I Jornadas sobre Relación pedagógica en la Universidad

Saberes, estudiantes, evaluación e investigación
Barcelona, 14 y 15 de julio de 2011

Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes

FERNANDO HERNÁNDEZ[1]
Grupo de innovación docente Indaga't. Universidad de Barcelona.

Resumen

Prestar atención a la relación pedagógica en la universidad no ha de contemplarse como una moda sino como una necesidad. Si se quieren quebrar las posiciones naturalizadas que configuran el aprendizaje como repetición, al profesor como depositario y transmisor de información y conocimientos y a los estudiantes como reproductores subordinados. Pero adoptar este giro que pone el énfasis en el aprender a partir del encuentro entre sujetos no está exento de tensiones y contradicciones. Algunas de ellas se exploran en este trabajo, así como la vinculación de la relación pedagógica con un movimiento deseante en torno al sentido del aprender con y de los otros. Concluye esta contribución con el análisis de una experiencia de relación pedagógica en la que se ejemplifican conceptos, tensiones y posibilidades de poner el el aprendizaje a partir del encuentro entre sujetos y saberes como un eje central de la experiencia universitaria para docentes y estudiantes.

Palabras clave

Relación pedagógica, deseo, saber.

[1] Forma parte la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNID) EDU2010-12194-E (subprograma EDUC).

Me planteo la relación pedagógica como un lugar de encuentro en el que el aprendizaje se construye a través de las relaciones y la colaboración entre los sujetos participantes. Alfred Porres

Introducción: la relación pedagógica y la quiebra de posiciones naturalizadas

El campo de estudio de la *relación pedagógica* va más allá de la programación de contenidos, actividades y actividades de aprendizaje o evaluación. La noción y la experiencia de lo que llamamos relación pedagógica se sustenta en lo que Max van Manen (1998: 32) denomina como 'influencia pedagógica'. Desde una perspectiva amplia, 'influencia' connota la actitud abierta que muestra un ser humano respecto la presencia de otro. Incorporar la 'influencia' con un propósito pedagógico requiere tener presente, al menos, dos consideraciones que nos llevan a adaptar inicialmente la definición que plantea van Manen a la situación universitaria (él habla del niño). Por un lado, "respetar al *joven* tal y como es y cómo quiere llegar a ser" (Van Manen, 1998: 35) y, por otra, reconocer "al *joven* como una persona más que ha entrado en nuestra vida, que nos reclama, que ha transformado nuestra vida" (Van Manen, 1998: 36).

En esta dirección, y como nos recuerda Alfred Porres (2011), nuestra tarea como docentes se fundamenta, cada vez más, en explorar las posibilidades formativas de cultivar una relación pedagógica compleja que tenga en cuenta las aportaciones de todos los sujetos participantes. Sin olvidar que nos acercamos a la noción de relación desde la dificultad de definirla y acotarla, puesto que no existe la relación –pedagógica en este caso- sino relaciones que se mueven, transitan y desplazan en múltiples direcciones y bajo los más diversos significados.

Llegados a este punto de lo que constituye una declaración de intenciones una pregunta emerge como necesaria: ¿Por qué reivindicar que se ha de prestar atención a la relación pedagógica en la universidad? Una de las funciones de la universidad, además de ampliar el horizonte de conocimientos y saberes y producir investigación que retornen a la sociedad para mejorar las formas de vida, ha de ser generar nuevas

formas de aprender que quiebren la hegemonía de la repetición y de la copia. Los estudiantes, cuando llegan a la universidad, han normalizado esta forma de aprender en la educación primaria y la han naturalizado en la secundaria. Naturalizado en el sentido de lo que no puede ser pensado de otra manera. Lo que les impide pensarse más allá de una posición subordinada que les impide constituirse como autores de su propio aprendizaje.

La relación pedagógica como campo de contradicciones y tensiones

Afrontar la formación en la universidad desde el campo de la relación pedagógica así entendida, no puede constituirse como una moda, porque cuestiona dos principios básicos del discurso (lo que debe ser) sobre la docencia en la universidad: el profesor es el depositario de la información y el conocimiento que 'transmite' a los estudiantes y éstos han de reproducir y, como consecuencia de lo anterior, el profesor encarna la autoridad y el poder de quien sabe, frente a los que se considerados como sujetos de no saber. Sin embargo, cuando uno se coloca en la perspectiva de poner-se en juego en la relación pedagógica, sucede lo que nos señala Ellisabeth Ellsworth:

> "He sido persuadida de que la relación pedagógica entre estudiante y profesora es una paradoja. Como paradoja, la pedagogía plantea problemas y dilemas que nunca se pueden ordenar o resolver de una vez por todas". (Ellsworth, 2005:18).

Esta paradoja que diluye el terreno estable de las relaciones entre docentes y estudiantes (y entre estudiantes), sitúa al docente en una posición de vulnerabilidad, en la medida en que lo transforma de un sujeto que sabe –y que muchos piensan que debe saberlo todo- en un sujeto que también aprende. Es por eso que el profesorado que comparte la perspectiva pedagógica y relacional que hemos puesto bajo el paraguas de INDAGA'T, nos preguntamos –o tratamos de no olvidar que queremos preguntárnoslo- qué podemos aprender de la situación pedagógica que compartimos con los jóvenes que participan en los cursos que nos han asignado en los Grados, Másteres y Doctorados de nuestra universidad. Convivir con esta pregunta implica lo

que ya nos señalaba Paulo Freire, y que supone transitar de ser 'alguien que tan solo enseña' a 'alguien que también aprende'.

Pero esta paradoja, que diluye posiciones y difumina roles establecidos, también afecta a los estudiantes. Pues quiebra su posición asumida a lo largo de años de normalizada posición subordinada y que les lleva a renunciar a su responsabilidad de ser y a la posibilidad de aprender no desde el acomodo a la expectativa del otro, sino desde la decisión a asumir la 'herida' que conlleva descubrir y explorar el propio deseo de aprender. Lo que significa considerar el aprender como un proceso deseante que implica transitar desde un lugar de 'no saber' en la que han sido colocados en su trayectoria de aprendices,… a un lugar de sujetos de saber,… con todas sus consecuencias. Vamos a explorar con más detenimiento estos dos conceptos: encuentro entre sujetos y movimiento deseante.

La relación pedagógica como encuentro entre sujetos

En las universidades, la relación pedagógica tiene lugar en el encuentro entre sujetos, y en el de éstos con los saberes de sí, de los otros y del mundo (Charlot, 2000). La relación pedagógica aparece cuando existe una experiencia de encuentro de subjetividades y saberes. De este modo enseñar y aprender no es solo una cuestión de planificación de una secuencia de contenidos o la evaluación de la adquisición de unas determinadas competencias. Tener como referente el papel de la relación pedagógica consiste en prestar atención a cómo se posibilitan los encuentros en los que se comparten subjetividades y saberes. Al acercarnos de esta manera a lo que sucede en nuestros encuentros con los otros, una consideración a no olvidar es si esos encuentros nos permiten (o no) ser mejores personas. O al menos no empeorar respecto a lo que pensamos que ya somos y podemos llegar a ser.

Es por eso que consideramos, como nos muestra Max van Manen (1998: 31), que "la acción pedagógica nos empuja constantemente a reflexionar sobre si hemos hecho las cosas de manera adecuada y correctamente, o de la mejor manera posible". Mantenerse en esta tensión es lo que conforma la posición vulnerable del docente

como sujeto que aprende. Pero como nos recuerda Porres (2011: 68) “la vulnerabilidad del docente como sujeto que aprende comporta un tránsito más, que transforma definitivamente la relación pedagógica: pasar del docente como “alguien que aprende de su propia práctica” al docente que se sitúa delante de sus estudiantes como “alguien que aprende con ellos” ”.

De este modo, entrar en la red de aprendizaje que vamos tejiendo en el aula como alguien que aprende ‘con’ los estudiantes facilita, nos dice Porres, que todo circule y fluya de otro modo. Y es que, como afirman Louise Stoll, Dean Fink y Lorna Earl (2004: 87), “implicar a los estudiantes en su aprendizaje cambia la naturaleza de la relación alumno/docente”, pero implicarlos también en el aprendizaje de su profesor redefine completamente esta relación.

Desde estas bases, Van Manen (1998) se pregunta y nos pregunta sobre qué tipo de relación pedagógica se puede establecer entre un docente y los estudiantes puestos a su cargo. Y nos responde diciéndonos que esta relación es de carácter tripolar: a) ambos, docente y estudiante, están orientados hacia una asignatura y al mundo con el que se relaciona esta asignatura; b) la relación pedagógica entre ellos debe ser bidireccional, en la medida en que pone en juego la voluntad del profesor para que los estudiantes aprendan, y por parte de éstos la disposición por aprender, que es algo más complejo que una cuestión relacionada con la madurez cognitiva o la disposición motiva; finalmente; y c) la relación pedagógica entre el profesor y los estudiantes tiene una cualidad personal. El profesor no tan solo se limita a ‘pasar’ un corpus de conocimientos a los estudiantes, sino que también personifica lo que enseña.

Éste último aspecto, que es clave en la relación pedagógica, ha sido objeto de investigación y se ha vinculado con, al menos, dos características del docente, la *credibilidad* y el *mostrarse uno mismo* delante de los estudiantes (self-disclosure en inglés). En el artículo de Kirstein Johnson (2011) encontramos referencias sobre la investigación en estos dos temas. La síntesis de las aportaciones de estos trabajos se encuentra en una cita de Frymier y Houser (2000: 217), en la que nos dicen:

> Teaching at the college level has traditionally been viewed as somenthing that requieres content expertise on the part of the techer and effective teaching meant finding the right delivery system for the content. Teachers have not been encouraged to think about the relationships they have with students beyond those thar are crearly inappropiate. However, the evidence is growing that efecctive teaching means personal communication between teachers and students as well as expertise and effective delivery of the content.

Esta referencia a la comunicación personal es una parte de lo que entendemos por relación pedagógica. Pero el sentido de lo que significa comunicación personal y lo que la hace más efectiva a la hora de facilitar la confianza del docente y el aprendizaje de los estudiantes es uno de los aspectos que inicia el debate que propone estas jornadas. Especialmente porque se es consciente de que el mostrarse y hablar de sí, por parte del profesorado es un aspecto que puede favorecer su credibilidad, pero al tiempo, hay otros estudios que han detectado que demasiada exposición personal del profesor o hacerlo de manera poco profesional, puede disminuir su credibilidad y su habilidad para generar respeto por parte de los estudiantes. Como señalaron hace dos décadas Kearney at al. (1991) que el profesorado haga pública información particular comporta el riesgo de recibir respuestas negativas por parte de los estudiantes. Dejemos esta cuestión enunciada para ser discutida en las jornadas.

Delimitar el campo del deseo en la relación pedagógica

El deseo en la relación pedagógica no habría que vincularlo a la motivación como ha sido el lugar desde el que la psicología se ha acercado a esta noción camuflándolo y haciendo una especie de prestidigitación que ha privado de que tenga un sentido en la relación pedagógica. En otro lugar en estas mismas jornadas (Hernández, 2011) he hecho referencia a la distinción entre el 'campo del deseo', en cuanto campo psíquico repleto de contradicciones, fluctuaciones, apropiaciones y colonizado por quienes buscan controlar e inducir el deseo, y la noción de 'movimiento deseante' que abre

las puertas a pensar en una relación pedagógica que actúa de forma eficaz en la formación del deseo al encontrarse y relacionarse con el Otro (Berardi, 2007:13).

Señalada esta primera idea del deseo no como fuerza sino como campo, y sobre todo como movimiento deseante, nos puede ser útil rescatar la diferencia que hace Lacan entre necesidad, demanda y deseo (Padilla y Hernández, 2010[2]) para situar su papel respecto a la relación pedagógica. Demanda es un concepto vinculado a la noción del Otro. Su mecanismo requiere una oposición al Otro. El deseo produce metonímicamente demandas (Lacan, 1962) pero la demanda pude entenderse en última instancia como demanda por el amor y reconocimiento del Otro (Lacan, 1959). Como demanda debe ser articulada y respondida a través de significados, la necesidad se convierte en más compleja y es llevada a otro nivel (Lacan 1998a). A través de la demanda, lo que una vez fue una necesidad puede entrar dentro del orden simbólico como deseo. Por esta razón, Lacan dice que el deseo se define por su relativa brecha ante cualquier cosa que puede concebirse como una dirección imaginaria de la necesidad. Lacan enfatiza la diferencia entre la típica impermanencia de toda desafección y la durabilidad del deseo en el orden simbólico. (Lacan 1998a).

Quizá la concepción lacaniana del deseo es más conocida por su relación con el Otro. En su artículo sobre el estadio del espejo (Lacan, 1998b) viene la noción de que el deseo es siempre el deseo del Otro. La cuestión sobre qué quiere el Otro está presente en el primer encuentro del sujeto con el Otro (Lacan, 1959). Cuando Lacan (1998b) nos dice que la experiencia psicoanalítica del 'Yo' se opone a todo tradición filosófica que viene directamente del cogito cartesiano, está haciendo una referencia explícita a la filosofía hegelina (1983). El deseo se aprehende en primer lugar en el Otro en su forma más confusa, pero Lacan (1983) dice que su relatividad hacia el deseo del Otro pude ser visto a largo del desarrollo de la civilización. El deseo de uno solo se puede situar en el espacio del deseo del Otro. Al redefinir su definición, Lacan (1959) dice que el deseo es el deseo del deseo del Otro.

[2] Agradezco a Paulo Padilla haberme permitido aprender de sus conocimientos sobre el trabajo de Lacan y su relación con el deseo.

Cuando llevamos la concepción del deseo de Lacan a la relación pedagógica se hace de reconocer que el deseo es permeabilizado por el orden simbólico (situado en los discursos del profesor y los estudiantes), es indestructible (nunca satisfecho) y está siempre referido al Otro (un lugar que puede ser ocupado por el profesor). Lo que me lleva a preguntar ¿Es posible trasladar la concepción de Lacan sobre el deseo a la relación pedagógica? Como hemos señalado (Padilla y Hernández, 2010), Lacan piensa que actuar de acuerdo con el deseo de uno no es algo fácil de apoyar y que solo en el contexto psicoanalítico se puede situar en su forma más pura. La relación entre un profesor y los estudiantes en una clase de educación de las artes visuales puede seguir diferentes enfoques y no podemos simplificar la cuestión diciendo que tratar de reconocer el deseo del estudiante es sólo una cuestión de tener profesores menos autoritarios. A lo mejor las ideas de Lacan sobre la ética del psicoanálisis nos pueden ayudar en esta cuestión.

Siguiendo su seminario sobre el deseo y su interpretación (Lacan, 1959) y referido a este tema, el seminario 7 (1988a) estuvo dedicado a lo que debería ser la ética del psicoanálisis. En este texto Lacan concluye que el psicoanalista debe seguir la ética del deseo, la cual puede sintetizarse en una simple cuestión: ¿has actuado de acuerdo con el deseo que reside en ti? Desde una perspectiva psicoanalítica, uno se puede sentir culpable, solo si no sigue el propio deseo. Lacan dice que renunciar al propio deseo suele pasar normalmente por la mejor de las razones, por el bien; pero ¿por el bien de quién? Lacan opone la ética del deseo, a lo que denomina la ética del servicio del bien, que queda claramente ejemplificado por el personaje de Creón en Antígona, la obra de Sófocles. Esa moralidad del bien es siempre la moralidad del poder, tal y como las autoridades suelen decir: “Déjanos trabajar, y sobre el deseo, puedes esperar sentado” (Lacan, 1988a:381).

Vamos a llevar de nuevo esta aportación de Lacan al campo de la relación pedagógica, considerando una situación frecuente en la universidad: un profesor trata de persuadir a sus estudiantes a realizar un trabajo, tratándoles de convencer de que es por su propio bien. Como señala Lacan, actuar en el servicio del bien deja sin respuesta la cuestión de quien se beneficiará de ese servicio. Las acciones de un profesor se

pueden justificar de acuerdo con uno o varios objetivos que se vinculan a los principios y políticas educativas. Sin embargo, esta posición pone a los estudiantes en un papel pasivo y dependiente y refuerza su carencia de autoría. Las políticas educativas basadas en la rendición de cuentas asociadas a los resultados de los pruebas por parte de los estudiantes son un ejemplo de una ética al servicio del bien que no deja espacio al deseo del profesor o del estudiante. De manera similar, cuando un profesor sigue una pedagogía basada en el diálogo o en la indagación crítica, puede ser que esté imponiendo sus perspectivas educativas como una forma de verdad incontestable, dejando de lado el reconocimiento de los estudiantes su deseo de saber en la relación pedagógica.

Esta es una visión de la relación del deseo, o de su lugar en la relación pedagógica. Pero hay otra, más próxima a Deleuze, que es la que nos plantea Marlucy Alves Paraíso (2009) quien considera que "el deseo es dejarnos llevar por el movimiento de la vida. Pero para dejarnos llevar por el movimiento de la vida hemos de encontrar 'alguna cosa que nos convenga', hacer conexiones y construir agenciamientos". Como esta palabra es clave en su noción de deseo, me permito recordar que es un anglicismo, derivado del referente 'agency' que con frecuencia se suele traducir por 'agenciamiento', y que tiene que ver con la capacidad de acción y de autoría. Construir 'agenciamientos' por tanto, sería disponerse a ser autor en la relación pedagógica.

Al final, no se desea un objeto o una persona. Si así fuera, plantea Deleuze, el deseo sería una falta, algo de lo que carecemos. Por eso nos señala "para mí, el deseo no comporta falta. No es un dato natural. Está constantemente ligado a un agenciamiento que funciona. (Deleuze, 1996: 18) . En otro lugar Deleuze (2001, en Alves Paraíso (2009: 116) dice "el deseo remite a un estado de cosas; cada uno ha de encontrar las cosas que le convengan". Y nos recuerda "no hay deseo que no lleva un agenciamiento". Y sugiere: "¡Busca agenciamientos que te convengan!"; "Nunca interpretes!".

En este sentido, una relación pedagógica que piensa el deseo como agenciamiento, necesita dejar la obsesión por reproducir y, principalmente, por interpretar al

estudiante, diagnosticarlo y clasificarlo. Cuando esto ocurre es lo mismo que matar el deseo.

Dejo en suspenso, por inacabada, esta ordenación del campo del deseo, y lo hago con una serie de consideraciones, a modo de puntos de anclaje que luego pueden hacerse presente en los relatos –las evidencias- sobre las que vamos a explorar los nexos entre el deseo y la relación pedagógica.

- El deseo no tiene que ver con la motivación, sino que es un campo psíquico por el que transitamos entre contradicciones y prácticas colonizadoras.
- Este tránsito se vincula a una demanda de amor y reconocimiento del Otro.
- En este sentido, el deseo es siempre deseo del Otro, en la medida en que el deseo de uno solo puede situarse en el espacio del deseo del Otro.
- Espacio que en la relación pedagógica es intercambiable y puede ser ocupado tanto por el profesor como por el alumno.
- El deseo supone entonces, dejarnos llevar por el movimiento de la vida, lo que requiere encontrar algo que nos convenga y poner en juego nuestra capacidad de agenciamiento.
- Finalmente, no podemos olvidar que explorar el deseo puede tener como finalidad agitar el movimiento deseante, para ser consciente de la centralidad del deseo en la dinámica social, y por ende, en la relación pedagógica que tiene lugar en la Escuela.

El lugar del deseo en la relación pedagógica: un ensayo de indagación narrativa

Hasta aquí el esbozo de delimitación del campo de estudio de la relación pedagógica y del posicionamiento desde que me planteo la siguiente pregunta:

> ¿Cuál es el lugar –qué sentidos adopta- del deseo en las relaciones pedagógicas que se refleja en las narraciones de experiencias escolares de un grupo de estudiantes que inician un proceso de aprender en compañía

mediante proyectos de indagación, a partir de una invitación a rescatar su deseo de aprender y reconocerse en la relación pedagógica?

Pero responder a esta intrincada pregunta –por sus recovecos y lugares de paso- no se puede hacer desde cualquier posición. Preguntarse por el lugar del deseo significa adentrarse en los relatos de experiencia de aquellos a quienes invito a colaborar con lo que para mí –ahora- requiere transitar entre la posición investigadora y la docente, y para ellos y ellas, desvelar relatos que les permita adentrarse en los trayectos que les ha llevado a ser lo que dicen ser.

Trato, por tanto, de acercarme a las experiencias 'autobiográficas' de los estudiantes que se reflejan en sus relatos. Lo que supone, como señalan Ellingson y Ellis, (2008) aceptar que no puedo seguir los cantos de sirena de quienes me invitan a adherirme a una verdad impersonal, desapasionada y abstracta generada por prácticas de investigación revestidas de un excluyente discurso científico. Frente a esta narrativa dominante, las perspectivas auto me invitan a "alterar y cuestionar las normas del discurso científico que se consideran incuestionables a partir de destacar la experiencia vivida, los detalles íntimos, la subjetividad y las perspectivas personales" (Ellingson y Ellis, 2008: 450).

Adoptar este posicionamiento narrativo supone distanciarme de la idea tradicional de que la finalidad de la investigación es sólo producir conocimiento, y asumir que también puede posibilitar formas de comprensión de la realidad en la que los sujetos están implicados que contribuyen a su reposicionamiento y al de los posibles lectores del estudio en cuestión. Para ello se trabaja con relatos de experiencias de los sujetos en los que se muestra 'lo que yo digo que he vivido'. Hay que recordar que perspectiva no se reduce sólo al campo biográfico sino que incluye el marco cultural, social e histórico. Lo que supone poner la experiencia en contexto. Además, los relatos no se abordan como evidencias externas sino como un espacio narrativo de relación e interpretación, pues son las propias experiencias del sujeto (del pasado y del presente) y de las personas investigadoras las que sirven de base a la construcción de una investigación que se presenta como un relato.

Situar las experiencias entorno al deseo en la relación pedagógica

Al inicio del segundo cuatrimestre del curso 2009-2010, les planteé a los estudiantes de la asignatura Historia y Currículo de la Educación Artística una invitación. Hasta ahora, en su trayecto como alumnos y estudiantes, siempre alguien había decidido lo que debían aprender. Quizás ahora les sugerí, que finalizan su trayecto en la Universidad, podía ser una oportunidad para que escucharan su deseo y se plantearan lo que querían aprender. Esta invitación, no me engaño, suponía un desafío, pues significaba reposicionarse en su lugar de aprendices y cuestionar la relación pedagógica hegemónica por la que habían transitado desde su primera infancia. Dos aportaciones dejadas en el campus virtual ilustran los tránsitos y dudas iniciales de los estudiantes y me dan pié a situar una primera posición frente a lo que sus manifestaciones sugieren.

> El hecho de que tengamos la opción de elegir qué es lo que queremos aprender en una asignatura es algo bastante excepcional dentro de la Universidad y del sistema educativo en general, así que podría ser interesante aprovechar la ocasión (Mirari).

Mirari recoge el sentir del grupo, que se mueve entre la duda y el interés. Pero el comentario que yo pueda hacer como profesor-investigador, no basta en una aproximación que trata de aprender sobre el sentido que los estudiantes dan al deseo en la relación pedagógica. Sé que he de permitir viajar al texto, la evidencia, hacia otras relaciones. En mi caso, la referencia adoptada tiene que ver con la tematización de las evidencias, perspectiva de análisis que se propone desde un amplio espectro de aproximaciones metodológicas que van desde posiciones fenomenográficas, etnográficas a historias de vida. Vayamos por partes pues, y definamos primero qué es un tema. Ely et al, (1991: 150) lo conceptualizan en los siguientes términos:

> *A theme can be defined as a statement of meaning that (1) runs through all or most of the pertinent data, or (2) one in the minority that carries heavy emotional or factual input*.

A mí, particularmente, esta definición me parece interesante seguirla por las repercusiones que tiene para la tarea práctica del investigador, aunque si queremos escapar de su carácter totalizador podemos (buscar un tema en el texto), podemos ir a la definición siguiente que nos presenta Van Manen (1990: 87) quien describe un tema

> *As the form of capturing the phenomenon that one is trying to understand; a theme describes an aspect of the structure of lived experienced*.

Bueno, quizá no nos ha aclarado mucho, pero nos da una pista cuando se refiere a 'lo que nos permite captar el fenómeno que tratamos de comprender', vinculado con un aspecto (relevante, claro) de la experiencia vivida que tratamos de reconstruir. Por tanto, un tema, y el consiguiente proceso de tematización se vincula con perspectivas de análisis que se mueven entre el análisis de contenido (de qué se habla) y del discurso (desde donde se habla y qué realidad se está fijando). Vamos a verlo en un relato de esta primera parte del curso enviado por Paula. Es un relato más extenso, que señala dudas como Mirari, pero que introduce interrogantes, contradicciones y hace patente el lugar del yo frente a la experiencia que se le propone y el lugar del deseo. Algo que no aparecía en la anterior evidencia. Para acercamos a su comprensión, he dividido el texto en cuatro partes. Cada una de ellas tiene entidad temática, aunque todas están relacionadas en el fluir de la narración. Pongo el nombre de los temas: recapitulación de la propuesta; interrogantes; dudas; el deseo de aprender.

> 1. Mi personal impresión sobre la presentación de la asignatura es un tanto complicada de explicar, sin embargo lo intentaré. En primer lugar, la no exposición de un plan tradicional de curso por parte del profesor y la propuesta que desde nosotros, los estudiantes, generemos uno o varios temas que den cuerpo al desarrollo de la asignatura según nuestras motivaciones (evidentemente que tengan que ver con la educación artística, imagino) para realizar un proyecto, suena bien.

2. Sí, suena bien hasta que entonces me pregunto, y ¿qué es lo que me interesa? ¿Qué temas pueden ser válidos para proponer que tengan que ver con la asignatura y que a la vez me resulten atractivos? ¿Desde dónde puedo partir para encontrar eso que me despierte curiosidad para investigar? Uy, no sé, no sé...

3. Es ahí cuando me doy cuenta de que este tipo de planteamientos me molesta, me pone incómoda porque no estoy acostumbrada a que me den un rol participativo (menos un lunes por la mañana!) y el "blanco" se instala en mi cerebro perezoso... Aún me encuentro en sombras, no me aclaro bien, pero confío en que es la intención del enfoque y que luego llegará el momento de la reacción, no sin esfuerzo. El profesor nos habló sobre la modalidad de trabajar colectivamente en clase y no tanto de hacer trabajos en grupo, dos cosas que son diferentes.

4. El otro punto, acerca de la propia historia del deseo de aprender, creo que se relaciona directamente con la propuesta de generar el curso a partir de nuestras propias exceptivas: es revisar y hacerse consciente de cómo es que llegamos a aprender lo que aprendemos, si tenemos capacidad de elección, si alguna vez alguien nos preguntó cuales eran nuestras inquietudes, por qué aprendemos los contenidos que aprendemos en las escuelas, etc, etc, etc, hasta el infinito!!! Ojalá esto le sirva a alguien y me haya podido hacer entender un poco.

Vendría ahora tomar una decisión. Dejar que el lector decida cómo aproximarse a esta evidencia, con el argumento de que el texto habla por sí mismo. Pero hay otra posición y es la que lleva al investigador, no a resumir o comentar lo que nos dice Paula, sino a activar un proceso de resonancia a modo de una

> *"Intimate interaction between one's practical knowledge and his or her vicarious experience of autobiographical descriptions of someone else's experience"* (Conle, Li y Tan, 2002: 430).

Como profesor, pero también como lector del texto de Paula, y en el filo de un proceso de investigación que se inicia, los cuatro temas que he señalado, me remiten no sólo al trayecto de los tres últimos años, en los que comencé a plantear esta manera de construir la relación pedagógica en la Universidad, sino también a la posición en la que me coloca en este proceso. Si bien puedo acercarme a los tres tipos de duda que manifiesta ante la invitación a emprender un camino que, parafraseando el poema de Frost, está poco transitado: representarse lo que todavía no es; enfrentarse al propio deseo de aprender; afrontar la tensión entre el deseo y sus límites biográficos y cotidianos, me quedo, me siento colocado en la incertidumbre del no saber, no sólo lo que vendrá después, sino desde donde puedo colocarme. Porque el texto plantea la confianza en el profesor, pero también el cuestionamiento por haberle planteado semejante desafío. Esta dualidad preludia una de las tensiones que he de afrontar en la relación pedagógica y a la que me refería más arriba..

Mientras que iniciábamos las sesiones entre titubeos, interrogantes y debates, planté al grupo una propuesta que dejé en el campus virtual con el siguiente mensaje:

- Hem quedat per la propera setmana de preparar una presentació (cal que decidiu el format d'acord amb el contingut) al voltant de la vostra trajectòria relacionada amb el 'desig d'aprendre'. Podeu narrar, per exemple, escenes en la que es parli de processos d'afavoriment o de 'castració' del desig d'aprendre, la definició d'aquest terme, i pensaments relacionats.

Hablar de escenas suponía remitirme una noción de la que habla Denzin (1997: 2007-208), en el sentido de unidades narrativos situadas en un tiempo y un espacio. Y los estudiantes dejaron relatos, colgaron alguna presentación en power point, entrecruzaron conversaciones que exploraban otros caminos que corrían paralelos al propuesto. Ese es el material, las evidencias que compartían y que me brindaban, en el inicio de curso, para conocer, comprender, aprender del lugar que ocupaba el deseo en su experiencia de aprender.

Estas son las evidencias para la investigación sobre la investigación en torno al papel del deseo en la relación pedagógica. Más la experiencia de todo el proceso que también se puede incluir. Pero de entrada considero que me han regalado treinta textos que se cruzan y entrelazan. Treinta textos con los que 'nos investigas a nosotros' como me comentó una estudiante, al tiempo que me invitaba a participar en un de los vídeos en los que reconstruían su investigación sobre el deseo en el aprendizaje.

En estos textos se vincula el deseo con personas, experiencias escolares positivas o negativas, reflexiones sobre el propio deseo de aprender, posiciones desde los márgenes y conceptualizaciones, como la del alumno esponja, que se sitúa en el deseo del Otro (lo que ha de ser) pero que se separa, naturaliza la negación o el encausamiento del propio deseo. También aparecen otros temas, que se ven vehiculados por la propia estructura del relato, según se centre en el lugar del sujeto, la relación con la institución escolar, o los vínculos con otras personas (la familia, los compañeros, los docentes). Pero, ¿Cómo he realizado esta tematización que ni termina ni agota los sentidos de la finalidad que me he propuesto?

Construir una historia para hacer hablar e interrogar a las evidencias en torno al papel del deseo en la relación pedagógica

De los temas aparecidos voy a tomar uno, a título de ejemplo. El que vincula el deseo a experiencias escolares, que se podrían considerar positivas o negativas, en cuanto que agencian o colonizan el campo del deseo y su lugar en la relación pedagógica. De las treinta narraciones he entresacado nueve, en las que se incluye una breve historia, con un principio y un final, en las que se da cuenta de lo que podríamos denominar como historias del deseo en la relación pedagógica. Recuerden que no se trata de comentarlas, sino de ponerlas en relación con otros textos que remitan a aquello de lo que hablan y no sólo de lo que dicen. Tampoco se trata, aunque lo considero tentador, de volver a categorizarlas, señalando, por ejemplo lo que puede caracterizar a una experiencia de relación pedagógica que agencia o coloniza el deseo. Voy a centrarme sin embargo en el contenido específico de la pregunta, y voy a ilustrarlo con tres de los nueve relatos. Lo que voy a hacer con ellos es mostrar el tipo de indagación que

llevaría a cabo en esa tarea de expandir la experiencia que muestran los relatos. Y trato de hacerlo, como hemos señalado en otro lugar (Hernández et alt. 2010) desde la consideración del investigador como alguien que está dentro, *que sostiene historias y no sólo las recoge*, un personaje vulnerable y necesariamente en crisis. Desde este punto de vista, lo que se genera con la investigación narrativa no es estrictamente conocimiento, sino un texto que alguien lee, y es precisamente ahí donde reside un nuevo nivel de relación fundamental: *contar una historia que permita a otros contar(se) la suya.* El objetivo no es tanto capturar la realidad como producir, desencadenar nuevos relatos. Esto tiene grandes implicaciones para la construcción de la relación investigador-investigado-lector (ahora una tríada frente a la díada tradicional) y sitúa al paradigma narrativo, siquiera inesperadamente, de cara al deconstruccionismo.

Me pregunto por qué he escogido estos tres fragmentos, lo que me ha llevado a seleccionarlos entre los 30 relatos de los que dispongo. Dar cuenta de las decisiones que toma el investigador es fundamental para que una indagación sea investigación y no un relato literario con pretensiones de verosimilitud. Los escogí por su diferencia, en cuanto a la posición del sujeto en cada uno de ellos y por el cómo reflejan la movilización del deseo en su relación con el Otro. Un Otro que en los tres relatos se centra en la figura del profesor. En el primer relato, el de Marina, el Otro moviliza el deseo porque se presenta para cubrir una ausencia: la de la relación normalizada con la institución escolar.

1. Con la edad de ocho años más o menos tuve que estar ingresada por un poco más de medio año en el hospital. Durante todo ese periodo de ausencia escolar mi profesora del colegio vino a visitarme cada día para darme clases allí, sin cobrar nada. Por lo poco que recuerdo disfruté muchísimo de su presencia, la quise, y me comprometí con ella. Desde entonces cumplí con mis obligaciones académicas de manera muy exigente, y asumí los méritos como parte de mi identidad. (Marina)

Esta ausencia, no la llena el adulto del imperativo del bien, del que nos hablaba Lacan, sino que lo sitúa en una opción voluntaria que sorprende a Marina, y le lleva a asumir un pacto transformador, porque la pone en otro lugar al de alumna: la generosidad desinteresada de la maestra introduce el deseo, no sólo desde el goce que evoca presencia, sino desde el reconocimiento que forma parte, como señalaba en la síntesis de lo que caracterizaba el movimiento del deseo, de un tránsito que vincula una demanda de amor y reconocimiento del Otro: "la quise, y me comprometí con ella".

Hace un tiempo, en otra investigación sobre cómo el profesorado de primaria y secundaria se relaciona con los cambios (Sancho et al. 2008) realicé una historia de vida de una profesora de secundaria que da clases de Química. En un momento dado de la entrevista le pregunté: "¿cuál es tu secreto –para no haber tenido nunca problemas con los alumnos?". Se detuvo un momento a reflexionar, y me respondió: "Es que me parece que ellos saben que los quiero".

Al igual que en aquella historia, la evocación de Marina nos muestra como un elemento clave que moviliza el deseo de ser, y por tanto de comprometerse en el aprender ("Desde entonces cumplí con mis obligaciones académicas de manera muy exigente, y asumí los méritos como parte de mi identidad") el reconocerse como parte de una relación de afecto. Lo que me lleva a preguntarme, ¿qué sucedería si la relación pedagógica en la Escuela, especialmente con aquellos que no se sienten reconocidos en la educación secundaria por no encontrar-se en su deseo –como diría Deleuze- porque no se sienten parte de un movimiento deseante, se encontraran un día con alguien que les brindara como a Marina, la oportunidad de "disfrutar muchísimo de su presencia", de quererle y de comprometerse con ella?

En la segunda historia se produce un giro respecto al anterior. Ha sido su radicalidad de posición la que me ha llevado a seleccionarla. Aquí el campo del deseo queda colonizado por el prejuicio del diagnóstico y la clasificación. Lo que hace, como nos anunciaba Deleuze y recogía Merlucy Alves (2009), que el deseo muera.

2. Des de ben petita ja sabia llegir, segons la meva mare vaig a prendre a llegir gairebé sola. Cursant primer de primària, la meva professora va trucar a la meva mare per tenir una tutoria per parlar de mi. A la tutoria la professora li va dir a la meva mare que m'havia de portar al metge degut a que jo tenia problemes d'autisme, per que no parlava a classe. La meva mare va mirar la pissarra i li va preguntar a la professora que estàvem fent a classe en aquell moment, la professora li va dir que estàvem estudiant una lletra i la meva mare va respondre: normal que no parli a classe, perquè mentre que tu li estàs ensenyant una lletra, la meva filla es llegeix el diari a casa. La resposta de la professora va ser: ara que ho dius la teva filla sempre està callada, li dic que llegeixi el que hi ha a la pissarra i quan ho ha llegit torna a mirar cap a la finestra. Encara que jo ja sapigues llegir, la professora va continuar amb la mateixa dinàmica a classe i el mateix nivell. Jo no prestava atenció per que m'avorria. Va arribar un moment en que m'avorria tant que vaig avorrir llegir. (Elisabeth).

En esta ocasión la relación pedagógica se coloca fuera del campo del deseo, porque desplaza al sujeto deseante del terreno de la escucha y de la mirada del Otro adulto. Al no sentirse reconocida en su deseo Elisabeth responde desconectando. Una reacción de resistencia que le permite preservarse, pero que le sitúa en el riesgo de la exclusión que ¡la diagnostica como autista! Negar el saber del Otro en la relación pedagógica, no reconocerle como portador de saber, coloca a Elisabeth en suspenso, en una posición de silencio. Su deseo se proyecta en lo que hay tras la ventana, hacia la casa en la que se sabe reconocida como portadora de saber. Pero lo que me detiene es la consecuencia de este proceso de negación del deseo. Algo que hemos detectado en otra investigación sobre las relaciones de los jóvenes con el saber: la mayoría de ellos, tuvieron un episodio crítico en un momento de su trayectoria, casi siempre durante la escuela primeria. Pero nadie los miró, los reconoció. Sólo fueron etiquetados, clasificados, diagnosticados. Y desde ese momento dejaron de sentir que la escuela podía ser un lugar en el que se les reconocía en su deseo de ser. La negación de la relación pedagógica por parte de la maestra termina por colocar a Elisabeth en una posición de anorexia vital (ausencia de deseo, nos recuerda Marina que significa el

término) reflejada en el aburrimiento, que coloca el punto final y desenlace de la historia. Afortunadamente para Elisabeth, en otros momentos de su historia se sintió reconocida. Por eso puede contarlo, y al hacerlo no sólo revive cómo en un episodio de su vida se sintió excluida del campo del deseo, sino también cómo lo recupera en la narración de su sentido de ser.

Termino con la tercera historia. La escogí porque habla de los efectos de sentirse reconocida, mediante la diferencia en la actuación que convierte el aprender en espacio de goce, sobre todo porque el Otro se muestra como alguien que desde un principio sabe que tras un nombre hay una biografía, una historia.

3. Cuando tenía 8 años y hacía 3º grado de primaria en un colegio laico pero privado en La Plata, Argentina, tuve un maestro que se llamaba Adrián. Recuerdo alguna de sus clases, nos ponía música para escuchar la letra y luego entenderla, escribirla y dibujarla por ejemplo; también hicimos una teatralización de una obra escrita por todos, realmente se interesaba por cada alumno según me contaba mi madre luego. Porque fue él quien solicitó que a mí, que me iban a cambiar de colegio por razones económicas, me dieran media beca hasta el fin de la primaria, eso eran 4 años más pagando la mitad de la cuota, y me la concedieron. Yo, siendo apenas una niña, me enamoré platónicamente de ese hombre; realmente se entregó aquel año con todo el grupo. Al curso siguiente ya no estuvo, era la época de las huelgas docentes (como ahora y como siempre en Argentina) y como se sumaba a ellas y el colegio era privado, acabaron prescindiendo de él, es decir, lo echaron. Pero nunca me olvidé de su rol en mi educación, <u>te hacía sentir que tenías cosas importantes que decir.</u> La nota curiosa de la anécdota es que unos 13 años después, cuando yo tenía 21, me lo crucé a las afueras de una biblioteca, seguí de largo y luego regresé sobre mis pasos porque no podía dejar de saludarlo. No recuerdo las palabras, pero me acerqué y una vez me identifiqué como una alumna de aquel colegio, pensando que me tomaría por una loca, él me miró y me llamó por mi nombre, se sonrió y me dijo que aún conservaba aquel cojín

> pintado a mano que le había regalado con tanto cariño... Creo que me quedé tan helada, porque yo no recordaba para nada ese detalle, que alcancé a balbucear, a sonreírme, no sé, fue un momento raro, un momento en el que me sentí tratada como persona, y tanta "humanidad" me desconcertó. (Hoy, 10 años después, si lo volviera a cruzar sería capaz de abrazarlo y manifestarle mi agradecimiento sincero!) (Paula)

Al rescatar la historia de Paula, de su relación pedagógica con Adrián, quien la hacía sentir como alguien que tenía cosas que decir, me recuerda a lo que caracterizaba a los profesores con quien habla Sonia Nieto(2006) en su libro "Razones del profesorado para seguir con entusiasmo". Eran docentes que al reconocerse en su deseo promovían relaciones pedagógicas en la que los estudiantes no sólo se sentían reconocidos, sino invitados a participar en un movimiento deseante que se proyectaba más allá de los muros de la escuela, y que les permitía escribir una historia diferente a la que su color y clase social les tenía destinados. ¿Qué pasaría si los centros escolares fueran lugares que humanizan porque como dice Paula, los niños, las niñas y los jóvenes se sienten tratados como personas y no como alumnos a los que se clasifica y determina en términos de éxito o de fracaso?

Una coda como punto de inicio

Poner el énfasis en la relación pedagógica como hacemos en estas jornadas supone mirar con atención a lo que sucede, a lo que nos sucede cuando se pone en juego sujetos y saberes –y no estudiantes y contenidos disciplinares- en torno a experiencias de aprendizaje en las que, nosotros y ellos, desde los roles de profesores y estudiantes nos reconocemos y nos ponemos en disposición de compartir y aprender de manera recíproca.

Aspirar a esa posición, requiere, como nos plante bell hook (1994) considerar las instituciones educativas como lugares de intervención estratégica. Lo que significa tener en cuenta lo que las capacidades de auto-problematización de los estudiantes

podrían movilizar en el contexto de una pedagogía diseñada para interrogar diferentes aspectos de la vida de los sujetos pedagógicos.

Señalados estos dos referentes, anuncio que dejo en suspenso el apartado de las conclusiones, o lo que puede derivarse de la escritura y lectura de este texto. Y lo hago porque al adoptar una perspectiva narrativa en torno al papel de la relación pedagógica en la universidad, se nos brinda la posibilidad de dejar huecos, de evitar la ficción perfecta, de hacer visible el metarrelato, de dar la posibilidad al lector, al escuchante, *completar* con sus historias y preguntas el relato. Esta *incorporación* del lector-escuchante es de hecho una de las derivaciones de lo que significa, en la práctica, vincularse al campo de la relación pedagógica y que produce un descentramiento en las dualidades y posiciones sobre las que se ha construido la docencia en la universidad. Mantener y explorar estos descentramientos es la invitación que nos plantean estas jornadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves Paraíso, M. (2009.) Currículum, desig i experiència. *Quaderns d'educació continuada*, 21, 113-128.

Berardi, F. (Bifo) (2007). Un devenir pos-humano. Entrevista a Bifo, Buenos Aires-Bolonia, agosto 2007. Bajado el 15 de febrero de 2010 de http://www.nodo50.org/tintalimonediciones/spip.php?article30

Charlot, B. (2000). *Da relaçâo como saber*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas. (1997).

Conle, C., Li, X. & Tan, J. (2002). Connecting vicarious experience to practice. *Curriculum Inquiry, 32*(4), 429-452.

Deleuze, G. (1995). Deseo y placer. *Archipiélago*, 23, 12-20.

Denzin, Norman (1997). Ethnographic poetics and narratives of the self. In: *Interpretative Ethnography.* (pp.207-208).Lonres. Sage.

Ellingson, L. & Ellis, C. (2008) Autoethnography as Constructionist Project. In Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. (eds.) *Handbook of constructionist research*. (pp.445-465). New York: The Guildford Press.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Ediciones Akal.

Elly, M.; Anzul, M.; Friedman, T.; Garner; D. & Steinmentz, A.(1991) *On Writing Qualitative Research: Living by Words.* London: The Falmer Press.

Frymier , A. & Houser , M. (2000). The teacher-student relationship as interpersonal relationship. *Communication Education*, 58 (3), 327-349.

Hernández y Hernández, F. (2011). ¿Qué he venido a hacer aquí? La relación pedagógica como trama de relaciones. *I Jornadas sobre Relación pedagógica en la Universidad: saberes, estudiantes, evaluación e investigación*. Universitat de Barcelona, Barcelona, 14 y 15 de julio de 2011.

Hernández y Hernández, F. (coord.) *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Octaedro.

Hernández y Hernández, F. (2010). Las voces en la investigación narrativa. De las experiencias individuales a la construcción de conocimiento. Texto de la conferencia "Les veus en la recerca narrativa: De les experiències individuals a la construcció del coneixement" presentada en las *Cinquenes Jornades Universitàries: La investigació com a procés de formació*. Universitat de Vic 29 de abril de 2010.

hook, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

Johnson, K. (2011). The effect of Twitter post on students' perceptions of instructor credibility. *Learning, Media and Technology*, 36 (1), 21-38.

Kearney, P. at al. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39, 309-324.

Lacan, J. (1959). *Los seminarios de Jacques Lacan—Seminario 6: El deseo y su interpretación* (A. Calzetta, H. Levín, J. Reises, & D. Weindichasky, Trans.). Buenos Aires: Escuela Freudiana of Buenos Aires.

Lacan, J. (1962). *Los seminarios de Jacques Lacan—Seminario 9: La identificación* (M. Pujó & R. Scavino, Trans.). Buenos Aires: Escuela Freudiana of Buenos Aires.

Lacan, J. (1983). *O seminário de Jacques Lacan—Livro 1: Os escritos técnicos de Freud 1953–1954* (B. Milan, Trans.). Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado en 1975.)

Lacan, J. (1988a). *O seminário de Jacques Lacan—Livro 7: A ética da psicanálise 1959–1960* (A. Quinet, Trans.). Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado en 1986.)

Lacan, J. (1988b). *The seminar of Jacques Lacan: The ego in Freud's theory and the technique of psychoanalysis, 1954–55, Book 2* (S. Tomaselli, Trans.). New York: W. W. Norton.(Original publicado en 1996).

Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.

Padilla Petry, P. & Hernández, F. (2010). Jacques Lacan's Conception of Desire in a Course of Psychology of Art for Fine Arts Students. *Visual Arts Research*, 36 (2), 63-74.

Porres, A. (2011). De una relación escolar a una relación de investigación. A Hernández, F. (coordinador). *Investigar con los jóvenes. Cuestiones temáticas, éticas, metodológicas y educativas.* (pp.66-72). Barcelona: Repositorio digital de la Universitat de Barcelona: http://hdl.handle.net/2445/17362

Sancho, J. M.; Hernández, F.; Herraiz, F. y Vidiella, J. (2007). *Cómo se aprende a ser chico. La construcción de las identidades masculinas por los jóvenes.* Barcelona: Centro de Estudios sobre el Cambio en la Cultura y la Educación. Informe Final de investigación (no publicado).

Stoll, L.; Fink, D. & Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona, Octaedro. (2003).

van Manen, M. (1990) *Researching Lived Experience: Human Sciences for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario: Althouse.

van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós (1991).

Lacan, J. (1962). *Los seminarios de Jacques Lacan—Seminario 9: La identificación* (M. Pujó & R. Scavino, Trans.). Buenos Aires: Escuela Freudiana of Buenos Aires.

Lacan, J. (1983). *O seminário de Jacques Lacan—Livro 1: Os escritos técnicos de Freud 1953–1954* (B. Milan, Trans.). Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado en 1975.)

Lacan, J. (1988a). *O seminário de Jacques Lacan—Livro 7: A ética da psicanálise 1959–1960* (A. Quinet, Trans.). Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado en 1986.)

Lacan, J. (1988b). *The seminar of Jacques Lacan: The ego in Freud's theory and the technique of psychoanalysis, 1954–55, Book 2* (S. Tomaselli, Trans.). New York: W. W. Norton.(Original publicado en 1996).

Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.

Padilla Petry, P. & Hernández, F. (2010). Jacques Lacan's Conception of Desire in a Course of Psychology of Art for Fine Arts Students. *Visual Arts Research*, 36 (2), 63-74.

Porres, A. (2011). De una relación escolar a una relación de investigación. A Hernández, F. (coordinador). *Investigar con los jóvenes. Cuestiones temáticas, éticas, metodológicas y educativas.* (pp.66-72). Barcelona: Repositorio digital de la Universitat de Barcelona: http://hdl.handle.net/2445/17362

Sancho, J. M.; Hernández, F.; Herraiz, F. y Vidiella, J. (2007). *Cómo se aprende a ser chico. La construcción de las identidades masculinas por los jóvenes.* Barcelona: Centro de Estudios sobre el Cambio en la Cultura y la Educación. Informe Final de investigación (no publicado).

Stoll, L.; Fink, D. & Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona, Octaedro. (2003).

van Manen, M. (1990) *Researching Lived Experience: Human Sciences for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario: Althouse.

van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós (1991).