



ESPAIS D'APRENENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

La interacción docente como estrategia de coimplicación en la universidad. El caso de Visualidades Contemporáneas.

Castro Varela, Aurelio
Secció de Pedagogies Culturals
Facultat de Belles Arts
Universitat de Barcelona
aurelio.castro@ub.edu

Hernández, Fernando
Secció de Pedagogies Culturals
Facultat de Belles Arts
Universitat de Barcelona
fdoherandez@ub.edu

Pau Gargallo, 4
Edifici Florensa
08028 Barcelona

1. RESUM:

Esta comunicación explora cómo la docencia compartida de la asignatura Visualidades Contemporáneas, en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, devino una manera de obtener la implicación del alumnado en el curso. A diferencia de la práctica universitaria habitual, que suele dividir el total de las sesiones entre el número de docentes, en esta ocasión buena parte de clases se estructuraron a partir de la interacción entre los dos profesores, presentes a la vez en el aula.

2. ABSTRACT:

This paper explores how the shared teaching of Contemporary Visualities, at the Faculty of Fine Arts of the University of Barcelona, became a way of achieving the students' engagement in the course. Unlike the regular university procedure, which divides the total of sessions between the number of teachers, on this occasion many classes were structured by means of the interaction of the two educators, who were present at the same time in the lecture room.



ESPAIS D'APRENENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

3. PARAULES CLAU: 4-6

Implicación estudiantil, docencia compartida, interacción docente, metodología, Universidad

4. KEYWORDS: 4-6

students' engagement, shared teaching, University, teaching interaction, methodology

5. DESENVOLUPAMENT:

La implicación [*engagement*] ocupa según David Zyngier (2007) el centro de los debates contemporáneos sobre educación. En el caso específico del alumnado universitario, se ha vuelto una preocupación creciente en varios países, asociando su falta al abandono de los estudios y su presencia a diversos resultados positivos, tales como bienestar, aprendizaje, resiliencia, etc. (Baron y Corbin, 2012). Así pues, la definición de implicación estudiantil en la universidad tiene en cuenta casi siempre las políticas y prácticas que la producen (Kuh, 2003).

Diferentes estudios (Robinson 2012, Richards y Richards 2013, Zepke *et al.* 2014) abordan la actitud pasiva del alumnado y su relación con la posición del cliente que espera recibir el producto contratado. Asimismo, Robinson (2012) señala que bajo un modelo de enseñanza como entretenimiento, la educación se convierte en un producto en vez de en un proceso.

En este contexto de presunta pasividad y falta de implicación estudiantil, no son pocos los docentes que tratan de incrementar la participación del alumnado a través de clases dialógicas y prácticas reflexivas, las cuales pueden generar no obstante una cierta intranquilidad en los estudiantes (Masika y Jones 2016, Richards y Richards 2013). Otros, sin embargo, suelen adoptar una perspectiva crítica y cuestionan la falta de democracia, la imposición de cuadros de referencia y el rol del profesorado (McInerney 2009, McMahon y Portelli 2004, Smyth 2006, Zyngier 2008).

En la misma línea, Gourlay (2015) remarca la ideología que envuelve la tentativa de evaluar la implicación del alumnado. Dicho de otra manera, la forma deseable que dicha implicación debe tomar en cada caso depende de una base ideológica preexistente. Por ejemplo, enfatizar la responsabilidad personal por el aprendizaje propio se fundamenta en un conjunto de virtudes culturales occidentales como, por ejemplo, la autosuficiencia. De este modo, desear que el alumnado hable, pregunte y reflexione críticamente podría formar parte de una ortodoxia de implicación estudiantil que ignora toda una serie de diferencias personales y culturales (Zepke, 2014).

Asimismo, las diferencias entre las investigaciones sobre implicación estudiantil en educación superior en diferentes países se explican en función de cada contexto nacional (Zepke, 2015). Por ejemplo, en los Estados Unidos hay muchos trabajos cuantitativos que intentan medir la



ESPAIS D'APRENENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

implicación entendiendo al alumnado como consumidor de una enseñanza de calidad producida por las instituciones, mientras que en el Reino Unido es estudiada más bien como pertenencia emocional (ibidem). En cualquier caso, la afinidad entre las políticas neoliberales y las investigaciones sobre implicación estudiantil es discutida por varios autores (Zepke 2014; Trowler 2015). Así pues, ¿qué significa “implicación estudiantil” en el contexto universitario catalán y español?

Conseguir la implicación del alumnado es un deseo recurrente por parte del profesorado, aunque no siempre signifique tener en cuenta la perspectiva de los estudiantes. Al fin y al cabo, ¿incrementar la primera no debería pasar también, necesariamente, por tomar en consideración aspectos normalmente ignorados? En definitiva, difícilmente se puede aislar de la propia implicación docente, sino que se hay que trabajar una relación pedagógica que se establece entre ambas partes y que pone en relación (y tensión) constante las percepciones de cada una. Es por ello que, en vez de implicación, cabría hablar más bien de *coimplicación*.

Interacción docente

Visualidades Contemporáneas es una asignatura obligatoria de tercero del grado de Bellas Artes. *Grosso modo*, pretende introducir al alumnado en los debates actuales sobre las imágenes, la manera en que se construye y está mediada la mirada, y las condiciones de posibilidad que modelan nuestra cultura visual. Habitualmente la imparte un único profesor, pero durante el primer semestre del curso 2017-18 el grupo de mañanas contaría con dos; uno con una larga trayectoria en docencia e innovación pedagógica, Fernando Hernández, y otro que está dejando de ser novel, Aurelio Castro.

A diferencia de cómo la docencia compartida suele ejercerse en la universidad –es decir, de una manera nada compartida: las sesiones se dividen entre cada profesor, que se encarga de la parte que le toca sin implicarse directamente en la del otro–, en esta ocasión buena parte de las sesiones se construyeron a partir del diálogo entre ambos. No se trató no obstante de una interacción basada en la simetría. Fernando se encargaba a menudo de explicar conceptos clave de la asignatura –como cultura visual o capitalismo estético–, los cuales eran desarrollados más tarde por Aurelio a partir de casos de estudio fílmicos o artísticos. Otras veces era un ejemplo mostrado por este el que suscitaba, a través de Fernando, una actividad que el alumnado debía realizar: un vídeo que diera cuenta de un paseo por la ciudad, una cartografía visual alrededor de un concepto, etc.

Tras la visita a la exposición *David Bowie is*, en el Museo del Disseny de Barcelona, cada docente hizo una devolución al grupo sobre las cuestiones y materiales de la muestra que se relacionaban a su parecer con lo visto hasta entonces en clase sobre cultura visual. Ese diálogo, desplegado en más ocasiones a partir del saber y la posición de cada docente sobre otros temas, apelaba



ESPAIS D'APRENENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

también a que las voces del alumnado se incorporasen al comentario y lo ampliasen. No fueron no obstante los únicos momentos en que su participación era requerida dado que, por ejemplo, tuvieron que proponerle en grupos, al resto de la clase, alguna actividad a partir de la lectura de un texto; llevar constantemente a la práctica, a través de ejercicios cartográficos, los conceptos e ideas de la asignatura; o puntuar las sesiones más explicativas con sus respuestas y apreciaciones.

Amèlia Mañà, una estudiante del Màster de Artes Visuales y Educación que realizó sus prácticas en el grupo de innovación docente Indaga't y documentó con notas de campo y fotografías tres sesiones (11, 12 y 19 de diciembre), describe de esta manera su desarrollo:

Tinc la sensació que en Fernando 'porta' la classe: la inicia, la contextualitza, recull el que hem fet a les sessions anteriors i anuncia el que es farà en aquesta, marca tempo, recull dubtes i neguits i els elabora... L'Aurelio el trobo més en un segon pla tot i que participa quan ho considera oportú o quan és apel·lat per en Fernando. Aquesta dinàmica l'observo en l'espai que lideren/dinamitzen/porten els professors. Quan l'alumnat es posa a treballar aquestes dues posicions es difuminen i els grups demanen ajuda/suport/aclariments/compartir dubtes tant a l'Aurelio com en Fernando. Les fotos mostren la realitat: cada 'profe' no té els seus grups, tots els grups poden dialogar amb els dos professors, cada professor està al cas del tema de treball de cada grup. És un compartir, un complementar-se, no una divisió de grups i tasques. L'alumnat també expressava aquesta idea.

Conclusión: co-implicación

El hecho de ver cómo dos profesores se coimplicaban en el desarrollo de las clases y trazaban un diálogo cotidiano entre sí fue valorado por el alumnado, el 19 de diciembre de 2017, como una manera de suscitar su propia implicación en el curso. Durante la segunda mitad de la sesión, la última de la asignatura, nos sentamos en círculo en el suelo a fin de comentar cómo la práctica docente se había relacionado con el interés del alumnado por la asignatura. Este encuentro final funcionó en buena medida a modo de "mesa de discusión".

Los estudiantes nos explicaron que mientras que en experiencias anteriores, también en la Facultad de Bellas, el tener dos docentes se convertía más bien en "tenir dues assignatures diferents", nuestra interacción inauguraba para ellos una manera de hacer que comportaba, antes que nada, un compromiso de mayor calado con el grupo. Es decir, no sólo se trataba de algo práctico, sino también de una especie de gesto. Ante la pregunta de cómo evidenciaban de manera concreta esa coimplicación, añadieron lo siguiente:

—“Que ens pregunteu ‘per què no vas venir?’, si no hem vingut a classe. Us fixeu molt en nosaltres, reconeixeu la nostra identitat”.



ESPAIS D'APRENENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

—La devolución personalizada y con comentarios de sus trabajos.

—El que hayan dado, por su parte, “el màxim de tu mateix”. El volver a casa y pensar en lo que se ha hablado en el aula, como si la clase continuase en cada una de ellas.

—“Les classes han estat molt dinàmiques; hem fet moltes coses, més enllà de la teoria”.

Ese dinamismo, conseguido en parte a través de dos visitas a museos o la invitación de investigadoras predoctorales a presentar sus proyectos en tres sesiones; así como la atención depositada en el alumnado, o la evaluación constante y cualitativa de sus ejercicios, respondieron también a la situación de contar con dos profesores dentro y fuera del aula, los cuales no hacían su trabajo por separado, sino que lo entrelazaban y multiplicaban de manera continua.

Así pues, el resultado de esta interacción docente sería una evidencia de que la implicación del estudiantado está íntimamente conectada a la del profesorado, teniendo por lo tanto que añadir el prefijo co- para referirnos a ella. En suma, son las relaciones pedagógicas que se establecen —y no tanto baremos individuales que se dirigen exclusivamente al alumnado— las que permiten pensarla y mover los marcos en los que se pone en práctica o desatiende.



ESPAIS D'APRENENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES (segons normativa APA)

- Baron, P. & Corbin, L. (2012) Student engagement: rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development*, 31:6, 759-772, DOI: 10.1080/07294360.2012.655711
- Gourlay, L. (2015) 'Student engagement' and the tyranny of participation, *Teaching in Higher Education*, 20:4, 402-411, DOI: 10.1080/13562517.2015.1020784
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. *Change* 35(2): 24--32.
- Masika, R. & Jones, J. (2016). Building student belonging and engagement: insights into higher education students' experiences of participating and learning together, *Teaching in Higher Education*, 21:2, 138-150, DOI: 10.1080/13562517.2015.1122585
- McInerney, P. (2009). Toward a critical pedagogy of engagement for alienated youth: insights from Freire and school-based research. *Critical Studies in Education*, 50(1), 23-35. DOI: 10.1080/17508480802526637
- McMahon, B., & Portelli, J. P. (2004). Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement. *Leadership and Policy in School*, 3(1), 59-76. Richards, R. W. & Richards, L. M. (2013) Sponges do not make their own water: student engagement through dialogue and the development of reflective consciousness, *Reflective Practice*, 14:6, 774-786, DOI: 10.1080/14623943.2013.836083
- Richards, R. W. & Richards, L. M. (2013). Sponges do not make their own water: student engagement through dialogue and the development of reflective consciousness, *Reflective Practice*, 14:6, 774-786, DOI: 10.1080/14623943.2013.836083
- Robinson, C. (2012). Student engagement. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 4:2, 94-108 DOI: 10.1108/17581181211273039
- Smyth, J. (2006). 'When students have power': student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around 'dropping out' of school. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 285-298. DOI: 10.1080/13603120600894232
- Trowler, P. (2015). Student engagement, ideological contest and elective affinity: the Zepke thesis reviewed. *Teaching in Higher Education*, 20:3, 328-339, DOI:



ESPAIS D'APRENENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

10.1080/13562517.2015.1016417

Zepke, N. (2014) Student engagement research in higher education: questioning an academic orthodoxy, *Teaching in Higher Education*, 19:6, 697-708, DOI: 10.1080/13562517.2014.901956

Zepke, N. (2015). What future for student engagement in neo-liberal times? *Higher Education*, 69, 693-704.

Zepke, N. Leach, L. & Butler, P. (2014) Student engagement: students' and teachers' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 33:2, 386-398, DOI: 10.1080/07294360.2013.832160

Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: doing education not doing time. *Teaching and teacher education*, 24(7), 1765-1776. DOI:10.1016/j.tate.2007.09.004