



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

Fernando Hernández (coordinador)

**PENSAR LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD
DESDE EL ENCUENTRO ENTRE SUJETOS, DESEOS Y SABERES**

INDAGA-T – RECERCA

<http://fint.doe.d5.ub.es/indagat-web/>

INDAGA-T – RECERCA
Universitat de Barcelona (2011)

La publicación que tiene en las manos cuenta
con la siguiente licencia de Creative Commons:

Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

Para citar la obra:

Hernández, F. (2011). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el
encuentro entre sujetos, deseos y saberes. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit
Digital.

<http://hdl.handle.net/2445/20946>

INDAGA-T – RECERCA Núm. 1

Universitat de Barcelona

**PENSAR LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD
DESDE EL ENCUENTRO ENTRE SUJETOS, DESEOS Y SABERES**

Coordinador:

Fernando Hernández

Autores/as:

Fernando Hernández

Carla Padró

Aída Sánchez de Serdio

José Miguel Correa

Joaquín Paredes

Juana María Sancho

Mónica Santín

Judit Vidiella

Anna Forés

Sandra Costa

Laura Rubio

Ana Novella

Marta Venceslao

Núria Pérez

Esther Gil

José María Carmona

Diana Puigserver

Pablo Rivera

Cristian Aránguiz

Marta Burguet

Pilar Figuera

Mercedes Torrado

Cristina Pol

Franciele Corti

Enric Benavent

Luispe Gutiérrez

Diseño portada:

Raquel Miño

Fotografía:

Fernando Hernández

Índice

Presentación	3
Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad	4
Fernando Hernández	
Trazar caminos en torno a la relación pedagógica	11
Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes	12
Fernando Hernández	
Relaciones y saberes pedagógicos, tres créditos de sociología del arte ..	19
Carla Padró y Aida Sánchez de Serdio	
La relación pedagógica y la relación entre iguales: análisis de un incidente crítico en una experiencia de innovación docente universitaria	28
José Miguel Correa Gorospe	
La relación pedagógica y la evaluación	37
Joaquín Paredes	
La relación pedagógica y la investigación	45
Juana M. Sancho Gil	
Explorar lugares que los que circulan relaciones pedagógicas.....	57
Enseñanza e investigación en educación en los medios: De los múltiples lenguajes en la formación inicial a las prácticas colaborativas con profesores	58
Mónica Fantín	

Devenir docente: los ‘a[e]fectos’ relacionales en el proceso de aprendizaje	67
Judit Vidiella Pagés	
La relación pedagógica en el epicentro del equipo docente del practicum de educación social: Construcción de saberes compartidos	77
Ana Forés, Sandra Costa, Laura Rubio, Ana Novella, Marta Venceslao, Núria Pérez y Esther Gil	
¿Qué he venido a hacer aquí? La relación pedagógica como trama de relaciones.....	85
Fernando Hernández	
La utilización de zonas experimentales para la adquisición de competencias y habilidades en el estudio de los recursos hídricos	97
José María Carmona Pérez y Diana Puigserver Cuerda	
La formación virtual como herramienta de construcción de ciudadanía en las sociedades contemporáneas.....	105
Pablo Rivera Vergas y Cristian Aránguiz Salazar	
Alfabeto relacional: de la relación intrapersonal a la alteridad	119
Marta Burguet Arfelis	
Análisis de perfil del estudiante y el proceso de integración académico en la universidad. Implicaciones para la relación pedagógica	125
Pilar Figuera Gazo, Mercedes Torrado Fonseca, Cristina Pol Asmarats y Franciele Corti	
Creatividad y relación interpersonal en el proceso de evaluación.....	137
Enric Benavent Vallès	
Coda.....	143
Balance personal, aunque espero que transferible, de las I Jornadas sobre relación pedagógica en la Universidad	144
Luispe Gutiérrez	

Presentación

Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad

Fernando Hernández

¿Innovación docente sin cambio en la relación pedagógica?

La identidad, nos recuerda Celia Amorós, es aquello que la sociedad hace de nosotros, cuando nos dice lo que somos y lo que debemos ser; mientras que la subjetividad es aquello que nosotros hacemos con la identidad que la sociedad nos quiere conferir. En este sentido, la universidad está inscrita en, a la vez que lo produce, un discurso regulador que genera posiciones identitarias, en la medida en que fija (mediante normas reguladoras) lo que sus miembros, en nuestro caso el profesorado, 'debe (debemos) ser'. Así, por ejemplo, configura una carrera docente marcada por etapas y ritos de paso; dibuja un perfil de lo que se debe ser (investigador, docente, gestor) vinculado a méritos, concursos, reconocimientos y obligaciones; aunque impere la narrativa de la libertad de cátedra se ve obligado a incluir la planificación docente en una estructura conceptual/tecnocrática homogeneizadora y en una plataforma virtual igualadora, en la que cualquier posición alternativa, simplemente no tiene cabida. En esta modelización identitaria el tipo de profesor que se favorece a la hora de la docencia es el que aplica una organización del currículum por competencias sin cuestionarla; el que utiliza las plataformas digitales sin que necesariamente varíe su relación pedagógica; el que cumple con lo que se le dice que ha de ser, sin que exista posibilidad de réplica y alternativa. Y cuando lo hace, la respuesta que recibe suele ser: ¡porque ha de ser así!

En este marco, innovación docente es una expresión –y un propósito- que ha cobrado vigencia en la última década en la universidad española, en la medida en que se considera que es una de las características –una señal de identidad- de lo que ha de ser la práctica docente vinculada a la implantación de los acuerdos de Bolonia.

Se da así la impresión, construyendo una versión de la realidad, que asume y viene a decir, que antes de Bolonia y de que se configuraran las correspondientes oficinas de impulso a la innovación docente en las universidades, no existían profesores y profesoras que trataban de encontrar y establecer puentes entre la disposición para aprender de los estudiantes, su relación con el saber y el cuestionamiento del

conocimiento que se pretende traspasar a los estudiantes y estos reproduzcan en los exámenes.

Si se revisan, como ha hecho el grupo del profesor Ángel Fidalgo¹, los proyectos que financian las 44 universidades españolas que han realizado convocatorias para favorecer la innovación docente, vemos que existe una práctica que define lo que es y ha de ser innovación. Y lo hace acotando los campos a los que se adscriben los proyectos.

INDICADOR	%
EJEMPLOS ESPECIFICADOS EN LAS CONVOCATORIAS.	
Indicador: Elaboración de materiales a través de TIC Ejemplos: Realizar píldoras formativas, pasar asignaturas al sistema OCW, subir contenidos a plataformas e-learning, elaboración de videos,....	50
Indicador: Evaluación Ejemplos: Evaluación de competencias, habilidades y capacidades. Nuevos métodos de evaluación, evaluación del progreso de aprendizaje, diagnóstica y continua.	50
Indicador: I+D en metodologías educativas Ejemplos: Incorporar metodologías que impliquen participación del alumno, paradigmas de aprendizaje, incorporación de TIC.	47
Indicador: Tutoría Ejemplos: Tutoría académica (proactiva y reactiva), supervisión, seguimiento, tutoría personal y tutoría de orientación profesional.	45
Indicador: Participación activa del alumnado Ejemplos: Aprendizaje centrado en el alumno, metodologías de participación activa, aprendizaje basado en proyectos y en casos prácticos	45
Indicador: Gestión de experiencias Ejemplos: Jornadas de intercambio, portales de mejores prácticas, coordinación entre asignaturas, puesta en común de experiencias de innovación educativa.	45
Indicador: Trabajo cooperativo Ejemplos: Cooperación entre profesores, trabajo en grupo, cooperación entre alumnos, colaboración entre alumnado y profesorado.	37
Indicador: Formación en competencias Ejemplos: Muy genérico, no vienen ejemplos.	29

Tabla 1: Lo que es y ha de ser innovación en las convocatorias de las universidades españolas. Fuente Fidalgo, 2010.

Esta ordenación desvela que lo que no entra dentro de esas categorías no se considera innovación docente universitaria, pues no va a recibir financiación y, por tanto reconocimiento que tenga influencia en las acreditaciones para ser un ‘buen docente’ que piden cada universidad y las agencias de las comunidades autónomas.

Sin embargo, aunque claramente se intuye, no se aprecia si tras esos rótulos generalistas, se explicita qué se entiende, qué se considera o no como innovación docente. Parece en ocasiones que dejar los apuntes o una serie de artículos en el espacio

¹ <http://innovacioneducativa.wordpress.com/2010/02/14/%C2%BFque-es-innovacion-docente/>

virtual, mostrar las transparencias en un power point o dar las clases en inglés, o elaborar una rúbrica para la evaluación, sean ‘per se’ innovaciones. En estos y otros casos la fuente de referencia de todo conocimiento sigue siendo el profesorado y los estudiantes quedan reducidos a la tarea de reproductores, cuando no de escuchadores/copiadores de una actividad que se parece más a un karaoke (leer lo que se proyecta en la pantalla) que a otra cosa.

Si uno además mira el contenido de buena parte de las aportaciones a los congresos universitarios de innovación docente (CIDUI es un ejemplo notable de ello), que es donde luego se llevan las realizaciones de los proyectos financiados, se puede observar como esta noción se suele vincular a estrategias de enseñanza y aprendizaje diseñadas por los profesores con finalidades diversas: favorecer la autonomía, generar trabajo de grupos, aprender mediante problemas o proyectos, combinar la enseñanza presencial con la virtual, incorporar las tecnologías como parte del proceso de aprendizaje... Sin embargo, en la mayoría de los casos el ‘control’ de las propuestas, el proceso y los materiales lo sigue teniendo el profesorado.

Parece ser entonces que una innovación es una acción que introduce una variación (¿un cambio?) en lo que hasta ahora hacía un profesor o un grupo de docentes. Pero lo que trato de argumentar es que esta noción de innovación es limitada. Puede darse el caso que lo que un docente o un proyecto considera innovación para un determinado grupo, no esté asociado a un proceso de cambio de ‘mentalidad’. Por ejemplo, enseñar una materia en inglés, es algo que varias universidades favorecen y consideran como innovación docente. Pero aunque la innovación consiste en que se ha cambiado la lengua mediadora de la enseñanza, puede ser que el modelo que rige la enseñanza se mantenga inalterable, y siga siendo mediante demostración del profesor en la pizarra (de tiza o digital), la copia de los estudiantes y la realización de exámenes de resolución algorítmica. De aquí que haya autores, que han investigado desde hace años procesos de innovación y cambio en diferentes contextos educativos y profesionales, como Hargreaves (Hargreaves, Earl, Moore & Manning, 2001) o Fullan (2002; 2004), que hablan de que puede haber innovación ‘sin cambio’.

Cuando llegan a esta afirmación es porque consideran que una innovación es sólo un mojón en un proceso de cambio más amplio, y de más calado. Tal y como señala Fullan (2002) el único cambio que puede tener la consideración del tal, es aquel que favorece y provoca un reposicionamiento de la mentalidad de los individuos y los grupos. Esto es, que transforma la posición y la mirada. Por eso, el cambio no pretende modificar sólo las acciones (lo que se hace) sino el relato (el discurso en sentido foucaultiano) que rige estas acciones. Y las innovaciones contribuyen a construir los relatos (discursos) que darán (o no) sentido al cambio.

Prestar atención a la relación pedagógica para replantear el sentido de la innovación docente en la universidad²

Lo anterior es una incursión en la hoja de ruta que, de manera mayoritaria, guía e impulsa la innovación docente en la universidad española. Frente a esta realidad hegemónica quisimos abrir una pequeña brecha en la lógica de la praxis (pensar y hacer) de la innovación docente. Fue por ello que convocamos a otros colegas a poner el foco en la relación pedagógica y no en la planificación tecnocrática, la evaluación de resultados o en las otras modalidades de innovación que agrupa Fidalgo (2010) y que he destacado más arriba.

Nuestra intención, la del grupo Indaga-t, ha sido partir del supuesto de que hay que prestar atención a la relación que se establece entre profesores y estudiantes, y rescatarla como tema de un contra-relato sobre la innovación docente. El nombre que tiene con algunas variantes en la bibliografía (Charlot, 2000; Ellsworth, 2005; Frymier y Houser, 2000; Porres, 2012; van Manen, 1998) este foco es el de ‘relación pedagógica’ y tiene que ver con el encuentro entre sujetos, y en el de éstos con los saberes de sí, de los otros y del mundo.

La relación pedagógica aparece, se produce, acontece, cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (cómo nos conocemos y narramos) y saberes (cómo nos vinculamos con lo que conocemos). Lo que nos lleva a prestar atención no tanto a lo hacemos, si no, ... a lo que nos sucede.

De este modo enseñar y aprender no demandan solamente encontrar la planificación más adecuada de una secuencia de contenidos de manera que se produzca una correspondencia entre la entrada de información y su reproducción; ni una forma de entender la evaluación como la adquisición de unas determinadas competencias que tienen su reflejo en actividades de papel y lápiz que planifica el profesor y realiza el estudiante. Tener como referente la relación pedagógica nos lleva, por el contrario, a prestar atención a cómo se posibilitan los encuentros en los que se comparten subjetividades y saberes. Esto hace que el espacio de clase sea, por encima de todo, un encuentro de sujetos en torno a experiencia de conocer y compartir.

Afrontar la formación en la universidad desde esta posición cuestiona dos principios básicos del actual discurso (lo que debe ser y el sujeto que debe conformar) sobre la docencia en la universidad: el docente es el depositario de la información y el

² Algunos de estas ideas están tomadas, a la vez que ampliadas, del texto “Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes” que aparece más adelante en esta publicación. Aquí tiene el papel de situar el punto de partida que organizó las jornadas.

conocimiento que ‘transmite’ a los estudiantes y éstos han de reproducir y, como consecuencia de lo anterior, el profesor encarna la autoridad y el poder de quien sabe, frente a los que son considerados como sujetos de no saber (los estudiantes). Esta es la lógica que sustenta la visión dominante de lo que ha de ser la innovación docente en la universidad, por eso las propuestas que se plantean y que se apoyan, inciden en ampliar o recuperar propuestas que refuerzan los dispositivos de este relato, pero que no cuestionan su fundamento.

Sin embargo, la perspectiva de la relación pedagógica no trata de añadir rúbricas para la evaluación, ni persigue una planificación en la que cada actividad está prevista de antemano. La relación pedagógica se configura como un proceso que refleja un encuentro que por incierto sólo puede inscribirse en la esfera de lo posible. Por tanto, es un encuentro que afecta (de algún modo) a nuestro sentido de ser estudiantes y profesores, a ellos y a nosotros. A todos los que participan en el tejido de relaciones, ... también a aquellos que por alguna razón se desvinculan de lo que podía haber sido y no llegó a ser. Porque la relación pedagógica tiene que ver no sólo con el aprender información o conocimientos, sino también maneras de ser, ... juntos y en reciprocidad. Desde los lugares que cada cual ocupa y elige. Es una opción que se escoge, que no viene dada sino que se (re)inventa en cada experiencia de relación (en cada curso, con cada grupo). Por eso la relación pedagógica no es igualitaria, ni horizontal pero sí recíproca. Afecta y nos afecta. La relación tiene que ver no sólo con lo que sucede, sino con lo que nos sucede. Con lo que tiene lugar en cada uno de nosotros cuando entramos a pensarnos, precisamente, desde la relación pedagógica.

Aprender del balance de las jornadas

Transitar por estas coordenadas, explorar sus posibilidades y limitaciones fue el objetivo de las jornadas que organizamos desde el grupo Indaga-t y con la colaboración de los colegas de Elkarrikertuz, los días 14 y 15 de julio de 2011, en el Departamento de Didáctica y organización educativa de la Universidad de Barcelona. Como todo camino poco frecuentado para buena parte de los asistentes la invitación a pensar(se) desde este lugar supuso una novedad. De aquí que los textos que vienen a continuación muestren un transitar incierto, deambulante a veces, aunque con un eje que se perfila como compartido: incorporar el lugar, la mirada de (y sobre) los estudiantes a la reflexión y las propuestas de innovación. A partir de esta situación se abren una serie de aportaciones, que aquí destaco a modo de contribuciones de las jornadas, y que pueden completarse con la ‘coda’ que, al final de esta publicación escribe Luispe Gutiérrez.

Para los participantes en las jornadas la relación pedagógica tiene que ver con:

- Un modo inestable no sólo de aprender, sino de ser, ... juntos y en reciprocidad, a partir del encuentro de sujetos y de un movimiento deseante (Fernando Hernández).

- Una estrategia para comprender las relaciones de fuerza (de poder y afectivas) que atraviesan nuestras condiciones globales de existencia (también las económicas y laborales, pero no sólo esas). (Carla Padró y Aída Sánchez de Serdio).
- La conciencia permanente de que estamos produciendo situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que, en lugar de priorizar un saber estandarizado por medios institucionales y de poder-saber que se escamotean, procuramos concebir lo que hay que enseñar en función de la relación con los estudiantes. (Carla Padró y Aída Sánchez de Serdio).
- La reflexión sobre la propia experiencia como aprendiz (de los docentes y estudiantes) y la posibilidad de recuperar situaciones, sensaciones y sabores de experiencias donde se han visto implicados, para así dar sentido a las experiencias presentes que unos y otros están viviendo en la universidad (José Miguel Correa).
- A la hora de relacionarla con la evaluación se hace necesario reconstruir su sentido para hacer que forme parte de un proceso relacional y formativo y no sancionador y clasificatorio. En este proceso el rol de docentes y estudiantes se configure como parte de una relación interpersonal, al tiempo que les brida una posibilidad establecer una relación introspectiva (Joaquín Paredes y Enric Benavent).
- Una relación entre docentes y estudiantes que se construye (o se puede construir) con un punto de aceptación y reconocimiento mutuo, con un punto de confianza, con un punto de curiosidad, con un punto de empatía, con un punto de afecto, con un punto de emoción, con un punto de responsabilidad y con un punto de desapego (Juana María Sancho).
- Una malla sin la que el aprendizaje no es posible, ni para el estudiante ni para el docente. Y no lo es porque impide encontrar la *razón* que pueda garantizar el desarrollo del entramado cognitivo y emocional necesario para dar sentido a lo aprendido en los currículos universitarios troceados y fragmentados. Para transferir y conectar el conocimiento entre asignaturas, cursos, grados, postgrados, doctorados y formación continuada (Juana María Sancho).
- Una posibilidad de promover situaciones que enfatizan la circulación de saberes y la construcción de autorías en un trayecto de conocer haciendo, aprender cooperando y educar para los múltiples lenguajes (Mónica Fantín).
- Un proceso de acompañamiento y formación, centrado principalmente en la importancia del proceso reflexivo que incorpora las dimensiones subjetivas y afectivas en el proceso de aprendizaje; el posicionamiento crítico hacia la propia experiencia de lo que se aprende; la capacidad de toma de decisiones propias; la adquisición de estrategias de investigación e innovación; la importancia del saber compartido en una comunidad de aprendizaje, etc. (Judít Vidiella).
- Un encuentro único entre personas, en un contexto y en un momento concreto, particular en el que se consensuan unas expectativas, unas metas y la generación de conocimiento compartido (Anna Forés, José María Carmona y Diana Puigserver).
- El foco de la relación pedagógica es la trama de encuentros y sus sentidos, que tiene lugar en torno a las experiencias de aprender, y en las que el profesor y los

estudiantes no están exentos de dilemas y contradicciones (Fernando Hernández).

- Una ‘conciencia colectiva’ de que somos en tanto en cuanto los otros son, de que toda relación deviene pedagógica en tanto en cuanto de modo intrínseco nos educa (Marta Burguet).
- Un elemento contextual de apoyo y soporte en el proceso de integración de los estudiantes (Pilar Figuera et al.).
- Lo más legítimo que acontece en el ámbito universitario. Mucho más allá de la calidad y la excelencia; mucho más allá de la innovación y los planes de mejora, la relación pedagógica, entendida como el flujo que surge de la interacción de profesores-contenidos culturales-alumnos, conforma la pura razón de ser de la Universidad (Luispe Gutiérrez).

Estas han sido algunas de las huellas que ha dejado nuestro recorrido por las Jornadas. La ampliación de su contexto y sentido se encuentran en los trabajos que vienen a continuación. Adentrarse en ellos, como señalaba al principio, permite sobre todo, abrirse a la posibilidad de pensar la función docente en la Universidad desde los márgenes de lo que ahora constituye el discurso dominante sobre la innovación en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Este propósito es no sólo legítimo sino también una necesidad de resistencia para mantener la tensión crítica ante lo que en la actualidad tiende a configurarse como un pensamiento hegemónico.

Referencias bibliográficas

- Charlot, B. (2000). *Da relação como saber*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas. (1997).
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Ediciones Akal: Madrid.
- Frymier, A. & Houser, M. (2000). The teacher-student relationship as interpersonal relationship. *Communication Education*, 58 (3), 327-349.
- Fullan, Michael (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal. (1993).
- Fullan, Michael (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal. (1999).
- Hargreaves, A.; Earl, L.; Moore, S. & Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Porres, A. (2012). *Subjetividades en tránsito. La relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos en torno a la cultura visual*. Barcelona: Universidad de Barcelona (tesis en doctoral no publicada).

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

Trazar caminos en torno a la relación pedagógica

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

Fernando Hernández³

Resumen: *Prestar atención a la relación pedagógica en la universidad no ha de contemplarse como una moda sino como una necesidad. Sobre todo si se quiere quebrar las posiciones naturalizadas que configuran el aprendizaje como repetición, al profesor como depositario y transmisor de información y conocimientos y a los estudiantes como reproductores subordinados. Pero adoptar este giro que pone el énfasis en el aprender a partir del encuentro entre sujetos no está exento de tensiones y contradicciones.*

Palabras clave: *Relación pedagógica, innovación docente, aprendizaje relacional.*

Summary: *Pay attention to the pedagogical relationship at the university should not be considered as a fad but a necessity. Especially if we want to break the naturalized positions that present the learning process as repetition, the teacher as custodian and transmitter of information and knowledge and students as subordinate players. But adopting this shift that puts the emphasis on learning as encounter between subjects does not happen without tensions and contradictions.*

Key words: *Pedagogical relationship, teaching innovation, relational learning.*

³ Profesor de la sección de Pedagogías culturales. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona. Pertenece al grupo de innovación docente Indaga-t (2010GIDC-UB/12). Forma parte la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNID) EDU2010-12194-E (subprograma EDUC).

Introducción: la relación pedagógica y la quiebra de posiciones naturalizadas

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

Vincular relación con lo pedagógico no nos coloca en un campo del que se han apropiado los pedagogos y algunos docentes para situar los sentidos del aprendizaje y la organización de la enseñanza y la evaluación. Tal y como yo lo entiendo, lo pedagógico tiene que ver con la construcción de sentidos de ser, y ello afecta a todas las experiencias en las que estamos implicados: ver una película, decidir la ropa que nos ponemos, la exposición de arte que visitamos,...

Es por eso que el campo de la *relación pedagógica* va más allá de la programación de contenidos y actividades de aprendizaje o evaluación. La noción de lo que podemos denominar como relación pedagógica se puede sustentar en lo que Max van Manen (1998: 32) denomina como ‘influencia pedagógica’. Desde una perspectiva amplia, ‘influencia’ connota la actitud abierta que muestra un ser humano respecto a la presencia de otro. Incorporar la ‘influencia’ con un propósito pedagógico requiere tener presente, al menos, dos consideraciones que nos llevan a adaptar inicialmente la definición que plantea van Manen a la situación universitaria (él habla del niño en la escuela). Por un lado, “respetar al *joven* tal y como es y cómo quiere llegar a ser” (Van Manen, 1998: 35) y, por otra, reconocer “al *joven* como una persona más que ha entrado en nuestra vida, que nos reclama, que ha transformado nuestra vida” (Van Manen, 1998: 36). Esto significa poner la relación pedagógica en términos de reconocer al otro, asumir su influencia y, en definitiva, estar dispuesto a ponerse en juego.

En esta dirección, y como nos recuerda Alfred Porres (2012), nuestra tarea como docentes se fundamenta, cada vez más, en explorar las posibilidades formativas de cultivar una relación pedagógica compleja que tenga en cuenta las aportaciones de todos los sujetos participantes. Sin olvidar que nos acercamos a la noción de relación desde la dificultad de definirla y acotarla, puesto que no existe la relación –pedagógica en este caso- sino relaciones que se mueven, transitan y desplazan en múltiples direcciones y bajo los más diversos significados.

Llegados a este punto de lo que constituye una declaración de intenciones una pregunta emerge como necesaria: ¿Por qué reivindicar que se ha de prestar atención a la relación pedagógica en la universidad? Una de las funciones de la universidad, además de ampliar el horizonte de conocimientos y saberes y producir investigación que retornen a la sociedad para mejorar las formas de vida, ha de ser generar nuevas formas de aprender que quiebren la hegemonía de la repetición y de la copia. Los estudiantes, cuando llegan a la universidad, han normalizado esta forma de aprender en la educación primaria y la han naturalizado en la secundaria. Naturalizado en el sentido

de lo que no puede ser pensado de otra manera. Lo que les impide pensarse más allá de una posición subordinada que les impide constituirse como autores de su propio aprendizaje.

La relación pedagógica como encuentro entre sujetos

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

Es por eso que consideramos, como nos muestra Max van Manen (1998: 31), que “la acción pedagógica nos empuja constantemente a reflexionar sobre si hemos hecho las cosas de manera adecuada y correctamente, o de la mejor manera posible”. Mantenerse en esta tensión es lo que conforma la posición vulnerable del docente como sujeto que aprende. Pero como nos recuerda Porres (2011: 68) “la vulnerabilidad del docente como sujeto que aprende comporta un tránsito más, que transforma definitivamente la relación pedagógica: pasar del docente como “alguien que aprende de su propia práctica” al docente que se sitúa delante de sus estudiantes como “alguien que aprende con ellos” ”.

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

Desde estas bases, Van Manen (1998) se pregunta y nos pregunta sobre qué tipo de relación pedagógica se puede establecer entre un docente y los estudiantes puestos a su cargo. Y nos responde diciéndonos que esta relación es de carácter tripolar: a) ambos, docente y estudiante, están orientados hacia una asignatura y al mundo con el que se relaciona esta asignatura; b) la relación pedagógica entre ellos debe ser bidireccional, en la medida en que pone en juego la voluntad del profesor para que los estudiantes aprendan, y por parte de éstos la disposición por aprender, que es algo más complejo que una cuestión relacionada con la madurez cognitiva o la disposición motiva; finalmente; y c) la relación pedagógica entre el profesor y los estudiantes tiene una

cualidad personal. El profesor no tan solo se limita a ‘pasar’ un corpus de conocimientos a los estudiantes, sino que también personifica lo que enseña.

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

Teaching at the college level has traditionally been viewed as something that requires content expertise on the part of the teacher and effective teaching meant finding the right delivery system for the content. Teachers have not been encouraged to think about the relationships they have with students beyond those that are clearly inappropriate. However, the evidence is growing that effective teaching means personal communication between teachers and students as well as expertise and effective delivery of the content.

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

La relación pedagógica como campo de contradicciones y tensiones

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

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

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

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

Y es que la relación pedagógica, tal y como yo la concibo, no es igualitaria, ni horizontal pero sí recíproca. Afecta y nos afecta. La relación tiene que ver no sólo con lo que sucede, sino con lo que nos sucede. Con lo que tiene lugar en cada uno de nosotros cuando entramos a pensarnos, precisamente, desde la relación pedagógica.

Y es que la relación pedagógica se articula como un proceso que refleja un encuentro que por incierto se inscribe en la esfera de lo posible. Por tanto, es un encuentro que afecta (de algún modo) a nuestro sentido de ser estudiantes y profesores, a ellos y a nosotros. De todos los que participan en el tejido de relaciones,... también por parte de aquellos que por alguna razón se desvinculan de lo que podía haber sido y no llegó a ser. Porque la relación pedagógica tiene que ver con el deseo, no sólo de aprender, sino de ser,... juntos y en reciprocidad. Desde los lugares que cada cual ocupa. Es una opción que se escoge, viene dada o se (re)inventa.

En este sentido, una relación pedagógica se piensa desde el deseo de ser con otros. Lo que la vincula de manera indefectible con la autoría (agency) de ser, y la aleja de la intención de querer, cueste lo que cueste, que se consiga un determinado objetivo. La relación pedagógica en cuanto deseo de ser con otros, necesita dejar de

lado la obsesión de reproducir y, principalmente, de interpretar al estudiante, diagnosticarlo y clasificarlo. Porque como señala Deleuze, cuando esto ocurre es lo mismo que ver el deseo morir, que matar el deseo (Alves Paraíso, 2009) y deja en suspenso toda posibilidad de relación que afecte al sentido de ser de quienes entran en esta trama de relaciones.

Pero no todo circula en torno al deseo. Desde la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo (Hernández y Ventura, 2009), campo por el que transito desde hace un tiempo con la finalidad de plantear otra narrativa para la Escuela, hemos puesto de manifiesto que se aprende con sentido cuando se forma parte de una comunidad que comparte la indagación sobre el sentido de ser con el conocimiento de los otros y del mundo. En este movimiento, aprender es construir experiencias que nos involucran, porque hablan de nosotros o se dirigen a nosotros, a partir de una conversación cultural. Esta conversación sólo es posible cuando nos reconocemos, desde nuestras diferentes posiciones, en una trama de afectos, presencias, vínculos y contradicciones que nos involucra e invita a ser agentes de nuestra propia búsqueda de sentido. A esta trama es lo que denomino relación pedagógica y se vincula con el deseo porque supone reconocer-se en el Otro y poner en marcha nuestra capacidad de autoría (agency) para aprender a discernir lo que nos puede convenir en cada momento (Deleuze, 1995; Alves Paraíso, 2009). Señaladas estas premisas, paso de explorar el sentido que todo ello adquiere y proyecta en una experiencia que posibilita la relación pedagógica como encuentro de sujetos.

Referencias bibliográficas

- Alves Paraíso, M. (2009). Currículum, desig i experiència. *Quaderns d'educació continuada*, 21, 113-128.
- Charlot, B. (2000). *Da relação como saber*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas. (1997).
- Deleuze, G. (1995). Deseo y placer. *Archipiélago*, 23, 12-20.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Ediciones Akal: Madrid.
- Frymier, A. & Houser, M. (2000). The teacher-student relationship as interpersonal relationship. *Communication Education*, 58 (3), 327-349.
- Hernández, F. & Ventura, M. (2009). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Octaedro. (1992).
- Johnson, K. (2011). The effect of Twitter post on students' perceptions of instructor credibility. *Learning, Media and Technology*, 36 (1), 21-38.
- Kearney, P. et al. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39, 309-324.

- Porres, A. (2011). De una relación escolar a una relación de investigación. A Hernández, F. (coordinador). *Investigar con los jóvenes. Cuestiones temáticas, éticas, metodológicas y educativas*. (pp.66-72). Barcelona: Repositorio digital de la Universitat de Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- Porres, A. (2012). *Subjetividades en tránsito. La relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos en torno a la cultura visual*. Barcelona: Universidad de Barcelona (tesis en doctoral no publicada).
- Stoll, L.; Fink, D. & Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona, Octaedro. (2003).
- van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós (1991).

Relaciones y saberes pedagógicos, tres créditos de sociología del arte

Carla Padró y Aida Sánchez de Serdio⁴

Resumen: Este texto discute algunas de las tensiones y dilemas que surgen cuando consideramos la pedagogía ya no como un sistema cerrado, sino como una relación que nunca se acaba y que está en continuo cambio, dependiendo de los contextos donde docentes y alumnos negocian sus posiciones en el enseñar y compartir. Utilizando varias escenas, visibilizamos cómo creamos disrupciones en la forma que los estudiantes han aprendido y cómo esto crea situaciones que nos ayudan a reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad como tareas infinitamente abiertas que imaginamos.

Palabras clave: relación pedagógica, conocimiento disciplinar, constructionismo

Abstract: This paper discusses some of the tensions and dilemmas that arise when we view pedagogy not as an enclosed system, but as a never-ending relationship that changes according to the contexts where teachers and students negotiate teaching and sharing. Using different scenes that help us to think pedagogically, throughout this paper we argue how we try to bring a constant disruption with both disciplinary thought and the institutionalisation of learning that open up new spaces for re-imagining our profession.

Keywords: pedagogic relationship, disciplinary knowledge, constructionism

Introducción

El grupo Indaga-t está interesado en compartir experiencias y saberes docentes en educación superior y en investigar sobre los procesos y las relaciones pedagógicas que pueden facilitarse en este ámbito, frecuentemente sustraído de este tipo de reflexión. En

⁴ Profesoras de la sección de Pedagogías culturales. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona. Pertenecen al Grupo consolidado de innovación docente Indaga-t (2010GIDC-UB/12).

momento en que la universidad está incorporándose al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), concretado entre otras cosas en la implantación de los nuevos grados previstos por el Plan Bolonia, creemos que la reflexión pedagógica acerca de nuestra relación con el conocimiento es tanto más importante cuanto que ha sido uno de los ejes retóricos y de la reforma y, por ello, atacada por los detractores de ésta. Por ejemplo Fernández y Serrano (2009) sostienen que la pedagogía no ha hecho más que “disfrazar la mercantilización [de la universidad] con los ropajes de una revolución educativa progresista y liberal contra la supuesta rigidez de las estructuras académicas” (:77). Según esta perspectiva, la formación continua, flexible, transversal y psicoafectiva que fundamenta la reforma de la universidad es perfectamente sinérgica con las necesidades de “un mercado laboral cada vez más imprevisible y demente” (Íbid.).

Desde nuestro punto de vista, no deja de ser lúcido el cuestionamiento que hacen Fernández y Serrano del lado siniestro de la flexibilidad y la autonomía que se propugnan desde el Plan Bolonia. Pero, como antes mencionábamos, este énfasis en la pedagogía (o en una versión simplificada e instrumentalizada de la misma), ha sido un recurso retórico más que una discusión pedagógica real, pues en la concreción de los grados reformados lo que parece haberse iniciado es una burocratización imparable de la gestión, eso sí, superpoblada de la jerga pedagógica más tecnocrática. Frente a la maquinaria de la burocratización académica, y la crítica indiscriminada a la pedagogía, en Indaga-t intentamos abrir espacios de reflexión compartida en los que la relación pedagógica impulse un pensamiento y una acción cuestionadores, más que adaptativos, así como una transformación de los sujetos envueltos en dicha relación, no para ajustarse necesariamente al mercado de trabajo, sino para comprender las relaciones de fuerza (de poder y afectivas) que atraviesan nuestras condiciones globales de existencia (también las económicas y laborales, pero no sólo esas).

Para concretar lo que todo esto supone en nuestra experiencia docente, tal vez sea necesario dar una idea de la situación en la Facultad de Bellas Artes en la que impartimos nuestra docencia. El curso 2010-2011 ha sido el primero de implantación de los nuevos grados en los dos primeros cursos, mientras que los dos últimos continúan siendo de licenciatura. Debido a esta implantación del grado en dos cursos a la vez, nos encontramos con alumnado de grado y de licenciatura conviviendo en los mismos grupos. Además, como docentes, debemos impartir grado en primero y segundo y licenciatura en tercero y cuarto. La complejidad intrínseca del proceso viene incrementada por las decisiones ad hoc de los equipos de gestión académica que van resolviendo problemas a medida que surgen, incluso contradiciendo directrices anteriores. Así, hay optativas que creíamos extintas que resulta que debemos impartir, la segunda convocatoria que también había desaparecido se recuperó por motivos circunstanciales, las actividades tutorizadas que debían complementar las clases presenciales se vieron de facto convertidas en alguna actividad residual por falta de horas y espacios, etc., etc. El año que viene nos esperan más cambios e incertidumbres: la implantación del grado en tercero y cuarto, con la consabida convivencia con el alumnado que está terminando la licenciatura, o la incógnita de cómo se realizará el

seguimiento del trabajo final de grado. No sólo el alumnado se ha sentido abrumado con el caos que comportaron tantos solapamientos e informaciones cruzadas, sino que también nosotras como docentes nos hemos sentido alienadas de un procedimiento administrativo en el que las necesidades de aprendizaje y maduración quedaban en un segundo término. Estas someras pinceladas permiten comprender la imposibilidad de implantar limpia y quirúrgicamente un nuevo plan de estudios de la envergadura que suponen los grados. La relación de enseñanza-aprendizaje, los sujetos implicados en ella y las instituciones que las albergan son densos, complejos y ofrecen resistencia al deslizamiento sin fricción que imagina una reforma entendida más como un experimento de física que como una oportunidad para repensar la universidad.

Intentamos enfrentarnos al conocimiento en medio del huracán

La unidad de Pedagogías Culturales a la que pertenecemos enmarca su práctica docente en el construccionismo social, el cual considera que los significados son compartidos y contruidos socialmente entre todos los miembros de una comunidad discursiva (Gergen y Gergen, 2010) y donde se ponen en cuestión las verdades circuladas como absolutas:

El construccionismo se presenta como una postura fuertemente des-reificante, des-naturalizante, que radicaliza al máximo tanto la naturaleza social de nuestro mundo, como la historicidad de nuestras prácticas y de nuestra existencia (Ibáñez, 1994:250).

Esto nos sitúa como docentes en permanente sospecha sobre las diferentes modos de representar el mundo, sobre nuestras propias selecciones de la materia y del enseñar y de cómo lo producimos / contamos en el espacio aula. En segundo lugar, nos permite situarnos como aprendices, siendo conscientes de las relaciones de poder en el aula o cómo la estructura institucional nos da cierta “legitimidad” y qué decidimos hacer con ello; cómo enunciamos lo que esperamos de nuestra acción pedagógica, ya que “siempre que hablo actúo” (Ibáñez, 2001).

Nuestra forma de enunciamos no tiene por qué siempre ser la misma, ya que el contexto de aprendizaje (la clase, el grupo en acción, las historias normalizadas del grupo, cómo han aprendido a aprender etc.) influye ello y también cómo negociamos nuestro sentido de comunidad. La postura construccionista es relativista, pero desafiante con la representación positivista del conocimiento como algo que es cognitivo, ya que sostiene que los sujetos son seres narrativos, seres contadores de historias. Así, los lugares del aprendizaje como la clase, el inicio de curso, la prueba, los textos seleccionados, el día a día etc. pueden ser vistos también como construcciones performativas, que se activan en lo relacional y por tanto, pueden, ser diferentes de lo que habías creído harías cada día o quizás, no tienen por qué anticiparse a lo definido de antemano. Claro que esto nos sitúa en una posición de incertidumbre incómoda que, a

veces, descoloca a alumnos cuya expectativa del aprender es la acumulación de hechos y de conceptos. Esto puede actuar como un efecto desorientador y desestabilizador, sin resolver y, por tanto, posible generador de ansiedad, lo cual nos sitúa en una posición precaria pero que también nos permite agenciarnos.

En coherencia con esta posición, el acercamiento a las materias que enseñamos no es disciplinar o, mejor dicho, parte de la deconstrucción de la noción de disciplina a la que algunas asignaturas van asociadas. Por ello nuestros programas difieren de los índices de los manuales o de otros programas docentes que priman la estabilidad de contenidos y modos de hacer disciplinares, y a menudo producen cierta inseguridad en quien está acostumbrado a leer temarios interminables. A menudo se ordenan por casos, por problemas, por procesos, por paradojas, por asociaciones, etc. que conducen a una comprensión situada del campo de conocimiento o conectan con los intereses específicos del alumnado. Este es otro rasgo general característico de nuestra práctica docente: la conciencia permanente de con quién estamos produciendo esta situación de enseñanza-aprendizaje. En lugar de priorizar un saber estandarizado por medios institucionales y de poder-saber que se escamotean, procuramos concebir lo que hay que enseñar en función de la relación con los estudiantes.

Nuestra invitación consiste en hacer a los grupos partícipes de la toma de decisiones de las asignaturas y también a corresponsabilizarse de la marcha de las clases, alejándonos del modelo de busto parlante que establece al docente como una fuente de saber legitimado y que limita la transferencia de dicho conocimiento a medios logocéntricos (la conferencia, el texto, la explicación, el debate...). Sin embargo para que esta participación no sea sólo una forma de maquillar la autoridad intacta del docente, que pide participación en procesos que ya ha definido de antemano, el alumnado debe sentir que forma parte de la situación educativa plenamente como sujeto agente desde el primer momento. En este sentido no es posible un tiempo de aprendizaje pasivo que luego el alumno activaría. Considerar a alumno y docente como sujetos desde el principio significa construir una comprensión compartida de quiénes somos, cuáles son nuestras expectativas, qué necesitamos aprender, para qué necesitamos dicho aprendizaje... Frecuentemente nos encontramos con alumnado que no ha podido tomar decisiones sobre su aprendizaje en toda su trayectoria educativa y que se ven desconcertados por esta posibilidad. En el centro del problema está la reificación del conocimiento como algo estático que se debe “adquirir” antes de poder decidir sobre qué queremos aprender. Pero más allá de este hecho, se trata de aspectos difíciles de expresar de manera consciente por parte del alumnado y nuestra, se trata más de inferencias, intuiciones y, por qué negarlo, también a veces equivocaciones. Aun así, la experiencia de estos años nos ha probado que al intentarlo estamos produciendo espacios de reflexión productivos para todas, a pesar de las dificultades y limitaciones.

En consecuencia, el construccionismo social nos ayuda a desplazarnos hacia la esfera de lo relacional y ubicarnos en “las relaciones y no en los individuos” (Gergen y Gergen 2010:36) y a no quedarnos fijados en el contenido a explicar, a analizar, contrastar y comparar o memorizar. Nos sitúa en una continua negociación de un

proceso, Se trata de una visión crítica que contribuye a re-situar el conocimiento dado, a lo contingente de sus especificidades culturales. Pero, ¿qué ocurre cuando las docentes están en un lugar y las alumnas en otro? ¿Qué ocurre cuando tienen visiones antagónicas?

Sociología del Arte: tensiones en las relaciones pedagógicas

Durante el primer año del grado nos parecía pertinente fijarnos en las posiciones, cambios, solapamientos y líneas de fuga en que nos sitúa el nuevo discurso docente, cómo nos relacionamos con ello y cómo construimos nuestra docencia vinculada a los alumnos de esta nueva generación “grado”. En muchas de las reuniones del grupo Indaga-t surgieron preocupaciones como por ejemplo, el supuesto nuevo papel de la docente que, en teoría (o quizás mejor, en la normativa) tiene que fomentar clases de proceso, trabajo sostenido y con un apoyo continuo al estudiante, pero que en el día a día del aula —con cincuenta, setenta, ochenta alumnos, una asistencia muy baja y discontinua— se ve inmersa en la inercia de la que quiere escapar. Esta ha sido una de nuestras experiencias en una nueva asignatura obligatoria de 6 ECTS de primer curso que lleva el nombre de Antropología y sociología del arte, y en la cual impartimos 3 ECTS de sociología del arte ¿Cómo podemos indagar cuando los grupos son numerosos? ¿Qué relación pedagógica podemos establecer cuando los estudiantes se disculpan porque hay días que no pueden venir por saturación personal y de trabajo? ¿Cómo tener en cuenta que la responsabilidad es compartida? ¿Cómo se han relacionado estos estudiantes con los saberes de la asignatura y los suyos propios? ¿Qué ocurre cuando nuestra postura constructorista choca con las versiones de la verdad universal de nuestras estudiantes? Cuando ¿la mayoría de estudiantes se resisten a entablar una relación pedagógica que no parece clara, concisa, causal y bien definida? Cuando, además ¿es su primer año en la universidad arrastrando historias de certeza y fracaso vinculados a concepciones tecnificadas de la educación? “Crear el yo relacional no es tarea fácil, principalmente porque las palabras que conocemos son producto de la tradición individualista” (Gergen y Gergen, 2003:44) y es todo un reto descargarnos de ciertos sentidos, alejarnos del yo instruido/ignorante y repensarnos como yoes en acción y tránsito.

En Indaga-t somos partidarias de recopilar experiencias sobre la enseñanza y el aprendizaje en contextos docentes muy diferentes y de generar pequeñas historias de aprendizaje con el fin de aprender de las otras, de la relacionalidad con las otras y de nosotras mismas, puesto que la reflexividad o cómo encajamos el juego de ser a la vez sujeto y objeto de estudio, también ayuda a visibilizar un contexto desde la interacción de roles. Los relatos que presentamos se vinculan con la incomodidad de ser colocadas en el lugar del que escapamos. ¿Hasta qué punto nos interesa no solo enseñar contenidos, sino reflexionar sobre los modos de enfrentarnos a ellos? ¿Cómo podemos generar formas de reconstruir los aprendizajes desde la relacionalidad? ¿Cómo podemos

llevar nuestras clases más allá de lo que ya sabemos hacer? ¿Qué pasa cuando estudiantes y profesoras tienen agendas diferentes?

No ha sido fácil entrar en la dinámica que producimos en la asignatura Antropología y Sociología del Arte. El pasado año era una asignatura independiente, de segundo, de seis créditos y optativa. Este primer curso del grado se comparte con Antropología, tiene solo tres créditos, es de primero y obligatoria. Por un lado, nos ha limitado el tiempo de acción aunque por otro, nos ha permitido negociar con docentes de otra área, con una visión más convencional de la educación, pero con la inquietud común de salirse del guión transmisor y no encallarse en el guión constructivista y a la vez tecnocrático del grado.

Para que el alumnado viese que Antropología y Sociología son campos interrelacionados, con fronteras desdibujadas y líquidas pensamos un programa desde tres grandes bloques: introducción, el campo artístico contemporáneo y arte, distinción y diferencia, los cuáles serían abordados desde una perspectiva antropológica y una sociológica; entendiendo la perspectiva sociológica como una forma de interrogarse sobre la realidad, como algo construido, y dejarse interrogar por ella (Cardús, 2003). En segundo lugar, creamos mecanismos de evaluación común y, por supuesto, una relación rica, compleja y constante entre docentes. En este texto solamente vamos a compartir algunas de las tensiones que hemos observado las dos docentes del segundo cuatrimestre de Sociología del arte, ya que somos quiénes estamos implicadas en Indaga-t.⁵

Las tensiones que hallamos durante este primer año son las siguientes: por un lado, sentimos que el alumnado nos posicionaba como docentes transmisoras y que éstos, a la vez, se colocaban en situación de tabula rasa, lo que nos hacía resistirnos continuamente a la posicionalidad de nuestros estudiantes. En segundo lugar, nos encontramos con la dificultad de saber qué querían aprender y para qué y por consiguiente, la dificultad en adaptar nuestra intervención a lo que necesitaban los estudiantes. En tercer lugar, la dificultad de colocarnos desde nuestra propia relación insegura con el conocimiento y la negativa de un enfoque disciplinar. Finalmente, el apuro del alumnado en tomar decisiones sobre el propio aprendizaje, cosa que colocaba a las docentes como las únicas legitimadoras de un conocimiento en mayúsculas.

⁵ En este nuevo curso 2011-12, algunos de los docentes de Antropología del Arte se han incorporado al grupo, ya que también les preocupa indagar sobre lo pedagógico de a asignatura.

(...)

***Primero quiero saber, luego creo que lo creo.
Si es difícil, mejor definirlo primero. Sin definición no hay conocimiento***

Al final del curso de Sociología del arte la mayoría de alumnas coincidía en que “primero quería saber qué es la sociología para luego relacionarse con los ejemplos, que consideraban extremadamente difíciles”. No querían asumir que ellas también contribuían a pensar esta historia y se situaban como alumnas-tabula rasa, al esperar una historia unívoca y acumulativa: primero definir, luego analizar, luego modalidades, luego ejemplos, comparar y contrastar para finalmente ‘lo entiendo’ o mejor: *ergo lo entiendo*. Pero hete aquí dos docentes que se sitúan en otro lugar inesperado: primero ¿qué dice de mi / nosotras este concepto, este texto o la conversación con mis compañeras?, ¿dónde me posiciona/ me posiciono?, ¿qué efectos tiene en mí esta lectura, pregunta o ejemplo? ¿Dónde me posiciona? Y luego ¿qué puedo hacer con ello? Esto generó un efecto desestabilizador, desbordante y nos vimos en medio de una gran brecha entre profesora y alumna: lo que sabe la profesora es más o mejor de lo que aporta la alumna, el silencio de la alumna es la sala de estar donde espera hallar solo la voz de la docente, entendida como autoridad-autora. Y el martilleo no verbal clase tras clase, subrayando que *me encuentro perdida, no sé nada, tengo miedo a hacer el ridículo delante de cincuenta o más personas, me empequeñezco o engrandezco en función si soy capaz de hablar en clase o no, no sé cómo trabajar los textos para dialogar en clase...*

¿Qué sentido tiene hablar si no sé? y si mis profesores en bachillerato me han recomendado que ‘si no tengo nada correcto que decir, mejor estar en silencio’, como comentaron un día fuera de clase varias alumnas, al expresarles mi sorpresa ante su indiferente pasividad. Hacer productivo tu situación precaria era uno de nuestros objetivos en el sentido de preguntarse ¿por qué me encuentro perdida? ¿Qué puedo hacer para no tener esta sensación impotente del estar perdido, porque tengo la creencia de que lo cierto está en los textos y en la docente? ¿Cuáles son nuestras posiciones en la enseñanza? Pero la respuesta era lo que no queríamos que pasara: respuesta de pensar que todavía estás en la extensión de un aula de bachillerato donde tus preguntas universitarias se entienden más como amenaza que como puntos para entablar una conversación y especular con diferentes conceptos y ejemplos.

La tendencia a generalizar y globalizar lleva consigo la inclinación del autor a pasar por alto su propio trabajo como teórico o profesor, insudándose, en consecuencia que los demás tienen que llevar a cabo el trabajo de potenciación profesional o de transformación (Gore, 1996:125)

Tanto mi compañera de asignatura como yo, nos encontramos con dos grupos que, aunque nos resistíamos, parecían sostener el convencimiento de que el aprendizaje es

individual e interior y reside en la mente; que lo relacional no tiene cabida, y menos una construcción social. Sin embargo, “sin la conexión humana su declaración permanecería vacía de significado. Debido a que las palabras de que nos servimos para referirnos a lo mental se crean a través del diálogo, es fácil ver que los términos van y vienen a lo largo de la historia” (Gergen y Gergen, 2010:45), pero ahí nos quedamos...

(...)

***La dificultad de saber qué querían aprender y de adaptar
nuestra intervención a lo que les interesaba o necesitaban***

Otra dificultad con la que nos enfrentamos fue saber qué querían aprender nuestros estudiantes y cómo podíamos tratarlo entre todos, des-reverenciando así, su visión esencialista de la educación y del arte ¿Cómo podíamos pensar de otro modo? En mi caso recurrí a la música y al humor como mediadores de pequeñas disrupciones que eran como picaduras de avispa durante la transmisión-clase. Utilizando referencias inusitadas o imprevisibles como ¿qué tiene que ver el swing con los mundos del arte de Howard Becker? Parafraseando a Becker (2008), los mundos del arte se vinculan con todas aquellas personas cuya actividad se necesita para producir trabajos que son característicos del mismo y que se definen como arte. Entonces, ¿dónde está la música rock? ¿Qué ocurre con los fans de la salsa cubana? Otras pequeñas disrupciones en conceptos no conocidos, pero que no quería que existieran como datos. ¿Por qué las canciones *kitsch* nos parecen tan estridentes y horripilantes cuando ya hemos interiorizado que el *kitsch* solo está en los museos y en las paredes de una sala de estar de un despacho de abogados? Solo sé que pasé horas y horas intentando buscar otros puentes con los textos que todos teníamos que leer pero que, al final, solo leía yo... o al menos, eso parecía durante la clase... Y eso que había escrito un programa del curso que parecía más una carta que un programa, pero que resultó papel reciclado...o quizás es que me sentía mal porque el proceso del aula no era sobre nuestros aprendizajes. Quizás tampoco sabíamos cómo afrontarlo en tan poco tiempo, con estudiantes que aparecen / desaparecen según si tienen que presentar el texto para ser evaluados o según si creen que puede ser divertido... Pasamos el curso resistiéndonos a las resistencias de nuestras alumnas.

Sin embargo, los grupos cambian y las situaciones no se repiten nunca de manera idéntica. Por suerte, y al igual que nuestros alumnos, como docentes no podemos aferrarnos a una única interpretación o diagnóstico. En el nuevo curso que empieza nos hemos encontrado con nuevos grupos con posiciones muy diferentes en relación con la estabilidad del saber y el docente como referencia única. Muchos se ven estimulados por una aproximación desestabilizadora, aunque de nuevo se sienten desafiados e inseguros cuando deben dar cuenta de su aprendizaje en propuestas que encuentran demasiado diferentes de su fase anterior de formación y demasiado abiertas. Pero esta es la naturaleza del aprendizaje: sacarnos a todas juntas de nuestros lugares de

comodidad. Y por esto mismo la enseñanza y el aprendizaje son las tareas infinitamente abiertas que imaginamos.

Referencias bibliográficas

Cardús i Ros, S. (2003). (ed.) *La mirada del sociólogo*. Barcelona: Editorial UOC.

Becker, H. S. (2008). Mundos del arte y actividad colectiva. *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. (1ª ed. 1982). (pp.17-57).

Fernández, C. y Serrano, C. (2009). *El Plan Bolonia*. Madrid: Catarata.

Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.

Ibáñez, T. (1994) *Psicología social construccionista*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes. Realidad-verdad-Política*. Barcelona: Gedisa.

Gergen, K.; Gergen, M. (2010). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós. Pedagogía, Psiquiatría, Psicoanálisis.

La relación pedagógica y la relación entre iguales: análisis de un incidente crítico en una experiencia de innovación docente universitaria

José Miguel Correa Gorospe⁶

Resumen: *Describo y reflexiono sobre un incidente crítico en una experiencia de innovación y sus consecuencias personales y colectivas, intentando desvelar las claves que sustentan el interés y la implicación de los participantes en este tipo de experiencias y el modelo de relación pedagógica en el que sustenta. Concluyo reivindicando a nivel universitario un modelo de innovación que ayude al profesorado a definir qué tipo de profesor quiere ser y qué estilo de relación pedagógica mantener con sus alumnos y compañeros de centro.*

Palabras clave: *innovación, relación pedagógica, universidad, desarrollo profesional*

Abstract: *Describe and reflect on a critical incident occurred recently in innovation and experience personal and collective consequences, try to reveal the keys that sustain the interest and involvement of participants in this type of experience and pedagogical relationship model which underpins. . Conclude at the university level claiming an innovation model that helps teachers to define what kind of teacher you want to be and what style of educational relationship with their students and colleagues.*

Keywords: *innovation, pedagogical relation, university, professional development,*

⁶ Forma parte de Elkarrikertuz, grupo de Innovación Pedagógica y Transformación. Universidad del País Vasco. Forma parte del Grupo de Investigación e Innovación Pedagógica del Sistema Universitario Vasco (IT 433-10).

Introducción

La temática de la relación pedagógica y los estudiantes me anima a reflexionar sobre mi propia experiencia como aprendiz y a recuperar situaciones, sensaciones y sabores de experiencias donde me he visto implicado. Situaciones que he recuperado de mi memoria y me han ayudado a dar sentido a situaciones presentes que estoy viviendo. Avanzo que lo que voy a contar, que inicialmente aparece adornado por la palabra innovación pedagógica, termina cuestionando la naturalización o burocratización del trabajo profesional que desarrollamos los profesores universitarios, sobre todo durante esta última década que ha venido a significar la reconversión europea del trabajo docente universitario.

Dice Hernández (2011) que hay que prestar atención a la relación pedagógica en la universidad si se quiere quebrar las posiciones naturalizadas que configuran el aprendizaje como repetición, al profesor como depositario y transmisor de la información y conocimientos y a los estudiantes como reproductores subordinados.

La reflexión sobre la relación pedagógica puede ser una buena estrategia para cuestionar y por tanto también buscar y ensayar formas alternativas. Es en definitiva explorar caminos diferentes que nos lleven a ensayar nuevas narrativas para la escuela y el profesorado. En primer lugar cuestionar el orden establecido es situar al docente en una posición de vulnerabilidad, en la medida en que lo transforma de sujeto que sabe a sujeto que también aprende. Y al alumno de ser el sujeto que tradicionalmente aprende a afrontar su responsabilidad de dirigir su aprendizaje y explorar el propio deseo de aprender.

La innovación es algo que ocurre en los márgenes del sistema. Que nos aparta del camino establecido, que nos tienta seguramente porque no está incluido de modo formal en el curriculum oficial de nuestras asignaturas. Nos seduce, estimula nuestro deseo de aprender, de relacionarnos, de seguir aprendiendo. Nos hace sentirnos vivos. Como trato de reflejar en mis relatos, para mí la innovación ha estado relacionada con itinerarios informales en el sentido que muchas veces ha transcurrido fuera del horario y espacio escolar.

Este texto, surge asociado a un proyecto de innovación donde debíamos relatar las experiencias de aprendizaje⁷ que más nos han marcado y reflexionar sobre nuestras propias prácticas de enseñanza. Algunas claves de las relaciones pedagógicas en este tránsito como aprendiz podría decir que han sido la creatividad, los contextos

⁷ <http://www.elkarrikertuz.es/pg/file/admin/read/17460/la-relacin-pedaggica-y-la-innovacin-docente-un-anlisis-del-papel-de-la-colaboracin-entre-iguales>

relacionales, la búsqueda de alternativas a los caminos tradicionales, la comunicación horizontal, la transdisciplinariedad, y el compromiso social.

Un punto de partida narrativo: enfoque autobiográfico e incidentes críticos

Estoy de acuerdo con Bolivar (2002) en que la narrativa no es solo una metodología sino una manera de construir la realidad, es el proceso de búsqueda de sentido. Autores como Bruner (1988), han señalado que la narrativa además de expresar importantes dimensiones de la experiencia vivida, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. La narrativa por un lado es la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro lado (como enfoque de investigación), es las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. La narrativa siguiendo a Ricoeur (1995) podemos decir que es una reconstrucción personal de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, otorgamos significado a lo sucedido o vivido.

Clandinin y Connelly (2000) proponen relatar experiencias propias que estén conectadas con lo que queremos investigar. Y eso es lo que me he propuesto en este texto que a continuación presento. Reflexionar sobre la relación pedagógica a partir de mi propia historia personal como aprendiz en grupos de actividad que hoy han derivado en importantes nichos de relación, intercambio y cooperación, intentando desentrañar lo que me ha movilizado, lo que me ha hecho seguir hacia delante, es decir mis motivaciones, satisfacciones y logros. Y realizo mi reflexión desde un punto de vista autobiográfico, dando cuenta de un momento o incidente críticos en mi vida profesional.

Dice Hernández y Rifá (2011) que una de las finalidades de la autobiografía es la construcción de un relato en el que el investigador da cuenta de manera reflexiva de la memoria de un aspecto de su historia vital. Pero la autobiografía, y continuo de la mano de estos autores, es una perspectiva metodológica que exige situar el relato de las experiencias de una persona en un contexto social y cultural más amplio. Para Brockmeier (2000) adoptar una perspectiva autobiográfica significa interpretar y reconstruir experiencias significativas y ponerlas en relación con los discursos sociales y culturales de nuestro tiempo. Y eso es lo que yo he intentado a través de este texto. Ir buscando el sentido a lo vivido. A lo vivido próxima y lejanamente por el convencimiento que mi narrativa puede ayudarme a buscar los ejes temáticos e hilos conductores por los que he estado transitando. Pero cuya finalidad no es sólo arrojar luz sobre lo que he vivido, sino explicar a los otros –narramos para otros- el proceso profundo de reconversiones a los que está sometida la vida de los docentes.

Los incidentes críticos (Flanagan,1954) son aquellos sucesos de la práctica profesional que nos causan perplejidad, dudas, sorpresa, o que nos han molestado o inquietado por su falta de coherencia o por haber presentado resultados inesperados. Son, por tanto, aquellos sucesos de la práctica cotidiana (extraídos de la propia experiencia) que nos impactan o sorprenden y que motivan o provocan pensamiento (reflexión). No necesariamente son situaciones críticas por su gravedad extrema o por el riesgo vital. En este sentido también se pronuncia Denzin (1989) quien considera que son momentos de interacción y experiencias que nos permiten señalar un punto de inflexión en una biografía. Son momentos que alteran las principales estructuras de significado con efectos positivos o negativos para la vida de las personas. Señala cuatro formas de manifestarse, como cambio radical, en la medida que afecta a la estructura global de la vida; como cambio durativo, como serie de acontecimientos que se viven a lo largo de un periodo de la vida; como cambio accidental, representando momentos problemáticos importantes pero episódicos en la vida; y cambio revivido, aquellos episodios que se comprenden al narrar y compartir la experiencia. Bolívar, Domingo y Fernández, (2001) dicen que los incidentes críticos desde una perspectiva biográfico narrativa manifiestan aquellos eventos en la vida individual, seleccionados en función de que marcaron particulares direcciones o rumbos. Leite (2011) nos habla de eventos de vida significativos. Para Kelchtermans (1993) su calidad de crítico le viene dado al incidente por el efecto percibido en el propio desarrollo del profesor y que lo vive. Van a ser leimotiv o temas generadores que centran el interés de cada periodo sobre los que han girado otras decisiones importantes (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Entre los objetivos perseguidos con este texto está revelar mis emociones y sentimientos aunque me sitúen en posición de vulnerabilidad. La vida mancha y deja surcos marcados en tu curriculum profesional. A la vez intentar sensibilizar y mover emocional y críticamente.

En estos relatos o auto relatos autobiográficos, hay también una pretensión moral y una búsqueda de mejora y mayor justicia social. Todo esto porque el escenario próximo donde se desarrolla parte de lo narrado, es un marco que invisibiliza muchas historias profesionales e inferioriza muchas posiciones, vidas y discursos. Afrontar un proceso de escritura autobiográfica, animarse a realizar esta tarea reflexiva, busca en confianza rentabilizar la predisposición para el cambio que antecede la toma de conciencia.

Intentar desnaturalizar el término innovación. Reflexionando todo lo que conlleva y no solo lo que vende y aparenta como promesa y beneficio sino también como estrategia de exclusión o control del profesorado.

Desarrollarme como narrador y establecer conexiones entre los acontecimientos vividos y revisar las viejas conexiones para buscar nuevos significados o revelaciones y construir con mi búsqueda nuevos problemas o nuevas miradas sobre lo vivido.

Dicen Hernández y Rifá (2011:36) que, “el relato autobiográfico permite detectar, identificar, nombrar y contextualizar nuestros modelos, representaciones, etapas y acciones, una tarea que es necesaria para explorar nuestros posicionamientos éticos,

políticos, sociales y culturales en el terreno de la educación.” Del relato autobiográfico pueden emerger temas o situaciones que es posible relacionar con patrones de otras historias o con contextos sociales, históricos, institucionales y políticos, es decir, posicionamientos subjetivos, que desafían conocimientos y relaciones de poder. Esta dimensión me gusta especialmente porque como proponen Griffyths y Macleod (2008) las autobiografías pueden ser explicadas de manera que tengan el poder de cambiar las autoimpresiones de las audiencias y también de los narradores sobre la política y práctica educativa.

Ha sido por tanto las oportunidades de la narración de la propia experiencia vivida, como la reflexión sobre el incidente crítico vivido, lo que me ha permitido desarrollar el hilo reflexivo que aquí presento.

Encuentro y desencuentro

Selecciono de los relatos de mis recuerdos autobiográficos⁸ la última experiencia de innovación en la que he participado. El incidente se puede resumir de la siguiente manera: desde el vicerrectorado de innovación de mi universidad se organizan experiencias de formación orientadas a la transformación de las actividades de enseñanza y aprendizaje del aula universitaria. Bajo el tentador título de metodologías activas en el aula universitaria, se ofrece formación para aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje por problemas y aprendizaje basado en casos.

Realizo durante casi cinco meses las tareas y obligaciones del curso de formación. Estas tareas son variadas desde la asistencia a un curso intensivo al principio de la acción formativa hasta la elaboración de una propuesta de trabajo a través de diferentes entregables. Mi continuidad en el curso me la cuestiono cuando expulsan a un compañero del grupo de trabajo de mi centro porque el proyecto que se encontraba realizando ya en el cuarto mes y quinto entregable no se ajustaba a la filosofía de la metodología de aprendizaje por proyectos de la convocatoria. Y parece que se pasa página sin darnos explicaciones a los miembros del grupo de trabajo de nuestro centro que habíamos compartido tutora y dinámicas de trabajo. A partir de esto y reflexionando sobre mi posición (expectativas, responsabilidades y experiencias de innovación en las que he participado) decido abandonar el curso.

Mis quebraderos de cabeza llegaron a un punto en que no estaba cómodo siguiendo con normalidad las actividades de aquella acción formativa, había algo que me animaba a mover pieza. No sentía la libertad de poder desvincularme de aquella

⁸ La relación pedagógica y la colaboración entre iguales: taller de reflexión autobiográfica.

experiencia porque me sentía comprometido con el centro, que me había apoyado para que participase en la acción formativa, pero tuve que hacer algo para desvincularme y romper aquella dinámica de naturalidad con la que se había aceptado la expulsión de uno de los miembros del grupo. Pero ¿cómo hacerlo, qué decir, qué razones dar? ¿Qué quería conseguir? ¿A quién iba dirigida mi renuncia y mi queja? ¿Qué se podía conseguir?

Era consciente que no quería empezar ninguna cadena de mensajes o conversaciones complicadas en la que volviese a caer en los juicios gratuitos o las palabras soeces que tanto molestan. Por eso decidí, que una escueta nota sería suficiente para retirarme. No hubiera pasado nada si hubiera decidido continuar adelante, independientemente de aquel incidente crítico. Pero lo hice, escribí a mi tutora y a los demás compañeros del grupo comunicándoles lo siguiente:

Hola a todos:

La expulsión de nuestro compañero no me ha dejado indiferente, está muy presente aunque no hayamos recibido ninguna información sobre esto. He compartido con mi grupo de compañeros de centro el trabajo de estos meses y gracias a su apoyo y diálogo he encontrado ánimo para seguir las rutinas de esta acción formativa. Sé las condiciones del profesorado sin estabilidad, la de trabajos que os exige luchar por vuestra plaza y el daño profesional que esta expulsión puede suponer, no puedo encajar esta ausencia. No comparto ni comprendo cómo se ha gestionado este desencuentro. Yo no continuaré adelante con esta experiencia, lo dejo.

La tutora me respondió con rapidez, entre otras cosas, además de comentar su punto de vista, me dijo que se había buscado a otra tercera persona para que diese su opinión sobre el proyecto y cómo su juicio evaluador había sido contrario a las pretensiones del profesor expulsado, me aconsejaba que no me retirase y que si así lo hiciese, lo comentase a los responsables de formación. No contesté aquel email y a los días me llamó el responsable de formación para preguntarme los motivos de mi abandono. Yo fui discreto, le dije que no compartía su política de expulsiones, allí quedó la cosa. Hasta hoy.

Decidí abandonar esta acción formativa, me costó, pero no supe hacer otra cosa. No se trataba de coherencia con unos criterios o principios en los que creyera firmemente y fueran de obligado cumplimiento. A lo largo de mi experiencia como aprendiz, como docente y como promotor de iniciativas de cambio para profesores de escuelas, me he movido en circunstancias irrepetibles y variadas, no regulares y sobre todo inciertas. Pero no ha sido esto obstáculo para disfrutar de oportunidades adecuadas de mejora e innovación docente.

Abandoné esta acción formativa motivado por mi desilusión, sacando fuerzas de mi capacidad de resistencia, pues me daba cuenta que esta experiencia no me aportaba lo que yo necesitaba. ¿Resistencia contra qué? Resistencia a que la fuerza, motivación y

entrega del profesorado que se implica en promover un cambio en su práctica sea domesticada y normalizada. Sé que hay profesores que se dan cuenta del proceso de alienación que supone la fiscalización de proyectos de innovación pero que no pueden excluirse de esta dinámica de formación o de innovación, porque necesitan puntuar para conseguir la estabilidad. También abandoné por desilusión, porque el modelo de relación pedagógica implícito en esta experiencia, no se corresponde con una estrategia pedagógica alternativa, sino continuadora de la enseñanza tradicional. Sin un modelo de relación pedagógica de respeto, de reconocimiento de la autoría y desde la horizontalidad de la comunicación, vivimos reproduciendo modelos de enseñanza tradicional, dicotómica, donde hay uno que sabe y lo hace bien, y hay otros que no saben, y que lo hacen mal.

Podemos dar motivos para justificar nuestro desencuentro con esta experiencia formativa, pero el entramado burocrático, la centralización de los tiempos y ritmo de las tareas, convierten al profesor en un sujeto aislado, sin pertenencia a un grupo.

Conclusión

Creo que es importante que las experiencias de innovación en la universidad ayuden al profesorado a plantearse cuestiones fundamentales como la de que tipo de profesor quiere ser. Y que le ayude a plantearse su trabajo de mejora profesional con otros. Son interesantes las aportaciones que Jakku-Shivnen y Niemi (2011) proponen en su libro titulado Aprender en Finlandia. En concreto en lo referente a la formación del profesorado basado en la investigación y la reflexión que hacen sobre el mentorazgo.

Este modelo, donde hemos contextualizado el caso descrito, participa de una estética de franquicia, compatible con la integración de figuras relevantes de la pedagogía (como en el caso del aprendizaje por proyectos, dos profesores de reconocido prestigio), que buscan legitimar determinadas prácticas pedagógicas, lo que no justifica ni valida la idoneidad del resto del proceso ni de las estrategias de evaluación que tienen asociadas. Organizado desde arriba, jerarquizado, responde a necesidades percibidas y gestionadas desde ámbitos burocráticos universitarios (Montaner y Sanchez de Serdio, 2011) deriva en un modelo de innovación que economiza su gestión a través de una planificación temporal extensible a un amplio colectivo.

Las experiencias de formación universitarias deben contar con grupos de profesores y ayudarles a plantearse un proyecto de centro empezando por clarificar el tipo de profesor que quieren ser. Porque los grupos se enriquecen con la variedad de estilos de profesores, en experiencia, trayectoria y ámbitos disciplinares. Los grupos de profesores son el sostén social de la vida académica y el bienestar docente.

Otro aspecto importante son los alumnos que tienen que tener su espacio en los grupos de innovación, ellos son tan importantes como los profesores. Y las experiencias de innovación tienen que ayudar a replantearse el modelo de relación pedagógica que se da. De esta manera aseguramos las condiciones para el diálogo entre todos los

miembros de la comunidad educativa y fortalecemos la comunicación horizontal y la capacidad de coevaluación. Esta participación favorece la inclusión de todas las voces.

Necesitamos promover un sistema de innovación y acreditación de la innovación descentralizado. No dejar en manos del sistema organizado y burocrático la exclusividad de la innovación que lleva a imponer el carácter innovador a unas prácticas educativas y no a otras y de los premios asociados; promoviendo estilos de evaluación más democráticos de las experiencias innovadores que tengan en cuenta la amplitud de la experiencia docente, y no solo los indicadores de corrección con respecto al modelo establecido de antemano.

Atender a la relación pedagógica consiste en prestar atención a cómo se posibilitan los encuentros en los que se comparten subjetividades y saberes (Sancho, Creus y Padilla, 2011).

Cuestionar la relación pedagógica entre docentes supone reivindicar el papel colaborativo del profesor y del diálogo con el otro compañero. Un equipo educativo y una relación pedagógica no nacen, se construyen. En mi caso es la demanda de otro tipo de saber universitario que se ha demostrado imprescindible: el saber estar con el otro trabajando y escuchando. Un intento frustrado muchas veces pero que no cesa de intentarse una y otra vez. Costa et al (2011) señalan el sentimiento de pertenencia, el reconocimiento, los encuentros elementos muy complejos pero que dotan al equipo del nutriente fundamental para transformar la colaboración profesional en una relación pedagógica.

Otra dimensión que se ha puesto en juego es el reconocimiento de la capacidad y autoría del otro y con el otro. Reconocer la capacidad de autoría en el otro es promover un cambio sustancial del contexto pedagógico donde nos movemos. Siguiendo con este razonamiento, es explorar como dice Hernández (2011), agitar el movimiento deseante, para ser consciente de la centralidad del deseo en la dinámica social, y por ende, en la relación pedagógica que tiene la escuela. Es huir de la colonización del deseo que reclama la burocratización de la innovación en la práctica educativa de los docentes. ¿Supone todos estos avatares de la innovación un paso más en la precarización del profesorado, su indefensión laboral y también la necesaria claudicación a la colonización del deseo?

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en la educación*. La Muralla. Madrid.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

- Connelly, F. y Clandinin, D. (2000). *Narrative inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Costa et al. (2011). La relación pedagógica en el epicentro del equipo docente del practicum de educación social: Construcción de saberes compartidos. I Jornadas sobre la relación pedagógica en la Universidad. Universidad de Barcelona.
- Denzin, N. (1989). *Interpretative biography*. London: Sage
- Flanagan, J.C. (1954). The Critical Incident Technique, en *Psychological Bulletin*, 51 (4), pp. 327-358.
- Jakku-Shivnen, R. y Niemi, H. (2011). *Aprender en Finlandia*. Ministerio de Educación. Madrid.
- Griffyths, M. y Macleod, G. (2008). Personal narratives and policy: Never the Twain?. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1). pp. 122-143.
- Goodson, I, (coord.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Hernandez, F. (2011). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. I Jornadas sobre la relación pedagógica en la Universidad. Universidad de Barcelona.
- Hernández, F. y Rifá, M.(2011). *Para una génesis de la investigación autobiográfica y de su lugar en educación*. En Hernández, F. y Rifá, M.(editores). Investigación autobiográfica y cambio social. Octaedro. Barcelona.
- Kelchtermans,G. (1993). Getting the story understanding the lives: from career stories to teachers professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 5/6, pp. 443 456.
- Leite, A. (2011). Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Montaner, A. y Sanchez de Serdio, A. (2011). Sujeto a reforma: la transformación de la identidad Docente en la educación superior. *RASE* vol. 4, núm. 1. pp. 73-88.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. Vol. I; Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado. México: Siglo XXI.
- Sancho, J. M^a, Creus, A. y Padilla, P. (2011). Docencia, investigación en la universidad: una profesión, tres mundos. *Praxis educativa*, vol. XVI, nº 14. pp. 17-34.

La relación pedagógica y la evaluación

Joaquín Paredes⁹

Resumen: *Se identifican dos grandes formas de analizar el papel de la evaluación de la relación pedagógica (RP): valorando la riqueza y complejidad que cabe esperar de la misma, o considerando la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y valorando entonces los efectos de tal consideración en la propia RP. Para ello se realiza una breve caracterización histórica de la RP (perspectivas clásica y humanista), para luego identificar el concepto de RP, situarlo en la enseñanza universitaria, viendo su estructura, los métodos e instrumentos utilizados para tal evaluación y los principales interrogantes que surgen con una perspectiva biográfico-narrativa.*

Palabras clave: *Relación pedagógica, enseñanza universitaria, evaluación, enfoque biográfico-narrativo, instrumentos de evaluación*

Abstract: *In this paper two major ways to analyze the role of evaluation of the pedagogical relationship are identified: (a) assessing its richness and complexity expected, and considering evaluation as part of a teaching-learning process and then assessing the effects of such consideration in pedagogical relationship itself. Thus, we start a brief historical characterization of the pedagogical relationship (classical and humanistic perspectives) and then identifying the concept of pedagogical relationship, placing it in Higher Education, seeing its structure, methods and tools used for this evaluation and the main questions that appear with a biographical narrative perspective.*

Keywords: *Pedagogical relationship, Higher Education, assessment, biographical narrative perspective, assessment tools.*

⁹ Forma parte del grupo de investigación Formación del profesorado, innovación y complejidad en educación. Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

La llegada del Espacio europeo de educación superior (EEES) ha traído al sistema universitario un debate sobre sus formas y modelos. Puestos en cuestión la posesión de la información y los modos de aprendizaje unidireccionales en esta “modernidad líquida”, “sociedad de la ignorancia” (por el desafío a la autoridad) o “educación de la abundancia”, ¿qué queda del rol tradicional del profesor como sancionador de aprendizajes?

En este capítulo se identifican dos grandes formas de analizar el papel de la evaluación de la relación pedagógica (RP): valorando la riqueza y complejidad que cabe esperar de la misma, o considerando la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y valorando entonces los efectos de tal consideración en la propia RP. Para ello se realiza una breve caracterización histórica de la RP (perspectivas clásica y humanista), para luego identificar el concepto de RP, situarlo en la enseñanza universitaria, su estructura, los métodos e instrumentos utilizados para tal evaluación y los principales interrogantes que permiten profundizar en una enseñanza y aprendizaje universitarios con una perspectiva biográfico-narrativa. Se planteará que sólo es posible abordar la evaluación de la RP desde una perspectiva abierta y repleta de interrogantes sobre sus componentes.

Algunos significados de la relación pedagógica y su evaluación

Al hablar de la relación pedagógica nos referimos a lo que ocurre en las aulas y escuelas entre profesores y estudiantes.

Históricamente, se observan dos aproximaciones a la caracterización de la RP, una clásica y otra humanista.

En la aproximación clásica, la RP se denominaba “acto didáctico” (Titone, 1966) o “comunicación eficaz en el aula” (a partir de un análisis de la interacción didáctica en Postic, 1978; Flanders, 1977 o De Landsheere, 1977). Por su parte, y bien recientemente, Mercer (2011) ha hecho una revisión del estudio de la comunicación en el aula desde la etnografía lingüística y la investigación sociocultural que recuerda los intentos de caracterizar la comunicación evocados: qué necesitamos comprender del diálogo en el aula y qué tipo de diálogo es el que mejor ayuda a la enseñanza –una idea, la de ayuda, donde Barba, 2003, agrupa desafiante a Rousseau, la escuela nueva, las escuelas de Hamburgo y Summerhill, Lapassade y Lobrot, la pedagogía antiautoritaria e Illich.

La aproximación a la RP desde el acto didáctico ha sido sintetizada con vocación integradora por algunos colegas del campo de las TIC para explicar la ubicación de éstas en la RP que las incluye (Figura 1).

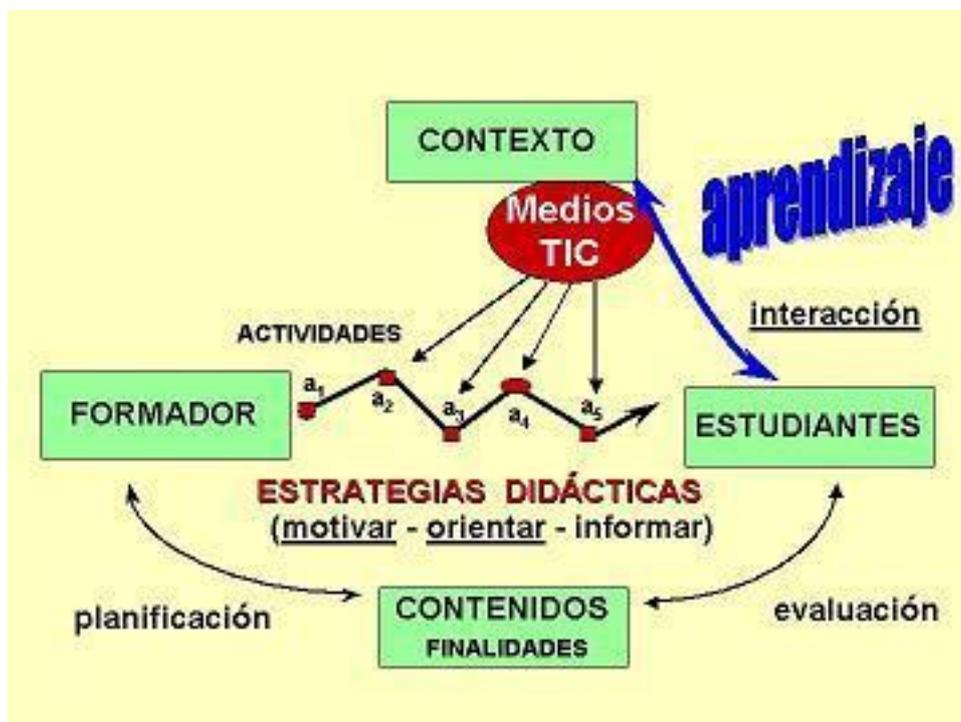


Figura 1. Las estrategias de enseñanza en el marco del acto didáctico (Pere Marqués, s.f.).

Pere Marquès, autor de la Figura 1, analiza los cuatro elementos básicos del acto didáctico: docente, discente, contenidos y contexto. Señala que el profesor, al final del proceso, evaluará a los estudiantes para ver en que medida se han logrado.

Cerrando la caracterización tradicional del análisis de la RP digamos que, desde la perspectiva de Foucault (2009), las relaciones de comunicación, como otras relaciones sociales, siempre son relaciones de poder y, por tanto, el concepto habermasiano de comunicación ideal (Habermas, 1987) -que exige de relaciones simétricas- no es posible. Si admitimos que las relaciones de comunicación son relaciones de poder, habría que decir, recordando a Gramsci (1977), que toda relación de hegemonía es una RP. A veces liberar en el fondo es disciplinar, como ya había planteado Carlos Lerena (1983). Esta constatación es desalentadora para todos los que enseñamos.

Van Manen (1998: 86-91) ha enriquecido, me parece, este análisis de la RP recordando que esta relación es tripolar, bidireccional, no coercitiva, está limitada temporalmente y principalmente al espacio escolar, y –lo que me parece distintivo- tiene unas reglas tácitas donde los participantes viven sus roles y lo que representan como algo inherente.

Lógicamente hay otras ideas en torno a lo que ocurre en las aulas entre profesores y estudiantes: se ha señalado que las ideas imperantes de pedagogía de ayuda han sido sobrepasadas por otras tales como el maternaje (Martínez Bonafé en Herrán y Paredes, 2008), la pedagogía personalista-humanista-del amor y la comunidad (Buber, 2003; Freire, 2010), la del cuidado (Hernández, Hermosilla y Fernández, 2006; Vázquez y Escámez, 2010), el análisis de pedagogías visibles e invisibles (Bernstein, 1993) y la pedagogía biográfico-narrativa, donde se aprende en la interacción reflexiva con los otros a partir de las propias trayectorias (Hernández, 2011). En todas ellas se quiere ir más allá: introducir una dimensión humana a lo educativo, que cuando se rutiniza se cosifica.

Evaluar la relación pedagógica

La previsión de la docencia que se lleva a cabo en las universidades venía siendo, creemos, una actividad poco formalizada. Los docentes hacían un notable esfuerzo al consolidar su plaza mediante un proyecto docente, y posteriormente esa formalización se podía diluir.

Con el Espacio europeo de educación superior y sus exigencias de comunicabilidad, han aparecido formas de organización educativa que refuerzan planteamientos técnicos de enseñanza. Competencias, guías didácticas y buenas prácticas son parte de ese andamiaje. En el caso que nos ocupa, la evaluación, es relativamente fácil caer en una simplificación técnica (aunque, paradójicamente, conlleve dificultades para los legos en la terminología y elementos que consideran tales especificaciones) y ahorrarnos algunas incómodas preguntas de algo más profundo como es evaluar la RP.

Existen completas y sintéticas caracterizaciones de lo que supone evaluar hoy en la universidad. Digamos simplemente que evaluar es una actividad solidaria del tipo de enseñanza practicada, y del modelo de planificación elegido por los docentes para preverlo. Así, en la enseñanza centrada en el aprendiz y el conocimiento lo que se evalúa ha de ser coherente con las metas del aprendizaje y la evaluación tiene un componente sancionador.

Conviene añadir que, provenientes de un espacio sin tradición, aterrizamos en un espacio profundamente formalizado, por lo que plantear nuevos instrumentos, momentos y pesos de cada evidencia se convierte en un esfuerzo agotador para una planificación que no se entiende ni se siente como propia.

Posiblemente al evaluar estamos haciendo una evaluación de la RP en la dimensión más amplia de las arriba analizadas. Pero no lo sabemos en muchas ocasiones. Es así cuando evaluar la RP es valorar la riqueza y complejidad que cabe esperar de la misma. La evaluación debe ser, principalmente, formativa, debe proporcionar oportunidades para la retroalimentación y la revisión; y puede ayudar al profesorado a darse cuenta de la necesidad de repensar sus prácticas de enseñanza (Sancho y Hernández, 1993), como por ejemplo:

- La naturaleza de la RP.
- Nuevos entornos para una RP diferente.
- Una enseñanza más abierta a lo subjetivo y otras epistemologías.
- Lo que el grupo y su relación produce al indagar, una narrativa.
- El impacto de la acción del grupo en la comunidad.

Para estos propósitos debemos pensar algunas herramientas o instrumentos ajenos a un catálogo habitual de evaluación: discusiones examinando nuestras experiencias, diarios y autobiografías (u otras técnicas que recogen un recorrido autobiográfico y sentimental del participante en el curso); registros visuales y audiovisuales, sin propósito aparente, donde recogemos sensaciones, recuerdos, resonancias; portafolios de proyectos de trabajo, en espacios que acumulan información de nosotros mismos, nuestro quehacer y recorrido; y resoluciones de problemas profesionales en comunidades (autobiografiando, evaluando, escribiendo, contándonos). Hay un componente artístico en muchas de estas técnicas (Hernández, 2008).

La RP es, además, por sí sola y como concepto articulado, un analizador para evaluar y un objeto de análisis en sí mismo.

Propongo que para poder evaluar qué ocurre en la RP (entre y dentro) nos preguntemos por relaciones pedagógicas personales y contemporáneas que experimentemos, y rescribamos la formulación de Van Manen (y otras) con nuevas preguntas evaluativas. Quizá no rompamos la triada perfecta que se nos ha ofrecido históricamente pero, al menos, estaremos transitando caminos que abran nuestras mentes como docentes. Podríamos utilizar una propuesta biográfica propia. Allí encontraríamos claves tales como la importancia en un proceso formativo del compromiso social, la vinculación con la comunidad, la búsqueda de técnicas definitivas que resuelvan la enseñanza, el papel de la improvisación deliberada, el eje convivencial y participativo, la generación de vínculos afectivos y la responsabilidad. Muchas de estas claves nunca están en los manuales sobre enseñanza y evaluación. Otras claves se formulan a continuación, en forma de preguntas.

Preguntas para evaluar en otras direcciones al profesor

- ¿Por qué la actividad docente es habitualmente tan solitaria? ¿Qué importancia tiene vivir en diversos mundos, a menudo desconectados?
- ¿Qué trabajo se desarrolla más allá de la acción cotidiana en el aula, es preactivo u ocurre con otros docentes? ¿Interesa la biografía de los propios estudiantes? ¿Cambia entonces la RP?
- ¿Cómo ir más allá de un propósito de logros y su evaluación, o de las estrategias utilizadas para esos logros?
- ¿Cómo viven los profesores el conflicto entre ser *autoritas*, tan importante para la RP, y ser un guía?

- ¿Puede estar condicionando la concepción metodológica de enseñanza de los profesores la RP que plantean? ¿En qué ayuda a los docentes ser conscientes de sus concepciones, reaccionan igual?
- ¿Qué hace, o deja de hacer, en el aula un profesor al que le indican que el estudiante siempre tiene la razón; al que piden limitarse a sus clases; o que no hace para que no parezca a los compañeros que ambiciona demostrar algo? ¿Son profesores condicionados por la política y cultura de su centro?
- ¿Cómo evaluar que los docentes son mediadores de la transformación personal y social de sus estudiantes?
- ¿Pueden participar otros miembros de la comunidad en la evaluación de la RP?
- ¿Qué aportan instrumentos como un portafolio a concretar qué ocurre en un curso lleno de tantos propósitos?

Preguntas para evaluar en otras direcciones al estudiante

- ¿Cómo se ha sentido el estudiante?
- ¿Cómo ir más allá de la motivación de los estudiantes por aprender, al parecer el componente principal de la RP para muchos? ¿Tienen cabida el deseo y las expectativas?
- ¿Cómo abrir el análisis de lo que ocurre en la RP sin etiquetar a nuestros estudiantes?
- ¿Cuánto pesa el lenguaje corporal, las miradas, los silencios?
- ¿Hay una escisión en la vida de los estudiantes entre lo cotidiano y lo escolar?
- ¿Se establece un diálogo entre el saber propio de cada estudiante y el de los demás estudiantes?
- ¿Tiene cabida en la escuela lo que los estudiantes saben?
- ¿Qué pasa con algunas formas metodológicas, que descargan una enorme responsabilidad en lo que ocurre en esta relación a la acción de los estudiantes?
- ¿Qué ocurre con las TIC incluidas en la enseñanza, que están rompiendo lo bilateral y se orientan a lo multilateral?
- ¿Valoramos la adaptación de dinámicas y ritmos a las necesidades de nuestros estudiantes?
- ¿Qué aporta autoevaluar y coevaluar?
- ¿Comienzan los profesores hablando de ellos e invitándonos a continuación a hablar de nosotros, abriendo caminos (Hernández, 2011)? ¿Qué ocurre entonces? ¿Qué productos se generan? ¿Este ejercicio de expresividad ayuda a extender la idea de democracia?
- ¿Por qué mejora la RP cuando humanizamos la relación, cuando ponemos de nuestra parte, y no suele ocurrir casi nunca cuando simplemente introducimos nuevos medios?

Preguntas para evaluar en otras direcciones la materia y el contexto

- ¿Se presenta el docente como especialista de su materia? ¿Qué papel tiene la interiorización de la materia como “su vida” en la generación de un contexto de aprendizaje? ¿Esta vivencia, que subraya Van Manen, no se acaba convirtiendo en una anteojera que inhibe otras perspectivas y lastra la propia RP?
- ¿Se permiten los profesores a sí mismos cuestionar sus propios conocimientos?
- ¿Qué le pasa a la RP cuando se intercambia la materia por un problema?
- ¿Qué pasa en la RP cuando los participantes no tienen una frontera tan marcada entre ellos y la materia es una incógnita, es algo fragmentado que ha de ser reconstruido?
- ¿Es posible al hablar de una materia ir más allá de su reducción a la razón y lo intelectual?
- ¿Ha podido alguna vez el docente, al pensar en el contexto de su materia, valorar su relación con otras, las artes o la vida cotidiana?
- ¿Dónde está la realidad cotidiana, la historia y los individuos en cada materia?
- ¿Es posible caracterizar la cultura más allá de un mero utilitarismo de una materia en la vida de un joven en sus próximos 30 años?
- ¿Es posible adoptar una epistemología contemporánea como forma de acercarse a las materias y su contexto y transformar así la propia RP? Los nuevos enfoques de cultura visual, los planteamientos biográficos y narrativos parecen responder que sí a esta pregunta.
- ¿En una RP yo siempre escucho y tú generalmente hablas? ¿Cuánto tiempo pasamos pensando en ser eficientes en nuestra comunicación? ¿Se invierte tiempo en la escucha y la relación de grupo? ¿Qué pasa con el diálogo interior o reflexión, de quienes enseñan, de quienes aprenden?
- ¿Es posible reformular la RP considerando que hay un problema con el espacio y tiempo asignados, por ejemplo en el blended learning?
- ¿Qué dice cómo organizamos las aulas y cómo nos situamos en esos espacios?
- ¿Qué encaje tienen en la RP el marco legal?
- ¿Qué reglas tácitas (Van Manen, 1998; Bernstein, 1993) deben ser aprendidas en nuestra clase para que funcione todo lo que tú me propones como profesor? ¿Qué rutinas, rituales, metáforas y cotidianeidad circulan en nuestras aulas y centros?

Conclusiones

Al principio de este capítulo nos planteamos qué queda del profesor sancionador y cómo valorar la naturaleza de la RP en la universidad.

La exigencia que hemos constatado es que la tarea de evaluar la relación pedagógica es enorme, porque no se trata tan sólo de reconstruir la evaluación, sino todo nuestro rol docente.

Otros problemas son, por una parte, conciliar una forma humanista de entender la enseñanza con una evaluación sancionadora; y por otro parte, una enseñanza basada en competencias con una perspectiva más holística de evaluación. Hablamos quizá de problemas de menos envergadura, toda vez que simplificamos algún aspecto de la RP para poder abordar algún aspecto del proceso de enseñanza emprendido.

Un caso especial que debe ser considerado es cómo reconstruir la RP en una enseñanza mixta, mezclada o de *blended learning* que propician las TIC, y el tipo de dispositivo evaluativo que cabe asumir

Existen soluciones a todos estos problemas. Como en todas las innovaciones, hay caminos intermedios: comunidades de aprendizaje en los centros universitarios, propuestas de trabajo en el aula y su evaluación de transición de modelos técnicos a modelos holísticos, *blended learning* basado en rúbricas... caminos todos ellos que deben ser explorados por docentes y estudiantes en aras de una RP más rica. Incluso puede que haya un camino nuevo, redefiniendo las competencias, pues si una RP rica favorece que un estudiante pueda conocer sus propios logros, sea capaz de autoevaluar su trabajo y descubrirse trabajando para mejorar en esa dirección, quizá estamos ayudando a las personas a tener criterio propio, lo que no deja de ser una competencia de primer orden..

En algún momento se podría haber planteado algo infinitamente más sencillo: que los estudiantes ya sabían a qué iban a la universidad, que para qué dar tantas vueltas a algo que ocurría con gente madura. Precisamente estas vueltas tienen que ver con generar más preguntas que respuestas, pues lo que hemos intentado abrir, en definitiva, son incertidumbres a situaciones únicas, algo que no conviene olvidar cuando se trabaja con personas.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (s.f.). *Anuncio promocional de Forja de hombres (Boys town, 1938)*. <http://www.youtube.com/watch?v=mNqFqinW32Y> (Consulta: 1/07/2011).
- Barba Martín, L. (2003). *Pedagogía y relación educativa*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM-Plaza y Valdés.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Buber, M. (2003). *El camino del hombre*. Buenos Aires: Altamira.
- De landsheere, G. (1977). *Cómo enseñan los profesores análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid: Santillana.
- Documentos TV (2010). *Escuelas de segunda oportunidad (anuncio, y video completo)*. <http://www.rtve.es/noticias/20100117/312380.shtml> (Consulta: 1/07/2011).
- Flanders, N. (1978). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.

- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1977). *Antología*. 3ª ed. Madrid: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II. Madrid: Taurus.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, pp. 85-118.
- Hernández Hernández, F. (Coord.) (2011). *Aprender a ser docente de secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Hernández, F. y otros (2011). *Cómo evaluar la experiencia indagadora*. En *Aprender desde la indagación en la universidad*. Barcelona: Octaedro-Ice de la Universitat de Barcelona. <http://www.octaedro.com/pdf/16519.pdf> (Consulta: 1/07/2011).
- Hernández, F.; Hermosilla, P. y Fernández, T. (2006). *La historia de una trabajadora de la enseñanza*. Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios. Ministerio de Educación y Ciencia. SEJ2006-01876/EDUC. http://www.cecace.org/docs/proj-cambios/Hernandez_Hermosilla_Fernandez.pdf (Consulta: 1/07/2011).
- Hernández, J. y Sancho, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Herrán, A. y Paredes, J. (Coord.) (2008). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGrawHill
- Lerena Alesón, C. (1983). *Reprimir y liberar: crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- Marquès, P. (s.f.). *Acto didáctico*. <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm> (Consulta: 1/07/2011).
- Mercer, N. (2011). *Analysing Classroom Dialogue: Theory and Method. Summer Institute in Qualitative Research. Downloadable Materials 2010* <http://www.esri.mmu.ac.uk/siqr/downloads.php> (Consulta: 1/07/2011).
- Postic, M. (1978). *Observación y formación de profesores*. Madrid: Morata.
- Titone, R. (1966). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.
- Van Manem, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. En *El significado de la sensibilidad pedagógica* (pp.86-91). Barcelona: Paidós.
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial]*. <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html> (Consulta: 1/07/2011)

La relación pedagógica y la investigación

Juana M. Sancho Gil¹⁰

Resumen: *Este texto recoge las ideas centrales de la introducción que abrió la sesión dedicada en la Jornada al tema expresado en el título. En primer lugar se señala que aunque, en general, se le ha dedicado poca atención al tema de la relación pedagógica en la Universidad, en la práctica, resulta imposible llevar a cabo la tarea de enseñar y aprender, aquí o en cualquier otro momento de la educación formal –o informal-, sin que se establezca y, a ser posible, de forma positiva. En segundo se explora el binomio relación pedagógica e investigación a partir de cuatro posibles situaciones: 1) La investigación que entorpece la relación pedagógica. 2) La investigación que puede informar la relación pedagógica. 3) La investigación sobre la relación pedagógica. 4) La investigación como base de la relación pedagógica. Y se concluye argumentando la necesidad de tener en cuenta cómo la investigación puede mejorar (o empeorar) la relación pedagógica, a la vez que contribuir a la propuesta y puesta en práctica de unos planes formativos a la altura del tiempo que vivimos.*

Palabras clave: *enseñanza universitaria, actividad docente, actividad investigadora, innovación, mejora.*

Abstract: *This text contains the main ideas from the opening remarks given in the conference session dedicated to the "Pedagogical Relationship and Research". First, it points out that, in general, little attention has been paid to the subject of the pedagogical relationship at university level. However, without a pedagogical relationship (preferably a positive one) it is impossible to carry out the task of teaching and learning -- here, or in any other formal or informal educational setting. Second, the paper explores the binomial pedagogical relationship and research using four possible scenarios: 1) Research that hinders the pedagogical relationship. 2) Research that can inform the pedagogical relationship. 3) Research on the pedagogical relationship. 4) Research as a basis of the pedagogical relationship. Finally, the text concludes by arguing the need for awareness of how research can improve (or worsen) the*

¹⁰ Profesora del departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Pertenece al grupo de innovación docente Indaga-t (2010GIDC-UB/12). Forma parte la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNID) EDU2010-12194-E (subprograma EDUC).

pedagogical relationship, while contributing to the proposal and implementation of educational plans that respond to the today's personal and social challenges.

Keywords: *higher education, teaching, research, innovation, improvement.*

¿Dónde me sitúo?

Al preparar la intervención que dio paso a la sesión dedicada a discutir el tema de *la relación pedagógica y la investigación*, y una vez leídas las contribuciones de los participantes relacionadas con él, me planteé que, de entrada, podíamos situar cuatro posibilidades. No las pensé como algo cerrado sino como una posibilidad que da inicio a la exploración de una cuestión que puede sugerir argumentos muy diferentes. Como nos han hecho notar algunos colegas, proponer unas jornadas para debatir las relaciones pedagógicas en la universidad puede causar sorpresa e incluso malestar. Parece que todo lo relativo a la Pedagogía, al estudio de la educación como fenómeno complejo cuya comprensión implica las aportaciones de diferentes campos científicos (Sociología, Psicología, Antropología, Biología, Neurociencia, etc.), al que han prestado atención desde Kant a Dewey, pasando por Dilthey y Herbart, enciende distintos sensores de alarma en una buena parte de la intelectualidad. Parece que hablar de Pedagogía implica *rebajar el nivel, idiotizar a los estudiantes, infantilizar la Universidad* y abrir la caja de Pandora de todos los males que aquejan al sistema educativo.

Sin embargo, las personas que organizamos y participamos en estas Jornadas, y nos consta que muchas más también, sabemos por nuestros estudios y nuestra práctica, que no es posible fomentar el aprendizaje de los estudiantes sin establecer algún tipo de relación con ellos (ver David y otros, 2008; Entwistle, 2009; Cousin, 2009 y el conjunto de historias de vida profesional desarrolladas en el proyecto *Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios* –MICINN: SEJ2006-01876-, que pueden consultarse en: <http://cecace.org/proj-profuni-ca.html>). Y esta relación no es personal, no es de amistad, no es afectiva, aunque puede contener ingredientes de cada una de ellas. Estudiantes y docentes no nos hemos elegido, en principio nuestro encuentro durará un cuatrimestre; no es una relación entre iguales, ya que los docentes tenemos una mayor responsabilidad –es nuestro trabajo; no tenemos por qué *gustarnos*, aunque tengamos que respetarnos, compartir unos tiempos y espacios y lograr unos objetivos comunes: fomentar y acreditar la adquisición de unos determinados conocimientos que les permitirán a los estudiantes optar a un ámbito profesional.

Así que consideramos que nuestra relación con los estudiantes es pedagógica, educativa, formativa. Una relación que se construye (o se puede construir) con un punto de aceptación y reconocimiento mutuo, con un punto de confianza, con un punto de curiosidad, con un punto de empatía, con un punto de afecto, con un punto de emoción, con un punto de responsabilidad y con un punto de desapego. Este conjunto de puntos

permiten tejer la malla sin la que, como argumenta Postman (1999), el aprendizaje no es posible, ni para el estudiante ni para el docente. Y no lo es porque impide encontrar la *razón* -ese estado de conciencia difícil de describir, pero que sin el cual la enseñanza formal no funciona, porque quien no la tiene no suele hallar un *motivo* que le ayude a superar los *obstáculos* que conlleva este tipo de actividad. Sin ella el docente podrá *enseñar* y el estudiante podrá *aprobar*, pero será difícil garantizar que desarrolle el entramado cognitivo y emocional necesario para dar sentido a lo aprendido en los currículos universitarios troceados y fragmentados. Para transferir y conectar el conocimiento entre asignaturas, cursos, grados, postgrados, doctorados y formación continuada.

Desde este punto de partida y teniendo en cuenta el entorno que nos circunda, me propongo situar el contenido de este texto -que conecto al final con las contribuciones presentadas que de forma más o menos explícita establecen algún tipo de reflexión entre la relación docente y la investigación-, en torno a cuatro ejes.

- La investigación que *entorpece* la relación pedagógica
- La investigación que puede *informar* la relación pedagógica
- La investigación sobre la relación pedagógica
- La investigación como base de la relación pedagógica

Los dos primeros, a los que me referiré de manera más extensa, los había identificado con anterioridad. Los dos segundos surgieron de la lectura de los trabajos presentados la Jornada y centraron el tema de la discusión llevada cabo.

La profesión de los 3/3

Desde hace bastantes años el trabajo en la universidad se ha venido caracterizando como el del los tres tercios (o casi 4/4, como apuntó un colega en la discusión sobre este tema). Somos una profesión que, teóricamente –porque en la práctica para muchos no es así, aunque la tendencia se vaya acentuando en este sentido-, nos tenemos que dedicar a la docencia, a la investigación y a la gestión y transferencia de conocimientos (Sancho, 2001; Sancho, Creus, Petry, 2010). El primer problema es que si nos tomamos cada una de estas facetas con el rigor y la dedicación que requieren al final no son tres tercios o cuatro cuartos, sino cuatrocientos tercios o cuartos. Porque de hecho cada una de ellas es una profesión en sí misma que requiere tiempo completo. En estos momentos se está discutiendo el estatuto del Personal Docente e Investigador (PDI) y el problema está en cómo recoger y reconocer de forma adecuada cada una de las funciones que llevamos a cabo en cada uno de los ámbitos. Y esto no lo podemos perder de vista cuando hablamos de la relación pedagógica y la investigación. Es en este contexto en el que hemos de situar los cuatro ejes antes mencionados.

La investigación que “entorpece” la relación pedagógica

La idea que subyace a esta concepción es que la única y principal función de la Universidad es la investigación y la creación de conocimiento y, en los campos en los que es posible, patentes. Desde esta perspectiva los estudiantes y las tareas docentes se conciben como un mal menor (o mayor) al que hay que prestarle el mínimo tiempo y esfuerzo. A los estudiantes, que siempre tienen un *pésimo nivel*, hay que exigirles que aprendan –o al menos que contesten lo que se les pregunta en el examen-, aunque sea como decía el premio Nobel español Severo Ochoa, *pese a sus profesores*. Esto explicaría el comentario *jocoso* que circulaba entre algunos docentes de un centro de enseñanza superior en el que hice una asesoría de formación docente a finales de 1980, de que *la Universidad sería un lugar maravilloso, si no fuera por los estudiantes*.

Parece evidente que en esta perspectiva la investigación –y no sólo la investigación entendida como creación de conocimiento original, sino también las asesorías y los proyectos de distinto tipo- entorpecen o dificultan la relación docente. No hay tiempo para el estudiante, para promover y mejorar sus procesos de aprendizaje. El tiempo se necesita para adquirir un reconocimiento social y económico que no me proporciona la Universidad y sí la creación de una patente, la escritura de un libro, un artículo o una columna en el periódico, la construcción de un puente o un edificio, el comisariado de una exposición, la realización de un dictamen, la impartición de cursos de formación continuada, las asesorías, etc., etc.

Desde esta concepción sobre el binomio investigación-docencia, en el mejor de los casos los académicos entienden que no existe conexión alguna entre lo que se investiga y lo que se enseña. Muchos docentes expresan de forma explícita que el mundo de la investigación y el de la docencia están totalmente alejados. Cuando participo en actividades de formación para otros colegas de la universidad, una de las cuestiones que más me cuesta lograr es que se den cuenta que, de una u otra manera, lo ellos investigan tiene relación con lo que enseñan. Y la tiene porque, a riesgo de vivir en un estado de *disociación*, la propia forma de representar el conocimiento de la materia que enseñan está relacionada con su manera de concebir el conocimiento:

¿Creen que el conocimiento es meramente factual, declarativo y orientado a repetir y aplicar fórmulas o tienen en consideración las propias formas y métodos de producción del conocimiento y los problemas y temas emergentes de su área de saber?

Como también lo está la manera de plantear la *transmisión* del mismo:

¿Creen que los estudiantes solo aprenden cuando ellos les *dictan*, que son *vasos vacíos* que hay que llenar o piensan que son productores de significado y que la información que ellos o los materiales de aprendizaje *transmiten* solo tendrá sentido, se convertirá en conocimiento, cuando los estudiantes –como ellos lo hacen frente a la investigación- actúen como *conocedores*, como entes activos e implicados en el proceso de aprendizaje?

En definitiva tiene que ver, aunque en principio no lo *vean*, con cómo ellos se plantean la investigación, la noción de producción de conocimiento que manejan y el papel de los *conocedores* en la comprensión y apropiación del mismo (Gibbons y otros, 1994). Si se avanza en la producción de conocimiento, pero se sigue enseñando de forma repetitiva e inercial, es obvio que no se está estableciendo ninguna relación. En el momento que se plantean otras formas de enseñar podemos empezar a ver cómo algunos procesos, principios y métodos que empleamos en la investigación- del campo que sea- nos pueden dar pistas para transformar nuestra práctica docente, desde una concepción más basada en la transmisión y la repetición, a otra más orientada a las preguntas, la investigación, la comprensión y la dotación de sentido.

En el peor de los escenarios la situación negativa se agrava y el conflicto de intereses parece irresoluble: *Yo no me puedo dedicar a la enseñanza porque tengo que producir patentes, porque tengo que estar en el laboratorio, en la biblioteca...* Un conflicto que se resuelve de forma institucional: rebajando la carga decente de las personas que desarrollan proyectos de investigación. O encargando esta tarea a becarios pre o postdoctorales.

La investigación que puede ‘informar’ la relación pedagógica

Bajo este epígrafe considero aquellas situaciones en las que existe un interés explícito por los temas y problemas de la enseñanza y el aprendizaje. Se suelen encontrar más a menudo en el amplio ámbito de las denominadas Ciencias de la Educación, pero no necesariamente. Existen investigadores en el campo de las Ciencias Experimentales y Biotecnológicas que están conectando de formas muy creativas la investigación y la enseñanza. De hecho, para personas como Carl Weiman, premio Nobel de Física en 2001, la enseñanza plantea retos mucho más interesantes y difíciles de responder que la investigación científica.

Pregunta: Usted está en la Universidad de Stanford (EE UU). ¿Se dedica sólo a investigar o también enseña?

Respuesta: Enseño y más de lo que me exigen. En mi carrera como investigador no puedo ir mucho más allá, y en cambio en la enseñanza queda muchísimo por hacer. En general en la universidad se transmite muy mal a los estudiantes, porque la física es interesante. Si se les enseñara física de cosas interesantes en los primeros años.... Yo lo primero que enseño es cómo funciona un microondas. Es mucho más atractivo, lo ven todos los días.

Pregunta: Pero usted investiga en un área muy poco intuitiva. ¿Cómo pasar de la física de todos los días el condensado de Bose¹¹?

Respuesta: He pensado mucho en eso. Pero es posible explicar lo que hago. Por ejemplo, piense en un contenedor con gas. La temperatura de ese gas es simplemente lo rápido que los átomos se están moviendo; si paras la temperatura lo bastante los átomos se paran. Es lo más bajo que puedes bajar la temperatura. Pues nosotros hemos estado muy, muy cerca de parar los átomos¹².

Sin embargo, los que nos dedicamos de forma explícita al campo de la educación, podemos presentarnos a convocatorias de proyectos competitivos –que nos servirán la evaluación de nuestra actividad investigadora- sobre la propia docencia. No es que el resto de los académicos no lo puedan hacer, pero en nuestro contexto no se hace porque resultaría, cuando menos, sorprendente. Aunque en el ámbito de la enseñanza de las ciencias experimentales y las matemáticas, debido al *desafecto* creciente de muchos chicos y chicas hacia estas áreas –casi siempre por las deficiencias encontradas en la forma de enseñarlas- está aumentando el interés por investigar los aspectos relacionados con la enseñanza *eficaz* de estas materias (David y otros, 2008).

En el año 2001, publiqué un artículo titulado *Docencia e investigación en la universidad: una profesión dos mundos*, en el que siguiendo a Vidal y Quintanilla (2000), a partir de las relaciones positivas entre la investigación y la docencia, establecía un conjunto de factores que parecían favorecer la *transferencia* entre estos dos ámbitos.

1. La actividad investigadora puede llevar a la mejora de la enseñanza (pero no viceversa). Es más, los académicos no pueden ser *buenos* sin hacer

¹¹ Nuevo estado de la materia llamado Bose-Einstein porque Einstein predijo su existencia en 1925. Enfriando los átomos a *casi* el cero absoluto, 273 grados centígrados bajo cero, se logra *domarlos*: los átomos se frenan, dejan de moverse independientemente y se comportan todos igual, formando una única onda.

¹² El País, 11 de abril de 2001 (p. 25).

investigación, ya que es difícil estar al día de los problemas, las metodologías y los avances de los diferentes campos de estudio sin estar involucrado en este tipo de actividad. Aunque un buen investigador puede ser un pésimo docente.

2. Alguna de la infraestructura conseguida a través de proyectos de investigación también se utilizan en actividades de enseñanza (ver Cid y Sancho, 2009).
3. Las actividades de investigación contribuyen a poner al día al currículo formativo de los estudiantes, afectando de forma positiva a los cursos especializados.
4. Si los cursos se relacionan con el perfil investigador del profesorado, la relación es más favorable.

De la revisión bibliográfica realizada para el mencionado artículo también se desprende que las personas que se dedican exclusivamente a la docencia –a pesar de que se supone que no debería de ser así porque si no ¿qué hacen con sus otros dos tercios de dedicación?- no suelen ser mejores docentes, sino todo lo contrario (ver también las historias de vida profesional de 24 docentes en: <http://cecace.org/proj-profuni-ca.html>).

Desde esta perspectiva, parece que la investigación en la universidad, independientemente del ámbito en el que se desarrolle, cuenta con potencial para la mejora de la práctica y ésta siempre está vinculada con la mejora de la relación docente. Si se consigue a través o a partir de la investigación un entorno de enseñanza más significativo para los estudiantes, con unos contenidos y unas infraestructuras actualizados y unas actividades de aprendizaje basadas en la indagación y el estudio de situaciones y problemas, no cabe duda de que la relación pedagógica se verá transformada (un ejemplo de esta situación puede encontrarse en la contribución de Carmona y Puigserver).

De hecho, como muestra la tabla 1, existen un conjunto de similitudes y también diferencias entre el investigador y el docente, que a menudo no se hacen explícitas impidiendo una mejor transferencia y realimentación entre ambos ámbitos de la profesión.

Similitudes		Diferencias	
Docente	Investigador	Docente	Investigador
<ul style="list-style-type: none"> • Estar al día de los avances de su campo de estudio. • Identificar los temas y problemas más relevantes para el presente y el futuro. • Reconocer las creencias y visiones del mundo que subyacen a las diferentes aportaciones de individuos y grupos. • Analizar el rigor metodológico de los diferentes estudios. • Señalar los elementos de su área de estudio que favorecen apropiarse del conocimiento para guiar la acción. • Estudiar las habilidades y destrezas necesarias para profundizar en área de estudio. • Planificar la acción (docente o investigador). • Ponerla en práctica. • Evaluar la acción. • Comunicar el proceso y los resultados. 		<ul style="list-style-type: none"> • La mayor parte de su actuación tiene un carácter casi privado: entre él o ella y el alumnado. • Sus planes se aceptan sin más. • Sus proyectos se renuevan anualmente sin solución de continuidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su actuación tiene carácter público. Ha de dar cuenta de su trabajo a otros expertos y a sus pares. • Sus planes son evaluados y ha de competir por los recursos. • Cada proyecto implica un proceso de competición. • Cuanto más potente es el equipo y mayor la responsabilidad en él, mayor es la carga de burocracia y gestión.

Tabla 1: Similitudes y diferencias entre los trabajos de docencia e investigación (Sancho, 2001).

La investigación *obliga* a estar al día de los avances en los respectivos campos de conocimiento, *obliga* a estudiar y a considerar las aportaciones, las metodologías, las técnicas, los procesos y los resultados relativos a un área de investigación. La docencia también *debería* hacerlo, pero en este caso no suelen existir sistemas de evaluación externa que lo corroboren.

En definitiva, mi hipótesis y propuesta es que la profundización y la ampliación de la conexión entre los procesos que subyacen a estos dos ámbitos de trabajo en la universidad, contribuirían a mejorar tanto la relación y los logros pedagógicos, como la relación y los logros de la investigación.

Y además...

De las aportaciones presentadas a estas jornadas, como no podría ser de otro modo, emergen visiones que amplían y profundizan las dos acepciones hasta aquí consideradas sobre la relación docente y la investigación. Pero además, como he sugerido al principio, se vislumbran dos nuevas miradas sobre el tema.

En la primera: *la investigación sobre la relación pedagógica*, es la propia relación docente la que se convierte en tema y problema de investigación. En nuestro caso, en este apartado se sitúan todas aquellas aportaciones que plantean estudios, investigaciones o reflexiones sobre los elementos que configuran una relación docente orientada a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y del propio profesorado. Una relación que puede situarse no solo en el aula, sino también en los propios equipos

docentes y en su tarea de planificar y poner en práctica las experiencias de aprendizaje más adecuadas para la consecución de los objetivos formativos.

En la segunda: *la investigación como base de la relación pedagógica*, es el propio proceso de indagación, a veces realizado con los propios estudiantes, el que apuntala y fundamenta el sentido de la relación establecida con el alumnado para que el aprendizaje “auténtico” (Herrington y Herrington, 2006) pueda tener lugar. Esta última mirada, podría conectar, ampliar y profundizar la segunda noción considerada: *La investigación que puede ‘informar’ la relación pedagógica*. Siempre y cuando, en el propio planteamiento de la investigación exista el interés y la intención de implicar a los estudiantes en los procesos de indagación.

En conclusión

Plantear el vínculo entre la relación pedagógica y la investigación abre un conjunto de temáticas apasionantes que va desde la intensificación del trabajo en la universidad, hasta la indefinición que caracteriza la actividad académica, pasando por el ineludible problema de establecer sistemas de evaluación de la *excelencia* no solo de la investigación, sino también de la docencia. En un mundo mediado por la tecnología digital, en el que sobra información y falta sentido, la relación docente se configura como un elemento fundamental para que la universidad pueda llevar a cabo su tarea de formadora. Entre los retos que implica llevar a cabo esta actividad, se encuentra la necesidad de tener en cuenta cómo la investigación puede mejorar (o empeorar) la relación pedagógica, a la vez que contribuir a la propuesta y puesta en práctica de unos planes formativos a la altura del tiempo que vivimos.

Referencias bibliográficas

- Cid, A. y Sancho, J. M. (2009). *Ingeniero, investigador, profesor, gestor*. http://cecace.org/docs/proj-profuni/Prof_N_CAM_CiT_HV_A.pdf. (Consulta: 20/06/11).
- Cousin, Glynis. (2009). *Researching learning in higher education: an introduction to contemporary methods and approaches*. New York [etc.]: *Routledge*.
- Entwistle, Noel James. (2009). *Teaching for understanding at university: deep approaches and distinctive ways of thinking*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter; Torw, Martin (1997 [1994]). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Herrington, T. y Herrington, J. (2006). *Authentic Learning Environments in Higher Education*. Hersley, PA: Information Science Publishing

- Miriam David, John Brennan, Patricia Broadfoot, Alan Brown, Richard Cox, Pauline Davis, Noel Entwistle, Mary Fuller, Dai Hounsell, Martin Jephcote, Sean Mackney, Pat Mahony, Mark Newman, Rosie Perkins, Alan Smith, Elizabeth Weedon, Graham Welch and Julian Williams. (2009). Effective learning and teaching in UK higher education. *A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. <http://www.tlrp.org/pub/documents/UKHEfinal.pdf>. (Consulta: 20/04/10).
- Sancho, J. M^a (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión dos mundos. *Educar*, 28. pp. 41-60.
- Sancho, J.M; Creus, A.; Padilla Petry, P. (2010). Docencia, investigación y gestión en la universidad: una profesión tres mundos. *Praxis Educativa*, 14. pp. 17-34.
- Vidal, J. y Quintanilla, M. A. (2000). The teaching and research relationships within institutional evaluation. *Higher Education*, 40. pp. 221-229.

Explorar lugares que los que circulan relaciones pedagógicas

Enseñanza e investigación en educación en los medios: De los múltiples lenguajes en la formación inicial a las prácticas colaborativas con profesores

Mónica Fantín¹³

Resumen: *El texto tiene como propósito situar algunas visiones de la educación en los medios y los múltiples lenguajes, en una experiencia de enseñanza en la formación inicial de un curso de Pedagogía, considerando los talleres como espacio de producción y reflexión. Así mismo, sitúa las relaciones entre universidad y escuela a partir de la formación continuada en el contexto de una investigación que involucró un trabajo colaborativo entre investigadores y profesores de la red municipal de educación.*

Palabras clave: *Formación de profesores, educación en los medios, investigación, trabajo colaborativo.*

Abstract: *The paper reflects different aspects of media education and multiliteracies in experience of teaching of a Pedagogy course considering the workshops as space for production and reflection. The author also discusses some relationships between university and school from the continuing education in the context of a investigation with collaborative work between researchers and teachers of municipal schools.*

Keywords: *Teaching training, media education, investigation, collaborative work.*

¹³ Profesora de la Universidad Federal de Santa Caterina, Brasil

Introducción

En este texto se trata de articular la enseñanza, la investigación y la extensión en el campo de la educación situando algunas miradas sobre una experiencia de enseñanza en la formación inicial y algunos aspectos de una investigación sobre formación de profesores en los medios. En un primer momento se discute la importancia de los medios de comunicación y la formación de profesores. Luego, se sitúa una experiencia desarrollada en el curso de Pedagogía que buscó articular saberes y prácticas de la educación en los medios y de los múltiples lenguajes a partir de una propuesta de talleres. Finalmente, se discuten algunos aspectos de una relación pedagógica en el contexto de una investigación que comprendió un trabajo colaborativo entre profesores e investigadores.

Formación de profesores en educación en los medios

La sociedad contemporánea está cada vez más protagonizada por los medios de comunicación y la formación de profesores precisa pensar esta realidad sociocultural. Niños y jóvenes producen los más diversos conocimientos, interactuando directa o indirectamente, con sus compañeros, con la tecnología y con numerosas producciones culturales en los más diferentes escenarios. Esas interacciones presenciales u online deben ser pensadas en la escuela a partir de nuevas sociabilidades, autorías y posibilidades colaborativas de construcción de conocimiento que permiten nuevos modos de ser y percibir el mundo.

Las herramientas de la llamada “web 2.0” están modificando nuestras prácticas individuales y sociales. Las características de estas tecnologías (facilidad de uso, mayor interactividad, autoría y sociabilidad) se sitúan en múltiples redes modificando el papel del sujeto y usuario, cada vez menos simple lector y cada vez más autor de sus contenidos, interpelando a todos los que trabajan con educación. La portabilidad y la conectividad permiten mayor autonomía en relación con los consumos mediáticos promoviendo otros tipos y prácticas culturales y de consumo.

Si en relación con los medios tradicionales el problema que se colocaba a la educación era el abordaje crítico para evitar el consumo pasivo, hoy con Internet y los celulares de “última generación” la cuestión es la de educar no sólo para el consumo crítico y responsable, sino también, y sobre todo para una producción responsable (Rivoltella, 2006). De este modo, las nuevas formas de intermedialidad demandan nuevas investigaciones sobre las posibilidades de la intervención educativa en la perspectiva de una ciudadanía digital.

En un país como Brasil, las desigualdades las barreras que separan a los excluidos del acceso a las tecnologías pueden ser pensadas como mediación cultural de la inclusión digital, que puede ser una posibilidad de trascender los usos utilitaristas y el

acceso meramente operacional a las máquinas en el sentido de una inclusión como calidad del acceso y que sea también social, política y cultural, necesitando mediaciones pedagógicas (Fantin y Girardello, 2008).

La preocupación con tales mediaciones forma parte del campo de la educación en los medios, entendida como posibilidad de educar *para/sobre* los medios, *con* los medios y *a través de los medios*, a partir de una perspectiva crítica, instrumental y productivo-expresiva (Autor, 2006). Esto implica una postura “crítica y creadora” de capacidades comunicativas, expresivas y relacionales para evaluar los medios ética y estéticamente, para interactuar con sus producciones, para producir medios y también para educar para la ciudadanía.

Tal perspectiva sostiene el carácter formativo e investigativo al que adhiere este trabajo, en el sentido de pensar propuestas que sinteticen conocimientos y prácticas pedagógicas “sobre como los profesores transforman las ‘grandes ideas’ de la *multiliteracies* en prácticas dentro del aula de clase” (Hobbs, 2007:16)

En sí, la cuestión no es apenas la relacionada al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) o de una “alfabetización informática”, sino también al uso transformador (Sancho y Fernández, 2006) y un entendimiento de las tecnologías como cultura. Eso requiere una formación de profesores que no se perfile sólo a las habilidades operativas e instrumentales, sino también a la competencia de reflexión crítica sobre los contenidos, sus procesos (Ardizzone y Rivoltella, 2008) e los múltiples lenguajes.

Múltiples lenguajes en la formación inicial: talleres como producción y reflexión

Hablar de apropiación de las TIC en el contexto de las culturas digitales hoy comprende la construcción de conocimientos en diferentes lenguajes (orales, escritas, plásticas, corporales, musicales, electrónicas, audiovisuales y digitales) que poseen sus códigos y especificidades. A su vez, sus procesos de aprendizaje son complejos, y abarcan conceptos y dimensiones que se entrecruzan en una perspectiva de múltiples lenguajes o *multiliteracies*.

El concepto de *multimedia literacy* hoy comprende *media literacy*, *digital literacy* y *informational literacy* y puede ser visto como una de las múltiples literacias requeridas por los medios contemporáneos (Buckingham, 2005; Rivoltella, 2010; Autor, 2010). Así, más que una inclusión de la educación en los medios, de la *digital literacy* o de la *multimedia literacy* “substituyendo” en alguna medida los contenidos de la “tecnología educacional” en los currículos de los cursos de formación de profesores, se puede pensar también en un abordaje transversal en el currículo, para aprender la cultura

digital en ambientes y contextos de uso que atraviesa diversos ámbitos de los contenidos curriculares y de las prácticas de formación.

Al ampliar el concepto de medios *literacy* a partir de *multimedia literacy*, Hobbs (2006) menciona algunas áreas emergentes expandiendo el concepto *literacy* en sus formas de expresión y comunicación visual, electrónica y digital incluyendo sus objetos de estudio y análisis. Tal comprensión necesita la adquisición y el desarrollo de competencias que requieren cambios en el medio ambiente de aprendizajes, en la enseñanza y en el funcionamiento de la educación: proyectos, experiencias, acceso a las herramientas y recursos materiales, formas de mediación, de organización del aula de clase, etc.

Frente a ello, es fundamental pensar los múltiples lenguajes como un repertorio de capacidades correlacionadas, algunas más genéricas y otras específicas de los medios (Bazagette, 2005). Y en este proceso de enseñanza-aprendizaje las *multiliteracies* entrecruzan el arte, la ciencia, la narrativa y lo lúdico como lenguajes fundamentales en que el sujeto expresa y comunica sus sentimientos, sus ideas y sus experiencias de diversas formas. Considerando que cada lenguaje posee sus formas de expresión, el profesor necesita aprender a utilizar los diversos tipos de medios y aprender sus diferentes modos de enseñar, expresar, informar, persuadir y divertir. Eso exige una formación de profesores que lidie con la expresión y creación no sólo a partir del conocimiento científico, sino también como posibilidad de pertenencia e inclusión digital (Autor, 2008).

De acuerdo con tales propósitos, a experiencia en el curso de Pedagogía de la UFSC, desarrollada entre 2008 y 2010, en el interior de la “Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, había como eje conductor un proyecto sobre “Mídia-Educação e as Múltiplas Linguagens na Escola”. Tal propuesta partió de una fundamentación teórico-metodológica sobre educación en los medios y comprendió el trabajo con talleres sobre los múltiples lenguajes, más específicamente, el lenguaje de los medios.

Buscando un trabajo con la expresión y la creación a partir de las vivencias de los múltiples lenguajes, la construcción de experiencias está unida a un aspecto central del “ser profesor”, el del trabajo con la creación, a través de situaciones que abarcan aprendizaje, descubrimiento, experimentación, extrañeza, curiosidad, razón y sensibilidad.

El trabajo con la educación en los medios en la escuela resulta en una aproximación con las TIC ya que, además de cultura, son herramientas fundamentales para la educación en la sociedad contemporánea. Conocer las posibilidades de uso pedagógico de las TIC es fundamental para una perspectiva ecológica de la educación en los medios (Rivoltella, 2006) e las dimensiones crítica, instrumental y productiva pueden estar articuladas en los talleres, aliando estudios y prácticas vinculadas a la producción de material audiovisual, fotografía, cine, diario escolar, investigación en red, uso y producción de blogs, etc.

Los talleres son entendidos como una posibilidad de promover situaciones que enfatizan la circulación de saberes y la construcción de autorías en un trayecto de *conocer haciendo, aprender cooperando y educar para los múltiples lenguajes*. En este sentido, los talleres trabajan con principios educativos de aprendizaje, uso, apropiación, expresión y reflexión.

La idea de *conocer haciendo* presupone que el aprendizaje se construye a través de la experiencia del hacer individual y colectivo, “hacer para aprender” y tener la posibilidad de reflexionar sobre lo que hace compartiendo la experiencia. Sin embargo, creer que toda educación proviene de la experiencia no significa que toda experiencia sea educativa (Dewey (2004). Es educativa la experiencia que favorece cierta expansión y enriquecimiento de la persona y del grupo, lo que implica la dimensión colectiva del trabajo. En la idea de *aprender cooperando*, se entiende que el trabajo cooperativo no se limita a las reglas de vida en común y a la división de responsabilidades y sí a la oferta de reales posibilidades de trabajo compartido e interactivo. Y la idea de *educar para los múltiples lenguajes* significa reconocer la centralidad del lenguaje en el proceso educativo en toda su pluralidad y multiplicidad de expresiones y discutir las diversas funciones de los múltiples lenguajes, entendiéndolas también como metaeducación e diálogo con otras áreas.

Esa perspectiva de talleres se aproxima al entendimiento que Freinet, que lo entendimos como un educador muy contemporáneo en su tiempo, pues enfatizaba que “cada época tiene su lenguaje y sus instrumentos” (Freinet, 2002:167). Por ejemplo, las correspondencias escolares superaban las fronteras de la escuela y anunciaban nuevas formas de interacción y participación de los niños en la cultura y tales prácticas modernas derivaron en muchas orientaciones pedagógicas que hoy fundamentan prácticas de la educación en los medios.

La idea del trabajo colectivo en la los talleres, puede ser ampliada a partir del concepto de aula de clase como “comunidad de aprendizaje”. Para Bruner, una de las propuestas más radicales de la Psicología Cultural en el campo de la educación es la que revoluciona la concepción de aula de clase, “considerándola una subcomunidad de personas que aprenden una con la otra, donde el docente tiene la tarea de orquestación” (2002:35). Esta subcomunidad no disminuye el papel ni la autoridad del profesor, que tiene la tarea de compartir con los otros su papel. Así, el aula de clase es vista como un laboratorio, un lugar de aprendizajes y de trabajo cooperativo.

El proceso de apropiación de la palabra y de las imágenes puede ser ampliado con los múltiples lenguajes en los espacios de talleres en la formación inicial, y eso permitió la construcción de otros discursos en las prácticas educativas. Permitió también pensar propuestas de intervención pedagógica en la escuela considerando otras formas de hacer, reflexionar y representar como momentos fundamentales de un proceso enseñanza-aprendizaje articulando ciencia, arte, comunicación y cultura en la formación inicial de profesores. Además, favoreció momentos de reflexión que también se articulan con una investigación sobre la formación de profesores en educación en los medios.

Aspectos del trabajo colaborativo en una investigación con profesores

Paralela a dicha experiencia de enseñanza, se coordinaba una investigación en colaboración, “Os usos dos meios, os consumos culturais e a formação de professores em mídia-educação”, realizada en Florianópolis y en Milán entre 2008 y 2010, en que profundizaba cuestiones sobre las dificultades y las buenas prácticas desarrolladas por los profesores. En el estudio longitudinal con profesores, elaboramos el subproyecto “Prácticas formativas e investigativas em mídia-educação” con la intención de lanzar diferentes miradas a la formación y pensar la elaboración de propuestas conjuntas sobre la educación en los medios con los profesores de la red municipal que participaron de la investigación.

El levantamiento de datos es importante para conocer mejor el campo e dar continuidad a otros estudios y tomamos los datos de una investigación sobre los usos de los medios y de los consumos culturales de los profesores (Fantin y Rivoltella, 2010) como punto de partida para otra investigación. La investigación comprendió diversos procedimientos: aplicación de cuestionario online, entrevistas individuales y grupos focales que posibilitaron trazar un perfil de los profesores en relación al uso de los medios y tecnologías: no usuario, iniciante, practicante y pionero, y también identificar dificultades y buenas prácticas en la escuela. Esos datos revelaron no solamente las lagunas en la formación inicial y continuada del profesor, sino también verdaderas desproporciones entre los ámbitos y los espacios de formación y actuación.

Delante de las desproporciones entre universidad y escuela y entre políticas públicas de inserción de las TIC en las escuelas y políticas de formación docente, observamos que la formación inicial no da cuenta del aprendizaje necesario con relación a los usos de los medios de comunicación y las tecnologías. Por ello, el profesor busca suplir tales lagunas con esfuerzo personal y en cursos de especialización y formación continuada.

En este cuadro, la investigación reactiva parece ser insuficiente, siendo necesario un diálogo entre las diferentes posibilidades de formación en el sentido de profundizar la reflexión y la participación de profesores en la construcción de propuestas para la formación. Una investigación articulada con la extensión podría construir un espacio de formación-intervención-reflexión con participación colaborativa de profesores, estudiantes e investigadores. Esta acción colaborativa y propuesta metodológica que asegura el diálogo como principio educativo de la investigación, fue fundamental, no sólo para el análisis y elaboración de propuestas de formación en educación en los medios, sino que además para construir subsidios para la reflexión teórica y para la práctica educativa.

Diferentes miradas, niveles e interfases de la investigación propiciaron una experiencia inmersiva de profesores e investigadores en relación a la formación inicial y continuada y resultó ser un trabajo colaborativo entre investigadores, profesores de escuelas, y asesores pedagógicos de la formación permanente, teniendo a los propios profesores como interlocutores. Para reflexionar juntos sobre la formación propusimos

un grupo de estudio con los profesores participantes de la investigación como forma de ir más allá de la mirada de la formación inicial y dialogar con las escuelas y con el equipo de formación permanente asegurando el punto de vista de quien actúa en la investigación y en la formación inicial, en la formación continuada y en el aula de clases.

Así, el *Grupo de Estudo, Pesquisa e Formação em Mídia-Educação* fue implementado en el horario de trabajo de los profesores participantes de la investigación, con el objetivo de “profundizar estudios sobre la formación en el campo de la educación en los medios, discutiendo las competencias básicas del educador en medios y analizando propuestas de cursos de formación existentes con el objeto de elaborar pistas para la formación de profesores”. Fundamentado en consistente bibliografía, la metodología de trabajo se organizaba a partir de encuentros quincenales con lectura previa de textos para subsidiar la discusión y la presentación de trabajos en grupos con contenidos escogidos conforme el interés de los participantes. Actividades online (construcción de un blog colectivo, producciones colaborativas y compartidas en red) se intercalaban en los encuentros presenciales buscando relacionar las cuestiones discutidas con la dimensión de la práctica pedagógica. Como reflexión de parte de ese trayecto, el grupo elaboró una síntesis provisoria de cuestiones vinculadas a la formación de profesores que fueron presentadas en el *III Seminário de Pesquisa em Mídia-educação*, realizado en la UFSC, en septiembre de 2010 (en prensa) y que también fueron trabajadas en el Curso de Pedagogía como posibilidad de diálogo entre la investigación, la enseñanza y la formación.

Conclusión

En la relación pedagógica y formativa entre enseñanza e investigación adoptamos una perspectiva de trabajo que consideró la formación cultural y los talleres de múltiples lenguajes y de la educación en los medios como otra posibilidad mediadora de la cultura. Eso permitió experiencias diferenciadas en el proceso de enseñar y aprender, tanto en el curso de Pedagogía de la UFSC como en el contexto de una investigación sobre la formación de profesores en educación en los medios. En este recorrido, extrañezas y provocaciones son necesarias para descubrir otros modos de entender el sujeto en su proceso de formación, proceso que también puede ser entendido como construcción de saberes y de prácticas que se transforman en herramientas y condición de inteligibilidad de mundo y para viabilizar una participación diferenciada en la sociedad contemporánea.

Referencias bibliográficas

- Ardizzone, P. y Rivoltella, P. C. (2008). *Media e tecnologia per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bazalgette, C. (2005). Incontro con Cary Bazalgette nel suo ufficio. *Boletim MED* (Roma) Anno 10, n.3, 2-4.
- Bruner, J. (2002). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Buckingham, D. (2005). *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Dewey, J. (2004). *Esperienza e educazione*. Milano: La Nuova Italia.
- Fantin, M. (2006). *Mídia-educação: olhares, conceitos e experiências Brasil e Itália*. Florianópolis: Cidade Futura
- Fantin, M. (2008). Do mito de Sísifo ao vôo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultural. In FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. *Liga, roda, clica: estudos em mídia, infância e cultura*. Campinas: Papyrus, 2008.
- Fantin, M. (2010). Perspectives on Media Literacy, Digital Literacy and Information Literacy. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, vol. 1 (4), 10-15.
- Fantin, M.; Girardello, G. (2008) *Digital Literacy and Cultural Mediations to the Digital Divide*. En Rivoltella, P. C. R. *Digital Literacy: tools and Methodologies for Information Society*. (310-340). New York: Igi Publishing.
- Fantin, M.; Rivoltella, P.C. (2010). Interfaces da docência (des)conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores. 33ª. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 17-20 outubro
- Freinet, C. (2002) *La scuola del fare*. Bergamo: Junior.
- Hobbs, R. (2007). Multiple Vision of Multimedia Literacy: Emerging Areas of Synthesis. (Consulta: 17/12/07)
<http://renehobbs.org/renee's%20web%20site/publications/Hobbs%20final%20PDF%20Literacy%20and%20Technology%20Vol%202.pdf>
- Rivoltella, P. C. (2006). *Screen Generation*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P. C. (2010). *Rappresentare. Conoscenza, media, tecnologia*. En Cattaneo, A.; Rivoltella, P. C. (comps). *Tecnologie, formazoini, professione: Idee e tecniche per l'innovazione* (pp. 39-60). Milano: Unicopli.
- Sancho, J. M. Y Fernández, F. (2006) *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed.

Devenir docente: los ‘a[e]fectos’ relacionales en el proceso de aprendizaje

Judit Vidiella Pagés¹⁴

Resumen: *El presente relato trata de recuperar los aspectos clave alrededor de la relación pedagógica entre el profesorado y los docentes noveles en el Master en formación inicial del profesorado de secundaria, en la especialidad de dibujo, impartido en la Universidad de Barcelona. A través de una narrativa situada, se intentará reconstruir el proceso de acompañamiento y formación, centrado principalmente en la importancia del proceso reflexivo en la formación de la identidad docente; la incorporación de las dimensiones subjetivas y afectivas en el proceso de aprendizaje; el posicionamiento crítico hacia la propia experiencia en la educación artística; la capacidad de toma de decisiones propias; la adquisición de estrategias de investigación e innovación; la importancia del saber compartido en una comunidad de aprendizaje, etc.*

Palabras clave: *formación del profesorado; identidad docente; relación pedagógica; aprendizaje reflexivo.*

Abstract: *The current text tries to reconstruct the key aspects around the pedagogical relation among teaching staff and students in the teacher training course given in the University of Barcelona. The intention is to reconstruct the reflexive process in the constitution of teachers' identity -through a situated narrative-; the incorporation of subjective and emotional dimensions in the process of learning; the critical position through our own experiences of artistic education; the capacity of making own decisions; the acquisition of research and innovation strategies; the importance of sharing knowledge in a community of learning, etc.*

Keywords: *teacher training, teacher identity; pedagogical relation; reflexive learning.*

¹⁴Professora de la secció de Pedagogies culturals. Facultat de Belles Arts. Universitat de Barcelona.

Introducció: Del CAP al Màster

Aquest relat s'enmarca en el recent context de Formació Inicial del Professorat en Educació Artística, implementat a Espanya el curs 2009-2010 sota el títol: *Màster en Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes*, en l'especialitat de Dibuix. Fins l'any 2009, la Formació Inicial a l'Estat espanyol es realitzava a través del curs CAP, que a Catalunya s'ofertava per l'ICE de la Universitat de Barcelona. Durant aquest període, hi van haver moltes crítiques sobre la insuficiència d'un curs més aviat escàs en hores i dedicació, que capacitava als llicenciats en Belles Arts i Arquitectura per a exercir com a docents. Cal dir però, que durant més de 10 anys van conviure a Barcelona dos models diferents: un basat en classes magistrals, amb una visió tecnocràtica sobre la capacitació. I un segon més experimental que comptava amb un equip de formadors/es que compartien el marc de les Pedagogies Crítiques i els Estudis de la Cultura Visual (Hernández, 2011a). Actualment, arrel dels canvis en el Marc Europeu Bolonia, i sumats a una llarga demanda d'ampliació de la pobre i poc reputada formació inicial, ha derivat finalment en un Màster Oficial.

La meua trajectòria en relació a la formació inicial comença ara fa 12 anys, primer com alumna del CAP experimental, i pocs anys després com a docent del mateix. Actualment sóc co-coordinadora i docent del Màster de Formació del Professorat de Dibuix, impartint les assignatures de Teoria i Història de l'Educació Artística, Recerca i Innovació Educativa, i Treball Final de Màster. I és gràcies a la implicació de tot l'equip docent, que el màster ha tingut en aquest primer any d'implementació complerta (2010-2011) una qualitat acceptable, però resten encara moltes qüestions per resoldre, com la separació de facultats i departaments que es reparteixen el pastís de la docència per consolidar places i presència acadèmica, generant dos blocs –el genèric i l'específic– amb una gran diferència d'implicació docent, teòrica i interlocutora; el malestar dels tutors/es de pràctiques als centres, desbordats i assumint una tasca de tutoria per la que abans cobraven; la dificultat de trobar centres amb una pràctica docent innovadora i que puguin ser un referent; la total dedicació que s'exigeix a l'alumnat del màster, que ha de compaginar la seva vida laboral i familiar amb un curs atapeït de classes, entregues, pràctiques; o la precarietat extrema en les contractacions de l'equip docent i la seva dedicació de 'servilitud' mal entesa, no en el sentit que bell hooks (2003) o Spivak (1993) compartien, sinó d'extenuació, auto-explotació, haver de salvar situacions...



Figura 1, Parc de la Ciutadella, 11-06-2011, 18:00h. Picnic organitzat per l'alumnat, convidant també al professorat. Va ser una manera de celebrar la culminació d'un curs intens, i donar-nos així la oportunitat de re-col·locar-nos des d'un altre lloc.

L'escena del picnic em porta a connectar el sentit i l'eix d'aquest article, **la relació pedagògica fruit del procés d'acompanyament i d'intercanvi**, a partir d'una escena final que ens situa fora del temps i el context de la relació pedagògica. I ho connecto amb el llegat feminista i el paper de la cura relacional, la cerca d'espais que fomenten un aprenentatge fruit de l'autoconsciència; la reivindicació de l'esfera privada en l'espai públic; la revalorització de les pràctiques quotidianes com la cuina... ocasions per a conèixe'ns més enllà dels rols que encarna un cos teòric i una màscara de docent exigent i entregada... I t'adones que has estat massa preocupada per donar el màxim de tu al tenir només 5 sessions de classe per assignatura, en les que volies compartir els textos que et semblaven revel·ladors; situar les perspectives que consideraves rellevants; assajar teories, sabers i experiències que creies que els podien ajudar a tenir una identitat crítica i reflexiva; trobar espais per significar-se; incentivar activitats d'aprenentatge cooperatiu... I potser al final acabes per sentir-te una mica frustrada per haver contribuït a la fantasia de l'alumne constantment entregat i motivat.

Moments com el picnic et rebel·len la importància de crear espais de contacte en la relació pedagògica on per uns instants ens situem en un context i temps pedagògic liminal, que ens permet trencar amb els rols establerts i recol·locar-nos des d'altres experiències, llocs i identitats. Per això, quan penso en la paraula 'relació' i 'acompanyament' en l'intercanvi pedagògic, em refereixo també a moments que tenen a veure amb el desig, la potencialitat, la incertesa, la improvització, l'afectació, el contacte, el fora de camp i el control del màster... Però aquest menú degustació del picnic també em fa estar alerta d'una sensació que em preocupa i que sovint té l'alumnat: la d'un màster tastaolletes o pitjor encara, *fast food*. He de dir però, que aquesta percepció d'acceleració i fragmentació també ens afecta als docents, amb la sensació de que no s'acaba mai, encara que a vegades penso que també ho acabem fomentant, no sé si en un acte enmirallat per voler defensar i valorar la teva feina, o de reciprocitat respecte a l'entrega... I et sents afectada per condicions semblants a les dels

docents novells, però silencies les relacions de poder que també vivim. bell hooks (2003) i Robyn Wiegman (2002) consideren la classe com un lloc de resistència en un àmbit universitari plagat de rituals patriarcals, no com a heroïtat o coartada per a protegir-te de les crítiques, sinó com una posició que visibilitza les condicions polítiques i materials. Afortunadament, dins d'aquestes presses, també s'intenta potenciar la dimensió afectiva a través de la comprensió, l'escolta, la mediació, l'acompanyament... Amb tot, les classes es converteixen sovint en un *tour de force* pel neguit comprensible abans de l'entrada als centres, on la pràctica els sembla l'únic context d'aprenentatge real i valuós, i pel que volen i exigeixen estar molt ben preparats amb una sèrie d'escuts teòrics, eines comunicatives, seguretats didàctiques, fórmules infalibles... El primer pas suposa el xoc del canvi identitari d'alumnes passius a docents novells, o d'arquitectes-artistes a docents, i això els ubica en una posició vulnerable que hem d'acompanyar. Però aquesta relació pedagògica obre un dilema que Hernández (2011:17) planteja, i és el de com resoldre la tensió “[...] entre la influencia (de los formadores) y la autonomía (de los futuros docentes) en este proceso de construcción identitario”, sense caure en el perill que Ellsworth (1989) ens alerta: que la indagació crítica acabi fomentant veritats i posicionaments incontestables, deixant poc espai a l'alumnat pel seu desig de saber i de buscar(-se).



Figura 2, així em presentava a *Teoria i Història de l'Educació Artística*. D'esquerra a dreta: Aida Sánchez de Serdio, jo i Carla Padró en la fotoperformance *Veo que no hay ningún profe aquí*, parodiant l'imaginari de l'artista-docent geni masculí, molt presents a la Facultat de Belles Arts on treballem.



Figura 3, i així em presentaré el proper curs 2011-2012, explicitant les condicions polítiques que mouen la meua identitat docent. En aquesta foto: Aida Sánchez i jo a l'acció del 26 de juny en contra de les retallades a la Universitat.

Incorporar la biografia en el procés de formació inicial com una experiència d'aprenentatge –tant per part de l'alumnat com del professorat- significa recuperar i explicitar el saber situat (Haraway, 1991) com una oportunitat de partir des d'una posició relacional. Per exemple, com han fet les feministes a través del paper de la narrativa, les imatges, el cos...

Desfent el professor¹⁵ ...

Un altre repte és el de canviar l'imaginari dels cursos de formació inicial, entesos com a mer tràmit de garantia cap a una opció d'estabilitat laboral -en cas que la 'carrera com artistes o arquitectes' no funcioni. A això hem de sumar els prejudicis de l'Educació Visual i Plàstica concebuda com una assignatura d'entreteniment. I on queda la comprensió crítica de la cultura visual, l'anàlisi crític de les representacions hegemòniques que medien algunes imatges en relació al gènere, la sexualitat, l'ètnia? I el rol de l'educador com a mediador crític? Tot això els sembla molt ideal i utòpic, sense adonar-se que quan diuen que les famílies s'haurien d'implicar més a la vida dels centres pot sonar igual d'utòpic en els temps que corren, d'apretada agenda laboral... I per si fós poc, arriba el moment de l'entrada als centres durant les pràctiques, i sovint el

¹⁵ En al·lusió a Butler (2006) *Deshacer el género*.

panorama és d'allò més desolador: tutors que segueixen el llibre de text o que treballen amb làmines; aules de dibuix sense ordinador; horaris a última hora de la tarda o als divendres, quan els alumnes ja estan cansats... Però nosaltres no ens resignem a donar aquesta imatge desoladora; sabem que hi ha docents implicats, innovadors i que procurem convidar al cicle de xerrades. Per això ens plantejem el màster com un espai per afrontar dubtes; prendre decisions; treballar en grup; compartir idees, maneres de fer; interpretar el context educatiu de manera complexa; repensar el sentit d'aprendre com un procés d'incertesa i inestabilitat...

Una de les qüestions que més costa 'desaprendre' és la construcció dels mites, models i discursos al voltant de l'art, l'artista, la creativitat i el dibuix en relació al sentit de l'Educació Visual. Per això un dels primers reptes és deconstruir el passat de l'àrea i la pròpia disciplina, coneguent les diverses tradicions històriques existents vinculades al dibuix i l'educació. Poc a poc es van adonant que el *saber fer* depèn molt de la voluntat contínua d'aprendre, indagar i problematitzar; de donar sentit al que es fa per mitjà de la investigació, el diàleg amb les fonts teòriques; repensar els continguts i la relació amb l'alumnat i l'entorn de manera sistemàtica...



Figura 4, 19-10-2011: ens presentem a Teoria i Història de l'Educació Artística amb una imatge.

Estratègies i experiències de relació pedagògica

Una imatge i mil paraules... Escollir una imatge per presentar-nos davant dels altres suposa aprendre a comunicar en públic un discurs a partir del *jo*, i per a molts és una pràctica nova. Amb aquesta activitat s'intenta crear un entorn que permeti explicitar els desitjos, expectatives, dubtes i pors individuals en relació a la futura identitat docent, o en relació a la pròpia formació, i construir així una cadena de relacions grupal que permeti situar una agenda d'interessos col·lectius com a punt de partida: tematitzacions, dilemes, pre-concepcions, preguntes... També ens ajuda a pensar en veu alta sobre el sentit de l'educació artística i el posicionament identitari, sent una ocasió per coinèixe'ns trencant el gel, escenificant-nos, enunciant-nos i representant-nos davant dels altres a través d'una imatge medidora.

La història de vida. La presa de consciència sobre el propi procés d'aprenentatge viscut és una condició prèvia i fonamental per a poder fer el gir cap a una nova identitat que deixarà enrere el rol d'alumnes. En aquest trànsit de trans-formació, en el que es va adquirint un sentit propi del que implica ser docent, és fonamental que es fomenti una reflexió pública per mitjà d'estratègies d'escriptura que fomenten una narrativa crítica del procés. Eines com el diari de camp, el portafoli o la història de vida, permeten la selecció, ordenació, interpretació i reconstrucció reflexiva de la memòria experiencial a través del diàleg amb fonts, situacions, processos, etc. que es donen tant en el passat – en la seva trajectòria com alumnes- com en el present –compartint les seves mirades sobre les formes d'aprendre i relacionar-se amb l'experiència al màster...

La història de vida permet connectar les experiències de formació anteriors amb els nous aprenentatges sobre com ha de ser un professor/a, el que ha d'ensenyar; la implicació política i social dels canvis educatius i legislatius; les diferents maneres de comprendre el paper de les imatges, les noves tecnologies. Goodson (1992) assenyala la importància de recuperar la història de l'educació artística a través de la història de vida dels docents, amb la finalitat de comprendre com es construeix el saber docent partint de la reconstrucció i el procés de 'desaprendre' per tornar a aprendre. Aquesta comprensió deriva del creixent interès per l'estudi del 'pensament dels docents' i la 'comprensió emocional' (Hargreaves 2001, Denzin 1984) com un element clau alhora d'explicar no només els aprenentatges sinó també la pròpia actuació docent (Hernández 2011). Revisant exemples d'històries de vida d'ex-alumnes o de docents que procedeixen d'altres àrees de coneixement -per veure com determinades concepcions històriques es repeteixen¹⁶-, s'adonen de la importància de les estratègies reflexives per a donar comptes del paper que la relació pedagògica ha tingut en la formació de la identitat docent.

Al compartir la semblança i a vegades diversitat d'experiències en el grup, s'adonen de la complexitat, varietat i riquesa d'aquestes experiències individuals situades en un marc teòric i històric. Per això a l'inici de l'assignatura els demano que portin exemples gràfics i visuals de les diverses etapes escolars, i que reconstrueixin el record d'un exercici, activitat o moment de la seva formació en educació artística, per tal de connectar en grups el que estem veient i relacionar-ho amb les lectures de Marin (1998) o Agirre (2000) sobre la història de l'educació artística. Aquestes teories i models ens ajuden a donar sentit, posar nom i situar les visions, pràctiques i experiències educatives més enllà de les iniciatives individuals.

¹⁶ Com Pascual María del Carmen (2003).

“Sin embargo, si sólo se nos concedieran tres oportunidades, posiblemente uno de nuestros deseos sería que la mente de nuestros alumnos se encontrara en blanco, como una pizarra limpia en la que poder ir escribiendo aquello que queremos que aprendan”. Escojo esa cita para empezar esta historia de vida [...] ¿No sería mucho más fácil nuestro trabajo como profesores si ese deseo fuese realidad? Más sencillo seguro que sí, pero seguramente mucho menos divertido, emocionante o motivador. Porque entonces muchas cosas perderían el sentido, empezando por este master y acabando por la necesidad de recibir constantemente consejo. (Gerard¹⁷, fragment d’Historia de Vida).

Les histories de vida són útils per a un mateix però també per a la resta de grup-classe o fins i tot per a una comunitat potencial de lectors/es, que poden aprendre d’aquesta experiència. De fet és un dels exercicis més valorats, ja que quan inicien el pràcticum els permet evitar fer judicis de valor i situar el que observen des d’un anàlisi de les perspectives d’ensenyament-aprenentatge (tradicional, tecnològica, expressionista, crítica, constructivista, activa). La dificultat major està en prendre distància dels records i anècdotes vitals per dotar-les de sentit, i situar-les també en un pla teòric, analític, crític, històric, social, polític. En aquest sentit, explicitar i negociar els criteris d’avaluació ha estat una estratègia més per evidenciar la posició des de la que partim, la del professional reflexiu (Schön 1998). Un cop finalitzades les correccions, els informes de devolució que retorno de manera individual i personalitzada permeten construir una relació pedagògica d’intercanvi de mirades; un retorn de l’exigència demanada, assenyalant assoliments i mancances en base als diferents estadis de reflexió adquirits per a poder seguir aprenent, lluny de l’avaluació controladora i sí formativa. I per això, després d’haver demanat permís, penjo a l’espai virtual alguns dels relats més interessants, per a que tothom pugui aprendre de l’experiència dels altres.

El moodle. El Moodle esdevé un espai virtual de relació útil no només per penjar articles, notícies o exemples de treballs, sinó també per compartir i re-construir marcs que permetin comprendre la pràctica. Des d’aquest posicionament, devenir docent té a veure més amb la incertesa i el plantejament de problemes que no pas amb la resolució feliç, i el moodle els permet llançar preguntes i comentaris, obrir debats, situar dilemes... I també explicitar malestars que es generen en la relació pedagògica, ja que la pantalla i la distància els ajuda a ‘abocar’ el que a vegades la dinàmica de classe no

¹⁷ Nom fictici per garantir l’anonimat.

permet. Defensar una pràctica educativa crítica i democràtica implica també visibilitzar el conflicte de la relació pedagògica.

4.- La indagació i la innovació. De l'experiència d'acompanyament en el context de pràctiques -on la relació pedagògica es construeix més des de la tutoria- es produeix cap a finals de curs un altre salt d'aprenentatge significatiu. La reflexió sobre la pròpia actuació en el context de pràctiques els fa sentir autoritzats com a part d'una comunitat d'interlocutors. I aquest canvi es fa evident en l'actitud i la manera de recol·locar-se respecte al màster i als docents. Les queixes ja no van cap enfora sinó que s'assumeix una relació de co-responsabilitat, empatia i comprensió ver les demandes que en un principi generaven resistències, com el grau de rigurositat respecte a les tasques a fer; la importància de l'assistència i participació a classe. Però també emergeix un xoc entre el docent ideal amb el que fantasejaven i com s'han vist realment a la pràctica; havent de fer front als diversos graus de frustració, expectatives, adaptació, negociació; capacitat d'improvització i resolució...

Tant en la memòria de pràctiques com en l'assignatura de Recerca i Innovació, i Treball Final de Màster, han de ser capaços de fer un diagnòstic crític del període d'observació i pràctica, analitzant el que ha funcionat i el que no, detectant problemàtiques -més enllà de les preocupacions inicials molt lligades al control de l'aula, la motivació de l'alumnat- per tal de dissenyar una proposta de recerca i innovació en relació a un eix problemàtic (l'avaluació, la concepció d'educació artística, les metodologies docents de treball grupal a l'aula, el paper de les TIC...).

Se nos ha venido advirtiendome durante todo el curso que comprendiéramos que es necesaria una reflexión crítica sobre nuestra profesión bajo el prisma de la investigación teórica. La verdad es que en un primer momento no entendía demasiado bien por qué ese interés. Poco a poco, he podido ir entendiendo esa voluntad, y a ello me han ayudado [...] la tesis doctoral del profesor Luis López González que investiga algo que todos parecemos saber ya: la relación en clase mejora el rendimiento escolar, favorece el clima del aula, desarrolla las competencias emocionales de los alumnos. Sin embargo es precisamente el estudio de esa hipótesis, el trabajo de recopilación de datos, observación de la realidad y de posibles aplicaciones en un centro real, lo que consigue que algo que todos damos por sentado se convierta en algo real a tener en cuenta. (Gerard, fragment de TFM).

En definitiva, i per anar tancant, la relació pedagògica és una pràctica de con/tacte afectada pels efectes que emergeixen en aquest procés d'inter/canvi identitari.

Referències bibliogràfiques

- Agirre, Imanol (2000) “El currículum de la educación artística en la actual reforma española”. A *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Butler, Judith (2006) *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Denzin Norman (1984) *On Understanding Emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ellsworth, Elizabeth (1989) “Why Doesn’t This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy”, en *Harvard Educational Review*, Agosto, nº 59, 3, pp. 297-324.
- Goodson, Ivor (1992) “Studying Teachers’ lives. An emergent Field of Inquiry”, a Goodson I. (ed.) *Studying Teachers’ lives*. London: Routledge.
- Haraway, Donna (1991) *Simians, Cyborgs and Women: the Reinvention of Nature*. London and New York: Routledge.
- Hargreaves, Andy (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, Fernando (coord.) (2011) *Aprender a ser docente de secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- hooks, bell (2003) *Teaching Community: a Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Marín Viadel, Ricardo (1998) “Clasificaciones, etapas y modelos en la historia de la Educación Artística”, a Hernández Fernando i Ricart Marta (Eds.) *III Jornades d’història de l’Educació Artística*. Barcelona: Edicions Belles Arts.
- Pascual María del Carmen (2003) “La Historia de Vida de una educadora de profesores de Educación Física: su desarrollo personal y profesional”, a *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2257459>
- Schön, Donald (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Spivak, Gayatri (1993) *Outside in the teaching machine*. London and New York: Routledge.
- Vidiella, Judit (2011) “Aprendiendo a través de la reconstrucción de un curso: formación inicial e identidad docente” a Hernández Fernando (coord.) *Aprender a ser docente de secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Wiegman, Robyn (2002) “Desestabilizar la academia”, a Mérida (Ed.) (2002) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icària.

La relación pedagógica en el epicentro del equipo docente del practicum de educación social: Construcción de saberes compartidos

Anna Forés, Sandra Costa, Laura Rubio, Ana Novella, Marta Venceslao, Núria Pérez y Esther Gil¹⁸

Resumen: *Este trabajo recoge las diferentes voces, sentimientos, realidades y planteamientos aportados por las personas que constituyen el Equipo Docente del practicum de Educación Social¹⁹ de la Universidad de Barcelona. Es una reflexión sobre la relación pedagógica y los saberes compartidos del Equipo, en su compromiso con la Universidad. Es un artículo coral, poliédrico y calidoscópico, nacido de las ganas de compartir y de evidenciar que otra universidad más humana es posible.*

Palabras clave: equipo docente, relación pedagógica, saberes compartidos.

Abstract: *This paper presents different voices, feelings, facts and proposals submitted by the persons who constitute the Teaching Team for the Social Education Practicum at University of Barcelona. It is a reflection on pedagogical relationship and shared knowledge of the Team in their commitment to the University. It is a coral, multi-faceted and kaleidoscopic article, born of the desire to share and show that another university (more human) is possible.*

Keywords: teaching team, pedagogical relationship, shared knowledge.

¹⁸ Profesora del departamento de Didàctica i Organització Educativa. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. Pertenece al grupo de innovación docente Indaga-t (2010GIDC-UB/12).

¹⁹ Equipo docente del practicum Educación Social de la Universidad de Barcelona: Sandra Costa sdracosta@ub.edu, Laura Rubio lrubio@ub.edu, Ana Novella anovella@ub.edu, Marta Venceslao mvenceslao@ub.edu, Núria Pérez Escoda nperezescoda@ub.edu, Esther Gil esthergil@ub.edu, Anna Forés annafores@ub.edu

Introducción

La palabra es la alarma de los humanos para aproximarse unos a otros.

La palabra es lo más bello que se ha creado, es lo más importante de todo lo que tenemos los seres humanos.

La palabra es lo que nos salva. Ana María Matute

Con las palabras de Ana María Matute iniciamos este relato de encuentros, de aprendizajes, de compromiso, de interrogación y de respeto mutuo, en el que nos hemos embarcado un grupo de personas interesadas en cuestionar los elementos ligados a la relación pedagógica y los saberes que confluyen en el ámbito de la educación social.

Hablar de relación pedagógica es hablar de relación educativa, de un encuentro único entre personas, en un contexto y en un momento concreto, particular. Personas con intereses y expectativas compartidas que se encuentran y que inician un camino, no exento de retos y dificultades, pero con una meta clara, la construcción y generación de conocimiento compartido. Melich (1994) planteaba que *la acción educativa sólo puede ejercer genuinamente su poder si somos capaces de admitir la realidad de lo otro y del otro*. La esencia de la propuesta/narración que presentamos a continuación está precisamente en admitir las diferentes realidades y planteamientos aportados por las personas que constituyen el equipo docente del practicum de educación social.

Un relato a modo de preludeo

“Ha llegado un nuevo correo, es Ana quien nos convoca de nuevo a una de las reuniones mensuales de nuestro equipo docente del practicum de educación social, ahora con el nuevo grado llamado prácticas externas. En este mensaje se nos anticipa algunos de los temas y puntos de la reunión de mañana. No sólo a modo de recordatorio sino que entre los puntos se señalan algunas cuestiones que cada cual deberá llevar preparadas. Valoraciones y opiniones, presentación de casos y situaciones con las que nos hemos encontrado en los diferentes seminarios del practicum, trabajos pendientes distribuidos entre todas, revisión de material elaborado, seguimiento de proyectos de investigación presentados como equipo, propuestas para nuevas acciones de innovación en el practicum ... Laura ya responde, con ganas confirma su asistencia. No faltan los ánimos y chistes de Esther. Y claro, el mensaje de otra Ana, que a primerísima hora de la mañana nos regala otra frase para recordar: “una sonrisa cuesta poco pero produce mucho” (de Charles Chaplin). ¡Qué mejor manera de empezar el día! Así una a una con su estilo personal, van sumando un sentimiento de unidad en la diversidad, una de las características principales que a nuestro entender, define a

un equipo educativo, grupo, colectivo que unidos por un proyecto común construyen y se encuentran formando y tejiendo relaciones educativas.

Llega el día de la reunión, no son necesarias las presentaciones: hace más de 12 meses que el equipo docente se reúne de forma periódica. Hoy no ha podido participar una de nosotras y otra llegará un poquito más tarde, o también sabemos quien participa virtualmente y manda sus aportaciones disculpando así su presencia, temporalmente, en el grupo. ¿Pero que nos ha llevado a constituir este equipo docente? ¿Quién lo integra y con qué finalidad se reúne?

La génesis del equipo docente tuvo lugar hace más de una década, cuando la asignatura de practicum de la Diplomatura de Educación Social comienza a ocupar un lugar destacado en el conjunto del plan de estudios renovado (año 2000). Se constituyen grupos de seminarios donde los estudiantes tendrán como referente a un profesor/a de la universidad y será la persona que les irá acompañando al largo de su proceso formativo. Los diferentes profesores/es dinamizadores de estos espacios formativos y principales responsables del desarrollo de los objetivos y contenidos del practicum periódicamente se reúnen para compartir y poner en común los aspectos más relevantes. No podemos olvidar que en este andar por los senderos del practicum, hemos tenido la suerte, como equipo docente, de encontrar “*luces en el camino*”, haciendo referencia a nuestra querida profesora Caterina Lloret, quién amaba formar parte del equipo docente y con quién aprendimos a construir saberes “universitarios”. Con ánimo no solo de homenaje si no precisamente como ejemplo de alguien que nos enseñó lo que es una relación pedagógica construida en el aula, con el grupo, con las instituciones de las practicas, y con el equipo de compañeras del practicum hoy tomamos su legado para plasmar sobre el papel un camino trazado de saberes y sabiduría de mujeres, docentes, algunas madres, educadoras, amantes de la relación, comprometidas con la educación, constructoras de otro mundo, y otra universidad posible.

La relación educativa en el equipo docente, nada que ver con un encuentro fortuito

Un equipo educativo (docente) y una relación pedagógica no nacen, se construyen. Y para que ello sea posible se ponen en juego no solo conocimientos, concepciones, sino también unos saberes prácticos, metodológicos, estratégicos y unos saberes actitudinales, valorativos, sensitivos, emocionales. Una vez más ser, estar y formar parte de una relación educativa es una oportunidad para ponernos todas en relación y cuando decimos todas y todo sumamos nuestra integridad como seres pensantes, actuantes y amantes (cabeza/cuerpo/corazón). En el equipo docente del practicum hay mucho de todo y un poco de cada.

Aprendizaje no solo acumulativo por experiencia individual, sino por todo aquello que se va sumando a lo que el grupo aporta, innova, y crea. Impera el respeto por nuestras individualidades y la aceptación de matices diferenciales como elementos que nos ayudan a reflexionar y a construir cooperativamente. Y es que en el proceso de innovación docente, llega un momento que no es para una misma, ni para el grupo de estudiantes, sino todo acto de creación y de innovación desde una misma repercute y está al servicio del equipo. La socialización de lo que se va generando contribuye a la construcción de saberes colectivos. Y eso nos lleva a aprender y aprehender: dar, tomar, compartir y recrear lo que cada una trae consigo.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua española *equipo* es un grupo de personas organizado para una investigación o servicio determinado. En nuestro caso confluyen otros elementos que identifican al equipo docente del practicum de educación social de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

El primero de ellos el *sentimiento de pertenencia*. Sentir que uno pertenece a un equipo significa compartir objetivos, principios y forma de trabajo... en definitiva, compartir un proyecto, un lugar en el que encontrar el equilibrio entre un marco de referencia compartido y las diferentes formas de concreción posibles. Pero también representa participar conjuntamente de los espacios y momentos concretos que darán forma a todo este imaginario compartido. A veces, encuentros formales que permiten sistematizar y dar continuidad al trabajo en equipo. Otras veces, espacios informales, que alimentan las relaciones, les dan sentido y les renuevan la ilusión.

En segundo lugar, cabe destacar *el reconocimiento* (Honneth, 2009) de cada miembro, por lo que aporta y por lo que es. En educación social hablamos de la importancia de trabajar la comprensión empática, la escucha activa, la confianza, el compromiso y la corresponsabilidad (Rogers, 1979). Todos estos saberes de la relación educativa necesarios y esenciales en la intervención socioeducativa, también están en la base sobre la que se construye el equipo docente. Esta es pues una relación pedagógica que va poniendo y colaborando unos saberes prácticos, competenciales y vitales.

El tercero tiene que ver con las formas *como se gestionan los diferentes momentos de la relación educativa* con toda su complejidad:

- *la acogida* de nuevos miembros (profesorado, estudiantes y tutores de centro) que se unen en este proceso de construcción compartida respetando los tiempos, los momentos y las dedicaciones;
- el *acompañamiento* a lo largo del proceso, con sus idas y venidas, con las incertidumbres que se generan y con los retos que se presentan, y por último;
- la *despedida* de aquellos que finalizan su proceso formativo ya que consideramos importante y necesario crear un puente entre el proceso de ser estudiante a ser profesional.

El cuarto elemento se centra en *la sistematización* continuada de los saberes generados a partir de: los encuentros del equipo docente, los debates en los seminarios, de las aportaciones de los y las tutores de centro y sobretodo de las voces de los alumnos/as. De sus miradas, de sus reflexiones sobre aquello que han vivido en sus

espacios de prácticas y de la confrontación entre las teorías y la práctica en contextos profesionales.

Y por último y no menos importante está la *gestión de la complejidad de la función docente del tutor-UB*, en tanto que integra una gran variedad de tarea como por ejemplo; acompañar y apoyo al/la estudiante, de manera individual o grupal (implica tanto la atención personal como la dinamización de los seminarios,); el conocimiento o aproximación a contextos diversos y el contacto con otros profesionales de los centros de prácticas que a su vez pueden ser representativos de una multiplicidad de ámbitos). Implica una reflexión sobre la praxis desde la propia praxis docente regida, en ocasiones, por una cierta indeterminación de las temáticas o inquietudes que pueden surgir en el seno de los seminarios o de la necesidad de dar respuestas con cierta celeridad a las necesidades individuales de algunos de los alumnos tutorizados. Requiere una gran implicación personal. El compartir, debatir, revisar y reflexionar de forma cooperativa sobre estas situaciones enriquece, fortalece y empoderara a cada docente desde la seguridad del apoyo del equipo. A la vez que potencia la construcción de una matriz de pensamiento compartido sobre cuál es la función docente en las prácticas.

Metodología compartida. De la investigación-acción a la reflexión, aprendizaje compartido

El equipo docente instituye un tiempo de palabra para poner a circular nuestros saberes pedagógicos. Es a partir de esta puesta en común que podemos, no solo reflexionar, analizar y problematizar nuestra propia práctica docente, sino también sistematizar metodologías compartidas, elaborar utillajes didácticos y consensuar instrumentos de evaluación, de ellos son testimonio diferentes proyectos de investigación y de innovación.

Asimismo, es importante apuntar en esta línea el carácter de retroalimentación que marca las dinámicas del equipo. Podríamos referirnos a ello como una suerte de “investigación-acción”, donde los elementos que se comparten en el grupo docente, son a su vez “experimentados” en el aula, para ser de nuevo llevados (y transformados) en el equipo. Esta investigación-acción nos da un marco desde donde construir los referentes teórico-prácticos y/o saberes docentes. Una analiza su práctica docente en el seno de la docencia, en el día a día del aula. Pero también, y de forma imprescindible, antes como planificación docente y después como evaluación. Este proceso interpersonal necesita de una interlocución colectiva que permita dar forma aquellos individual/personal para constituir aprendizaje compartido y formar parte de la sistematización de la docencia en esa materia.

Saber para ser o Ser para saber: formando un gran equipo

El ejercicio docente se retroalimenta de una identidad personal y una identidad colectiva. Somos las docentes que somos porqué somos las personas que somos. La relación educativa está llena de lo más humano del docente, aunque no es suficiente para garantizar la calidad de la relación educativa pero es un mínimo imprescindible. La arquitectura de la relación educativa está definida desde las distancias cortas donde el “yo” docente diseña la relación a partir de unos principios éticos que son fundamentales. A partir de decisiones individuales que surgen de las decisiones compartidas. Haciendo equipo. Y ahí radica la diferencia entre equipo y grupo de trabajo. Si bien se define grupo como el conjunto de personas o cosas que forman una unidad dentro de un conjunto más numeroso, por el hecho de estar juntos, íntimamente unidos, tienen parecidos o algunas características comunes. En cambio un equipo se entiende como un grupo de personas organizadas por un proyecto determinado. La principal diferencia es estar organizados alrededor de un proyecto común, con finalidades, metodologías y estrategias consensuadas. Los equipos como lugar de producción conjunta son los espacios donde hace falta evidenciar la diferencia, hace falta pactar la pluralidad y donde la identificación vendrá por el proyecto. Pese a las condiciones a las que a menudo el equipo y por lo tanto cada uno de los profesionales se ve influenciado, sometido (puesto que aquello que impera es una determinada lógica) el equipo tiene como retos:

- elaborar propuestas renovadoras que permitan recorridos e invenciones.
- definir líneas de trabajo, marcos de referencia que orienten los diferentes proyectos. Marcos de referencia que posibilitarán definir qué son los límites y los contextos d'intervención.
- encontrar un abordaje común y al mismo tiempo reconocer las diferencias propias de cada profesional. Los equipos no son los espacios para la homogeneización, sino para la diferencia, la pluralidad de matices, de miradas.

Estos hilos son los que conforman la urdimbre de las filiaciones en el interior del equipo. Aquí reside una de las potencialidades del equipo: estos elementos que se ponen a circular en el seno del grupo son los que, en última instancia, posibilitan y conforman el vínculo educativo.

Las relaciones se tejen desde el ser, puesto que el otro no es solo una mente pensante, de conocimientos construidos y de currículo biográfico, sino que es ante todo alguien único/a con una historia personal, académica, social, cultural, emocional que también está en juego en esta relación. Para las que formamos el grupo docente es el reconocimiento a cada una de nosotras: con nuestros nombres, con nuestras identidades, con todos nuestros saberes y no saberes, con todos nuestros estilos, dudas, y fortalezas.

Un reto al que estamos todas invitadas desde el crecimiento personal pero sobre todo desde la construcción de saberes colectivos.

Un reto cercano y palpable como es el trabajo en equipo como una forma de estar en relación con los demás y de potenciar la relación pedagógica. Ante los modelos imperantes no solo en el terreno universitario, sino en el seno de nuestras vidas sociales, comunitarias, cotidianas, de la competitividad, la rivalidad, el individualismo salvaje, los egoísmos y envidias, legos de convertirse en el imaginario operante de nuestro estar en la universidad, desde el equipo docente ya hemos optado por el trabajo cooperativo, por esta nueva forma de relacionarnos y trabajar conjuntamente. Toda relación de cooperación está orientada por el principio de equidad entre las distintas partes. La cooperación y la relación cooperativa es un punto de encuentro donde se lleva a cabo un trabajo conjuntamente, de acompañamiento conjunto a lo largo de un proceso, con aportaciones y crecimiento mutuo.

Si empezábamos el texto con un fragmento de Ana María Matute queremos acabar en palabras del poeta, porque mientras haya esperanza y pasión habrá educación, mientras haya relación pedagógica seguirá viva la educación.

*A pesar de todas las lágrimas tragadas,
estamos con la alegría de construir lo nuevo
y gozamos del día y de la noche
y hasta del cansancio
y recogemos risa en el viento alto.
Pero siempre por siempre
nos persigue la risa
amarrada también a los talones
y sabemos tirarnos a una buena carcajada
y ser felices en la noche más honda y más cerrada,
porque estamos contruidos de una gran esperanza.*
(Mario Benedetti)

Referencias bibliográficas

- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Honneth, A. (2009). *Menyspreu i reconeixement*. Barcelona: Centre de cultura contemporánea de Barcelona
- Melich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Parcerisa, A. Ginè, N. & Forés, A. (2010). *Mirada didáctica a la educación social*. Barcelona: Graó.
- Rogers, C. (1979). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.

¿Qué he venido a hacer aquí? La relación pedagógica como trama de relaciones

Fernando Hernández²⁰

Resumen: *Esta presentación da cuenta de cómo se puede organizar la trama de sentidos que conforma el campo de la relación pedagógica a partir de explorar los auto-informes que los estudiantes escriben como balance de su recorrido por un curso en la universidad. Los temas que emergen de esta narrativa ponen de manifiesto la importancia que para la relación pedagógica adquiere la escucha y la autoría en grupo, el deseo de aprender, la constitución de saber y que el docente vea reflejados sus dilemas y contradicciones.*

Palabras clave: *Relación pedagógica, deseo, saber, auto-informes, docencia en la universidad.*

Summary: *This paper gives an account of how one can organize the series of meanings that constitutes the field of pedagogical relationship from self-reports the students wrote as balance of their journey on an university classes. The themes that emerge from narrative show the importance for the pedagogical relationship takes the listening and ownership of the group, the desire of learning, the constitution of knowledge and the teacher will be able to see in the students accounts echoes of his dilemmas and contradictions.*

Key words: *Pedagogical relationship, desire, savoir, self account, university teaching.*

²⁰ Profesor de la sección de Pedagogías culturales. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona. Pertenece al grupo de innovación docente Indaga-t (2010GIDC-UB/12). Forma parte la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNID) EDU2010-12194-E (subprograma EDUC).

Introducción: Una experiencia que sitúa el sentido de la relación pedagógica como trama de relaciones

“...quiénes piensan los profesores que son sus estudiantes y quiénes llegan a pensar los estudiantes que son ellos mismos” (y sus profesores). Elisabeth Ellsworth, 2005:16.

La última sesión del curso de “Historia y Currículum de la educación artística” (HCdEA) tuvo lugar en la primera semana del pasado mes de junio de 2011. Consistió en las presentaciones de algunos proyectos de los estudiantes, a los que respondieron los comentarios de cuatro colegas invitadas. Casi al final de la sesión mostré una presentación en la que daba cuenta de mi primera reflexión sobre los interrogantes que me planteaba la experiencia vivida a lo largo de los cuatro meses del curso. Para ello tomé prestado de Alfred Porres (2012), con quien comparto y aprendo un sentido de ser un profesor como alguien que acompaña, una frase que ahora, al final de ese trayecto, adquiere un especial sentido:

“Qué has venido a hacer aquí”.

Esta frase iba dirigida a los estudiantes. A su memoria de lo vivido. A sus intenciones, dudas y experiencias a lo largo del curso. A lo que habían traído, se habían dejado y llevado. A lo recibido y aportado. Pero no puede evitar ponerle una coda, en el sentido que apunte Ellsworth más arriba, y dirigirla también hacia mí:

“Qué he venido a hacer aquí”.

Cuando estas preguntas, y las respuestas que pueden derivar de ellas, se despliegan entre quienes forman un grupo que acude a un curso en la universidad se posibilita el espacio en el que tienen lugar diferentes experiencias de relación pedagógica. En esta ocasión esta trama surge al compartir la evaluación como un intercambio de historias en torno al viaje por una asignatura optativa, en la que tanto yo como los estudiantes nos sentimos involucrados como autores.

Dar cuenta de una experiencia en la que se muestran diferentes sentidos de la relación pedagógica

Práctico, entre diversos roles, el de profesor en la Universidad. Desde esta posicionalidad me interesa trazar puentes entre lo que estudio, investigo y aprendo –lo que me afecta– y las experiencias de aprender que trato, que comparto con los

estudiantes y a las que me acerco, casi siempre, desde la intuición y la duda. Por eso relaciono la docencia con la investigación, o si se quiere vinculo los procesos de aprender con formas de interrogarlos y expandir su sentido. Esto lo hago, sobre todo, desde mi adscripción al grupo de innovación docente Indagat (<http://fint.doe.d5.ub.es/indagat-web/index-es.html>). Pero no puedo evitar pensar, como nos recordaba la profesora Amelia Lopes en las “II Jornadas sobre historias de Vida en educación” celebradas en Málaga, que las identidades profesionales –actuar como profesor y estudiante sería hacerlo desde dos identidades profesionales- están moldeadas por identidades sociales. Lo que supone un debe ser que, precisamente, la noción-experiencia de relación pedagógica intenta problematizar. Esta toma de posición me lleva al ‘caso’ con el que quisiera ilustrar como discurre y se metamorfosea la relación pedagógica.

Siempre he considerado que una cosa es la evaluación y otra la calificación de un curso. La primera es parte del proceso de aprendizaje. Es la devolución de la mirada del otro, de uno mismo y de los otros sobre lo que (me) ha sucedido a lo largo de las semanas compartidas. La calificación es la mención pública de esa mirada. Tendrían que coincidir. Pero casi nunca lo hacen. Y cuando surge la oportunidad de que esa relación tenga lugar, hay que aprovecharlo. Fue lo que pasó al final del primer año que planteé el curso de Historia y Currículum de Educación Artística como un curso de proyectos de trabajo. Cuando juntos hacíamos balance de lo que habíamos compartido y aprendido, un estudiante señaló:

Lo que hemos hecho está muy bien. Pero no hemos cuestionado el poder en la clase. El poder lo sigues teniendo tú. Porque al final serás tú quien nos ponga la nota.

Sentí que estaba tocando una cuestión de esas que quedan al margen. De las que nunca se habla cuando se escribe sobre innovación en la universidad. El tema del poder –como imposición no como regulación de relaciones- es algo que se mantiene silenciado. Tenía que responder de inmediato. Todas las miradas estaban puestas en mí. Lo que se planteaba me pareció coherente en una propuesta como la que habíamos construido que, en buena medida, definía sus reglas desde lo que iba sucediendo durante el transcurso de los días en clase. Pude preguntarles qué podíamos hacer para afrontar esa contradicción. Pero me pareció que era la típica respuesta de adulto que se siente atrapado y que responde con otra pregunta. Pensé que ellos me planteaban a mí el desafío. Que tenía que ser yo, por tanto, el que tenía que encontrar una posible respuesta.

-¿Y si os ponéis vosotros mismos las notas?

-¿De verdad que pondrías lo que nosotros digamos?

-Por mi parte no hay problema. Sólo os pido que escribáis una reflexión sobre qué os ha llevado a decidir esa calificación.

Y lo hicieron. Y escribieron y aprendí de ellos y de mí. Pero sobre todo me dieron la oportunidad de aprender sobre los sentidos y expectativas que plantea la relación pedagógica. Pero como no podía ser de otra manera, también me plantearon que yo escribiera mi evaluación de mi paso por el curso. Lo hice y se las dejé en el Moodle de Indaga-t, que entonces comenzábamos a utilizar para compartir algunos de los recorridos y experiencias del curso. Guardo esos textos como un aviso. Como el lugar en el que comencé a reflexionar sobre la importancia de la relación pedagógica en la universidad. Sobre todo porque fue una oportunidad para desvelar posiciones,... y relaciones. Y compartirlas, dando cuenta de ellas desde una relación de reciprocidad: yo también haré lo que te pido a ti que hagas.

En los cursos posteriores, al llegar a las últimas semanas del trayecto por la asignatura, les cuento a los estudiantes aquella primera experiencia en la que decidimos asumir el desafío de replantear –escogiendo ser autores- la jerarquización del poder en el aula y en la universidad. Les planteo si quieren asumir la posibilidad que en su día escogieron sus colegas. Las miradas primeras siempre son de incredulidad. Luego aceptan y aparecen historias, en cada curso diferentes, según como haya sido el viaje realizado. Según cómo se hayan manifestado las tensiones, frustraciones o expectativas durante el cuatrimestre.

A partir de estos relatos he tomado algunos fragmentos que hablan de lo que entiendo por relación pedagógica. Son del curso 2009-2010. Los he escogido después de leer todos los auto-informes que escribimos. Destaco los que muestran matices, aproximaciones y referencias que pueden ayudar a definir el campo de la relación pedagógica.

La relación pedagógica: la escucha y la autoría en grupo

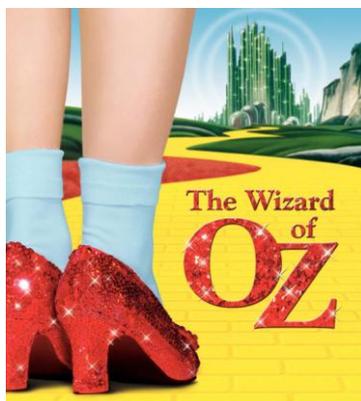
La formación en la universidad favorece el individualismo. Este enunciado adquiere carácter de máxima en una facultad como la de Bellas Artes donde la idea de ‘artista’, ‘diseñador’, ‘fotógrafo’ está marcada por la obligación de ser ‘autor’. Si fracasa el proyecto de ser autor, se cae todo el andamiaje del discurso en torno a formación que se propone desde la facultad. Pero ser autor individual, no como parte de un proyecto que se lleva a cabo con otros. A veces los estudiantes tratan de quebrar esta obsesión que Carles Guerra (2006) consideraba como casi paranoica. Otras veces, como en el caso del curso de HCdEA, es parte del proceso a seguir. Lo que marca uno de los sentidos de la relación pedagógica: aprender de la relación con otros.

Beatriz señala lo que para ella significa no sólo la novedad del planteamiento de la asignatura, sino lo que le posibilita y a la vez enfrenta las maneras en que ha vivido

las relaciones que plantea y posibilita ‘experienciar’ el curso. Lo que le ha significado tomar escucha y autoría de la mano, quebrando con ello la dependencia unidireccional del profesor.

Yo me llevo de esta asignatura el poder conseguir involucrarme en un grupo, algo que no pensaba que resultara tan difícil, dado que cada uno tiene sus propias ideas y experiencias y compaginar y llevarlas a cabo en un mismo proyecto la verdad que ha habido momentos muy buenos en el que todos podíamos conectar y otros en el que yo me he sentido bastante perdida, pero de todas formas son situaciones de las que aprendes de igual forma a reaccionar ante ellas y a buscar soluciones, y por lo que veo resultan enriquecedoras de todas formas. El poder hablar tranquilamente de mis pensamientos (algo que el año pasado no conseguí) y que no solo ha sido positivo en esta asignatura sino también en las demás y en los demás aspectos de la vida. Cambiar el “chip” que tenemos incrustado desde pequeños a seguir y escuchar a la figura del profesor poderlo ir transformando y realizar una clase en la que tus pensamientos son compartidos con los demás y escuchados. (Beatriz).

En una línea similar, pero desplazando la importancia del encuentro con otros, Elena toma la referencia de una película que tiene mucho de experiencia iniciática. Con ello también destaca como principal descubrimiento del curso el trabajo con el grupo con el que realizó el proyecto de investigación. Pero en este caso aporta un nuevo matiz. Lo que marca el sentido de la relación pedagógica es la dirección de su recorrido “una investigación de dentro a fuera, desde el interior de nosotras hacia el grupo”.



A la pregunta de Fernando del último día de clase, sobre cuál sería la película que ilustraría nuestro recorrido durante este curso. Yo creo que me quedo, con El Mago de Oz. Siento que empecé esta andadura descalza, y sobre un terreno fangoso, llena de silencios, de miedos y también de interrogantes.

Cuatro meses después, puedo decir que los interrogantes siguen, aunque esta vez de los buenos. De los que mueven el “desig d’aprendre”, de los que te empujan a seguir avanzando, eso sí, ya no estoy descalza. Abandono Oz con un buen par de zapatitos rojos...Y el camino de vuelta ya no es resbaladizo, es un firme suelo de baldosas amarillas.

En mi historia no hay leones cobardes, ni espantapájaros sin corazón, en mi película sólo hay varias chicas que apenas se conocen, cada una con su historia, con su bagaje personal. Que se enfrentan juntas a un trabajo de búsqueda más allá de las aulas, una investigación de dentro a fuera, desde el interior de nosotras hacia el grupo. Y aunque las divergencias son irremediables, creo que llegamos a ser un grupo bien consolidado y unido, en el que compartimos cada descubrimiento, cada idea, cada ilusión... (Elena).

Señalar la importancia de hacer el camino de aprendizaje en compañía es una característica esencial de cómo entiendo la relación pedagógica. Pero no tiene lugar en el vacío, sino a través del debate, la escucha,... y el compartir. Esto requiere estar dispuesto a cambiar y ponerse en juego en la relación con los otros. Es a lo que se refiere Beatriz R., quien decide asumir el desafío del encuentro y se coloca en una posición de ‘no saber’ para ir descubriendo el sentido de lo que puede llegar a ser en el camino que comparte con sus compañeras.

Cuando comenzaron las clases, cada día había debate, exposiciones, etc. Todo el mundo hablaba, compartía su opinión... yo en particular, no es algo que hiciera de manera asidua, iba a clase a diario y escuchaba aquello que se decía, hasta que un día cambió sin más. Esto es, un día hablamos del trabajo, de cómo se iba a hacer... y de pronto me vi en un grupo de trabajo con unas chicas que no conocía, y que no sabíamos muy bien cómo íbamos a hacer. A pesar de algunas desesperaciones, marchas hacia delante y rápidamente hacia atrás, salieron muchas cosas que desde luego no esperaba, y aprendí otras muchas que quizás todavía no sepa que las haya aprendido. Estoy muy contenta de cómo ha sido la metodología de este curso, de cómo se han hecho las cosas en cuanto a exposiciones y cómo fuimos mostrando en clase cada grupo lo que habíamos estado haciendo. Me lo pasé muy bien. (Beatriz R.)

Se cierra esta primera parada en algunos de los sentidos de la experiencia que supone entrar en la relación pedagógica –como encuentro con los otros y con uno mismo- con la celebración que manifiesta Beatriz R. Pero no como lugar de autosatisfacción, sino de estar dispuesto a ponerse en juego. Lo que sólo puede tener lugar si conecta, con el lugar del deseo como ‘autoría’ en la relación pedagógica.

La relación pedagógica y el deseo de aprender

En otro lugar (ver capítulo introductorio de esta publicación) señalé que la relación pedagógica forma parte de un movimiento deseante que posibilita sentirse, saberse y mostrarse como autor. Este movimiento recorre y afecta a todos los participantes, aunque de maneras y con conexiones diferentes. Señalar alguno de los posibles sentidos de lo que el deseo significa en la relación pedagógica constituye la puerta de entrada a este apartado. El deseo podemos explorarlo, por una parte, desde la lectura de Deleuze (1995) y la aproximación que del mismo ha hecho Larrauri (2007) y desde el camino que nos ha indicado Lacan por otra. Aunque también se pueda invitar a esta conversación a autores como Furth (1987), Cuesta (1999), Gurpegui (2004), Marina (2007) y Cayetano (2008). Berardi (2007:13) llama la atención de que se ha malinterpretado a menudo “la noción de deseo como si éste fuese una subjetividad, una fuerza positiva”. Su distinción entre el ‘campo del deseo’, como campo psíquico repleto de contradicciones, fluctuaciones, apropiaciones y colonizado por quienes buscan controlar e inducir el deseo, se contraponen con la noción de ‘movimiento deseante’ que abre las puertas a pensar en una relación pedagógica que actúa de forma eficaz en la

formación del deseo al encontrarse y relacionarse con el Otro. Una cita de Berardi se nos muestra repleta de connotaciones y de puertas abiertas para explorar y debatir si la docencia en la universidad y las relaciones pedagógicas promueven o forman parte de lo que sería un movimiento deseante.

En este sentido el deseo “se ha identificado como la fuerza positiva que se opone al dominio. Pero esta vulgarización no es correcta. El deseo no es una fuerza sino un campo. Es el campo en el cual se desarrolla una densísima lucha o, mejor dicho, un espeso entrecruzamiento de fuerzas diferentes, conflictivas. El deseo no es un valiente muchacho, no es el chico bueno de la historia. El deseo es el campo psíquico sobre el que se oponen continuamente flujos imaginarios, ideológicos, intereses económicos. (...) El campo del deseo es lo central en la historia, porque sobre este campo se mezclan, se superponen, entran en conflicto fuerzas decisivas en la formación de la mente colectiva, por lo tanto la dirección predominante del proceso social. El deseo juzga la historia, ¿pero quién juzga al deseo? Desde las corporaciones de la imogeneering (Walt Disney, Murdoch, Mediaset, Microsof, Glaxo) se han apoderado del campo deseante, se han desencadenado la violencia y la ignorancia, se han cavado las trincheras inmatereales del tecno-esclavismo y del conformismo masivo. El campo del deseo ha sido colonizado por esas fuerzas. Sobre este plano debe actuar el movimiento deseante. Y cuando usamos la expresión ‘movimiento deseante’ no entendemos ‘subjetividad deseante que se hace movimiento’, que por el simple hecho de tener deseo es positiva, como si no hubiera deseo también en la violencia. ‘Movimiento deseante’ significa un movimiento capaz de actuar eficazmente en el campo de la formación del deseo, un movimiento consciente de la centralidad del campo del deseo en la dinámica social. El movimiento es una fuerza, el deseo un campo”. (Berardi, 2007:13).

Señalada esta primera idea del deseo no como fuerza sino como campo, y sobre todo como movimiento deseante, el relato de Eva nos acerca a como este movimiento se despliega en la relación pedagógica. Y lo hace a partir del compromiso con el estudio, la relación con otros –en este historia el relato de su abuelo aparece como fundamental, así como los encuentros con personas que pasaron por las sesiones del curso regalándonos sus experiencias- y el ponerse en disposición de perderse y enredarse para luego, en compañía, ir encontrando salidas que se concretan y revierten en la experiencia del grupo.

Lo que me unió al tema de investigación, no fue el tema en sí del deseo de aprender, más bien me apunté en esa investigación porque realmente no sabía bien, bien donde situarme. Luego me gustó y continué, le encontré mi propia relación.

El deseo de aprender... primero comenzamos perdidos, luego nos perdimos más, luego nos despertamos, nos contagiamos y trabajamos duro para crear algo interesante, estuvo bien. Ahora recuerdo el trabajo con buen gusto de boca.

Antes de adentrarme en el tema le pregunté a mi abuelo que significaba para él, el deseo de aprender, parecía asombrado por el tema y seguidamente me habló de sus

vivencias, de sus deseos, emociones que sentía hacia aquel apreciado profesor, secretario general del partido comunista, ahora me sale una sonrisa al recordarlo.

Creo que algunas veces me contradigo diciendo que realmente el foco de mi trabajo se centraba solamente en el deseo de aprender, realmente no era del todo así, sí que hay una relación con el tema, por supuesto: investigué, leí mucho, algo sabía del año pasado de psicología, y Deleuze me maravilló de nuevo haciendo entrar una fresca y positiva oleada a mi tarea de estudiante y también de persona, así como la charla que nos dieron de la resiliencia, me encantó, o la de Kelly Méndez, realmente a partir de aquella sesión sentí fuerza, optimismo y hablaba con todo el mundo del tema, fue de gran aportación. (Eva).

Hay una señal en el relato de Eva que abre otra característica que configura la relación pedagógica. Aparece cuando señala que al acercarse al deseo “le encontré mi propia relación”. Lo que significa que uno aprende con sentido cuando es capaz de vincular aquello que conoce –y por tanto es capaz de contextualizar y situar- con la propia experiencia. Este puente es lo que define la relación pedagógica como una relación de saber.

La relación pedagógica como experiencia en la que se constituye saber

A la noción de saber como alternativa a la de aprender, llegamos –con otros colegas- a partir de la lectura de Bernat Charlot (2000) quien señala que aprender es sobre todo un proceso relacional, en la medida en que aprendemos de nosotros, de los otros y de los conocimientos. Esta ampliación del sentido del aprender en términos de saber, pone en cuestión la idea de la universidad que centra el aprendizaje vinculándolo a la memorización y reproducción de información. De esta manera el saber pasa a ser el vínculo entre quien aprende y lo que se supone que se ha de aprender. Un vínculo que permite no sólo conocer nuevos temas y desarrollar determinadas habilidades y competencias, sino que pone especial énfasis en reconocer aquello que le relaciona consigo mismo y con los otros. La aportación de Trinidad es en este sentido puede resultar clarificadora de como la relación pedagógica promueve experiencias de saber.

Unas asignaturas te repercuten poco personalmente y son valoradas altas otras que te repercuten o suponen más dedicación no son valoradas así. Me interesa el modo de acercarse al conocimiento desde lo personal, en mi caso como madre lo he asimilado al profesor, era importante el papel del profesor, del modelo, el ir creciendo en el aprendizaje conjunto con el alumno. (Trinidad)

Acercarse al conocimiento desde lo personal sería otra de las posibilidades que abre el sentido de la relación con el saber: qué tiene que ver conmigo, en qué lugar me coloca la experiencia de aprender. Algo en lo que también reflexiona Mirari, cuando apunta a la oportunidad de cuestionarse en torno a lo que pudo ser y no fue y deja la puerta abierta

para que lo que ha quedado flotando vaya encontrando sentido en otras facetas de su vida. Más allá de la experiencia del curso, más allá del propio proyecto realizado, más allá de las dificultades y posibilidades encontradas.

Realmente no hemos sabido encaminar la investigación, podríamos decir que hemos ido dando tumbos o retrocediendo dos por cada paso dado. Y está claro que todos tenemos nuestra parte de responsabilidad. He echado de menos el apoyo de Fernando en algunos momentos... Sin embargo, no quiero caer en el arrepentimiento, ni en la autocompasión. Creo que ha sido un camino necesario y muy enriquecedor, por muy paradójico que parezca. Tampoco sé si ahora puedo hacer un análisis muy profundo, pero estoy segura de que muchas de las incógnitas que me han surgido este curso irán apareciendo repetidas veces a lo largo de mi vida, y confío en poder ir comprendiéndolas poco a poco. Son cuestiones, creo, mucho más generales que la problemática de una investigación en concreto, y que han estado ahí, en el aire de esta clase durante todo el cuatrimestre. Cosas a cerca de las personas, de las relaciones, de la colectividad, del poder, del ego... (Mirari).

El final de este testimonio deja puertas abiertas para futuras exploraciones y para recorrer otras señales sobre lo que constituye el campo de las relaciones pedagógicas.

Un espejo para que el profesor se mire

Si el foco de la relación pedagógica es la trama de encuentros y sus sentidos, que tiene lugar en torno a las experiencias de aprender, el profesor no está exento de dilemas y contradicciones. Que los estudiantes desvelan, cuestionan y reclaman como Mirari. Pero ante lo cual no existen las respuestas ciertas que a todos ofrezcan satisfacción a sus expectativas. Carla refleja una de las tensiones a las que no encuentro respuesta y que me coloca en una posición de no saber (quizá la única respuesta posible sea individualizar los recorridos de relación pedagógica, algo que la cantidad de estudiantes no siempre permite).

Al principio de curso, Fernando, comentaste que esta actividad había sido muy provechosa en otros años. Pero creo este año ha sido algo menos efectivo. Pienso que para ti también debe haber sido algo afligido el resultado. Pero creo que esta sensación compartida, en el fondo es una oportunidad tanto para ti como para nosotros, de darnos cuenta de que “darnos poder” no debería significar dejar de darnos pautas y responsabilidades para empujarnos a un resultado efectivo y positivo. Personalmente, porque me he considerado torpe. Admito que necesito que me impongan disciplina, por desgracia claro. Creo que este proceso sería provechoso, Muy provechoso, llevarlo a cabo desde la primaria.

Puede parecer que me doy por perdida sobre tener un Poder independiente y falta de responsabilidad, pero no es bien eso. Gracias a esta asignatura, me he dado cuenta de éste fallo y ha despertado en mí un rebote que genera la voluntad de enmendarlo. Además, con veinte años ya es hora de ponerme las pilas en este sentido. La asignatura, el curso, a nivel personal ha sido un CAOS. No sé hasta qué punto mis nebulosas personales han influido negativamente en la asignatura, pero no me veo capaz de utilizarlo como excusa. (Carla)

La tensión como se ve se concreta entre la reivindicación de un espacio de autoría y el reclamo de normas. Entre asumir la responsabilidad del propio aprendizaje y la guía del docente que sigue, apunta y señala aspectos que movilizan ese recorrido. Entre el difícil equilibrio de mirarse y la necesidad de ser mirado. En lo que puede llegar a significar la docencia como acompañamiento (de qué, de quiénes, en torno a qué).

Ponerse en la relación pedagógica supone, por tanto, no sólo mirar lo que les pasa a los estudiantes, sino lo que le pasa a uno cuando entra a formar parte de esa trama de relaciones. De aquí la importancia de reconocerlo y hacerlo público. Como refleja el mensaje que les escribí después de leer sus auto-informes.

Este no es mi autoinforme

per [Hernandez Hernandez Fernando](#) - domingo, 20 junio 2010, 14:01

Éste no es mi autoinforme. Es sólo una primera resonancia ante vuestros textos. A la espera de los que todavía faltan por llegar. Hace tiempo leí una frase de Dewey que llevo conmigo: "uno aprende mejor cuando hace consciente no sólo lo que pienso que ha aprendido, sino también aquello que ha tenido dificultad para aprender". Plantear un autoinforme no es para autoevaluarse (esto supondría reconocer que tenemos una identidad personal que controlamos), ni para ponerse nota (aunque la nota tenga su importancia para la acreditación de vuestros estudios). Es sólo una oportunidad para mirar el camino recorrido y aprender de él. No es un ejercicio ni de autoflagelación ni de celebración. Es una mirada hacia atrás y hacia los lados, sin la retórica que marcan las pautas más o menos establecidas y compartirlo con quienes nos han acompañado durante estas semanas. Una propuesta para mirar nuestra identidad social construida en el reflejo de la mirada de los otros.

El autoinforme no es algo que escribís para mí. Es, al menos así yo lo veo, un mensaje desde el sí mismo social para el grupo. Para construir entre todos y todas un calidoscopio que proyecte y fije lo que hemos sido, o lo que hemos podido ser. Es la oportunidad para una parada que no compara sino que contrasta (como nos enseñó Kelly Méndez cuando estuvo con nosotros), que nos puede impulsar a no detenernos a lamernos las posibles heridas.

En este sentido, los textos, vuestros textos, son unos fragmentos de la vida del grupo y están escritos pensando también en quienes con presencia continuada o intermitencia hemos 'estado ahí'. Tan sólo por la resonancia que se deriva de leerlos ya vale la pena haber intentado la aventura de este curso. Hay otras páginas, otras hojas que al menos yo he de escribir. Os las debo y saldrán en breve. Mientras tanto gracias por estos textos finales y por muchos de los momentos del curso.

De esta manera, aunque la mayoría de las ocasiones el efecto de poner en juego la trama en la que se articulan las relaciones no se haga evidente, la posibilidad queda abierta

para que cada cual pueda decidir el sentido del que dota a su propia experiencia de ponerse en relación.

Referencias bibliográficas

- Berardi, F. (Bifo) (2007). Un devenir pos-humano. Entrevista a Bifo, Buenos Aires-Bolonia, agosto 2007. (Consulta: 15/02/10)
<http://www.nodo50.org/tintalimonediciones/spip.php?article30>
- Cayetano, M. J. (2008). El desarrollo socio-afectivo desde el psicoanálisis. Apuntes para una educación de la infancia. *Cooperación Educativa*, 87-88, 17-24.
- Charlot, B. (2000). *Da relação como saber*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.(1997).
- Cuesta, R. (1999). Educación histórica del deseo. La didáctica crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Conciencia Social*, 3, 70-97.
- Deleuze, G. (1995). Deseo y placer. *Archipiélago*, 23, 12-20.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Ediciones Akal: Madrid.
- Furth, H. (1987). *El conocimiento como deseo. Un ensayo sobre Freud y Piaget*. Madrid: Alianza minor.
- Guerra, C. (2006). *Art-Language. Un modelo dialógico de práctica del arte*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis doctoral no publicada.
- Gurpegui, J. (2004). Postulados para una didáctica crítica: La educación del deseo. (Consulta: 16/02/10)
http://www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/0304/2_educar_eldeseo_0304.pdf
- Larrauri, M. (2007). *El deseo según Deleuze*. Valencia: Editorial Tándem.
- Marina, J. A. (2009). *Las arquitecturas del deseo. Una investigación sobre los placeres del espíritu*. Madrid: Anagrama.
- Porres, A. (2012). *Subjetividades en tránsito. La relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos en torno a la cultura visual*. Barcelona: Universidad de Barcelona (tesis en doctoral en fase de defensa).

La utilización de zonas experimentales para la adquisición de competencias y habilidades en el estudio de los recursos hídricos

José María Carmona Pérez y Diana Puigserver Cuerda²¹

Resumen. *El Aula de Hidrogeología, situada en zonas experimentales donde el equipo docente ha desarrollado proyectos de investigación, es un espacio propicio para establecer una buena relación pedagógica, ya que se da entre docentes y estudiantes en un contexto único y en un momento dado, consensuando unas expectativas, unas metas y la generación de un conocimiento compartido. Esta proximidad posibilita el encuentro mutuo. En este contexto el docente puede crear y revisar las condiciones que favorecen el aprendizaje y la formación de los estudiantes. Ésta relación también permite desarrollar la capacidad de integrar evidencias de campo y laboratorio con la teoría, siguiendo una secuencia que va de la observación y reconocimiento a la síntesis y modelización.*

Palabras clave. *Aula de Hidrogeología, relación pedagógica, equipo docente, saber compartido, aprendizaje.*

Abstract. *The Hydrogeology on-campus Well Field, located in pilot areas where the teaching team has developed research projects, is a propitious place to establishing a good pedagogical relationship between professors and students in a unique context and in a given moment, reaching to an agreement of expectations, goals and generating a shared knowledge. This proximity favors the mutual encounter. In this context, the professor can create and review the conditions that favor learning and training of students. This relationship also allows the development of the ability to integrate field and laboratory evidence with theory, following a sequence going from observation and recognition to synthesis and modeling.*

Keywords: *Hydrogeology on-campus Well Field, pedagogical relationship, teaching team, shared knowledge, learning.*

²¹ Profesoes del Departamenoto de Geoquímica, Petrologia i Prospecció Geològica. Facultat de Geologia (Universitat de Barcelona). C/Martí i Franquès s/n. 08028 Barcelona. jmcarmona@ub.edu y puigserverdiana@ub.edu

Introducción

El modelo docente centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje propugnados por el nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) ha de suponer el marco propicio que aproxime la docencia universitaria a los ciudadanos y a la sociedad en general. En el caso de la docencia universitaria en el campo de la Hidrogeología, ésta debe ser de carácter científico-técnico y transversal.

La Hidrogeología, como ciencia que se dedica al estudio de las aguas subterráneas, es una ciencia que mantiene nexos de unión con otras ciencias con las que se relaciona o que le son afines, de aquí su carácter multi e interdisciplinario. Aunque implica métodos reduccionistas, principalmente requiere aproximaciones holísticas que implican una preparación para el trabajo de campo integrado y una gama de valores espaciales y temporales, en los cuales los estudiantes usan sus capacidades de observación, análisis e imaginación para tomar decisiones en problemas con numerosas incertidumbres. Por eso el aprendizaje de esta ciencia debe seguir un método multi e interdisciplinario en el que la mayor parte del aprendizaje debe basarse en la integración de estudios de campo e investigaciones teóricas y experimentales mediante el uso de métodos cuantitativos y cualitativos para la adquisición e interpretación de datos.

Para ello es necesario que los estudiantes de Hidrogeología sean competentes en el dominio de las tecnologías, infraestructuras y metodologías características de la profesión hidrogeológica y que hayan logrado con suficiencia las competencias teóricas y prácticas propias de esta profesión. Teniendo en cuenta la importancia que tiene en el aprendizaje de la Hidrogeología y ciencias vinculadas la participación del estudiante en el trabajo hidrogeológico real, y la importancia que en éste tiene el trabajo de campo, los criterios e indicadores de evaluación más relevantes han de poner de manifiesto la cantidad y calidad de estos trabajos, lo que supone que se debe permitir al estudiante el acceso a prácticas dotadas del instrumental e infraestructura características del trabajo hidrogeológico real.

Dado que una de las funciones de la universidad ha de ser generar nuevas formas de aprender, frente a los modos dominantes de competitividad e individualismo, nuestro equipo docente se ha decantado por el trabajo cooperativo, presidido por una nueva forma de relación entre el docente y el alumno. Por eso hemos desarrollado todo un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje en zonas experimentales en las que llevamos a cabo proyectos de investigación, situadas fuera de las instalaciones universitarias en un contexto geográfico real con una problemática hidrogeológica real que estamos investigando. Nosotros lo denominamos Aula de Hidrogeología en zonas experimentales, o simplemente Aula de Hidrogeología. Esta nueva forma de aprender va más allá de lo que hasta ahora se ha venido haciendo en la enseñanza de la ciencia hidrogeológica.

Siendo importante la planificación y la evaluación de la adquisición de las competencias propias del hidrogeólogo, mediante esta nueva forma de aprender se

establece además una relación pedagógica en la que se da de manera efectiva un encuentro entre sujetos y saberes, los nuestros como docentes y los de los alumnos como estudiantes, lo que anima a trabajar conjuntamente

La utilización como Aula de Hidrogeología de estas zonas experimentales favorece el logro eficaz de las competencias propias del hidrogeólogo ya que permite a los docentes en Hidrogeología acercar a los alumnos al desarrollo de la actividad profesional dentro de este campo y facilita la superación de la idea clásica que se tiene de la universidad como un simple transmisor de información o, en muchos casos, de recetas predefinidas.

El análisis comparativo de los datos obtenidos en una zona experimental, tanto a nivel de las actividades realizadas por los alumnos como de los resultados de las investigaciones, les permite a éstos construir su propio saber. Paralelamente, este tipo de análisis comparativo también permite a los alumnos familiarizarse con la importancia de incorporar la investigación en el trabajo cotidiano de un profesional para incrementar su conocimiento sobre la realidad observada, aun cuando ello implique cambiar la orientación de los estudios que habitualmente se vienen realizando en el campo de la Hidrogeología convencional.

La relación pedagógica que se establece en el Aula de Hidrogeología es especial, ya que se da entre docentes y alumnos en un contexto único y en un momento dado, compartiendo una expectativa y una meta, la generación de un conocimiento compartido. Esta proximidad posibilita el encuentro mutuo. En este contexto el docente puede crear y revisar las condiciones que favorecen el aprendizaje y la formación de los estudiantes. Por otro lado, la relación pedagógica se diseña desde unos principios éticos fundamentales y se establece desde la citada proximidad, compartiendo saberes y subjetividades.

Esto facilita la transmisión de una ética profesional que favorece que se dé en el alumno una aproximación reflexiva y crítica que le permite desarrollar su compromiso con la sociedad. Por eso, entre los principales objetivos del Aula de Hidrogeología (recogidos en los planes docentes de las asignaturas de Grado y Master en las que se imparte Hidrología e Hidrogeología) destacan los que se refieren a actitudes, valores y normas:

- Saber analizar de manera crítica los datos e informes preexistentes.
- Interés por el desarrollo de la actividad profesional relacionada con la Hidrogeología.
- Sensibilización con las problemáticas medioambientales y desarrollo de actitudes sostenibles en el proceso de evaluación de la calidad de los suelos y aguas subterráneas.
- Espíritu innovador y creativo para contribuir al incremento del conocimiento.
- Disposición para formar parte de un equipo de trabajo.
- Participación responsable en la realización de tareas de equipo.
- Disposición para establecer relaciones interdisciplinarias.

- Incremento de las cualidades sociales para conseguir buenas relaciones profesionales con los diferentes agentes sociales implicados en las problemáticas medioambientales.

Metodología

Contextualización

Desde el punto de vista metodológico, la utilización de zonas experimentales como aulas de Hidrogeología implica en un primer estadio, la necesidad de llevar a cabo por parte del equipo docente investigaciones encaminadas a caracterizar y experimentar a nivel de campo y laboratorio en dichas zonas. Esto proporciona a los docentes las herramientas de trabajo necesarias para el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje que pueden ser incorporadas en la docencia universitaria. En este sentido, la zona experimental en donde se ha establecido el Aula de Hidrogeología es una zona en la que en 2001 la Agencia Catalana del Agua (ACA) inició estudios de caracterización y monitorización de un episodio de contaminación de aguas subterráneas. En esta zona, nosotros, como equipo de investigación en Hidrogeología (integrados dentro del Grupo de Investigación Consolidado *Geología Económica, Ambiental e Hidrología* de la Universidad de Barcelona) venimos desarrollando proyectos de investigación desde el año 2005²². El objetivo de estos estudios es la descontaminación de estas aguas, única fuente de abastecimiento para la población en esa zona.

Nuestro equipo de investigación, como docentes universitarios que somos, constituye también un equipo de docencia. El Aula de Hidrogeología, en donde llevamos a cabo actividades de enseñanza-aprendizaje desde el curso 2008-2009, nos une en un proyecto común en el que estamos construyendo una relación pedagógica de aprendizaje mutuo, entre nosotros, para nuestros alumnos y para nosotros, y junto a nuestros alumnos. En esta relación reconocemos nuestras diferencias y compartimos (entre nosotros y con respecto a nuestros alumnos) conocimientos y conceptos, pero también saberes prácticos, metodológicos, actitudinales y valorativos.

El carácter de retroalimentación en nuestro equipo es un ingrediente esencial ya que los elementos que compartimos son llevados al Aula en donde se transforman y

²² Estos proyectos, financiados por el Ministerio de Educación y Ciencia y por el ministerio de Ciencia y Tecnología, se titulan “Integración de técnicas de caracterización de episodios de contaminación de suelos y aguas subterráneas por DNAPL para la definición de propuestas de rehabilitación de acuíferos” (CTM2005-07824/TECNO) y “Remediación de suelos y aguas subterráneas contaminados por DNAPL bajo niveles de fondo que dificultan su degradación” (CGL2008-02164/BTE).

retornan nuevamente al equipo. Esto supone una concepción dinámica del proceso de aprendizaje dentro del marco desde el que se construyen los referentes teórico-prácticos y saberes, lo que permite elaborar nuevas propuestas y líneas de trabajo.

Desarrollo de las actividades

En la zona experimental en donde hemos puesto en práctica el Aula de Hidrogeología, utilizamos la infraestructura existente y los estudios previamente realizados con el fin de que los alumnos puedan llevar a cabo una diagnosis del estado cuantitativo y cualitativo de los recursos hídricos subterráneos. Se trata de que se familiarice con las herramientas de campo para el reconocimiento y caracterización de acuíferos con el fin de resolver problemas hidrogeológicos, como por ejemplo evaluación del estado cualitativo de las aguas, diseño de redes de monitorización y control de la contaminación y de las estrategias de remediación. El alumno lleva a cabo las tareas necesarias para realizar la citada diagnosis sobre el medio y posteriormente la plasma en forma de informe técnico.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas en el Aula de Hidrogeología se desarrollan por tanto a nivel de campo en la propia zona experimental, de laboratorio (instalado en las proximidades de ésta) y de gabinete. Para facilitar la realización de estas actividades de forma eficaz se ha optado por realizarlas a lo largo de varios días seguidos, lo que conlleva la necesidad de pernoctar en la población donde se halla la zona experimental.

Las diferentes actividades que se realizan se llevan a cabo a nivel de equipos de trabajo de alumnos. En este sentido, nosotros entendemos que un equipo de trabajo de alumnos es un grupo de personas organizadas por un proyecto común, en este caso su deseo de aprender (que es indisoluble del doble deseo de aprender y enseñar del propio equipo docente) y con finalidades, metodologías y estrategias consensuadas con el resto de equipos y con el equipo docente. Es decir, conformando entre todos un único equipo de trabajo.

Con el fin de indagar las posibilidades formativas que ofrece tener en cuenta las aportaciones de todos, alumnos y docentes, al inicio de cada jornada se discuten las actividades a desarrollar haciendo especial énfasis en las competencias, habilidades y actitudes que se pretenden trabajar. Además, se explica el funcionamiento del material a utilizar, la base teórica de los ensayos a llevar a cabo, los protocolos de actuación necesarios y los resultados esperables. Cada actividad se encuentra guiada por un profesor y los equipos de trabajo de alumnos van rotando, de forma que al final de la jornada cada equipo ha podido realizar el conjunto de actividades y dispone de datos para ser interpretados y discutidos en gabinete. Dado que cada equipo sólo analiza un espacio limitado de la realidad observada, al final de cada jornada se lleva a cabo un ejercicio de síntesis de la información obtenida.

El último día de estancia en la zona experimental, y con la finalidad de poner en común las observaciones realizadas por cada uno de los equipos, cada uno de ellos realiza una presentación en público cuyo objetivo principal es la interacción entre los

diferentes equipos de trabajo y entre ellos y el equipo docente. Posteriormente, tras la redacción y entrega del informe técnico tiene lugar la evaluación, que se realiza también a nivel de equipos de trabajo.

Una vez evaluados los resultados obtenidos por parte del equipo docente, éste se replantea la mejora de las actividades a realizar para introducir los cambios necesarios cuando se vuelvan a realizar las actividades en cursos sucesivos, lo que significa que el Aula de Hidrogeología es una herramienta dinámica de aprendizaje.

Resultados y discusión

En el Aula de Hidrogeología de la zona experimental se plantean tres grandes grupos de actividades. Las primeras se encuentran encaminadas a la caracterización hidráulica del sistema. Así los ensayos propuestos combinan las medidas directas de niveles de agua, la realización de ensayos en campo que permiten determinar los parámetros hidráulicos y de transporte del medio y el establecimiento de relaciones hidráulicas entre aguas subterráneas y aguas superficiales.

Así, en una superficie de terreno relativamente pequeña, el alumno toma conciencia de la elevada heterogeneidad del medio que está estudiando y consecuentemente de su elevado grado de complejidad. Esta constatación es de vital importancia, pues el alumno se da cuenta de la necesidad de realizar estudios a nivel de campo y no únicamente a nivel bibliográfico, puesto que la realidad hidrogeológica de una zona puede ser altamente cambiante tanto en el espacio como en el tiempo. Hay que señalar a este respecto la diferencia que supone trabajar en una zona de dimensiones reducidas en comparación con el aprendizaje que se realiza a la escala de una salida-itinerario a lo largo de un recorrido de carácter regional en la que a menudo la importancia de la heterogeneidad no queda suficientemente manifiesta.

El otro grupo de actividades implementadas en la zona experimental son las que implican el muestreo de aguas de piezómetros, la medida in-situ de parámetros físico-químicos y el análisis de aguas mediante métodos semicuantitativos. Este tipo de actividades permite a los alumnos realizar una primera diagnosis del estado cualitativo de las aguas y de los principales procesos biogeoquímicos que tienen lugar en la zona.

Aunque los métodos analíticos utilizados no se caracterizan por dar lugar a una elevada precisión, sí que permiten obtener resultados cuantificables y, sobretodo, observar cómo evolucionan los solutos a lo largo del flujo. Además, para los alumnos el poder analizar sus propias muestras les permite relacionar las observaciones de campo con los datos obtenidos en el laboratorio. En este último caso, también hay que señalar el hecho de que la manipulación en laboratorio de sus propias muestras para obtener una información concluyente les pone de manifiesto la importancia que tiene que el trabajo de laboratorio se realice de forma rigurosa.

El último grupo de actividades planteadas son las relativas a la realización de la diagnosis del acuífero. Esta diagnosis se realiza a partir de los datos obtenidos en campo y laboratorio, teniendo en cuenta el análisis de las características geométricas de la red

de monitorización y de la vulnerabilidad del sistema. Tras la diagnosis se plantean estrategias de remediación que permiten dar solución a la problemática inicialmente planteada (la contaminación de las aguas subterráneas con la clausura de los pozos que abastecen a la población).

Todas estas actividades permiten a los alumnos desarrollar la capacidad de abstracción y de integración de datos preexistentes con los resultados obtenidos en forma de informe técnico e incluso elaborar propuestas de descontaminación.

Otro de los aspectos a destacar es que este tipo de actividades incrementa el grado de motivación del alumnado porque además de aprender le permite encontrarse con otros sujetos, compartir saberes propios, de los otros y del mundo. Por tanto no sólo se establece una relación pedagógica entre el alumno y el profesor sino también entre el propio grupo de alumnos. Ésta relación también permite desarrollar la capacidad de integrar evidencias de campo y laboratorio con la teoría, siguiendo una secuencia que va de la observación y reconocimiento, a la síntesis y modelización.

Los aspectos metodológicos adquiridos son de carácter global, lo que les permite extrapolar su aplicabilidad a diferentes contextos hidrogeológicos, favoreciendo con ello la realización de análisis comparativos entre diferentes zonas de estudio. Esta toma de conciencia por parte del alumno de que él es capaz de generar conocimiento a través de sus saberes incrementa de forma substancial su deseo de aprender. Así el estudiante pasa de ser un receptor de información y conocimiento a un generador de saber compartido con el conjunto de miembros tanto del equipo de trabajo como del equipo docente.

Así, la utilización del Aula ha permitido al equipo docente y a los alumnos establecer lugares de encuentro para la construcción de un objetivo común, la generación de saberes. Éstos no únicamente forman parte de la formación del alumno sino que trascienden incluso al campo de la investigación llevada a cabo por el equipo docente ya que se establece un diálogo que puede abrir nuevas vías de exploración futura.

Conclusiones

La implementación del Aula de Hidrogeología como estrategia de enseñanza-aprendizaje universitario permite a los alumnos de Grado y de Master desarrollar las capacidades de abstracción e integración necesarias para la elaboración de las propuestas de solución de los problemas hidrogeológicos que en el futuro se le presentarán como profesionales hidrogeólogos.

Las actividades que se llevan a cabo, son motivadoras para alumnos y docentes, permiten un mutuo encuentro y suponen un compartir saberes, por lo que son enriquecedoras, y por ser enriquecedoras son también motivadoras. El alumno toma

conciencia de sus capacidades de generar conocimiento, lo que aumenta su deseo de aprender y de compartir saberes.

El Aula permite al equipo docente y a los alumnos establecer lugares de encuentro para la construcción de un objetivo común, la generación de saberes que trascienden incluso al campo de la investigación.

La formación virtual como herramienta de construcción de ciudadana en las sociedades contemporáneas

Pablo Rivera Vergas y Cristian Aránguiz Salazar²³

Resumen: *La transformación en la construcción del conocimiento en las sociedades occidentales ha consolidado en la “sociedad de la información” la formación virtual (Elearning) en el ámbito de la educación superior. El artículo realiza un análisis reflexivo respecto a sus formas de implementación con relación a la construcción de ciudadanía en el contexto del pluralismo moderno y las disociaciones entre sociedades desarrolladas y sociedades periféricas. A la vez, se analiza el devenir de esta modalidad de formación en el marco de los nuevos desafíos de la educación superior.*

Palabras Clave: *Formación virtual, TICS, ciudadanía, pluralismo, modernidad.*

Abstract: *The transformation in the construction of knowledge in Western societies has been consolidated in the "information society" virtual training (eLearning) in the field of higher education. The article provides a reflective analysis regarding their ways of implementation in relation to the construction of citizenship in the context of modern pluralism and dissociations between developed societies and peripheral societies. At the same time, we analyze the evolution of this type of training as part of the new challenges of higher education*

Keywords: *Virtual training, TICS, citizenship, pluralism, modernity.*

Introducción

Las constantes y aceleradas transformaciones sociales vividas durante los últimos años, han posibilitado la emergencia de múltiples herramientas comunicativas, que en esencia buscan facilitar la conexión entre individuos. Si bien en un marco funcional, esto es

²³ Profesores de la Universidad de Playa Ancha y de la Universidad de las Artes y las Ciencias de la Educación. Chile.

abordado como parte del proceso de avance y progreso social, en el presente aparecen múltiples visiones críticas que por sobre todo enfrentan a estas visiones más funcionales tecnologistas con perspectivas en esencia más tradicionales.

El presente artículo aborda esta lógica en el marco de la educación superior. En una primera instancia analiza cómo se presenta la sociedad de la información en el mundo globalizado y como la misma decanta en la construcción del saber en el diseño de los sistemas educativos, particularmente en los espacios de educación superior. Posteriormente se describe lo que es la formación virtual (Elearning) y como se presenta en distintos modelos sociales. En una tercera parte se analizan los distintos enfoques postmodernos que critican la compulsión social respecto de las TICS, y finalmente, un apartado en el que se analizan los actuales desafíos de la construcción de la ciudadanía.

Por último se debate respecto de cómo la formación virtual enfrenta los desafíos de la construcción de la ciudadanía, en sociedades desarrolladas y periféricas.

El desarrollo tecnológico: Surgimiento de la Sociedad de la Información

Si bien su definición conceptual y práctica sigue siendo ampliamente debatida en diversos escenarios sociales, en términos generales podemos llamar Sociedad o Era de la Información “a la utilización masiva de herramientas electrónicas con fines de producción, intercambio y comunicación” (Castells, 2001: 398). Estas herramientas son conocidas como Tecnologías de la Información y Comunicación Social (TICS).

La sociedad de la información obedece a la utilización masiva de herramientas electrónicas para el intercambio comunicacional de las personas, donde su masificación denominativa las señala como tecnologías de la información y la comunicación social (TICS). Así, hoy asistimos a la emergencia de la industria de la informática en la creación, distribución y manipulación de los saberes y productos culturales (Castells, 2001; Bell, 1969). Una muestra de lo anterior, fue la realización de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (CMSI) el año 2003 en Ginebra. En esta, se reconocen que la comunicación virtual puede otorgar instrumentos para la función crítica y educativa para la defensa de los derechos humanos (CMSI, 2003).

Es relevante señalar que la generación, procesamiento y transmisión de la información se convierten en fuentes de poder, con lo cual se debe poner atención al mantenimiento de la brecha digital y de la exclusión en los países más pobres, al concentrarse la riqueza en los dueños de la propiedad de los medios.

Nuevas tecnologías de la información y la comunicación: la formación virtual (Elearning) en la sociedad del conocimiento

Cada cierto tiempo, la civilización experimenta grandes transformaciones que modifican sus aspectos organizativos. En la actualidad son las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICS) las que en gran medida, han provocado el cambio desde la sociedad industrial tradicional a la sociedad de la información.

Ahora bien, pensar que todas estas transformaciones traen consigo múltiples cambios, siempre asimilados favorablemente por las sociedades modernas y de manera homogénea, es un error. El peso de las tradiciones y de los símbolos culturales en determinadas sociedades con fuerte arraigo endógeno, tienden a ser históricamente elementos de filtración del saber externo, lo que en gran medida explica el disímil ritmo de asimilación de este nuevo conocimiento.

Si bien las TICS surgen para facilitar los procesos formativos, dando vida a esta llamada “sociedad o era del conocimiento²⁴”, cada vez se hace más visible el hecho de que no todas las sociedades contemporáneas logran resultados estandarizados. Variables como el acceso a las tecnologías, la calidad del contenido educativo y la conducta de entrada de los usuarios son, entre otros, elementos determinantes para explicar lo anterior. Sin embargo, más allá de lo desigual del proceso, la mayoría de las sociedades de cultura occidental hoy en día buscan estar cada vez más integrados a este nuevo marco, lo que entre otras cosas, trae asociado el replanteamiento de los modelos educativos, producto de los requerimientos y demandas de esta nueva “sociedad del conocimiento”. Diversos países del mundo (sobre todo los desarrollados) ya viven hace años este proceso con gran eficiencia, sumergidos unilateralmente en las ideas de globalización y mundialización del saber; creando cada día nuevas formas de enseñar y aprender.

Sin duda la dimensión que más ha vivido el impacto de esta nueva forma de construcción social es la socioeducativa. La inmersión de las TICS en esta área, busca, más que complementar la oferta de programas educativos, el facilitar la aparición de nuevos ambientes de aprendizaje. A la vez, el rasgo que caracteriza la formación educativa mediante el uso de las TICS es la asincronía. Ya no es necesario coincidir en el espacio, ni en el tiempo para aprender; el aprendizaje virtual es real al igual que el presencial. El docente deja de ser un mero transmisor de información para facilitar la gestión de la misma y potenciar la interactividad. Esta acción docente se centra en el

²⁴ Concepto que si bien tiene una base definición similar a la “Sociedad de la Información”, para Castells (1997) la “Sociedad del conocimiento”, hace referencia a una dimensión más formativo/educativo, es decir, a la nueva forma de transmitir conocimiento en esta nueva era.

estudiante, protagonista del hecho educativo y sus ritmos personales marcan y determinan significativamente su aprendizaje. (Barbera y Badía 2005,).

La Formación Virtual es una revolucionaria modalidad de enseñanza que posibilitó Internet, y que hoy se posiciona como uno de los mecanismos de formación educativa predominantes a mediano y largo plazo. Sin duda este sistema está transformando la educación, y a la vez abriendo puertas al aprendizaje individual y organizacional. Es por ello que hoy en día ocupa un lugar cada vez más relevante dentro de las organizaciones empresariales y educativas.

Formación virtual (Elearning) en las Universidades

La evolución de la Educación Superior en los últimos años se caracteriza por la adopción de parámetros de eficiencia, en la reducción de las estructuras organizativas y en fomento de procesos de descentralización en la ejecución de la actividad. Los agentes de cambio que están llevando a la transformación de las Universidades y a la adopción de procesos de internacionalización en las mismas, pueden agruparse según Roldán y Hervás (2008) en cinco grupos:

- La evolución de la demanda de enseñanza universitaria, que se concreta en la potenciación de la demanda social de ampliación del acceso a dicha formación, el incremento de la demanda de formación universitaria por parte de la población adulta.
- La adaptación de la oferta formativa a los nuevos requerimientos de capacidad y habilidades de los trabajadores para atender las exigencias de actualización y reciclaje permanente de las habilidades de los trabajadores, características estas de la economía del conocimiento.
- La demanda social de una mayor transparencia informativa sobre los resultados de la gestión de la actividad Universitaria y de su efecto sobre el conjunto de la Sociedad.
- La evolución de la financiación de las Universidades, caracterizada por una disminución de los recursos disponibles y por una alteración de la composición de la estructura financiera con un incremento significativo de los recursos financieros privados y de la autofinanciación en detrimento de los fondos públicos.

Algunos de estos impulsores pertenecen a varios de los ámbitos señalados, de hecho, resulta difícil encontrar alguno que no tenga un matiz económico. Por todos estos motivos, las Universidades se enfrentan al reto de adaptarse a este nuevo paradigma socioeconómico. En este contexto, el empleo de las TIC en la actividad universitaria se está convirtiendo en un elemento instrumental importante para conseguir los objetivos marcados, lo que explica la aparición de una nueva forma de realizar la acción docente basada en el uso intensivo de las TIC: el Elearning.

Las universidades son las instituciones desde donde más se ha desarrollado la

formación virtual. Según Roldán y Hervás (2008) existe en el presente todo un escenario en el cual las universidades, se insertan en los espacios de educación superior mediante la virtualidad de la enseñanza. En tal sentido los competidores actuales en el sector de la Educación Superior on-line son los mismos que en el caso del formato presencial tradicional, salvo excepciones como UOC en Cataluña o la Open University en Inglaterra. Al respecto Roldán y Hervás (2008) realizan la siguiente clasificación

Tipo de Universidad	Descripción
Universidades de e-learning	Empleo de los sistemas de e-learning como elemento principal de la docencia.
Universidades duales	Modelo de formación a distancia flexible y basado en TIC y modelos presenciales con integración de sistemas de e-learning.
Universidades con un uso complementario del e-learning	Modelos a distancia tradicionales pero flexibles y modelos presenciales con un uso del e-learning como soporte a la metodología tradicional.
Universidades tradicionales	Modelos a distancia y presenciales que presentan un uso residual de las TIC.

Tabla Extraída del artículo de Roldán M. Hervás J (2008) 'Elearning como estrategia de internacionalización de la educación superior'. EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. N° 27, Pág 5-

Respecto de la clasificación de las Universidades en función de su empleo del Elearning, Roldán y Hervás (2008) configuran el siguiente cuadro:

Modelo organizativo	Descripción
Universidades virtuales como organizaciones virtuales	Son universidades creadas específicamente para realizar una actividad de e-learning, algunas de las cuales parten de modelos de universidades abiertas y a distancia. Se caracterizan por disponer de un modelo organizativo y pedagógico particular y diferenciado del resto de universidades presenciales y a distancia.
Universidad presencial con extensión universitaria virtual	Se trata de un modelo muy extendido en las Universidades y que consiste en incorporar formación virtual en cursos de postgrado y extensión universitaria en instituciones educativas cuya oferta de formación reglada es eminentemente presencial.
Universidad virtual adosada a la universidad tradicional	Se trata de universidades virtuales creadas por universidades tradicionales en su mismo entorno a través de espacios virtuales gestionados de forma independiente pero compartiendo los elementos básicos de la universidad tradicional (oferta formativa, normativa académica, servicios de biblioteca, etc.).
Universidades virtuales como espacios virtuales interuniversitarios	Se trata una universidad virtual creada a través de un consorcio de diversas universidades tradicionales y se materializa en la disponibilidad de un espacio virtual común en el que converge la oferta de los diferentes planes de estudio. Este espacio se gestiona de forma compartida pero autónoma en la Universidades participantes en el consorcio.
Modelo de intermediación	La o las Universidades se asocian con una empresa que proporciona cursos utilizando los recursos de enseñanza de instituciones existentes.
Universidad Corporativa	Unidad de negocios de una empresa que se encarga de gestionar los planes de formación de los empleados de la misma.

Tabla Extraída del artículo de Roldán M. Hervás J (2008) 'Elearning como estrategia de internacionalización de la educación superior'. EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. N° 27, Pág 5-

Tecnología y Modernidad cuestionada. Sociedad del Riesgo y Modernización reflexiva

Como hemos visto hasta ahora, éste protagonismo adquirido por las TICS y el desarrollo de las redes de comunicaciones, indudablemente han facilitado la comunicación y transmisión de conocimientos o información entre personas sin distinción de ningún tipo. Este intercambio ha favorecido la comprensión del mundo que nos rodea, y en definitiva ha transformado nuestra capacidad de aprender. Es en este punto donde radica la gran revolución de la Sociedad de la Información, este intercambio está modificando los conceptos tradicionales de conocimiento y aprendizaje, posibilitando alcanzar los estadios de Sociedad del Conocimiento.

Ahora bien, hay dos aspectos importantes que considerar a la hora de reflexionar sobre la formación virtual. Por un lado las motivaciones que justifican su existencia a nivel social, y por otro, la forma en que la sociedad civil (usuarios) se incorpora y efectivamente utiliza estas tecnologías en el ámbito educativo. Ambos aspectos involucran múltiples dimensiones, que deben ser consideradas a la hora de intentar analizarlos. En el primer caso, se hace necesario ver o evaluar el cumplimiento práctico de la declaración de principios de la CMSI (2003), en sociedades periféricas y desarrolladas. En el segundo caso podemos abordarlo a partir de los supuestos elementales de las teorías de la modernidad, como son la teoría de la “Sociedad del Riesgo” y la teoría de la “Modernización Reflexiva” de Beck (1998) y Giddens (1997).

Respecto de la forma en que la sociedad civil utiliza y se adapta a las TICS en el ámbito educativo, resulta paradójico ver que justamente en las sociedades periféricas y en vías de desarrollo que aún no viven en plenitud el proyecto de la modernidad, la sociedad de la información y en general el proyecto de la modernidad goza de mayor legitimidad. Según Beck, esta situación se da por el hecho de que “para que exista un pensamiento postmoderno y crítico, las sociedades deben experimentar previamente un estado de modernidad plena” (Beck, 1998: 120). Este pensamiento crítico, solo se daría por tanto en las sociedades desarrolladas, que actualmente viven una fase de incertidumbre respecto de la sociedad de la información y en general del proyecto moderno.

El estado que describe el escenario de incertidumbre que viven determinadas sociedades, se denomina según Giddens (1997) “Modernización Reflexiva”. Este estado se da en la medida que primero, las sociedades no logran contener los riesgos sociales que la instauración del proyecto de la modernidad trae consigo, y segundo, se produce una creciente falta de legitimidad de los sistemas abstractos (grupos de poder), lo que genera un estado de incertidumbre social. Respecto de los “Riesgos Sociales”, según Robles (2000), se entienden como los posibles daños, que en el presente puedan ser anticipados y que resultan de una acción específica.

“Un riesgo es existente, cuando en el presente existe inseguridad respecto del futuro, porque este no puede ser conocido ni anticipado, los riesgos son productos sociales de índole simbólica dotados de un referente en la sociedad” (Robles, 2000: 16).

El eje central de la modernización reflexiva se sustenta en el avance de la individualización que ha liberado a los individuos de las estructuras colectivas y abstractas tales como la clase, la nación, la familia nuclear y la creencia incondicional en la validez de la ciencia, incluida las TICS. Respecto de la ciencia y la tecnología, según Beck (1998), ambas han perdido el aura de autoridad que socialmente en el pasado tuvieron. Esto es resultado del desencanto general de los individuos respecto a los “supuestos” beneficios que, en asociación con la tecnología, traería o aportaría a la humanidad. Se trata de una sociedad, denominada por Giddens (1997) “Postmoderna”, que cuestiona la base del proyecto de la modernidad, que dio sentido a las sociedades industriales.

Ahora bien, debemos considerar que tanto Beck (1998) y Giddens (1997), describen en su análisis a sociedades occidentales, donde el proyecto de la modernidad se logró ejecutar casi en su totalidad, lo que permitió un consolidado desarrollo industrial, un masivo acceso a las nuevas tecnologías de la información y un acabado desarrollo científico en las más diversas áreas; y es paradójicamente este mismo hecho el que ha jugado en contra de sí mismo. ¿Qué sucede en cambio cuando utilizamos este análisis para describir a Sociedades, donde no se ha alcanzado este nivel de desarrollo científico, no se cuenta con un acceso real a la Tecnología, y no domina el lenguaje moderno y por ende, no está informada?

Una respuesta a este enigma, y que abre un interesante abanico crítico al respecto, es la que plantea Robles (2000) quién sostiene que es imposible establecer algún tipo de comparación con las sociedades que él denomina periféricas "ya que los modelos de construcción de la individualidad así como los paradigmas de reconstrucción, interpretación y observación de la sociología respecto de ellos, no pueden ser idénticos en sociedades de capitalismo desarrollado y en las sociedades de la periferia" (Robles, 2000: 86). Y en su estudio agrega que la dinámica de las sociedades periféricas si bien genera relaciones de interdependencia y asimetría con el resto de las naciones desarrolladas en el mundo globalizado, implica además la relocalización y deslocalización. Relocalización en la medida en que la globalización afecta singularmente desde afuera a los países de la periferia, y deslocalización porque para que la globalización funcione, debe convertir lo que proviene desde afuera en un componente de una cultura global. Por lo tanto, el capitalismo periférico nada tendría que ver con el capitalismo desarrollado.

De igual forma, también existen posturas que si bien identifican la asimetría de las relaciones entre ambos tipos de sociedad, a la hora de hacer un análisis comparativo, plantean la existencia de matices entre los diferentes tipos de sociedades periféricas, como es el caso de Chile, donde según Rivera “los elevados rasgos de compulsividad

de la sociedad Chilena, muestran un nivel de confianza en los sistemas abstractos que representa un estado similar al de las sociedades desarrolladas previas a la emergencia de la sociedad del riesgo” (Rivera, 2008: 49) .

“La forma en que la ciudadanía (usuarios) se relaciona en este tipo de sociedades con las nuevas tecnologías y en sí con el saber científico, facilita la permanente innovación e implementación de estrategias de formación que ocupen las TICS, dado su estado pre moderno o de naciente modernidad (Hilbert y Ferraz, 2009, febrero)”.

Construcción de ciudadanía en las sociedades contemporáneas: advenimiento de la crisis de sentido en el pluralismo moderno

Todas las sociedades se constituyen a través de valores comunes y de interpretaciones compartidas de la realidad social, independientemente de las formas o modalidades de su constitución. El proceso por el cual se crean y reproducen estos valores, obedece a la objetivación del sentido subjetivo en la acción social. Es decir, cada sociedad representa culturalmente su experiencia temporalizada y territorializada, a través de la existencia de depósitos históricos de sentido colectivo que se tipifican en las reservas sociales de conocimiento (Berger y Luckmann, 1996). De esta forma, la sociedad crea y transfiere sus objetivaciones de sentido a través de instituciones sociales, las cuales se encargan de mantener el núcleo de sentido común cotidiano.

Entre las instituciones sociales que portan, administran y transmiten sentido, la educación tiene un papel central en la socialización del individuo²⁵. El individuo, socializado como persona, actualiza las influencias de las instituciones y las representa a través de esquemas de experiencia y acción. Lo anterior, aparece simple para sociedades antiguas y tradicionales; no obstante, en las sociedades contemporáneas, se visualizan diversos grados de acoplamiento y ruptura en la forma de comunicación de sentido. Así, en las sociedades modernas, asistimos a una disociación en las categorías biográficas y en los sistemas de valores de sentido compartido de la sociedad, la cual se representa de diversas formas en las sociedades desarrolladas y periféricas.

En las sociedades desarrolladas, la estructura social no dispone de valores supraordinales y reserva de sentido que involucren a todos los individuos de la sociedad. Los existentes, sólo disponen de conductas hacia el otro y a la coexistencia

²⁵ La tarea de las instituciones (educacionales, políticas, legales, religiosas, entre otras) consiste en acumular sentidos y ponerlos a disposición del individuo en sus situaciones privadas, así como su conducta en sociedad. De esta forma se crea una relación dialéctica entre la institución y el individuo consumidor y productor de sentido.

pacífica. Por su parte, en las sociedades periféricas, asistimos a una doble representación: por un lado, sociedades abiertas donde la ruptura entre los valores supraordinales de base, son dicotómicos con las exigencias funcional – instrumental de las instituciones económicas. En las sociedades cerradas, los fundamentalismos y el control en la emancipación de sentido, no han logrado contrarrestar la ruptura en los esquemas de valores de sentido. Muestra de lo anterior son las crisis políticas en el norte de África y la actual situación militar en Libia.

Lo dicho con anterioridad, promueve la expansión de crisis subjetivas e intersubjetivas de sentido. Esto es así, en el entendido que existen diversos factores globales cuantitativos y cualitativos, que han trastocado la forma en la cual se actualizan los sistemas de valores y acción, con relación a los depósitos históricos de sentido de las sociedades. Entre estos encontramos, incluyendo la secularización en Europa, los movimientos demográficos, el auge de la economía de mercado, las nuevas formas de industrialización, la hegemonía del derecho y la democracia, y el advenimiento de los *mass media*, especialmente el internet y las nuevas tecnologías de la información.

Estos cambios de largo alcance y de dinamismo acelerado, son los que constituyen la pluralización contemporánea que provoca las crisis de sentido. No obstante, el mismo desarrollo de las sociedades contemporáneas genera correlatos que impiden la aceleración de este proceso. Entre estos, la estabilidad política, el crecimiento económico, la legalización de las normas de vida y comportamiento moral, y a la nueva moral deontológica que acompaña al profesionalismo universitario.

La educación superior puede realizar su contribución en el marco de la relativización de los valores y esquemas de interpretación, mediante la construcción de un tipo de universidad que utilice las nuevas herramientas tecnológicas en pos del aprendizaje centrado en las ciudadanías en los distintos tipos de sociedades que existen.

Formación Virtual y Socialización en contexto locales

El fenómeno de la globalización ha facilitado la emergencia y el desarrollo de la sociedad de la información, y como consecuencia de esto, la masificación de las TICs y su uso en los más diversos ámbitos de la vida social. Tal como hemos mencionado anteriormente, uno de los aspectos que en mayor medida ha vivido esta transformación sociocultural, ha sido el ámbito de la formación, y particularmente el proceso de enseñanza aprendizaje tanto a nivel secundario como superior.

Respecto de la formación virtual, es evidente que la misma vive un acelerado proceso de expansión, pero no solo en sociedades desarrolladas, donde efectivamente existen agencias y organismos que pueden regular en el marco de los acuerdos de la CMSI 2003, la dinámica de la formación virtual, y efectivamente garantizar la inclusión social, la participación comunitaria y sobre todo la igualdad de oportunidades; también esta expansión se da en las sociedades periféricas, donde sin embargo, es difícil evitar

que tal expansión no sea centralmente regulada por el mercado (Garrison y Anderson, 2005).

La formación virtual tiene distintos beneficios, más allá de las motivaciones y las formas de acceso, sin embargo, resulta fundamental a la hora de analizar su devenir, tener en cuenta visiones como la de la “modernización reflexiva” y la “sociedad del riesgo” que plantean un coherente análisis a sociedades postmodernas que después de aferrarse a la legitimación de proyecto científico moderno, viven en el presente un proceso de cuestionamiento de la legitimidad del mismo. A la vez, entrega herramientas conceptuales y empíricas, que “pueden anticipar futuros riesgos en determinadas sociedades periféricas contemporáneas que aún están organizadas en función de la legitimidad del proyecto científico moderno (Giddens, Beck y Lash, 1997).

A partir de lo anterior es que podemos observar un fenómeno definido como crisis de sentido subjetiva e intersubjetiva entre la relación del individuo con la sociedad en el marco del pluralismo moderno. “Este pluralismo socava el conocimiento basado en el sentido común cotidiano (Berger y Luckmann, 1996)”. Las representaciones sociales y la vida personal del sujeto, se configuran en la actualidad mediante múltiples (re)interpretaciones y revisiones biográficas respecto al como “vivir” la vida en sociedad, a través de una relación dialéctica de carácter dual: en primer lugar, la liberalización del individuo de los relatos de la modernidad, abriendo nuevos horizontes, perspectivas de vida y cuestionando los saberes de los sistemas abstractos; y en segundo lugar, la opresión que siente el individuo de buscar nuevos sentidos al quehacer de sus realidades bajo un manto de inseguridad, confusión y vidas alternativas. Nos encanta desarrollar nuestra vida sin amarres, si anclas respecto a los esquemas de interpretación del mundo, pero a la vez, extrañamos patrones universales en los sistemas de valores de la sociedad.

Las instituciones sociales, y para nuestro caso particular, la relacionadas con el ámbito de la educación, son las encargadas de descomprimir la carga objetiva del individuo para reinventarse cotidianamente y reinventar el mundo. La educación obedece a modelos aprobados socialmente para orientar los saberes y la conducta de la persona con relación a los roles sociales en sociedad. Son estos esquemas de acción los que la conciencia del individuo internaliza como programas sociales institucionalizados, y que se sienten como propios, mediante procesos multiestratificados de socialización.

Es de esta forma que en los sistemas educativos y específicamente en la educación superior, existe un actor prioritario en la nueva conformación de las sociedades modernas. En tal sentido, todo tipo de transformaciones que se desarrolle en él, resulta determinantes al momento de observar el tipo de ciudadanía que se construye. Esto adquiere fuerza argumentativa, si revisamos el proceso mismo de modernización, más allá de su relato como proyecto. En términos objetivos, la modernización transforma las condiciones externas de la vida, cuyo eje ha sido la revolución tecnológica basada en la ciencia, la cual en el plano material, denota que este desarrollo vaya acompañado del aumento de las posibilidades tecnológicas de elección (Giddens,

Beck y Lash, 1997). Este aumento de posibilidades de elección, además se visualiza en la vida social e intelectual del individuo respecto a las posibilidades que tiene de vivir la vida o de optar por un tipo de vida que antes era incuestionable. Es decir, asistimos a una nueva configuración social de carácter des-diferenciador donde las posibilidades de elección se tornan compulsivas, tanto en el plano material, como inmaterial.

Resulta por tanto lógico pensar que existe una menor certeza al proyecto de modernidad la cual observamos en los países desarrollados, que incluye un cuestionamiento a los supuestos establecidos socialmente. Y si observamos la situación en las sociedades periféricas más avanzadas en Europa, Latinoamérica y Asia, se visualiza un fenómeno de transición a lo que hemos denominado “matices” entre tipos de sociedades en función del análisis de la sociedad del riesgo. Por su parte, las sociedades periféricas más atrasadas, específicamente en África, se encuentran en la actualidad en procesos de ajustes respecto a cuál sistema de interpretación se implantará de modo legitimado en sus respectivos países.

Sobre la base anterior, es relevante analizar la dimensión ciudadanía respecto a la formación virtual en relación a los saberes comunitarios y la relación que este desarrolla entre la sociedad, la universidad el sistema político y el sistema económico. La formación virtual al no contemplar los aprendizajes centrados en los contextos ciudadanos, puede abrir una brecha respecto a lo que el individuo es y lo que será, por lo mismo la crisis de sentido que se vive en el presente, se basa en la incertidumbre respecto a su rol en la sociedad. Los valores que transmiten las instituciones económicas son distintos a los valores que transmiten las instituciones políticas y las comunidades de base. Los esquemas de valores sociales se tensan respecto a la independencia de los valores que entregan las instituciones instrumental – funcional, sobretodo en la economía de mercado.

Conclusiones

En este artículo, hemos querido reflexionar fundamentalmente sobre los cambios experimentados en los sistemas de educación superior con la llegada de las TICS y la emergencia de la formación virtual en la oferta académica, y a partir de ahí, ver como esta ha afectado la función socializadora en la construcción de las identidades colectivas del presente.

Consideramos que la formación virtual ofrece herramientas que facilitan esta tarea. El docente en el trabajo presencial, al estar limitado a una temporalidad determinada, se ve restringido en su continuidad de interacción con el alumnado y por ende en profundizar en los contenidos y relaciones con el mismo. Las plataformas virtuales entregan herramientas que pueden potenciar la formación colectiva a través de foros, wikis, debates y trabajos colectivos grupales. Estas herramientas pueden conseguir estos objetivos, en la medida que se considere a la ciudadanía en la

estructuración de los costes, determinando los tipos de oferta académica, definir la complementariedad con la formación presencial, entre otras decisiones en común.

Referencias bibliográficas

- Barberá E y Badia, A. (2005). *Revista de la Universidad y Sociedad del conocimiento*, volumen 2, número 2. (Consulta: 08/02/10). <http://es.scribd.com/doc/48532697>
- Beck U. (1998). *La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bell, D. (1969). Modernidad y sociedad de masas: variedad de experiencias culturales. *La industria de la cultura*. Madrid: Alberto Corazón.
- Berger, P y Luckmann, T. (1996): Modernidad, pluralismo y crisis de sentido, *Estudios Públicos*, número 63.
- Cabero J. (2000). En Pérez, R. (Coord.) *Redes, multimedia y diseños virtuales*. Oviedo: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Cabero J. (2006, Abril). Bases pedagógicas del Elearning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* Vol. 3 - N.º 1. (Consulta: 18/02/10) <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- Castells, M. (2001). *El poder de la identidad, La era de la información, volumen II, Siglo XXI*. pp.144-146.
- CMSI. (2003). Declaración de Principios de Ginebra. (Consulta: 11/03/11). http://www.itu.int/dms_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0004!!PDF-S.pdf
- Garrison, D.R. & Anderson, T. (2005). *El Elearning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Giddens, A., Beck, U., y Lash. S. (1997) *Modernización Reflexiva: Política, tradición y estética en el orden moderno*. Madrid: Alianza.
- Hilbert, M. y Ferraz, J. C. (2009). *La Sociedad de la Información en Latinoamérica y el Caribe: ¿Dónde estamos y hacia dónde evolucionar?* Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (Consulta: 20/11/10)
De: http://www.itu.int/wsis/documents/doc_multi.asp?lang=en&id=1161|1160
- IDH - Desarrollo Humano en Chile. (2006). *Las nuevas tecnologías: ¿un salto al futuro?* Chile: PNUD Edit.
- Kuhn, T. S. (1996). *La Estructura de las Revoluciones científicas*. México: Brevarios del Fondo de Cultura Económica. (Versión original: 1962).
- Levy P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Madrid: Paidós.
- Martínez, M., Buxarris, M.R. y Esteban Bara, F. (2003). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Monografías virtuales*, CEI, Nº3.
- Rivera Vargas, Pablo. (2008). La Modernización en Chile: Sociedad civil compulsiva o congestionada ¿es posible el cambio social?, en *Revista Perspectiva* N° 19, LOM Ediciones, Santiago. Pág. 37-52.

<http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?a=Rivera+Vargas%2c+Pablo&donde=castellano&zfr=>

Robles, F. (2000). *El desaliento inesperado de la modernidad. Molestias, irritaciones y oportunidades de la sociedad del riesgo*. Chile: Universitaria Concepción.

Tello I. (2009). *Formación a través de Internet: Evaluación de la calidad*. Catalunya: UOC.

UNESCO. (2004). Las TICS en la formación docente, planificación y desarrollo del plan de estudios. En *Las tecnologías de información y la comunicación en La formación docente*. Editorial Trilse. (Consulta:02/02/11)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012>.

Alfabeto relacional: de la relación intrapersonal a la alteridad

Marta Burguet Arfelis ²⁶

Resumen: *Este artículo parte de la detección de nuevos analfabetismos en el siglo XXI, a raíz de la voluntad de desarrollar el cuarto pilar de la educación para este siglo presentado en el informe Delors –aprender a vivir juntos. Considerando que la construcción del aprendizaje relacional se puede basar en fortalecer el vínculo, y éste se configura en el entorno educativo, se propone fortalecer la alfabetización existencial desarrollando el aprendizaje del ser.*

Palabras clave: *Relación, interdependencia, vínculo, existencia, convivencialidad.*

Abstract. *This article is based on the detection of new illiterates in the XXI century, following the will to develop the fourth pillar of education for this century presented in the Delors report -learning to live together. Whereas the construction of relational learning can be based on strengthening the link, and it is configured in the educational environment, aims to strengthen the literacy learning existentialbe developed.*

Keywords. *Relationship, interdependece, link, existence, conviviality.*

Introducción

Partiendo de la afirmación de Freire “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, en comunión” (Freire, 1995: 54), nos adentramos en la inevitable dimensión relacional de toda persona. En primer lugar, nos detenemos a examinar los nuevos analfabetismos propios de esta sociedad del siglo XXI. De entre ellos, percibimos que la falta de alfabetización relacional emerge en una sociedad donde la coexistencia es cada vez más cercana y mayor, a pesar de que no siempre viene de la mano de una convivencia.

²⁶ Profesora de la Universidad de Barcelona.

Específicamente en los entornos universitarios se educa en el aprendizaje del saber, y en función del tipo de formación se fomenta el aprendizaje del saber hacer, pero a menudo se descuida el aprender a vivir juntos y aprender a ser. Por ello nos adentramos en esta dimensión de la seidad de la persona, en cómo construirla y potenciarla, para llegar con ello a desarrollar una sólida relación intrapersonal, desde la aceptación incondicional de uno mismo.

Nuevos analfabetismos

La sociedad agraria se regía por un tipo de costumbres y requería unos aprendizajes que los mismos padres transmitían a los hijos, y cuya complejidad se veía solucionada con el trabajo diario en los quehaceres rurales. La sociedad industrial comportó, además, unos aprendizajes mucho más estructurados con la finalidad de introducir a los empleados en el trabajo en red que se llevaba a cabo. Era la misma industria en el propio espacio laboral la que ofrecía esa formación, aunque reducida a lo que para el trabajador era preciso en su ejercicio laboral.

Por otro lado, la sociedad de la información ha acelerado estos cambios de tal manera que un anciano muy habilidoso y capaz en la sociedad industrial, se ve inhábil para realizar algunas gestiones en la sociedad informatizada. Sacar una entrada para el teatro puede suponer un problema para quien no se maneje con los ‘botones’ de un cajero automático, y pedir al nieto que haga ciertas operaciones de este tipo es un gesto muy habitual.

Así pues, para que las nuevas tecnologías no acaben siendo una nueva forma de exclusión social habrá que paliar el analfabetismo funcional desde la educación, ya sea con las personas mayores, ya sea desde la infancia introduciendo los niños a este manejo de tecnologías novedosas.

La instantaneidad, la inmaterialidad, la innovación, la inmediatez, son características que dificultan el aprendizaje para quienes han vivido muchos años de su vida con un mismo televisor sin mando a distancia y sin más botones que el volumen y encendido y apagado.

Invertir tiempo, espacios y economía a favor de esta educación es evitar una nueva forma de exclusión social y favorecer que las personas mayores puedan cocinar en su microondas, ir a ver un espectáculo o actualizar su cuenta bancaria de forma autónoma y libre contando con sus capacidades personales.

Sin embargo, las nuevas formas de analfabetismo han ido creciendo. Refiriéndonos al Informe Delors de la Educación para el siglo XXI, como espectro de esos cuatro pilares en los que sostener nuestra educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; descubrimos analfabetismos en cuánto a nuestro manejo de la vivencia con otros y otras, así como en relación al desarrollo de nuestro propio ser autónomo y responsable.

La importancia del vínculo como garantía para alfabetizar en el con-vivir

Muchos han sido los filósofos, sociólogos y pedagogos que han señalado la importancia de reconocer que crecemos y nos hacemos por interacción con la alteridad. Desde la ‘insociable sociabilidad’ de Kant hasta la educación en comunión de Freire, hay grados muy diversos. Algunos han llegado a definirse *como soy yo y mis otros* en conciencia de que nos construimos en interacción con los nuestros, desde el círculo de los más allegados hasta los más alejados, pero en definitiva por esferas de relación. Somos en función de las interacciones trazadas, las miradas cruzadas, las palabras escuchadas y emitidas.

El ser humano está en constante interacción. No podemos entender la persona humana sin esa relación, pues uno implica a otro y así en un enorme entramado relacional.

Garantía de un ‘vivir juntos’ de modo armónico será la vivencia y convivencia de aquellos constructos axiológicos que puedan favorecer estructuras relacionales sólidas. El tejido relacional, como eje central del con-vivir, puede fortalecer la implementación de tales valores y viceversa, éstos se verán manifiestos en tanto en cuanto haya relaciones más sólidas entre aquellos que vivimos juntos en un mismo marco espacio-temporal.

Desde la apuesta pedagógica por garantizar un vínculo de relación que impida contextos relacionales de indiferencia, destacamos tres círculos relacionales a trabajar: nivel intrapersonal, nivel interpersonal y nivel extrapersonal, entendido este último como aquellas relaciones que establecemos con el entorno social, ecológico o urbano.

Entendemos que el vínculo garantiza un nivel y una calidad en toda interrelación, y es por ello que consideramos el trabajo del vínculo como valor que posibilite crear esas redes relacionales suficientemente sólidas como para que los conflictos, roces, disrupciones conductuales... no impidan el restablecimiento de la relación y la con-vivencia armónica de la ciudadanía.

Alfabetización existencial para una intrarelación pedagógica

Cuando nuestro nivel de conocimiento para movernos socialmente con éxito, para vivir con nuestros conciudadanos -compañeros de trabajo, familia, pareja, etc.- se desarrolla de forma armónica, podemos afirmar que estamos ante unos niveles socioafectivos favorables. De ahí que tratemos de sentar parámetros pedagógicos para reducir ese analfabetismo emocional que tan de moda puso Goleman recuperando el viejo término de inteligencia emocional. En esta línea, una persona estará emocionalmente plena en su desarrollo cuando su comunicación con el/los alter-ego sea gratificante y fluida. Pero para ello precisará de unos índices previos de bienestar que irán muy unidos al bien ser.

Es decir, para andar emocionalmente armónicos por la vida, precisamos una mínima estabilidad emocional con nosotros mismos que no viene tanto determinada por el estar bien con los demás e incluso con nosotros mismos, sino por el bien-ser cada uno en sí mismo. Nos adentramos con ello a términos filosóficos que tratan de sentar las bases para la aceptación de la propia existencia y la propia persona.

Ninguno de nosotros pedimos existir, y sin embargo, ahí estamos. Podemos, por tanto, pasarnos la vida peleándonos con nuestra existencia porque no pedimos estar ahí; o bien podemos alegrarnos de ello y vivirla en plenitud. De ambas posturas surgirán actitudes muy diversas en la vida, que llevarán a niveles de sociabilización totalmente divergentes.

¿Dónde tenemos, pues, el barómetro de nuestra seidad, de nuestro bien-ser? Posiblemente en la 'contentez', en el hecho de estar contentos con nuestra existencia, de valorarla positivamente y no desde la resignación -¡no me tocó otra que existir, pues a aguantar con ello!-. De ahí podremos percibir que entre existir y no existir no hay grados: o bien existo, o bien no existo. Por ello, el hecho de estar existiendo nos iguala a todos los contemporáneos. Los que no existen, no perdieron nada, pues no llegaron a poder percibir ningún sentimiento. De algún modo, la existencia nos es común a todos y no podemos valorarla como algo gradual. Por tanto, todos tenemos la misma valía en dignidad de existir: no hay comparaciones posibles ante las cuales no quedemos en un terreno de igualdad total. Nadie sale ganando ni nadie sale perdiendo. Por ello, ese termómetro de la existencia, el hecho de estar contentos, no nos lleva a vivir en el orgullo, pues todos tenemos ese mismo grado de existencia. Esta alegría no puede enorgullecernos sino hacernos andar en lo cierto: constatamos que existimos. Pero sí que esa alegría puede hacernos pensar que nunca dejaremos de existir, lo cual sería un error.

Luego habrá modos de vivir, unos más en la opulencia, otros más en la mendicidad, unos más en sobreabundancia no sólo de bienes sino también de afectos y valoraciones, otros más en la pobreza de carencias relacionales y necesidades de reconocimiento, de saberse alguien para alguien, o de afanes de protagonismos... pero en definitiva compartiremos un mismo bien-ser si lo sustentamos en el mero hecho de estar existiendo, y no en las características de ese existir.

De ahí que el analfabeto existencial podamos definirlo como aquel que no se percató de que para existir no le falta absolutamente nada. Lo tiene todo. Está completo. "Nada le falta para ser algo en vez de nada" (Rubio, 1996: 3).

Sabiéndonos completos, al menos en algo, en existir, tenemos ya nuestro ser bien cimentado, tenemos nuestro bien-ser sustentado en aquello que no nos llevará a posibles envidias o comparaciones valorativas, porque todos partimos de un mismo denominador común. Luego los numeradores nos diferenciarán a todos, y de ahí los analfabetismos emocionales, funcionales, etc. que podamos ir creando o incentivando... pero al menos habremos resuelto el posible analfabetismo existencial: dándonos cuenta de que no nos falta nada para esta existencia. Con ello, los demás grados de 'analfabetidad' se disminuirán, porque partirán de la 'contentez' con uno mismo y con la

existencia, partirán del entusiasmo. Partirán de estar en paz con algo, en un primer grado, con uno mismo, y de ello surgirá una estabilidad emocional a nivel de convivencia armónica, pues ya no hará falta competir con el otro, al menos en lo que hace referencia a ese denominador común.

Desde este punto de vista, las emociones surgen más armónicas, y cada uno se descubre más o menos emotivo, pero no por ello más o menos existente. Cada uno se descubre con más o menos sentimientos de alegría, de rabia, de tristeza o de creatividad... pero todos con la misma capacidad de aceptación de ser, de existir, pues de no ser como somos no hubiéramos llegado nunca a existir. Y nuevamente de ello puede surgirnos el sentimiento de resignación: "pues si justo a mí me tocó ser yo... me tengo que aguantar y que me aguaten", pero también puede surgir una aceptación realista y entusiasta, no necesariamente conformista y resignada.

Estas serán las bases para un buen clima emocional en nuestras relaciones y en nuestra relación con nosotros mismos. De ahí, que todo aquello que no nos agrada de los demás, en lo más profundo de nuestro ser son características, rasgos, que no nos agradan de nosotros mismos y al vernos reflejados en nuestro alter-ego, nos provoca molestia.

Trabajar para educar en ese primer nivel de alfabetismo, el existencial, permite construir una base de relación con uno mismo desde la propia aceptación, que revertirá en la relación con cualquier otro, sea de la esfera de los próximos o de los más lejanos, sea de la esfera de los seres humanos o bien otros seres vivos e incluso inanimados. Constatar que todos tenemos un mismo alfabeto en la existencia, en el que no hay diferencias ni grados -somos, existimos-, permite construir los demás alfabetos desde el aprendizaje y el desarrollo, en mayor o menor medida, pero consolidado ya desde ese primer eslabón esencial.

En toda relación se establecen unos grados: desde buscar al otro, descubrirlo, reconocerlo (darle categoría de interlocutor válido), hasta conocerlo y maravillarse del misterio que cada uno alberga en su complejidad.

Conclusión

De todo ello destacamos la importancia de 'conciencia colectiva', conciencia de que somos en tanto en cuanto los otros son, de que toda relación deviene pedagógica en tanto en cuanto de modo intrínseco nos educa –sea a nivel consciente o inconsciente, sea formal o informal, sea desde una relación dependiente o independiente-. La finalidad será construir formas de relación que nutran, y para ello autores como Martínez Guzmán hablan de relaciones de interdependencia, para enuclear la relación en esa obviedad pedagógica –una relación no puede no educar- y a su vez en el equilibrio entre dependencia e independencia. Nos construimos por relación. Por ello la conciencia colectiva se basará en que todo lo que es, tiene derecho a ser y seguir siendo. De ahí que sea garantía para impedir la exclusión.

La construcción de este ser la garantizará el hecho de seguir siendo, y con ello la existencia en sí misma es condición necesaria para poder establecer el vínculo relacional con los coexistentes de modo que a través del nivel de vínculo y del mantenimiento de mismo, se puede alfabetizar en la habilidad relacional.

Concluimos de ello con la propuesta de fortalecer el vínculo pedagógico, conscientes del aprendizaje que se extrae de toda relación y de la capacidad educativa intrínseca, destacando la importancia de este aprendizaje en entornos universitarios donde por ese pretendido carácter academicista, se ha minusvalorado el saber ser y saber vivir juntos. La finalidad será que las instituciones universitarias se impliquen para responder a parámetros más realistas en esa consolidación de nuestro ser y nuestro seguir siendo en un marco de convivencialidad.

Referencias bibliográficas

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe en la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rubio, A. (1996). Ser. *Revista RE*, 7, 3.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- (2004). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Análisis de perfil del estudiante y el proceso de integración académico en la universidad.

Implicaciones para la relación pedagógica

Pilar Figuera Gazo, Mercedes Torrado Fonseca, Cristina Pol Asmarats y Franciele Corti²⁷

Resumen: *Esta comunicación presenta una investigación sobre el proceso de adaptación académica de estudiantes de primer curso de universidad relacionándola con la relación pedagógica y los factores personales, institucionales y sociales.*

Palabras clave: *Transición a la universidad, relación pedagógica, adaptación académica, educación superior.*

Abstract: *This paper presents a research about the academic adaptation process of first-year students in university in connection with the pedagogic relationship and personal, social and institutional factors.*

Keywords: *Transition to university, pedagogic relationship, academic adaptation, higher education.*

Introducción

En esta comunicación se presenta un *análisis del proceso de integración inicial* de los estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona del rol de la relación pedagógica en este proceso. El estudio forma parte de una investigación desarrollada por el grupo de investigación TRALS, del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnostico en Educación de la Universidad de Barcelona, en el marco del proyecto

²⁷ Profesoras del grupo de investigación TRALS, del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnostico en Educación de la Universidad de Barcelona. El contenido de la comunicación forma parte del proyecto I+D EDU2009-10351.

I+D EDU2009-10351: “*La persistencia y el abandono en el primer año de universidad en ciencias sociales: bases para la mejora de la retención*”.

La investigación tiene como objetivo el análisis de los factores personales e institucionales de persistencia académica al finalizar el primer año de universidad, con la finalidad de validar un modelo de persistencia que sirva de base para el desarrollo de propuestas de optimización desde la educación, la orientación y la acción tutorial, desarrollada en los centros de secundaria y en el propio sistema universitario.

El trabajo presentado analiza, en primer lugar, el proceso de integración inicial a la universidad de los estudiantes de Pedagogía y Administración y Dirección de Empresas que iniciaron los estudios en el curso 2010-11, a partir de una revisión sobre el estado de la cuestión. La integración se analiza a partir de la percepción de la adaptación de los estudiantes en dos momentos clave del primer año (noviembre y abril). En un segundo lugar se analiza la relación de la actuación docente del profesorado y la integración en la universidad. A la luz de los resultados se aportan, en el apartado de conclusiones, algunos elementos de reflexión para el diseño de propuestas de intervención.

La integración inicial en la universidad

Uno de los objetivos prioritarios de los Sistemas Universitarios es la reducción del fracaso y el incremento de las tasas de retención y graduación de los estudiantes. Las cifras de abandono que se manejan ponen en duda la efectividad/eficiencia de los sistemas: los datos en España oscilan entre el 25% y el 29%. Cataluña ofrece cifras similares (30%). Sólo el 40% reingresa en el sistema (Gairín, Figuera y Triado, 2010).

Los indicadores sobre las tasas de abandono universitario llevan asociados costes sociales y económicos, individuales y sociales, que argumentan la necesidad de investigar sobre sus causas y sobre las acciones para evitarlas, optimizando la retención en la universidad.

La toma de decisiones institucionales requiere un análisis en profundidad de los factores implicados en las intenciones de abandonar o de persistir en un contexto dominado, además, por unas aulas universitarias cada vez más diversas, que multiplican las variables y casuísticas a considerar. Así, el Informe “*Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*” pone de manifiesto la significativa evolución del sistema universitario español en los últimos 20 años, no sólo cuantitativa – en cuanto a volumen de universidades y número de estudiantes – sino, y fundamentalmente, cualitativa.

El hecho de considerar la diversidad del alumnado en este análisis no es gratuito; los estudios apuntan que el riesgo de abandono se incrementa entre determinados perfiles de estudiantes categorizados como “no convencionales” (estudiantes-trabajadores, con cargas familiares, con discapacidad,...). Los trabajos de Chen y Carroll (2007) confirman la mayor presencia de abandono entre los estudiantes trabajadores y de más edad. Y entre otros colectivos vulnerables destacan los estudiantes con

discapacidad (Figuera y otros, 2010) y aquéllos procedentes de grupos minoritarios o de contextos socialmente desfavorecidos y para quienes el cambio exige la adaptación a un nuevo entorno y estilo de vida (O'Toole, Stratton y Wetzel, 2003; Belloc, Maruotti, y Petrella, 2010).

La integración académica y la integración social se constituyen, como se deriva del modelo de persistencia de Tinto (1975), en los precursores inmediatos de la transición, influidos, a su vez, por una interacción de factores académico-institucionales y personales (el *background* personal y académico de los estudiantes que acceden, los aspectos madurativos, las expectativas y las motivaciones) (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004; Yorke y Longden, 2008; Gairín, Figuera y Triadó, 2010).

Sin embargo, ¿cómo se produce la interacción entre este conjunto de factores? Tal y como se recoge en Torrado y otros (2010), los enfoques sociocognitivos presentan un marco conceptual idóneo para entender la interacción de los factores que participan en el proceso de ajuste académico y en la satisfacción del estudiante. Una de las formulaciones más integradoras es el modelo de satisfacción académica de R. W. Lent (2004). Una persona se siente satisfecha en el ámbito académico de la universidad (y por tanto integrada) cuando se siente competente en lo que hace (expectativas de autoeficacia), sabe que va a obtener beneficios (expectativas de resultados), puede implicarse y participar en el desarrollo de la tarea (actividad ante la meta) y cuenta con los recursos y los apoyos necesarios (familiares, institucionales y sociales) que le ayudarán a alcanzar sus objetivos (Lent y Brown, 2006; Lent y otros, 2007).

Las investigaciones desarrolladas confirman estas hipótesis. Así, el estudio de Lent y otros (2007) con estudiantes de Ingeniería concluye que el progreso hacia la meta, la autoeficacia y la percepción de apoyo (por parte del profesorado e iguales) predecían la satisfacción académica en estos estudiantes. Estos resultados son similares a los obtenidos por Lent y otros (2009) en estudiantes portugueses de distintas titulaciones, donde se evidencia la importancia de las expectativas de autoeficacia y el soporte social como predictivos sociocognitivos de la satisfacción académica.

También se ha estudiado la influencia de los contextos en que participa el estudiante (familiar, académico institucional y social) en la resolución de la transición. Los estudiantes universitarios con una alta percepción de soporte familiar confían más en su capacidad para superar los objetivos académicos (Figuera, Dorio y Forner, 2003). El soporte social de los compañeros y amigos, así como las acciones institucionales para fomentar y facilitar el establecimiento de relaciones sociales en los estudiantes al inicio de su vida en la universidad, contribuyen de manera significativa a incrementar los recursos personales de afrontamiento de la transición. Por último, el soporte institucional estimula el desarrollo académico y mejora la integración en la comunidad universitaria (Glogowska, Young, y Lockyer, 2007; Strydom y Mentz, 2010).

Los últimos trabajos de Tinto y colaboradores ponen de manifiesto la necesidad de clarificar el papel de los factores institucionales y de naturaleza organizativa en el proceso de integración académica y social de los estudiantes, con la finalidad de introducir propuestas efectivas de retención (Tinto, 2008). Así, las investigaciones de

Glogowska y otros (2007) y Young y otros (2007) ponen en evidencia la influencia de las creencias y expectativas del profesorado sobre los resultados de los estudiantes, pero van más allá afirmando la falta de conciencia del profesorado sobre este hecho ya que suele atribuir los problemas del abandono y retraso a las características de los estudiantes más que a los factores institucionales (como la comunicación, el apoyo, la acogida a los estudiantes,...).

En la misma línea los trabajos llevados a cabo por Cabrera, Colbeck y Terenzini (1999) y Nieva y otros (2004) coinciden en afirmar que las relaciones académicas que se establecen en el aula con el docente pueden ser consideradas facilitadoras o inhibitoras de la persistencia universitaria. Relaciones que están condicionadas por aspectos como: la comunicación en clase, es decir como el profesorado se dirige a los estudiantes y como estos responden; la forma como el profesor organiza y comunica el conocimiento, si lo hace comprensible al alumnado; la planificación de la asignatura para que el alumno pueda organizarse dentro de su itinerario curricular; o el apoyo al estudiante. Así, dentro de esta perspectiva la relación pedagógica es un elemento contextual de apoyo y soporte en el proceso de integración de los estudiantes.

Metodología

Teniendo en cuenta los objetivos del proyecto y la complejidad del fenómeno objeto de estudio se plantea un proceso de investigación longitudinal de carácter descriptivo, correlacional y comprensivo, basado en la *metodología multiestratégica* que es la más apropiada para el tratamiento de una realidad social que, como la estudiada, está definida por dimensiones múltiples y presenta un elevado grado de complejidad. El enfoque metodológico sistémico es un intento de establecer puentes entre la explicación y la comprensión y, a su vez, encontrar puntos de coincidencia entre las perspectivas micro y macro del fenómeno de la persistencia o no persistencia en el contexto de la educación superior (Torrado y otros, 2010; Figuera, Torrado y Dorio, 2011).

La *síntesis macro y micro*, se concreta en la vinculación entre análisis institucionales y estructurales y análisis de la interacción social, de las situaciones personales y del imaginario simbólico de los alumnos.

Las titulaciones seleccionadas para realizar el estudio son el grado de ADE, por ser una de las titulaciones con mayor tasa de abandono según los últimos datos del informe de la OCDE (2008), y el grado de Pedagogía, por ser una titulación del mismo ámbito social pero con un alumnado diferente, en tanto que son alumnos con un perfil de acceso inicialmente desmotivador. Ambas titulaciones dentro del contexto de la Universidad de Barcelona.

A lo largo de la investigación se han utilizado instrumentos de corte cuantitativo y cualitativo para poder comprender mejor el proceso de integración universitaria en el primer año. Sin embargo, en esta comunicación sólo se presentan aquellos resultados que hacen referencia a las variables de percepción de la adaptación de los estudiantes y

de la percepción del estudiante sobre la actuación docente del profesorado, la relación pedagógica y su relación con la integración a la universidad. Dicha información se ha recogido a partir de dos cuestionarios elaborados *ad hoc* y que se sitúan temporalmente en dos momentos clave desde el punto de vista de la integración: tras dos meses de clase y a la mitad del segundo semestre.

- *Cuestionario Inicial sobre la Integración en la Universidad (CIU)*

Tiene como objetivo valorar la experiencia de la transición en las primeras semanas del curso: situación laboral; dedicación a los estudios; nivel de integración académica y social; gestión de la demanda académica; episodios en la trayectoria del periodo de estudio; satisfacción con la carrera; adaptación académica inicial; motivación; estrés académico; nivel de apoyo familiar y académico; soporte académico y social; experiencia vital; expectativas de autoeficacia; satisfacción vital; afecto positivo.

- *Cuestionario de Valoración del Primer Semestre (CVPS)*

Tiene como objetivo valorar la experiencia del primer semestre: situación laboral; dedicación a los estudios; expectativas de autoeficacia; satisfacción con la carrera; adaptación académica general; motivación; estrés académico; satisfacción con los resultados académicos; interacción social; intención de persistencia o abandono; soporte académico y familiar; calidad de la docencia; relación pedagógica; estrategias de gestión del tiempo y de los estudios.

La tasa de participación de las cohortes de estudio diferenciada por los dos momentos de recogida de información se presenta en el siguiente cuadro.

Titulación	Cohorte Inicial 2010-11	Momento 1 CIU	Momento 2 CVPS
ADE	1290	693 (54%)	836 (65%)
Pedagogía	233	134 (57%)	154 (66%)

Cuadro 1. Distribución de las muestra.

Resultados

Los resultados de la comunicación se estructuran en tres apartados. El primero corresponde al análisis del perfil de los estudiantes de ADE y de Pedagogía a fin de demostrar las diferencias iniciales de entrada y justificar, así, la contextualización de los análisis posteriores. El segundo está centrado en la valoración de la adaptación académica y social en el primer año. Y el último, enfatiza el estudio de las percepciones de la relación pedagógica que se establece en los dos marcos contextuales y su relación con la adaptación y satisfacción académica.

(a) **El análisis de las características de los estudiantes** de las dos titulaciones define dos perfiles claramente diferenciados y asociados con las características del contexto. Las diferencias se concentran en el contexto familiar de los estudiantes, en el *background* académico previo y en la opción de acceso.

Las similitudes de ambas cohortes aparecen en el perfil personal, en cuanto al tipo de residencia durante los estudios (domicilio familiar el 84% en ADE y el 74% en Pedagogía) y tipología de estudiantes a tiempo completo (62% en ADE y 59% en Pedagogía). En relación al perfil de acceso, la formalización de la matrícula a tiempo total ha sido prácticamente la misma (más del 90% de los estudiantes en ambas titulaciones), el porcentaje de alumnos con algún tipo de beca (26% en ADE y 35% en Pedagogía), la vía de acceso mayoritarias son las PAU (63% en ADE y 58% en Pedagogía) y los CFGS (22% en ADE y 23% en Pedagogía).

(b) **El proceso de adaptación a los estudios y su integración social y académica** se perfila de forma diferente según la titulación de referencia. Así, los estudiantes de Pedagogía se presentan más confiados que sus compañeros de ADE con sus posibilidades académicas; perciben que la relación pedagógica entendida como el apoyo del entorno, tanto académico como social, facilita su integración; y, en general, están más satisfechos y su motivación ha aumentado desde el inicio de curso (véase Cuadro 2).

Factores	Diferencias	Similitudes
Expectativas de autoeficacia	- Los estudiantes de Pedagogía presentan un mayor grado de confianza en sus capacidades ante la finalización y consecución de sus metas frente a los estudiantes de ADE (sig .000).	- Las dos cohortes manifiestan tener confianza para continuar estudiando (sig .590) aún teniendo un entorno desfavorable (sig .581), y el poder combinar los estudios con alguna otra actividad (sig .208).
Apoyo del entorno Factores facilitadores e inhibidores de la adaptación académica y social	- Los estudiantes de Pedagogía perciben, en general, los factores asociados a la integración académica y social (apoyo del profesorado, apoyo de los amigos y apoyo de la familia) como facilitadores más que como inhibidores frente a los estudiantes de ADE (sig .000).	- Sin embargo, la forma o modelos que siguen para el estudio y el tener compañeros del mismo estilo no suponen para ninguna de las cohortes una diferencia.
Satisfacción personal inicial	- Los estudiantes de Pedagogía manifiestan tener mayor satisfacción personal con la carrera elegida en cuanto al ambiente académico, el nivel de	- Todos los estudiantes están satisfechos con los estudios elegidos (sig .260).

	estimulación, el contenido de las asignaturas (sig .000).
Adaptación académica inicial	- Los estudiantes de Pedagogía afirman tener una adaptación académica inicial superior a los compañeros de ADE (sig .000).
Motivación actual	- La motivación actual por los estudios es mayor en los futuros pedagogos (sig .000).

Cuadro 2. Análisis comparativo²⁸ de la valoración de la adaptación académica y social al inicio del curso (CIIU. ADE= 693 y Pedagogía = 134).

La valoración que hacen los estudiantes de su adaptación académica en el momento 2 (abril), transcurrido un semestre, respecto a su adaptación en el momento 1 (noviembre) no presenta diferencias significativas entre titulaciones y momentos. Los resultados apuntan hacia una estabilidad en cuanto a la percepción de su adaptación académica. El estudio de la relación de los constructos *adaptación, motivación y satisfacción con las notas del primer semestre* confirman que, transcurrido el período crítico de la persistencia, las relaciones que se han establecido con el grupo clase, el profesorado y la propia organización fortalecen la integración social y académica y por lo tanto las expectativas de finalizar con éxito los estudios.

(c) **El estudio de las relaciones pedagógicas** se ha realizado a partir del análisis de los ítems que hacen referencia directamente a la interacción que se establecen con el profesorado (como docente y tutor). La figura 1 recoge las diferencias significativas entre los estudiantes de ADE y de Pedagogía. Los futuros pedagogos están más satisfechos con el profesorado en cuanto a su metodología docente y la forma de explicar los contenidos de las diversas asignaturas. Sin embargo, los estudiantes de ADE valoran más positivamente la accesibilidad de su profesorado para consultar dudas.

²⁸ Para realizar la comparación se ha aplicado la prueba de contraste t student para datos independientes.

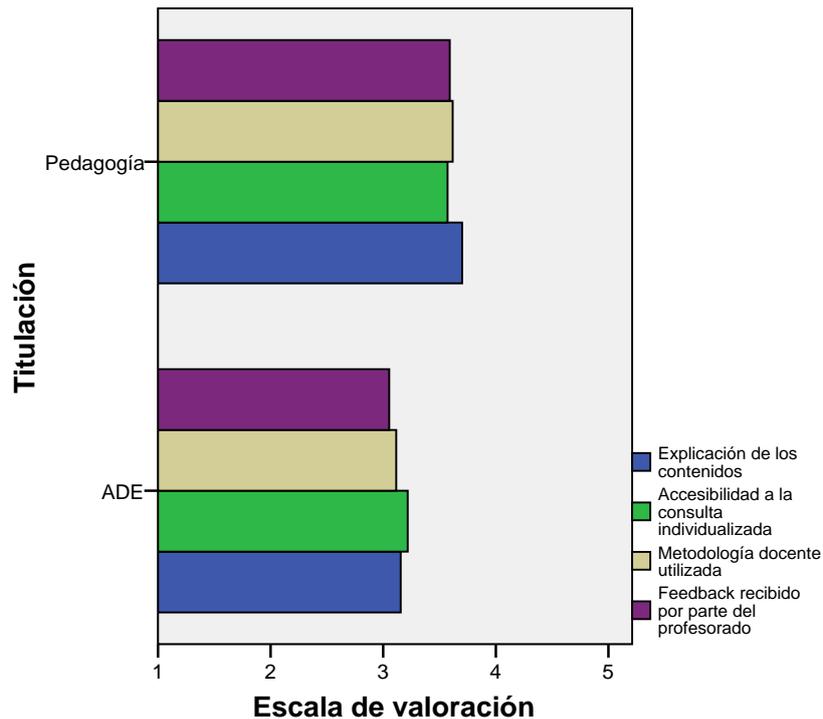


Figura1. Percepción de la relación pedagógica según la titulación.

La responsabilidad compartida en un proceso de enseñanza aprendizaje nos obliga a indagar en qué medida la propia percepción de la conducta del estudiante puede afectar o influir en la percepción de la relación pedagógica. Los datos recogidos en el cuestionario CVPS nos permiten trazar una relación significativa entre ambas, independientemente de la titulación (ADE $r_{xy}=0.351$ y Pedagogía $r_{xy}= 0.391$).

Conclusiones

Si partimos de la tesis que la motivación y la integración académica y social en el primer año de universidad son factores relevantes en la permanencia y en el rendimiento del alumnado, los resultados obtenidos nos obligan a tomar en consideración la importancia del rol del profesorado en la fase de transición.

Los entes responsables de la asignación del profesorado (responsables académicos, direcciones departamentales, ...) deben valorar la necesidad de establecer un perfil o perfiles de profesorado en función, no sólo, de las características de la disciplina a impartir sino, también, del perfil del alumno y de las características de los grupos clase.

Esta afirmación responde a la creencia que el profesorado de primer curso, por el hecho de ser el primer referente de la “academia” para los alumnos recién ingresados,

necesita ser un agente facilitador de la conexión de la formación y de la cultura universitaria con el bagaje académico previo y la cultura del sistema educativo de procedencia (sea o no el de secundaria postobligatoria).

Como hemos visto, existen diferencias significativas en relación al perfil del alumnado que ingresa en la universidad en función de los estudios; y, dentro de una misma titulación, en función de las promociones de acceso y los grupos. El docente debe considerar en el proceso de la planificación de su asignatura la diversidad del alumnado en las aulas. Por ello, la institución debe facilitar al profesorado de primer curso información sobre las características de los grupos clase en los que impartirá docencia, en cuanto a variables sociodemográficas, características del itinerario educativo previo, vía de acceso, situación laboral, carga de dedicación,... Esta información está actualmente a disposición de los responsables académicos, a partir de las bases de datos de los procedentes de los procesos de preinscripción y matrícula; no está pensada para ser utilizada por el profesorado como elemento de entrada en la adaptación del plan docente al contexto del grupo clase.

Desde las diferentes instancias debe tomarse consciencia del papel que juega la actuación docente del profesorado y de los tutores/as de primer curso en el proceso de transición de los estudiantes que asisten a sus aulas, así como la corresponsabilidad docente-discente en el proceso de adaptación. En primer lugar, porque las experiencias iniciales van a configurar su imaginario sobre aspectos clave como son la docencia universitaria, el rol de la relación profesorado-alumnado, la finalidad de la universidad, las expectativas de trabajo,Y, en segundo lugar, porque el cambio del contexto académico conducirá, sin lugar a dudas, a una “revisión” de la imagen como estudiante; es decir, de su autoconcepto y autoestima académicos (factores de reconocida influencia en el rendimiento). En esta revisión los alumnos van a tomar en consideración nuevos inputs como el rendimiento, el *feedback* que reciba del profesorado sobre este rendimiento y las atribuciones que realizará de los resultados obtenidos.

También el profesorado elaboramos, en el caso de los profesores noveles, y redefimos, con el decurso de los años, nuestro propio autoconcepto como docente. El alumnado puede ayudarnos a comprender nuestra actuación docente, más allá de los datos de las encuestas de los estudiantes. Si el profesorado genera una comunicación efectiva con los estudiantes, éstos serán una buena fuente de información. Pero además tiene que tener la disponibilidad de mecanismos de *feedback* que le ayuden a comprender su propia realidad académica. Estos mecanismos pueden ser entre otros, la evaluación de pares (grupos de iguales), grabaciones de video,...

Referencias bibliográficas

- Belloc, F., Maruotti, A. y Petrella, L. (2010). University drop-out: an Italian experience. *Higher Education*, 60 (2), 127-138.
- Braxton, J., Hirschy, A. y McClendon, S. (2004). *Understanding and reducing college students departure*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cabrera, A., Colbeck, C. y Terenzini, P. (1999). *Desarrollo de indicadores de rendimiento para evaluar las practicas de enseñanza en el aula: el caso de Ingeniería*. En Consejo de Universidades (1999) Indicadores en la universidad: información y decisiones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid: MEC-Consejo de Universidades.
- Chen, X. y Carroll, C. D. (2007). Part-time Undergraduates in Postsecondary Education. 2003-04. US Department of Education. Institute of Education Sciences. National Center for Education Statistics.
- Figuera, P., Dorio, I. y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 349-369.
- Figuera, P., Dorio, I. y Torrado, M. (2010). La integración académica y social en la universidad: la importancia de redes sociales. XV Congreso Nacional y I Internacional de modelos de investigación educativa, Madrid, 21-23 septiembre.
- Gairín, J., Figuera, P. y Triadó, X. (Eds.) (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: AQU.
- Glogowska, M., Young, P. y Lockyer, L. (2007). Should I go o should I stay? A study of factors influencing students' decisions on early leaving. *Active Learning in Higher Education*, 8 (1), 63-77.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Lent, R. W. y Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Lent R. W., Singley, D., Sheu H., Schmidt, J. y Schimidt, L. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15, 1, 87-97.
- Lent, R. W., Taveira, M. C., Sheu, H. y Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.
- Nieva, M. E.; Crahar, B., González, S., Villalonga, P., Holgado, L., Correa, M. A. y Marcilla, M. I. (2004). Factores asociados a la deserción. Un estudio explicativo. II Congreso Internacional de Matemática aplicada a la ingeniería y enseñanza de la matemática en ingeniería. Departamento de Matemáticas.

- OCDE (2008). *Panorama de la Educación 2008: Indicadores de la OCDE*. Santillana: Madrid.
- O'Toole, D.M., Stratton, L.S. i Wetzel, J.N. (2003). A longitudinal analysis of the frequency of part-time enrollment and the persistence of students who enroll part time. *Research in Higher Education*, 44 (5), 519-537.
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria – universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Strydom, J. F. y Metntz, M (2010). *Focusing the student experience on success through student engagement*. Pretoria: Council on Higher Education.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 1, 89-125.
- Tinto, V. y Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success*. Washington: NPEC (National Postsecondary Education Cooperative).
- Tinto, V. (2008). *Creating conditions of students success*. Conference University of Maine System.
- Torrado, M., Rodríguez, M. L., Freixa, M., Dorio, I. y Figuera, P. (2010). *Models explicatius i factors associats a l'abandonament universitari*. En J. Gairín, P. Figuera y X. Triadó (Ed) *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*, 11-31. Barcelona: AQU.
- Torrado, M., Rodríguez, M. L., Figuera, P., Freixa, M., Dorio, I. y Triadó, X. (2010). La persistencia y el abandono en el primer año de universidad en ciencias sociales: factores explicativos asociados al contexto institucional. VI Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona, 30 junio a 2 julio.
- Yorke, M. y Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Young, P., Glogowska, M. y Lockyer, L. (2007). Conceptions of early leaving: a comparison of the views of teaching staff and students. *Active Learning in Higher Education*, November 2007, 8 (3), 275-287.

Creatividad y relación interpersonal en el proceso de evaluación

Enric Benavent Vallès ²⁹

Resumen. *Un planteamiento inadecuado de una actividad de evaluación propició un cambio radical en la manera de plantear la relación pedagógica aplicada a la evaluación por parte del profesor de la asignatura.*

Palabras clave. *Evaluación, creatividad, imagen, relación pedagógica.*

Abstract *An inadequate statement of an assessment activity promoted a radical change in the way of raising the educational relationship applied to the evaluation.*

Keywords. *Assessment, creativity, image, pedagogical relationship.*

Introducción

Hay algunos temas que ya hace unos años que son un clásico en las reuniones de evaluación del curso en mi Facultad. Por un lado aparece el problema de la nueva manera de hacer los trabajos que los alumnos han interiorizado consistente en hacer una búsqueda por Internet y copiar sin demasiado criterio fragmentos de páginas web, construyendo así una especie de Frankenstein textual. Por otro lado también es habitual hablar de cómo los estudiantes tienen por costumbre dar su opinión de las cosas sin haber leído y comprendido algunos de los aspectos conceptuales clave de la asignatura, el pobre hábito de lectura de textos complejos los lleva a menudo a resolver algunas actividades a partir de ideas superficiales poco interiorizadas y basándose en una opinión personal muchas veces llena de lugares comunes. Finalmente también suele ser habitual quejarse de las pobres estrategias para la escritura que muchos de ellos tienen y

²⁹ Profesor de la Universitat Ramon Llull

del poco uso que hacen de las horas de atención personalizada que les ofrecemos para cada asignatura.

Como profesor de las asignaturas de Ética y deontología y Antropología social, además podría añadir que a muchos de los estudiantes les cuestan mucho las materias de carácter filosófico, que están poco habituados a pensar y a interiorizar pensamientos abstractos, que ven poca aplicabilidad a este tipo de materias.

Creando una relación pedagógica en el proceso de evaluación

Hace unos años que opté por no hacer examen en las asignaturas que imparto. La realización de un examen no me ayudaba nada a que los estudiantes protagonizaran un proceso de reflexión y de interiorización sobre lo que trataba la asignatura. Además, la experiencia de evaluar mediante un examen me dejaba siempre insatisfecho y me quedaban muchas dudas sobre la correcta aplicación de los criterios de evaluación.

Ahora, el proceso de enseñanza y evaluación de mis asignaturas consiste en la realización de tres actividades de evaluación continua, basadas en estrategias de aprendizaje diferentes, la última de las cuales tienen que venir a explicarme personalmente en una entrevista final donde, a la vez, valoramos como ha ido la marcha del curso a partir de mis observaciones y de la autoevaluación que ellos deben llevar reflexionada con la ayuda de una rúbrica. En esta entrevista ponemos la nota final de la asignatura.

Debo decir que la dificultad de acompañar 130 alumnos en este planteamiento de evaluación queda notablemente compensada por la satisfacción mutua que tenemos de haber hecho un proceso con una clara relación pedagógica y que no queda reducido a un determinado tipo de inteligencia.

Estrategia anti copy / paste

Un día, por primera vez, me encontré con seis trabajos de Ética que contenían trozos casi iguales y me di cuenta de que no se habían copiado entre ellos sino que los seis habían copiado de la misma página web. Una vez superada la contrariedad y enojo pensé que la culpa era mía, que había planteado mal la actividad de evaluación. En la primera actividad de evaluación les había pedido en concreto lo siguiente: *Explica qué es la ética de máximos y la ética de mínimos*. La verdad es que se trata de una actividad de evaluación que se puede hacer con el Google y poco más. Es un planteamiento propio de otros tiempos y por tanto desajustado de la realidad.

Pensando en nuevas maneras de plantear actividades de tipo conceptual que no fueran tentadoras de ser hechas mediante una búsqueda en Google vi era necesario pasar de la conceptualización a la aplicación conceptual y era importante que esta aplicación pudiera ser lo suficientemente motivadora para el estudiante para que, como dice Ferrés,

podiera convertirse en objeto de deseo lo que pretendemos que sea objeto de conocimiento (2008, p.63).

La siguiente actividad del curso que debía versar sobre la fundamentación de la ética a partir de tres autores la planteé tal y como sigue:

Hoy es un gran día. Para celebrar tu cumpleaños has invitado a tres amigos a comer: Richard Rorty, Karl O. Apel y Emanuel Levinas. Has intentado todo el tiempo desviar la conversación ya que no tenías ganas de que se pusieran a filosofar. La comida ha ido razonablemente bien hablando de cosas mundanas, de la situación mundial, del cambio climático, etc.

Inevitablemente la hora del café, cuando Rorty volvía del lavabo ha visto encima de la mesita que hay junto al piano un ejemplar del Código de Ética y deontológico de los diplomados en Trabajo Social, que salía de dentro de tu carpeta de la URL. Ha dicho: "hombre está bien eso, veo que en tu universidad se preocupan por la ética profesional." Inmediatamente los otros dos han dejado la trivial conversación que mantenían contigo y han girado la mirada hacia Rorty quien ha continuado diciendo: " pero este código... ¿por qué tendrás que cumplir?, quiero decir, ¿dónde se fundamenta su validez moral?"

Claro, fue como tirar una cerilla en un depósito de gasolina... ya no pudiste desviar la atención de la conversación...

1.- Con los conocimientos que tienes los tres autores (sabiendo que son limitados pero seguro suficientes) intenta recrear una hipotética conversación entre ellos tres en torno a la pregunta que se plantea. En el aula virtual encontrarás un documento con alguna información complementaria de cada uno de ellos. También puedes buscar en otras webs o libros de filosofía contemporánea.

Planteando así la actividad pretendía que los estudiantes se acercaran de una manera personal a los autores que habíamos trabajado en clase, que hicieran una aplicación de sus postulados a una cuestión que les era cercana y que por extensión podían aplicar a la validez moral de cualquier otro elemento normativo. Me confesaron que, de entrada, les había costado mucho hacer la actividad que no sabían cómo debían empezar, que los descolocó mucho el planteamiento, que los había obligado a leer con mucha atención los textos que habíamos trabajado en clase, que les había hecho pensar mucho. Estos fueron algunos de los comentarios que me hacían. Las actividades, debo decir que daban gusto de leer, por la frescura, por la creatividad y por el acierto de la gran mayoría de los estudiantes que una vez vieron que con el Google sólo no podrían resolver pusieron en marcha sus propias capacidades intelectuales y creativas.

Con este planteamiento puse remedio a varios de los problemas endémicos de los que nos quejamos a las reuniones de evaluación del curso. Los estudiantes habían tenido que leer, pensar, redactar ellos mismos, sin copiar de ninguna web, partiendo de

conceptos que era necesario dominar y sin abusar de sus opiniones personales. En esta actividad había conseguido relacionar emoción y razonamiento. El formato de la actividad era puramente creativo, por lo tanto ligado al cerebro emocional, los contenidos eran necesariamente procesados por el cerebro racional. Conseguí el reto de convertir la emoción en reflexión y aprovechar la capacidad movilizadora de las emociones para activar la racionalidad haciendo que la parte emocional y la parte racional del cerebro se implicaran y se necesitaran mutuamente consiguiendo así el reto de incentivar y desarrollar la pasión de pensar, tal como sugiere Ferrés (2008, p. 63).

De la palabra a la imagen

Animado por el éxito de esta actividad planteé la tercera actividad de evaluación, que debía servir de síntesis del curso de la siguiente manera: teniendo en cuenta que no todos tienen las mismas capacidades ni cualidades a la hora de expresar que ha aprendido propuse de que quien se sintiera con predominancia del hemisferio izquierdo presentara un trabajo escrito de resumen de la asignatura y quien sintiera que tiene predominancia del hemisferio derecho presentara un resumen de la asignatura a partir sólo de imágenes (propias o prestadas). En ambos casos había que pasar por una entrevista individual para comentar el trabajo que habían hecho, en el caso de los trabajos escritos comentaríamos el escrito y en el caso de las imágenes les pedía que me explicaran por qué habían resumido la asignatura con aquellas imágenes.

No estamos acostumbrados a utilizar la imagen como elemento educativo o para expresar significados precisos. La palabra sigue siendo el elemento clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el más eficaz. Por ello la actividad de las imágenes tenía que ir mínimamente acompañada de una explicación oral.

Este doble planteamiento sirvió para que cada uno eligiera lo que iba más acorde con las propias capacidades, y ciertamente, los estudiantes se repartieron casi a partes iguales entre las dos opciones. La opción de las imágenes otra vez los desconcertó y creo que a más de uno le dio miedo arriesgarse y prefirió moverse en un procedimiento de síntesis más clásico. Quien optó por resumir el curso con la actividad de las imágenes pensando que le sería más fácil se equivocó de planteamiento, así me lo confesaron algunos de los estudiantes.

Era importante ofrecer dos vías alternativas para poder realizar la actividad de evaluación. Creo que demasiado a menudo evaluamos los estudiantes siempre a partir del mismo procedimiento. Ofrecer diferentes procedimientos de evaluación es una forma de atender la diversidad. En este caso concreto consideré que había que dar espacio para la puesta en práctica de las capacidades creativas de la persona y la utilización de los sistemas simbólicos. Era consciente de que no todo el mundo se encontraría cómodo en este estilo de trabajo, y por eso les di la oportunidad de que pudieran hacer un resumen de la forma que habitualmente están acostumbrados a hacerlo. La paradoja se presenta al reflexionar en la multitud de veces que he evaluado

sólo a partir de la producción de un texto escrito y no he tenido presente que podía haber personas que se sintieran más cómodos expresándose de otra manera.

Si en la actividad anterior había planteado una propuesta que permitía convertir la palabra en imagen, en esta he invitado a utilizar la estrategia de convertir la imagen en palabras. Soy consciente de que poniendo en relación palabra e imagen no sólo he conseguido hacer más atractivo, sugerente y motivador el proceso de aprendizaje de los estudiantes sino que, además, he dado la oportunidad de explotar capacidades expresivas que normalmente no utilizamos. La interrelación entre imagen y palabra ayuda a sacar la máxima potencialidad expresiva de una y otra (Ferrés, J. 2008 p. 142), ésta ha sido una de las evidencias del proceso de trabajo presentado.

Imagen y palabra un binomio que se complementa

En la asignatura de Antropología social he optado por plantear un recorrido que parte de un planteamiento muy centrado en los conceptos clave de la asignatura para acabar con una actividad de aplicación de estos conceptos a un tema de actualidad. En la primera actividad les pedí que explicaran algunos conceptos clave de la asignatura que habíamos trabajado hasta ese momento a partir de la lectura que estábamos haciendo y del visionado de una película. La actividad consistía pues en hacer una aproximación conceptual que necesariamente debía basarse en una lectura y que debía encontrar relación con algún aspecto de la película.

Para la segunda actividad propuse de que por grupos de dos o tres personas trabajaran diez conceptos de la asignatura de su elección. Para cada concepto debían elegir o elaborar una imagen, extraer una cita textual del libro de lectura que tuviera relación, y escribir una breve explicación del concepto en la que debía haber alguna referencia bibliográfica de otros libros. De los diez conceptos trabajados tenían que seleccionar uno para poder compartir en un blog creado a tal efecto. No quería que escribieran mucho, eso ya lo habían hecho en la primera actividad. Con este planteamiento pretendía que los estudiantes aclararan e interiorizar los conceptos, haciendo un diálogo con los demás compañeros del grupo.

Finalmente, la tercera actividad consistía en hacer una aplicación de los conceptos trabajados durante el curso en el análisis de una situación social de actualidad.

Conclusión

La reflexión sobre un error evidente en el planteamiento de una actividad de evaluación me ha llevado a descubrir la riqueza de la relación pedagógica en el ámbito de la evaluación. Demasiado a menudo en la universidad la evaluación ha consistido en un

acto donde casi no había la mediación de una relación interpersonal y donde casi ni había la posibilidad de que el estudiante estableciera una relación introspectiva.

Introducir elementos que apelan a la creatividad en las actividades de evaluación ha supuesto un incremento del número de visitas y consultas de los estudiantes en las horas de atención personal. A menudo los estudiantes se sienten más inseguros y quieren contrastar conmigo lo que están haciendo. En este sentido creo que hemos ganado mucho ya que se aprovecha más un espacio de relación pedagógica que históricamente estaba infrautilizado.

En este planteamiento de evaluación los estudiantes que se han sumergido en la propuesta han disfrutado mucho, y es que tal como Gardner (1995: 191) apunta, un buen instrumento de evaluación puede constituir una buena experiencia de aprendizaje, y es muy recomendable que la evaluación se sitúe en un contexto en el que los estudiantes trabajen con entusiasmo. En estas actividades no me ha hecho falta repetirlos una y mil veces que dejaran de lado el Google y que pusieran a trabajar su cabeza a partir de las lecturas y reflexiones que habían hecho.

Cerrar el proceso de evaluación mediante una entrevista personal en la que los estudiantes tienen que venir a explicar una actividad que han preparado me ha dado la posibilidad de ajustar mucho más la nota final. No es lo mismo leer un examen o un trabajo que escuchar directamente al estudiante. La seguridad en la explicación, la interiorización de los conceptos, la capacidad de reflexión y de aplicación de lo aprendido se ve mucho mejor con una conversación. Finalmente, gracias a la rúbrica de autoevaluación podemos valorar conjuntamente el proceso que han seguido durante el curso y acordar la nota final que hay que poner. La evaluación ha pasado de ser un acto impersonal dedicado a verter en un papel una serie de conceptos a ser un proceso de aprendizaje basado en una relación pedagógica.

Referències bibliogràfiques

- Bautista, G., Boges, F., Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales*. Barcelona: Narcea.
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Barcelona: Gedisa.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Coda

Balance personal, aunque espero que transferible, de las I Jornadas sobre relación pedagógica en la Universidad

Luispe Gutiérrez³⁰

Resumen. Balance personal de las jornadas donde se apuntan tres aspectos que, a juicio del autor, pueden servir de brújula en la relación pedagógica.

Palabras clave: balance, oportunidad, equipo, lúdico.

Abstract. Personal final remarks of the meeting where three aspects are singled out, which, according to the author, can be a compass to the pedagogical relation.

Keywords: final remarks, opportunity, team, game.

Introducción

Después de día y medio de estar debatiendo sobre lo que entendemos que debe ser la relación pedagógica en la Universidad, me ha correspondido hacer un balance estas jornadas.

Es la primera vez que me veo en esta tesitura pero entiendo que en el contexto en el que estas jornadas se han llevado a cabo, este balance no puede sino ser personal, es decir, desde lo que las conversaciones que aquí han tenido lugar me han sugerido y suscitado.

De esta manera, es también mi pretensión provocar en vosotros algún tipo de “intranquilidad productiva” que nos lleve a una reflexión conjunta a partir de lo que ahora voy a comentar.

³⁰ Forma parte de Elkarrikertuz, grupo de Innovación Pedagógica y Transformación. Universidad del País Vasco. Forma parte del Grupo de Investigación e Innovación Pedagógica del Sistema Universitario Vasco (IT 433-10).

La relación pedagógica como la oportunidad de mejorar la Universidad

En primer lugar estas jornadas me han llevado a concluir que la relación pedagógica, bien orientada, representa la oportunidad de mejorar la propia Universidad. Y digo la oportunidad, en el sentido de la única, porque la relación pedagógica es lo más legítimo que acontece en el ámbito universitario. Mucho más allá de la calidad y la excelencia; mucho más allá de la innovación y los planes de mejora, la relación pedagógica, entendida como el flujo que surge de la interacción de profesores-contenidos culturales-alumnos, conforma la pura razón de ser de la Universidad.

En estos tiempos de total burocratización de la vida universitaria, de degradación de los saberes y de depauperación del profesorado, la relación pedagógica nos debiera ayudar a sostener nuestro ser y estar aquí, en la Universidad.

Profesor-alumno versus Entrenador-Jugador o Maestro-Discípulo

Por otro lado, las reflexiones vertidas en esta sala me han vuelto a cuestionar el rol del profesor en la Universidad en relación con los alumnos. Se han oído, en este foro, críticas al alumnado adjudicándole en algún caso una posición indolente frente a posicionamientos innovadores por parte del profesorado. De alguna manera estos comentarios me han retrotraído a juntas de facultad donde parte del profesorado expresa sus quejas sobre el nivel académico del alumnado.

En ambos casos el denominador común es el reproche y la censura de una de las partes de la relación pedagógica para con la otra. Pero ¿nos podemos plantear una relación pedagógica sustentada en la duda, la queja y la sospecha con respecto al alumno?

A mi entender esto no tendría que tener lugar en una relación pedagógica bien orientada. Y en este sentido, existen otros modelos de relación enseñanza-aprendizaje mucho más productivos que nos pueden situar en otra posición frente a los alumnos. Hoy, en este balance tan personal, quiero compartir con vosotros dos de estos.

La primera idea me surgió al leer una comunicación³¹ que se ha presentado en estas jornadas. En ella se promueve la idea de equipo frente a la de grupo. Aunque en la comunicación que he mencionado se refieren a equipo docente ¿no podríamos/deberíamos plantearnos la relación pedagógica con el alumnado como si de

³¹ La comunicación a la que me refiero se titula: *La relación pedagógica en el epicentro del equipo docente del practicum de educación social: Construcción de saberes compartidos*, escrita por Sandra Costa, Laura Rubio, Ana Novella, Marta Venceslao, Núria Pérez, Esther Gil y Anna Forés

un equipo se tratara? ¿No deberíamos estar profesores y alumnos implicados, no de la misma manera, pero sí de manera firme, en el proyecto de conseguir nuestros objetivos?

Si así fuera, afirmaciones del estilo: “*es que los alumnos no se implican*” o “*los alumnos vienen cada vez con mayores carencias*” no tendrían razón de ser. La idea de equipo entraña, como dicen las autoras de la comunicación, sentimiento de pertenencia y reconocimiento de cada uno de los miembros del equipo.

Hacer equipo podría ser un buen reto en nuestras clases. Hacer equipo significa involucrar a todos los componentes del equipo en una tarea común: la obtener los mejores resultados. No sé si como profesores nos planteamos que nuestros alumnos obtengan los mejores resultados pero no me parece un empeño equivocado. En muchas ocasiones he oído este comentario: “Yo me dedico a enseñar, el aprendizaje cae del lado del alumno” Y aunque en parte es una afirmación innegable, pues por mucho que se esfuerce un profesor, si el alumno no consiente no hay nada que hacer, es también algo tramposa pues da a entender que enseñanza y aprendizaje son como Física y Química que aunque a menudo se dicen juntas, en realidad son dos campos bien diferenciados.

Al plantearnos la idea de equipo y, en consecuencia, la empresa de obtener los mejores resultados posibles, estamos rompiendo los límites de la responsabilidad de uno y de otro. Ya no está tan claro dónde termina la enseñanza y dónde comienza el aprendizaje. Ni siquiera a quién corresponde cada función. Todos estamos comprometidos con la tarea de mejorar y el entrenador-profesor va a tener un “interés personal” añadido en que este proceso arribe a buen puerto.

El otro modelo de relación pedagógica profesor-alumno lo encontré en un libro que acabo de terminar de leer. *El ajedrez de la filosofía* se titula el libro y en él su autor, Francisco José Fernández (2010) , que además de aficionado al ajedrez es profesor de filosofía, nos habla de la diferencia entre los binomios profesor-alumno y maestro-discípulo:

Muchas veces he pensado que impartir clases es como dar una sesión de simultáneas, donde el Maestro se enfrenta a una treintena (o más) de contrincantes. Pero para que la metáfora sea pertinente hay que hacer alguna precisión. A mis alumnos les insisto mucho en la analogía entre Profesor-Alumno, por un lado, y Maestro-Discípulo, por otro. Son dialécticas parecidas, pero hay que diferencias fundamentales. No se trata de una cuestión de número: que uno dé clase a una treintena de muchachos no es lo significativo, sino la naturaleza de la relación que uno establece con un todo atributivo o un todo distributivo. Maestro-Profesor, por un lado, y Alumno(s)-Discípulo(s), por otro formarían conjuntos distintos, es decir, su intersección estaría vacía. El profesor se relacionaría con todos sus alumnos; el Maestro, con cada uno de ellos... Unos nueve años pasó Platón con Sócrates y casi otros veinte Aristóteles con Platón. He tenido la suerte de disfrutar de algunos profesores maravillosos, verdaderos maestros, y sé que aquello que hacía memorable su enseñanza tenía que ver no tanto con su erudición o su entusiasmo sino con una facultad mágica para hacer comparecer verdades, extrayendo de las

mismas consecuencias que le afectaban a uno en cuerpo y alma... (Fernández, 2010: 204-205)

¿Cuántos años estuvo Mentor con Telémaco, el hijo de Ulises? ¿Qué tipo de relación pedagógica establecieron?

Salvando las distancias y siendo conscientes de las diferencias estructurales entre Profesor, Entrenador y Maestro, pienso que de las posiciones de estos dos últimos podemos extraer actitudes que, sin duda, ayudarán a nuestra relación pedagógica con los estudiantes.

La relación pedagógica y el “pasarle bien en clase”

Finalmente quiero provocar un poco más. Pretendo ir a lo más íntimo en cuanto sujetos que nos dedicamos a la enseñanza en la universidad. Y lo voy a hacer con dos preguntas: ¿Nos “pone” la relación pedagógica? ¿Algo de la satisfacción “libidinal” circula por el aula cuando impartimos docencia?

Estas Jornadas se presentaron desde el cabreo. Cabreo por las derivas burocráticas que está tomando la Universidad y que nos desvían del objeto mismo de estas Jornadas. A lo largo de este día y medio se han analizado contradicciones, tensiones y dificultades en general para que la relación pedagógica acontezca de una manera natural y fluida.

En algunos casos era la maquinaria universitaria, con sus protocolos y demás mecanismos burocráticos la que entorpecía esta relación; en otros, eran ciertas actitudes y estilos de los alumnos y alumnas las responsables del desencanto de algunos profesores que intentaban promover otro tipo de relación pedagógica; además, las condiciones contractuales y laborales de buena parte del profesorado novel de la Universidad se han deteriorado de una manera notable lo que también puede resultar un freno al buen devenir del proceso.

Incluso cuando se ha hablado del deseo en la relación pedagógica³², se ha tomado el deseo en el sentido psicoanalítico del término, es decir, un deseo que nos empuja y al que conviene no dar la espalda pero teniendo muy en cuenta de que se trata de un deseo que no es sin desvelo, que nos cuesta y que, en ocasiones, “nos pesa”.

³² La comunicación a la que me estoy refiriendo en esta ocasión es la titulada: *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* escrita por Fernando Hernández.

Por si fuera poco, se nos ha advertido que en esta trama de relaciones³³ que es la relación pedagógica también debemos estar preparados para un encuentro que “afecta y nos afecta”, por lo que nuestra vulnerabilidad queda mucho más expuesta, y la posibilidad de que se abra cierta “herida narcisista” en nuestra esencia docente es más grande.

Y sin embargo, siendo todo cierto y no pudiéndolo obviar sin caer en ingenuismos, he echado en falta algo de lo “lúdico” en la relación pedagógica. A mi entender, el elemento lúdico es un ingrediente indispensable, por lo que forzoso, en una relación pedagógica que se pretenda trasgresora.

Algo del “pasarlos bien aprendiendo” debe transitar en nuestras aulas con nuestros alumnos. No puede ser sólo el discurso del esfuerzo y de la voluntad el que rija la vida académica. La mortificación ha guiado en demasiadas ocasiones el discurso educativo y aun siendo conscientes de que en ocasiones habrá que enfrentarse a textos y tareas arduas, el “gozar del aprender” debería también ser objetivo de una relación pedagógica sana.

Y, consecuentemente con esto, algo de la satisfacción y del goce debemos poner en juego como sujetos docentes. La “carga docente” no puede ser solo carga, los alumnos y las alumnas no pueden ser entendidos como lo que estorba a nuestro “bienestar” universitario. Si cada hora impartida no supone un reto atractivo para nosotros (si dar clases no nos “pone”), algo de la redundancia y del hastío está anegando nuestro trabajo y, puede que también nuestro ser.

Es por todo esto que cuando las alumnas de magisterio alegan que la razón principal para ser maestras es que “les gustan los niños” me ha empezado a parecer que no están del todo mal encaminadas, pues algo de su satisfacción, de su “goce” va estar presente en un trabajo que igual les dura toda una vida laboral. No sería mala señal...

Referencias bibliográficas

Fernández, F.J. (2010). *El Ajedrez de la Filosofía*. Barcelona: Plaza y Janés.

³³ Me estoy refiriendo aquí a la comunicación titulada: *¿Qué he venido a hacer aquí? La relación pedagógica como trama de relaciones* escrita por Fernando Hernández