

Una experiencia basada en aprender de modo autónomo dentro del contexto universitario

Aprendiendo Sociología con estudiantes del grado de Conservación y Restauración de Bienes Culturales

Fernando Herraiz García

Pedagogies Culturals / Facultat de Belles Arts
Universitat de Barcelona
Pau Gargallo, 4. 08028 Barcelona
f.herraiz@ub.edu

Resumen

La experiencia que se narra en el presente artículo surge de un trabajo a dos bandas: por un lado el vinculado al proyecto de innovación docente *La evaluación del aprendizaje autónomo* (PID2012-UB/040) realizado dentro del grupo *Indaga-t*; y por otro, la docencia que el autor desarrolla en la asignatura *Antropología y Sociología del Arte* con estudiantes del grado de *Conservación y Restauración de Bienes Culturales*. Mientras que en el contexto del grupo de innovación se consolidaba la posición teórica, en el aula se desarrollaba una experiencia que iba más allá de habilitar a los estudiantes para que por sí mismos, realizasen las demandas docentes. En esta dirección, el texto se aproxima al *aprender de modo autónomo* redefiniendo el rol del docente, desplazando centralidades, compartiendo responsabilidades, considerando autorías, desarrollando estrategias colaborativas, produciendo colectivamente, reflexionando sobre la evaluación, etc. Todo ello, dialogando con las argumentaciones de los propios estudiantes, las observaciones y percepciones del docente, y las producciones académicas realizadas durante la asignatura.

Palabras clave: Aprender autónomo, Evaluación y autoevaluación, Posiciones docentes, Trabajo colaborativo, Autoría de estudiantes.

1. El contexto de la experiencia. ¿Por qué del giro?

Con la implantación del Plan Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior aparecieron nuevos grados y asignaturas. En la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, surgió el grado de *Restauración y Conservación de Bienes Culturales*, que venía a cubrir un vacío en la titulación universitaria. Hasta el momento, los estudiantes que querían acceder a una formación en esta línea, debían cursar la licenciatura en Bellas Artes itinerando por la especialidad en cuestión durante el segundo ciclo. Con la emergencia de dicho grado, apareció un abanico de asignaturas que, en ocasiones compartidas con los grados de Bellas Artes y Diseño, desarrollaba una formación específica en conservación y restauración. Dentro de esta oferta, surgió con carácter obligatorio, la asignatura *Antropología i Sociología del Arte*¹ para estudiantes de primer curso, asignatura que, actualmente, coordino, imparto y que es objeto de reflexión en el presente artículo.

Durante una de las sesiones iniciales del curso 2012-13, algunos de los estudiantes de *Antropología y*

¹ La asignatura *Antropología y Sociología del Arte* se imparte en 30 sesiones presenciales en la oferta de primer año del grado; quince dedicadas a conocimientos antropológicos en torno al arte, y otras quince para los sociológicos. De los ocho grupos de estudiantes de primer año, seis están dirigidos a los estudiantes de Bellas Artes, uno a los de Diseño y otro a los de *Conservación y Restauración de Bienes Culturales*.

El presente artículo está basado en la experiencia docente desarrollada dentro de las sesiones que se dedicaron a la parte de la sociología.

Sociología del Arte se mostraron molestos al verse distantes de los contenidos que se estaba impartiendo. Hablábamos de cuestiones² en torno a las artes visuales que aunque ligadas, quedaban lejos de su ámbito de trabajo; los estudiantes esperaban que los conocimientos estuviesen relacionados con el ámbito de la conservación y restauración. Aquella reflexión grupal fue el detonante que me llevó a realizar cambios en la hoja de ruta de la asignatura.

Paralelamente a ese momento de “crisis”, venía trabajando dentro del grupo de innovación docente *Indaga-t*³ en el proyecto *La evaluación en el aprendizaje autónomo* (PID2012-UB/040). En el que, reflexionábamos en torno a ciertos sistemas evaluativos y colaborativos, y donde las iniciativas de los estudiantes formasen parte de los procesos autónomos de aprendizaje. Así es como empecé a ver reflejado el marco del proyecto en mi docencia.

Si quería ser consecuente con todo ello, la supuesta “crisis” debía ser el primer paso de un aprender autónomo que diese sentido a las experiencias vitales de los estudiantes. Con esta intención, la primera propuesta que planteé modificaba, extraoficialmente, el título de la asignatura. Desde entonces, pasamos a nombrarla como *Sociología de la Conservación y Restauración de Bienes Culturales*; desplazar a segundo plano el *Arte*, a favor de la *Conservación y Restauración*, provocó un giro que nos recolocaba dentro del curso, y predisponía a nuevas formas de relacionarnos con los contenidos de la asignatura.

2. ¿Qué significa trabajar favoreciendo el trabajo evaluativo en el aprender autónomo?

Renombrar el título de la asignatura sería el inicio de una serie de acontecimientos que favorecerían un aprender autónomo y auto-evaluativo de acuerdo con mi posición docente; pero, ¿bajo qué definición de aprender de un modo autónomo iba a situar mi trabajo?, ¿cómo iba a comprender la evaluación y la auto-evaluación?, y finalmente ¿qué relación emergía entre el trabajo autónomo y la evaluación?

Partiendo de que aprender de modo autónomo es algo más que capacitar a los estudiantes para realizar por sí solos las demandas de los docentes, voy a ordenar brevemente algunas de las consideraciones que definen mis comprensiones en torno a la noción en cuestión. Al respecto, me surge la necesidad de:

1. Redefinir el papel de docentes y estudiantes en las relaciones pedagógicas.
2. Transformar la experiencia en producción y autoría por parte de los estudiantes.
3. Reflexionar sobre algunos aspectos que relacionan el aprender autónomo con la evaluación.

2.1. Redefinir el papel de docentes y estudiantes en las relaciones pedagógicas

Creo que tal como argumenta Victoria Chan (2000), es importante redefinir el lugar que ocupan los docentes y los alumnos en las experiencias de aprender de modo autónomo.

Developing learner autonomy in a classroom requires a gradual move from teacher-centered or teacher-directed teaching to learner-centered or learner-directed learning (Dam, 1995). Learner-centeredness provides a good basis for the development of learner autonomy. However, as an individual learner may be autonomous in one situation but not in another, teachers need to be aware of such differences to make informed choices about autonomous. (Chan, 2000:75-76)

Poner el foco en dichos desplazamientos, implica reflexionar sobre las nuevas responsabilidades y compromisos que deben asumir los docentes y estudiantes. Tal como lo entiendo, trabajar en esta dirección,

² El curso de Antropología y Sociología del Arte está estructurado en tres apartados: (a) Introducción: el campo de estudio de la sociología y la antropología del arte, (b) El campo artístico contemporáneo, y (c) Arte, distinción y diferencia.

³ Grup d'Innovació Docent per afavorir la Indagació (*Indaga-t*). Grup consolidat per la Universitat de Barcelona. 2010GIDC-UB/12.

deberá beneficiar los aprendizajes colaborativos convirtiendo al profesor en una figura que, más que impartir, acompañe en los procesos y logros que se vayan produciendo. Champagne, Clayton, Dimmitt, Matthew, Savage, Shaw, Stroupe, Thein, y Walter (2002) afirman que:

For autonomy to be realised, teacher and learner roles must be redefined, for not doing so, or not seeing any reason to, may be a barrier to achieving the strong version of autonomous learning we are putting forward. Hall and Kenny (1988:22) write about teachers “bring[ing] students to the point where they are willing to offer and receive criticism”; Laszewski (1989:72) talks about teachers guiding students in their development, with all recognising that “a guide cannot pass on the development he [or she] has attained as a substitute for the learner’s own”. (Champagne *et al.*, 2002:58)

Kenny (1993), habla de la necesidad de situar al alumno que aprende promoviendo cuestiones como: ¿quiénes son?, ¿qué piensan?, o ¿qué les gusta?, definiendo sus motivaciones. Tal como afirma Kenny (1993:440), comprendo que, cuando un docente reprime o ignora la autonomía del estudiante -no teniendo en cuenta ni su voz y ni su voto-, está reproduciendo un modelo educativo que refuerza la opinión dominante, y que nada tiene que ver con el desarrollo de nuevas interpretaciones del mundo en pro de la transformación y el cambio.

2.2. Transformación de la experiencia en producción y autoría por parte de los estudiantes

Entiendo también que, la experiencia de aprender de modo autónomo, debe implicarse en procesos de realización colectivos de producción y transformación de conocimientos, donde el diálogo con las miradas y las argumentaciones de los estudiantes sean protagonistas.

In defining autonomy, Kenny (1993), Savage (1997) and Pennycook (1997) have taken the idea of autonomy as learner control (Benson, 1997; Holec, 1987; Nunan, 1997) and expanded it to embrace the concept of self-realisation, of learners finding a voice (...) and becoming “authors of their own worlds” (Pennycook, 1997:45). (Champagne *et al.*, 2002:50)

Ir en esta dirección, me hace comprender que la centralidad de la que habla Victoria Chan (2000), debe estar acompañada de una realización donde los estudiantes sean autores, tanto de lo que sucede en el aula, como de la producción académica que de la experiencia emerja. Para favorecer la labor, esta autora propone trabajar de modo autónomo: (a) estableciendo los objetivos del aprendizaje, (b) identificando y desplegando estrategias para conseguir dichos aprendizajes, (c) desarrollando el plan de estudios, (d) identificando y creando recursos y soportes adecuados, y (e) evaluando su propio progreso (Chan, 2000:75).

Por otro lado, Brian Kenny (1993) plantea con más detalle una serie de objetivos para que los estudiantes aprendan en esta misma línea: (1) iniciar el trabajo, (2) planificar, organizar y llevarlo a cabo, (3) ser capaces de argumentar el por qué de lo que se está haciendo, (4) ser capaces de entender lo que los compañeros argumentan cuando hablan y escriben acerca de lo que están haciendo, (5) examinar su propio trabajo críticamente, (6) examinar el trabajo de otros estudiantes, (7) clarificar las ideas de forma oral y escrita, (8) usar los medios de comunicación a la hora de clarificar las ideas y de desarrollar el trabajo, (9) obtener información relevante de otras personas, y (10) cooperar con otras personas compartiendo estrategias (Kenny, 1993:437).

Reflexionar y vincular las dos propuestas, tratando de ir un poco más allá de los objetivos dispuestos por Kenny (1993) y Chan (2000), me lleva a tener presente cuatro dimensiones del aprender de modo autónomo: *la colaboración, la producción, la evaluación y la divulgación*.

- La **colaboración** entre sujetos como estrategias en relación al trabajo propio y grupal, a la hora de

ordenar y clarificar ideas y procesos.

- El **desarrollo** de conocimientos y saberes materializados en artefactos, realizados individual y colectivamente, atendiendo a la autoría de estudiantes y docentes.
- La **evaluación** entendida como devolución y retroalimentación entre todos los agentes implicados en la experiencia (estudiantes, docentes y colaboradores externos invitados).
- La **divulgación** del trabajo realizado y de aquello aprendido dando cuenta de los progresos para continuar trabajando, tanto en el ámbito académico como fuera de él.

Quizá la componente relacionada con la divulgación sea la más novedosa dentro de la bibliografía revisada y a su vez, sea el pretexto inmediato del presente artículo, dando cuenta de la experiencia. Por otro lado, la evaluación, por su complejidad, es la que motiva el desarrollo del siguiente apartado donde la abordo con mayor profundidad.

2.3. Algunos aspectos que relacionan el aprender autónomo con la evaluación

De la revisión bibliográfica consultada surgen diferentes comprensiones en torno a la evaluación y autoevaluación, a pesar de que como premisa compartida, se coloque a los estudiantes en el centro del aprendizaje (Delgado y Oliver, 2009:3; Chan, 2000:75; Marshall y Drummond, 2006:134). De esta divergencia se hace eco Marshall y Drummond (2006) cuando define su posición en relación a la Evaluación para el Aprendizaje (*Assessment for Learning* - AfL)

Implicit in the language of divergence and convergence is a sense that certain classroom activities afford more opportunity for pupils to develop Independence than others. This echoes Perrenoud's (1998) understanding of AfL, which he characterizes as the regulation of learning. For Perrenoud the nature of the tasks planned for a lesson significantly impacts on the scope and potential of subsequent interaction and feedback between pupil and teacher as the lesson progresses. He differentiates between "traditional" sequences of activities within lessons, which merely allow for the remediation of narrowly prescribed concepts at the end of the sequence, and those lessons where the tasks are not "imposed on the pupils but [adjusted] once they have been initiated" (Perrenoud, 1998, p. 88) in order to take the learning forward. (Marshall y Drummond, 2006:134)

La distinción queda definida por la distancia entre las secuencias "tradicionales" dentro de las actividades prescritas por el docente por un lado, y por los planteamientos "no impuestos" por otro. Al respecto, voy a reflexionar en torno a dicha distinción cuestionando el papel del docente desde los dos extremos a modo de ejemplo.

La primera posición, por un extremo, quedaría definida por las argumentaciones de Ana María Delgado y Rafael Oliver (2009) en el contexto de la formación de Derecho Financiero y Tributario, y la segunda por Paul Black, Christine Harrison, Clare Lee, Bethan Marshall y Dylan Wiliam (2003) en el ámbito de la educación y la formación profesional dentro del proyecto *King's Medway Oxfordshire Formative Assessment Project* (KMOFAP). En los primeros⁴, el docente es la figura responsable de la guía, de la pauta, del retorno, de la periodicidad del proceso, etc.; el profesor es el facilitador de la información y de los

⁴ Delgado y Oliver (2009) hablan de la relación existente entre la autoevaluación (formativa) y el aprendizaje autónomo en términos de competencias y de adquisición de conocimientos. Según estos autores la autoevaluación debe caracterizarse por: (1) estar de alguna manera guiada por el docente, (2) desarrollarse en cualquier momento del proceso de aprendizaje, (3) tener vocación de periodicidad, (4) tener retorno, (5) no coincidir ni temporal ni espacialmente con la acción docente en el aula, y (6) ser útil para aulas masificadas o no. (Delgado y Oliver, 2009:4-5)

recursos, de las soluciones, y de la guía de objetivos (Delgado y Oliver, 2009:4-5)⁵. Los segundos, con la idea de motivar a los docentes para el cambio, proponen cuatro áreas de trabajo: cuestionamiento, *feedback*, criterios compartidos con los estudiantes, y evaluación por pares y auto-evaluación (Black *et al.*, 2003:30); estos últimos autores entienden que mejorar la comunicación entre docentes y estudiantes es clave.

By the end of the Project, two of the original areas were still evident as distinct and specific area in which to develop formative assessment practices; these were questioning and feedback. Both areas were pivotal in improving communication links between the teachers and their students about the assessment aspects of their work. Also, these areas had parts to play in many aspects of teaching, from face-to-face discussions to judging students' responses to feedback on written work (Black *et al.* 2003:31).

En mi trabajo trato de aproximarme a la propuesta de evaluación formativa de Black *et al.* (2003), o de Champagne *et al.* (2002); ya que como docente, procuro:

To take a pro-autonomy approach through to its logical conclusion, we have learned that we need to be moving towards self-assessment by participants of their own progress. We acknowledge, however, that in such a move away from conventionally accepted, quantifiable measures, we must ensure that methods for self-assessment, and its data analysis, are rigorous. (Champagne *et al.*, 2002:54)

Comprendo que el grado de coherencia que asumo es problemático; y lo es por la complejidad que supone concretar en los siguientes aspectos: los momentos en los que intervenir, la forma cómo lo hago, los conocimientos que comparto, la medida en que interactúo en el proceso, etc. En esta dirección, al reflexionar sobre la intervención docente en el aprender de modo autónomo, Chan (2000:75) habla de *decisiones informadas*, y Marshall y Drummond (2006:134) (referenciando a Perrenoud, 1998) de *ajustes* con las que interviene el profesor para seguir avanzando; al fin y al cabo, que los estudiantes asuman nuevas responsabilidades, no implica que los docentes olviden las suyas alejándose del proceso.

3. Comprendiendo el proceso de trabajo con estudiantes de *Sociología de la Conservación y la Restauración de Bienes Culturales*

Para comprender la complejidad del proceso que viví, trato de reflexionar sobre el grado de autonomía que favorecí en el aprender de los estudiantes que asistieron a mis clases. Con este objetivo, teniendo a Kenny (1993:437) y Chan (2000:75) como fuente de inspiración, me planteo dar respuestas a preguntas como: ¿qué objetivos de aprendizaje planteamos?, ¿qué estrategias llevamos a cabo?, ¿cómo organizamos el plan de trabajo?, ¿qué recursos y soportes usamos?, ¿cómo evaluamos el proceso?, ¿de qué manera argumentamos las decisiones?, ¿qué comprensiones emergieron?, ¿qué ideas y medios usamos?, ¿Qué conflictos y contradicciones surgieron?, etc.

A nivel metodológico, Champagne *et al.* (2002:50), argumentan que podemos tomar como fuentes de análisis el trabajo de los estudiantes, la autopercepción del progreso que tuvieron los participantes, y nuestras propias observaciones. A la estela de estos autores, tomo como evidencia el texto que produjimos colaborativamente, los relatos auto-evaluativos que los estudiantes prepararon una vez finalizado el

⁵ Delgado y Oliver (2009) argumentan que “Sin embargo, aunque se trate de un aprendizaje autónomo, ello no significa que no deba estar guiado de alguna manera por el docente. De ahí la importancia de que en el diseño de este tipo de actividades, se proporcione al estudiante, de un lado, la información y recursos necesarios cuidadosamente seleccionados por el docente para realizarlas; de otro lado, la solución o propuesta de solución de la actividad, explicada de forma bien detallada; y, por último, pero no por ello menos importante, una guía con los pasos que el estudiante ha de seguir para la consecución de los objetivos propuestos en la actividad de autoevaluación.” (Delgado y Oliver, 2009:4)

curso, y el remanente que en mi memoria, da sentido a *cómo* recuerdo haber vivido la experiencia.

3.1. El inicio del curso. Relacionándonos con los conocimientos de la Sociología del Arte

En las sesiones iniciales se trató de comprender qué era lo que la sociología podía aportar al ámbito artístico, revisando las aportaciones de autores como Estruch (2003), Heinich (2003) y Zolberg (2002); el tiempo de clase lo dedicamos a compartir temas, cuestiones y dudas, creando debates que trataban de situar a los estudiantes dentro del sistema del arte. Fue en una de esas conversaciones cuando surgió la presunta “crisis” de la que he hablado al comienzo del artículo. De aquella tensión surgió la necesidad de renombrar la asignatura colocando el foco en la conservación y la restauración. El nuevo título nos invitaba a vivir la asignatura de otro modo, re-conceptualizándola y construyéndola entre todos.

La re-conceptualización consistió básicamente en dialogar acerca de los conocimientos propios de la *Sociología del Arte* a través de nuestro ámbito. Dicho giro nos permitió hablar de las características⁶ que podrían definir una *Sociología de la Conservación y Restauración de Bienes Culturales*, o de la perspectiva sociológica⁷ que, frente a la humanística, podríamos asumir en el curso.

Por otro lado, recuerdo aquel inicio de curso por ser especialmente singular. Los medios de comunicación se habían hecho eco insistentemente y a lo largo de varias semanas, de la supuesta restauración realizada por Cecilia Giménez del *Ecce Homo* de la iglesia de Borja en Zaragoza. Ciertamente, entre miradas de sorpresa, de denuncia, e incluso de complicidad, cuestiones éticas y técnicas vinculadas a la conservación y restauración habían sido protagonistas en todo tipo de medios, incluso en los más frívolos relacionados con la popular prensa sensacionalista.

Mientras veía al grupo contagiarse del debate mediático bajo un discurso quejoso de desprestigio y enfado, yo reconocía en dichos discursos una oportunidad de formular preguntas que podrían ser el origen de nuestro deambular por el curso. Y así fue cuando, casi sin pretenderlo, en una de aquellas sesiones surgieron las primeras cuestiones que redibujaban los objetivos de la asignatura tras cambiar su nombre. Las preguntas que se formularon fueron las siguientes: ¿qué tipo de intereses (públicos/privados) emergen en el ámbito de la conservación y la restauración?, ¿cómo condicionan las políticas y las ideologías en el desarrollo de la labor profesional?, ¿qué influencia tiene el contexto social, histórico y geográfico?, ¿cuál es el papel de la ética?, ¿qué lugar ocupa el sujeto en dicho marco?, etc.

3.2. Desarrollando el campo de estudio

Hasta el momento, nos preocupaba sobre todo el tema de las relaciones existentes entre lo ético-protocolario del trabajo del conservador y restaurador, y las políticas culturales y económicas que, por ejemplo, habían llevado a una pintora vecina de Borja a tratar de restaurar el *Ecce Homo* de su iglesia, o a aparecer el escudo del Fútbol Club Barcelona en una de las vidrieras góticas de la basílica de Santa María del Mar, tras financiar su restauración en los años sesenta del siglo pasado. En este sentido, la perspectiva sociológica, y el carácter crítico y desenmascarador de los que habla Estruch (2003), guiaron los primeros pasos por la asignatura.

Pero, tras plantear las preguntas iniciales, detectamos que las conversaciones con las que tratábamos de darles respuesta se sostenían a partir únicamente de opiniones personales; aunque eran de interés compar-

⁶ Estruch (2003) ordena la sociología del arte a través de las siguientes características: perspectiva parcial, la perspectiva crítica, la perspectiva desenmascaradora y la relativista. El texto nos aproximó al objeto de estudio (la sociedad) a partir de: la persona como ser social, la rutinización de la experiencia, las relaciones personales y relaciones anónimas, el marco de la vida cotidiana.

⁷ Zolberg (2002) organiza una aproximación al ámbito de la sociología del arte a través de dos perspectiva: la humanística y la sociológica. Define la perspectiva humanística a través de nociones clave como: el aura, la belleza, la originalidad, el genio, la expresión, la forma, la textura, la sensibilidad, etc. Por otro lado, sitúa críticamente a la perspectiva sociológica por su interés en torno al contexto histórico y geográfico, a las estructuras institucionales, a las normas de afiliación, a la formación profesional, a las políticas institucionales, a las formas de ideología, etc.

tido, no era suficiente para desarrollar un trabajo con rigurosidad académica.

Había que redirigir la tarea; así que, como docente, decidí compartir mi curiosidad en torno a las preguntas y temáticas que, hasta el momento, habían motivado las investigaciones de otros colegas. En uno de esos *ajustes* docentes (Marshall y Drummond, 2006:134) o *decisiones informadas* (Chan, 2000), propuse la posibilidad de trabajar a partir de artículos y texto publicados a nivel internacional dentro del ámbito de la conservación y la restauración. Mi propuesta consistía en realizar un estado de la cuestión donde, por una vez, el número elevado de estudiantes que asistían a clase jugaba a favor del desarrollo de la asignatura. Cuantos más estudiantes, más artículos revisados y más amplia la exploración del ámbito de estudio. El grupo se comprometió en seguir trabajando en esta línea, así que en pocos días tuvimos cincuenta artículos sobre la mesa de trabajo, uno por estudiante, con el objetivo de ordenar: los temas emergentes, las preguntas que se desarrollaban, los lugares desde donde se estaba hablando, y las conclusiones a las que habían llegado.

Cada estudiante era responsables de elegir y trabajar un texto por su relevancia, teniendo como fuente revistas digitales especializadas publicadas en internet, y referencias bibliografías de otras asignaturas del propio grado. La actividad también buscaba que los estudiantes se habituaran a moverse entre revistas especializadas en su campo, y a familiarizarse con las lecturas académicas.

3.3. ¿Qué hacer con la información y los conocimientos desarrollados?

Las sesiones en las que compartimos las lecturas fueron algo confusas dado que tan sólo, se enumeraban las temáticas abiertas en los artículos. De alguna manera el grupo necesitaba gestionar la información y los conocimientos que iban surgiendo. Para ello, como lo emergente era una ordenación disciplinar, pensé que adoptar como origen de la organización la desarrollada por *Disciplined-based art education* (DBAE)⁸ podría ayudarnos a situar los avances. La DBAE, en el contexto de la educación artística, propuso, en los años ochenta y noventa, una distribución disciplinar a través de cuatro campos: la estética, la crítica, la historia del arte y la producción artística. Sin entrar en polémicas que desde tendencias educativas actuales, la cuestionan precisamente por su carácter disciplinar, decidimos adaptar y redefinir los ámbitos a través de: (a) la teoría y pensamiento, (b) la crítica, (c) la historia y (d) la praxis de la Conservación y Restauración

Esta ordenación sirvió de pretexto para organizarnos en grupos de trabajo dependientes del área en la que habíamos ubicado el artículo revisado. La actividad realizada por dichos grupos se materializó en un mapa conceptual en la plataforma *Prezi*; todos teníamos acceso y permiso de edición para trabajar dentro y fuera del aula o del tiempo de clase.

No recuerdo ni cuándo ni quién propuso la realización de un texto monográfico que a modo de publicación informal, recogiese el trabajo que se estaba haciendo. Finalmente, se materializó en una producción colaborativa que el grupo-clase aportó a la asignatura. El monográfico llevó por título *Una aproximació a l'àmbit disciplinar de la conservació i la restaruació de l'artefacte artistic. Sociologia de l'Art*. Cuatro capítulos lo estructuraron, uno por cada ámbito disciplinar desarrollado y a cada uno de ellos le acompañaron las reseñas de los artículos que fueron el origen de la ordenación.

- Los estudiantes que trabajaron el capítulo *Teoría y Pensamiento de la Conservación y Restaura-*

⁸ Dobbs (1992:71) argumenta que: "DBAE provides instruction in the concepts, values, and processes intrinsic to the subject of Art. These are acquired through integrated study of the four foundational art disciplines. Each of the disciplines provides a different lens or perspective for viewing, understanding, and valuing the work of art. The Sources of information and ideas for the different dimensions of art include written accounts, self-reports, and demonstrations of discipline practitioners (artists, art critics, art historians, and aestheticians) and the *discipline knowledge base*, the accumulated knowledge, attitudes, and values that make up the content of the discipline. The knowledge base includes the history and evolution of the discipline, its 'lore,' and formal processes of inquiry in the field. Although these are outlined in separate sections, their treatment as discrete disciplines are primarily for purposes of explanation. In practice the disciplines should overlap."

ción, indagaron cuestiones sobre: éticas e ideológicas, el papel de algunas instituciones y sus políticas económicas, el patrimonio cultural, etc. Tal como el grupo precisó, el objetivo principal consistía en redefinirse como profesionales ante nuevas situaciones históricas, políticas, económicas, artísticas, geográficas, etc.

- Aparecieron dos posiciones dentro del capítulo de la *Crítica*. Por un lado, aquella que, a través del análisis de las intervenciones velaba por la “buena *praxis*”, al estilo de Greenberg en el Expresionismo Abstracto con Pollock, o de los críticos gastronómicos con las estrellas Michelin. Por otro, con una componente sociológica significativa, emergía una posición crítica que colocaba el foco en la interacción entre sujetos e instituciones. Haciendo puentes con el ámbito de *Teoría y Pensamiento*, como objetivo trataban de comprender el entramado social, político e ideológico que subyacía bajo los proyectos de conservación y restauración.
- Los estudiantes que abordaron el campo de la *Historia de la Conservación y Restauración*, realizaron una ordenación a través de dos dimensiones: una primera que hablaba sobre lo acontecido a lo largo del tiempo, atendiendo a las diferentes técnicas resueltas de los progresos tecnológicos; en la segunda dimensión se acercaba a las diferentes intervenciones que, en el tiempo, habían tenido un mismo artefacto artístico.
- Los artículos que incluimos dentro del ámbito de la *Praxis* hablaban de las experiencias profesionales, de las metodologías de trabajo, de técnicas de intervención, de tecnologías y nuevas formas de actuación, etc. Este era el ámbito más popular entre las publicaciones consultadas y revisadas.

Al organizar el campo de estudio detectamos que, aunque todos estaban relacionados, los artículos más próximos a la *Sociología de la Conservación y Restauración de Bienes Culturales* los habíamos incorporado a los ámbitos de la *Teorías y pensamiento*, y de la *Crítica*.

3.4. La evaluación y autoevaluación como reflexión sobre el proceso de aprender

Metodológicamente, el trabajo de evaluación tuvo una doble componente: una primera oral donde se valoraba grupalmente e *in situ* lo que iba sucediendo, negociando y compartiendo el devenir del curso y una segunda dimensión de carácter textual e individual que una vez finalizado el curso, tenía el objetivo de reflexionar sobre aquello que habíamos aprendido. Quizá por la inmediatez del momento que da el diálogo *in situ*, o por el asentamiento que supone el ritmo reflexivo en la escritura, las argumentaciones fueron diversas y enriquecedoras apuntando hacia temas concretos sobre el proceso del aprender; en esta línea surgieron cuestiones relacionadas a: (a) posiciones ante el “no saber”, (b) el aprender a colaborar colaborando y (c) aprender como un devenir que incita a seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

3.4.1. Posiciones ante el “no saber” en el aprender de modo autónomo

Algunas estudiantes se posicionaron en el “no saber” desplazando la responsabilidad hacia mí como docente, invitándome a impartir clases expositivas. En esta línea, dos alumnas afirmaron en sus textos auto-evaluativos que:

“Me hubiera gustado más y hubiera aprendido más, a mi parecer, si primero se hubiera hecho unas clases magistrales, en donde el profesor nos explicara las bases que tenemos que saber y de ahí alguna clase en grupo, pero era un poco difícil comentar sobre algo que no sabíamos bien.”

“Jo crec que el que ha faltat ha sigut les classes magistrals, considero que n’hi haurien d’haver hagut unes quantes més per poder-nos encaminar una mica millor els alumnes.”

Considerar la necesidad de ser guiado por una mirada “experta” que iluminase las nociones y los temas por aprender, me llevaba a comprender los lugares donde algunos estudiantes se situaron. Al respecto, comprendo que las estrategias metodológicas basadas en el devenir, fueron vistas, en algunos casos, como problemático, dado que por momentos la activación del grupo no era la esperada.

“Crec que, en molts moments, el tema de discussió ens agafava una mica freds, tot i que la intenció fos bona. Potser hagués estat bé poder tenir un objectiu final més marcat o unes directrius més clares ja que, al cap i a la fi, som molt primerencs en aquesta manera de funcionar. És cert que teòricament ja som grans i ens hem de saber adaptar. Però, amb el poc temps que teníem, per poder discutir en grup, ens costava trencar el gel per començar a treballar i poder centrar-nos en la feina.”

3.4.2. Aprender a colaborar colaborando

El trabajo colaborativo tuvo dos dimensiones: la primera aglutinaba al grupo-clase en las tareas que englobaban a todos; la segunda reunía a los estudiantes en círculos reducidos para abordar la labor relacionada con el orden disciplinar anteriormente expuesto.

Como docente, percibí el grado de participación y compromiso de diferente maneras: unos estudiantes asumían roles de liderazgo, otros se mostraban dinámicos ante las tareas, algunos pocos se resistían a las decisiones grupales, unos cuantos dejaban ver su nerviosismo ante ciertos desafíos, etc.

“A mi em va tocar, amb nou persones més, investigar sobre el camp de la crítica. Vam quedar diverses vegades i vam tenir hores de discussió, sovint acabant fatigats i confosos, perquè era molt difícil estructurar tot un camp sense saber-ne gaire cosa. De fet, vam tenir moltes dificultats per entendre què estàvem comentant, i des de quin punt de vista ho estàvem fent. Va ser complicat entendre-ho i arribar a un consens. Vam llegir diversos textos, i vam acabar dividint la crítica en objectius, les parts que la conformaven, els subjectes que la feien... A partir d'aquí, tot va anar rodat, ja que la relació amb ells era molt bona, i cadascú va donar una mica del seu esforç.”

La complejidad del trabajo colaborativo quedaba definida por la diversidad de posiciones adoptadas, de los modos de colaborar, de los ritmos de aprender, de las responsabilidades asumidas, de los niveles de compromiso, etc. De aquellos que prefirieron permanecer invisibles, como es obvio, nunca supe el grado de activación o vínculo que asumieron con el grupo y con la asignatura.

También quedaron a la sombra de mi mirada docente los conflictos y desencuentros grupales en reuniones fuera del aula, las conexiones que realizaron con otras asignaturas del propio grado, el aprender que emergerá a *posteriori* de los tránsitos por la asignatura, las afinidades entre sujetos que les permitirán continuar colaborando a lo largo de la vida profesional, etc.

3.4.3. Aprender de modo autónomo como un devenir que incita a seguir aprendiendo

Algunas argumentaciones tomaban conciencia de la metodología que estábamos realizando. En este sentido, planteamos nuestras preguntas, creábamos situaciones de duda y curiosidad colocándonos en supuestos lugares de “no saber”, indagamos sobre temas y problemas dentro del ámbito de estudio, construíamos mapas que aclarasen las dudas que nos llevasen a nuevas preguntas, etc. Al respecto, una de las alumnas corroboraba mis expectativas de docente en su auto-evaluación.

“Al cap d'unes classes em vaig adonar que el que en realitat estàvem fent era endinsar-nos en el nostre camp de coneixement d'una manera no-convencional: enlloc de ser *instruïts* i orientats cap a una sola direcció de coneixement, enlloc d'agafar llibres, articles i documents gràfics ja escrits per experts i llegir-me'ls i estudiar-me'ls molt per saber com he d'interpretar la meva professió... enlloc de tot això, estàvem obrint un gran ventall de preguntes, per poder iniciar, a par-

tir d'aquest punt, la nostra pròpia investigació en el tema. (...) Crec que l'important de tot això no era aprendre sociologia, sinó tenir dubtes, curiosejar, preguntar-nos, reflexionar, buscar, adquirir nous conceptes del nostre entorn professional, tenir inquietud per la pròpia professió, ampliar idees sobre l'art, sobre la societat, sobre tot el que ens condiciona d'una forma o d'una altra a l'hora de relacionar-nos amb el patrimoni. I per descomptat, el que també ens aporta aquesta disciplina és el mètode: l'observació, l'anàlisi, la descripció objectiva, el canvi de punt de vista”.

Uno de los objetivos del curso trató de colocar a los estudiantes dentro del ámbito de la conservación y restauración organizando los conocimientos desde una perspectiva sociológica. Al trabajar en esta dirección, se trató de dar motivos para reflexionar críticamente en torno al devenir de la vida formativa y de las expectativas laborales; un devenir que, como me gusta pensar, invitaba a seguir aprendiendo a los largo de toda la vida profesional.

4. Un apunte con el ánimo de concluir

A lo largo del artículo he tenido en mente la colocación de los sujetos implicados en el aprender de modo autónomo; en este sentido, cada vez que la palabra “autónomo” surgía, me preguntaba ¿autónomo, de quién? Una primera e inmediata deliberación, situando el foco de la pregunta en los estudiantes, daría como respuesta: *autónomo del docente*. Pero, qué sucedería si coloco en el núcleo de la pregunta la figura del docente: ¿de quién o de qué deben ser autónomos los docentes? ¿Quizá de la institución?, ¿quizá del departamento?, o ¿tal vez de otros colegas profesores e investigadores? Con estos interrogantes, encuentro un sin sentido hablar de aprender de modo autónomo en términos de exclusión porque, tal como lo entiendo, siempre está intrincado en un proceso relacional con los conocimientos, con los demás y con uno mismo, ya seas estudiante, alumno, profesor o maestro, o que aprendas en la escuela, el instituto, en la universidad, en enseñanzas no regladas o en el contexto de la vida laboral.

En las dimensiones relacionales del aprender autónomo el problema, por ejemplo, puede surgir a partir de situaciones donde se imponen objetivos, estrategias o conocimientos, tal como sucedió en la relación distante que se creó entre los futuros conservadores y restauradores, y los contenidos de *Sociología del Arte*; dichos conocimientos parecían no aportarles nada en su formación. Otro conflicto, éste vinculado con la relación que se establece entre docentes y alumnos, por ejemplo, puede salir a la luz en escenarios donde se establecen cómodas situaciones de dependencias, como fue el caso con las estudiantes que reclamaron clases magistrales.

Por el contrario, sí que encuentro sentido hablar de aprender de modo autónomo en términos de inclusión y acompañamiento. Cuestionar mis responsabilidades docentes en estos términos, implica atender a mi posición ante el diálogo negociando decisiones, a la materialidad del trabajo colaborativamente producido, a las posiciones cooperativas en el devenir del curso, etc. Trabajar en esta línea, favoreció el despliegue de comunidades con las que aprender atendiendo a los diferentes ritmos y posiciones, y con las que motivar para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Referencias

- [1] Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y Wiliam, D. (2003) *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Open University Press, Buckingham.
- [2] Black, P. y Wiliam, D. (2003) In praise of educational research: Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29, pp. 623-637.

- [3] Champagne, M. F., Clayton, T., Dimmitt, N., Matthew, L., Savage, W., Shaw, J., Stroupe, R., Thein, M. M. y Walter, P. (2002) The assessment of learner autonomy and language learning. *AILA Review*, 15(0), pp. 45-55.
- [4] Chan, V. (2000) Fostering Learner Autonomy in an ESL Classroom. *TESL Canada Journal*, 18 (1), pp. 75-86.
- [5] Delgado, A. M. y Oliver, R. (2009) Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. Red-U. *Revista de Docencia Universitaria*, 4, pp. 1-13.
- [6] Dobbs, S. M. (1992) *The DBAE Handbook. An overview of discipline-based art education*. Getty Center for Education in the Arts, Los Ángeles.
- [7] Estruch, J. (2003) La perspectiva sociológica. En: S. Cardús (coord.) *La mirada del sociólogo. Qué es, qué hace, qué dice la sociología*. UOC, Barcelona, pp.15-42.
- [8] Heinich, N. (2003) *La sociología del arte*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- [9] Kenny, B. (1993) For more autonomy. *System*, 21(4), pp. 431-442.
- [10] Levett-Jones, T. L. (2007) Facilitating reflective practice and self-assessment of competence through the use of narratives. *Nurse Education in Practice*, 7, pp.112-119.
- [11] Marshall, B. y Drummond, M. J. (2006) How teachers engage with Assessment for Learning: lessons from the classroom. *Research Paper in Education*, 21(2), pp.133-149.
- [12] Perrenoud, P. (2001) Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires? *Formation professionnelle suisse*, 4, pp. 25-28.
- [13] Perrenoud, P. (1991) Towards a pragmatic approach to formative evaluation. En: P. Weston (ed.) *Assessment of pupil' achievement: Motivation and Assessment*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam, pp. 79-101.
- [14] Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered. *The Internet TESL Journal*, 6(11), pp. 1-12.
- [15] Zolberg, V. L. (2002) ¿Qué es el arte? ¿Qué es la sociología del arte? En: *Sociología de las artes*. Fundación Autor, Madrid (1º ed. 1990), pp.17-46.