

universitaria

COREOGRAFÍAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Una metáfora
del mundo de la danza



MIGUEL Á. **ZABALZA BERAZA**

Con la colaboración de

M^{ra} AINOHA **ZABALZA CERDEIRIÑA**

narcea

Contents

1. **Portada**
2. **Portadilla**
3. **Índice**
4. **Introducción**
 1. **Enseñar y aprender en Educación Superior**
 2. **La base conceptual del libro: a plea for excuses!**
 3. **La arquitectura interna del texto**
5. **1. Metáforas y analogías**
6. **2. La metáfora de las Coreografías Didácticas**
 1. **2.1. Arte y educación: ¿miradas compatibles?**
 2. **2.2. Insuficiencias de las metáforas**
 3. **2.3. Deconstruyendo la metáfora de las coreografías**
7. **3. Coreografías y Didáctica Universitaria**
 1. **3.1. El valor del contexto**
 2. **3.2. La coreografía como puente y nexo de unión entre enseñanza y aprendizaje**
 3. **3.3. Estructura de las coreografías**
 4. **3.4. Apertura vs. clausura en las coreografías**
 5. **3.5. Coreógrafos y danzarines**
 6. **3.6. Coreografías institucionales y coreografías docentes**
 7. **3.7. ¿Buenas coreografías?**
8. **4. Coreografías institucionales y currículo formativo**

1. **4.1. Coreografías institucionales y modelo educativo**
2. **4.2. Coreografías institucionales, colegialidad e identidad docente**
3. **4.3. Del modelo educativo al Plan de Estudios: la arquitectura curricular**
 1. **4.3.1. El currículo en la Educación Superior**
 2. **4.3.2. El Plan de Estudios**
4. **4.4. La estructura de las coreografías institucionales**
 1. **4.4.1. Anticipación**
 2. **4.4.2. Coreografía externa y visible**
 3. **4.4.3. Coreografía interna y no visible**
 4. **4.4.4. Resultados o producto**
5. **4.5. Un modelo básico para el análisis de la coreografía institucional**
6. **4.6. ¿Cómo analizar las coreografías institucionales?**
9. **5. Coreografías docentes**
 1. **5.1. Enseñar en el enfoque de las coreografías**
 1. **5.1.1. La enseñanza como toma de decisiones**
 2. **5.1.2. La enseñanza como tarea compleja**
 3. **5.1.3. La enseñanza como actividad polícroma: los modelos de enseñanza**
 4. **5.1.4. La enseñanza como actividad guionizada**
 5. **5.1.5. La enseñanza bajo el escrutinio de la calidad**
 2. **5.2. Aprender en el enfoque de las coreografías docentes**
 1. **5.2.1. El aprendizaje como proceso personal**

2. **5.2.2. El aprendizaje como proceso contextualizado**
 3. **5.2.3. El aprendizaje como proceso estructurado en fases**
 3. **5.3. Las relaciones entre enseñanza y aprendizaje**
 4. **5.4. La estructura de las coreografías docentes**
 1. **5.4.1. Anticipación**
 2. **5.4.2. Coreografía externa: configurar ambientes de aprendizaje**
 3. **5.4.3. Coreografía interna**
 4. **5.4.4. El resultado o producto**
 5. **5.5. Los modelos-base como eje central de la coreografía docente**
 6. **5.6. Investigar las coreografías docentes**
 7. **5.7. Coreografías docentes y formación de profesores**
10. **6. Las coreografías estudiantiles**
 1. **6.1. Los estudiantes universitarios como sujetos adultos**
 2. **6.2. La identidad de los estudiantes**
 3. **6.3. Los estudiantes universitarios como aprendices**
 4. **6.4. Los estudiantes como coreógrafos de su propio aprendizaje**
 1. **6.4.1. Anticipación (A)**
 2. **6.4.2. Coreografía externa (CE)**
 3. **6.4.3. Coreografía interna (CI)**
 4. **6.4.4. Resultado o producto del aprendizaje**
11. **Epílogo**
12. **Bibliografía**
13. **La página de derechos de autor**

Guide

1. **Portada**
2. **Portadilla**
3. **Índice**
4. **1. Metáforas y analogías**
5. **La página de derechos de autor**

Page List

1. **7**
2. **8**
3. **9**
4. **10**
5. **11**
6. **12**
7. **13**
8. **14**
9. **15**
10. **16**
11. **17**
12. **18**
13. **19**
14. **20**
15. **21**
16. **23**
17. **24**
18. **25**
19. **26**
20. **27**
21. **28**
22. **29**
23. **30**
24. **31**
25. **32**

26. **33**
27. **34**
28. **35**
29. **36**
30. **37**
31. **38**
32. **39**
33. **40**
34. **41**
35. **42**
36. **43**
37. **44**
38. **45**
39. **46**
40. **47**
41. **48**
42. **49**
43. **50**
44. **51**
45. **52**
46. **53**
47. **54**
48. **55**
49. **56**
50. **57**
51. **58**
52. **59**
53. **60**
54. **61**
55. **62**
56. **63**
57. **64**
58. **65**
59. **66**
60. **67**
61. **68**

62. **69**
63. **70**
64. **71**
65. **72**
66. **73**
67. **74**
68. **75**
69. **76**
70. **77**
71. **78**
72. **79**
73. **80**
74. **81**
75. **82**
76. **83**
77. **84**
78. **85**
79. **86**
80. **87**
81. **88**
82. **89**
83. **90**
84. **91**
85. **92**
86. **93**
87. **94**
88. **95**
89. **96**
90. **97**
91. **98**
92. **99**
93. **100**
94. **101**
95. **102**
96. **103**
97. **104**

98.	105
99.	106
100.	107
101.	108
102.	109
103.	110
104.	111
105.	112
106.	113
107.	114
108.	115
109.	116
110.	117
111.	118
112.	119
113.	120
114.	121
115.	122
116.	123
117.	124
118.	125
119.	126
120.	127
121.	128
122.	129
123.	130
124.	131
125.	132
126.	133
127.	134
128.	135
129.	136
130.	137
131.	138
132.	139
133.	140

134.	141
135.	142
136.	143
137.	144
138.	145
139.	146
140.	147
141.	148
142.	149
143.	150
144.	151
145.	152
146.	153
147.	154
148.	155
149.	156
150.	157
151.	158
152.	159
153.	160
154.	161
155.	162
156.	163
157.	164
158.	165
159.	166
160.	167
161.	168
162.	169
163.	170
164.	171
165.	172
166.	173
167.	174
168.	175
169.	176

170.	177
171.	178
172.	179
173.	180
174.	181
175.	182
176.	183
177.	184
178.	185
179.	186
180.	187
181.	188
182.	189
183.	190
184.	191
185.	192
186.	193
187.	194
188.	195
189.	196
190.	197
191.	198
192.	199
193.	200
194.	201
195.	202
196.	203
197.	204
198.	205
199.	206
200.	207
201.	208
202.	209
203.	210
204.	211
205.	212

206.	213
207.	214
208.	215
209.	216
210.	217
211.	218
212.	219
213.	220
214.	221
215.	222
216.	223
217.	224
218.	225
219.	226
220.	227
221.	228
222.	229
223.	230
224.	231
225.	232
226.	233
227.	234
228.	235
229.	236
230.	237
231.	238
232.	239
233.	240
234.	241
235.	242
236.	243
237.	244
238.	245
239.	246
240.	247
241.	248

242.	249
243.	250
244.	251
245.	252
246.	253
247.	254
248.	255
249.	257
250.	258
251.	259
252.	260
253.	261
254.	262
255.	263
256.	264
257.	265
258.	266
259.	267
260.	268
261.	269
262.	270
263.	271
264.	272
265.	273

Coreografías Didácticas en Educación Superior

Una metáfora del mundo de la danza

Miguel Á. Zabalza Beraza

Con la colaboración de

María Ainoha Zabalza Cerdeiriña

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Índice

INTRODUCCIÓN

Enseñar y aprender en Educación Superior
La base conceptual del libro: *a plea for excuses!*
La arquitectura interna del texto

- 1. Metáforas y analogías**
- 2. La metáfora de las Coreografías Didácticas**
 - 2.1.Arte y educación: ¿miradas compatibles?**
 - 2.2.Insuficiencias de las metáforas**
 - 2.3.Deconstruyendo la metáfora de las coreografías**
- 3. Coreografías y Didáctica Universitaria**
 - 3.1.El valor del contexto**
 - 3.2.La coreografía como puente y nexo de unión entre enseñanza y aprendizaje**
 - 3.3.Estructura de las coreografías**
 - 3.4.Apertura vs. clausura en las coreografías**
 - 3.5.Coreógrafos y danzarines**
 - 3.6.Coreografías institucionales y coreografías docentes**
 - 3.7.¿Buenas coreografías?**
- 4. Coreografías institucionales y currículo formativo**

- 4.1. Coreografías institucionales y modelo educativo**
- 4.2. Coreografías institucionales, colegialidad e identidad docente**
- 4.3. Del modelo educativo al Plan de Estudios: la arquitectura curricular**
 - 4.3.1. El currículo en la Educación Superior**
 - 4.3.2. El Plan de Estudios**
- 4.4. La estructura de las coreografías institucionales**
 - 4.4.1. Anticipación**
 - 4.4.2. Coreografía externa y visible**
 - 4.4.3. Coreografía interna y no visible**
 - 4.4.4. Resultados o producto**
- 4.5. Un modelo básico para el análisis de la coreografía institucional**
- 4.6. ¿Cómo analizar las coreografías institucionales?**

5. Coreografías docentes

- 5.1. Enseñar en el enfoque de las coreografías**
 - 5.1.1. La enseñanza como toma de decisiones**
 - 5.1.2. La enseñanza como tarea compleja**
 - 5.1.3. La enseñanza como actividad polícroma: los modelos de enseñanza**
 - 5.1.4. La enseñanza como actividad guionizada**
 - 5.1.5. La enseñanza bajo el escrutinio de la calidad**
- 5.2. Aprender en el enfoque de las coreografías docentes**
 - 5.2.1. El aprendizaje como proceso personal**
 - 5.2.2. El aprendizaje como proceso contextualizado**
 - 5.2.3. El aprendizaje como proceso estructurado en fases**
- 5.3. Las relaciones entre enseñanza y aprendizaje**

5.4.La estructura de las coreografías docentes

5.4.1.Anticipación

5.4.2.Coreografía externa: configurar ambientes de aprendizaje

5.4.3.Coreografía interna

5.4.4.El resultado o producto

5.5.Los modelos-base como eje central de la coreografía docente

5.6.Investigar las coreografías docentes

5.7.Coreografías docentes y formación de profesores

6. Las coreografías estudiantiles

6.1.Los estudiantes universitarios como sujetos adultos

6.2.La identidad de los estudiantes

6.3.Los estudiantes universitarios como aprendices

6.4.Los estudiantes como coreógrafos de su propio aprendizaje

6.4.1.Anticipación (A)

6.4.2.Coreografía externa (CE)

6.4.3.Coreografía interna (CI)

6.4.4.Resultado o producto del aprendizaje

EPÍLOGO

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Enseñar y aprender en Educación Superior

Quien haya seguido de cerca el desarrollo de esta colección de la editorial Narcea sobre docencia universitaria sabe ya que toda ella no es sino un conjunto polivalente de miradas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones de Educación Superior. Ese análisis reflexivo, orientado a la mejora de nuestra tarea como profesores y profesoras, es el objeto de estudio de la Didáctica y ésta es, también, la tarea central de nuestro quehacer docente. De una u otra forma, todos los libros de la colección acaban refiriéndose a la docencia, a su análisis y mejora. Como no podría ser de otra manera, también sobre ese eje se mueve este nuevo libro sobre las coreografías didácticas. En el fondo, no es sino una nueva mirada sobre cómo se relaciona el enseñar con el aprender. Una nueva mirada que adopta una analogía con el mundo de la danza para intentar proyectar esa luz especial que nos proporciona el arte para iluminar los complejos procesos que vinculan el enseñar con el aprender y, así, poder mejorarlos.

Probablemente, tanto la palabra *enseñar* como *aprender* son de las más usadas en el vocabulario habitual de la gente. Ambas son, sin duda, las más frecuentes en las conversaciones y textos de las personas dedicadas a la

educación, aunque ese alto nivel de familiaridad con los términos no se corresponda, de hecho, con una claridad similar en cuanto a su contenido semántico y operativo. Es cierto que todo el mundo tiene en su cabeza una idea, a veces peregrina, de qué sea enseñar y qué aprender, pero, como sucede con muchas palabras que forman parte de nuestra cotidianidad, la generalidad de su uso no supone ni consenso ni claridad en su interpretación. Al contrario, ambas, enseñanza y aprendizaje van acompañadas de una notable borrosidad conceptual.

Las nociones habituales con respecto al binomio enseñar-aprender acaban configurándolo como una realidad dicotómica, con una escasa e imprevisible relación mutua: enseñar es lo que hacemos los docentes; aprender es lo que hacen los estudiantes. Dos mundos estancos. De esta manera, enseñar y aprender son realidades que, con frecuencia, se desarrollan como acciones discontinuas y con leves e inciertas conexiones. Por un lado, los docentes tienden a ponerse de perfil ante el aprendizaje de sus estudiantes (si no aprenden es problema de ellos: lagunas conceptuales previas, déficit de motivación o de implicación, escaso tiempo disponible, etc.). Por otro, subyace siempre la idea de un cierto vínculo lógico de causalidad entre enseñanza y aprendizaje: la enseñanza (lo que hacen los docentes) se percibe como la causa del aprendizaje (lo que aprenden o ganan los estudiantes).

Que ambas posiciones constituyen una lectura errónea, o cuando menos incompleta, del proceso de enseñanza y aprendizaje lo ha planteado la Pedagogía desde antiguo. En ello insisten los actuales enfoques educativos. Y no solo en lo que se refiere a la Educación Superior. Acabamos de celebrar en el 2020 el centenario del nacimiento de Loris Malaguzzi, el gran pedagogo italiano de Reggio Emilia. Es una apreciación muy generalizada (J. Bruner, 1996, se ocupó en extender esa idea por todo el mundo) que las

escuelas infantiles de Reggio que él fundó están entre las mejores del mundo. Malaguzzi tenía una frase que sintetizaba muy bien el equívoco subyacente a esa idea de la causalidad de la enseñanza sobre el aprendizaje. Decía Malaguzzi *que el objetivo de la enseñanza no es producir aprendizaje sino producir condiciones para el aprendizaje*. Él trabajaba con niños pequeños, pero la idea resulta igualmente válida cuando nos referimos a la formación universitaria.

Lo que trataba de quebrar esa idea malaguzziana es la supuesta relación lineal de causa-efecto que algunos docentes imaginan que se produce entre su enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. En lo que insiste el pedagogo italiano es en que el aprendizaje es, en gran parte, obra de los propios estudiantes, de su actividad y del buen uso que hacen de sus propias capacidades. Todo ello, obviamente, en el marco de un contexto académico especialmente configurado para que así suceda. Esto es, la docencia se concibe como un proceso de mediación doble: a través del ambiente de aprendizaje creado y a través de la intervención directa del profesorado.

Dado que aprender es más que modificar conductas o ideas; dado que aprender, en el contexto académico en el que nos movemos, significa más que acumular información; dado que el aprendizaje va indisolublemente vinculado a la formación en su sentido más amplio (personal, académico y profesional); dado todo ello, está claro que nosotros creamos las condiciones (algunas de ellas) pero que quien aprende es el propio estudiante.

Pues ahí lo tienen. De eso va este libro. De cómo nuestra principal función en la enseñanza (y hablo de *nuestra* incluyendo en ese plural colectivo a todos los agentes que participan en la docencia universitaria, desde las instituciones a los docentes y los propios estudiantes) es la de aplicar toda nuestra sabiduría y experiencia (profesional

y docente) a crear ambientes de aprendizaje que resulten estimulantes para nuestros estudiantes y les faciliten la obtención de los propósitos formativos que la universidad les plantea. Esa es una de las ideas-eje en torno a la cual se desarrolla nuestra argumentación.

Las coreografías didácticas tratan de formalizar esa nueva mirada sobre el quehacer formativo de la comunidad académica. Es una mirada que, como veremos, da una enorme importancia al contexto y a los procesos y condiciones a través de los cuales ese marco contextual influye en el aprendizaje y la formación de los estudiantes. Y un buen ejemplo de esa circunstancia es lo que hemos vivido durante estos últimos años en relación a la pandemia de la COVID-19. Ese virus cruel ha hecho saltar por el aire la tranquilidad, la salud, la economía y las rutinas sociales de todos los países del mundo. Por supuesto, la tormenta perfecta que ha generado la pandemia y el tsunami posterior que provocó en todos los órdenes de la vida (el contexto en su sentido amplio) ha trastocado, también, el mundo de la educación y sus formatos convencionales. Al romperse los hábitos y rutinas ya establecidas en el sistema académico, las coreografías de enseñanza han debido alterarse de una forma dramática: clases virtuales, eliminación de contactos, uso permanente de mascarilla, centros cerrados, controles permanentes, movimientos hiperregulados, cámaras en clase, grupos espejo, evaluaciones a distancia, etc. En fin, una absoluta transformación del «hacer universidad» que todos hemos vivido y sufrido en los últimos tiempos.

Pero, aceptando que se trata de una situación excepcional, y esperemos que transitoria, algo tiene, también, de bueno, al menos de cara a este texto. Hemos aprendido de la pandemia la gran relevancia del contexto, la importancia de las coreografías didácticas. Porque eso es, justamente, lo que hemos variado: los ambientes de

aprendizaje, las coreografías didácticas. La educación y las instituciones que la imparten se han visto obligadas a redefinir sus coreografías y eso ha llevado a alterar todos los procedimientos habituales de trabajo educativo. Ese es el gran poder de las coreografías, que transforman el escenario educativo y, al hacerlo, alteran el sentido y el proceso en que los aprendizajes y la formación se producen. Esperemos que esta situación dure poco y que sus efectos sean menos perniciosos en el ámbito educativo de lo que lo han sido en otros ámbitos de la vida colectiva. En cualquier caso, retornaremos sobre las circunstancias de la pandemia a la hora de analizar el tema de las coreografías y su proyección sobre la educación.

La base conceptual del libro: *a plea for excuses!*

Tras una primera ojeada al texto que le entregaba, nuestra editora Ana de Miguel, me transmitió su primera valoración: «Bueno, me da la impresión de que aquí has ido incluyendo todo lo que has aprendido en todos estos años sobre Didáctica, ¿no?». Me quedé pensativo. Primero porque así, de golpe, no fui capaz de interpretar si eso era un halago o un reproche. Y, además, porque yo no me lo había planteado así, más bien pensaba que había escrito una cosa bastante original. Pero, la verdad, me pareció una constatación pertinente. Era verdad que, a medida que avanzaba en el libro, yo mismo tenía la impresión de estar repitiéndome, que de eso ya había hablado antes, en otros libros o textos, que estaba metido en un bucle en el que constantemente se volvía a las mismas ideas básicas.

La edad tiene eso, ventajas e inconvenientes. El territorio de experiencias e ideas se amplía casi al mismo ritmo en que se multiplican las redundancias y repeticiones. Quizás

eso no les suceda a las personas que han cambiado mucho de actividad, o de enfoque a la hora de ejercerla, pero resulta improbable mantenerse en un estado permanente de cambio de ideas. Incluso aunque vayas transitando por temáticas diversas (mi caso es bastante paradigmático en eso pues me he movido por temáticas muy diversas: inadaptación juvenil, didáctica, currículo, *practicum* y prácticas externas, formación de profesores, diarios de clase, innovación, competencias, educación universitaria, educación infantil...), en el fondo, siempre construyes tus textos sobre unas pocas ideas básicas que actúan como ejes estructurales de lo que escribes o dices. Se parece a esa arquitectura que ahora propone la publicidad de la medicina maxilofacial: «le reconstruimos la dentadura completa sobre solo cuatro implantes», dicen. Esas ideas-implante (es decir, bien fusionadas con tu estructura mental y tu marco de convicciones) van evolucionando, por supuesto, con el paso del tiempo, pero siempre están ahí y son fáciles de identificar. Constituyen la línea argumental que subyace al discurso, la estructura que sostiene y da sentido a la arquitectura conceptual de la propuesta.

Uno no puede (ni debe) desprenderse de su edad porque sobre ella se sostiene tu patrimonio intelectual. Ustedes notarán mi edad en las fechas de las citas que les aporte. Mis referencias recorren los últimos 50 años que son los que he vivido como docente universitario e investigador. Obviamente, uno tiene una historia. Historia que no solo es el tiempo que uno ha habitado, sino un influyente agente que ha fortalecido o debilitado la construcción de su ser y de su saber.

En ese tiempo por el que uno transita están los autores, los libros, las experiencias de las que se ha nutrido nuestro pensamiento y el poco o mucho saber que cada quien ha sabido o ha podido ir construyendo. De todas formas, la gente de mi generación, tuvimos mucha suerte por el alto

nivel intelectual y científico de quienes fueron nuestros referentes y, en cierta forma, continúan siéndolo. Por eso, seguir citándolos como referencias doctrinales es un acto de respeto y reconocimiento a su valía. Si excluimos lo que tiene que ver con los entornos virtuales, las ideas y convicciones que nos legaron siguen siendo muy relevantes a la hora de abordar la problemática actual de la educación.

Arquímedes pedía un punto de apoyo para mover el mundo. Uno no aspira a tanto, pero es consciente de que, efectivamente, nada se mueve sin esos puntos de apoyo que, en nuestro caso, no son otra cosa que ideas clave que actúan como ejes conceptuales en torno a los cuales vas construyendo tu discurso y tus propuestas. Ideas cuya fuerza significativa se va ampliando como las ondas de una piedra arrojada al agua y así van connotando y dando sentido a todo lo que vas diciendo. Y se repiten, claro, sea cual sea el tema que abor das.

Yo creo que es fácil identificar en este libro esas ideas repetidas de todos los libros: la formación como función que va más allá de la instrucción; la colegialidad interdisciplinar como espacio coral de construcción de la identidad docente; los docentes como profesionales, pero también como personas; las universidades como entidades que desarrollan un proyecto institucional; el currículo como proyecto formativo integrado y no un sumatorio de aprendizajes aislados; el compromiso con la calidad de vida y no solo con la calidad de los aprendizajes académicos. Y si uno se fija bien, todo este racimo de ideas aún sigue siendo, en realidad, redundante y repetitivo.

En el fondo solo son diferentes formulaciones de una única idea pedagógica: cada institución de Educación Superior se configura como un contexto de vida y de formación que funciona (o debería hacerlo) como una organización compacta que desarrolla un proyecto integrado de formación de sus estudiantes. No sé si eso es

decir mucho o decir poco, pero desde ese tronco conceptual se van desarrollando el resto de ideas y propuestas que conforman mi mirada sobre la universidad.

Obviamente, sobre la universidad actual se proyectan, igualmente, otras miradas y, como institución social, ha de responder, también, a otros compromisos: la investigación y el desarrollo científico; el desarrollo cultural y social de su entorno; la transferencia de conocimiento, etc. Pero esas consideraciones quedan ya más allá de mi propósito. Aunque, incluso si me atreviera a adentrarme en ellas, estoy seguro de que abordaría esas «misiones» institucionales sin alejarme demasiado de las ideas matrices desde las que se ha construido este libro. La edad, como decía.

La arquitectura interna del texto

Este libro sobre las *coreografías didácticas* tiene una estructura clara y progresiva. El libro está concebido como una secuencia en la que cada paso nos va conduciendo al siguiente. Aunque en otros libros anteriores lo hemos intentado, no creo que en este se pueda saltar de un capítulo a otro de forma aleatoria. Lo siento.

He intentado comenzar justificando el uso de metáforas para hablar de Educación Superior. No es infrecuente el uso de metáforas en educación, pero quizás a los menos familiarizados con la literatura pedagógica pudiera parecerles poco apropiado. A eso se refiere el primer capítulo del libro que versa sobre las metáforas y analogías en educación.

En el capítulo 2 se entra ya en la metáfora de las coreografías y en lo que aporta una mirada artística sobre la enseñanza universitaria. El arte como un decodificador que nos ayuda a ver desde otra perspectiva (y a entender de

otra manera) lo que sucede en el proceso de enseñar y aprender. La controversia entre arte y ciencia ha estado siempre presente en el debate pedagógico, no solo como contenido formativo, sino como mirada sobre lo educativo, como forma de entender y desarrollar el quehacer docente. La idea de las coreografías es muy útil para buscar ese equilibrio entre lo predeterminado, lo regulado y la necesidad de dejar espacio a la libre creación del artista.

En el tercer capítulo se entra ya en el análisis de las coreografías didácticas y sus aportaciones a la docencia universitaria. La riqueza de la metáfora de las coreografías no radica en su originalidad sino en la forma en que sitúa en el foco de esa nueva mirada artística algunos elementos cuya consideración ha sido una constante en el saber pedagógico: la importancia del contexto, la relación entre enseñanza y aprendizaje, la dicotomía entre apertura y clausura de los procesos didácticos, el sentido coral de la actuación docente, la estructura sistémica de las decisiones didácticas, etc. Son ideas centrales de la didáctica universitaria que se ven muy bien integradas en la metáfora de las coreografías.

Los siguientes capítulos abordan ya los tres niveles coreográficos que se analizan en el libro: las instituciones, los docentes, los estudiantes. En primer lugar (cap. 4), las coreografías institucionales que se refieren a la particular forma en que cada institución define y concreta el contexto de enseñanza y aprendizaje que ofrece en su seno. Ese marco va a condicionar las modalidades coreográficas de los subsiguientes niveles, por eso hablamos de una estructura coreográfica sistémica y jerárquica. Ciertamente es que las propias instituciones han de responder, a su vez, a marcos coreográficos de un nivel superior a ellas mismas (las políticas académicas y financieras, los marcos de estándares internacionales, etc.), pero eso nos llevaría a

espacios metapedagógicos que desbordan nuestro propósito.

En el siguiente nivel coreográfico (cap. 5) nos movemos los docentes universitarios como agentes intermedios que actuamos en el marco del proyecto educativo y de la estructura organizativa que viene definida por la coreografía institucional. Es en este nivel coreográfico en el que se define y concreta el quehacer docente tanto en lo que tiene de formulación teórica (qué es enseñar y qué es aprender y cómo se vincula la enseñanza con el aprendizaje), como de actuación práctica y contingente con el proyecto educativo institucional. Las coreografías docentes constituyen, en ese sentido, un elemento clave no solo para resignificar la enseñanza (qué es una enseñanza de calidad), sino la propia identidad del profesorado universitario (qué somos los docentes y qué se espera de nosotros).

El último nivel coreográfico (cap. 6) se refiere a los estudiantes, también ellos coreógrafos a la vez que bailarines. Este capítulo lo desarrolla Ainoha Zabalza, más próxima por edad y sintonía con el ser estudiante universitario del siglo XXI. Pero el concepto y la idea coreográfica sigue siendo la misma. Los estudiantes no solo son bailarines que, bien adaptados al sistema académico, siguen las consignas de las instituciones y los docentes que actúan como coreógrafos de su formación. Ellos y ellas son, en paralelo, coreógrafos de su propio aprendizaje y de ellos dependen muchas de las decisiones que se han de tomar para que el aprendizaje se produzca en buenas condiciones. Ciertamente es que, al estar su nivel coreográfico supeditado a los otros niveles superiores, los grados de libertad de que dispondrán serán más escasos y condicionados. Pero su responsabilidad como coreógrafos resulta, en cualquier caso, crucial para lograr un buen aprendizaje.

Bueno, este es el contenido del libro que tienen en sus manos. Me enamoré de la metáfora de las coreografías

desde la primera vez que la oí mencionar. Posteriormente traté de entenderla bien a través de los textos pioneros de Oser y Baeriswyl (2001). Después, comencé a trabajar en ella y a profundizar en su sentido junto a colegas de otras universidades, especialmente brasileñas. De esa colaboración han ido surgiendo tesis doctorales y comunicaciones a congresos. Finalmente, el periodo de confinamiento de la pandemia me ha permitido disponer de un poco más de tiempo y sosiego para redactar este texto. Y para pedirle a María que hiciera otro tanto con el suyo, sin apartarse de la idea general.

De todas formas, nos queda aún mucho camino por recorrer, aunque esa tarea se la dejo ya a otros. Por mi parte, solo me queda esperar que pueda resultar útil a quienes están embarcados en esta tarea compleja y apasionante de la enseñanza universitaria, sea como gestores académicos, sea como docentes, sea como estudiantes.

1

Metáforas y analogías

Se dice de las metáforas que son «una palabra o frase para describir algo de una manera que es diferente a la forma habitual de hacerlo y se hace así para demostrar que ambas cosas tienen cualidades similares y para hacer una descripción más potente» (Oxford Dictionary). Es decir, utilizamos metáforas como una fórmula para enriquecer la significación de algo a través de la analogía y el contraste con otras realidades que nos ayudan a entender mejor lo que queremos describir. Cuando decimos «tenía un corazón de piedra» utilizamos una analogía, la piedra, que nos facilita expresar de forma sencilla la dureza del carácter y la falta de sentimientos del aludido.

El uso de las metáforas es habitual en el lenguaje. En realidad, se trata de un artificio lingüístico que mejora la capacidad pragmática de los comunicantes. Han sido muchos los autores que se han preocupado por la función de las metáforas en el lenguaje. Van Noppen (1985) dirigió una especie de *handbook* (que tendría una nueva versión cinco años después) en el que presentó una revisión de las innumerables publicaciones de todo tipo sobre las metáforas como expresión de la capacidad humana para establecer correspondencias entre palabras y realidades. Y concluía que el casi infinito elenco de metáforas disponibles constituye un auténtico tesoro como patrimonio cultural de las diversas sociedades.

A través de las metáforas buscamos fórmulas ricas en expresividad para codificar experiencias y realidades. La metáfora es una proposición lingüística destinada a ayudarnos a entender mejor algo a través de una analogía. Algunos autores han insistido en que metáfora y analogía son recursos lingüísticos diferentes. Silva (2018, p. 13), tomando como referencia el Diccionario Priberam de la Lengua Portuguesa, nos indica que el término metáfora, que proviene del griego *metaphorá*, significa que una palabra es sustituida por otra en base a la semejanza entre ambas, mientras que la analogía expresa una relación de semejanza entre objetos o situaciones que son distintas entre sí, lo que nos permite establecer comparaciones y contrastes en un sentido más general y amplio. Por ese motivo ella, en el tema de las coreografías, opta por hablar de analogías. En cualquier caso, sean metáforas o analogías, lo importante aquí es que estamos comparando realidades diferentes entre sí.

Como señaló Green (1971), la metáfora es una comparación implícita que trata de destacar las similitudes entre dos cosas hablando de una de ellas como si fuera la otra. En esa función facilitadora, las metáforas se basan en imágenes que tratan de simplificar el proceso utilizando imágenes conocidas para aclarar realidades menos conocidas. Ya había enunciado Nisbet (1969) que las metáforas son una forma de ir de lo conocido a lo desconocido, «un modo de cognición en el que las cualidades identificadas de una cosa se transfieren de un modo instantáneo, casi inconsciente, a otra cosa que es, por su complejidad, desconocida para nosotros» (p. 19). Es decir, las metáforas se extraen de ámbitos en los que su significado es obvio o fácilmente reconocible para aplicarlo a otras realidades menos definidas. El vínculo que se establece entre ambas situaciones nos ayuda a entender

mejor lo que deseamos descubrir o, al menos, a verlo desde otra perspectiva.

Obviamente, utilizamos un concepto o imagen más clara y expresiva para ayudarnos a entender o comunicar otro concepto o realidad más oscura. Por eso mismo, las metáforas constituyen un elemento cultural y su análisis nos permitiría identificar los referentes semánticos que cada grupo social utiliza como recurso lingüístico que les ayude a entender realidades diferentes a las que el propio término o imagen pertenecen. Esto es, hablamos de metáforas en relación a aquellos términos, conceptos o imágenes que se conocen bien y que, por eso mismo, suelen utilizarse para ayudar a entender cosas más difíciles de comprender. Por ese motivo, en las culturas rurales son más frecuentes las metáforas relacionadas con la naturaleza y, también por ello, esta época que vivimos se ha llenado de metáforas relacionadas con la informática.

La escritora Irene Vallejo (2020), reciente Premio Nacional de Ensayo, alude al valor que las metáforas han tenido y siguen teniendo en la escritura. Cuenta que, en la Academia platónica, «Hiparquia pensaba, con humor juguetón, que la mente es un gran telar de palabras. Y todavía entre nosotros, en la terminología literaria se continúa empleando esa imagen de la narración como tapiz. Seguimos hablando —con metáforas textiles— de tramas, de urdimbres, de hilar relatos, de tejer historias. ¿Qué es para nosotros un texto sino un conjunto de hebras verbales anudadas?» (p. 174).

Un componente valioso de las metáforas es, por tanto, la imaginación y creatividad de quien las construye. Las metáforas aportan un modo distinto y original de ver las cosas y eso las vincula a la inteligencia y expresividad de quien las usa (sea individuo o grupo cultural). Es el valor cognitivo de las metáforas al que se refiere Davidson (1978).