







Sobre la (im)posibilidad de la transformación pedagógica en las Facultades de Educación

Maria Josep Valls Gabernet – Universidad de Lleida
 Agustí Liñán Papaseit – Universidad de Lleida
 Helena Ayuso Moli – Universidad de Lleida
 Jordina Solsona Badia – Universidad de Lleida
 Gemma Forns Agulló – Universidad de Lleida
 Susana Jiménez Caro – Universidad de Lleida

 0000-0001-5666-1455
 0000-0002-6471-514X
 0000-0001-8235-5179
 0000-0002-3190-1392
 0000-0002-1086-1811
 0000-0002-7124-1296

Recepción: 08.06.2022 | Aceptado: 21.06.2022

Correspondencia a través de **ORCID**: Maria Josep Valls Gabernet

 **0000-0001-5666-1455**

Citar: Valls Gabernet, MJ, Liñán Papaseit, A, Ayuso Moli H, Solsona Badia, J y Jiménez Caro, S (2022). Sobre la (im)posibilidad de la transformación pedagógica en las Facultades de Educación. *REIDOCREA*, 11(26), 304-314.

Área o categoría del conocimiento: Didáctica en Educación Superior

Resumen: El objetivo de este artículo es compartir el proceso que se ha realizado para diseñar el ecosistema curricular del grado de Educación Infantil en *Gestions Creatives* (Gestiones Creativas) de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida. Este ecosistema curricular, que articula de forma innovadora competencias, objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones, se ha construido a través de un proceso de investigación cualitativa sociocrítica, y tiene la finalidad de impulsar un proceso de transformación pedagógica en la formación de maestros/as y cuestionar los modelos pedagógicos de la Universidad. A través de este artículo, no obstante, no solo pretendemos compartir procesos y resultados. El diseño del currículum que presentamos pretende problematizar, desde la acción y no solo desde el discurso, la relación entre la transformación pedagógica y las políticas de evaluación de la actividad científica del profesorado impulsadas desde la institución universitaria. Visibilizar, por tanto, un proyecto de investigación socio-crítica centrado en un diseño curricular y, como consecuencia, contra hegemónico (en tanto en cuanto desobedece las leyes de la productividad tal y como se entiende en estos momentos), nos parece una bonita forma de ir avanzando hacia la construcción de una Universidad más abierta, más diversa, más crítica y más comprometida.

Palabra clave: Transformación pedagógica

About the (im)possibility of the pedagogical transformation in the Faculties of Education

Abstract: The aim of this article is to share the process that has been carried out in order to design the curricular ecosystem of the bachelor's degree in Early Childhood Education, in *Gestions Creatives* (Creative Management) at Lleida University of Education, Psychology and Social Work. This curricular ecosystem, which articulates in an innovative way competences, aims, contents, methodologies and assessments, has been constructed through a process of qualitative socio-critique, and has the purpose to uplift a process of pedagogical transformation within teachers training and to question the pedagogical models of the University. However, this article does not only intend to share processes and outcomes. The design of the curriculum we are presenting, aims to problematize from the action, not just from the discourse, the relationship between the pedagogical transformation and the politics of assessment of the teachers' scientific activity, driven by the academic institution. Making visible, therefore, a project of socio-critical research focused on a curricular design and, as a consequence, anti-hegemonic (in that it disobeys the laws of productivity as it is understood in current times), it makes us think it is a beautiful way to move forward towards the construction of a university that is more open, diverse, more critical and committed.

Keyword: Pedagogical Transformation

Introducción

La complejidad de la transformación pedagógica en las facultades de educación: del análisis pedagógico al análisis estructural

La Universidad es un contexto complejo para la transformación pedagógica. Si se asume que en las instituciones educativas el cambio es un proceso largo, lento y difícil

(Hergraves y O’connor, 2019), la institución universitaria en particular presenta unas especificidades que complican, y mucho, todo el proceso de replanteamiento curricular.

El análisis de esta complejidad no se puede articular única y exclusivamente desde una perspectiva pedagógica. Ciertamente existen limitaciones para articular las innovaciones desde un punto de vista sistémico. Aspectos como la organización del saber por disciplinas, la escasa cultura de colaboración inter e intradepartamental, la libertad de cátedra, la distribución del alumnado por cursos y materias, la noción del conocimiento como algo estable y estanco, la parcelación del tiempo en franjas delimitadas, el sentido de la evaluación como medida de rendimiento, etc., configuran un potente entramado formativo que dificulta la posibilidad de incidir de forma orgánica tanto en la gramática como en la cultura de la institución (Hernández y Sancho, 2020) y, como consecuencia, fomentan el inmovilismo pedagógico.

Pero más allá de las limitaciones pedagógicas, existen condicionantes estructurales que obstaculizan la posibilidad de cuestionar los modelos pedagógicos de la Universidad y que, a nuestro entender, no solo evidencian la poca importancia que una institución de educación superior le otorga a la docencia, sino que actúan como importantes impedimentos que hay que superar en la carrera hacia el cambio educativo. Nos referimos, por ejemplo, a un escaso financiamiento para impulsar proyectos de investigación sobre esta temática y a la concreción de políticas de evaluación de la actividad científica del profesorado que, entre otras cosas, condenan a la precariedad absoluta a unos y a la desmotivación perpetua a otros. Si nos detenemos en este último punto, y como consecuencia de que la Universidad se ha sometido a las leyes de la funcionalidad, la competencia y la rentabilidad y que, por tanto, se ha instalado en una dinámica centrada en la productividad (Vidal, 2019), lo que te convierte en un profesor universitario digno de ser nombrado (y lo que te otorga alguna posibilidad en el desarrollo de la carrera profesional) es la investigación y no la docencia. Pero no cualquier tipo de investigación, claro. Solo aquella que va asociada a patentes, contratos y artículos indexados. No importan los libros que has escrito, ni los artículos en revistas no indexadas que te han publicado, ni los debates en los que has participado, ni los asesoramientos que has realizado, ni los equipos de profesorado que has gestionado para impulsar innovaciones pedagógicas, ni los premios que has ganado, ni el alumnado que has acompañado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, ni los proyectos que has impulsado, etc. Importa, sobre todo, que publiques artículos – *papers*, los llamamos ahora- preferiblemente en inglés y que tienen escasa/nula repercusión fuera del mundo de la academia (también hay quien se atreve a cuestionar la trascendencia que tienen dentro) porque son los que situarán la universidad donde trabajas en un “ranking” determinado.

No cuestionamos la importancia de publicar porque pensamos que la ciencia es (o tendría que ser) un asunto público que se tiene que visibilizar en plaza pública: talleres, conferencias, debates y (¿por qué no?) artículos científicos. Estamos cuestionando, básicamente, los criterios según los cuales se evalúa la actividad científica y cómo se utilizan las publicaciones no tanto para el avance del conocimiento sino para el avance de las carreras profesionales (Génova, Astudillo y Fraga, 2016).

Esta política de evaluación de la actividad investigadora, centrada en criterios de calidad puramente estadísticos (número de citas, índices de impacto...), cercana a los principios de acumulación de capital propio del capitalismo más indómito, es especialmente adversa para algunos ámbitos del conocimiento y, sobre todo, para algunas perspectivas de investigación (Rivas, 2020).

Si nos centramos en la investigación dirigida a la transformación pedagógica desde una perspectiva socio-crítica, la subordinación a estas políticas promovidas desde la institución universitaria es una limitación muy importante a la hora de impulsar el cambio educativo y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rivas, 2008). Básicamente porque existe una relación directa entre la investigación mercantilizada y el retorno al mecanicismo estéril como paradigma hegemónico de la investigación educativa (Torres, 2014; Giroux, 2018). Y esta fragmentación de la realidad educativa no favorece los procesos de cambio y transformación necesarios para conseguir los objetivos de una sociedad más justa, más libre y más equitativa (Rivas, 2020), ya que la comprensión de los fenómenos educativos desde la globalidad y desde la complejidad se somete a la variable de la acumulación de capital académico (Saura y Bolívar, 2019).

En este sentido, entendemos que es urgente y necesario impulsar y visibilizar investigaciones situadas en una perspectiva transformadora, donde el tiempo para estar, para pensar, para leer y para fracasar (The Slow Science Academy, 2010) no se considere tiempo muerto; donde los resultados no tengan que ser ni notables ni sorprendentes porque lo que se pretende es mejorar una (y solo una) realidad educativa; y donde el personal investigador pueda estar situado junto a los sujetos en los contextos de actuación plenamente implicados en los procesos de cambio. Porque reivindicar una investigación contrahegemónica y que desobedezca las leyes de la productividad científica tal y como se entiende en estos momentos también es una forma de someter a deliberación los modelos pedagógicos tradicionales de las instituciones universitarias.

En este artículo exponemos y argumentamos el proceso de diseño, ubicado en los parámetros de la investigación cualitativa socio-crítica, de una estructura curricular capaz de sostener un cambio en la arquitectura de docencia del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo social de la Universidad de Lleida.

Objetivos y metodología

Repensando el currículum a través de un proceso de construcción colectiva

Desde esta idea de cuestionamiento sistemático, y con la finalidad de ofrecer una formación de maestros y maestras que dé respuestas a una sociedad en constante evolución, en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida se implementa, desde el curso 2015-2016, el proyecto *Gestions Creatives* (Gestiones Creativas), una singularización del grado de Educación Infantil que aspira a formar profesionales reflexivos, críticos y que sean capaces de actuar sobre realidades educativas complejas, diversas y contemporáneas. *Gestions Creatives*, como proyecto de transformación pedagógica que afecta a todo un grado, se define desde tres objetivos: potenciar la autogestión con la finalidad de incidir en los procesos de producción de conocimiento que conducen al empoderamiento personal y profesional; desarrollar la creatividad para dar respuesta a la educación del siglo XXI; y fomentar la relación Universidad-Territorio desde el concepto de inteligencias colectivas. *Gestions Creatives* combina las clases teóricas con el trabajo en espacios de aprendizaje entendidos como laboratorios de investigación permanente donde se proponen diversas acciones creativas (retos que deben ser resueltos por las y los alumnos de forma autogestionada y creativa con la orientación de todo el equipo docente del grado) que invitan a la acción, el debate y la reflexión. Pretendemos, en definitiva, abrir las puertas y las ventanas de la institución para despertar otras sensibilidades hacia la construcción de unas formas de vida y unas relaciones más humanas y, en consecuencia, reivindicar la necesidad de ir articulando estructuras que nos permitan aproximarnos al paradigma de la educación para todas. *Gestions Creatives* pretende ser una experiencia radical de

aprendizaje para que nuestro alumnado, a través del currículum diseñado, pueda empoderarse y así desarrollar la responsabilidad y la confianza que le permitirá impulsar cambios positivos en el contexto, tanto de forma individual como colectiva (Matarrita-Cascante et al, 2020).

El objetivo del proceso de investigación que presentamos está centrado en reinterpretar y rediseñar el currículum con la finalidad de que nos permita sostener y andamiar la arquitectura de docencia de esta singularización de grado. Este diseño curricular se ha construido a través de un proceso de investigación cualitativa sociocrítica, y tiene la finalidad de impulsar un proceso de transformación pedagógica en la formación de maestros/as así como cuestionar los modelos pedagógicos de la Universidad.

Esto se construye de manera colectiva. Por tanto el profesorado que impartimos docencia en este grado nos hemos involucrado en el diseño de una estructura curricular capaz de sostener un cambio en el diseño y la praxis de la docencia de todo el grado, partiendo del que ya se estaba haciendo, explorando posibilidades de transdisciplinariedad y favoreciendo los espacios de diálogo entre los diferentes lenguajes y las diferentes disciplinas para ir investigando, en el devenir del proceso, cómo mejorar la calidad de la docencia universitaria.

Entendemos que este proceso de investigación se sitúa en los parámetros de la investigación cualitativa socio-crítica. En primer lugar, y desde el punto de vista ontológico, porque consideramos la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma. Entendemos que la realidad es un todo unificado, que no puede fragmentarse en variables dependientes e independientes, que es holística y polifacética, dinámica y en continuo cambio. En segundo lugar, y desde el plano epistemológico, porque asumimos y reivindicamos una vía inductiva de construcción del conocimiento. En tercer lugar, y por lo que se refiere al nivel metodológico, porque el diseño seguido en esta investigación tiene un carácter emergente, y se construye a medida que avanza todo el proceso, a través del cual se intentan recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes.

Como estrategia metodológica nos situamos en los planteamientos de la investigación acción colaborativa (Rodríguez, García y Gil, 1996). Pretendemos, a través del proceso de diseño de un currículum, una transformación de la realidad, y entendemos que ello conlleva la implicación del grupo de profesionales que ha optado por un cambio en la realidad concreta en la cual está inmerso. Consideramos una exigencia ineludible orientar la investigación hacia la creación de grupos de reflexión autocríticos de personas que se implican en un proceso de transformación. Esto nos permite conceptualizar a los equipos de investigación como motores generadores de cambios, es decir, personas que, desde su propia realidad, intentan contribuir a repensar, redefinir, cambiar y mejorar sus prácticas educativas. Durante un año y medio se han planificado y sistematizado reuniones con el profesorado del grado en las que se ha discutido, compartido y argumentado los diferentes posicionamientos y puntos de vista en relación al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar en las Facultades de Educación en general y en nuestra Facultad en particular.

Como resultado de este proceso de construcción conjunta, hemos proyectado un ecosistema curricular entendido como un entramado de relaciones complejas entre elementos curriculares interdependientes y en constante evolución, que conforman una arquitectura de docencia que pretende ofrecer una formación que dé respuesta a las especificidades del complejo entramado social. Pretendemos, de esta manera, cuestionar la estructura del currículum tradicional para romper esquemas en el ámbito de docencia universitaria.

Se ha planteado desde la colectividad que formamos todo el profesorado del grado porque entendemos que los procesos de construcción conjunta favorecen y facilitan la revisión constante de las miradas de las personas implicadas, a través de un proceso continuo de negociación de significados para construir saberes compartidos.

La transdisciplinariedad, por tanto, ocupa un espacio vital en nuestro planteamiento curricular, ya que entendemos que representa una exigencia ineludible intentar superar la mera agregación de saberes y resultados para afrontar el rediseño de los modos de producción del conocimiento en una sociedad cuya comprensión emborrona las fronteras de los saberes instituidos (Martín Barbero, 2012). Pretendemos, de esta manera, hacer converger distintas alfabetizaciones (procesos) y alfabetismos (resultados) en una alfabetización global y múltiple para cuestionar, de esta manera, la distribución tradicional de las diferentes áreas de conocimiento que se han mantenido en compartimentos estancos más por intereses gremiales y por defender derechos adquiridos en el panorama de la enseñanza institucional que por la utilidad de esta separación para el progreso de la ciencia, de la investigación y de la propia realidad científica (Tyner, Gutiérrez y Torrego, 2015).

Ahora bien, en la sociedad de la convergencia (Jenkins, 2019) donde se fusionan espacios y momentos de aprendizaje, donde se habla de aprendizaje ubicuo y de aprendizaje invisible (Romaní y Moravec, 2011), donde es prácticamente imposible mantener la tradicional división entre educación formal, no formal e informal, donde converge lo aprendido en los libros con lo visto en la televisión, lo escuchado en clase con lo consultado en internet, se hace imprescindible dirigir el discurso hacia una transdisciplinariedad ampliada que reconozca y conecte la diversidad de redes, actores y actrices que participan de la producción y circulación de saberes.

Por ello, nuestra referencia es el proyecto Ciudad Escuela, del colectivo 15 muebles (ciudad-escuela.org). 15 muebles es una plataforma de investigación sobre ciudad impulsada por un colectivo de colectivos de diferentes disciplinas (Basurama, Prototyping, Zuloark, Domenico di Siena y Alfonso Sánchez Uzábal) que se describe a sí misma como un proyecto de reamueblamiento –conceptual, político e infraestructural- de la ciudad contemporánea (Estalella y Sánchez, 2016). Ciudad Escuela es la primera pedagogía urbana *open-source* del mundo: una puerta de entrada y una invitación a descubrir, aprender y hacer ciudad. De Ciudad Escuela no solo nos interesa su brillante arquitectura pedagógica (en la cual nos hemos inspirado absolutamente para poder diseñar nuestro ecosistema curricular) sino también el paradigma donde se instala. Desde su discurso diluye las fronteras entre los conceptos de educación formal, no formal e informal, pretende abrir un espacio (muchos espacios, dicen ellos) donde cuestionar qué y cómo se aprende a aprender y asume el desafío de hacer visible la emergencia de la ciudad como escenario educativo. Pero Ciudad Escuela supone también un planteamiento más radical al sugerir que plantear los aprendizajes desde otros espacios puede contribuir a transformar imaginarios, herramientas, prácticas y lenguajes.

Esta hibridación entre la formación universitaria y una arquitectura pedagógica construida sobre la idea de ciudad educadora nos permite, en primer lugar, considerar todo espacio o entorno como un terreno potencial para el aprendizaje y, en segundo lugar, visibilizar y reivindicar la conexión entre la Universidad y el territorio. Colardyn y Bjornavold (2004) apuestan por la necesidad de legitimar todos estos procesos si realmente queremos desarrollar políticas de aprendizaje permanente que no conviertan en invisibles y superfluos los aprendizajes, habilidades y competencias que se adquieren fuera de la educación formal.

Resultados

Del currículum tradicional al ecosistema curricular

Exponemos, a continuación, el resultado del diseño curricular de *Gestions Creatives*:

En su estructura formal, el diseño curricular de *Gestions Creatives* está compuesto por una serie de elementos curriculares clásicos que dan respuesta a las preguntas *¿QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR?* y *¿QUÉ Y CÓMO EVALUAR?* El *QUÉ* está referido a competencias y contenidos, y el *CÓMO*, a metodologías.

Si nos centramos en el *QUÉ*, se han definido una serie de itinerarios pedagógicos que han emergido del análisis de las competencias de la titulación. Es decir, y como consecuencia de que en nuestro contexto (Cataluña) se ha optado por un modelo de toma de decisiones curriculares semi-abierto en la educación superior, se han redefinido, reinterpretado y esencializado las competencias propuestas por el Ministerio de Universidades en la memoria del grado de Educación Infantil.

A partir de ahí, se han definido seis itinerarios que contienen todas las competencias propuestas por el Ministerio, pero deconstruidas y reorganizadas: Comunicación, Investigación, Diseños en Beta, Procesos en Evolución, Construcción Participada y Autogestión Ampliada. Cada itinerario señala un posicionamiento conceptual en relación a las competencias de la titulación y propone una serie de aprendizajes específicos.

Los posicionamientos conceptuales de cada itinerario nos sitúan en una manera muy determinada de entender la educación. Se han definido junto al personal docente de las áreas más afines a cada itinerario, y su concreción se ha sometido a la consideración de todo el profesorado. El debate resultante ha representado una toma de decisiones conjuntas sobre qué tipo de alumno/a queremos formar y qué sociedad pretendemos construir a través de la formación.

Por lo que se refiere a los aprendizajes específicos, están representados por unos elementos que hemos llamado *badges* y, a nivel curricular, representan los indicadores de competencia. Cada uno de los *badges* incluye la descripción del aprendizaje que se propone, información sobre cómo se consigue y quién lo acredita.

Compartimos a continuación, la relación entre itinerarios y *badges*:

- Diseños en Beta: pre-acción, acción y post-acción.
- Comunicación: narraciones orales, narraciones escritas, documentación y narraciones audiovisuales.
- Investigación: etnografías, cartografías, observación, análisis y pensamiento científico.
- Procesos en evolución: metacognición, alteridad, pensamiento sistémico y autoconocimiento
- Construcción participada: cogestión, conocimiento socialmente producido y *diywo* (*do it yourself with others*)
- Autogestión ampliada: narraciones autobiográficas, metacreatividad y en blanco.



Figura 1: Relación entre itinerarios y badges

La terminología de *badges* para referirnos a aprendizajes específicos e indicadores de competencia la hemos copiado literalmente de Ciudad Escuela. Tal y como se ha referenciado anteriormente, este proyecto intenta intervenir en el espacio de legitimación de aprendizajes informales y saberes situados en los márgenes. Y lo hace incorporando una infraestructura digital de software libre llamado Open Badges que fue publicada en 2011 por la fundación Mozilla, la creadora del navegador Firefox. Los Open Badges son una infraestructura digital para la certificación de aprendizajes. El punto de partida de Mozilla era sencillo: hay muchos aprendizajes que se realizan actualmente en internet y que no es posible acreditar. Un aprendizaje que no se demuestra es una confianza que no se puede depositar, un reconocimiento que no se llega a otorgar. Mozilla creó un sistema para acreditar estos conocimientos y muchas son las plataformas que lo han adoptado. Como consecuencia de que en el proyecto *Gestions Creatives* intentamos reivindicar esta relación entre la universidad y la comunidad, consideramos conveniente mantener la terminología de *badges* para poder establecer vínculos entre nuestras acreditaciones y las acreditaciones realizadas por plataformas surgidas en las periferias de las instituciones académicas. De esta manera, nuestros alumnos y alumnas no solo pueden optar a los *badges* de *Gestions Creatives*, sino también a los *badges* de Ciudad Escuela, por ejemplo.

De esta manera pretendemos poner de manifiesto la importancia de generar conexiones entre la institución académica y la comunidad para dar respuesta a las exigencias de las sociedades hiperconectadas, y visibilizar aquellas competencias adquiridas en entornos informales. Es decir, reconocer (y validar) aquellas experiencias prácticas de aplicación de conocimientos y habilidades que ocurren en distintos microentornos de aprendizaje y subsistemas de actividad de la vida humana (Fernández y Anguita, 2015).

Los contenidos de cada área de conocimiento, tanto en su acepción procedimental como en su significación conceptual, se imbrican en esta estructura competencial y se evalúan en el marco de cada materia del grado. Los contenidos, elemento indisoluble de las competencias, se relacionan con el sistema formado por los itinerarios y los *badges* a

través de las *ACCIONES CREATIVAS*, componente que pretende dar respuesta al *¿CÓMO ENSEÑAR?*

Por tanto, para que el alumnado pueda conseguir los *badges*, *Gestions Creatives* combina las clases teóricas con el trabajo en espacios de aprendizaje entendidos como laboratorios de investigación permanente donde se proponen diversas *ACCIONES CREATIVAS* (retos que deben ser resueltos por las y los alumnos de forma autogestionada y creativa con la orientación de todo el equipo docente del grado) que invitan a la acción, el debate y la reflexión.

Estas acciones creativas pueden ser de diferentes tipologías: acciones conectadas a materias (se tutorizan desde materias concretas del plan de estudios); acciones transversales (se someten a consideración de la asamblea); acciones auto-propuestas (sugeridas por los propios alumnos) y acciones abiertas (ligadas a los tres prácticums de la titulación).

Cada una de las acciones creativas se define desde una finalidad y una propuesta de acción. La acción es un elemento indispensable en el desarrollo de competencias (Rosenfeld y Sheridan, 2014) y, por tanto, se apuesta por la disposición activa de todas las personas implicadas en los procesos de aprendizaje. Esta acción tiene más valor si tiene una utilidad social y existe un compromiso que puede comportar un beneficio para el individuo y para la sociedad. En este sentido, apostamos por un aprendizaje basado en la acción social, pero sin olvidar la reflexión desde la propia acción. Una acción, por tanto, que se concrete en la autogestión y en la investigación como método para construir conocimiento. Nos posicionamos en la concepción de la educación como un hacer continuado que nos ofrece la oportunidad de crear, de reflexionar y de caminar colaborando (Hatch, 2014).

Cada acción lleva asociada una base de orientación circular (Sanmartí y Masip, 2011) que siempre está formada por los mismos ítems: conoce, diseña, propone y argumenta, haz, documenta, investiga y muestra. En cada uno de estos ítems se han enlazado documentos teóricos, experiencias, documentos audiovisuales, conferencias online, etc., relacionadas con la acción propiamente dicha y que pretenden ser andamios para que el alumnado pueda ir resolviendo de forma autogestionada el reto que le propone la acción. Una vez realizadas las acciones, las alumnas y los alumnos pueden optar a la consecución de los diferentes *badges* para ir cerrando los itinerarios.

Estas acciones se ubican en cinco espacios: Espacio Público, Espacio Red –recursos comunitarios-, Espacio Facultad, Espacio en Blanco y Espacio Asamblea. Entendemos estos espacios (laboratorios) como lugares de intercambio de ideas y de construcción conjunta. Pretendemos inventar y reinventar los espacios educativos de la facultad y de la comunidad para transformarlos y dotarlos de identidad con la intencionalidad de convertirlos en lugares de libertad donde potenciar procesos de desarrollo personal y profesional de nuestro alumnado y así, desde la propia conciencia crítica, poder trabajar a partir de la autogestión creativa. Solamente desde esta libertad conseguiremos personas autónomas y soberanas cercanas a valores de transformación social.

Los diferentes espacios (públicos, comunitarios, universitarios, virtuales, etc.) intentan proporcionar un marco donde desarrollar estrategias de empoderamiento personal y autogestionado para aprender de ellos y al mismo tiempo intervenir creativamente en su transformación. Los espacios deben darnos la posibilidad de convertirnos en autodidactas, pero también en productores y actores activos. Así, por ejemplo, espacios públicos y espacios como los recursos comunitarios (museos, entidades sociales, escuelas...) se convierten en lugares donde intercambiar y compartir experiencias,

opiniones y aprendizajes entre las personas que habitan la ciudad. De esta manera se crea conocimiento individual y comunitario y se fortalecen los vínculos entre los miembros de la comunidad trabajando el sentimiento de pertenencia a la misma. Partimos de la idea de que la colaboración es un mecanismo de progreso personal, económico y social. Esto puede contribuir a un cambio cultural que promueva la solidaridad, la cohesión social y la equidad.

Toda la información detallada del ecosistema curricular de *Gestions Creatives* (la definición de los itinerarios y los *badges* y la descripción de las acciones creativas y las bases de orientación) se puede encontrar en la página web www.gestionscreatives.udl.cat

Conclusiones

El epílogo de un proyecto en constante construcción

Gestions Creatives como escenario donde se desarrolla el ecosistema curricular que presentamos en este artículo, se ha concebido como un proyecto inacabado, siempre abierto (en beta) y en constante construcción. Un proyecto vivo, sujeto a revisiones constantes, una especie de prototipo situado en la certidumbre que el conocimiento está caracterizado por la duda constante y el riesgo permanente.

Un proyecto que nos ha imbricado en procesos de construcción conjunta y que nos ha permitido formularnos, desde la colectividad, nuevas preguntas en relación a la docencia universitaria. Un proyecto, además, que no aspira a ser cortado como rodajas de salami (Nature Materials, 2005) para ser publicado en el mayor número posible de revistas de impacto.

A través de esta infraestructura de docencia pretendemos, en primer lugar, reivindicar la importancia de que los procesos formativos en la educación superior aglutinen el conocimiento transdisciplinar, la reflexión y la acción conectada, compleja y comunitaria para ir transitando de una mente crítica a un cuerpo crítico y así, de esta manera, poder convertirnos en agentes activos de transformación. En segundo lugar, dejar al descubierto los límites de una práctica docente inercial estructurada bajo un listado decimonónico de disciplinas en que la formación teórico conceptual monopoliza el tiempo y el lugar que debería ocupar la formulación y resolución de problemas en aras de la construcción de lo común. Y, en tercer lugar, y como consecuencia de que la construcción del ecosistema se ha configurado a través de un proceso de construcción conjunta entre todos los profesores del grado, favorecer y facilitar la revisión perseverante de las miradas de las personas implicadas a través de un proceso constante de negociación de significados para construir saberes compartidos.

Ahora bien, este proceso no ha resultado ni lineal ni simple, ni se ha visto exento de complejidades. Básicamente porque la docencia universitaria, al igual que la docencia ejercida en cualquier etapa educativa, está atravesada por una amplia gama de elecciones prácticas que no tienen una especificidad exclusivamente técnica, sino que tienen implicaciones y repercusiones de tipo ético y político (Klees, 2020). Las elecciones que se derivan de estas conforman dispositivos docentes entendidos como aquellos mecanismos que capturan, orientan, determinan, interpretan, modelan, controlan y aseguran los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos (Agamben, 2011) y, en tanto que implican procesos de subjetivación, operan como dispositivos de gobierno (Foucault, 1976). Si lo que pretendemos es entrar en procesos de construcción conjunta que nos permitan repensar colectivamente programas, materiales, bibliografías, sistemas de evaluación..., es necesario liberar estos

dispositivos docentes (Casado, Ruiz y López, 2015) y así, a través de los diálogos entre personas, disciplinas y paradigmas, transformar la docencia en un acto donde puedan convergir situaciones complejas, imprevisibles y cambiantes, convirtiéndola en un punto de interrogación para investigar en una realidad poliédrica, compleja y construida socialmente (Berger y Luckman, 1986).

Gestions Creatives es, por tanto, un proyecto que reivindica la vinculación a espacios de investigación más abiertos, más críticos, más comprometidos y que nos interpelen sobre el cometido de la universidad en el territorio, sobre el conocimiento que en ella se genera y sobre el papel de las personas investigadoras y las personas investigadas.

Un proyecto, en definitiva, que pretende problematizar, desde la acción y no solo desde el discurso, los modelos pedagógicos y las políticas de investigación de la institución universitaria. Porque, y en palabras de Chomsky, sin acción no hay revolución. Pues eso.

Referencias

- Agamben, G (2011). Qué es un dispositivo. *Sociológica*,73(26), 249-264.
- Berger, PL y Luckmann, T (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Casado, E, Ruiz, L y López, C (2015). Ecologías de saberes dentro de la Universidad: propuestas de intervención para liberar dispositivos docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 25-40.
- Colardyn, D, & Bjornavold, J (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Members States. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89. <https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x>
- Estalella, A y Sánchez Criado, T (2016). Experimentación etnográfica: infraestructuras de campo y re-aprendizajes de la antropología. *Disparidades. Revista De Antropología*, 71(1), 9-30. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2016.01.001.01>
- Fernández, E y Anguita, R (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2),1-16.
- Foucault, M (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México DF: Siglo XXI.
- Génova, G, Astudillo, H, & Fraga, A (2016). The scientometric bubble considered harmful. *Science and Engineering Ethics* 22(1):227-235. <https://doi.org/10.1007/s11948-015-9632-6>
- Giroux, H (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder.
- Hatch, M (2014). *The maker movement manifesto*. New York: McGraw-Hill Education.
- Hergreaves, A y Fullan, M (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A, & O'Connor, MT (2019). The 4Bs: How to adapt other people's practices and make them stick. *Learning Professional*, 40(3), 54-57.
- Hernández, F y Sancho, J (2020). Pensar la praxis del campo del currículo como un entramado rizomático de relaciones y derivas. *Revista e-Curriculum* 18(3):1052-1068. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1052-1068>
- Jenkins, H (2019). 'Art Happens not in Isolation, But in Community': The Collective Literacies of Media Fandom. *Cultural Science Journal*,11(1),78-88. <https://doi.org/10.5334/csci.125>
- Klees, S (2020). Beyond neoliberalism: Reflections on capitalism and education. *Policy Futures in Education*, 18(1), 9-29. <https://doi.org/10.1177/1478210317715814>
- Martín Barbero, J (2012). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En R Díaz y J Freire (Eds.), *Educación Expandida* (103-128). Sevilla: Zemos98.
- Matarrita-Cascante, D, Lee, JH, & Nam, JW (2020) What elements should be present in any community development initiative? Distinguishing community development from local development. *Local Development & Society*,1(2), 95-115. <https://doi.org/10.1080/26883597.2020.1829986>
- Nature Materials (2005). Editorial. The cost of salami slicing. *Nature Materials* 4, 1. <https://doi.org/10.1038/nmat1305>
- Rivas, I (2008). Investigar en educación en tiempos de globalización: ¿el canto del cisne? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, V (5), 41-58.
- Rivas, I (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Rodríguez, G, García, E y Gil, J (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Romaní, CC y Moravec, JW (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (Vol. 3). Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Rosenfeld, E, & Sheridan, KM (2014) The Maker Movement. *Harvard Educational Review*, 84(4), 495-504. <https://doi.org/10.17763/haer.84.4.34j1g68140382063>

Sancho, JM y Hernández, F (2005). Atreverse a cambiar: innovación y transformación de la educación. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 3(1). <https://doi.org/10.15366/reice>

Sanmartí, N y Masip, M (2011). ¿Cómo hacer que la formación impulse cambios en un centro? Aula de innovación educativa, 201, 10-14.

Saura, G y Bolívar, A (2019) Sujeto Académico Neoliberal: Cuantificado, Digitalizado y Bibliometrificado, REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17(4), 9-23.

Slaugther, S, & Leslie, L (1997). Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university. Baltimore: Johns Hopkins.

Slow Science Academy. (2010). The Slow Science Manifesto.

Torres, CA (2014). Las universidades públicas y el sentido común neoliberal: siete tesis iconoclastas, Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, 1(1), 18-31.

Tyner, K, Gutiérrez, A y Torrego, A (2015). "Multialfabetización" sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y la "cultura del hacer" como revulsivos para una educación continua. Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, 19(2), 165-183.

Vidal, D (2019). Què hi fem encara a la universitat? Núvol.