

Trazos y huellas del ser discente: Una aproximación narrativa a las trayectorias de aprendizaje universitarias

Traces and Strokes of Being a Student: A Narrative Approach to University Learning Trajectories

Regina Guerra Guezuraga*, Alaitz Sasiain Camarero-Nuñez** y Miriam Peña Zabala***

Recibido: 17 de marzo de 2025 Aceptado: 28 de noviembre de 2025 Publicado: 31 de enero de 2026

To cite this article: Guerra, R., Sasiain, A. y Peña, M. (2026). Trazos y huellas del ser discente: Una aproximación narrativa a las trayectorias de aprendizaje universitarias. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 19-35. <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.19434>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.19434>

RESUMEN

Abordamos este texto desde la continua construcción y relación con nuestras discentes, en el marco onto-epistemológico del proyecto de investigación TRAY-AP: Trayectorias De Aprendizaje De Jóvenes Universitarios: Concepciones, Estrategias, Tecnologías y Contextos (Pid 2019-108696rb-I00). Para ello, establecemos un diálogo entre imágenes y referentes artísticos como dispositivos de visibilización que nos permiten conectar con nuestras reflexiones docentes unidas a diversas concepciones relacionadas con el ser universitario que extraemos de la primera fase de la investigación de TRAY-AP. La metodología se organiza a través de registros de imágenes de masas pictóricas y trazos velados del Campus de Leioa de la Universidad del País Vasco, EHU, que emergen como analogías de las relaciones que surgen entre reflexiones docentes, su relación con el alumnado y la universidad. Dichas masas se detonan como elementos evocativos de una realidad con la que muchos docentes pueden identificarse, y se vehiculan entrelazándose con relatos de vivencias docentes en las que se reflexiona sobre el *dejar ser* a los discentes en contextos universitarios. Como conclusión, reivindicamos investigaciones que versen sobre el aprender y sus sentidos de los estudiantes universitarios, y reivindicar vivencias vinculadas a las ecologías de aprendizaje. Se subraya también la pertinencia de lo que la imagen y los referentes artísticos posibilitan pensar y teorizar, en un diálogo con contextos educativos.

Palabras clave: estudiante universitario; visualidades; preconcepciones docentes; trazo-huella; *dejar ser*

ABSTRACT

We approach this text from the continuous construction and relationship with our students, within the onto-epistemological framework of the TRAY-AP: Learning Trajectories Of Young University Students: Concepts, Strategies, Technologies And Contexts research project (PID 2019-108696RB-I00). To do this, we establish a

Financiación: Esta publicación se ha elaborado en el marco de concesión de ayudas a «proyectos de I+D+I» en el marco de los programas estatales de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+I y de I+D+I orientada a los retos de la sociedad, convocatoria 2019, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación con el proyecto “Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos” (Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00. 2020-2023).



*Regina Guerra Guezuraga
[0000-0001-8243-1506](https://orcid.org/0000-0001-8243-1506)
Universidad del País Vasco (España)
regina.guerra@ehu.eus

**Alaitz Sasiain Camarero-Nuñez
[0000-0003-1005-200X](https://orcid.org/0000-0003-1005-200X)
Universidad del País Vasco (España)
alaitz.sasiain@ehu.eus

***Miriam Peña Zabala
[0000-0002-5800-662X](https://orcid.org/0000-0002-5800-662X)
Universidad del País Vasco (España)
miriam.pena@ehu.eus



images and artistic references as visibility devices that allow us to connect with our teaching reflections. These are linked to various conceptions related to being a university student that we extract from the first phase of TRAY-AP research. The article organizes the methodology through images of pictorial masses and veiled lines in the Campus of Leioa inside the University of the Basque Country, EHU, that emerge as analogies of the relationships that arise between teacher reflections, their relationship with the students and the college. These masses become evocative elements of a reality with which many teachers can identify, and are conveyed intertwining with stories of teaching experiences in which they reflect on letting students be in the university contexts. In conclusion, we claim research that deals with learning and its meanings of university students and where experiences linked to learning ecologies are claimed. It also underlines the relevance of what the image and artistic references make it possible to think and theorize, in a dialogue with educational contexts.

Keywords: University Student; Visualities; Teacher Conceptions; Trace-Trail; *Let Be*

1. INTRODUCCIÓN: VELAR-DESVELAR EN LA RELACIÓN DOCENTE-DISCENTE

Las autoras de este texto formamos parte del Grupo de Investigación ELKARRIKERTUZ: aprendizaje reflexivo desde la cultura contemporánea. Innovación en un mundo cambiante (GIC21/138 - IT1586-22) y, junto al Grupo de Investigación ESBRINA: Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2021 SGR 00686), participamos en el proyecto TRAY-AP: Trayectorias de Aprendizaje de Jóvenes Universitarios: Concepciones, Estrategias, Tecnologías Y Contextos (Pid 2019-108696rb-I00) el cual tiene como objetivo principal comprender cómo aprenden los jóvenes universitarios en un entramado educativo cambiante que cuestiona lo que significa aprender en la actualidad.

Como profesoras-investigadoras-docentes de la universidad, comprender al alumnado con el que nos relacionamos a diario se esboza como idea esencial en nuestro quehacer diario. Consideramos importante reconocernos entre personas entretejidas como seres cargados de vivencias, únicas, pero a la vez sujetas a un contexto sociocultural en constante cambio del que nosotras parece que cada vez estemos más lejos, ya que nuestras propias experiencias se sitúan alejadas de los referentes de un alumnado cada vez más joven que se nutre en ocasiones de lo que nos puede resultar ajeno (Bailey-Moreno y Flores-Fahara, 2021).

Esta idea de lejanía imparable perturba si nos colocamos en el eje del saber, en posesión de un conocimiento estanco desde el deber que nos otorga la institución para transferir el conocimiento. En cambio, si nos trasladamos a un lugar en el que nos construimos en relación la sensación cambia, puede suponer una oportunidad, y adoptamos un modo de estar en el que nos construimos *con* y no *desde*. Este desplazamiento de lo que implica aprender en relación nos desvela y nos vulnerabiliza, pero también nos sensibiliza y nos coloca alerta, dispuestas a valorar la posible disrupción y a colocarnos más allá de lo que acontece en el aula, en el espacio propiamente educativo, entendiéndonos y atendiéndonos como sujetos indivisibles en relación con todo lo que acontece, adherido a múltiples factores, humanos, o no humanos (Barad, 2003; Braidotti, 2011).

Describimos este *construirse* con el alumnado como algo esencial que nos interesa, como si fuera una suerte que sucediera, como si no fuese lo habitual. Miramos alrededor y encontramos un espacio universitario con pocas huellas, pocos rastros que desvelen un trazo tanto formal como conceptual del ser universitario en la actualidad. Y es que *el ser* del universitario puede desvanecerse en la institución y parece una suerte que dichos momentos de encuentro emerjan ocultos

tras los contenidos y la retícula de lo que *se ha venido a hacer*. Observamos el entorno, la huella y trazo del alumnado tanto de su propio cuerpo como de su impronta y parece a menudo meramente transitoria. La lógica nos dice que hay mucho de velado, pero los relatos, los cuerpos en espacios casi inertes nos hablan de espacios normativizados y de sujetos alienados (Han, 2015).

Paralelamente como investigadoras del proyecto TRAY-AP estamos inmersas en un proceso en el que nos preguntamos cómo aprenden los universitarios hoy, y nos acercamos a cada colaborador de uno en uno, generando espacios de calidad en ese *construirse con*, ofreciendo un espacio sosegado al relato de sus trayectorias de aprendizaje (Erstad, 2012; Erstad y Sefton-Green, 2012; Jornet y Erstad, 2018), donde buscamos que haya tiempo de calidad y momentos para compartir y construir un relato que como investigadoras consideramos delicado e íntimo.

Se genera por lo tanto una dualidad de sensaciones que vivimos como investigadoras-docentes y por lo tanto nos preguntamos ¿Qué ocurre en la estructura universitaria cotidiana que nos dificulta acceder a ese sujeto? Volvemos a mirar a nuestro entorno, a lo que ocurre dentro y fuera del aula, a las manifestaciones gráficas universitarias, incluso al propio sujeto como ente plástico en movimiento que con su mera presencia se traza. La ausencia de trazo, la quietud, la no contundencia nos permite pensar que ese puede ser un detonante de lo que implica ser en la universidad, y pensamos que esta noción de trazo nos interpela y permite repensarnos en el engranaje que ocupamos en la universidad.

Contextualizamos este texto en la primera fase de la investigación de TRAY-AP que busca establecer un diálogo con los estudiantes en torno a diversas concepciones unidas al ser universitario. Dichas concepciones también nos interpelan en una estructura docente-discente imposible de disociar y nos sirven para cuestionarnos cuál es nuestro lugar en este entramado como docentes, cuáles de esas concepciones perpetuamos y cuáles legitimamos en la estructura institucionalizada de la universidad. Estas son algunas de las afirmaciones con las que dialogamos en la investigación en cuanto a que los jóvenes estudiantes universitarios:

- Tienen intereses que van más allá de lo que realizan en los grados;
- Impulsan, gestionan y participan en proyectos colectivos;
- Buscan conectar lo que aprenden en la universidad con situaciones concretas vinculadas con sus vidas;
- Tienen preocupaciones sociales y se implican en ellas;
- Tienen capacidad para transformar ideas y conceptos en proyectos concretos;
- Están habituados a actuar y relacionarse en red y actuar más allá de lo local;
- Tienen iniciativas y no esperan que les vengan las cosas dadas;
- Tienen disponibilidad para hacer conexiones y saltar más allá de campos cerrados;
- Si se apasionan por algo, llegan hasta el fondo y más allá...;
- Les cuesta mantener la atención;
- Tienen dificultades para seguir un texto complejo;
- Se sienten a gusto siguiendo tareas prefijadas;

- Se muestran inseguros si tienen que asumir riesgos;
- Están más interesados en el hacer que en el pensar;
- Utilizan de manera constante dispositivos como el móvil o las redes virtuales les hace ser superficiales y les dificulta profundizar en los temas;
- Además de ser más individualistas, ajenos a la crítica y sentirse incómodos con situaciones que le generan contradicción porque cuestionan sus puntos de vista...

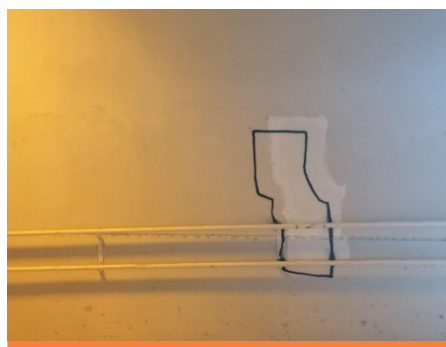


Ilustración 1. Registro de trazo sobre impreso (2022). Campús de Leioa, Universidad del País Vasco, EHU. Registro de las autoras.

Rescatamos estas concepciones para ponerlas en relación con expresiones gráficas que documentamos en la universidad, entendiendo dichos trazos y huellas pictóricas como dispositivos de visibilización que nos permiten conectar con nuestra relación docente-discente y nos cuestionan. ¿Qué nos dicen esos trazos discentes sobre el lugar que ocupa el alumnado en la universidad? ¿Cómo nos interpelan esas huellas como docentes-investigadoras en base a las concepciones de TRAY-AP? ¿Qué nos permiten pensar los referentes artísticos en relación al binomio huella-aprender?

2. METODOLOGÍA: ¿CÓMO VISIBILIZAR LO INVISIBLE? ENTRE TRAZOS Y HUELLAS

“Izena duenak izana du” (todo lo que tiene nombre tiene su ser)

Proverbio vasco

Como formadoras de educadoras, nos interesa la reconstrucción de la experiencia a partir de la cual los docentes producen conocimiento reflexivo, crítico y profesional (Aberasturi-Apraiz et al., 2020). Recurrimos a lo biográfico, a nuestras vivencias docentes como un conocimiento lleno de afecciones, situado y encarnado. Entendemos que lo biográfico es indisoluble del aprender y no como si nuestras vidas fueran una cosa y los procesos de aprendizaje otra (p.81). Por lo tanto, las trayectorias de vida se conectan con la posición que nosotras como docentes e investigadoras adoptamos desde lo que el proyecto de investigación nos permite pensar en nuestra práctica docente. Este hecho nos sitúa en un bucle de ida y vuelta, en el que el Otro al que nos acercamos (Hernández-Hernández y Sancho, 2018), en este caso nuestros discentes, nos permite incluso revisar nuestras relaciones con el aprender en nuestra época estudiantil.

Activamos el relato biográfico de nuestro ser docente a partir del registro gráfico en forma de pintadas, narrativas visuales que emergen en el espacio universitario, como un dispositivo de visibilización aparentemente estéril, que realmente desvela circunstancias que nos afectan y conforman en el ejercicio de nuestra actividad profesional y contribuyen a generar conocimiento pedagógico y social al mostrar las maneras de enfrentarnos a estas circunstancias y limitaciones (Hernández y Aberasturi-Apraiz, 2014). Pensamos en las capacidades evocativas que tienen las pintadas de masas cubrientes en forma de trazo y huella que se encuentran en las

paredes del Campus Universitario de Leioa, Universidad del País Vasco, como una herramienta para reflexionar sobre los espacios de expresión. Nos interesa el trazo corporeizado que ofrece el que se expresa y cómo estas expresiones espontáneas son silenciadas e invisibilizadas tapándolas mediante una masa por la institución, paradójicamente logrando una presencia contundente que es latente y nos conforma.

El trazo no deja de ser una línea o raya hecha al desplazar un material pregnante sobre una superficie. Esta acción está llena de subjetividades que enmarcan un modo de representar y de estar. La densidad del trazo, su libertad de movimiento y el grosor de la línea configuran la imagen. El estilo del trazo de cada autor genera un modo de situarse ante algo y emerge la huella. La huella, es el desenlace, lo que queda impregnado en una superficie que se presta a ello. Un cuerpo ejerce presión sobre el otro, un ser, y eso nos seduce. El tiempo deja paso a las superposiciones de capas, y eso tampoco se obvia, una huella velada, cada capa oculta algo del anterior formando una superficie de matices que hacen deseable lo oculto.

No podemos evitar hablar de la memoria cuando hablamos de huellas, surcos, marcas o líneas que perduran en distintas superficies, suelo quizá pared, piel o quizá subconsciente, todas responden a evidencias visibles o invisibles que transitan por la presencia de lo vivido.

Todos los dispositivos que acompañan nuestras vidas son almacenadores: archivos digitales, nubes *online*, galerías de fotos, cadenas de mensajes, *apps* compartidas... Pero la memoria no es solo un archivo. Es la actividad que hace que el archivo siempre vivo de nuestras huellas tenga y renueve su sentido, para nosotros mismos y para otros. La memoria crea el futuro, la educación cultiva el tiempo haciendo de la memoria una actividad significativa de transmisión, de interrogación y de transformación. Si la educación es el arte de la existencia, es porque es un arte de la memoria. (Garcés, 2021, p.162)

Lo que nos resulta atractivo de esas huellas emerge de ese intento de invisibilizar la voz estudiantil cuando son tapadas, es lo inútil de la acción del tapado que no hace más que afianzar la memoria de lo ocurrido. Del mismo modo que cualquier palabra que existe tiene un lugar en la construcción de significados, las masas grotescas que inundan las paredes de la universidad adquieren una identidad por sí mismas, y la ausencia de estos actos nos dicen algo también. Cuando el alumnado escribe un enunciado en la pared y este desaparece al día siguiente mediante una capa de pintura que busca unificar o que pase desapercibida mediante un modo de asimilación cromático tosco, resulta casi imposible neutralizar esa identidad de la narrativa visual generada, por su imponente contundencia en inicio, o incluso por un paso del tiempo o el efecto de fenómenos meteorológicos que desvelan la pintura precedente. La nueva capa de color cubriente, alejada de ser camaleónica, ya no coincide con su predecesora, emerge la memoria y se evidencia una masa que sobresale del fondo, dando pie a lecturas sobre lo que hay detrás y lo que vendrá después de ella. Encontramos en esta acción un símil formal con la obra de Mainer López *Line off Sight* (2008), con la diferencia de que la artista plantea el tapado de espacios publicitarios mediante masas naranjas de un modo intencionado, siendo consciente de que ese modo grotesco de tapado contundente evidencia todo lo que ocurre detrás de este.

En las masas cubiertas de la universidad, se da una paradoja entre lo velado y su contundencia que no hace más que desvelar y dar cuenta de que un acto espontáneo ocurrió allí y que no

ocurre nada que no quede registrado. El ojo humano no es ajeno a lo que este grafismo implica y dirige la mirada hacia la masa grotesca. Esto ofrece la posibilidad de ser resignificado, de darle la oportunidad de volver a ser en un *ongoing* continuo (Hernández-Hernández y Revelles Venavente, 2019). Resulta interesante el modo en el que el ser humano encuentra siempre su lugar y aunque se imponga un tapado que busca homogeneizar de modo alienante, la impronta halla un espacio de resistencia y dejan emerger una vez más a un sujeto genuino, dejando una especie de huella o trazo tras de sí.

3. DESVELOS, TRAZO Y HUELLA: UNA MIRADA DISCENTE

Los espacios universitarios que habitamos nos conforman como discentes y docentes, ya que en ellos se dan lugares en los que emergen ecosistemas vinculados a las pedagogías del afecto (Peña et al., 2021). Teniendo esto en mente, resulta esencial resaltar la pertinencia de proyectos de investigación como el de TRAY-AP, ya que permite cuestionar nuestras relaciones pedagógicas con el alumnado y las concepciones vinculadas a estos en base a la atmósfera de un aula que nos definen de algún modo como docentes institucionalizados, vinculados a un sistema, y que puede desembocar en construir ideas preconcebidas del alumnado y de nuestra propia actividad docente. Es por esto que decidimos acercarnos desde nuestras vivencias docentes a lo que acontece en los diferentes espacios universitarios desde una perspectiva narrativa tratando de “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, p.450). Para ello, cada una de las autoras, relata fragmentos de experiencias docentes en distintos momentos: en la actividad de la clase, en reuniones del profesorado, o en momentos ajenos a la estructura universitaria que permiten pensar sobre el quehacer diario, imposibilitando disociar lo que somos en la academia de nuestro propio ser. Partimos de micro-relatos basados en nuestras experiencias cotidianas como docentes, para buscar el desplazamiento de la preocupación de hablar de quiénes somos como docentes y mostrar nuestros posicionamientos sociales y políticos en un contexto concreto (Hernández y Aberasturi-Apraiz, 2014) como es el de la docencia universitaria.

Utilizamos como metáfora del alumnado y nuestra relación con él, las fotografías sacadas en el Campus de Leioa, Universidad del País Vasco, EHU, en el que se retratan las masas de pintura en las paredes que intentan invisibilizar cualquier atisbo de expresión estudiantil.

Proponemos el uso de las imágenes a modo de foto-ensayo, a modo de recopilación de diversas taxonomías, ya que estas alimentan, inspiran y evocan los relatos que cada una de las autoras escribe desde su propio ser y sus concepciones del alumnado, teniendo en cuenta que “en un ensayo fotográfico, las imágenes que lo constituyen y organizan forman parte del proceso, de los resultados y las conclusiones del estudio” (Méndez et al., 2021, p.297). Del mismo modo el foto-ensayo propicia un modo particular de dialogar con los hallazgos y vemos en esta estrategia un recurso poderoso porque pueden evocar un amplio registro de respuestas en la persona que lo lee (Rose, 2012). Este tipo de instrumento visual nos permite organizar las imágenes de una manera muy concreta (Roldan y Mena, 2017). En este artículo se encuentran 4 imágenes a lo largo del texto y 3 de ellas son las que acompañan los relatos de cada una de las investigadoras. Éstas, están generadas por más imágenes, creando una composición que nos ayuda a crear narrativas visuales y a conectar las ideas y los recuerdos que evocan dichos relatos.

3.1. Relato 1; Desvelo velado



Ilustración 2. Foto ensayo. Registro de trazos sobre impresos (2022). Campus de Leioa, Universidad del País Vasco. Registro y composición de las autoras.

Las pintadas tapadas que me encuentro provocan en mí una curiosidad innata, un querer rascar para ver que hay más allá de lo oculto, de lo no visible. Sobre todo, en las pintadas que han sido tapadas más de una vez, que tienen capa sobre capa donde distintos tonos de blanco ocultan un mensaje reiteradamente tapado que a su vez no puede evitar ser estético. Sus capas sobrepuestas, pequeñas o grandes masas de cuadrados o rectángulos formados con el rastro de un rodillo que matizan lo que ya no está, visibilizando una ausencia.

No puedo evitar pensar en cuando estudiaba, en un pasado no muy lejano en el que las paredes ejercían cómo lienzos en blanco donde reflejar reivindicaciones que clandestinamente se pintaban de noche en las paredes del pueblo. Esas huellas blancas me conectan con la censura que ejerce la prensa o el gobierno, en todo lo que nos ocultan, tapando información, contando mentiras o verdades a medias, haciendo grandes las noticias que interesan y pequeñas o invisibles las que no, creando grandes rastros de capa blanca sobre las mentes manipuladas de las ciudadanas que cada vez están más aisladas en sus quehaceres individuales y sus pantallas negras, sin poder percibir esas capas blancas veladas que ocultan una información censurada.

En la actualidad, desde un cambio de plano donde yo soy la docente, esto me hace pensar en cómo interfiero yo en el pensamiento o modos de hacer de los discentes borrando o censurando sus ideas o imponiendo las mías creando mi propia capa blanca de pintura en sus ideas iniciales, redirigiendo los proyectos o queriendo imponer mi visión de las cosas dejando espacio para el diálogo, pero inevitablemente desde un lugar de poder accionando mis propias capas blancas. ¿Cómo motivar sin redirigir? ¿Cómo dejar ser sin cortar, sin borrar? ¿Cómo desplazar un conocimiento dejando ser? El discente a menudo no se apropia de su propio proceso de aprendizaje, busca lo que el docente quiere y se lo da sin que en realidad tenga esto un impacto vivencial en sí mismo. A menudo intento desde la escucha no interferir, no influenciar, para que el alumnado encuentre sus soluciones sin que requiera de mi aprobación. Es difícil generar un ambiente de libertad dentro del aula siendo un mero acompañante del proceso cuando las reglas del juego son

impuestas por el docente y el tiempo es limitado. Cuando no hay una repartición del poder unitaria. Todas estas sensaciones me llevan a poner el foco en lo importante de las relaciones pedagógicas para poder aprender (Atkinson, 2011) donde todo aprendizaje pasa por un encuentro con el otro y “esto implica considerar al Otro como un ser en devenir, portador de saberes y experiencia” (Hernández y Sancho, 2022, p. 58). Donde la relación pedagógica que se crea entre docente y discente afecta y puede llegar a ser una de las llaves para que el discente cada vez tenga más espacio donde dialogar y compartir y esas masas blancas veladas cada vez desvelen más lo que ocultan.

Estas apreciaciones me llevan a conectar con la investigación de TRAY-AP donde la pregunta de investigación se centra en ¿Cómo aprenden los jóvenes universitarios?

El aprender no se ubica y se asocia a un lugar institucional, a lo académico, sino que recorre la biografía y atraviesa las contexturas de los estudiantes. Por eso no es una acción a la que podemos acercarnos sólo desde una perspectiva cognitiva o instruccional. Está atravesada por el cuerpo, las relaciones y los afectos. (Hernández y Sancho, 2022, p.65-66)

Parte del proceso del aprendizaje se centra en sentirse atravesado por esas *contexturas* (Jor-net y Roth, 2018) que inevitablemente nos conecta con nuestro cuerpo, con nuestros afectos o modos de relacionarnos donde capa a capa lo vivido deja huella posando un conocimiento encarnado en el discente que desafortunadamente en el contexto de la Universidad ocurre menos de lo que nos gustaría. “Sin piel, sólo queda la representación imparable de la complejidad, la velocidad y la incertidumbre de lo que llamamos mundo y que precisamente entonces deja de serlo” (Garcés, 2021, p. 155).

La reciente obra del fotógrafo David Bokeh *El Arte de Quedarse en Casa* (2020/2021) realizada a raíz de la pandemia, que a su vez está inspirada y es un homenaje al pintor y fotógrafo José Manuel Ballester y su exposición *Espacios Ocultos* (2007-2008), donde los personajes de las pinturas más representativas de la historia del arte desaparecen, muestra tan solo un paisaje. Haciendo un símil con las masas pictóricas que rescatamos en el contexto universitario, tapar deja un rastro que transforma el paisaje anterior, la ausencia del mensaje genera otro mensaje o espacio, una incógnita por resolver, como en *El Jardín de las Delicias* (1490-1500) de El Bosco deshabitado de su maraña de personajes que invaden todo el cuadro realizado por Bokeh, su no presencia genera una quietud perturbadora que constantemente me recuerda el vacío que la ausencia genera y que también se percibe y cobra presencia haciendo la pregunta de ¿Por qué no están? o ¿Por qué se han ido? No puedo evitar pensar en los discentes que a lo largo del curso desconectan de la asignatura o desde su silencio dejan en mí un vacío o una incógnita de si realmente están ahí, un no te alcanzo que me mantiene alerta como docente intentando atravesar ese espacio en blanco que queda entre nosotras.

La artista Ana Teresa Fernández en su obra *Borrando la Frontera* (2011) genera una acción en el muro que separa México y EE.UU decide pintar un trozo del muro en azul claro donde la frontera por un instante desaparece se mimetiza con el paisaje creando un espejismo, un trampantojo que conecta con su deseo por reivindicar y exponer la problemática. Ese anhelo por que las cosas cambien reside también en los docentes que intentamos transmitir conocimiento desde un lugar en el cual muy a menudo funciona como un espejismo, hay un intento por romper con esa frontera que nos separa, pero a menudo es un mero ensayo, una capa de azul cielo.

3.2. Relato 2; Desvelo rebelado

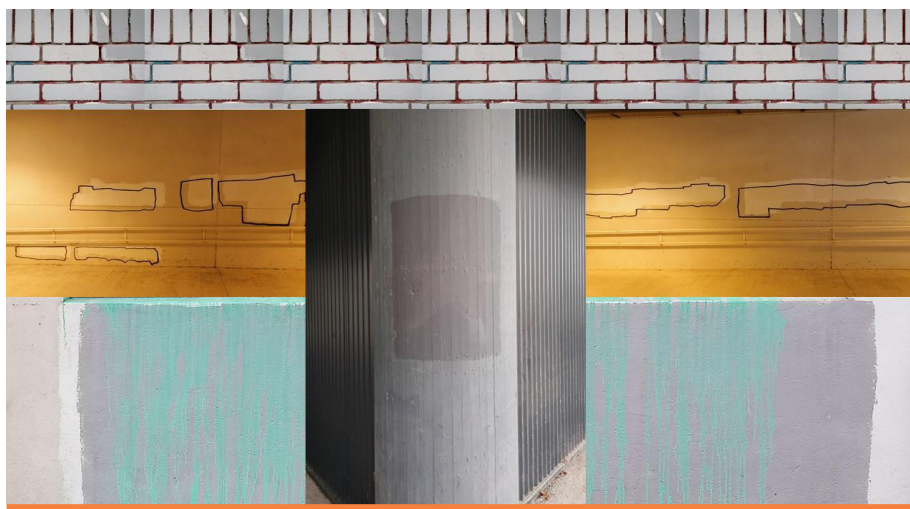


Ilustración 3. Foto ensayo. Registro de trazos sobre impresos (2022). Campus de Leioa, Universidad del País Vasco. Registro y composición de las autoras.

Tras montar en el autobús, al salir del campus, siempre me fijo en la avenida que atravesamos todos los días, la gente que lo transcurre y las prisas o el disfrute que llevan consigo; la *wisteria* que cuelga de la estructura que le da forma; las novedades en los edificios y facultades... y de todos los elementos ornamentales que puedan tener, las que más llaman mi atención son las masas de pintura que las decoran. Masas que se rebelan ante la mirada de quien quiera que se fije en ellas. Están hechas para pasar desapercibidas, para ocultar la libertad de expresión.

A lo largo del tiempo que llevamos en el proyecto de investigación TRAY AP, he podido escuchar trayectorias de aprendizaje de estudiantes universitarias a las que yo y mis compañeras hemos ido acompañando. Las participantes nos regalan su tiempo y sus trayectorias en forma de encuentros en los que bajo diferentes parámetros conversábamos y reflexionábamos sobre sus concepciones, estrategias y contextos de aprendizaje. Esta vivencia choca y hace de espejo a la vez de lo que nosotras como docentes vivimos en nuestro día a día. Me encuentro en el Taller de Plástica con el alumnado de primero de Educación Infantil y, pese a que las colaboradoras que han participado en la investigación TRAY-AP, fueran de distintos grados, no dejo de reflexionar sobre las preguntas que esta investigación me ha permitido pensar: ¿Está este alumnado viviendo en su contexto educativo y académico experiencias similares a las de las colaboradoras de la investigación? ¿Estoy ocupando el papel de los y las docentes que éstas mencionan en sus trayectorias cuando me presento delante de esa masa de personas que viene a escucharme y consumir lo que les cuento? ¿Uso la misma escucha activa con mis discentes en clase que con las estudiantes que me han confiado sus vivencias? ¿Se rebelan, dejan huella o sobresalen, acaso, mis discentes de las masas que los han precedido con anterioridad?

A veces el alumnado se nos presenta como una masa, como el volumen de cuerpos que ocupan la clase a los que en ocasiones podemos llegar a ver como una unidad cuando responden de manera mecánica a lo que se les ha pedido que hagan. Me viene a la mente la primera fase del proyecto TRAY AP y pienso en mis vivencias como estudiante en la facultad de Bellas Artes y la

experiencia que viví el año pasado con el grupo de primero y en especial con el grupo de estudiantes de Erasmus. El diálogo se sumerge en los modos de direccionalidad, cuya conceptualización toma prestada Elisabeth Ellsworth (2005a) de los estudios fílmicos y la cual hace referencia a la necesidad que todo filme tiene de dirigirse “a” alguien:

Trata de atraer el espectador a una posición particular de conocimiento hacia el texto, una posición de coherencia, desde la que el filme funciona, tiene sentido, proporciona placer, satisface a nivel dramático y estético, se vende a sí mismo y a las mercancías vinculadas con él. (Ellsworth, 2005a, p. 38)

En ambos escenarios arriba descritos, se dio una rebelión ante lo que el docente, en el primer ejemplo mi profesor de Técnicas de Representación y en el segundo yo misma, pide o espera que el alumnado haga y lo que al final éste acaba haciendo. En el primer caso, yo llegué a ser parte de esa masa que ocupa la clase, precedida por otras masas antes que la nuestra. El cacho de masa que conformaba se rebeló desde una obediencia que, pese a que entendía lo que el docente me pedía, no lograba formular o crear. La rebelión vino dada de la mano de una imposibilidad impuesta. La de seguir unos patrones necesarios para cubrir las expectativas del docente, pero que se veía incapacitada por la funcionalidad de la misma. Cuando fui con mi resultado y le planteé el dilema al profesor, este se emocionó y me dijo que eso era exactamente lo que él buscaba. Que no nos quedara otra vía que la de revelarnos a esa imposición absurda y que fuéramos nosotras quienes dotáramos de sentido a esa imposición. Encuentro aquí un símil con las masas resignificadas elegidas para este relato, cuando pasan de ser un tachado sancionador a plantear nuevas cuestiones estéticas que permiten generar nuevos significados tal y como planteaba Buren en sus piezas *Sheets of Paper* (1968-1969) cuando sugiere una forma personal de desvío en forma de tachado, utilizándolo de una manera diferente abierta a nuevos significados.

Pienso entonces que al rebelarme ante lo que debía ser, conseguí satisfacer el deseo oculto detrás de las palabras del docente (rebelarme ante esa imposición), y que, de haberlas obedecido ciegamente, habría llegado a cumplir con los criterios de evaluación de la propuesta, sin haber cubierto más que una ínfima parte del deseo pedagógico que había detrás.

Pese a que esta revelación fuera algo que marcó mi aproximación a los procesos artísticos dentro de un marco académico (qué es lo que realmente espera el/la docente que haga), paradójicamente pienso que no es algo que lo tenga en cuenta en mi día a día como docente. Cuando hago una propuesta de trabajo al alumnado, y pese a considerarme una persona abierta a derivas, me encuentro limitando el espacio creativo a tablas, preguntas a responder, criterios de evaluación que cumplir... Siéndome difícil controlar el modo de direccionalidad (Ellsworth, 2005a). Al mismo tiempo esto es alimentado por la masa que tengo enfrente quien también se siente aparentemente cómoda siguiendo tareas prefijadas y se muestran inseguros si tienen que asumir riesgos.

En nuestro caso, los procesos artísticos y el aprendizaje que conlleva están llenos de caminos, trampas, encuentros inesperados, desechos que se recuperan... y el alumnado muchas veces no parece estar preparado para tantas derivas. Nuevo grupo, nuevo color, nueva masa que se superpone a la siguiente, una y otra vez, dejando que la superficie uniforme haga más fácil tapar sus huellas, evitando resquicios donde puedan sobresalir. Me recuerdan a su vez a la obra *Telón*

(2015), de Maider López, un escenario donde ya no hay actores, y los telones que separan las escenas, se convierten en las propias escenas. Cada uno de estos telones tiene su ritmo y movimiento, se combinan entre ellos, creando diferentes composiciones cromáticas y no existe ni un elemento que sobresalga. Pero, ¿qué pasa cuando emergen otro tipo de derivas, en las que el discente sabe leer esas palabras ocultas en mi discurso que deja abierta la puerta a un camino deseado?

Tal como sigue Ellsworth (2005a) “las acciones y momentos en clase de deseo, el miedo, el horror, el placer, el poder y lo ininteligible son exactamente lo que la mayoría de educadores se esfuerzan en tratar de prevenir, cercar, negar, ignora, exterminar” (p. 56), y puede que yo sea una de ellas. Pero este sentimiento estanco se desvanece cuando recuerdo lo vivido con el grupo de Erasmus de primero del año pasado. Estos discentes, tras haber escuchado la misma explicación en inglés que sus compañeras de clase, concluyeron en un resultado que no tenía nada que ver con lo que se les había pedido. Aun así, la acción y estrategia que se acababa de revelar ante mí, me pareció igual de válida y emocionante. Les animé a experimentar más, que se dejaran guiar por sus propios caminos. Se rebelaron ante la masa, el color uniforme, el rectángulo que limita el lugar donde expresarse y la superficie uniforme que los iguala.

3.3. Relato 3; Desvelo usurpado

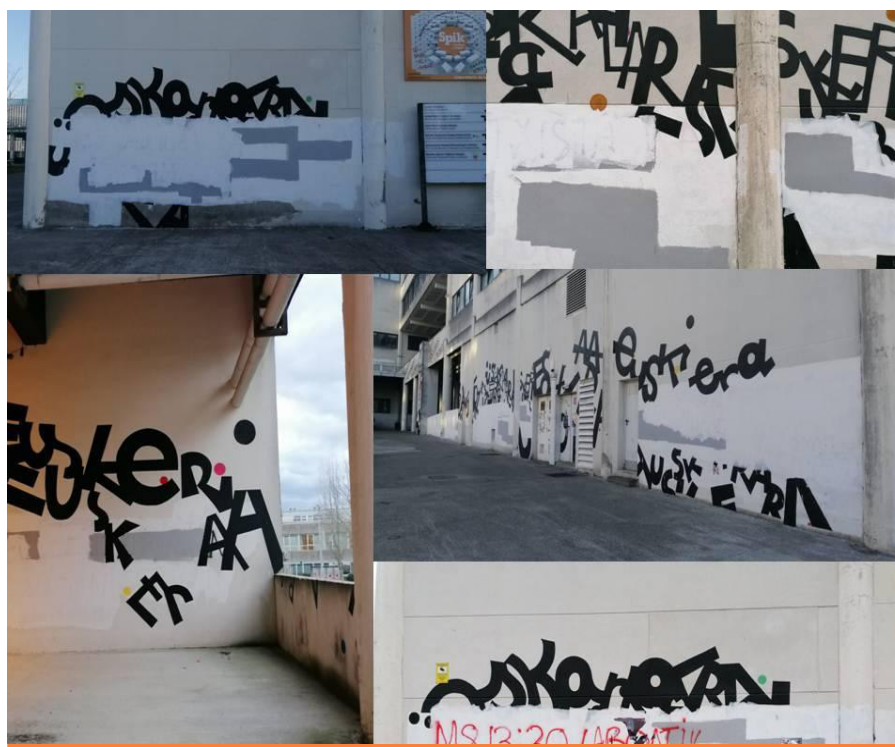


Ilustración 4. Mural de Jon López-Arostegi. Campus de Leioa, Universidad del País Vasco. Registro y composición de las autoras.

Esta reflexión surge del mural realizado por Jon López-Arostegi en el Máster de Investigación y Creación en Arte UPV/EHU que hace uso de unos mensajes borrados con masas de pintura por la universidad, posteriormente las resignifica y partiendo de ellas crea un mural en la Facultad de Comunicación en el marco de una convocatoria de creación de Pintura Mural de la Universidad

del País Vasco. La mancha censuradora que existía en ese lugar se recontextualiza y se convierte en institución. Conceptualiza la idea del desbordar de unos mensajes atrapados a partir del derramar de letras inspiradas en la tipografía propia de la universidad. La obra me sugiere a Brad Downee que se inspira en lo que viene dado en el espacio urbano y lo subvierte para generar otros significados, como en *Broken Bike Line* (Downey, 2009) que desdibuja un carril bici y nos interpela a otros posibles usos que nos desplazan de la función establecida del carril.

Desde la función docente me veo reflejada en eso de apropiarme de un espacio ajeno, liminal, y subvertirlo, institucionándolo, convirtiendo la acción en *algo que se lleva*, que se comprende y con lo que el alumnado se siente interpelado. Urge revisar las estructuras, las estrategias, el lugar de cada uno, dejar de usurpar para el que el alumnado *pueda ser*, se le deje ser, generar estructuras que nazcan desde el propio deseo del alumnado.

He estado en una reunión en la que el profesorado se contagia del malestar del otro. El discurso se presenta unidireccional, desde los que proponen hacia los que ejecutan, en realidad desde unas propuestas para algo de lo que no encontramos la respuesta esperada.

El diálogo de la reunión es doblemente unidireccional, no solo desde la hegemonía del que habla sino también por el contenido que ocupa el discurso. Contenido y forma. Cuánto dice nuestro malestar de nuestros límites. No quiero sentirme interpelada por muchas de las reivindicaciones que emergen en ese marco, en las que todo apunta hacia lo que me ocurre a mí, desde mi verdad de profesora, desde lo que tiene que ocurrir desde el contenido, desde el cronograma, desde el yo *sapiente*. Olvido lo importante, lo velado, si no me obligo a pensar en todos los pliegues que conforman la ficción que ocurre en el espacio del aula.

Reflexionar sobre nuestras propias vivencias siempre nos obliga a orbitar sobre la pregunta en cuestión, como un ser análogo a uno mismo que se desdobra para mirarte desde fuera. Ser parte del proyecto de investigación TRAY-AP es indivisible de la reflexión docente y de los lazos unidos *al que aprende* en la universidad desde un ser que ha sido contratado para supuestamente enseñar, y me sitúo en esa órbita, desde lo que implica mi función docente en ese *dejar ser* que reivindicamos en la introducción de este texto.

Intento recordar espacios educativos de mi vida en los que no hubiese una propuesta predefinida en ese dejar ser referido a mí misma, haciendo una analogía con el mural, un planteamiento donde no se apropie de un marco establecido, algo que emerja desde el propio deseo del que aprende y soy consciente de que hay que rebuscar. Recuerdo con desasosiego el aula de informática de tercero de la ESO cuando la propuesta residía en encontrar un programa informático que nos gustase a cada uno. Había que buscar autónomamente a partir de nuestro deseo, aprender algo, y explicar el proceso de búsqueda y los logros obtenidos en aquel programa. Reconozco que no me gustaba, me sentía sola, a la deriva. Se podría hablar mucho del proceso de acompañamiento de una propuesta de ese calado, de la esencia de ser un guía en ese marco, pero quizá lo esencial me remite a lo inhóspito de trabajar de ese modo, a la falta de referentes y a la isla que suponía frente a otras asignaturas y contenidos. Esas sensaciones hacían que mostrara una actitud de resistencia ante algo que me obligaba a buscarme a mí misma en una estructura que no me había enseñado a hacerlo.

Pienso en los espacios, estrategias y modos de relación en mi función docente y en la actualidad vivo mi asignatura como un espacio donde desde la práctica ocurren las cosas, en una

propuesta desde el hacer, donde las manos se activan, y los cuerpos les siguen, y ya no puedes ser ajeno a lo que acontece porque la propuesta te obliga a ser lo otro. Admito entonces cierta soberbia en no sentirme parte de ese malestar que manifiestan mis compañeras en la citada reunión, desde la evidencia de que un cambio en los modos de hacer y acercarse al conocimiento, inevitablemente funciona como detonante para que ocurra quizá lo inesperado que rompa cierta desidia establecida.

No me importa reconocer que a lo largo de doce años he desvelado ciertas claves para conectar con el alumnado, lo veo en el ambiente, en el *feedback*, en la ejecución de las propuestas. La gente asiste a clase, las preguntas proponen cuestiones que apuntan a la mejora de la propuesta (...), podría decirse que aquello que se da fluye y nos reconocemos en eso que ocurre en el marco de la asignatura. Pero llevo un tiempo pensando si eso no responde a una ilusión, a un trampantojo, una ficción que permite vivir en la creencia de que ese es el camino (Ellsworth, 1999). Pienso en cuánto hay del que aprende en eso que se propone, y si no es que la propia institución (yo) se ha camuflado para ser otra cosa, como en el mural, usurpando, como un ser tú para ser yo. Me pregunto si lo dialógico que tanto reivindico, no se cobija en una estructura previamente diseñada, y el reivindicar derivas de las propuestas hacia soluciones propias del alumnado no hacen más que legitimar a un ser aprendiz que no penaliza por reconocerse edulcoradamente en modos de hacer que le interpelan, pero que vuelven a ser alienantes, por no plantear desde su génesis una propuesta donde el que aprende se coloque en el centro y pueda convertirse en engranaje que articula sus propias trayectorias de aprendizaje como aquella clase de informática que me hacía sentir incómoda cuando estaba en la ESO. En la fase inicial de TRAY-AP a la que alude este texto se cuestiona por ejemplo si el “alumnado se siente a gusto siguiendo tareas prefijadas”. Más allá de interesarme la respuesta concreta la cuestión me interpela y me pregunto cuántas veces propicio un espacio para que eso ocurra, y me ha llevado a pensar en ese profesor de informática y la esencia de su propuesta de confianza plena en el saber del alumnado.

Retomo la idea de la reunión con mis colegas en referencia a cuánto dice nuestro malestar de nuestros límites. Por qué como docente genero un marco amable en base a las estrategias que ya sé que funcionarán, haciendo en ocasiones acopio de modos y estrategias usurpadas de los modos de estar que presenta del alumnado. Me refiero al uso de redes sociales, a intervenir espacios o institucionalizar espacios liminales de expresión del alumnado. Me pregunto qué es de estos modos de hacer cuando se trasladan de la periferia y se convierten en centro, cuando la institución penetra en ellos, ¿es entonces cuando el resquicio, el margen, la grieta del ser estudiante se ve abocado a buscar otro espacio no usurpado? Entonces pienso en lo que quizá no he llegado a comprender, a generar espacios dialógicos donde el sujeto pueda proponer generando marcos propios que no sean reutilizados desde la institución.

4. REVELACIONES

Cualquier movimiento es detonante de una acción (Fernández Polanco, 2019), nosotras somos parte de ELKARRIKERTUZ. Eso corresponde a un trazo, un modo de estar ante nuestra labor investigadora-docente que reafirma la pertinencia del proyecto de investigación. La huella que deja nos permite pensar sobre cómo incidimos en la construcción de lo que implica ser estudiante en la universidad en la actualidad. Estar inmersas en una investigación de este calado

paralelamente a una relación constante con el alumnado da cuenta de esa contextura (Jornet y Erstad, 2018) que refleja múltiples factores entrelazados y a su vez independientes que están en juego en la construcción de lo que comprendemos por aprender.

En este texto hemos mirado a TRAY-AP desde fuera, como abrazándolo, hemos tenido que entrar para dar cuenta de su exterior, y nos colocamos externamente, desde un relato de antesala para subrayar su importancia, y es desde ahí, desde la reivindicación de su necesidad, tanto por la urgencia de detonar la pregunta de investigación, ¿cómo aprenden los estudiantes universitarios?, como por su marco onto-epistemológico, que marca un recorrido en relación a sus trayectorias de aprendizaje en un contexto dialógico.

Hemos mostrado en el texto una recopilación de desvelos, trazos y huellas en forma de narrativas visuales normalizados en el paisaje de la universidad, visibilizar algo que se quiere borrar es algo a lo que cuanto menos debemos prestarle atención. Somos conscientes de la trampa cuando generamos las hipérboles a modo de foto ensayo que unifican la secuencia generando casi una taxonomía que representa un todo. Pero la realidad es que no encontramos a la vista muchos más signos que muestren alguna trazabilidad de un ser crítico que se repiensa en la universidad, por lo que podemos hacer una fotografía de una universidad, de protesta de trazo espontáneo, de acción del impulso de un mensaje o en contraposición el dibujo de un colectivo que asume y habla en voz baja. Desvelamos esos momentos en el que la entidad universitaria ha velado u ocultado esas maneras de ser y manifestarse que tiene el alumnado. Intentamos desvelar las revelaciones y los momentos de rebeldía que tanto el alumnado como nosotras en nuestra experiencia como discentes hemos vivido y conectarlo con nuestra práctica educativa. Y reflexionamos sobre la manera que la institución (de la que inevitablemente somos parte) usurpa los modos de hacer del alumnado a quien tanto intenta callar.

Tomar nuestras reflexiones docentes “como arena para contar relatos alternativos y generar prácticas de resistencia se convierte así en una posibilidad de subvertir el relato hegemónico que hoy controla la educación” (Hernández y Aberasturi-Apraiz, 2014, p. 141), y nos permite tomar prestadas estas imágenes, dialogando con ellas y reflexionar a partir de ellas en torno a nuestra identidad docente vinculada a concepciones de diálogo de TRAY-AP, revisitando lo individual para comprender lo social (Hernández-Hernández, y Sancho, 2020). ¿Cómo influye la direccionalidad de la universidad en el lugar en el que el alumnado universitario se sitúa en esta? Como dicen Jornet y Erstad (2018) la distinción de los contextos en los que el aprendizaje se da es relevante y marca la diferencia (influyendo en la construcción del carácter), puesto que muestra que el contenido de lo que es aprendido no es el mismo que el se supone era enseñado.

Hemos mirado fuera para dar cuenta de lo que ocurre dentro, rompiendo esa dualidad, comprendiendo desde las ecologías de aprendizaje que el alumnado no entra en la ficción del aula siendo otra cosa. Recurrimos al arte contemporáneo, a referentes artísticos que a través de su praxis nos permiten generar analogías sobre nuestra función docente. Paralelamente las manchas pictóricas del campus desvelan la huella de un síntoma y pensamos en lo que nos dicen, en el diálogo que establecen en las posibilidades *del ser*.

Nos alejamos de la acción contestataria de esas pintadas del momento y echamos en falta propuestas más duraderas, de proceso de reflexión, de colectivo, y ahí es donde esté texto nos ha

llevado a cuestionarnos si es que quizá somos nosotras como parte de una estructura alienante e institucionalizada las que de un modo velado no dejamos que ese ser que reivindicamos encuentre su lugar y enraíce.

Aun así, sea lo que sea que interfiera en el complejo tejido universitario, el alumnado por su innata condición de ser, siempre encontrará su trazabilidad, es algo inminente. Miramos la obra de Ismael Teira, *Caminos de Deseo*, (2009), donde muestra caminos mundanos trazados y desgastados por el caminar espontáneo en el césped fuera de norma urbanística. Se trata de un trazo colectivo, del peso de todos los cuerpos, uno tras otro, una desobediencia de la direccionalidad no hablada pero sí decidida por el colectivo, sin exigencia, sin premura, pero latente.

REFERENCIAS

- Aberasturi-Apraiz, E., Correa-Gorospe, J.M. & Gutiérrez-Cabello, A. (2020). Entre lo biográfico y el aprender. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 75-90.
- Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning: pedagogies against the state*. Sense Publishers.
- Bailey Moreno, J. & Flores Fahara, M. (2022). ¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza. *Revista complutense de educación*, 33(1) 81-91. <https://doi.org/10.5209/rced.73717>
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Ballester, J.M. (2009-2011). *Espacios ocultos*. Pieza artística. <https://letraurbana.com/articulos/espacios-ocultos>
- Bokeh. D. (2020). *En la calle no pintamos nada*. Pieza artística. <https://culturainquieta.com/es/arte/arte-digital/item/16626-david-bokeh-pone-en-cuarentena-a-los-protagonistas-de-pinturas-iconicas.html>
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic subjects*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.1017/CCO9780511753657.009>
- Buren, D. (1969). *Sheets of Paper*. Pieza artística. <https://blogs.uoregon.edu/danielburen/2015/02/16/24/>
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Downey, B. (2009). *Broken Bike Line*. Pieza artística. <https://braddowney.com/k/archive/2009/broken-bikelane>
- Ellingson, L. & Ellis, C. (2008). Autoethnography as a Constructionist Project. En Holstein, J.A. & J.F. Gubrium (eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 445-465). The Guildford Press.
- Ellsworth, E. (2005a). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. AKAL.
- Ellsworth, E. (1999). ¿Por qué esto no parece empoderante? En, A. Belausteguigoitia y A. Mingo (Ed.), *Varios Géneros Prófugos*, (pp. 55.85). Universidad Nacional Autónoma de México
- Erstad, O. (2012). The learning lives of digital youth-beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38(1), 25-43. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577940>

- Erstad, O., & Sefton-Green, J. (Eds.) (2012). *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age*. Cambridge University Press.
- Fernández Polanco, A. (2019). *Crítica visual del saber solitario*. Consonni.
- Fernández, A.T. (2011). *Borrando la frontera*. Pieza artística. <https://www.economistaamerica.pe/cultura-eAm-mx/noticias/7092431/10/15/Artista-borra-frontera-entre-Mexico-y-EU-con-pintura-azul-cielo.html>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía da Autonomía: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Garcés, M. (2021). *La escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gutiérrez, R. (2019). Prefacio. En *Cuidado, comunidad y común*. [ed. Vega, C., Martínez R. Paredes, M.] Traficantes de Sueños.
- Han, B.C. (2015) [2009]. *El aroma del tiempo*. Herder.
- Hernández-Hernández, F. & Aberasturi-Apraiz, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, p. 133-144. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/2445/65093>
- Hernández-Hernández, F. & Sancho, J.M. (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educación*, 54(1), pp. 15-29. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/331856>
- Hernández-Hernández, F. & Revelles-Venavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2) 21-48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Hernández-Hernández, F. & Sancho, J.M. (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 34-45. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- Hernández-Hernández, F. & Sancho, J.M. (2022). *Los sentidos de los jóvenes universitarios: entre el acomodo, la reapropiación y la resistencia en Educación con sentido transformador en la universidad*. Octaedro.
- Jornet, A. & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/21810/pdf>
- Jornet, A. & Roth, W-M. (2018). Imagining desing: Transitive and intransitive dimensions. *Desing Studies*, 56, 28-53.
- Lizarraga, M. A., Guezuraga, R. G., Peña-Zabala, M. P., & Camarero-Nuñez, A. S. (2020). Historia de vida universitaria: de nuestros afectos discentes a la identidad investigadora-docente. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 129-152.
- López, M. (2008). *Line off Sight*. Pieza artística. <https://www.maiderlopez.com/portfolio/out-off-sight-zendai-moma-shanghai-2008/>
- López, M. (2015). *Telón*. Pieza artística. <https://www.maiderlopez.com/portfolio/telon/>
- Roldan, J. & Mena, J. (2017). Instrumentos de Investigación Basados en las Artes Visuales en Educación Artística. En Marín Viadel, R., Y Roldan, J. (Eds.) (2017). *Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística*, (46-67). Universidad de Granada.

Méndez Suárez, M., Marín Viadel, R., & Roldán, J. (2021). Cuerpo, Espacio Y Luz En El Teatro Físico. Una Investigación Educativa Basada En La Fotografía. *ARTSEDUCA*, 31, 287-298. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6165>

Peña-Zabala, M., Guerra, R., Urrutia, A., & Arriolabengoa, M. (2021). Lo líquido del espacio: una mirada hacia habitar contextos educativos. *Tercio Creciente* (Monográfico extraordinario V), 29-47. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra5.5758>

Rose, G. (2012). *Visual Methodologies*. Sage.

Teira, I. (2009). *Caminos del deseo*. Pieza artística. <http://www.ismaelteira.com/>

Agradecimientos: Agradecemos el entusiasmo y entrega de los que en cada edición organizan Las Jornadas de Historias de Vida en Educación. Un espacio de reflexión compartida desde la academia donde dialogar con otros pliegues del conocimiento favoreciendo el debate público.

Contribuciones de los autores: Las autoras de este texto participamos de manera equitativa en la generación del texto. Las tres tenemos las mismas responsabilidades en el proyecto de investigación en el cual se basa este texto. Una vez decidido el foco de investigación, la búsqueda de información y desarrollo del trabajo se ha llevado a cabo de manera conjunta. Cada una escoge uno de los desvelos identificados y aborda su narrativa particular. “Conceptualización, Autor 1. ; Autor 2; Autor 3 Metodología, Autor 1. ; Autor 2; Autor 3 Análisis de datos, Autor 1. ; Autor 2; Autor 3 Recogida de información, Autor 1. ; Autor 2; Autor 3 Redacción — preparación del borrador original, Autor 1. ; Autor 2; Autor 3; Redacción — revisión y edición, Autor 1. ; Autor 2; Autor 3 Todos los autores y autoras han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito”.