

Una experiencia de aprendizaje socio-construccionista. Otra manera de comprender nuestro trabajo como docentes

Lilian Ucker¹
Fernando Herraiz García²
Carla Padró³

Resumo

El artículo trata de recoger la experiencia de enseñanza/aprendizaje compartida en la asignatura de *Pedagogía de Arte* impartida en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona a través del cruce de voces de las/los docentes. Una experiencia en singular que, desarrollada dentro del proyecto de innovación docente *Indaga-t*, ha tenido un papel relevante en la reconsideración de la labor educativa de las personas que intervinieron en el curso.

Palabras clave: socio-construccionismo, pedagogía del arte e innovación docente

Abstract

The paper reconstructs the teaching/learning experience shared in a *Art Pedagogy* taught in the University of Barcelona Faculty of Fine Arts, through the crossing of the teachers voices. A unique experience that, developed within the teaching innovation project *Indaga-t*, had a relevant role in the educational work of people who interfered in the course (re)consideration.

Key-words: social constructionism, Art Pedagogy and educational innovation.

¹ Professora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, onde também coordena o curso de licenciatura em artes visuais modalidade a distância programa pró-licenciatura. Doutoranda pela Faculdade de Bellas Artes da Universidade de Barcelona, Espanha e mestre em Cultura Visual pela FAV/UFG.

² Professor leitor na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona dentro da área de Pedagogias Culturais. Fez doutorado na mesma instituição. Atualmente faz parte do grupo de pesquisa Esbrina e do grupo de inovação docente Indaga-t da Universidade de Barcelona, Espanha.

³ Professora titular do Departamento de Pedagogia Cultural da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona. Doutora em História da Arte pela Faculdade de História da Arte na UB, especialidade Museologia. Possui um "Master of Arts Museum" em Educação pela Universidade George Washington, onde foi bolsista de estudos "La Caixa" Fellowship Program.

Introducción

Cuando nos reunimos para preparar la asignatura de *Pedagogía del Arte*, de ninguna manera sospechábamos del modo en que aquella experiencia compartida iba a influir en nuestra mirada como docentes; la coyuntura nos llevó a trabajar de forma colaborativa con dos grupos de cincuenta estudiantes de segundo curso de la licenciatura en Bellas Artes.

En términos generales, en la asignatura de *Pedagogía del Arte* pretendíamos desmitificar la noción moderna del artista definida a través de cualidades como: genio, loco, marginal, romántico, etc., desarticulando aquellas representaciones que han sido y todavía son dominantes en diferentes marcos históricos. En este sentido, nos propusimos desplegar una serie de herramientas críticas que favoreciesen reflexiones sobre los diferentes discursos característicos en las construcciones identitarias de artistas y sobre algunos dispositivos con los que se interactúa, favoreciendo determinados intereses, epistemas y sistemas de creencias que fundamentan visiones tradicionales dentro del sistema del arte. Al tratar de aproximarnos a este tipo de temáticas, teníamos la intención de: situar a los estudiantes en el contexto artístico contemporáneo a través de los debates emergentes en la actualidad, dotar a los alumnos de un bagaje conceptual que posibilitase la contextualización social e histórica de las diferentes concepciones en torno al arte y la identidad del artista, fomentar una actitud crítica ante los mitos sobre el arte dominantes en diferentes medios e instituciones artísticas, etc.

Por otro lado, la implicación de la asignatura de *Pedagogía del Arte* al Proyecto de Innovación Docente *Indaga-t*¹, proponía formar parte de un espacio colaborativo entre profesores y profesoras desde un paradigma socioconstruccionista en diversos ámbitos universitarios. En este sentido, el proyecto *Indaga-t* se convirtió en el marco de trabajo que traspasaba los límites de la facultad de Bellas Artes, conectando con la labor docente de diversas materias desarrolladas en la facultad de Pedagogía.

El proyecto se llevó a cabo a través de una doble dimensión. Primeramente, como posición educativa implicada en: los procesos de investigación, la representación del conocimiento, la multialfabetización de dichos procesos, la ampliación de los límites institucionales, la autoría de los estudiantes, la evaluación continua y formativa, la divulgación de los proyectos, etc. Por otra parte, como espacio de intercambio se consolidaba la plataforma virtual *Moodle* con la que se propuso trabajar en el proyecto, favoreciendo otro tipo de relaciones y formas de enseñanza/aprendizaje que iban más allá de nuestras prácticas como docente en el espacio del aula.

El presente texto narra algunas de nuestras experiencias de aprendizaje durante el tiempo que compartimos docencia dando sentido a nuestras inquietudes y a los problemas a los que tuvimos que hacer frente. De este modo, el artículo se hace eco de nuestras re-

flexiones en torno a tres temáticas interrelacionadas: *Posiciones de docentes y de estudiantes en experiencias de enseñanza y aprendizaje significativo, Formas de relación con el conocimiento de docentes y estudiantes, y Espacios de aprendizaje, y formas de relación y posicionamientos que favorece.*

¹ Los profesores que participan del grupo de invocación docente son: Juana Sancho (coordinadora), Fernando Hernández, José María Barragán, Cristina Alonso, Carla Padró, Aída Elisenda Sánchez de Serdio, Joan Antón Sánchez, Ascensión Moreno, Fernando Herraiz, Silvina Casablanca, Adriana Ornella, Sandra Martínez, Patricia Hermosilla, Verónica Larraín, Noemí Duran, Paulo Padilla Petry.

Hemos planteado el presente texto de una manera narrativa mostrando el diálogo que se materializó en las cartas que nos enviamos por correo electrónico tiempo después de finalizar el curso. Pensamos que, nuestros correos reflejan de alguna manera la experiencia compartida desde las tres posiciones que decidimos adoptar: la posición de Carla Padró profesora de la asignatura, la de Fernando Herraiz como profesor invitado para realizar el seguimiento de las prácticas de los estudiantes, y la de Lilian Ücker como becaria del proyecto *Indaga-t* en su papel de observadora participante. En este sentido, la experiencia narrada a través de nuestras voces nos ha hecho tomar conciencia y reflexionar sobre las tres tematizaciones que a nuestro parecer son de especial relevancia en la experiencia compartida, entendiendo el presente texto como un trabajo en proceso apuntando hacia cuestiones con las que seguir trabajando en futuros encuentros.

Fernando:

Habían pasado algunas semanas desde que presenté el programa y el cronograma de la asignatura a los dos grupos, y tuve una grata sorpresa al ver cómo los estudiantes se habían involucrado en el curso. Sé que mi labor en las primeras sesiones era la de establecer una evaluación inicial reflexionando sobre la implicación de la asignatura en el proyecto de innovación *Indaga-t*. Algo frustrado por los silencios que encontraba por respuesta al plantear cuestiones en clase, no comprendía aquello que podía estar fallando. Recuerdo aquellos momentos en términos de crisis; empecé a dudar sobre mi capacidad para ser consecuente con la postura educativa adoptada desde el proyecto *Indaga-t*, pareciéndome imposible desarrollar la labor desde un enfoque socioconstruccionista centrado en los estudiantes. Fueron días en los que trataba de encontrar respuesta a preguntas como: ¿de qué manera se podía favorecer los procesos de aprendizaje con estu-

diantes que había decidido guardar silencio?, ¿cómo implicarlos en los procesos de trabajo colaborativos?, ¿qué debía hacer para que los estudiantes se involucrasen en desarrollo del curso?

Mi mirada de ahora, ve en el silencio un acto que da sentido a la manera de definir la posición de algunos estudiantes durante los primeros encuentros; posición que cambió con el avance del curso y que yo fui testigo durante las sesiones de trabajo en las que hice el seguimiento de las intervenciones finales. Los silencios habían dado paso al comentario, a la argumentación reflexiva, al trabajo colaborativo, a la aportación, a la indagación, etc.

Creo que en aquellas sesiones aprendí, no a saber callar, sino a aguardar un poco más ante algunos silencios.

Algunos grupos de trabajo parecían verdaderamente autónomos; tenía la sensación que ya habían tomado sus decisiones, y que mi presencia les incomoda por si les trastocaba sus planes; otros, aunque motivados por la actividad propuesta, no acababan de tener del todo claro cómo desarrollar su intervención y veían en mí a la persona que les validaba entre las opciones que habían decidido abrir. Tenía la sensación de que, los y las estudiantes no eran conscientes del lugar donde prefería ubicarme en mi papel de profesor.

Desde luego que mi labor no estaba próxima al comentario temido por aquellos alumnos con las ideas claras desbaratando sus intenciones primeras, pero tampoco estaba próxima a aquellos que esperaban de mí la autorización de sus procesos de trabajo con el simple objetivo de superar el curso.

Mi trabajo, quiero pensar, era otro.

Verdaderamente, había momentos en los que me sentí miembro de los grupos de trabajo, aunque las miradas de algunos estudiantes hacían resituarme en mi posición de profesor con todo lo que ello conlleva. De esto, fui muy consciente cuando, con más prudencia de lo habitual entre compañeros de clase, mis comentarios eran rebatidos o mi aportación desoída. Pero sobre todo me sentí un miembro más del grupo, cuando en las presentaciones de sus trabajos a final de curso, apuntaban temas y cuestiones que recordaba haber compartido con ellos. En cierta medida, ante aquellas presentaciones, me sentí un poco coautor de los trabajos en los que reconocía algunos de los procesos en los que traté de no ser un simple testigo, por un lado, ni un prefecto, por otro. Yo, como ellos, también estaba impaciente ante las presentaciones; tenía mucha curiosidad por ver cómo los estudiantes eran capaces de hacer público sus trabajos ante el grupo de compañeros y profesores.

Carla:

Hola Fernando, buenas tardes.

Finalmente, el placer de contestarte la carta. Ya han pasado casi más de tres semanas y hasta ahora ya sabes que he estado casi 'desaparecida' por otros menesteres. Es una apacible tarde de principios de un marzo un poco extraño. Hay días que parece caiga la nieve entre los ficus de mi terraza, otros con cielos casi transparentes o de un rosa salvaje. De todas formas, y a pesar de lo mucho que me atraen las atmósferas de la tarde, sigo recordando las clases de *Pedagogía del Arte* con cariño y muchas, muchas risas... De vez en cuando, me encuentro a alumnas en los pasillos, en el cambio de clase y clase en nuestro anticuado aulario de *Florensa* y siempre sonrisas, guiños, jijiji, jajaja; como si las estudiantes fueran ya tan familiares que ya ni justificar encontronazos en las esquinas entre columnas. Hasta utilicé el material que recolectamos pacientemente de las presentaciones de las alumnas en mi último examen de la plaza (con su agradecido permiso, *of course!*) y lo expuse a la comunidad de educadoras de museos de ciencias. Pensaba que era una buena metáfora para escenificar qué significa una práctica dialógica para nosotras. Nada que ver. Tuve la sensación de pérdida: -¡Ah! es que es muy fácil dar clases en Bellas Artes-; -¡Ah! es que con tanta creatividad no me extraña- , (- ¡Ah! es que esto yo no lo puedo hacer en mi museo porque mis contenidos son muuyy pero que muuyy difíciles y claro, en bellas artes...- es lo que yo leí entre líneas). Te digo sensación de pérdida o quizás de estar perdida cuando ves lo complejas que son las cosas cuando parecen simples. Lo simple que es para nosotras aprender dialógicamente, cuando parece algo totalmente complejo o 'común', a no ser que se entienda como un mero pasatiempo (teniendo en cuenta las referencias que cada una trae a la clase, como el caso de mis colegas científicas). Me acuerdo cómo años atrás dar *Pedagogía del Arte* era para mí iniciar una especie de 'llamada', 'campaña' o 'dile cómo quieras' para que las estudiantes de segundo empezaran a darse cuenta de que la lectura también es 'algo' tan o más importante como la 'práctica del taller' o el visionado indagador de imágenes y *youtubes* por Internet. Lunes a las ocho (tu hora de ahora) y yo des-esperada: esperando que los textos no fueran sólo lecturas en diagonal, sino toma de apuntes, conexiones entre sí, búsqueda en Internet de muchos de las artistas citadas, relaciones con su vida cotidiana, cuadros, anotaciones pacientes, etc. Demasiado exaspero para empezar la semana. Cansancio y café, fijo. Me había pasado el día anterior releendo por quinta o sexta vez el texto y volviendo a pensar en ideas para la clase. Me había pasado muchas horas de re-lectura y búsqueda de material que ayudara a comprender el texto o textos, contrastara con los mismos, los contextualizara, abriera preguntas, etc. Lo más curioso es que la lectura del periódico del sábado y del domingo siempre me ayudaba a sacar algún artícu-

lo para esta clase. Menuda obsesión. Llegó un momento en que no podía estar tranquila ni en el cine, ni en la calle, ni viendo la publicidad de la tele. Parecía que todo chirriaba para la clase de los lunes y los martes. Supongo que conoces muy bien estas, como llamarlas, inseguridades, responsabilidades, preocupaciones o distracciones. O sea que, empezar una asignatura compartiéndola con otro profesor y con una cosa que se llama *Moodle*, me pareció una buena forma de repensar la forma en que me situaba en la clase como docente-responsable. Teniendo en cuenta que no era cuestión de la cosa en cuestión, sino de cómo pensar un *Learning by Design* (2005) aportación de Fernando Hernández y que todas leímos para relacionarnos con el *Indaga-t* o el 'nuevo proyecto de innovación docente' que teníamos que usar. En mi caso, transformé algunas líneas del *Learning by Design* (2005) en otras ideas que provenían de las pedagogías feministas y del feminismo postestructuralista. Yo contenta con mis nuevas amistades: Rosi Braidotti y Elizabeth Ellsworth (2005) puesto que me permitieron experimentar en la clase desde una posición de devenir, de juego infinito y de impermanencia que no sabes cómo me tranquilizaba. Resulta que ahí estaba la clave para comprender muchos de los cambios del alumnado que habíamos leído y releído en muchos textos sobre sociología y educación. O, como me comentaste en empezar a 'practicar la cultura visual'. ¡I tant! Es lo que te dice Braidotti: no pierdas el tiempo con los metaanálisis. Prácticalo... Si crees en lo múltiple, en la localización de lo subjetivo, en la autoridad compartida... *just do it* (uf parece un slogan de un anuncio de Nike sin que yo quiera. Lo que tiene el lenguaje cuando se cuele en lo corporativo!). Así que, no te quedes en casa esperando que te salga algo siempre con tu la lectura en las manos!!!

Me pareció muy interesante el modo en que te aproximabas a los alumnos. De formas suaves, voz tenue pero firme, sin interrumpir ni dejar que te interrumpieran. A veces yo me sentía el genérico: no porque quisiera serlo, sino por la impaciencia o el pensar demasiado rápido e interrumpir para luego darme cuenta que tenía que parar. Parar y escuchar de nuevo, volver a mi voz entusiasta o impertinente preguntona y un guiño tuyo con tu voz que parecía detrás de la cortina. Compartir fue una forma de hallarnos en el otro. Ver que a mí también se me iba la olla o que tu también dudabas fue una forma de asignarse roles colaborativos que no iban desde a los alumnos y alumnas, sino que se cruzaban entre todas.

Este cuatrimestre he planteado el curso de la misma manera, aunque falte la presencia de Lilian y tuya, *el extraño en clase*. Me siento muy cómoda en la clase. Ya estoy casi al final y no quiero irme. No quiero que termine. Esto de partir de ideas clave como pedagogías del cuidado, pensamiento asociativo es la bomba

Fernando:

Carla, me parece genial tu carta. En la lectura me he sentido identificado y reflejado. Siempre había pensado que por mis inseguridades me costaría compartir y encontrar un espacio en el aula con otro compañero o compañera. Me encanta la posición donde colocas mi voz: detrás de una cortina.

Por cierto, creo que estaría bien quedar un día de estos para leer en voz alta nuestras cartas. Así compartiríamos nuestros posibles atascos mentales, y podríamos abrir nuevos temas. Carla, con tu carta, se me ocurren nuevas narrativas para encontrar mi sitio en el aula; si hasta ahora he sido *un extraño en clase*, con tu carta, ahora estoy detrás de una cortina. Por un lado, me hace pensar sobre *cómo me sentía yo*, y por otro, *cómo me sentías tu*.

Hasta pronto.

Fernando

Lilian:

Me pareció una idea fantástica compartir nuestras experiencias a través de cartas. Cuando asistí a la asignatura de Educación Artísticas y Museos, donde Carla proponía que los alumnos le explicasen sus experiencias en relación a museos, pensé: qué divertido y creativo puede ser una clase cuando la profesora está dispuesta y propone estrategias diferenciadas.

Soy consciente que tengo una posición privilegiada dentro del proyecto *Indaga-t*. Como becaria estoy dentro de clase, observando las estrategias de aprendizaje utilizadas por los profesores y, consecuentemente, también veo cómo los alumnos reaccionan frente a las mismas. Con mi observación en clase, estoy aprendiendo maneras de: aprender y enseñar, de posicionarme frente a un nuevo contexto, de interactuar con lo desconocido e inesperado emergente en los espacios de aprendizaje. Me parece muy interesante como, en pocas semanas desde el inicio de los cursos, los alumnos van ganando autonomía y confianza en sus intervenciones de clase.

Recuerdo cuando Fernando habló conmigo para que, cuando se fuese a presentar el proyecto *Indaga-t*, estuviese en la sesión con el grupo. En la mayoría de los cursos intento estar en la primera clase para presentar el proyecto junto al profesor; con este grupo no fue distinto. Llegué un poco antes, porque no sabía exactamente dónde estaban las aulas en las que se iban a trabajar. Al llegar y no ser reconocida por los alumnos, ya que *Pedagogía del Arte* era el curso en cual ellos y ellas trabajaban por primera vez con el proyecto, pude escuchar conversaciones en el pasillo de algunos alumnos que esperaban el comienzo de la primera sesión. Dos chicas hablaban de sus expectativas frente al curso, ya

que tenían informaciones de compañeras que ya había realizado la asignatura con Carla el curso pasado.

La primera clase fue como todas; los alumnos generalmente no hablan. Lo desconocido a veces nos pone a favor del silencio, ya que no sabemos por donde estamos andando, y el proyecto *Indaga-t* en este sentido era nuevo para muchos.

Con el paso de los meses y con nuestra experiencia al compartir lo vivido, sentí como los grupos se tornaban más responsables y conscientes del aprendizaje que deseábamos: un aprendizaje donde el profesor no fuese el único autor.

Presentamos el proyecto de manera compartida y dialogada, explicamos a los alumnos cuáles eran sus objetivos, dándoles una visión general de cómo funcionaba en otros cursos. En ese momento creo que no teníamos ni la menor idea de aquello en lo que se iba a convertir el curso, ni de cómo los alumnos se apropiarían de los conocimientos que proponía desarrollar en la asignatura, ni de qué manera construirían su camino.

Ya habían pasado algunos días cuando volví nuevamente a la clase, pero ahora con la presencia de Carla. La sesión tenía como objetivo discutir sobre la identidad del artista y sus posibilidades en la contemporaneidad. Además de observar las estrategias de la profesora, también me interesaba saber como Carla construía el curso de *Pedagogía del Arte*, ya que, durante este primer año como becaria, me llamó la atención la diversidad de las formas con las que distintos profesores imparten la misma asignatura.

El aula en la que se trabaja la asignatura de *Pedagogía del Arte* fue la Magna 1. Mi presencia se hacía constante durante varios momentos del día en la misma aula; como becaria y también como alumna del doctorado. Un día llegué a clase y me vi sorprendida por algunos de los trabajos colgados en la pared. Precisamente, ese día tenía clase de doctorado con Carla. Me quede sorprendida con tanta información, y le pregunté a Carla que había sucedido durante la última sesión de *Pedagogía del Arte*. Carla, siempre muy animada, me contó con detalle las intervenciones de los estudiantes, y cuáles habían sido sus reacciones ante las lecturas trabajadas. Tratando de ir más allá de los comentarios de Carla, pensé que sería importante escuchar a los alumnos y alumnas, y decidí enviarles un mensaje a través del *Moodle*, pidiéndoles que me explicase qué había sucedido durante aquella sesión.

“Hola Lilian, soy Maria Chanivet, una de las alumnas de Carla Padró de Pedagogía del Arte. He leído tu correo referente al mural de clase, pero tengo una duda, no sé si te refieres al grande con una figura humana dibujada, o a los más pequeños realizados a base de fotografías y palabras. Si fueran estos últimos, los de la pared izquierda, yo puedo explicarte, como parte integrante del grupo que lo ideó, lo que pretendíamos o buscábamos. Nuestro tema era la posmodernidad, y entre muchos otros elementos que la caracterizan, uno era la pluralidad de los

discursos o el discurso heterogéneo. Nosotros interpretamos esto como la posibilidad de que entre todos elaboráramos el conocimiento, donde todos participan, donde todos tengan voz. Por un lado es un postulado propio de nuestro tema, el posmodernismo, y por otro, metodológicamente, era una praxis donde creo que todos tienen un papel doblemente activo. En primer lugar, deben escuchar y comprender nuestra explicación y en segundo lugar, deben actuar colocando sus fotografías y palabras donde crean correspondencia. Esta actividad, al mismo tiempo intelectual y física, mantiene al auditorio en actitud participativa y de máxima atención, además de producir la sensación de cooperación y colaboración en la realización de la exposición. Creo que se rompe la barrera de sólo auditorio ante orador/es, y se crea una dinámica donde en momentos se mezclan los papeles y se elaboran vínculos afectivo-intelectuales de gran productividad para la mejora comunicativa. Como ves, te hablo como actriz protagonista (junto con mis 3 colegas, María, Oriol y Anna) de nuestra performance posmodernista, ahora falta que te hablen los espectadores participativos ...o...quizá sería mejor decir, los co-hacedores del discurso posmodernista.

Espero te haya servido para algo mi explicación.

Un saludo

Maria"

"Hola Lilian....con respecto a tus preguntas sobre la clase que hemos tenido, creo que te refieres al del Postmodernismo....en la que todos teníamos que colaborar en la creación de un panel con pautas y características sobre los temas que se estaban describiendo...

La verdad que si ha sido muy productivo...como todo aquello que es participativo la verdad. Aparte que uno pueda estar atento a lo que se dice en clase, es diferente tener que estar alerta a la hora en la que tienes que levantarte y participar con lo que a ti te ha tocado y saber cuándo es el momento adecuado para ello....

Hace que estés mas alerta, como he dicho antes, y que los conocimientos sean absorbidos más fácilmente porque formas parte de ello de alguna manera y no te quedas observando como un mero espectador...

La verdad es que es una muy buena manera de integrar conocimientos con la participación en clase....Espero te haya servido de ayuda...

Saludos

Valeria"

El mensaje de Valeria desvela/muestra algo muy significativo dentro del posicionamiento constructorista (Burr, 1996), señala la importancia de hacer parte de una comunidad, sentirse responsable por lo que aprende, ser consciente de que también enseña.

Fernando

Recuerdo cuando surgió el tema en torno a cómo presentarme ante los grupos con los que debíamos compartir docencia. Dado que mi incorporación al curso fue puramente accidental y se iba a desarrollar de una forma fragmentada, me presentía como *un extraño en clase* al que trabajo le costaría encontrar su lugar en el aula. Por aquel entonces, pensaba que me sentiría igual que aquel que, al llegar tarde a una fiesta, no acaba de entrar en los temas que se hablan ni en las bromas de las que todos ríen.

Las expectativas que me había imaginado, asumiendo el papel de *un extraño en clase*, se vieron truncadas durante algunas de las tutorías que realicé y en las presentaciones de los trabajos finales; sin gran esfuerzo, me vi implicado en la labor de los estudiantes de un modo más que positivo. Y de esto soy consciente cuando, como vosotras, tengo fugaces encuentros por los pasillos de la facultad con estudiantes que, aunque casi no recuerde sus nombres, me hacen tener presente la experiencia que compartimos durante el semestre pasado.

Como ya sabéis, siempre he tenido la necesidad de dominar todos los contenidos de las lecturas del curso, de dar respuesta a todas las dudas que apareciesen durante la clase, de prever los posibles puentes teóricos que pudiesen construir los estudiantes, de conocer los matices más imprevistos a desarrollar en las sesiones, etc. Aun conocedor de la asignatura, que también imparto con otros grupos, el carácter fragmentado y abierto en que planteamos nuestras colaboraciones acentuaba mi necesidad como docente.

Ahora reconozco el origen de mi ansiedad en mi mirada de estudiante hacia la figura de algunos profesores a los que admiraba por ser *'sabios'* teniendo respuestas ágiles a todo tipo de preguntas; si yo quería ser un *buen profesor*, como ellos, tenía que *saberlo todo*. Aunque desde posiciones socioconstructoristas, donde me gusta ubicarme en la actualidad, detecte las virtudes y las fisuras de aquellos docentes que me acompañaron tiempo atrás, todavía guardo valores que enquistados me hacen re-leer, una y otra vez, los textos con los que construimos la asignatura de *Pedagogía del Arte*.

Con el tiempo he aprendido a saber cuál es mi sitio en la clase.

Hoy por hoy, más que con la intención de *saberlo todo*, re-leo los textos con el ánimo de *activarme* para las sesiones con los estudiantes. En este sentido, con el acto de *activación* trato de refrescar cuestiones teniendo en mente temas que bien podrían aparecer en clase. Pero mi trabajo no sólo está relacionado con las lecturas que estructuran la

asignatura; también conecta con la reflexión sobre posibles estrategias y dinámicas de grupo que, tal como se apunta desde el proyecto *Indaga-t*, favorezca: la construcción de nuevas miradas, los diálogos colaborativos, las experiencias de aprendizaje, los procesos de investigación, la autoría de los alumnos y las alumnas, etc. Este hecho me ha llevado a tomar conciencia de que no soy el único responsable de lo que pasa en clase o en el Moodle, y de que los alumnos y las alumnas tienen un papel relevante en el desarrollo del curso.

En este sentido, creo que la experiencia que compartimos el semestre pasado con dos de los grupos de *Pedagogía del Arte* fue sumamente positiva. Siendo consecuente con el posicionamiento que bien conocemos desde el ámbito teórico, presté especial atención a los procesos de trabajo de algunos grupos a los que me tocó tutorizar en relación al papel que desempeñan dentro del espacio de aprendizaje compartido.

Por significativo, recuerdo la experiencia con el grupo que desarrolló el proyecto final del *Monopoly*. El grupo había tenido una presentación discreta en su primera intervención en clase, y había pedido volverla a realizar. Cuando me reuní con ellos y ellas, aún estaban pendientes de repetir la presentación, y nerviosos buscaban en mí el cómplice que diese calma a la incertidumbre que les provocó su primera puesta en escena. Reconociendo el carácter improvisado de su trabajo inicial, creí observar cómo se ubicaban a la sombra de sus compañeros, autorregulándose y reorganizando sus siguientes intervenciones.

Si valoramos positivamente las intervenciones de los estudiantes a través de cualidades como: el diálogo con los textos, la construcción de conocimiento, la implicación en las experiencias de aprendizaje, etc., a pesar de los nervios, la repetición de su intervención fue un éxito. Pienso que hubo un reencuentro entre los miembros del grupo y el resto de compañeros y compañeras de clase, al menos esa fue la sensación que tuve al ver como valoraron con elogios su trabajo al final de la sesión. Creo que el grupo, además de contenidos propios de la asignatura, aprendió cuestiones que son difíciles de valorar en un orden académico basado en evaluaciones de orden cuantitativo.

Carla :

Lilian gracias por tu carta y por incluir las voces de María y de Valeria. Me gustaría que me explicases más cosas sobre lo qué observaste de alumnas y de docentes. Siempre me interesa verme desde allí. Siempre lo he intentado, pero tener a una observadora no-participante o participante en clase (dependiendo del día) me parece que nos abre muchas posibilidades y no nos deja caer en el miedo (ya no escénico) de 'no-ser'-significativa-ni-para-ti-misma.

Ay las del Monopoly!!! Sí hombre: una presentación discreta, pero ¡¡¡qué diplomático que eres Fernando!!!. Menudo ridículo que pasaron delante de la clase el día de la presentación del texto. Yo no sabía si reír o si echarme a llorar (por supuesto, es un decir). Pero pensé, no, no, no intervengas. Es su hora. Siempre dices: -"la clase es vuestra"- así que respeta sus palabras y no dejes que el afán para que 'aprendan' se cuele en su vergüenza y así, salves la situación. No, no eres tú quién tienes que salvar la situación. Al fin y al cabo también ha habido grupos que han empezado la clase desde conceptos básicos que creía que ya conocían (me refiero al grupo que, para entender los textos, tuvo que definirnos la diferencia entre antiguo régimen y nuevo régimen, algo que me dejó boquiabierto...) y tú calladita. ¡Qué cosas! Lo más difícil en la enseñanza es darse cuenta del nivel de tus alumnas. A veces, crees que es mejor cerrar los ojos y seguir con lo que tú crees que se 'debe saber', porque cómo no, es 'cultura general'. Ay la cultura general, cómo ha cambiado la dichosa cultura general y qué trampa para las que estamos en la universidad. Claro, nos pasamos años y años estudiando para obtener una plaza y de repente, ¡zas! te topas con la realidad: la desconexión entre a dónde tú tienes que llegar y a dónde el sistema educativo obligatorio pretende que 'lleguen' los jóvenes de las últimas generaciones. Y es cuando te sientes fuera de lugar porque, en tu clase, no quieres ser una princesa sabihonda, ni sacar sapos y serpientes por debajo del bigote, como algunos compañeros del Departamento de Dibujo hacen cuando se refieren a las generaciones más jóvenes. Así que me incrusté en la silla y empecé a observar al resto de las alumnas. Y bueno, ya sabéis el resultado. La confianza de compartir desde cada y dejar de lado el control de la situación, llevó a que, las del *Monopoly*, fueran uno de los mejores proyectos (y eso que nunca habían usado el *movimaker* para montar el vídeo!, pero les salió redondo por el humor, el proceso de montar un proyecto, pintado en el aula de pintura que veías no tenía nada que ver con pintura, los deslices, el lenguaje casual de Irene, la gente en la calle que ni se las miraba, etc.). Pero ellas siguen y siguen jugando con su *Monopoly* en diferentes partes de la ciudad. Esto me lleva a otro hecho curioso (pero que tampoco me extraña) y es la creciente emoción a la hora de ponernos las notas. Como que todas participábamos (el grupo se auto-evaluaba, el grupo clase evaluaba a los del grupo y luego la o los profes. Resulta que evaluarse resultó ser lo más-fácil-del-mundo, pero a la vez, cada grupo lo tenía más difícil que el anterior. Y más cuando el primer texto que se presenta es espectacular. Ya con una matrícula de honor, lo tenéis mal. Listón demasiado alto. Y a mí que se me escapaba la risa. Ni una mente fría y calculadora lo hubiera hecho mejor; pero es que aquí no era el caso... Era una cuestión de interés, motivación (como me comentó Carles, ¡ah! y es que mi padre también es profesor y dice que la motivación es lo mejor...) y de aprender a compartir desde el trabajo tutorial, a pensar y hacerse preguntas entre cuatro, a independizarse buscándose sus referencias. Y, encima, aprender del tiempo que apremiaba puesto que cada grupo, para

preparar el texto, en teoría tenía una semana, a pesar de que claro, los de final del curso, creían tener más tiempo, más confianza... como les pasó a las del *Monopoly*. Y a mí que se me escapaba la risa...

En esta clase se acuñaron varios términos, no sé si os acordáis. Uno, la *estética post-it*, acuñado por el grupo de Ramón, Carles y Valeria (la misma que habló contigo, Lilian). Ramón, se pasó horas y horas editando un vídeo a tres voces simultáneas; Carlos se disfrazó de pintor paseante por las facultades de Física y Química, de Derecho y de Empresariales (a parte de la nuestra) para recoger informaciones sobre cómo las otras carreras representan lo que debería ser un artista. El resto uno cámara en mano, la otra cámara invasora y la otra, aprendiz de relaciones públicas, llenaron de post-its las facultades y nuestra clase: siempre los mismos clichés del artista genio que ahora ya detectaban discursivamente. Los *post-its* de colores en cuestión ahora están en el despacho.

No fueron los primeros. Como dices Lilian, había días que la clase se inundaba de papellitos amarillos pegados en la pared, o de trozos de fotos, de un macro retrato en el aulario que no se sabía si era una intervención muy pero que muy posmo (o demasiado muerte del autor, como algunas profes de historia del arte comentaron). Y empezamos a salirnos del marco. Y otra vez, ¡hoy me siento flex! O ¡qué alivio de clase por favor! O sea, que a brindar. Ahora, a ver si los vídeos de los proyectos sobre la deconstrucción del artista genio son seleccionados por otras ex alumnas, *las Salonnières*, que ahora tienen una residencia artística en Can XALAN, Mataró y con las que quedamos, cuando fuimos con Fernando hace ya varios sábados, que escogerían los mejores vídeos de la clase. Entre medio, los de la clase ya lo saben. A ver qué pasa. Están expectantes. Ya me han mandado varios e-mails y ya saben que son *las Salonnières* quiénes tienen que escoger los vídeos y montar la sesión con ellas. A ver, qué sesión van a hacer. A ver qué les han parecido estas pequeñas intervenciones en el contexto de *Pedagogía del Arte*, y a ver cómo hablamos de los procesos de la asignatura en este centro de producción, más que de la obra en sí, como se suele hacer. No sé, ¿volveremos, verdad?

Lilian:

Hola Carla y Fernando!

Hoy leyendo vuestras cartas, me doy por cuenta que perdí mucho por no poder estar en todas las clases junto a vosotros. Es una pena, pero estoy de acuerdo en que, esta forma de compartir nuestros pensamientos, sensaciones y aprendizajes, me lleva a re-conocer desde otro punto vista el qué, el por qué y el cómo se desarrollo la asignatura.

Estas últimas semanas de marzo he empezado a leer el libro de Elizabeth Ellsworth que lleva por título *Posiciones de la enseñanza*; este texto me está ayudando a pensar sobre

modos con los que se desarrollan los cursos, reflexionando sobre algunas estrategias utilizadas por los profesores en interacción con los alumnos y alumnas. Comparto la idea de Ellsworth (2005:16) cuando habla de la pedagogía "como relación social es muy cercana. Te toca directamente ahí: en tu cerebro, tu cuerpo, tu corazón, en tu sentido del yo, del mundo, de los otros, y de las posibilidades e imposibilidades de todos estos territorios". A mí toda esta vivencia esta me tocando mucho...

Vengo de una educación donde los alumnos tenían que adaptarse al modo de enseñar del profesor; el programa, el currículo era seguido siempre fielmente, las necesidades de los alumnos nunca eran escuchadas. ¡Aquí esta el cambio! Creo que aquí puedo hablar un poco de lo que tu sugiere en tu carta Carla!

El profesor ha dejado de ser el que decide todo, el alumno pasa a tener también la oportunidad de decidir cómo quiere aprender y cómo pretende dar sentido a lo que aprende. En mis observaciones, tengo muchos ejemplos sobre estos cambios: Aída percibió la dificultad de los alumnos para comprender los textos y empezó a reunirse con ellos para estudiar fuera de clase; ahora en tu clase Fernando, aparece un buen ejemplo cuando sugieres a los alumnos algo que no estaba previsto, proponiendo la preparación de una meta-reflexión como trabajo de final de curso a partir de los temas que han ido surgiendo en los *forums* del *Moodle*; Cristina Alonso en la asignatura de *Tecnología Educativa*, percibiendo que sus alumnos se sentían un poco desbordados por las tareas de clase, decidió adelantar una actividad de clase. Y así podría escribir páginas y más páginas sobre estrategias de cambio utilizadas para solventar las dificultades emergentes en las prácticas de enseñanza/aprendizaje con los estudiantes durante el tiempo, ya casi de dos años, en el que trabajamos con el proyecto *Indaga-t*.

En mi primera carta os comenté que me sorprendió mucho observar que, a pesar del poco tiempo en el que se desarrolla la asignatura de Pedagogía del Arte, algunos estudiantes se ven envueltos en procesos de cambio significativo. Aquí abro un paréntesis para hablar, como ejemplo, sobre la experiencia durante la sesión en la que se presentaron los proyectos finales del curso.

No me podía imaginar lo que iba a ver! ¡Fue sorprendente! Menos mal que llevé las grabadoras y pude filmarlo todo. Parecía un gran encuentro de amigos, pero en el espacio del aula. Había profesores y alumnos; docentes diluidos entre alumnos y alumnas de tal modo que a veces no se percibía su presencia. Había proximidad, placer, y principalmente implicación por parte de todos. Es una lástima que en esta carta no puede expresar con toda su fuerza y veracidad el momento vivido.

Sobre el *Moodle*, tengo mucho que hablar! Veo que para muchos profesores fue un cambio, no solo en la manera de enseñar, también en la manera de verse. No hay protagonista en este sistema, pero es cierto que el profesor debe moderar...

Fernando:

Sin duda alguna, la experiencia compartida me ha ayudado a comprender cuestiones para mi docencia con el grupo de *Pedagogía del Arte* en este segundo semestre. Además de tener más clara la postura educativa que, desde el proyecto *Indaga-t* venimos adoptando, el soporte del *Moodle* me está ayudando a encontrar otras posiciones en relación con los alumnos y las alumnas. Si para mí es importante encontrar mi lugar dentro del aula, también, me es primordial saber situarme dentro del espacio virtual que venimos compartiendo con nuestros estudiantes.

Dudo mucho que, ni en las más optimistas de las fantasías de aquellos profesores a los que admiraba cuando era estudiante, pudiesen haber imaginado un espacio de aprendizaje de cualidades similares a las del *Moodle*. Cuando reflexiono sobre lo que me aporta dicho medio en mi práctica docente en la actualidad, no puedo evitar pensar en los lugares que yo ocupaba en el espacio de aprendizaje en mis primeros años de estudiante con aquellos profesores que me acompañaron tiempo atrás. Lejos de establecer un juicio de valor sobre aquellas prácticas, comprendo, tal como argumenta Gergen (1996:73), que los modos de expresar, de explicar y de describir con las que damos cuenta del mundo y de nosotros mismos, están situados en los contextos culturales e históricos en los que se desarrolla. Y es que, en el tiempo en el que nos ha tocado trabajar como profesores, suceden cosas de las que no nos podemos permitir quedar al margen. Quizá sea esta mirada la que haya hecho que me involucre en el proyecto de innovación docente *Indaga-t* con tanta curiosidad e intensidad.

A pesar de que el proyecto ha hecho que aumente el tiempo que dedico a mi docencia, dejando de lado otras obligaciones, me sorprende la rapidez con la que el uso de la plataforma virtual se ha convertido en normalidad en el desarrollo de la asignatura.

Si hasta el momento en que colaboramos juntos mi preocupación era encontrar mi sitio en el aula, ahora, con el grupo con el que acabo de incorporar la plataforma *Moodle*, también busco lugares donde ubicarme y desde donde reflexionar en torno a mi docencia. Por esta razón, he decidido adoptar una postura que tienen mucho que ver con la que asumo en el aula.

En este sentido, creo que mi función está próxima a la del procurador que gestiona lecturas y debates apuntando en los *forum* cuestiones y temas hacia donde creo yo que debería ir el curso. Mientras que, en algunas ocasiones, participo en las discusiones que se generan como un miembro más dentro del grupo; en otras, decido permanecer en silencio observando cómo los alumnos y alumnas organizan los conocimientos emergentes en

las últimas clases desde la intimidad de su ordenador en casa. En este espacio, como docente también es importante saber cuándo y cómo guardar silencio.

Pero mi identidad de profesor en el espacio *Moodle* me permite ver mucho más allá del desarrollo explícito de los contenidos que plantea la asignatura. La plataforma me deja *ver sin ser visto*, observando la participación de los estudiantes en el *Moodle* de una manera minuciosa y con gran detalle. Es así como, además de los debates emergentes en los *forums*, también, puedo ver: cuándo los estudiantes hacen sus aportaciones, qué ficheros y cuántas veces los revisan, cuáles son sus decisiones en las consultas, qué vídeos visionan, cuánto tiempo llevan sin conectarse los estudiantes que deciden permanecer invisibles, etc.

Si bien es cierto que el acceso a este tipo de información me muestra cualidades que hablan de la implicación de los estudiantes en la asignatura, también, y por otro lado, me vuelve a recordar la posición donde me ubicaron nuestros estudiantes cuando, con más prudencia de lo habitual entre compañeros de grupo, rebatían mis sugerencias sobre sus trabajos en el curso que compartimos.

Soy de la opinión de que quizá la perversión se encuentra en las miradas que desarrollamos como docentes y en la posición que decidimos adoptar dentro de los diferentes espacios. En este sentido, creo que al hablarles sobre mi accesibilidad y de los permisos que disfruto, los estudiantes intuyen la mirada del docente a la que favorece la plataforma mediando en su manera de trabajar.

Carla:

Este segundo cuatrimestre el espacio del *Moodle*, después de clase, me está costando. Quizás sea también por el grupo. Me siento más cómoda en las relaciones en la clase que escribiendo desde el ordenador en casa. Yo prefiero entablar conversaciones con las alumnas después de clase que estar pendiente de 'qué han hecho', 'cómo lo han hecho' o 'cuántas veces se han conectado'. Quizás sea porque durante este cuatrimestre tengo un grupo que es más corporal o que se resiste a la tecnología como otro lugar de relación pedagógica. Se resisten a la saturación social (Gergen, 1992) en la que todas estamos y, no contestan lo que pongo en el forum. Y yo también lo hago.

Ya que hablas de dificultades Lilian. Lo que me he dado cuenta durante este segundo cuatrimestre es que mis intenciones des-centradas, colaborativas y de aprendizaje compartido no siempre eran lo que yo había imaginado. Ayer un alumno volvió a insistir si podía hacer la intervención él sólo. Le volví a sacar mi retahíla de seducciones sobre lo compartido, lo colaborativo, o el aprender desde el grupo (a veces solo aprendes lo que no quieres hacer) y nada, se empeñaba en seguir haciendo la actividad él sólo. Decía que

no tenía tiempo, que vivía lejos (cuenta en Esplugues, al lado de la universidad!). Me pasó algo similar en la clase de museos. Anna se empeñó, ya desde el día antes de la presentación, que no tenía o tenían tiempo para presentar al día siguiente (resulta que el primer grupo había sido muy potente y, creo que tenían este odioso miedo al ridículo que aprendemos de niñas). Excusas: que el grupo no podía reunirse (pero tampoco podía de dejar de ir a flamenco, danza y otras actividades después de la universidad), que no podían levantarse a las seis de la mañana, ssspspsps. Yo que no quería ejercer el papel de maestra-tranquilizadora, pero insistía en darle soluciones desde mis experiencias cuando me enfrento con la falta de tiempo. Pues que no y que no. Al día siguiente: pues que no, que no estaban preparadas, que no querían y que no (eran las segundas en la presentación). Parecía como si, de repente, estuviéramos todas en un agujero negro que iba succionando la imposibilidad y negatividad en la que ellas mismas se habían colocado. Puff, vale, son inseguridades. Y ¿ahora qué? No puedo practicar la autarquía, pero es que están haciendo una reacción de 'adultas-niñas'. Y pensé: - Bueno, tengo dos opciones: a) Hacer como si no pasara nada, perdonarlas y hacer yo la clase (cosa que no me da la gana, pues seguiría reproduciendo un modelo-de-profesora-salvadora) o b) plantear este ejemplo como un conflicto de clase- Opté por la segunda. La chistera estaba servida: La excusa para lidiar con el problema fue que definiríamos entre todas qué creían era una comunidad de aprendizaje y cómo nos veíamos en ella en la clase. La solución fue vista como recriminación. ¡Ay el término responsabilidad compartida cómo puede entenderse como -yo -voy-a-mi-ritmo-y-ya-lo-entenderán-sobre todo la profe-i Y siento que la clase vuelve a ser una relación jerárquica entre profe y alumna; entre estirar y aflojar como con el alumno individualista. Suerte de las líneas de fuga y los deslizamientos.

Todo esto Lilian para también comentarte que me preocupa la, como decirlo, inmadurez (no me gusta mucho el término) de muchos alumnos. Están en clase de forma pasiva (uno un día me dijo que es que estaba vegetando. Se pasa la hora pintando graffiti, aunque por otro lado, se ha implicado mucho en la intervención, tiene mucha curiosidad pero le da pereza leer. Todas contradicciones... pero viene a clase. Escucha desde lejos. No, no está ausente... está simplemente pensando por qué le interesa la clase y por qué no quiere dejar de ser pasivo...). Durante este cuatrimestre muchas personas cuando han hecho su intervención del texto se han ido. O sea, han vuelto a clase de vez en cuando y no de una forma continua y responsable como se esperaba. La preocupación otra vez: no quería bajar el nivel de la asignatura, pero saqué textos en inglés. Creía que creando círculos de alumnos era una forma de que se implicaran más y resulta que, solo leen para su presentación y luego, algunos desaparecen... Pero sabéis qué, por otro lado, creo que tampoco yo soy la responsable (en el sentido paternal del término) de las alumnas.

Muchas veces la experiencia de estar en una clase que te permita experimentar desde los textos y con tus compañeras ya es un cambio. Me acuerdo que una de estas alumnas que ya no regresó después de su espectacular puesta en escena de los textos sobre la identidad del artista vanguardista (un plató de tv: Estudios Picasso. Nos enseñaron los conceptos desde la creación de un programa-concurso de tv porque, dijeron "-Así es cómo hemos aprendido!-") comentó que lo que había aprendido a relacionarse con los textos desde la cotidianeidad y lo qué ha sido significativo en su educación desde la cultura popular massmediática. Ya ves. Otro ejemplo más de tantas muchas pequeñas historias que podríamos ir recolectando con paciencia.

Bueno, nos vemos mañana para ensayar esta lectura de estos días escribiendo entre las tres. Os espero para tomar café y pastitas. A ver qué más decidiremos.

Un beso.

Carla

Lilian

Retomando mi pensamiento de la última carta, me gustaría seguir hablando con vosotros de la herramienta que el proyecto utiliza: el *Moodle*.

Hay alumnos que dicen que el *Moodle* es una manera de organizarse, otros se posicionan diciendo que a través del *Moodle* pueden hablar sin ser vistos, lo que les permite vencer la timidez al hablar en clase. Otros, finalmente, dicen que es una herramienta de control. Creo que con el *Moodle* cambió el modo de concebir la clase, no sólo para el profesor, pero también para el alumno. Ellos comentan que se sienten más próximos de los profesores. Es verdad que la herramienta cambió la relación profesor-alumno, exigiendo de ambas partes participación. Los alumnos dicen que se sienten más acogidos.

Una cuestión que se ha planteado está relacionada con la forma de trabajo vinculada a establecer puentes entre lo que se hace en el espacio virtual y lo que se hace en clase. En ese sentido, una estrategia que han utilizado algunos profesores, como Fernando Hernández y Fernando Herraiz, ha sido recuperar las ideas que han surgido durante la semana y presentarlas en la clase. Esta dinámica ha estimulado la curiosidad y la reflexión de los estudiantes, ya que saben que, durante la clase presencial, sus aportaciones serán discutidas.

Pero si que es verdad que no existe formula o reglas para trabajar con el *Moodle*. Percibo la utilización de la herramienta en cada curso de manera distinta, y no creo que, como dice Carla, el "*costar más*" signifique que "*no está funcionando bien*"; sino que es otro

modo de relación de enseñanza/aprendizaje. Aquel día en tu clase de museos, cuando fui a presentar el proyecto, un alumno comentó que no podría trabajar con la misma intensidad y participación en todos los espacios virtuales de los cursos en los que participaba. Un dato interesante también para el grupo de innovación docente, pues en los primeros días de las clases, intenté estar presente en todas las presentaciones del proyecto y percibí que había alumnos que se repetían...

Veo importante que los estudiantes conozcan y se relacionen con otros modos de trabajar; por esta razón creo que no existe un modo acertado o erróneo de trabajar con el soporte virtual, lo que si existe son diferentes formas de actuación y diversas estrategias con las que organizar los cursos a través de la plataforma *Moodle*.

Es verdad que introducir el Moodle como herramienta de trabajo implica más trabajo. Los profesores tienen que acompañar el proceso y muchas veces moderar las discusiones; con los estudiantes es igual. En este sentido, me sorprendió la experiencia del curso de *Psicología del Arte* impartido por el profesor Fernando Hernández el curso pasado.

La implicación de los alumnos fue tan intensa que, al salir de la clase de la tarde de los martes, inmediatamente, empezaban a escribir *e-mails* en relación a lo que había surgido durante las clases presenciales, y así seguían durante toda la semana desbordando el buzón del correo electrónico. Sin duda fue una buena experiencia, así como muchas otras experiencias desde mi posición *intra-profesoral* y también *intra-estudiantil* (gracias Fernando por acuñar la palabra!!!). Las entrevistas con los alumnos, por una parte, refuerzan la idea de que la herramienta les está ayudando en su aprendizaje, mientras que por otra, también atestiguan sobre la emergencia de las formas de control del profesor sobre los estudiantes.

También tengo que decir que, al comienzo del curso, encontré muchos alumnos por los pasillos de la facultad que me preguntaba por qué ciertos cursos no estaban utilizando la herramienta del *Moodle*.

Soy consciente de que en ocasiones cuesta entrar en los ritmos de trabajo que favorece el *Moodle*. Como estudiante de doctorado también tenemos un curso en la plataforma. Como los cursos suelen durar unos 15 días, está bien para que no perder el contacto, y para continuar con el hilo de las discusiones; y salen propuestas y discusiones muy interesantes ya que el acto de escribir nos da tiempo para reflejar sobre lo que estamos reflexionando.

Os tengo que dejar ahora ya que son las 18:30 y hoy Ascensión me pidió que registrase su clase en video; es su última sesión, también de la asignatura de *Pedagogía del Arte*, y me comentaba estar ansiosa dado que los alumnos estaban proponiendo una presentación o meta-reflexión final de carácter preformativo.

Son las diez de la noche y he tenido la necesidad de volver escribiros ya que, lo sucedido hoy en la clase de Ascensión, es un buen ejemplo de lo que tú comentaste Carla en relación a la inmadurez de ciertos alumnos. Lo que ha sucedido me ha hecho recordar momentos de mi experiencia académica, donde fui profesora al mismo tiempo que estudiante; momentos en los que me di cuenta de lo difícil que es ser profesor, pero también de que algunos docentes se olvidan de que un día fueron alumnos y de sus dificultades para entrar en el ritmo de clase cuando eran estudiantes.

Llegué a esta reflexión porque durante la presentación de hoy en la clase, sentada al mi lado, había una chica que no se despegaba de su móvil. Recibía mensajes y contestaba, como si estuviese en un bar o en cualquier otro espacio, menos en un aula de clase. En este caso, me puse en la posición de la profesora, y también del grupo que presentaba. No se cómo llamar la atención de la compañera por su actitud, por su falta de respeto, de compromiso y descaro... no sé. Pero me molestó mucho, hasta el punto que pensé: ¿será que yo hacia lo mismo cuando alumna?

Os dejo aquí con mis reflexiones, dando vuelta a mis dudas, intentando recuperar historias para dar significado a mis experiencias. A ver qué me decís con mi carta. Verdaderamente, nuestro encuentro, en el que leímos nuestras cartas, me ha servido mucho para re-pensar mi posición, mis actitudes y mi responsabilidad dentro de la relación *intra-profesoral* y *intra-estudiantil*.

Referências

BURR, Vivien. ***Introducció al construccionisme social***. Barcelona: Proa, 1997.

ELLSWORTH, Elizabeth. ***Posiciones de la Enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad***. Ediciones Akal: Madrid, 2005.

GERGEN, K. ***Realidad y relaciones. Aproximación a la construcción social***. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1996.

GERGEN, K. ***Construir la realidad***. Barcelona: Paidós, 2006.

HANNA, D. (Coord.). ***La enseñanza universitaria en la era digital***. Barcelona: Octaedro, 2002.

KALANTZIS, M.; COPE, B. ***With the Learning by Design Project Group. Learning by Design***. Melbourne: Common Ground Publishing, 2005.

LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. ***New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning***. Buckingham: Open University Press, 2003.

LYOTARD, J.F. **La condición postmoderna: informe sobre el saber**. Madrid: Cátedra, 1984.

SANCHO, J. M. y HERNÁNDEZ, F. **Romper límites**. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: v. 348, p. 84-89, 2005.

STOLL, L., FINK, D. y EARL, L. **Es la hora del aprendizaje** (y del tiempo que se necesita para ello). Barcelona: Octaedro, 2004.