

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

FERNANDO HERNÁNDEZ¹

Grupo de innovación docente Indaga't. Universidad de Barcelona.

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 este análisis 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.

¹ Forma parte la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNID) EDU2010-12194-E (subprograma EDUC).

“...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).

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

La última sesión del curso “Historia y Currículum de la educación artística” (HCdEA) tuvo lugar en la primera semana de el pasado mes de junio. 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 (en prensa), 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”.

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.

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

Ejerzo, 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 de promover 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 Indaga't (<http://fint.doe.d5.ub.es/indagat-web/index-es.html>). Pero no puede evitar pensar, como hace días nos recordaba la profesora Amelia Lopes en las “II Jornadas sobre historias de Vida en educación”, 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. Pensé que ellos me planteaban a mí el desafío. Que tenía que ser yo, por tanto, el que tenía en 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 que 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 años posteriores al llegar a las últimas semanas del curso, les cuento a los estudiantes la historia de 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 curso.

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

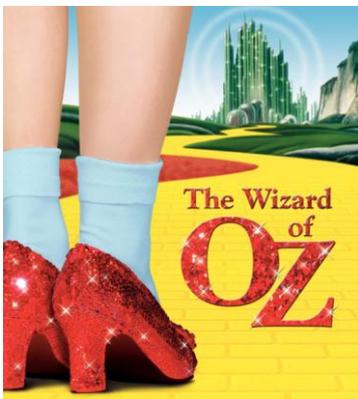
La formación en la universidad favorece el individualismo. Este enunciado adquiere carácter de máxima en una facultad como la de Bellas Artes donde la idea de 'artista', 'diseñador', 'fotógrafo' está marcada por la obligación de ser 'autor'. Si fracasa el proyecto de ser autor, se cae todo el andamiaje 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 caracteriza lo que significa no sólo la novedad del planteamiento que le posibilita y a la vez enfrenta con esta relación. Lo que le lleva a poner 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 puesta –de estar dispuesto- a ponerse en juego. Lo que sólo puede tener lugar si conecta, como hemos visto más arriba, con el lugar del deseo como 'agenciamiento' en la relación pedagógica.

La relación pedagógica y el deseo de aprender

Más arriba 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) llama la atención de que se ha malinterpretado a menudo “la noción de deseo como si éste fuese una subjetividad, una fuerza positiva” (13). 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 contrapone 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 Berard 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 imageneering (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 inmateriales 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](#) - diumenge, 20 juny 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves Paraíso, M. (2009). Currículum, desig i experiència. *Quaderns d'educació continuada*, 21, 113-128.
- Berardi, F. (Bifo) (2007). Un devenir pos-humano. Entrevista a Bifo, Buenos Aires-Bolonia, agosto 2007. Bajado el 15 de febrero de 2010 de <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. Bajado el 16 de febrero de 2010 De http://www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/0304/2_educar_eldeseo_0304.pdf
- Hernández, F. & Ventura, M. (2009). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Octaedro. (1992).
- 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. (en prensa). *Corporgrafías su(per)puestas: La experiencia educativa como un lugar de encuentro entre sujetos corporeizados*. Barcelona: Universidad de Barcelona (tesis en proceso).