

*El barret de copa alta on tot és possible: una experiència de diaris dialògics en l'aula virtual en la formació de mestres**

*Consol Aguilar, Alayn Arroyo, Irene Cremades, Marta Mejías i Guillermo Roig (Universitat Jaume I);
Luís Torrego (Universitat de Valladolid)*



“Crec que les cançons són una mena de bombes que exploten ordenadament. Bombes a petita escala, com trencar coses però no per frustració, no trencar qualsevol cosa i de qualsevol manera, sinó trencar portes tancades que haurien d'estar obertes, records que no mereixen existir, dies sense actitud.

Alguns diuen que les cançons o potser la música, estan fetes de preguntes i de respostes, una frase musical respon a una altra, i al seu torn les dues formen part d'una pregunta més gran que serà resposta també. Per això les cançons no són com el document infinit dels ordinadors sinó com aquest quadern, com la nostra vida: s'acaben. Responen”.

(Belén Gopegui, 2009:154-155).

“No tot és relatiu, no tot és poder, no tot ha de seguir necessàriament com està. Si ens ho proposem junts podem canviar moltes coses. No hi ha per què haver de triar entre la impossible utopia i l'actual realitat. La nova teoria crítica diu que hi ha una tercera possibilitat: desenvolupar pràctiques i teories transformadores per a aconseguir el que Freire, davant d'una repletíssima sala d'actes de l'Escola de Formació del professorat de Barcelona, va definir com fer possibles els somnis que semblen impossibles”.

(Ramón Flecha, 1997:10)

Per què una aula virtual?

Acabat el curs 08-09 volem compartir l'experiència de l'aula virtual de l'assignatura de *Didàctica del català* en la titulació de mestre/a de l'especialitat d'educació musical. L'estudiantat ha fet seua l'aula, l'ha presa i transformada. L'assignatura, que s'imparteix el primer semestre s'acaba el 10 de desembre. I, encara, l'última entrada d'una estudianta és del 25 de maig. Cinc mesos més tard continuen les ganes de comunicar (se).

Aquest article suposa la nostra reflexió a posteriori sobre els fets i s'ha anat construint al llarg del curs 2009-2010.

L'aula virtual és l'entorn virtual d'ensenyament/aprenentatge de la Universitat Jaume I (UJI). Dóna suport complementari a les classes presencials. Es basa en el programari lliure Moodle i està integrada a la base de dades de gestió acadèmica de l'UJI. El moodle ajuda el professorat a crear comunitats virtuals d'aprenentatge cooperatiu i complementa l'entorn presencial (Margelí-Muria, 2008).

* Traducció: Joaquín Martínez Ortiz.

Des del principi vam decidir en assemblea com volíem treballar, Consol va proposar els diaris dialògics (Aguilar, 2007) i els vam triar com a recurs de treball. Allà es recullen les experiències realitzades a classe, els llibres i articles llegits i també les experiències que fora de l'aula conformen la vida de l'estudiantat i que podem relacionar amb l'assignatura, vinculant així l'experiència acadèmica amb la vida quotidiana, la cultura acadèmica i la cultura popular. I a l'aula virtual. El vam votar (es va consensuar per unanimitat) i vam discutir perquè, com assenyala Freire (2001:37):

“Per què no discutir amb els alumnes la realitat concreta a la qual cal associar la matèria el contingut s'ensenya (...) Per què no establir una “intimitat” necessària entre els sabers curriculars fonamentals per als alumnes i l'experiència social que tenen com a individus”.

En el temps han existit diverses propostes d'utilització dels diaris com a recurs de desenvolupament personal i professional i com a instrument d'investigació-acció, i s'han utilitzar en els processos de formació de professorat destacant la seua potencialitat com a recurs de reflexió, autoconeixement i la seua potencialitat expressiva i comunicativa. Ja des de Freinet, que reconeixia Decroly com a únic precedent fins Zabalza (2004) per exemple.

A través dels diaris dialògics, penjats cada dia a l'aula i oberts a qualsevol visitant que volgués compartir-la, hem reflexionat sobre la nostra pràctica en les classes presencials i reformulat des de la teoria des de quatre punts bàsics units a l'aprenentatge dialògic: la reflexió sobre l'acció i la discussió entre grups d'iguals, la igualtat des de la diversitat, el treball cooperatiu i solidari i la inclusió d'altres veus i col·lectius que treballen des d'una concepció radical de la democràcia.

El nostre propòsit ha estat possibilitar una forma de pràctica compromesa que iguala l'aprenentatge i la formació de ciutadans i ciutadanes crítics, una forma d'entendre l'assignatura des d'una concepció de la cultura dinàmica i transformadora. I l'aula virtual ha estat un recurs fantàstic. Com evidència Jordi Adell (2001,12-13):

“Les NTIC porten implícit un model docent basat en la investigació i l'aprenentatge descentralitzat i autònom, formant xarxes distributives, garantint l'accés a les fonts primàries (sense massa mediació), redefinint els rols tradicionals, etc. Un exemple d'aquesta rigidesa és la manera en què la universitat literalment es “càrrega” la innovació didàctica. Com s'avaluen els coneixements adquirits durant l'estudi de l'hipertext? I d'un procés de recerca, selecció i anàlisi d'informació sobre un tema determinat per internet? Què passa quan el docent o la institució ja no defineixen el coneixement valuós? (...) No obstant això el camí no és fàcil: les organitzacions tendeixen a fagocitar i integrar les innovacions si pertorba a



la resta d'elements (i aparentment redueix la seua efectivitat) o l'equilibri de poder intern fins a fer-la irrellevant, irreconeixible o innòcua per als qui tenen el poder. Les innovacions que amenacen l'hegemonia de poder tenen una vida molt curta, encara que, en nombroses ocasions es tracta de “danys colaterals” no previstos inicialment”.

Perquè mentre ja s'ha encunyat el concepte 2.0 que intenta diferenciar-se d'una presumpta web1.0 corresponent a l'anterior a 2004 (Penya-Córcoles-Casado, 2006:2), es parla de programari social i d'aprofitament de la intel·ligència col·lectiva per a produir transformacions socials que beneficien a la majoria o es denuncia la esclatxa digital que genera més exclusió social mentre les nostres aules estan plenes d'estudiantat nadiu digital (nascuts a partir de 1993) i de professorat analògic i / o immigrant digital.

Cassany i Gilmar (2008:56) assenyalen les diferències que Prensky identifica entre els / les nadius digitals i les / els immigrants digitals:

Nadius digitals	Immigrants digitals
<ul style="list-style-type: none">• Processament paral·lel: multitasques.• Processament i interacció ràpids.• Accés obert: hipertext.• Multimodalitat.• Connexió en línia amb la comunitat.• Paquets breus d'informació.• Aprenentatge amb joc i diversió.• Autoaprenentatge mitjançant tutorials interactius.	<ul style="list-style-type: none">• Processament seqüencial, monotasques.• Processament i interacció lents.• Itinerari únic: pas a pas (lineal).• Prioritat de la llengua escrita.• Treball individual, aïllament.• Textos extensos.• Aprenentatge amb treball seriós i pesat.• Actualització mitjançant consulta física (llibres, revistes, cursos).

No obstant això la simple utilització de l'aula virtual encara desperta suspícies en l'entorn acadèmic. I si l'enfocament de l'aula virtual va lligat a la teoria crítica encara suscita més desconfianza. Como defensa Giroux (2008:17-20):

“El que fa que la pedagogia crítica siga tan perillosa avui en dia [als ulls dels/ les neoconservadors] és que és el centre de la seua pròpia definició es troba en la tasca d'educar els alumnes perquè es convertisquen en agents crítics que es qüestionen i discuteixen, de manera activa, la relació entre la teoria i la pràctica, entre l'anàlisi crític i el sentit comú, entre l'aprenentatge i el canvi social. La pedagogia crítica nega les mentides oficials del poder i la noció, totalment reduccionista, de ser un mètode.(...) La pedagogia crítica obri un espai en el qual els alumnes

i les alumnes haurien de ser capaços d'assumir el seu propi poder com a agents crítics ; proporciona una esfera en què la llibertat sense condicions, una llibertat per a qüestionar i afirmar, és bàsica per als objectius de la universitat, o fins i tot de la pròpia democràcia.(...) Establir connexions entre l'educació i la possibilitat d'un món millor no és una recepta per a l'adoctrinament, més aviat marca la diferència entre l'acadèmic com a tècnic i el professor com un educador que medita sobre el seu paper i representa una mica més que un instrument d'una cosmovisió aprovada, assentada i autoritzada oficialment. (...)

La democràcia no pot funcionar si els ciutadans no disposen d'autonomia, d'independència i d'un criteri propi, qualitats indispensables per als alumnes i les alumnes si van a fer judicis i eleccions vitals sobre la seua participació i contribució a les decisions que afecten la vida quotidiana, a la reforma institucional i a la política governamental.”

El coneixement de l'estudiantat i els diaris dialògics

Guillem va penjar a l'aula una cançó d'Alice Cooper, *School's Out* en la qual l'estudiantat opina que no tenen cap alternativa i que, per això, han de fer molt de soroll. Com defensa Ramon Flecha (1997:2): “és important que sempre tinguem en compte que amb cada aspecte de la nostra activitat estem o bé promocionant o bé contrarestant l'actual procés de dualització social, a més d'anar posant els nostres estudiants a l'un o l'altre costat d'aquesta”.

La classe d'estudiants de tercer de l'especialitat d'educació musical ha demostrat que pot fer-ho, pot fer molt de soroll i, a més, transformar-lo en notes, en melodies, en ritmes que conjuguen cinema, publicitat, cançons, poemes, curtmetratges, il·lustracions, musicals, cinema, teatre, còmic, blocs, música, dansa, expressió corporal o imatge entre altres coses i, de ben segur, generaran noves possibilitats de transformació de les seues aules, noves alternatives obertes a infinites possibilitats, un efecte multiplicador.

Els diaris reflecteixen les preocupacions de la classe, els interrogants que generen els debats i els arguments i contraarguments amb què es teixeixen. Perquè com destaca McLaren (1984:269-270):

“Qualsevol currículum emancipador ha de subratllar l'experiència estudiantil, que està íntimament relacionada amb la formació de la identitat. Els educadors crítics necessiten aprendre com aprendre, com comprendre, afirmar i analitzar aquesta experiència. Això significa no només comprendre les formes culturals i socials mitjançant les quals els estudiants aprenen a definir-se a si mateix, sinó també comprendre com utilitzar aquesta experiència dels estudiants en formes que ni l'accepten sense raons ni la deslegitimen. (...) El coneixement escolar mai parla per si mateix, és cons-

tantment filtrat per les experiències ideològiques i culturals que els estudiants porten a l'aula. Ignorar les dimensions ideològiques de l'experiència estudiantil és negar els coneixements previs a partir dels quals aprenen, parlen i imaginem els estudiants”.

Recordem també que des del CREA (Aubert i altres, 2009:85) es defensa:

“El coneixement que resulta d'un diàleg igualitari entre persones d'entorns i perfils molt diferents és més profund i més útil a totes les persones. El coneixement creat en relacions on són majoritàries les interaccions dialògiques recull més punts de vista des de condicions d'igualtat i, per tant, és capaç d'atendre més realitats i transformar les existents perquè siguin més inclusives(...) Des de la perspectiva comunicativa, el professorat ha de saber desenvolupar interaccions amb l'entorn i els processos de creació de significat que es donen en aquest, posant l'èmfasi en la igualtat i en allò comunitari, en un conjunt d'accions en què la formació no es restringeix a la relació professorat-alumnat sinó que engloba el conjunt de l'entorn social i cultural”.

Cada dia cal penjar a l'aula una reflexió dels grups reduïts en què s'ha dividit la classe, sobre la teoria que cal treballar, i aquestes opinions es debaten en l'assemblea plenària en cada sessió de classe. També es realitzen pràctiques o tallers en grup que estan integrats per persones que pertanyen a diversos grups-reduïts per a enriquir el discurs des de la diversitat. Posteriorment, si així ho desitgen, els grups poden modificar el text penjat pel grup-reduït enriquint-lo amb les aportacions del debat de plenari d'aquest dia. Els temes de debat diaris de cada sessió a l'aula virtual exploren i amplien el contingut teòric debatut. Tota la informació és sempre pública i compartida.

La nostra ubicació per a treballar les habilitats lingüístiques bàsiques s'inspira en investigacions i pràctiques lligades a l'opció crítica.

Daniel Cassany i Cristina Aliaga, des de la proposta sociocultural, destaquen algunes idees bàsiques (2009:20-21):

1. La pràctica lectora es vincula encara més amb l'entorn social de l'aprenent/a, treballant i discutint textos de l'àmbit més proper per a mostrar l'interès i la utilitat social de la lectura com, per exemple, material autèntic sense adaptar (tríptics, cartells, publicitat...).
2. S'integra l'escriptura amb la resta de codis, com la imatge estàtica o en moviment, el so, els gràfics. Es treballa amb textos multimodals (webs, revistes, còmics) i es relaciona l'escrit amb la parla quotidiana i continguts interdisciplinars pertinents.
3. S'adopta una actitud crítica, comprendre requereix construir el contingut i descobrir la ideologia del text. També es fomenta la discussió personal i l'elaboració d'idees pròpies.

4. Es discuteixen les pràctiques lletrades establertes “perquè s’assumeix que no són” naturals “sinó que reflecteixen les relacions de poder i les jerarquies socials de la comunitat. Ja que es persegueix la justícia i la igualtat, es proposa donar-hi el poder a l’aprenent perquè desenvolupe les seues pròpies pràctiques, amb la seua ideologia pròpia dialogant o resistent”.

I des de la perspectiva dialògica (Aguilar, Alonso, Padrós i Pulido, 2010:32-33):

“La lectura dialògica (Soler, 2001,2003) és una nova forma d’entendre la lectura: no es centra únicament en el procés cognitiu de l’alfabetització, sinó que ho engloba dins d’un procés més ampli de socialització en la lectura i de creació de sentit sobre la cultura amb les persones adultes de l’entorn. El paper central que l’aprenentatge dialògic (Racionero i Valls, 2007; Aubert *et.al.*, 2008) atorga a les interaccions ens porta, en el cas de la lectura, a anar més enllà de les concepcions centrades en el procés que s’estableix entre una persona i un text escrit. (...) La lectura, des d’aquesta perspectiva dialògica, està contextualitzada i suposa una comprensió compartida; promou la reflexió crítica i facilita major adquisició de competència, és motivadora i té sentit per a les persones que estan en interacció en el marc d’un diàleg igualitari”.

Des d’aquesta perspectiva cal destacar seguint Lier i Soler (2003):

1. La concepció de la cultura com un espai de producció de coneixement, valors i significats, en el moment de la creació i també de la recepció lectora.
2. L’existència de referents que poden ser compartits i contrastats per a la millor comprensió i gaudi de les obres, en contrast amb la consideració elitista i monolítica de la cultura.
3. La defensa de l’igual accés a la cultura popular i als clàssics, així com les seues respectives dignitats, promovent la comunicació cultural entre coneixement popular i acadèmic.

Des del CREA també s’evidencia la *desmonopolització del pensament expert*, és a dir un fenomen que qüestiona el monopoli del saber pels i les professionals (Aubert i d’altres, 2009:31-32):

“En l’actual societat de la informació, és a través del diàleg amb les persones” no expertes “com és possible el desenvolupament de les teories més inclusives i científiques. No hi ha persones expertes que tinguin tot el coneixement social i cultural necessari per a realitzar propostes eficaces per a totes les persones. Tots i totes podem aportar arguments des de les nostres diferents experiències i recursos culturals. (...)”

La informació, el coneixement, ja és públic, gratuït i fàcil d’aconseguir. Els i les estudiants ja estan accedint a la Xarxa, baixant informació i portant aquest coneixement a l’aula. Volen fer-ho públic i negociar els significats que el professorat

presenta amb els significats que han aconseguit i reflexionat des de la seua pròpia experiència i a través de les seues pròpies consultes. És la idea de la indagació dialògica a les classes descrita per Gordon Wells (2001). Les aules no són espais que es mantinguen al marge dels processos de desmonopolització del coneixement expert. El Dialògic que s'ha inserit en les nostres vides també ho ha fet en la forma com s'ensenya i s'aprén en la societat de la informació”.

Cèsar Coll (2005:6) també evidencia els riscos lligats a aquesta possibilitat: “el risc de perdre's en la navegació a través dels vincles que relacionen les diferents unitats textuais fins a naufragar en un oceà d'informacions inconnexes i sense sentit. I sobretot exigeix, per poder ser utilitzada de manera eficaç pel lector, l'aprenentatge i el domini de nous sabers, de nous coneixements i habilitats”.

I assenyalava, seguint Julie Corio (2003), els quatre elements fonamentals implicats en la comprensió lectora que cal tenir en compte en l'alfabetització en la societat de la informació, necessaris per a treballar la comprensió de textos escrits a internet, diferent de la comprensió de textos escrits en altres suports (Coll, 2005:8):

- 1) El procés de comprensió que el lector/a ha de dur a terme (els seus objectius i motivacions, les competències i habilitats requerides per a extreure i construir significats a partir dels textos, els suports i ajudes a la comprensió, etc.)
- 2) El tipus d'escriptura dels textos que són objecte del procés de comprensió (textos no lineals o hipertextos, textos multimèdia i textos interactius que requereixen processos cognitius específics per a generar significats).
- 3) Els objectius, condicions i naturalesa de les activitats i tasques de lectura (la recerca d'informació a internet, el treball col·laboratiu en xarxa, la comunicació electrònica en les seues diferents variants de correu electrònic, missatgeria instantània, xats, etc.)
- 4) El context sociocultural en què té lloc tot el procés de comprensió (contextos d'estudi, de treball, d'oci, de consum, de mobilització social i ciutadana, de gestió administrativa, de comunicació, de col·laboració interpersonal, etc.).

Per tant, afirma, és molt probable que els coneixements, habilitats i competències implicades en el que significa estar alfabetitzat-a digitalment varien de manera significativa en funció dels textos, les activitats i les pràctiques socioculturals de referència (Coll, 2005:8).

I Colin Lankshear i Michele Knobel afirmen ((2008:81):

“Els alfabetismes són” formes socialment reconegudes de generar, comunicar i negociar continguts significatius mitjançant textos xifrats en contextos de partici-



pació en Discursos (o com a membres de Discursos). Per això les activitats de bloquejar, escriure *fanfic*, produir *manga*, utilitzar *memes*, *photoshop*, pràctiques de vídeo *anime* de música (AMV), utilitzar *podcats* i *vodcats* i participar en jocs són *alfabetismes*, com escriure cartes, redactar un diari, mantenir enregistraments, fer un *zine* en paper, llegir novel·les, prendre notes durant conferències o presentacions i llegir horaris d'autobusos.”

També Cassany i Sanz (2009:21) exposen:

“Els estudis de comunicació mediada per ordinador (Herring, 2001) distingeixen els gèneres *sincrònics*, com el *xat* i *els jocs de rol*, en els quals els interlocutors interactuen en temps real, dels gèneres *asincrònics*, com el *correu electrònic*, *el fòrum* i *la web* (i el *blog*, el *fotolog*, el *videoblog* o la *Wiki*), en els quals no hi ha coincidència en línia”

Encara que cada gènere té trets gramaticals, lèxics, discursius i pragmàtics propis hi ha característiques comunes. Algunes d'aquestes característiques són (sic) (Cassany-Sanz, 2009:21-22):

- L'accés a grans quantitats de documents, procedents de tot el món (i, en conseqüència, de diferents cultures, ideologies, ètnies) en diverses maneres, idiomes, gèneres i formats.
- La *multimodalitat*: l'escriptura integra l'àudio (parla, música, soroll), la imatge (estètica o en moviment), les icones o les reproduccions virtuals, creant textos complexos, com un blog, una portada de diari digital o un fòrum (Kress, 2003).
- La *hipertextualitat*: els vincles o *links* relacionen directament diversos documents llunyans d'un mateix text, amb un accés instantani, facilitant que l'autor/a /lector/a trie el seu propi itinerari per a processar el text.
- La *multitasca*: l'organització de la pantalla i diversos recursos (minimització, barra d'inici, interfícies amigables, etc.) Permeten processar els discursos en paral·lel o al mateix temps, al contrari de la lectura-escriptures en paper, que es fa en sèrie.
- L'*autoaprenentatge*: Internet afavoreix l'aprenentatge autònom en línia amb recursos sofisticats com els tutorials, els fòrums d'ajuda, les preguntes més freqüents, les barres de navegació o els successius nivells de dificultat d'un joc o programa.
- La *cooperació*: autors/es i lectores/es col·laboren, comparteixen recursos i experiències, ajudant els uns als altres i creant autèntiques comunitats d'aprenentatge, que faciliten l'aprenentatge i el desenvolupament de cada membre.

Respecte a aquest últim punt Cassany i Sanz posen com a exemple que el seu article ha estat elaborat en línia, usant diferents mitjans com correu electrònic o

documents compartits. Nosaltres també hem construït el nostre article intercanviant conferències en web, documents, els nostres textos que s'anaven acoblant i compartint. Gràcies a internet hem pogut fer-ho estant les vuit persones en llocs tan distants com Valladolid, Segòvia, Castelló, Varsòvia, València o Benicarló.

La veu de l'estudiantat: contar el que es viu

A continuació es recullen algunes de les opinions penjades a l'aula des dels diferents grups-reduïts. Opinions que responen a les persones que integraven la classe: Gràcia, M. Carmen, Joan, Teresa, Susana, Diego, els tres Victor, Paola, Silvia, Pere, Aitana, Raquel i les tres Marines, Alayn, Lara, Elisabeth, Jacobo, Guillermo, Joan, Sergio, Ruth, Oliver, Roger, Anna, els dos Hèctor, Sara, Cristina, Marta, Lledó, Arantxa, Eva, Maria Pilar, Jordi, Carles, Pere, Victòria, Begoña, Sandra, Patricia, María del Mar, Saray, Beatriz, Almudena i Llum. De totes i tots ells és la veu que a continuació s'hi plasma.

Les expectatives amb què comença l'estudiantat després de consensuar en assemblea el que anàvem a fer al llarg de l'assignatura són bones perquè han pogut decidir amb veu i vot, han pogut participar en la presa de decisions. Així trobem "El programa ens ha semblat a la totalitat del grup molt atractiu i esperem que siga així". En el debat sobre el tema reflecteixen en el seu diari: "No ens agraden les classes magistrals i poc participatives, preferim els debats en petit o gran grup, en què tot el món participem o intentem participar en l'aprenentatge, aportant cada un/a les idees que considera necessàries per a obtenir entre tots un coneixent major i poder argumentar les nostres decisions. Som ensenyants, i entre altres, un dels objectius que hem d'afavorir a l'aula és educar ciutadans/es dialògics, que puguin aprendre d'altres companys/es i treballen igual o millor de manera grupal que individualment, afavorint el treball cooperatiu".

En un altre diari es recull la necessitat de controvèrsia i transgressió perquè consideren necessari "qüestionar els coneixements que se suposen correctes, perquè és quan podem aprendre més, principalment d'aquelles persones que no pensen com nosaltres". És a dir, se subratlla la riquesa vinculada a la diversitat. I un altre diari destaca la necessitat de posicionar-se, de reflexionar des d'on ens situem com a docents i com a persones. També s'assenyala la necessitat d'estar informats/es i de "transmetre la nostra percepció a l'alumnat".

Un altre grup defensa que "cal ensenyar a les aules a detectar els valors que no són correctes ni democràtics, i ajudar l'alumnat a tenir una ment una mica més crítica, que siguen ells i elles els que opinen i extreguen conclusions, i a partir d'aquí, actuen".

Una de les estudiantes ho expressa així: "Molts dels textos que hem llegit durant el curs m'han fet reflexionar i veure les coses amb uns altres ulls, per exem-



ple, els contes. A més les aportacions dels companys/es també han estat enriquidores i interessants i donaven per a pensar molt. Tot això m'ha servit per a tenir una ment més oberta i estar disposada a buscar noves eines per a afavorir el desenvolupament crític del meu futur alumnat”.

A mesura que avança el curs la competitivitat es va transformant en complicitat. Així ho descriu un dels grups: “anteriorment en les classes hi havia molta competitivitat en lloc de compartir les coses, però actualment cada vegada va augmentant més l'actitud dialògica entre les persones, el que ens fa tenir molta empatia i confiança entre la resta de companys/es”.

I també ho expressa així un altre grup: “parlem del clima de competitivitat de la universitat. És comú mirar als companys i companyes com a futurs competidors, en lloc de com a persones amb les que pots compartir coses i que poden ajudar-te”. Per això defensen que cal implicar-se en l'activitat aportant tot allò que cadascú i cadascuna poden i complementar-se amb el que aporte la resta del grup.

Els grups són conscients que el seu treball millora cada dia i així ho evidència un dels grups: “encara que el resultat d'avui siga molt millorable, si comparem amb el principi de l'assignatura sí que podem veure una progressió en els diaris molt favorable. L'únic que ens falta és costum, costum en aquest tipus de dinàmiques i també costum a treballar amb l'ambigüitat. Diem ambigüitat perquè d'un mateix text extraïem diferents punts de vista, reflexions... fins ara només podíem fer les coses bé o malament. Ara tenim més diversitat d'opinions, per tant hi ha més enriquiment. D'altra banda hem volgut reflexionar sobre la repercussió d'aquest tipus de dinàmiques no només com a alumnat, també com a futur professorat”. I un altre grup vindica el discurs com un instrument d'acció social i no com un mitjà de perpetuació del poder.

També en la classe, des de diversos grups, s'evidència la necessitat d'afrontar reptes amb curiositat i no amb por i assenyalen: “si en realitat volem transformar alguna cosa, hem de tenir veu i vot per canviar les coses”. I afirmen: “l'educació és un bé social que entre tots i totes hem de construir i no és un bé econòmic que només uns pocs poden dominar”. Per això en el debat un dels temes que els inquieten és saber “si nosaltres com a mestres ens acomodarem una vegada aconseguida la plaça i, encara que diguem que no, alguns diuen que una vegada ja et veus amb un futur pots acomodar-te i et prepares menys les classes, o deixes d'innovar i passes a la rutina de tots els dies”.

A un altre grup el preocupa molt tenir clar quins valors i conceptes vehicularan en el currículum de l'aula i defensen que “el currículum pot afavorir la lluita contra la marginació i la discriminació (...), cal fer que l'alumnat aprenga i s'involucre en la construcció del seu propi coneixement, els valors i les raons sobre els quals

se sosté, i educar des de la capacitat crítica davant la realitat”. Per això consideren necessari estar en constant evolució i innovació i “intentar crear una consciència col·lectiva per a reforçar-nos els uns als altres i per a aconseguir més recursos i més eficiència en el treball”.

Conclouen “vivim en un món heterogeni, multicultural on interactuen diverses cultures. Si tots sabérem valorar la riquesa i la diversitat de la nostra societat no hi hauria aquestes infravaloracions que reforcen el racisme i l’odi al diferent, que constantment el cataloguen en un marc on tots els valorem de manera idèntica”.

L’avaluació del treball

Els criteris per a avaluar a cada grup-reduït van ser consensuats per tot l’estudiantat en assemblea i aquesta és la seua reflexió final:

- La implicació del grup cap al diàleg. Tots els/les membres del grup s’han d’implicar en el grup i dialogar sobre tot el que tracta el grup. Així vam reunir una diversitat d’idees que ajuden a argumentar els coneixements que es construeixen i /o (re)construeixen.
- Adequació dels diaris al que es narra. Al llarg de l’assignatura s’ha vist una evolució en els diaris. Al principi només reflectien el que s’havia dit o fet a classe, però posteriorment es reflexionava i, sobretot, es considerava l’opinió de tots els/les membres del grup per a abordar el treball.
- Els diaris han d’estar elaborats, tenir continguts coherents i organitzats.
- Organització grupal. Cal compaginar horaris, tractar les diferents idees... però el diàleg ha estat l’eina que hem utilitzat per a poder solucionar els conflictes que se’ns han anat presentant.
- Dinàmiques interpersonals. Les relacions intersubjectives del grup han evolucionat; al principi gran part dels grups-reduïts ja ens coneixíem però treballar amb una altra gent ens ha ajudat a descobrir altres formes alternatives de treballar.
- Inquietud intel·lectual. S’ha mostrat un gran interès pels continguts de l’assignatura en la participació a l’aula virtual, ja siga penjant coses o llegint/mirant, relacionant i contestant als diferents textos que s’han penjat.
- Reflexió. No només hem tingut en compte aquelles coses que hem donat a classe, sinó que hem estat capaços de dur a la pràctica.
- Responsabilitat compartida. En formar part d’un grup cada membre té unes responsabilitats que ha de respectar per a realitzar un treball grupal i sent respectuós/a també amb els companys/es, s’aconsegueix un treball cooperatiu.

- Resolució de conflictes. Hem d'utilitzar el diàleg per a resoldre els conflictes. Un primer pas és reconèixer el conflicte i el següent és canviar la situació buscant una alternativa, perquè a més d'admetre el problema hem d'actuar per a solucionar-lo i obtenir-ne una millora.
- Consens grupal finalment procés individual. És difícil arribar al consens per això hem de buscar punts en comú. Idees compartides per a partir d'aquí i no d'aquells punts que ens distancien. Totes les aportacions s'han considerat vàlides, qualsevol ha pogut expressar la seua opinió sobre tots els temes a classe, i a partir d'aquí s'ha generat el debat, arguments i contraarguments des de la raó i no des de la força.
- Autogestió. Cada grup ha resolt els conflictes interns, ha estat necessari reflexionar sobre el que passava, respectant les diferents visions per a arribar a una solució.

I aquestes són algunes de les opinions reflectides en els diaris sobre l'avaluació, com la del següent grup: “la nostra avaluació ha estat una de les reunions de grup més enriquidores i interessants perquè hem repassat tot el que hem fet i après al llarg del curs (...) hem avaluat si aquest treball ha produït un canvi en nosaltres (...) Al principi ens resultava difícil elaborar els diaris perquè mai havíem treballat d'aquesta manera i ens costava (...) A més al principi pensàvem que el resultat havia de ser consensuat i, per això, ens resultava tan difícil, perquè era gairebé impossible a causa de les diferents opinions que sorgien. Però després ens vam adonar que el resultat del diari no havia de ser el consens de totes les opinions, sinó que havia de plasmar totes les diverses opinions que sorgien en el grup a l'hora d'elaborar i també dels debats que sorgien entre els diversos grups”.

Un altre grup destaca: “Hi ha molta gent que ha llegit i seguit totes les aportacions dels companys/es i, a partir d'aquí, ha reflexionat i modificat molts dels punts de vista que creia tenir clars. Per a nosaltres això és tan important o més que l'escrit, encara que no quede plasmat en cap document”.

També escriuen: “Sempre havíem pensat que la millor manera d'avaluar el que s'havia après era mitjançant un examen, en el qual l'alumne/a reflectira el que sabia (après de memòria uns dies abans). Però després d'aquest procés, d'analitzar i de veure els resultats obtinguts ens hem adonat que és una forma de treballar que dona millors resultats i que es basa en l'aprenentatge dialògic. Potencia el treball cooperatiu, enriquint molt la nostra formació, que també és essencial en la vida diària. Ens ha fet reflexionar sobre moltes coses bàsiques de la nostra vida quotidiana”.

Així mateix evidencien la importància de l'autoavaluació: “dóna peu a la reflexió, a la meditació i sobretot a aprendre encara més. També ens ha agradat molt buscar entre tots i totes els ítems a avaluar, creiem que és una bona experiència

i que estaria molt bé posar-la en pràctica a la nostra aula com a docents el dia de demà “. I: “del procés d’avaluació ens ha impactat avaluar a partir de 10. Encara que sembla mentida ningú ens havia avaluat mai així. Ens sembla una forma molt positiva i instructiva que ens agradaria tenir en compte quan haguérem d’avaluar el nostre alumnat. No partir del 0, sinó del 10”.

El percentatge de l’avaluació que tothom havia d’argumentar era del 70% la professora i del 30% l’estudiantat. L’estudiantat també avalua el treball de la professora.

Altres veus: nòmades virtuals

També a la nostra aula rebem visitants assidus, nòmades virtuals com Luís Torrego que ens deixava missatges optimistes: “al principi escribieu, en general, en el vostre paper d’alumnes políticament correctes, com esperant veure què passa. Però, a poc a poc, heu abandonat el paper de “jo sóc aquí, sense moure’m, perquè m’ensenyen. (...) m’agrada això que us poseu formals i digueu que la discussió s’ha centrat en temes que ens interessin com a estudiants, però també com a futurs docents i ciutadans que pertanyen a una societat. I recórrec els fòrums quan parlu de conflictes en el grup de treball -i ho feu amb tant d’encert com per plantejar la diferència entre grup de treball i el treball cooperatiu, quan dieu que heu estat tractant el tema de Bolonya o quan discutiu sobre formes d’avaluació (...) està ben clar que creixeu en curiositat, que us plantegeu qüestions educatives i socials fonamentals, que us aneu fent com a educadors i educadores. I això és fonamental perquè l’educació ha de conduir a l’autonomia, a la creació de condicions que permeten a una persona “fer-se obra de si mateix”, com deia ja Pestalozzi en 1797. Així és que qui ensenyarà millor que vosaltres, que us plantegeu aquest món i l’educació com a coses no fetes, com una cosa que es pot sotmetre a revisió. Ah! I us felicite pel valor de reflectir els vostres propis punts de vista i per anar construint un diàleg lliure i igualitari. Algunes persones són valentes i decidides i això és molt important. Recordeu que els grans de l’educació són persones que en un moment determinat s’han atrevit a anar en direcció oposada al pensament comú.”

I Luís rebé respostes que reflectien que els havia sorprés que les seues opinions reflectides a l’aula, foren valorades, per exemple Sara explicava: “És curiós que persones llunyanes a la nostra classe, s’interessin pel que fem. M’encanta aquest escrit, perquè motiva, perquè recalca que això no és una tasca i ja està, sinó que són formes de veure la vida, idees, curiositats que ens porten a veure la docència des d’un altre punt de vista més reflexiu i més crític, sense deixar d’aprendre i, a més, mitjançant els temes que a nosaltres ens interessin”.

Aquesta és la seua reflexió sobre la seua experiència a l’aula virtual:

“Vull aprofitar aquest espai per a explicar la meua impressió, que no és altra que la pròpia d'un tafaner, d'algú que de tant en tant ha fet un cop d'ull pel pany de l'aula virtual. Vaja en descàrrec meu que vaig ser convidat per Consol. La veritat és que vaig anar amb una predisposició equivocada; Consol m'havia explicat alguna cosa sobre com treballàveu, però vaig entrar com si anés a visitar un curs en línia més, creient, això sí, que tindria coses boniques i innovadores. Ho vaig fer, a més, en un moment de cert cansament, d'un desànim petit. Concretament, vaig entrar després d'haver assistit aquest dia a una conversa amb companys i companyes en les que hi havia un to de queixa pel desinterés de l'alumnat. Ja sabeu que a les persones adultes -a les madures, com ens diuen- ens envaeix moltes vegades el desànim davant el futur, un cert cansament del per venir.

La meua acció de “voyeur” va ser un antídote fantàstic contra aquesta desconfiança en el futur. Em vaig trobar amb un espai ple de vida, d'il·lusions, de projectes, de discussions, de trossos de somnis i també de discrepàncies. Vaig descobrir que estava davant de la definició del que és un mestre o una mestra, el professional de l'esperança, l'incansable, humil i magnífic cuidador del futur. Perquè d'això, del futur, de com es pot construir l'escola, la societat, la pròpia vida, és del que es parla la majoria de les vegades.

Em vaig trobar amb fòrums i amb aportacions plenes de vida, d'il·lusions, de ganes per descobrir facetes i angles de l'educació. La il·lusió, precisament, és el que més em va cridar l'atenció. Llegia paraules i és com si veiés la brillantor en els ulls de la persona que havia escrit. Quina altra cosa és més necessària per a qui es dedicarà a aquesta tasca bonica?

Jo crec que els mestres i les mestres, si realment ho són, són persones que prolonguen la seua infància. En el meu cas m'agradaria que es complís una trajectòria molt exigent: que el professor que avui sóc siga també el mestre que vaig ser fa anys a les escoles rurals de Segòvia i que aquest mestre haja sigut el xiquet que vaig ser. Xiquets i xiquetes raonen, però senten molt més, viuen en el territori de la infància.

Quan entre a classe, moltes vegades, necessite sentir: més que la raó necessite el cor. Tolstoi deia que a un cec li van voler explicar com era el color blanc i li deien: és com la llet, es beu el color blanc?, va preguntar ell, és com la neu, llavors és fred el color blanc?, és com el paper, cruix el color blanc, va dir el cec? Hi ha coses com el mal de queixal, l'amor, l'esperança en l'educació o la complicitat amb l'alumnat que no saben què són si no es viuen. I això passa amb la vostra classe. És molt difícil explicar com ha estat i us envege als que ho heu viscut. En qualsevol cas, jo m'he sentit com un xiquet mirant aquest joc tan bonic i tan seriós que us portàveu entre mans. Aquestes discussions que algú qualificaria d'in-

gènues -és clar, moltes d'elles sorgien des de la creença que val la pena replantar les estructures més bàsiques de l'educació- i que jo crec que són l'essència de l'aprenentatge dialògic, de l'intercanvi simètric i igualitari, són la mostra de la infantesa de la qual parle.

D'altra banda, m'ha fet molta enveja l'èxit de la meua amiga Consol i el vostre propi. I que conste que també té alguna cosa d'infantil aquest èxit que heu tingut. M'explique: en l'aula virtual es veu que les coses que dieu i que aporteu es fan per gust, que ho dieu perquè voleu, sense que vinguen forçades. Ho feu com el xiquet o la xiqueta que juguen en soledat o en companyia, però que ho fan pel simple plaer de jugar, sense necessitat que ningú els contemple, els admire, els oferisca un premi o els amenace amb un càstig. En el vostre cas és la discussió, el debat, les ganes de compartir i de projectar l'educació i la vida, la cultura popular, el que es lliura pel gust de fer-ho.”

Una altra visitant brasilera, Flàvia Krauss (Krauss, 2010) ens va regalar el títol quan va escriure: “això és com el barret del mag, cap tot!”. I Jordi Adell des de l'UJI ens va passar vídeos i va estar en contacte amb nosaltres a través de les nostres xarrades a través del correu electrònic.

Els nostres relats

Entrar cada dia a l'aula, trobar certes qüestionades, alternatives a desafiaments, compartir els interessos de l'estudiantat, des de les orquestres de joves de Veneçuela o les faveles de Candéal a les pintades-textos del Barri del Carme de València reunides en una blog, les opinions sobre tot tipus de temes que feien créixer dits a cada un dels temes del programa ha estat una experiència preciosa. Per això una vegada acabat el curs convidem Luís a reflexionar sobre l'experiència, la nostra experiència. Les veus d'Alayn, Irene, Guillem i Marta són molt importants perquè la seua reflexió naix de l'experiència directa com a estudiants.

Com a professora Consol relata: “Ja fa quatre anys que utilitze (utilitzem) l'aula virtual com un recurs de treball més en l'assignatura presencial de Didàctica de la llengua i la literatura. Què fa una xica de procedència analògica com jo en un lloc digital com aquest? Gaudir. Perquè és genial que qualsevol estudiant pugui comunicar-se amb la resta de la classe quan vulga i que jo pugui fer el mateix. Perquè és fantàstic poder accedir a suports diferents i materials diferents, recórrer hipertextos amb diversitat d'itineraris, reflexionar sobre la fiabilitat o importància de la informació que anem incorporant... i perquè això facilita l'aprenentatge compartit, perquè cada persona selecciona la informació més rellevant per a cada necessitat enllaçant els temes de l'assignatura (cultura acadèmica) amb la seua vida quotidiana (cultura popular).



He anat emmotllant el format estàndard proporcionat pel CENT de l'UJI a les necessitats de l'estudiantat, perquè en l'aula de classe i en l'aula virtual cada estudiant té un rostre determinat i un nom propi i, a través de l'aula, es pot fomentar i ajudar a recuperar la seua veu. En les seues aportacions van deixant petjades dels paisatges que poblen, de la música que els agrada i/o interpreten, dels temes que els interessen especialment, importants i complexos, com la cultura escolar, la violència de gènere, el Pla Bolonya o la vida recollida en les habilitats lingüístiques bàsiques (escoltar, parlar, llegir i escriure). Vida projectada en les seues paraules a través de relats de vida bells, textos interessants, divertits, intel·ligents, de vegades embolicats en còmics o en cal·ligrames, també en poemes preciosos que escriuen en la seua vida quotidiana i que els penjen per a compartir-los amb la resta de la classe. Totes i tots hem construït també, des d'aquests textos, una relació humana plena de sentiments compartits, per exemple quan els i les estudiants llegeixen els seus textos a la resta de la classe dels afectes i l'empatia creixen nodrits per les emocions. I, després, es reflecteix en l'aula virtual.

Textos, molts textos, que recullen les seues reflexions sobre el contingut de l'assignatura relacionant-lo amb els seus propis interessos; lectures dialògiques construïdes des de la intersubjectivitat per a crear el sentit textual... totes i tots ens enriqueim nodrint-nos d'aquesta diversitat. I, a més, podem fer-ho de manera relaxada, compartint la feina, amb humor, perquè pensem que el que va escriure Rodari en els anys setanta continua tenint vigència: que una de les idees més difícils de combatre és que l'educació de la ment ha de ser una cosa tètrica. I avui al llarg i l'ample de tot el sistema educatiu encara un nombre important de professorat no entén l'estudiantat quan diu que li agradaria aprendre divertint-se. Creuen que el que demanen és gresca. I no, perquè el que ens diverteix és el que ens motiva a preguntar i a preguntar més coses, el que ens sedueix perquè volem saber més, descobrir altres significats, el que ens gratifica perquè va lligat al que necessitem saber. Perquè, com diu Luís, la passió també ha d'estar en l'educació.

Els textos són objectes de discussió i de diàleg, com assenyalen Giroux i McLaren (1990) els textos s'elaboren socialment a partir d'un nombre disponible de discursos. I podem i hem d'afavorir que l'estudiantat identifique les contradiccions i els buits dels textos, que puguen situar-los en termes dels interessos que mantenen i legitimen, que descobreixen que un text fomenta determinades opcions i en silenci d'altres. També que els textos són oportunitats per a (re)lectures i (re)escriptures, per a noves crítiques, per a ajudar a les transformacions socials. I també a les transformacions personals.

M'ho he passat molt bé. He après moltes coses. I l'estudiantat s'ha guanyat el meu respecte per mantenir fins al final la seua elecció: treballar des de la propos-

ta dels diaris dialògics. Perquè n'hi havia d'altres, més fàcils, més conegudes, però van triar aquesta, en què la seua veu era insubstituïble i necessària, en la qual el treball cooperatiu i la solidaritat eren imprescindibles, en la qual els errors tenien cabuda i també les alternatives per a solucionar-los, en la qual les preguntes i els interrogants es multiplicaven. La seua veu és la que ha teixit tot l'entramat de l'aula virtual. I sense ella no hauria tingut cap sentit. Perquè les seues veus han acompanyat la meua, s'han barrejat en un mestissatge que ens ha ajudat a intentar aconseguir junts i juntes l'educació que volem, la universitat que volem. Perquè se sembren dubtes amb diferents accents que afavoreixen el diàleg i el descart dels perquè sí a ultrança. Perquè cada un i cada una han omplert de vida la classe. Perquè tampoc han oblidat que, a més de mestres seguiran sent músics/es. Perquè com escriu Belén Gopegui (2009:180): “No és que la cançó diga una mentida, sinó que ningú entén per què cantem. Si de veritat no hi hagués res en els nostres somnis, estaríem callats. En canvi, ho diem, ho estem dient a crits, i això és perquè el nostre somni consisteix precisament, i per començar, a resistir. En no deixar que ens enfonsen. En ser aquí, dient el que ens passa, dient amb música perquè sàpiguen que sabem, perquè sàpiguen que, com ho sabem, com ho cridem, com ho cantem, també anem a començar a actuar”.

Que bé haver pogut formar part d'aquesta classe que m'ha descobert més coses sobre l'educació, sobre mi com a professora i com a persona, m'ha donat l'oportunitat d'aprendre.”

Marta, sempre partidària del debat, del diàleg, expressa així la seua experiència explicant per què l'aula virtual completava els debats:

“Passat un any de les nostres experiències viscudes en l'assignatura de *Didàctica del Català I*, puc entreveure encara alguns nítids records amb una certa perspectiva. L'assumpte que pretenem tractar és l'auge i furor que va causar l'intercanvi d'idees, arxius, sentiments, etc. que duem a terme a través de l'aula virtual, però, personalment recorde com més interessants i emotius, aquells moments en què l'intercanvi era físic i no virtual.

El descobriment del llenguatge no sexista, la literatura infantil i juvenil (LIJ), les activitats grupals en els jocs cooperatius, la lectura de cartes i missatges escrits per nosaltres, l'assistència a la lectura de poemes amb música i com no, l'aportació de múltiples idees que van enriquir l'aula virtual, per a esmenar així, la pobresa d'intercanvi d'idees a l'aula. Aquesta és la meua visió, l'aula virtual en la qual participava afortunadament la major part de l'alumnat, va servir per a pal·liar aquesta falta d'interés comunicatiu que regnava quan tots i totes ens trobàvem en un mateix recinte, l'aula. De manera que aquest és el misteri de l'aula virtual: Per què l'alumnat va aportar major quantitat de material i expressar les seues ide-



es amb més llibertat en aquest suport? Personalment no vaig ser una de les persones que més va utilitzar l'aula virtual, perquè vaig preferir fer les meues intervencions “in situ”, amb tots i totes els meus companys i companyes presents a l'aula, però entenc que una persona a la intimitat de la seua llar se senta més lliure i amb més recursos per a expressar allò que li suscite interès i necessite expressar-ho en un lloc on les seues opinions siguen acceptades i ben acollides, doncs, tots i totes coneixíem personalment a lectors i lectores, companys i companyes. Des del meu punt de vista, és la intimitat exposada amb valor i generositat per part de les persones que van intervenir la que va engrandir la comunicació virtual, aquest acte tan personal i individual on cada persona va aportar el millor de si mateix i els altres vam saber respondre amb agraïment i respecte”.

Guillermo reflecteix com la llibertat que proposa l'aula no té gat amagat:

“Per a mi, l'experiència d'aquest curs ha estat basada en dos punts bàsics: la comunicació i la implicació.

Hem tingut l'oportunitat de comunicar a la resta de companys i companyes i a la professora, tot el que ens ha passat pel cap. Inquietuds, interessos, relacionats directament o indirectament amb l'educació. Tant de forma presencial, en aula i de manera especial a l'aula virtual. Aquesta ha estat la gran novetat, el gran interès que ha despertat aquest íntim gran espai que teníem per a reflectir la nostra veu en forma de vídeos textos, enllaços, cançons... en resum tot el que ens interessa o inquieta. Aquesta ha estat la gran diferència amb altres assignatures i amb altres models tradicionals d'ensenyament.

Pel que fa a la implicació, ha estat la gran clau de l'assignatura. I per a mi, la gran recompensa personal. Ningú havia de vigilar-te. Si havies treballat, si havies passat de tot, si estaves reflexionant o simplement escrivint el que sabies que anava a sonar bé. Si el teu grup t'ha regalat l'aprovat amb el seu treball o has estat acostant el muscle. Tots sabem el que hi ha.

Per sobre d'un aprovat o tants crèdits, jo m'emporte totes les experiències que hem viscut durant el curs. Jo m'he acalorat diverses vegades, com jo dic, si no m'importés no discutiria. També m'he rist molt. I a classe hi ha hagut moments emocionants, com els que no he vist en tota la carrera. En la mesura que ens hem implicat en l'assignatura, el resultat ha estat molt més humà, personal i gratificant.

La meua recompensa ha estat haver pogut ser jo mateix, haver-me expressat i haver vist els altres expressar sincerament. També haver reflexionat molt i après, pensant com a persones i com a futurs professionals de la formació de persones”.

I Alayn reflecteix la necessitat d'assumir riscos per a aprendre:

“Valore molt positivament les experiències que vam protagonitzar uns/es quants/es en fer ús de l'aula virtual durant l'assignatura de didàctica del català.

Al meu entendre la gran diferència amb la resta d'assignatures va ser que ens donaven des d'un primer moment el paper protagonista als alumnes i les alumnes, i d'aquesta manera es creava un compromís fort i sòlid entre els integrants dels grups, entre els grups i cap a Consol. El primer pas (crec que molt encertat) va ser el fet de desestabilitzar la nostra idea preconcebuda de classe on els/les alumnes som simples receptors d'informació. Crec que a la classe de didàctica del català tots i totes anàvem amb la curiositat de no saber exactament què és el que anàvem a fer i quines són les coses que havíem d'aprendre. Aquesta situació va motivar a alguns/es de nosaltres una gran curiositat sobre el que Consol volia ensenyar-nos.

En decidir ser els i les protagonistes d'aquesta història també vam decidir que volíem fer servir l'aula virtual per a continuar els debats suscitats a la classe, per a ampliar informació i per a aportar coses noves. Aquesta manera de funcionar va començar a donar els seus fruits, i en poc de temps vam omplir els fòrums de debats, d'activitats, d'informació. Aquesta assignatura va ser molt diferent a les altres, per primera vegada en la meua vida podia utilitzar l'aula per a aportar la meua visió de les coses en diferents aspectes. Podia expressar les meues inquietuds, les que són importants en la meua vida i que em fan créixer com a persona. Igual que jo, una altra gent pensava en l'aula virtual els seus petits tresors, perquè els compartíem i poguérem enriquir tots i totes. El fet de mostrar i compartir les nostres realitats del dia a dia pense que va ser molt important, i que va propiciar un acostament personal entre nosaltres. Veure com el que a tu t'agrada també li agradava a una altra gent era gratificant, i et feia interessar per la informació que aportava aquesta persona. D'aquesta manera tots i totes ens ensenyàvem mútuament, apreníem uns/es d'altres, apreníem de Consol, i Consol aprenia de nosaltres. L'aula virtual també donava l'oportunitat a aquelles persones més tímides a aprendre a participar de les coses de la classe, i a poc a poc ser capaç d'expressar les opinions en públic i de forma crítica.

En acabar l'assignatura vam poder comprendre com, mitjançant aquest tipus de funcionament en la classe, el que havies après depenia en gran part del que cadascú s'havia implicat en el treball de l'assignatura. Fins i tot afegiria que depenia ja no tant del treball expressat en els diaris, sinó la reflexió personal i grupal duta a terme, ja que, en certa manera, havies de posicionar amb determinades idees i respectar críticament les idees dels altres. Per aprendre alguna cosa en aquesta assignatura havies arriscar, i nosaltres arrisquem.”

Per la seua banda Irene explica així el procés transformador:

“On tot cap

El fet de començar una assignatura esperant que el professor/a dicte les claus per aprovar-la, com cada any, i trobar-te que s'acorda i es decideix per assemblea en conjunt de tots els alumnes, és molt fort.



Per fi, vam poder experimentar que érem realment capaços de decidir sobre el nostre procés d'aprenentatge. Així l'alumne/a com a agent actiu/a i responsable del procés, no sabíem molt bé com es portava. Però amb la nostra guia Consol ens tirem a la piscina.

Així vam voler provar això dels diaris dialògics, el nostre reflex del dia a dia, en el procés d'elaboració, partíem de forma cooperativa fomentant el nostre aprenentatge des d'iguals. Quedàvem i tractàvem d'esmicolar cada aspecte de cada tema mostrant les diferències i buscant punts en comú. Vam haver de aprendre a reflectir-ho tot. Encara que vam començar una mica desorientats, vam sortir molt orgullosos del nostre treball. Ha estat increïble veure com els diaris són capaços de mostrar l'evolució del nostre pensament.

I és que quan arribes a classe amb un text i un tema meditat entre les mans, disposat/da a xarrar una estona sobre ells: compartir interpretacions, aportacions, experiències... et sents bé. Això no entra per a examen, i això canvia la predisposició amb què entrem a classe, amb una mentalitat serena i oberta per a absorbir-ho tot. És la nostra oportunitat d'aprendre.

També fa la llibertat d'intervenir en el moment que ens vinga de gust. No era necessari estar lúcids, amb els deures sota el braç, en un moment i a una hora determinats. També teníem el nostre temps fora de classe i l'Aula Virtual. Quedàvem amb els nostres col·legues, en subgrups, a l'hora que millor ens venia. I a sobre, teníem un espai en el qual podíem interaccionar entre tots els companys/es que compartíem l'assignatura les 24 hores del dia.

I encara sort, perquè si no, ara sé que s'hagen quedat moltes coses en el tinter. Connectem les nostres vides directament amb el món acadèmic de forma lliure i voluntària. Qualsevol experiència podia ser inclosa i compartida en el moment que es desitgés, només a uns clics del ratolí. Una oportunitat per a superar les nostres barreres socials comuns: decidir allò de dir, com dir-ho i quan dir-ho. Així en l'Aula Virtual vam poder mostrar, observar i compartir diferents tipus d'informació en diferents formats: notícia, música, publicitat, carta, documental, vídeo personal.... Tot un ventall d'oportunitats per a aprendre front nosaltres.

Totes aquestes eines i possibilitats ens permeten descobrir un univers de pensaments. Una connexió a la societat: a les idees i pràctiques reals partides de les persones. Ens capacita per a analitzar-la i entendre-la: la nostra primera parada per un viatge transformador.”

Després d'acabar l'assignatura durant un any hem estat relexionant sobre la nostra experiència i fent callar les veus que, sense argumentar amb cap criteri científic, continuen denostant altres maneres diferents de treballar en la formació de mestres. Aquest ha estat el nostre gra d'arena per a superar el que des del CREA denominen

“fonamentalisme” (Aubert, Flecha, García, Fletxa i Racionero, 2008:25-26) o actitud de resistència enfront de les millores de la pràctica a l’aula, quan defensen:

“Si hi ha resistència al pas a noves concepcions de l’aprenentatge, s’estarà formant al professorat en teories que ja han estat superades i, per tant, les seues pràctiques no generaran millora dels aprenentatges de les xiquetes i xiquets. A més, la manca de compromís pot tenir una altra conseqüència negativa important: la transmissió al professorat d’una actitud que legitima el funcionament supersticiosos en educació”.

Referències bibliogràfiques

- ADELL, J. (2001). “El fomento de las nuevas tecnologías aplicadas a la formación presencial”. *Paper presented ad the I Congreso Aplicación de las nuevas tecnologías en la docencia presencial y e-learning*. València, pàgs.12-15. Accesible des de; <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/publicaciones/>
- AGUILAR, C. (2007): “Diarios dialógicos: cuadernos de bitácora”. En RAMIREZ, J.(coord.) *La lengua escrita. Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 2005*. Barcelona: Centre de Recursos Audiovisuals Universitat de Barcelona, pàgs.149-156.
- AGUILAR, C.- ALONSO, M.J.-PADRÓS, M.-PULIDO, M.A. (2010):”Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*,67 (24,1),pàgs.31-44
- AUBERT, A.- FLECHA, A.- GARCÍA, C.- FLECHA, R.-RACIONERO, S. (2009): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- CASSANY, D.-AYALA, G.(2008): “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela”.Participación Educativa,9,pàgs.53-71 <www.mec.es/cesces/revista/revista9.pdf>
- Cassany,D.-Aliaga,C.(2009):” Miradas y propuestas sobre la lectura” en CASSANY,D. (comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*.Barcelona: Paidós,pàgs.13-22.
- Cassany,D.-Sanz,G. (2009): “El comentario de textos electrónicos”.*Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 52,pàgs.21-31.
- COLL,C.(2005):” Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información”.*UOC papers*,1.<<http://www.uoc.edu/uocpapers/dt/cat/coll.html>>
- FREIRE,P. (2001).*Pedagogia de l’ autonomia*. Denes Editorial/Edicions del CREC
- FREIRE,P. (2007).*La importància de llegir i el procés d’alliberament*. Denes Editorial/Edicions del CREC
- FLECHA, R.(1997). “Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 29, pàgs.67-76.

- GOPEGUI, B. (2009). *Deseo de ser punk*. Barcelona: Anagrama.
- GIROUX, H. (2008): "Introducción: democracia, educación y política en pedagogía crítica" en McLAREN, P.-KINCHELOE, J.L. (eds.): *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó, págs. 17-22.
- GIROUX, H.-MCLAREN, P. (1990): "La educación del profesorado como espacio contrapúblico: *Apuntes para una redefinición*" en *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*. València. Universitat de València.
- KRAUSS, F. (2010): "La escritura de una fisura: algunos desplazamientos que se indican en los diarios dialógicos". *SIGNOS ELE. Revista de Español como Lengua Extranjera de la Universidad del Salvador*. Buenos Aires. Argentina. Juny.
- < www.salvador.edu.ar/sitio/signosele/experiencia.asp?id=2>
- LANKSHEAR, C.-Knobel.(2008): *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata. (Hi ha traducció al valencià: edicions del CREC: 2008)
- LIERAS, J.- SOLER, M. (2003): "Las Tertulias Literarias Dialógicas. Compartiendo Lectura y Cultura", *Decisió*, 6. <<http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d6/sab5-1.php?revista=saber=5>>
- MARGELÍ, S.- MURIA, S. (2008). "El Moodle, un entorno virtual colaborativo". *Cuadernos de Pedagogía*, 379, 60-61.
- McLAREN, P.(1984): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- PEÑA, I.- CÓRCOLES, C.- CASADO, C.(2006): "El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la RED". *UOC Papers*, 3.
- <[HTTP://WWW.UOC.EDU/UOCPAPERS/3/DT/CAT/PENA_CORCOLES_CASADO.HTML](http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/cat/pena_corcoles_casado.html)>
- ZABALZA, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.