



L'escola com una conversa entre desconeguts: Recercar amb infants a través de llenguatges artístics

Noemí Duran Salvadó

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



**L'escola com una conversa entre desconeguts:
Recercar amb infants a través de llenguatges artístics**

Noemí Duran Salvadó

**L'escola com una conversa entre desconeguts:
Recercar amb infants a través de llenguatges artístics**

Noemí Duran Salvadó

Director de tesi: Dr. Fernando Hernández Hernández

Programa de Doctorat: Arts Visuals i Educació. Un enfocament construccionista

Línia d'investigació: 100901 Educació de les Arts i la Cultura Visual

Bienni: 2006-2007

Facultat de Belles Arts

Departament de Dibuix. Secció de Pedagogies Culturals

Universitat de Barcelona. 2012

A totes i cada una de les persones que m' han acompanyat en aquest camí;
als que han estat presents sempre, i també
als encontres fortuïts que m'han donat la força d'un instant,

el més sincer agraïment

Noemí

ÍNDEX

Trailer	1
Context i presentació de la recerca	3

[*Pre-producció*]

1a TEMPORADA

Reflexions metodològiques sobre autoetnografia	17
Introducció a les seqüències	37
Seqüència 1 / Un infant em mira: el trànsit de mestra a recercadora	40
Deturar la mirada en la mirada dels infants	43
Veure's a través de les escletxes	47
Dispositius que controlen la mirada	56
Imaginar la pissarra com un mirall trencat	59
Seqüència 2 / La Casa de la Infantesa	62
Narrar-se des del present	64
Veure's a través de les fotografies escolars	71
Oblidar-se del sense-sentit, o de l'altra en mi quan anava a l'escola	80
Desencontre entre el meu temps i el temps de l'escola	84
El temps acadèmic, jutjar-se a partir de les notes	86

2nd SEASON

Methodological reflections: between autoethnography and ethnography	93
Introduction to the sequences	96
Sequence 3 / Dear Friend, I am tired of being asked <i>who I am...</i>	99
Sequence 4 / Backpack of stories	103
Framed stories	105
Inhabited-ignored stories	111
Drifting stories	114
Dear Friend, I want to do something	122
Trampoline-questions	125

[Producció]

3a TEMPORADA

Introducción a las secuencias	129
Reflexiones metodológicas sobre el trabajo de campo	131
Secuencia 5 / ¿Cómo generar espacios de curiosidad compartida en la escuela?	139
De leer sobre infancia a estar con niños	139
Invitar a una investigación compartida	140
La educadora-investigadora como creadora de circunstancias	144
Desde lo mío, desde lo suyo, desde lo nuestro	151
Ensayar relatos movedizos de la experiencia . Relatos al servicio de conversaciones con desconocidos	160
<i>Ensayar y compartir formas de estar</i>	171
<i>Atender a la verdad del presente</i>	172

<i>¿Cómo hablar de algo que se nos escapa?</i>	178
<i>Reconocer el no-tener y el no-saber</i>	180
<i>Cruzar lo artístico con lo educativo</i>	183
Sobre la implicación de los educadores en la investigación	188
Secuencia 6 / Extrañamiento de la mirada	199
Ensayar miradas intersticiales	201
<i>Interrogar(se con) imágenes ajenas</i>	204
<i>Interrogar(se con) la documentación escolar</i>	206
<i>Interrogar(se con) las imágenes producidas por los niños</i>	209
<i>Investigar creando una ‘película extraña’</i>	209
Ensayar miradas intersticiales en el contexto escolar	211
<i>¿En la escuela, qué imágenes hablan de tí?</i>	212
<i>¿Cómo pensamos en las imágenes en el contexto de una investigación?</i>	220
La imagen como gesto: Investigar mediante películas extrañas	226
<i>¿Cómo utilizar las imágenes para pensar(nos) de nuevo?</i>	229
<i>Escuchar con la cámara</i>	230
<i>Edición discontinua</i>	232
<i>Cuando el geno-texto deviene feno-texto</i>	238
<i>Conversaciones con des-conocidos</i>	241
Desdibujar el camino de investigación con los niños	255
<i>Guión imposible</i>	258
<i>Dibujar el tiempo</i>	260
<i>Mapas del tesoro</i>	260
<i>Deformar la experiencia con plastilina</i>	267

Sequence 7 / Listening to children's gazes:	
Challenges in audiovisual research with children	270
From the idea of 'voice' to the idea of 'listening'	270
Exploring ways of listening in audiovisual researches with children	274
Discovering the classroom as a resonance box	281
<i>Ways of inhabiting</i>	281
<i>Ways of attending</i>	284
<i>Ways of walking</i>	287

[*Post-producció*]

4a TEMPORADA

Introducció a les seqüències	291
Seqüència 8 / Una conversa amb des-coneguts	292
Seqüència 9 / Habitants i viatgers	305
<i>De classificar a escoltar les ressonàncies</i>	306
<i>De manipular a animar</i>	306
<i>D'un temps imposat a un temps propi</i>	308
<i>D'alumna a persona</i>	310
<i>De protagonista a acompanyant</i>	311
<i>De pesat a lleuger</i>	314
<i>D'una escola logocèntrica a una escola dels sentits</i>	315
<i>D'un espai tancat a un espai per jugar</i>	317
<i>De la negació del ser al reconeixement de la llibertat</i>	318
<i>D'un coneixement prefabricat a un saber amb sentit propi</i>	319
<i>De donar ordres a proposar un joc</i>	320

Seqüència 10/ Rebre la lliçó d'un infant	323
<i>Consells sobre com habitar l'escola</i>	323
<i>Consells sobre investigació educativa</i>	325
Bibliografia	328
Annexes	341
Annex 0: <i>Autorització per filmar els infants</i>	342
Annex 1: <i>'Recull de frases maques'</i>	343
Annex 2: <i>'Normes per treballar en equip'</i>	345
Annex 3: <i>Quadern d'Educació Cívica</i>	347
Annex 4: <i>Dinàmiques esquematitzades de la recerca</i>	351
Annex 5: <i>DVD2 Film Estrany Grup 1 [minut 10]</i>	355
Annex 6: <i>DVD2 Film Estrany Grup 1/ Film Estrany Grup 2 [escenes inicials]</i>	355
Annex 7: <i>DVD2 Film Estrany Grup 3</i>	355
Annex 8: <i>DVD1 Trailer + a/r/tografia</i>	356
Annex 9: <i>Cartes d'amor entre l'Escola i la Universitat</i>	357
Annex 10: <i>DVD3 Recerca Pilot: 3_Films Estranys</i>	374
Annex 11: <i>DVD3 Recerca Pilot: 2_Film Estrany Jordi i David</i>	374
Annex 12: <i>DVD2 Film Estrany Grup 5 i Grup 6</i>	355

Tràiler

Aquesta tesi es platenja com un intent d'assajar altres formes d'habitar la institució escolar actual, dissenyada segons la legislació educativa vigent i que, en la majoria dels casos, es tradueix encara en la posada en escena d'una escola tradicional fruit de l'època de la industrialització.

A través d'una narrativa personal, l'autora entra a l'escola, recordant experiències pròpies com a alumna, com a mestra i com a recercadora, i interroga els dispositius que regulen les maneres d'estar i ser en el context escolar, posant en evidència les formes que es privilegien d'acord amb els discursos educatius hegemònics. Focalitzada en com es configura l'experiència de la subjectivitat a l'escola, la recercadora opta per realitzar el treball de camp en un centre educatiu d'Educació Primària que el 2007 va ser reconegut pel Govern Espanyol com a centre de referència en estratègies per a la Resolució de Conflictes i la Mediació. En aquest centre dur a terme una primera fase d'observació etnogràfica en què indaga sobre com circulen els relats personals dels infants a l'escola, explorant les possibilitats que el context escolar brinda perquè un infant esdevingui autor de sí mateix.

El gruix de la recerca recau en una segona fase en què la recercadora proposa a un grup d'infants explorar junts 'què i com podem aprendre del que passa entre nosaltres a l'escola'. Es tracta d'una recerca compartida on tant la recercadora com els infants assagen altres formes de posar-se en joc en l'espai escolar, des de la inquietud d'explorar nous llenguatges per a l'educació, que ens facin més sensibles a la relació amb l'altre sense pensar-la de forma predeterminada. És en aquest sentit que es proposa la metàfora de l'escola com una conversa entre desconeguts, on la impossibilitat de conèixer l'altre es considera una oportunitat pedagògica ja que ens impulsa a explorar l'espai de la diferència de manera imaginativa i creativa. (veure trailer de la recerca en el DVD de la pàgina 356).

* Aquesta tesi doctoral està vinculada al projecte d' investigació "Repensar el éxito y el fracaso escolar de la educación secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber" (EDU2008-03287 Ministerio de Ciencia y Tecnología).

Trailer

This thesis pretends to rehearse alternative ways of inhabiting today's educational institutions. These centres have been designed in relation to current educational legislation, the majority of which is interpreted in a way that results in the enactment of traditional schools, which still bear the mark of the Industrial Revolution.

Through personal narrative, the author goes back to school, recuperating her own experiences as a student, as a teacher, and as a researcher. She interrogates the structures that regulate ways of acting and being in the school context, bringing to light what forms are privileged by hegemonic educational discourses. Focussed on how the experience of subjectivity is configured in school, the researcher develops her fieldwork in a primary school in Catalonia, which in 2007 won a national prize from the Spanish government in honour of their Conflict Resolution and Mediation strategies and practices. In this centre, the first phase of the thesis (ethnographic observation) takes place, during which the researcher questions how children's personal stories circulate through the school environment, exploring the possibilities provided by the school for a child to become the author of his/her self.

The bulk of the research takes place during a second phase, in which the researcher initiates an enquiry, together a group of children, into 'what and how we can learn from what happens between us in school'. This project is a shared research process, where both the researcher and the children rehearse other ways of getting involved in the school environment. This work stems from an interest in exploring new languages in education that can make us more sensitive to our relationships with each other, without defaulting to a predetermined mindset. It is in this regard that the metaphor of school as a conversation between strangers emerges, where the impossibility of knowing the other is seen as a pedagogical opportunity that drives us to explore the space of difference through our imagination and creativity. (See the research trailer, found in the DVD on page 356.)

* This doctoral thesis is connected to the research project "Rethinking failure and success in secondary school by considering young people's relationship to knowledge" [Original title: "Repensar el éxito y el fracaso escolar de la educación secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber" (EDU2008-03287 Ministerio de Ciencia y Tecnología)].

Context i presentació de la recerca

La tesi que aquí presento ha estat realitzada en el context del Doctorat en *Arts Visuals i Educació: un enfocament construccionista* (Departament de Dibuix. Secció de Pedagogies Culturals. Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona). Quan vaig acabar Magisteri i Comunicació Audiovisual tenia ganes d'explorar el vincle entre l'artístic i l'educatiu i vaig iniciar un Doctorat en Pedagogia a la Universitat Ramon Llull. Però des de la Facultat de Pedagogia sentia que l'art ocupava una posició anecdòtica, i vaig decidir canviar de context, anar a la Facultat de Belles Arts per descol·locar la mirada al voltant de l'educació.

Afortunadament he gaudit durant quatre anys d'una beca FPU (beca de Formació del Professorat Universitari) atorgada pel Ministeri d' Educació. Amb aquesta beca he pogut centrar-me en el desenvolupament de la tesi i també iniciar-me en la docència universitària i en la recerca educativa. Altres oportunitats vinculades a la beca han estat les estades a l'estranger per compartir el procés de la meva investigació amb professors de diferents universitats. Aquest recorregut ha nodrit l'escriptura de la tesi i s'evidencia en la redacció en anglès dels capítols coincidents amb aquestes estades. En concret, la 2na temporada de la recerca s'escriu en anglès ja que ha estat una fase que ha coincidit amb la presentació del meu treball al congrés *Creative engagements: thinking with children* celebrat a Oxford el juliol de 2010. La participació a congressos i seminaris ha estat un element clau en la formació com a recercadora i alhora un motor regulador del procés de recerca i escriptura. Un altre apartat en anglès és el que coincideix amb l'estada a Bèlgica, a la Universitat de Fonaments de l'Educació de Gent, on vaig compartir l'anàlisi del treball de camp amb la professora Nancy Vansielegem.

La utilització de l' anglès respon també als requeriments per a l'obtenció de la menció europea del doctorat. Els altres idiomes amb què escric la tesi són el català i el castellà, i és una elecció amb la que pretenc reflectir la convivència de diverses llengües en el meu procés de formació com a recercadora en el que he transitat per diferents contextos: el caràcter internacional del Doctorat ha comportat la utilització

d'aquestes tres llengües, i també el treball de camp a dos centres educatius diferents on he utilitzat tant el castellà com el català.

Estar immersa en el context universitari m'ha permès conèixer maneres de fer i de pensar en la recerca educativa. Durant aquests anys he estat membre del Grup de Recerca Consolidat *Esbrina. Subjectivitats i Entorns Educatius Contemporanis*¹, que es dedica a l'estudi de les condicions i els canvis actuals de l'educació, atenent a la mediació de les tecnologies digitals i la cultura visual. Per a l'elaboració de la recerca de tesi ha estat clau conèixer d'aprop dues recerques que s'han desenvolupat en el sí d'aquest grup. Per una banda, la recerca entorn *El paper de l'escola primària en la construcció de la subjectivitat*² on durant quatre anys els recercadors exploren experiències i espais de relació en tres escoles de primària i obtenen evidències de com les subjectivitats dels nens i nenes s'experiencien i es projecten, i com les representacions de la infantesa es deriven dels discursos i les pràctiques escolars (HERNÁNDEZ, 2010).

L'altra recerca de referència, en la que a més a més he pogut participar com a recercadora, és *Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber*³. En aquesta investigació ens hem proposat estudiar el 'fracàs escolar', no des dels resultats d'alguns alumnes que, per raons diverses, manquen del que els adults esperen d'ells, sino de les experiències del 'fracàs escolar' (de l'escola secundària) per tots els alumnes. També per aquells que es considera que tenen èxit, que no fracassen davant del professorat i les estadístiques, però que se senten 'fracassats' davant l'escola secundària que se'ls ofereix. El que s'estudia no és la diferència entre aquests alumnes, sinó les seves

¹ Web d' Esbrina: <http://www.ub.edu/esbrina/index.html>

² Investigació realitzada entre 2003-2006, finançada pel Ministeri de Ciència i Tecnologia d'Espanya. Projecte BSO2003-06157.

³ Investigació realitzada entre 2008-2011, finançada pel Ministeri de Ciència i Innovació d'Espanya. Projecte EDU2008-03287.

diferències en les relacions amb el saber. És una investigació centrada en les situacions, històries, conductes i discursos que mostren l'experiència de relació amb els sabers de l'escola secundària (HERNÁNDEZ, 2011a, 2011b, 2011c).

A continuació, destacaré els vincles entre aquestes dues recerques mencionades i la tesi que aquí presento; d'aquesta manera faig una primera introducció a l'estructura i la problemàtica de la tesi.

Com a guia de lectura vull anticipar la utilització del llenguatge cinematogràfic a l'hora d'estructurar la narrativa de la recerca. Aquest joc metafòric pren sentit ja que el procés de recerca té a veure també amb la construcció de pel·lícules, sobretot en una segona fase en la que desenvolupo una investigació amb infants i poso en joc la càmera de filmar. Per tant, la tesi s'estructura en tres grans blocs: pre-producció / producció / post-producció, que correspondrien respectivament a una primera fase d'elaboració més teòrica i de plantejament de la problemàtica de la recerca, una segona fase en què es desenvolupa el treball de camp, i una tercera fase en què es presenten possibles punts d'arribada o obertures per seguir explorant. Dins d'aquests tres grans blocs trobem 'temporades', amb les que em refereixo al sentit cronològic en què es desenvolupa la recerca; i encara hi ha un tercer nivell d'organització, les 'seqüències', que marquen les qüestions concretes que han estat explorades amb major profunditat.

[Pre-producció]

1a temporada

Des d'un enfocament autoetnogràfic (SPRY, 2001; ELLINGSON & ELLIS, 2008; HUMPHREYS, 2005; BROCKMEIER, 2000; CONLE, 1999) realitzo una exploració sobre la meva pràctica de mestra. M'adono que reproduïxo un rol socialment après i decideixo mirar més enrera, atendre a les meves primeres vivències escolars com a alumna. Tornar a les nostres històries personals ens permet explorar dimensions que difícilment podem captar simplement observant els altres; així ho explica un dels

recercadors del projecte dels joves i la relació amb el saber, Pepe Contreras, que escriu que “en les nostres maneres de mirar i interpretar la joventut, està actuant, per bé o per mal, la nostra pròpia història personal, que ens serveix de referent per imaginar i dotar de sentit el que els joves ens expliquen” (CONTRERAS, 2011:9). Això és quelcom que vull tenir present ja que un dels propòsits de la tesi és desenvolupar una recerca col·laborativa amb infants en el context escolar; i, en aquest sentit, em sembla interessant començar per una autoexploració, que em permeti el reconeixement de la diferència entre ells i jo, i que m’ajudi a prendre consciència de com la meua història pot afectar les nostres maneres de relacionar-nos. En concret em pregunto què he d’explorar de mi mateixa si la meua preocupació com a recercadora i educadora té a veure amb com es formen les persones a l’escola, amb el vincle entre ‘ser’ i ‘saber’.

És així que em plantejo una autoexploració des d’una perspectiva foucaultiana entorn els dispositius pedagògics configuradors de la meua experiència de sí a l’escola. Com ens recorda Hernández (HERNÁNDEZ, 2007) l’ Escola Primària, com a producte social i històric, s’ha construït a partir d’una sèrie de nocions que la justifiquen, entre les quals destaquen la noció de ‘subjecte’ basada en la idea de desenvolupament evolutiu de la psicologia, les nocions de ‘classificació social’ i ‘disciplinabilització’. La formació del subjecte a l’escola primària respon a representacions derivades de les disciplines relacionades amb l’escolaritat. Però, fins a quin punt aquests fonaments segueixen sent apropiats avui?

En aquesta 1a temporada distingeixo doncs un primer focus de la recerca: explorar **la configuració de la subjectivitat o experiència de sí a l’escola**. Què significa la noció de subjectivitat? Aquesta és una qüestió que va prenent forma i matissos a mesura que avança la recerca. Utilitzo els conceptes de forma provisional, com succeeix també en les recerques que hem desenvolupat amb el grup Esbrina. Hernández (HERNÁNDEZ, 2007), en referència al projecte sobre el paper de l’ Escola Primària en la construcció de la subjectivitat, explica que pel grup de recercadors la noció de subjectivitat no és única ni transita en una sola direcció, sinó que es va revisant i acotant gràcies a les experiències d’autoexploració dels diferents recercadors i al treball de camp.

En les dues recerques de referència es comparteix una noció de 'subjectivitat movedissa', de subjectivitat en formació, que sempre està en procés de constituïr-se i que connecta amb diferents posicions pedagògiques, culturals, socials i biogràfiques: "Diferents autors socioconstruccionalistes com Walkerdine (2002), Gergen (1991) i Burr (1995), sociòlegs com Giddens (1995) i Castells (2001), o educadors com Luke (1999) i Hernández (2004) han argumentat que el 'subjecte' no és una entitat fixa ni estàtica, que no posseeix unes característiques que puguin ser identificades objectivament i que les experiències dels subjectes no poden classificar-se en categories com fases o estadis de desenvolupament" (HERNÁNDEZ, 2007:175). En la tesi que aquí presento opto per aquesta noció de 'subjectivitat movedissa' i narro un trànsit personal de com inicialment entenia la meua tasca de mestra com una categoria o un rol, i mica en mica, gràcies a estar amb els infants, aprenc a prestar atenció a la distància que uneix i que separa les persones quan vivim, la relació amb l'altre; també l'altre que hi ha en un mateix. Decideixo deturar la meua mirada en la mirada dels infants però no per saber qui són, sinó per atendre al que passa entre nosaltres. De manera que en atendre al focus de la configuració de l'experiència de sí a l'escola em fixo en especial en la seva dimensió relacional com a zona de tensió, com a espai on la idea de la subjectivitat com a rol fixa es desfà.

Una de les recercadores del projecte entorn les subjectivitats a l'Escola Primària, Núria Pérez De Lara (De Lara a HERNÁNDEZ, 2007:178-179) ens invita a pensar la idea de 'subjecte' des de diferents llocs:

El lloc d' *allò del que no es parla*: el de l'absoluta distància del que se suposa que no existeix per nosaltres, el lloc de l'exclusió que durant tant de temps ocuparen les persones tancades en institucions totals.

El d' *allò del que es parla*: la deficiència, la pobresa, la infantesa, la dona, la immigració, la diversitat... (la mirada sociològica)

El d' aquell o aquella *de qui es parla*: el nen, la nena, l'alumne, les dones, els absentistes, el sense papers... (la mirada pedagògica, psicològica, dels estudis de gènere...)

El lloc d' aquell o aquella *a qui es parla*: l' alumne, l' assistenta, el treballador, el ciutadà...
(la mirada del poder, del control, de la policia...)

El lloc d' aquell o aquella *amb qui es parla*: perquè li parlem, ens parla i entre una i una altra paraula media l' escolta, el *lloc del subjecte*, que suposa un diàleg fonamentat en el desig de relació sense una finalitat o objectiu concrets, un diàleg fonamentat en l' escolta de l' altre des del buit que permet la veritable paraula de l' altre, la nascuda del seu desig i no de la nostra intenció.

En aquesta tesi exploro les possibilitats que l' Escola Primària pot oferir pel *lloc del subjecte amb qui es parla*, i això comporta una mirada cap a les relacions humanes i a partir d' aquestes. És aquest un segon focus matisat de la investigació: **la dimensió relacional en la configuració de l' experiència de sí a l' escola**. D' aquí, em formulo una pregunta-motor, que en la darrera temporada serà la qüestió que compartiré amb els infants per a recercar plegats: *Com i què podem aprendre del que passa entre nosaltres a l' escola?*

No resulta fàcil trobar investigacions disposades a deturar la mirada en la mirada dels infants o dels joves. Segons Hernández i Tort (HERNÁNDEZ & TORT, 2009) l' atenció a la condició, vivències i experiències de nois i noies no ha estat mai una línia dominant en investigacions i estudis del nostre context. En general hi ha pocs estudis a Catalunya que atenguin a les veus de l' alumnat en relació a com valoren les condicions de la seva pròpia escolaritat. En la Secundària hi ha una tendència a preguntar-se i preocupar-se sobre les desviacions i els perills, potser caldria deturar-nos més en atendre a què viuen, què interessa i què atrau als joves.

En relació amb la present tesi, em preocupa el context de l' Escola Primària. Hernández comenta que en aquesta etapa encara resulta més difícil de trobar investigacions atentes a les veus dels infants: la psicologia ha marcat una mirada vers els infants que permet preveure les regularitats segons unes etapes de desenvolupament, de manera que durant l' Educació Primària el procés de formació es considera més o menys estable i previsible, i així, la qüestió del subjecte passa a ser una preocupació en l' Educació Secundària (HERNÁNDEZ, 2005:58).

2a temporada

Retorno presencialment a la que va ser la meua Escola de Primària. Viatjo en el temps a través dels espais, una posada en escena que m'ajuda a recuperar moments significatius per a l'autoexploració sobre com es va configurar la meua experiència de sí a l'escola. Però, en aquest retorn coexisteixen dos propòsits més: per una banda, prendre contacte amb els mestres i amb els infants amb qui voldré realitzar una recerca compartida en una temporada posterior. Per altra banda, en aquesta primera estada al camp continuo preguntant-me en què es converteix la nostra existència quan passa a ser una existència escolaritzada, quines transformacions tenen lloc en les maneres de ser alumna o de ser professor en les seves subjectivitats, segons les diferents configuracions sociohistòriques (JÓDAR, 2007:20). Reprenc aquesta qüestió però amb la mirada centrada en el present i, en preguntar-me sobre quines subjectivitats promou l'Escola Primària avui, tinc en compte que és a través de les històries que narrem o que altres narren de nosaltres que donem sentit al que ens passa i al que som. Per tant, un altre focus de la tesi té a veure en explorar **la dimensió narrativa en la configuració de l'experiència de sí**. És així que en la meua estada a l'escola em predisposo a atendre com circulen els relats personals que ens fan. Passo quatre mesos observant què passa a l'escola, en concret en aquells espais que institucionalment es dediquen a escoltar els relats personals dels infants; observo estones de Tutoria i Assamblea en els cursos de 4t i 5è de Primària.

En relació a com posar-me en joc en aquesta primera fase de treball de camp, comparteixo la perspectiva suggerida des de la recerca sobre el paper de l'Escola Primària en la construcció de la subjectivitat: escoltar i dialogar amb el que les escoles diuen de sí mateixes i mostren en les seves pràctiques i reflexions quotidianes, i explorar la vinculació entre el que les escoles diuen que pretenen fer, tal i com es reflecteix, per exemple, en els seus projectes educatius, i les maneres amb què aquestes intencions es porten a la pràctica (HERNÁNDEZ, 2007). L'escola en la que realitzo la recerca va ser premiada pel Ministeri d'Educació com a una escola de referència per la seva tasca en mediació i resolució de conflictes. Des d'aquest plantejament educatiu a l'escola es promouen una sèrie d'estratègies que

determinen la forma com les històries circulen entre les persones; aquest tractament de la dimensió narrativa i relacional condiona els tipus de subjectivitats que els infants poden viure dins l'escola.

Des de la recerca dels joves i la relació amb el saber, s'expressa que "és necessari evidenciar els mecanismes a partir dels quals funciona el codi institucional escolar, o dit en altres paraules, fer visible allò que en la institució escolar opera habitualment de forma opaca i latent" (Bonai, 2003 a HERNÁNDEZ & TORT, 2009:7). En les dues recerques de referència els recercadors es reconeixen en una "posició metodològica 'dèbil'" (HERNÁNDEZ, 2007:176) en el sentit que per realitzar aquesta exploració de les formes naturalitzades, del que opera habitualment de manera invisible, es parteix d'una sensació de no-saber, en tant que no es volen imposar categories prèvies sinó que es pretén una escolta atenta a les subtileses de l'experiència que suposa el treball de camp. En aquesta tesi, a mesura que narro l'experiència del treball de camp obro la reflexió sobre com la investigadora pot esdevenir en sí mateixa un 'instrument per a l'escolta' de manera que es torni més atenta al que succeeix en la convivència amb els altres durant una recerca compartida.

Fruit de la primera fase en el treball de camp, puc reconèixer de forma més detallada les experiències presenciades entorn a com ciruclen els relats que ens fan a l'escola. Des d'un llenguatge metafòric, que pretén obertura i interrogació, nombro algunes d'aquestes dinàmiques: *històries emmarcades*, *històries habitades-evitades*, *històries a la deriva...* totes elles contribuents a la configuració de diferents tipus d'experiència de sí, que es poden relacionar amb models d' alumna que el discurs educatiu actual privilegia per sobre d'altres, i que s'analitzen en aquesta 2a temporada de la tesi.

[Producció]

3a temporada

Des de l'entramat de preguntes, focus i relacions vives que es donen en la primera estada a l'escola, em vaig predisposant vers la possibilitat de realitzar una recerca

compartida amb els infants, invitant-los a que ells també esdevinguin investigadors. Sento que cal anar més enllà de les aproximacions hegemòniques de la infantesa a l'escola, que s'empenyen en dissenyar dispositius de relació, interrogació, anàlisi i interpretació com si els infants fossin objectes de coneixement. Comparteixo amb Hernández (2007) la percepció que la subjectivitat és una experiència complexa i inestable que no pot inscriure's en etapes o col·locar als subjectes com víctimes passives de les estructures socials. Estant amb els infants t'adones que els nens i nenes contribueixen a les inestabilitats i descentraments amb les seves apropiacions, resistències i respostes no previstes. És així que m'aventuro a invitar-los a explorar junts, a desenvolupar una recerca no sobre ells sinó amb ells, al voltant de la següent qüestió: Com i què podem aprendre del que passa entre nosaltres a l'escola?. Al llarg de la 3a temporada analitzo com es configura (des del punt de vista epistemològic, metodològic i ètic) un projecte d'investigació amb infants al voltant de l'aprenentatge i el sentit de ser persona a l'escola.

Com en altres recerques del grup Esbrina, un aspecte rellevant és fer explícit el coneixement pedagògic que es deriva de la investigació. En aquest sentit, destacaré a continuació alguns elements en què aprofundeixo en la 3a temporada.

D'entrada, en pensar sobre el lloc del ser en l'educació escolar, es parteix d'una vinculació de l'aprenentatge amb l'experiència de sí, d'una relació entre ser i saber, on la qüestió del saber és sempre una qüestió identitària, ja que implica aprendre una relació amb el món, amb un mateix i amb els altres (CHARLOT, 2000). Des d'aquest supòsit, com suggereix Maxine Greene (2005) les escoles haurien de proporcionar ocasions perquè les persones articulessin temes de la seva pròpia existència. Tenint en compte aquestes consideracions el sentit educatiu d'una investigació recau en part en la possibilitat que ofereix perquè la persona es pensi i visqui una transformació de sí. Però, quines oportunitats tenen habitualment, els joves i els infants, de pensar-se juntament amb adults? "Quines oportunitats tenen els joves de poder dir als adults el que pensen, volen, fan, sense ser jutjats, sense ser pedagogitzats (és a dir, sense pretendre mostrar-los el bon camí)? Quines oportunitats tenen de poder mostrar les seves preguntes, els seus punts de vista, les seves experiències, en relacions dispars de confiança?" (CONTRERAS, 2011:3).

Contreras (2011) es refereix a perspectives de recerca que suposen propostes narratives o expressives de sí. Aquest és el cas de la investigació de tesi que presento aquí, on amb els infants partim de la *motxil·la d'històries* de cadascú, per atendre a les històries familiars que circulen entre nosaltres i estranyar la mirada sobre aquestes, posant-les en relació amb el focus de la recerca: com i què podem aprendre del que passa entre nosaltres a l'escola.

Però fer recerca amb infants no significa que sempre ens haguem de preguntar sobre qüestions que explícitament són sobre ells, o sobre nosaltres. En el plantejament que desenvolupo de recerca compartida podríem explorar qualsevol altre tipus de qüestió. En aquest cas però sí que ens hem focalitzat en les relacions entre les persones, i per tant, prestem atenció al que passa en la pròpia experiència de convivència. Penso que en altres recerques que tinguin focus diferents seria bo no deixar de reflexionar sobre aquesta dimensió relacional, ja que una recerca amb infants suposa sempre una experiència de convivència, i si estem atents al que passa entre nosaltres podem tornar-nos més conscients sobre com crear espais de curiositat compartida que ens permetin aprendre amb l'altre i de l'altre.

“Considero la coreografia com un resultat secundari de ballar”

(Forsythe 2003: 24 a MANNING, 2009:2)

Des de la reflexió coreogràfica, Manning (2009) ens parla de la dansa del 'encara-no', de la dansa atenta a les preacceleracions; entenent per preacceleració la disposició que cada un de nosaltres portem vers un tipus de moviment, la inèrcia amb la que entrem en acció. Així, el potencial del moviment és l'habilitat per estendre dinàmicament la varietat a partir d'un cos, idea que connecto amb la noció de subjectivitat movedissa. Des de la dansa reflexiono sobre l'educació ja que em permet posar l'èmfasi en la dimensió relacional i corporal en la configuració de l'experiència de sí a l'escola. Pensar que la coreografia és secundària al ballar de cadascú, suposa que la coreografia escolta el que emergeix quan els diferents

moviments entren en relació. Com podem aconseguir un moviment relacional fluid quan estem amb els infants?

En termes de recerca educativa significa que no seguim una metodologia imposada sinó que a partir de l'experiència de convivència, de pensar mentre fem junts, anem explorant i creant mètodes propis de recerca d'acord amb els desafiaments que van sorgint. Això suposa obrir-se a l'imprevist, a espais que no estan resolts a priori, però que precisament per aquesta raó tenen un potencial pedagògic ja que t'obliguen a qüestionar-te constantment sobre el sentit del que fas i del que comparteixes amb els infants. Malgrat la inseguretats inicial, a mesura que es van teixint llaços de confiança entre uns i altres, l'experiència pot ser molt gratificant, en tant que viva. Les preguntes que ens formulem inicialment porten l'empremta de cada un de nosaltres, i quan les compartim i les explorem junts, però des de l'escolta del singular, atents a com ressonen en cadascú, la recerca pot avançar imparable en un procés de transformació de les preguntes i dels participants.

L'exploració de la dimensió narrativa i relacional en la configuració de l'experiència de sí a l'escola, ens porta a assajar noves formes d'atendre i fer circular les històries que recerquem. Estranyem la mirada sobre aquestes històries experimentant amb altres llenguatges per atendre el focus de la investigació: l'experiència de convivència. En concret, utilitzem la càmera de filmar per explorar a través del llenguatge audiovisual la distància que ens uneix i que ens separa. La càmera ha esdevingut un 'instrument per a l'escolta'. Max Van Manen (2004) ens recorda que per molt bones que siguin les nostres intencions com educadors, sovint les nostres paraules i els nostres actes es dirigeixen a una situació de la que l'infant no forma part i suggereix que ens preguntem "Com experimenta l'infant la situació?" (MANEN, 2004:10). En concebre la càmera com un instrument per a l'escolta i prestar-la als infants, aquest mitjà ens ha permès aproximar-nos a les formes de mirar dels infants i de compartir com experimenten determinades situacions. En visionar les nostres filmacions hem pogut prendre consciència de mirades intencionades sobre l'altre, o mirades que exploren en el mateix acte de filmar, sovint més tremoloses, desenfocades, inquietes... Són les mirades que molesten a alguns mestres i que en

veure-les projectades en la pantalla han provocat comentaris com: “els hauries d’haver ensenyat a filmar bé”. Però també són les mirades que se senten lliures i que des d’aquesta força poden generar imatges pòetiques sensibles a l’enigma que suposa l’encontre amb l’altre.

A mesura que es desenvolupa la investigació ‘l’escolta’ acaba esdevenint un tema rellevant. En la 3a temporada es dedica una de les seqüències a qüestionar el sentit de les recerques audiovisuals amb infants d’acord amb les possibilitats que ofereixen per escoltar les mirades singulars dels nens i nenes. Per aquesta reflexió dialogo amb el llibre “Listening” de Jean Luc Nancy (2007), que ens recorda el temps en suspens que requereix una escolta oberta a la diferència, a la sorpresa; una escolta que s’espera abans d’interpretar precipitadament i fer encaixar l’altre dins esquemes preconcebuts. Una escolta que ens fa atents i sensibles a com ressona l’altre dins nostre. Com a recercadora em concebo a mi mateixa com un ‘instrument per a l’escolta’, i és així que em joc entre les persones per explorar maneres d’atendre les nostres relacions i aprendre a partir d’aquestes, estant atenta a com m’afecten i condicionen la meva tasca d’educadora i recercadora. En aquest sentit, l’escriptura de la 3a temporada s’articula a través del següent focus: **Com em poso en joc com a recercadora en el context d’una investigació amb infants?**

[Post-producció]

4a temporada

Aquesta darrera temporada és ‘una finestra al mar, petita i blanca, que ens obligui a somiar...’ com diu la cançó de Lluís Llach. Consta de tres seqüències que es presenten com a obertures, com a finestres a través de les quals puc resseguir amb la mirada siluetes de nous horitzons.

En la seqüència 8 / *Una conversa amb desconeguts* narro una experiència de ‘conversa amb desconeguts’ en la que compartim la recerca fora de l’escola, amb

gent d'altres àmbits. Es tracta d'un experiment, una presentació no convencional de la recerca desenvolupada amb els infants, una posada en escena de la recerca a partir d'un treball amb quatre persones no participants en la investigació, a les que invito a compartir les ressonàncies que els produeix conèixer alguns aspectes del procés que hem viscut amb els infants. Atentes a les ressonàncies i posant-les en relació amb les nostres motxilles d'històries particulars, aquestes cinc persones creem un situació d'encontre per invitar a la gent a participar en petites experiències poètico-sensorials que ens serviran per generar més ressonàncies i noves converses amb desconeguts.

Aquesta pràctica final on assajo maneres de crear espais per compartir diferents curiositats és una continuació de l'exploració iniciada amb els infants i també una mostra de que, com diu Pepe Contreras (CONTRERAS, 2011), caben moltes tasques creatives i d'autoria en la recerca que no es redueixen a la dicotomia d'interpretar a l'altre o callar. La present investigació de tesi es planteja sobretot des de la inquietud d'explorar noves maneres d'atendre i de desenvolupar nous llenguatges per a l'educació, que ens facin més sensibles a la relació amb l'altre i que ens permetin aprendre des de l'experiència de convivència. La seqüència 9 / *Habitants i viatgers* és una metàfora a partir de la qual puntualitzo aspectes concrets a tenir en compte per tal de convertir les relacions personals en un terreny fèrtil per a l'educació. Finalment, en la darrera seqüència poso l'èmfasi en invertir la direcció habitual de l'adult que escriu sobre la infantesa i obrir una finestra per rebre la lliçó d'un infant.

[*Pre-producció*]

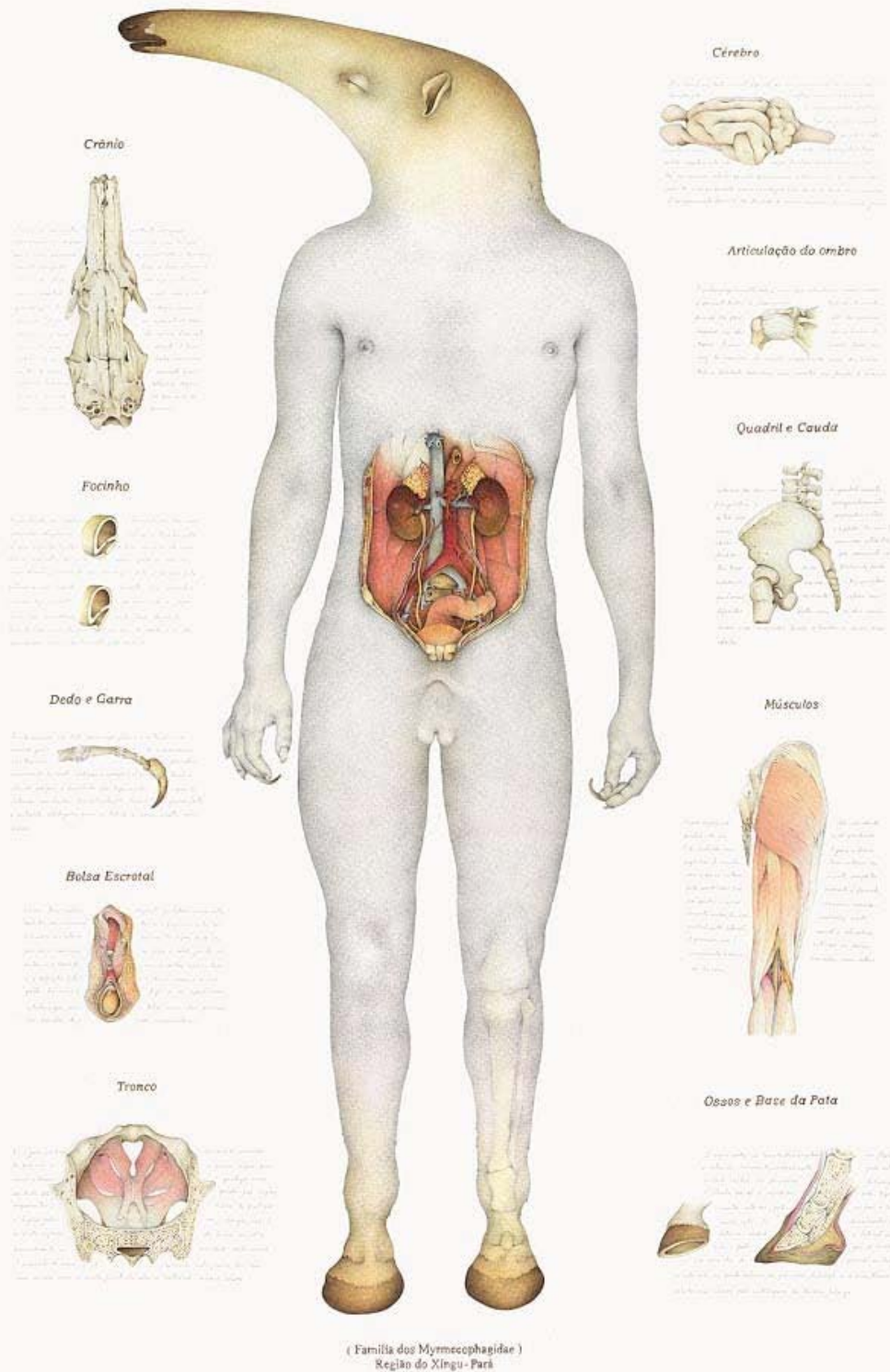
1a TEMPORADA

Reflexions metodològiques sobre autoetnografia

“Saber que un es limita a explicar històries, i que algunes són simplement més interessants, més acceptables, més persuasives o més dilucidatòries que altres i que un no fa res més que això, suposa un pas decisiu per escapar de la ‘ideologia de la representació’ i dels reclams de la Modernitat. És clar que això ens allunya de la pretensió de poder emetre el discurs de la Veritat. Això ens torna a situar com a ‘ simplement humans’, i pot malmetre l’autoestima dels que desitgen ser tant absoluts com els Deus. És sens dubte un pas costós.” (IBÁÑEZ, 2001: 262. Traducció pròpia)

En la gènesi sobre investigació autobiogràfica que desenvolupen Hernández i Rifà (2011:21-47) comencen explicant que “hi ha un relat històric des del qual es pot situar i reivindicar l’experiència ‘narrada’ i ‘corporitzada’ com a font de saber i coneixement, i com a intent de construir un discurs polític descolonitzador dels relats identitaris” (HERNÁNDEZ & RIFÀ, 2011:21). En aquesta història destaquen un període clau, entorn els anys 70 en què es produeix un gir narratiu i autobiogràfic en les ciències socials, que té a veure amb un distanciament de l’epistemologia realista i del representacionisme, segons els quals l’investigador pot donar compte del fenomen que estudia tal com és, de manera objectiva mitjançant el llenguatge i el mètode científic.

CAPELOBO



Walmor Correa (2005)

El domini del positivisme en la societat occidental durant molts anys ha fet que quan es parla d'investigació, ens haguem acostumat a pensar en termes d'investigació 'científica'. Però, amb el gir mencionat comencen a sorgir perspectives alternatives de recerca que afavoreixen altres valors i suposen noves formes de relació amb l'experiència (HERNÁNDEZ & RIFÀ, 2011). En aquest sentit, en la present tesi procuro desfer-me dels mites que alimenten la ideologia de la representació que banya tota la Modernitat: "el mite del coneixement vàlid com a representació correcta i fiable de la realitat; el mite de l'objecte com a element constitutiu del món; el mite de la realitat com a entitat independent de nosaltres; el mite de la veritat com a criteri decisiu" (IBAÑEZ, 2001: 250).

Com a alternativa opto per una epistemologia postmoderna, el construccionisme social (BURR, 1997; GERGEN, 2000; GUBA & LINCOLN, 1994) que es reconeix com "una postura fortament des-reificant, des-naturalitzadora, i des-essencialitzant, que radicalitza al màxim tant la naturalesa social del nostre món, com la historicitat de les nostres pràctiques i de la nostra existència" (IBAÑEZ, 2001:254). D'acord amb aquesta cosmovisió, utilitzo en concret la metodologia autoetnogràfica des de la qual també es considera que "la realitat està socialment construïda i que el significat es construeix mitjançant interacció simbòlica (el llenguatge)" (Berger & Luckmann, 1996 a ELLINGSON & ELIS, 2008:449).

En la gènesi que Hernández i Rifa (2011) desenvolupen sobre la investigació autobiogràfica apunten característiques generals que comporta aquest gir en la investigació social: En primer lloc suposa una volta cap a la fenomenologia i l'hermenèutica. També una posició política que reclama revisar la noció d'emancipació: no es pensa en termes d'identitats fixes, sinó que s'atén a la capacitat d'acció, de manera que es considera el subjecte com a polièdric i en trànsit. Aquest èmfasi en els estats provisionals fa que una de les nocions clau per articular una recerca autoetnogràfica sigui el concepte de "trànsit", que en breu explicaré en més detall. Per últim, ressalten la necessitat d'assajar noves formes de narrar per tal de donar compte de la complexitat implícita en processos d'investigació polifònics. Formes d'escriptura fragmentades que en lloc d'imposar-se al lector, li permetin establir els seus propis nexes (Connelly & Clandinin, 1995, a

HERNÁNDEZ & RIFÀ, 2011:22). En la 1a temporada de la tesi segueixo les orientacions esmentades i, en concret, ho faig des d'una perspectiva autoetnogràfica, que a continuació entraré a explicar considerant quins són els criteris que caracteritzen aquesta metodologia.

Sobre autoetnografia

En els estudis de narratives del jo es fa la distinció entre l'autobiografia i l'autoetnografia. La perspectiva autobiogràfica parla 'de mi' i pot presentar relats celebratius de l'experiència del jo, centrats únicament en l'individu, sense atendre al context social i cultural en el que viu. En canvi, des de la perspectiva autoetnogràfica, "investigació, història i mètode connecten allò autobiogràfic i personal amb els aspectes culturals, socials i polítics. És l'estudi de la cultura de la que un forma part, integrat amb les experiències relacionals i interiors de cadascú" (Ellingson & Ellis, 2008:448, a HERNÁNDEZ & RIFÀ, 2011:22). Ellingson i Ellis consideren que l'autoetnografia opera com un pont, connectant l'autobiografia i l'etnografia per tal d'estudiar la intersecció del *self* i els altres, del *self* i la cultura (ELLINGSON & ELLIS, 2008:446).

Referent al rigor en les investigacions narratives autobiogràfiques i també autoetnogràfiques, Hernández i Rifà apunten diversos criteris per diferenciar-les dels relats que només pretenen una finalitat literària. A continuació explicaré com s'han seguit aquests criteris (ressaltats en cursiva) en la present investigació de tesi; aquest exercici ja suposa en sí el compliment d'un dels criteris suggerits per ser rigorós en el procés autoetnogràfic: * *Desglossar la posició i estratègia metodològica adoptada*.

* *Argumentar per què el problema o focus de la investigació requereix aquesta perspectiva: "Uno no escoge la metodología sino que la metodología lo escoge a uno en función del foco de estudio que ha adoptado"* (HERNÁNDEZ & RIFÀ, 2011:14). En aquest sentit, a continuació destacaré els focus amb què s'articula la investigació i

traçaré ponts que justifiquen la metodologia autoetnogràfica com a apropiada per a l'estudi de la problemàtica que s'aborda en aquesta tesi.

Un dels focus principals és "la configuració de l'experiència de sí a l'escola", l'experiència de la subjectivitat. Com ja he comentat en l'apartat anterior referent al context impulsor de la recerca, una preocupació que em porta a desenvolupar aquesta tesi és la desvinculació entre 'ser' i 'saber' que presenta el model educatiu predominant en la nostra societat (HERNÁNDEZ, 2010, 2011a). Tant en els discursos de les lleis educatives com en les pràctiques escolars regides per aquestes ressalta l'absència del subjecte, la consideració de les persones com a éssers complexos; així, l'infant queda definit sota l'etiqueta d' "alumne". Aquesta simplificació té a veure amb la paradoxa d'un ocultament de la pedagogia com espai de producció del subjecte. Segons Larrosa la pedagogia es reconeix com espai perquè les persones desenvolupin i/o recuperin la relació amb sí mateixes, però no es reconeix ni es problematitza com a espai productor de subjectivitats (LARROSA,1995:272). Aquesta qüestió es constata en l'estudi sobre les formes de subjectivitat que s'afavoreixen en l'Educació Primària (HERNÁNDEZ, 2010) on es ressalta que en l'actualitat les polítiques educatives, els investigadors i els educadors tenen com a temes prioritaris les qüestions curriculars, organitzatives i d'avaluació, sense deturar-se a pensar amb el tipus de subjecte a qui van dirigides aquestes finalitats escolars.

Com a contrapunt, els dos primers apartats d'aquesta tesi es dediquen a l'anàlisi d'alguns dels mecanismes que l'escola utilitza per a configurar les experiències de sí dels infants. En la 1a temporada, ho faig com Tami Spry (2001:708) "mirant enrera dialògicament, sobre mi mateixa com si fos una altra, generant agència crítica en les històries de la meua vida". Aquesta descripció de la recerca que duu a terme Spry, es correspon a un procés autoetnogràfic amb el qual vol promoure noves formes de comprensió; no es pretén l'autocompleença sinó l'emancipació de les persones en prendre major consciència de la realitat amb la que ens fem.

Així, en la 1a temporada recupero escenes de la meua estada a l'escola com a mestra, passat més recent, i també de la meua estada a l'escola com alumna, passat més llunyà. La meua història escolar ha estat "normal", la d'una bona alumna. Quin

interès té llavors? Què podem desvelar si ens fixem en com es configura l'experiència de sí d'una alumna exemplar en el nostre sistema educatiu?

En aquest punt és on l'autoetnografia com a perspectiva de recerca esdevé apropiada, ja que “contribueix a generar espais des de /per la diferència en el context de la investigació educativa [...] diluint el poder dels missatges contundents entorn l'èxit i el fracàs en educació, generant dubte, complexitat, controversia i ruptura en la seva oposició als discursos oficials” (HERNÁNDEZ & RIFÀ, 2011:42). En la investigació sobre joves i saber (HERNÁNDEZ, 2008-2011), realitzada dins el grup de recerca Esbrina, partíem d'un projecte anterior en què contemplàvem les històries de vida de joves amb l'etiqueta de 'fracàs escolar'; en el segon projecte vam decidir obrir-nos a escoltar també les històries de joves que presentaven trajectòries 'normals'. I, en atendre a totes les històries ens vam adonar de la fragilitat d'aquestes categoritzacions, de la complexitat que comporta la relació amb el saber, que és impossible de concebre dins aquesta dicotomia 'd'èxit / fracàs'.

Així doncs, en la 1a temporada em serveixo de l'autoetnografia per visibilitzar les altres històries que queden cobertes per la història oficial d'una bona alumna; procuro desgranar els mecanismes que regulen la construcció de la subjectivitat a l'escola i les tensions implícites en aquests processos.

En la 2a temporada torno presencialment a la que va ser la meua escola de primària, i em presento com a recercadora. Durant quatre mesos combino el procés autoetnogràfic de recuperar escenes de la meua escolarització, a partir d'estar al lloc dels fets; i alhora duc a terme una etnografia observacional de com circulen les històries personals dels nens i nenes en els espais que l'escola destina a escoltar aquestes narratives. Per tant, visc dues temporalitats simultàniament, mentre passejo pels passadissos i els racons del pati, el passat retorna a mi. Mentre m'assec a l'aula amb els infants a l'hora de tutoria i assemblea procuro atendre al present, distingint les dinàmiques amb què els seus relats es posen en joc a l'escola. Diferents temps es fonen en un mateix espai i cos.

En aquesta 2a temporada l'atenció a com es regulen les narratives personals dels infants a l'escola em permet matisar el focus principal, atenc a la dimensió narrativa

de l'experiència de sí, tenint en compte que les persones donem sentit a les nostres experiències a través de les històries que narrem d'elles (BRUNER, 1990). En relació a aquestes pràctiques de regulació de les narratives personals distingeixo models d'alumne, formes de subjectivitat, que percebo com a prioritari a l'escola d'avui. Per a l'anàlisi d'aquests models rescato vinyetes, escenes que he presenciat com a recercadora, i altra vegada em serveixo de la metodologia autoetnogràfica que "problematitza les categories socialment construïdes mostrant com juguen en el món i com nosaltres les incorporem en les nostres identitats o no." (ELLINGSON & ELLIS, 2008:455).

Però les maneres de classificar els éssers humans interactuen amb els humans que són classificats. Hackings (Hackings, 1999:31 a ELLINGSON & ELLIS, 2008:455) parla d'un tipus de classificació 'interactiva', de manera que els que són classificats modifiquen les seves actituds i comportaments perquè estan afectats per l'etiqueta que els classifica. I això també es dona en el sentit contrari, és a dir, en atendre a les històries personals i analitzar-les en relació a aquestes categories es poden trobar camins per trencar-les. Des de la perspectiva autoetnogràfica podem entendre i qüestionar millor les connexions entre el coneixement categòric i personal. Sovint les etiquetes s'essencialitzen, com si fossin inherents a un grup enlloc de reconèixer-les com a socialment construïdes. Centrant-nos en narratives personals de categorització de la subjectivitat problematitzem la naturalitat d'aquestes categories (ELLINGSON & ELLIS, 2008:455).

En una mateixa línia, Amina Suominen (2006) considera que les narratives personals generen perspectives per a la comprensió de la diversitat educativa i la comunicació interpersonal, però afegeix que perquè això tingui lloc, cal un procés reflexiu sobre les intencions de l'investigador i un qüestionament constant de la metodologia utilitzada, així com de l'epistemologia i el discurs en relació a la identitat personal de l'investigador. Per tant, en una autoetnografia també cal problematitzar la categoria d' "investigador". Les històries que narrem de nosaltres mateixos es transformen constantment, no són mai fixes, de manera que el procés d'escriure una autoetnografia afecta la construcció social del *self* de l'autor, la història autoetnogràfica esdevé part de la vida, un element de la construcció en curs del *self*

(ELLINGSON & ELLIS, 2008:455). Per això, en aquesta tesi tinc en compte com em poso en joc com a investigadora en el procés de construcció del relat, i paro atenció a dilemes i tensions que ja han estat tractades per altres autors des d'una perspectiva de la investigació narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 1990, 1995, 2000; CONLE, 1999; PINNEGAR & DAYNES, 2007).

“Com em poso en joc com a investigadora” és un altre dels focus principals de la tesi, que s'aborda en concret en la 3a temporada, on exploro el posar-me en joc com a recercadora en el context d'una investigació compartida amb infants. Si en la 1a temporada i en la 2a havia senyalat com a focus “la configuració de l'experiència de sí a l'escola” atenent a “la dimensió narrativa”; en la 3a temporada, des d'una perspectiva socio-construccionista que considera que el subjecte existeix en relació amb els altres (GERGEN, 2000:57), paro especial atenció a “la dimensió relacional en la configuració de l'experiència de sí”.

Ellingson i Ellis (ELLINGSON & ELLIS, 2008:455) parlen de “construcció del *self* col·laborativa” posant com a exemples, les entrevistes interactives, o els grups de discussió per crear significats de manera intersubjectiva. També fan referència a la recerca col·laborativa on els participants actuen com a recercadors. Aquest és el cas de la recerca que jo he desenvolupat en la 3a temporada, on he dut a terme una investigació amb infants en el context escolar i els he invitat a explorar la següent qüestió: “Com i què podem aprendre del que passa entre nosaltres a l'escola?”. Aquesta aproximació col·laborativa ens aporta maneres d'incloure les veus i el *feedback* dels participants i ens permet atendre a com els participants donen sentit a les seves realitats, enlloc de pensar com nosaltres com a recercadors avaluem les seves realitats (Daly, 1992:8 a ELLINGSON & ELLIS, 2008:455).

** Revelar el supòsits, conceptes i referents que guien la investigació:*

Cada una d'aquestes temporades amb què narro el procés de la recerca inclou seqüències, en les que s'aborden qüestions específiques. A l'inici de cada temporada i de cada seqüència introdueixo sempre sobre què es pensa en les pàgines que vénen a continuació, des de quins referents bibliogràfics es fa i per què; un procés de reflexivitat que suposa una forma de validació de la recerca.

* *Explicitar el què i el com de les decisions en la construcció del relat:*

Sobre l'escriptura d'aquesta tesi

Des d'una aproximació epistemològica que concep la producció de coneixement com a quelcom fluïd, que s'escapa, que no vol ser controlat ni dominat, que emergeix de l'experiència personal d'estar present en situacions concretes i de pensar gràcies a aquestes, em pregunto dues coses: com he anat deixant rastre d'un possible coneixement? I com ara, en l'escriptura final de la tesi ho reprendré de nou?

Penso en la idea d'aprenentatge com una experiència en què els significats es compliquen de manera rizomàtica, relacional i singular (Deleuze, Guattari, 1994 a SPRINGGAY, IRWIN, LEGGO, GOUZOUASIS, 2008:21) i em preocupa cercar una manera justa i interessant de presentar-vos el meu camí d'investigació. Si pretengués presentar aquesta tesi com un punt d'arribada, com una totalitat, m'estaria enganyant, ho viuria com una contradicció. Aquesta tesi és tan sols un punt de partida, d'un camí amb el que em sento compromesa: pensar i fer en l'educació. Aquest matí, preocupada, donava voltes a com compartir el que he anat explorant, fins que he decidit que vull que el temps es palpi. En un guió de tesi, que s'inspira en el llenguatge cinematogràfic, sento que el temps i el moviment no poden ocupar un segon pla. Temps viscut dedicat a l'estudi, temps de confusió, temps d'indecisió, de sorpresa, de retrobament, temps amb els infants, temps de jo infant i, sobretot, temps d'espera.

I entre fotograma i fotograma moviment. La pràctica de l'escriptura ha estat un element fonamental de continuïtat en la meva recerca; per cada temps unes paraules, que avui recupero i llegeixo com a rastres de les transformacions en la que camina i en el paisatge.

I així, feta de fragments, m'adono que allò que m'emancipa i em permet mirar de nou és la possibilitat d'aturar-me en els espais intersticials, en el salt d'un fotograma al següent. Mirar enrera potser, però fer-ho sense aglutinar el passat en una sola història possible. Jo significaré el pas d'una imatge a una altra, i qui em llegeixi ho farà també a la seva manera, però l'invitaré a propòsit a notar aquest espai que de vegades obviem o oblidem.

Amb tantes presses i tanta insistència en que aprenguem sense parar per adaptar-nos a la societat del coneixement, de la informació, de les tecnologies... jo ja hauria d'estar pensant en fer aquesta tesi en 3D. Però no m'interessa, prefereixo ser anacrònica per ser de veritat contemporània, com diria Agamben (2008) i, per això, enlloc de mostrar-vos la pel·lícula final com una super-producció em limitaré a convidar-vos a la meua sala de muntatge, perquè pugueu veure què passa entre fotograma i fotograma.

Barcelona, 17 de febrer de 2010

Reprenc avui aquest relat que escrivia mesos enrera i el poso en relació amb la perspectiva autoetnogràfica. D'acord amb aquesta metodologia la meua sala de muntatge disposa de tres elements clau per a poder articular l'escriptura de la recerca: els *focus*, els *trànsits* i les *vinyetes*. Tot seguit entraré a explicar en detall com funciona cada un d'ells.

Focus

La idea de *focus* serveix per complir un dels criteris de rigor que senyalen Hernández i Rifà (HERNÁNDEZ & RIFÀ, 2011) * *No perdre de vista la finalitat del relat/investigació*: Per Humphreys (HUMPHREYS, 2005:842) la finalitat de l'autoetnografia és utilitzar l'experiència d'un mateix per il·luminar una qüestió de tipus cultural i aquesta qüestió és el que reconeix com el 'focus cultural' de la investigació, la problemàtica que s'aborda.

També forma part del procés d'investigació el camí que ens porta a decidir quins són els focus de la nostra recerca. Com es gesten els focus de la recerca? En un camí de tesi que segueix una perspectiva autoetnogràfica és important atendre al que suggereix Carola Conle (1999:13) la confluència entre el jo-investigador i el jo-quotidià, per tal d'adonar-nos de quines són les qüestions que ens mobilitzen i des de les quals podem recercar i aportar quelcom de nou al camp en el que investiguem.

Des de la fenomenologia (MANEN, 2003:62) es considera que fins que no haguem identificat el nostre interès per la naturalesa d'una determinada experiència humana, no serà possible dur a terme un veritable qüestionament fenomenològic. Des d'aquesta perspectiva la qüestió que es troba al centre de la vida professional i personal d'un educador fa referència al significat de la pedagogia. El punt de partida d'aquesta investigació de tesi té a veure justament amb les següents qüestions: *Per què vull ser mestra? Com entenc el sentit de l'educació avui?* Així és com comença el relat de la primera vinyeta amb la que enceto la recerca. És una qüestió-font, d'on neix un riu que portarà noves preguntes. Aquestes qüestions inicials presenten dues característiques que vull ressaltar per tenir en compte en propers processos d'indagació: Per una banda, com afirmava Gadamer (Gadamer 1975:266 a MANEN, 2003:62) el bàsic en la pregunta és el fet d'obrir i deixar obertes les possibilitats. Però, per altra banda, perquè una pregunta realment ens proporcioni obertura, cal que la pregunta sigui possible; és a dir, que no sigui una imposició, que no vingui de qualsevol lloc, sinó que sigui possible per qui la formula, que tingui molt a veure amb qui la formula: "Preguntar alguna cosa de veritat significa interrogar sobre allò des del fons de la nostra existència, des del centre del nostre ser. Inclús els projectes d'investigació fenomenològica més modestos requereixen que no plantejem una pregunta que probablement oblidarem aviat, sinó que 'visquem' aquesta qüestió, que 'ens convertim' en ella" (MANEN, 2003:62).

Per tant, des del sentir-me compromesa amb una pregunta que m'afecta enceto la recerca. Començo a relatar una primera vinyeta, fragment d'una situació o experiència viscuda, i des d'aquest relat del singular la meva pregunta inicial es va matisant. Mentre escric i investigo, accions que s'acompanyen i es nodreixen, vaig

generant noves preguntes i en l'evolució d'aquestes vaig detectant temes o focus que les poden agrupar. Per tant, no arribo als focus com a categories prèvies, sinó que en aquesta tesi l'emergència dels focus té a veure amb un procés de generar preguntes i estar atenta a com van evolucionant al llarg del relat. Evidencio aquest procés escrivint en cursiva les preguntes i destacant-les al centre del relat.

En concret, el relat autoetnogràfic de la 1a temporada on exploro la configuració de la meva experiència de sí a l'escola, com a mestra i com a alumna, serveix de generador de preguntes-trampolí. Traspasso les categoritzacions a partir d'interrogar les narratives personals constituents del relat autoetnogràfic; les diferents escenes en diàleg amb perspectives teòriques d'altres autors permeten aflorar preguntes que en la 2a temporada podré agrupar en quatre focus: "la configuració de l' experiència de sí a l'escola", "la dimensió narrativa en la configuració de l'experiència de sí", "la dimensió relacional en la configuració de l'experiència de sí" i "el posar-me en joc com a investigadora" (a les pàgines 97 i 127 trobareu l'agrupació de les qüestions emergents en focus de recerca). Aquests quatre focus o temes expressats entre cometes es poden veure com "una forma de captar el fenomen que un intenta entendre. El tema descriu un aspecte de l'estructura de l'experiència viscuda" (MANEN, 2003:105).

El següent pas és passar a l'acció a partir d'aquestes preguntes (que per això les anomeno preguntes-trampolí) i l'ordenació que faig d'elles en temes o focus. Així, en la 3a temporada seran repeses per posar em marxa una investigació compartida amb infants.

Trànsits

El següent element clau de la sala de muntatge és el *trànsit*, noció que remet a la idea de temporalitat i canvi. "El text autoetnogràfic emergeix de l'experiència corporalitzada de l'investigador, que contínuament reconeix i interpreta els residus que la cultura inscriu en la seva subjectivitat" (HERNÁNDEZ & RIFÀ, 2011:30). Podem utilitzar la metàfora del palimpsest, quan pensem en el procés autoetnogràfic com

“un reescriure constant del text de la nostra identitat” (BROCKMEIER, 2000:53). En aquest sentit, la tesi que aquí presento, mostra els trànsits que visc com a infant, com a mestra i com a recercadora en un mateix escenari, l’escola. Parteixo d’aquestes tres posicions per imbrincar-les, per posar-les en tensió entre elles, oposant-me a una concepció estàtica de la identitat. Com a investigadora autoetnogràfica em sento un “subjecte nòmada” on “el nomadisme en qüestió es refereix al tipus de consciència crítica que es resisteix a establir-se en els modes socialment codificats de pensament i conducta” (BRAIDOTTI, 2000:31).

En aquesta tesi els moments de trànsit tenen a veure amb moments de ruptura del que fins llavors havia viscut de forma naturalitzada. Al llarg del relat de tesi reconstrueixo des del present diversos trànsits que es donen en relació a tres temporades diferenciades amb que estructuro la narrativa i la investigació (jo-mestra, jo-alumna, jo-recercadora). En aquestes tres etapes d’investigació estic atenta a les ‘pràctiques de subjectivitat’ enteses com “les operacions que realitzen els subjectes en situacions límit i les simbolitzacions produïdes per constituïr-se en particulars circumstàncies (de manera especial enfront la) eficàcia de dispositius com l’escola, en la qual els subjectes passen gran part de les seves vides” (DUSCHAZKY & COREA, 2005:20).

Reconstruir des del present les històries personals i socials viscudes en el passat, suposa distingir una ‘perspectiva de l’ara’ i una ‘perspectiva del llavors’ (CONLE, 1999) i reflexionar sobre els salts entre aquestes dues. Conle destaca que “hi ha obstacles que ens tempten a mirar cap enrera a través de formes habituals de funcionar intel·lectualment, per exemple quan no es problematitzen els llaços entre els contextos i les temporalitats” (CONLE, 1999:8). Un exemple d’això és la ‘il·lusió de causalitat’, principi hermenèutic pel qual una seqüència d’esdeveniments mirats cap enrera aparenten una necessitat causal, i mirats cap endavant prenen el sentit d’una anticipació del futur intencional. És fàcil que es doni aquesta il·lusió ja que sovint els narrativistes tenim ordenats els materials en un ordre seqüencial (CLANDININ & CONNELLY, 1995).

En adonar-me que construïm el nostre temps autobiogràfic d’acord amb les visions del temps suggerides pel repertori canònic de la narrativa de la nostra cultura (BROCKMEIER, 2000:57) atenc als models que presenta Brockmeier sobre com encarar

una narració autobiogràfica pel que fa la qüestió temporal. Aquesta tesi es pot inscriure en el 'model fragmentari' on les autobiografies o autoetnografies són escrites sota la premissa explícita de "trençar amb històries lineals i coherents, associades a obsoletes 'grans narratives' de la vida. Pel contrari, les narratives autobiogràfiques que comparteixen el descentrament, l'obertura, l'aspecte lúdic i fragmentari de l'agenda postmoderna emfasitzen la naturalesa imprevisible de la vida, l'emergència espontània de 'projectes' que no s'encaixen en un ordre tradicional" (BROCKMEIER, 2000:69). Segons Hernández i Rifà aquest model fragmentari és el que distingeix una autobiografia d'una autoetnografia, ja que la primera pot centrar-se exclusivament amb el que li passa al subjecte, mentre que l'autoetnografia esdevé fragmentària en tant que és un relat construït a partir de fragments de vida d'episodis crítics posats en relació amb aspectes sociològics, amb les forces socials i culturals amb què es relaciona (HERNÁNDEZ & RIFÀ, 2011:12).

Atenent a la noció de trànsit i al caràcter de palimpsest que pot tenir un text autoetnogràfic, té sentit considerar en aquest punt un altre criteri de rigor que recalquen Hernández i Rifà (HERNÁNDEZ & RIFÀ, 2011): **Elaborar formes de representació que permetin visualitzar processos, recorreguts i aportacions.*

En aquest sentit, amb l'objectiu de que la temporalitat esdevingui palpable en el relat de tesi, utilitzo la metàfora de l'escriptura cinematogràfica i el lèxic propi d'aquesta: *pre-producció, producció, post-producció, temporades, seqüències, salts entre fotogrames, sala de muntatge, edició discontinua...* A part d'aquests termes que utilitzo per fer explícita la carcassa de la tesi, amb l'objectiu de complir el criteri d'elaborar formes de representació que visualitzin processos i trànsits utilitzo l'escriptura a partir de vinyetes.

Vinyetes

El concepte de vinyeta (Erickson, 1986; Denzin, 1989 a HUMPHREYS, 2005) es refereix a rescatar una escena viscuda significativa, en tant que ens permet incidir en el focus cultural de la nostra investigació. Construir una vinyeta suposa donar forma als trànsits, convertir-los en evidències per a la investigació. Seguint com a referència la

recerca sobre “el paper de l’escola primària en la construcció de la subjectivitat” (HERNÁNDEZ, 2007) la selecció de les escenes significatives per crear vinyetes s’ha fet en funció de dos criteris. Per una banda, com ja he explicat, atenent als *trànsits*, entesos com a moments de ruptura, situacions singulars que trenquen amb la rutina quotidiana. Però, per altra banda, el segon criteri per a l’elaboració de vinyetes, ha estat la *repetició*; considerant que una escena esdevé significativa pel dispositiu pedagògic específic de l’escola quan forma part del fer diari, de manera tant naturalitzada que gairebé esdevé invisible. En la 1a temporada de la tesi, dedicada a una autoexploració de la meva experiència com a mestra i després de la meva infantesa a l’escola, l’elecció de les vinyetes té més a veure amb els trànsits com a moments puntuals de ruptura. En canvi, a la 2a temporada, en què realitzo l’observació participant a l’escola com a recercadora, bona part de les vinyetes que relato tenen a veure amb escenes que detecto com a repetició en la vida diària a l’escola.

Humphreys (HUMPHREYS, 2005) en l’intent de definir en què pot consistir la idea de ‘vinyeta’ es refereix a dos altres autors. Per una banda, defineix les vinyetes “d’acord amb la descripció d’Erickson (1986) com un retrat viu d’un esdeveniment de la vida diària”. També cita a Denzin (1989) que parla de “crear històries curtes que promoguin identificació emocional i comprensió”. Per últim, Humphreys explica que a través de l’autoetnografia, i en concret amb la utilització de les vinyetes, es tracta de “portar vida a la recerca i portar recerca a la vida” (HUMPHREYS, 2005:842).

A l’hora de crear vinyetes és important * *construir un relat verosímil que permeti conèixer l’experiència com si s’hagués estat allà*; aquest és un altre criteri pel rigor en la investigació autoetnogràfica (HERNÁNDEZ & RIFÀ, 2011:13). Per això l’estil literari en l’escriptura resulta rellevant per tal que el lector pugui implicar-se en el procés d’investigació. Però escriure en primera persona i convertir-se en el propi subjecte de la investigació comporta més d’un problema. Per exemple, Hernández i Rifà plantegen la següent qüestió: “Quina és la frontera, la senyal de marca, que fa que un relat autoetnogràfic sigui investigació i no una peça literària?” (HERNÁNDEZ & RIFÀ, 2011:13). Aquesta qüestió també se la plantegen Bullogh i Pinnegar, els quals es refereixen al ‘component dramàtic de l’escriptura’ i alerten de que per una banda és

necessari per tal que es produeixi la implicació del lector, i ho reconeixen com a part de l'efectivitat de la narrativa, però, per altra banda, comenten que sovint aquestes històries poden ser llegides pel plaer i l'impacte emocional sense anar més enllà (BULLOGH & PINNEGAR, 2001).

Per això és imprescindible el diàleg de les vinyetes amb altres textos, el teixit polifònic que ho converteix en investigació. Tenint en compte que l'autotenografia és una metodologia d'investigació que es proposa interrogar les polítiques que estructurin allò personal, cal que no sigui un text autoconfessional, sinó que sigui un teixit entre relats i teoria. Una autoetnografia pot utilitzar diferents formats narratius (HERNÁNDEZ & RIFÀ, 2011:30): històries, poesia, ficció, novel·les, assajos fotogràfics, diaris, escrits fragmentats i la prosa de les ciències socials. En aquesta tesi es combinen gairebé tots aquests elements citats.

Com Tami Spry, puc afirmar que “sovint m’he sentit com si estigués parlant fora del meu cos en la meva vida professional i personal. De fet, per mi, l’acadèmia sempre s’ha relacionat amb parlar des d’un cap sense cos. I no havia qüestionat mai les implicacions d’un discurs desencarnat” (SPRY, 2001:715). Però des d’una perspectiva autoetnogràfica, atenta a la confluència del jo-quotidià amb el jo-acadèmic, necessito una escriptura més encarnada i viva, i considero, com diu Spry, que “l’epistemologia i l’ontologia reclamada pel meu cos no pot ser articulada a través de construccions lingüístiques rígides com les que acostuma a marcar l’estil acadèmic tradicional” (SPRY, 2001:723).

Alguns autors parlen de ‘poètiques etnogràfiques’ que amb objectius semblants a l’art, pretenen ‘tocar’ el lector. Es tracta de construir textos evocatius que permetin al lector connectar amb l’experiència que es narra (Denzin, 1997 a HERNÁNDEZ i RIFÀ, 2011:30). Segons Connelly i Clandinin (1995) el lector d’una història connecta amb ella reconeixent els detalls, imaginant les escenes en les que els detalls tenen lloc i

reconstruint-les amb records propis de detalls similars. És el particular i no el general el que desencadena l'emoció⁴.

* *Mantenir una estratègia de reflexivitat:*

Parlar d'un mateix no ha de suposar forçosament la construcció de relats narcissistes, sinó que es tracta d'una activitat que ens predisposa a escoltar altres relats i a reflexionar entorn a la construcció dels mateixos (HERNÁNDEZ & RIFÀ, 2011:38). Per tant, cal explorar el lloc del jo en el relat. El jo pot parlar des de les seves posicionalitats identitàries com a dona o home, com a investigador, com a professor, com a participant de la investigació, etc. Una de les feines en escriure relats consisteix en transmetre una idea de la complexitat de tots els nostres 'jos', és a dir, de totes les formes que cadascú de nosaltres té de conèixer (CLANDININ & CONNELLY, 1995).

Atenent a aquesta complexitat, utilitzo una estratègia narrativa en què l'escriptura en cursiva remet a les vinyetes, als fragments d'experiència viscuda a partir dels quals interrogo i exploro els focus de la recerca. El to de les vinyetes és més personal, més encarnat. Quan passo a escriure sense cursiva entra en joc el pensament de la investigadora en diàleg amb altres autors. No obstant aquesta diferenciació gràfica, en certs punts del relat hi ha una confluència tant forta entre el subjecte investigat i el subjecte investigador que aquesta distinció gràfica es perd en alguns moments. Però és una estratègia preconcebuda, amb la qual pretenc ressaltar l'ambigüitat i complexitat en la fusió dels 'jos' en una recerca autoetnogràfica.

⁴ En relació a com escriure de forma corporitzada quan fem recerca recomano els textos de Keith Alexander (2006), Eric Peterson i Kristin Langellier (2006), Peggy Phelan (1995) i Della Pollock (1998), que posen exemples i reflexionen sobre què pot suposar una 'escriptura performativa'.

Revelar i interrogar el procés de recerca és un punt crític en l'autoetnografia i s'oposa a l'imperatiu històric d'enfosquir els detalls de la construcció dels resultats de la recerca utilitzant estratègies antisèptiques com la veu passiva (*ex. les dades van ser recollides, es va descobrir que*) (Gergen, 1994; Richardson, 2000 a ELLINGSON & ELIS, 2008:453). Per això en aquesta tesi opto per utilitzar la primera persona enlloc de la tercera. En les vinyetes sempre escric en primera persona, i quan passo a la veu d'investigadora que pensa a partir d'aquests fragments d'experiència, llavors en algunes ocasions utilitzo la tercera persona, per marcar una distància; però a mesura que avança el relat i que com a investigadora em vaig sentint més segura sobre l'estructura de tesi que vaig armant, de sobte sento que la tercera persona va donant lloc a la primera persona també en els fragments en què dialogo amb altres autors, no només en l'escriptura de vinyetes. Ellingson i Ellis (2008:453) ens recorden que els autoetnògrafs s'impliquen en una acció corporitzada, que no es tracta de donar informació de processos distants. Això comporta sovint mostrar la complexitat del rol del recercador en l'estudi d'un context específic i reconèixer el desordre i els errors que inevitablement comporta el procés de dur a terme aquest tipus de recerca. Precisament per això, uns dels focus d'aquesta tesi és l'exploració de com em poso en joc com a investigadora.

Hernández i Rifà (2011:43-45) consideren que la reflexivitat és una de les estratègies consitutives en l'escriptura de relats autobiogràfics i és també la principal forma de validació. També la participació i la coautoria suposen estratègies que fomenten la validesa de la investigació, contestant les pretensions d'autenticitat i veracitat que sovint es reclamen des de perspectives basades en una aparença d'objectivitat i neutralitat. En aquesta tesi incorpore narratives dels infants i de la mestra que han participat en la recerca compartida. En la construcció de textos polifònics, penso que és important respectar l'anonimat de les persones participants si així ho demanen. Per això, quan incloc altres veus només escric la inicial del nom de la persona, per tal que no pugui ser reconeguda.

Una altra estratègia de validació en la recerca autoetnogràfica consisteix en atendre a les ressonàncies. Carola Conle explica que quan ens aproximem a una història de forma experiencial, reaccionem a través de la nostra pròpia narrativa; actuació que reconeix com a *ressonància*. “Una resposta típica podria ser, ‘Això em recorda...’, i després segueix un fragment d’experiència viscuda. La ressonància és doncs un procés que fa avançar la investigació, produint més i més històries, a través de connexions metafòriques més que estrictament lògiques” (Conle, 2000:53 a HERNÁNDEZ & RIFÀ, 2011:55). Per Connelly i Clandinin (1995) es tracta que tant jo (investigadora) com el lector visquem les nostres pròpies vides a través dels relats.

“És com els altres escolten el que jo dic, que llavors esdevinc part de la seva història també. Ja no és mai més la meua història. En aquest procés no només es mou coneixement conscient sinó de manera tàcita. Amb el temps, i gràcies a la ressonància que dóna l’audiència, alguns elements tàcits es fan més explícits” (CONLE, 1999:12). Conle es refereix aquí a una experiència autoetnogràfica compartida en grup, on diferents mestres llegeixen fragments dels seus diaris de camp i comparteixen les històries personals. Aquesta experiència em recorda els meus inicis de formació com a investigadora, en el seminari sobre autoetnografia en grup (en el context del Doctorat en Art i Educació, de la UB) on les ressonàncies de compartir els nostres textos van ser el motor del nostre aprenentatge.

En aquesta línia, recupero la suggerència d’ Ellis i Ellingson (2008:455) que parlen de “construcció del *self* col·laborativa” i inviten a imaginar estratègies per crear significats de manera intersubjectiva. És així que en la 3a temporada de la tesi exploro com crear espais de curiositat compartida a l’escola, en el marc d’una recerca amb infants, on poso en joc ‘instruments per a l’escolta’ que ens permetin atendre a com els infants, i cada una de les persones participants, anem donant sentit a la recerca que compartim. En relació a la idea de ressonància, utilitzo una metàfora com a provocació, la idea de ‘conversa amb des-coneguts’ per a referir-me a l’espai on compartim les investigacions que anem fent cada grupet amb el resta de la classe. ‘Però si ja ens coneixem nosaltres?’ em diuen els infants quan els plantejo aquesta idea, i els responc que els invito a compartir les recerques de manera que ens puguem estranyar, sorprendre de nosaltres mateixos i d’allò que donàvem per

sabut. Penso que a l'escola cal un espai d'escolta on aprenguem a obrir-nos al retorn d'una diferència. En la darrera seqüència de la 3a temporada reprenc la noció de ressonància en diàleg amb Jean Luc Nancy, a partir del seu llibre "The listening" (NANCY, 2007). Reflexiono sobre les possibilitats de prolongar la investigació a través de concebre l'aula com una *caixa de ressonància* i de saber-nos *subjectes diapasó*.

Per últim, en la 4a temporada, que plantejo com a post-producció, com una finestra oberta per seguir imaginant, insisteixo en la noció de 'ressonància' i narro el procés de treball a partir de ressonàncies que vam dur a terme amb cinc persones per compartir aquesta recerca de tesi en el context d'un bar, on vam generar una nova conversa amb des-coneguts. Part de la validació de la recerca es fa també mitjançant l'escriptura de cartes entre els infants-recercadors i estudiants universitaris de Belles Arts, que són alumnes meus i que estan interessats en la recerca educativa. La correspondència entre ells suposa una forma de rellegir i validar l'experiència de la recerca a partir de les ressonàncies que genera.

Introducció a les seqüències

En aquesta primera temporada adopto una perspectiva foucaultiana per explorar la configuració de l'experiència de sí a l'escola actual. En primer lloc, vull aclarir que, tal com ens recorden Jorge Larrosa (1995), Alfredo Veiga-Neto (2005) i Francisco Jódar (2007), pensar l'educació a través de Foucault no suposa el seguiment rigorós d'un mètode específic, sinó la possibilitat de ser creatius, d'explorar i experimentar partint del que ens suggereix la forma particular d'interrogació d'aquest teòric i les estratègies analítiques de descripció que proposa. En aquest sentit, a continuació destaco tres aspectes que es desprenen d'aquesta manera de pensar que m'inspira Michel Foucault.

En primer lloc, la necessitat d'interrogar els universals pedagògics considerant la seva construcció històrica. Per això, en analitzar com es dona avui la producció de l'experiència de sí a l'escola, no només es tindran en compte les condicions socials actuals sinó que també es consideraran altres circumstàncies històriques en les quals s'han anat teixint i consolidant els discursos pedagògics que avui predominen sobre la formació del subjecte a l'escola. A través de la mirada al passat, Foucault ens invita a produir nous sentits, en un exercici de desfamiliarització, de contra-memòria des del present. En la recerca que s'exposa aquesta proposta d'estranyament es busca a partir de relats sobre l'experiència singular d'una persona qualsevol, la de l'autora, que revisa i qüestiona les diferents experiències de sí durant la seva estada a la insitució escolar, com a mestra, com a alumna i com a recercadora en educació. A través de relats sobre fragments de vida m'apropro a un segon aspecte que caracteritza la forma analítica de Foucault: privilegiar l'anàlisi de pràctiques quotidianes concretes que medien i produeixen l'experiència de sí. Per tant, es tracta d'una visió geneològica que no entra dins una analítica de la veritat (preocupada per un coneixement vertader) sinó que té a veure amb una *ontologia del present*, una *ontologia del nosaltres mateixos* on "la crítica del que som, és, al mateix temps, anàlisi històric dels límits que se'ns imposen, així com una experimentació de la possibilitat de transgredir-ho" (Foucault, 1996:25 a JÓDAR, 2007:45). Per experimentar aquesta possibilitat de transgressió ens cal analitzar les lògiques

que sustenten les pràctiques de subjectivació predominants en la institució escolar; altrament la desconeixença d'aquests processos afavoreix la seva tolerància.

Segons Larrosa en la nostra societat vivim la paradoxa d'un ocultament de la pedagogia com espai de producció del subjecte. Com en el cas de la teràpia, la pedagogia apareix com un espai favorable perquè les persones desenvolupin i/o recuperin les formes de relació amb sí mateixes que les caracteritzen. Espais de desenvolupament o de mediació, a vegades de conflicte, però mai reconeguts com a espais de producció (LARROSA,1995:272). Amb l'enfocament foucaultià que hem descrit aquesta perspectiva s'inverteix, ens permet posar en evidència els elements configuradors de l'experiència de sí en el context escolar d'educació primària. Per aquest propòsit resulta útil pensar a partir del text de Jorge Larrosa "Tecnologías del yo y educación" (LARROSA, 1995). Veiga-Neto recomana especialment aquest text ja que a diferència del que va succeir en el domini 'ser-poder', Foucault no va arribar a desenvolupar en el domini 'ser-amb sí mateix' consideracions concretes sobre l'escola i les tecnologies del jo que aquesta articula; i, per tant, ens cal mirar altres autors que hagin continuat aquesta discussió (VEIGA-NETO, 2005:248). Així, al llarg d'aquest capítol seguiré la proposta que fa Larrosa, basant-se en Foucault, per a l'anàlisi dels dispositius pedagògics que produeixen subjectivitats en el context escolar.

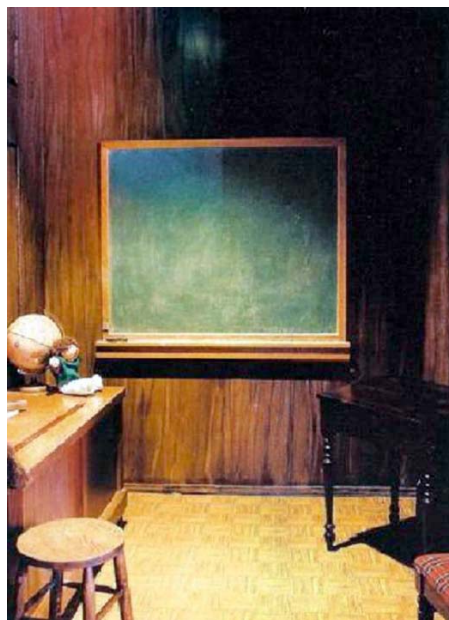
Una altra autora que guiarà l'escriptura d'aquesta primer temporada serà Elisabeth Ellsworth (2005). El creuament d'aquests dos autors esdevé fructífer, ja que partint d'una mateixa crítica –l'educació que es pensa com a registre neutral de la realitat– ofereixen diferents aproximacions d'anàlisi que esdevenen complementàries. Larrosa es basa en els dispositius pedagògics foucaultians i Ellsworth, que repensa l'educació des dels estudis fílmics, ens suggereix el concepte cinematogràfic de 'modes de direccionalitat' per qüestionar com ens adrecem a l' 'altre' com a educadors; així, Ellsworth m'ajuda a pensar sobre la configuració de l'experiència de sí a l'escola posant l'èmfasi en la dimensió relacional.

El tercer aspecte que prenc de la forma d'interrogació foucaultiana té a veure amb el que ens recorda Veiga-Neto: "no hem de partir de conceptes, ni ens hem de

preocupar per arribar a conceptes estables i segurs en les nostres investigacions, doncs creure que aquests tenen tals propietats es creure que el propi llenguatge pugui ser estable i segur –un supòsit que no té el més mínim sentit en aquesta perspectiva” (VEIGA-NETO, 2005:242). Serà en el teixir de les històries que anirem compartint on aniré resignificant idees que en aquesta introducció s’han presentat, com la noció d’‘experiència de sí’ o de ‘dispositiu pedagògic’, entre altres que aniran emergint en el diàleg amb l’experiència viscuda.

Altres emergències significatives que ressalto en l’escriptura d’aquesta primera temporada són les preguntes que trobareu intercalades i destacades al llarg del text. En aquest primer viatge es gesten les qüestions-motor que reprendré i activaran, en una segona temporada, la possibilitat d’una recerca compartida amb infants.

SEQÜÈNCIA 1 / Un infant em mira: el trànsit de mestra a recercadora

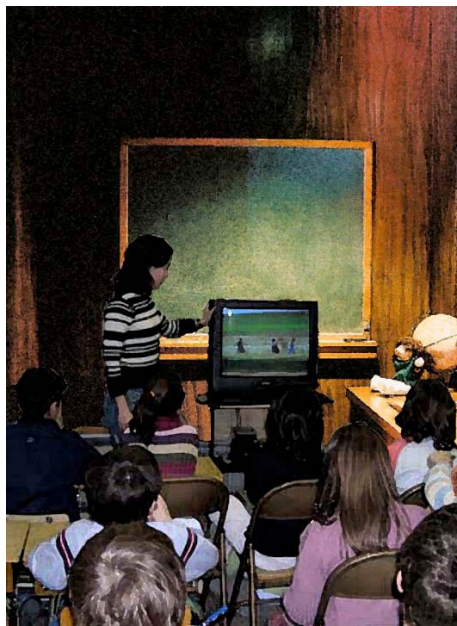


Classroom, 1998. Katharina Bosse

Per què vull ser mestra? Com entenc el sentit de l'educació avui? Aquestes preguntes m'acompanyen des de fa temps, des del dia que vaig decidir començar la carrera de magisteri. Sempre he estat envoltada de nens; com a cosina gran m'he passat els estius organitzant festivals, gimcanes, pel·lícules... amb la resta de cosins que érem una bona colla. Per l'experiència viscuda sé que tinc bona predisposició a estar amb infants, puc passar-hi llargues estones sense por d'avorrir-me; m'emociona descobrir móns possibles amb ells.

Acabo magisteri i m'afronto a l'aula, com un espai buit, que m'espera, com un lloc que he d'ocupar, d'habitar. Com em projecto en aquest escenari? Amb el temps, m'he adonat que aquest espai estava massa carregat d'idees abans que pogués trepitjar-lo. Idees que servien per anticipar el que podia passar. Només calia posar-hi una professora, uns alumnes, el títol d'una assignatura i s'omplia l'escenari, començava la funció. El guió estava fet de les meves experiències prèvies en escenaris similars, al llarg de la meva escolarització, com a estudiant que veu maneres de fer

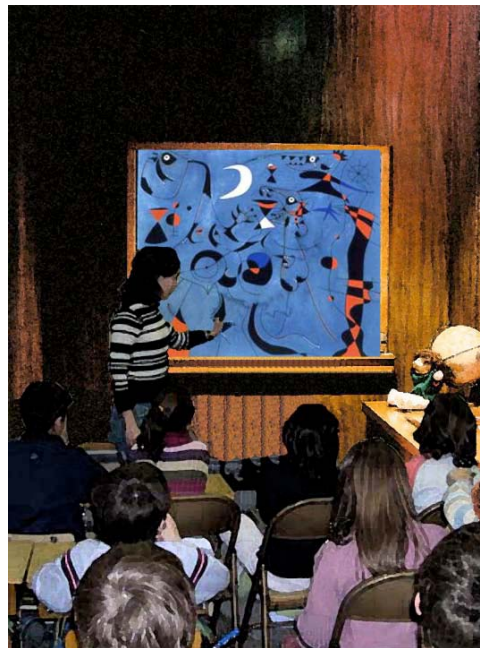
de mestra i que conviu amb els relats que s'acumulen en una aula i les memòries que circulen en cada escola. També era un guió elaborat sota les consignes que m'havien donat a la universitat; un guió que té a veure amb la història de l'educació. La construcció de la meva identitat professional de mestra tenia uns elements amb els quals podia començar-se a perfilar. Algunes intuïcions i algunes receptes. De magisteri m'emportava sobretot la sensació de concebre'm com a programadora i executora. M'havien ensenyat durant tres anys estratègies per planificar de manera sistemàtica el contingut que havia d'ensenyar als infants. Les pràctiques de magisteri consistien en aplicar en un context escolar la unitat didàctica prèviament dissenyada; i així ho vaig fer en les meves primeres feines de mestra en educació visual i plàstica i també com a educadora en museus.



Vaig començar a donar classes d'educació visual i plàstica a Primària i em preocupava que els alumnes tinguessin una mirada 'crítica' respecte la cultura visual que conforma la nostra quotidianitat. Em creia el discurs de l'alfabetització visual, que parlava de "l'adquisició crítica dels llenguatges icònics, la descodificació i interpretació de les imatges i la consolidació de la competència comunicativa" (Irrsae, 1994:70 a AGIRRE, 2005:256). Així, calia que ensenyés als infants el codi dels mitjans de comunicació perquè si el sabien desxifrar esdevindrien menys manipulables i més

crítics, pensava llavors. Aquests eren els continguts que m'interessaven i que podia transmetre com a mestra, ja que també havia estudiat la carrera de comunicació audiovisual i per tant se suposava que dominava aquests coneixements.

Després d'haver-los ensenyat tota la terminologia relacionada amb l'audiovisual, els tipus de plans, els agents implicats en la producció, etc., els vaig donar, finalment, una càmera, per produir un anunci propi. Vam crear una narrativa semblant a la de qualsevol spot publicitari, ja que coneixíem els codis i els podíem executar, i com a tret original vam canviar el to del missatge, que enlloc d'invitar a la compra d'algun producte invitava a ser solidari i respectuós amb els altres. Una mena de contraanunci que en aquell moment a mi em semblava una exercici provocador pels infants, en tant que invitació a transitar de receptors a productors.



Al cap d'uns mesos, em trobava una altra vegada ensenyant als infants com mirar. En aquesta ocasió la pantalla televisiva cedia lloc a les obres pictòriques de Joan Miró, en el seu museu. Com a executora del programa havia d'encarregar als nens que elaboressin un collage igual que ho feia Miró. Es repetia l'esquema, com quan jo els havia demanat l'any anterior que féssim un anunci igual que els de la televisió.

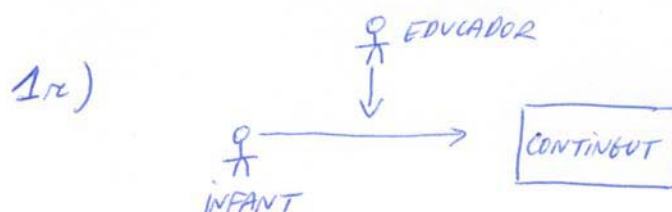
Curiós que moltes de les pràctiques escolars es basin en la còpia i la imitació i que després diguem als nens que no poden copiar del company. Dins d'aquesta pantomima de contradiccions, em trobo donant-los pressa perquè acabin el collage ja que haig de tancar el taller a l'hora prevista. De sobte s'alça un nen i crida: "Miró también iba tan rápido? Pues que estrés debía tener!".

Davant aquesta intervenció em quedo parada, sense paraules. Com una gota que fa vessar un got aquest infant m'invita a mirar-me de nou.

Deturar la mirada en la mirada dels infants

L'educadora viu un trànsit en el sentit que ho expressa Rosi Braidotti referint-se a la idea de 'subjectivitat nòmada', quan fem un viatge important sense necessitat de desplaçar-nos del nostre hàbitat. Segons Braidotti el que defineix l'estat nòmada és la subversió de les convencions establertes, no l'acte literal de viatjar (BRAIDOTTI, 2000:31). Així, sense necessitat de moure's de l'aula la mestra és impulsada, gràcies a la mirada d'un infant, a iniciar un viatge. El lloc de partida d'aquest viatge és un indret avorrit, on l'educadora habitant només es preocupa per repetir una manera d'estar amb els infants. Es reconeix en el rol d'educadora com una de les modalitats possibles que s'aprenen i es transmeten culturalment. En aquest sentit, inicialment ella es conceptualitza com a persona que practica diferents rols: educadora, filla, amiga, nòvia, etc. I li sembla que són rols que un cop apresos ja pot executar correctament. Veure's un mateix segons rols que un practica en diferents escenaris té relació amb la noció d'identitat presentada per James Paul Gee: "Ser reconegut com a cert 'tipus de persona', en un context determinat, és el que jo significo com a 'identitat'. En aquest sentit del terme, totes les persones tenen múltiples identitats connectades no als seus 'estats interns' sinó a les seves performances en la societat" (GEE, 2001:99). La performance que duu a terme la mestra és una manera d'actuar socialment apresada, com diria Judit Butler; aquesta autora exposa que les regles que governen la identitat operen a través de la repetició de la gestualitat corporal, l'elecció de la

roba, les paraules que utilitzem, les pràctiques socials en les que participem en temps i espais determinats. I, tot això constitueix una actuació repetida de les identitats socialment apreses que esdevé la manera mundana de mantenir els significats (Butler, 1990:145 a PAULY, 2003:268).



Si ens fixem en com l'educadora dibuixa inicialment la seva interacció dins l'aula, ens adonem que es representa a sí mateixa com algú que intervé en la relació que l'alumna té amb el contingut que ha d'aprendre, però ho fa des d'una posició distant, sense mirar la persona amb qui conviu. La mestra només ha de controlar que l'alumne es dirigeixi al contingut enmarcat en la pissarra o en el quadre de Miró. Atén bàsicament a la relació entre l'alumna i el contingut, relació que ella possibilita aportant la informació necessària, dirigint la mirada de l'alumna i després evaluant-la en forma d'examen. Podríem llegir aquesta pràctica en termes de 'diàleg comunicatiu' on, segons Ellsworth (ELLSWORTH, 2005:111), hi ha un joc a dues bandes, en aquest cas, entre l'alumna i el text que ha de comprendre, i la mestra té un paper neutral, només facilita aquest enllaç, que en el millor dels casos ha d'arribar a una comprensió absoluta, en una fusió de dos en un: l'alumna i el contingut après, que podrà evocar-se en forma escrita durant l'examen. En aquesta pedagogia de tipus transmissiva el contingut s'entén com a representació de la realitat, la pissarra esdevé una finestra transparent a la realitat i la lectura que l'alumna fa d'aquesta és una lectura coincident, un reflex perfecte, una comprensió absoluta.

Ellsworth critica l'aproximació a la pedagogia com a representació i invita a pensar en termes de pedagogia performativa, aspecte en el que entrarem en la següent temporada. Una altre observació que prenem d'Ellsworth en aquest punt, és la crítica a pensar la posició de la mestra fora d'un camp de relacions (ELLSWORTH, 2005:149). En aquest primer dibuix la mestra s'entén a sí mateixa des d'un rol individual que no entra en relació amb els altres de manera que pugui veure's

afectada la seva posició apresada. Però com hem vist aquesta aproximació conceptual es trenca de seguida que comença a conviure amb els infants i li retorna una diferència.

Vull introduir aquí la noció de 'direccionalitat' amb la que Ellsworth reflexiona sobre la pràctica pedagògica. Es traca d'una noció que aquesta autora pren dels Estudis Fílmics, i que planteja la següent qüestió: 'Qui pensa aquest film que ets tu?'. Aquesta pregunta ajuda als directors de cinema i als teòrics a analitzar la relació entre els films i l'experiència dels espectadors i a replantejar les estratègies narratives per tal de poder jugar amb la forma en com s'adrecen al públic (ELLSWORTH, 2005:32-46). Ellsworth trasllada aquesta pregunta en el camp de l'educació i ens invita a pensar en modes de direccionalitat que multipliquin i posin en moviment qui pensen els estudiants que ells són i qui penso que jo sóc com a professora. Prenent consciència dels modes de direccionalitat, de com ens adrecem als altres, o a nosaltres mateixos com a altres, podem, segons Ellsworth "visibilitzar i problematitzar les formes en què tot currículum i pedagogia inviten als seus usuaris a adoptar posicions particulars dins de relacions de coneixement, poder i desig" (ELLSWORTH, 2005:32-12). Una altra perspectiva des d'on contemplar aquesta mateixa experiència, és la que ens ofereix Foucault quan parla de dispositius reguladors de l'experiència de sí. Foucault (2005) explica que una cultura inclou els dispositius per a la formació dels seus membres com a subjectes, entenent per 'subjectes' éssers dotats de certes modalitats d'experiència de sí, de relació amb sí mateixos. En aquesta aula la mestra, els alumnes, la pissarra, la forma com tots aquests elements s'exposen i es vinculen, es pot entendre com a dispositiu pedagògic, amb una estructura i un funcionament particular que respon a una correlació entre dominis de saber, tipus de normativitat i formes de subjectivació en un espai i temps determinat (LARROSA, 1995:290-291).

En l'entramat de la història narrada, qui pensa la mestra que són els estudiants? I qui pensa que és ella? El mode de direccionalitat que posa en joc la mestra suposarà per les persones allí presents una determinada manera d'aprendre les relacions que estableixen entre elles i amb sí mateixes. El problema és que quan entra a l'aula per primera vegada ella no n'és conscient d'això, la seva formació en magisteri s'ha

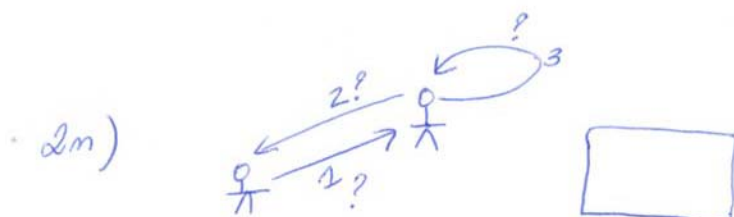
basat en creure que no hi ha cap mode de direccionalitat; és la paradoxa, ja mencionada, que exposa Larrosa sobre l'ocultament de la pedagogia com a espai de producció del subjecte (LARROSA, 1995:272). En aquest context penso que resulta pertinent considerar el qüestionament que proposa Ellsworth: "Què és el que s'esborra o es nega, i a costa de què, quan actuem com si no hi hagués cap mode de direccionalitat en l'ensenyança?" (ELLSWORTH, 2005:55).

Tornant a la història que ens ocupa, sobre el mode de direccionalitat que llavors practicava i del qual la mestra no era conscient, avui s'adona que sota el discurs de l'alfabetització visual creia que ella, en tant que educadora, podia col·laborar en l'emancipació dels infants per fer-los crítics vers la cultura visual imperant. La pretensió d'alfabetitzar-los visualment suposava una manera d'adreçar-se als infants, un mode de direccionalitat. Des de la lectura del dispositiu pedagògic que configura l'experiència de sí en les persones implicades en aquesta història, podem dir que la mestra contribueix a un exercici de captura de l' 'altre' en la moral que ella considera pertinent. En el seu ensenyar a mirar es produeix una captura de qualsevol alteritat possible en l'infant alumne, perquè la mestra només està pendent de que es compleixi l'expectativa inicial que té sobre ells: en un cas que siguin productors enlloc de receptors, i en l'altre que facin el collage igual que Miró, pensant que mitjançant aquestes pràctiques l'alumne tindrà una comprensió del llenguatge visual que li permetrà ser crític respecte aquest. És una moral que actua en la mestra inconscientment i que li fa reproduir els criteris que se li han transmès en altres ocasions: aconseguir l'alfabetització visual dels seus alumnes. Foucault (2005) es refereix, en aquest sentit, al desig de disciplinar i estilitzar les lectures acrítiques dels espectadors (els estudiants) en lectures crítiques (ELLSWORTH, 2005:44). Larrosa ens parla d'un aprendre a mirar per establir qualsevol indeterminació: "una mirada educada és una mirada que sap a on i què ha de mirar" (LARROSA, 1995:324).

La manera en què inicialment la mestra es posa en joc dirigint la mirada de l'infant, sabent què li convé a l'altre sense mirar-lo ni mirar-se a ella mateixa té la trista conseqüència de negar també alteritats possibles en l'educadora: "El que un veu de sí mateix, amb una mirada educada, és un doble d'un mateix. Però un doble racionalitzat, estabilitzat, convenientment espacialitzat, adequadament ex-posat. Un doble que un pot

veure de forma tranquil·la ja que s'ha conjurat la seva indeterminació i la seva capacitat de sorpresa. I un doble que un pot veure amb l'atenta i reposada mirada de l'amo" (LARROSA, 1995:324).

Veure's a través de les esclertes



¿Miró también iba tan rápido? ¡Pues que estrés que debía tener!

Però, de sobte, un dia un infant la mira, d'una manera inesperada, i la mestra obra els ulls i es detura en aquell infant, com si fós la primera vegada que el veïés. La intervenció d'aquell nen ha posat en qüestió el sentit de la seva pràctica com a educadora; ha desestabilitzat la mirada reposada i tranquil·la de l'amo, el seu rol definit, après, comença a difuminar-se amb la persona incerta que de cop esdevé.

José Molina en un llibre inspirador que titula "Imatges de la distància" parla de la "distància que som" (MOLINA, 2008:14) com a éssers humans, distància entre una persona i la resta, i també distància que un pot prendre respecte de sí mateix. Molina parteix de l'ontologia de l'entre de Jean Luc Nancy (2006) el qual suggereix que abans de 'ser' hauríem de considerar l' 'estar amb altres' com a primordial. En aquest 'estar' es dona un joc de distàncies, on la distància no només s'entén com el que ens separa sinó com el que hi ha entre nosaltres. Quan l' infant mira l'educadora la distància que els separa i que fins llavors ha passat desapercibuda, de sobte pren relleu: 'Què estem fent aquí tu i jo?' 'Què és el que està passant entre nosaltres ara i aquí?', això és el que la mirada de l'infant retorna a l'educadora. I aquest retorn provoca alhora un efecte de distanciament sobre ella mateixa, una modificació de la

relació tranquil·la que fins llavors la mestra mantenia sobre sí. Quan pren relleu aquest espai entremig, l'educadora comença a prendre consciència de l'existència de modes de direccionalitat, de maneres possibles d'adreçar-se als altres que vénen condicionades per les formes socialment apreses i que tendim a reproduir. No és fàcil detectar un mode de direccionalitat, ja que com exposa Ellsworth és quelcom invisible, ilocalitzable, és una relació, no és una cosa (ELLSWORTH, 2005:49). Confrontada per un infant la mestra s'adona que pot tornar-se més sensible i atenta a aquest espai entremig si escolta i mira els altres atenent al que provoquen en ella.

En fixar-se en com ressona l'altre en sí mateixa i en com la fa moure de la posició que li semblava estàtica, comprèn que la configuració de l'experiència de sí d'una persona, la relació que ella manté amb sí mateixa, depèn, en part, de com es relaciona amb la resta de persones. Podem parlar d'una aproximació socio-construccionista que reconeix la construcció identitària com a relacional i fragmentada (GERGEN, 2000) en tant que es configura com un "Jo-distribuit" (BRUNER,1990:109) entenent el "Jo" com a producte de les diferents situacions en què un participa i interacciona amb altres. En la configuració de l'experiència de sí, hi ha doncs un sentit d'exposició i obertura cap als altres inevitable:

"Un no es veu sense ser al mateix temps vist, no es diu sense ser al mateix temps dit, no es jutja sense ser al mateix temps jutjat, i no es domina sense ser al mateix temps dominat [...] L'experiència de sí es constitueix en l'interior d'aparells de producció de veritat, de mecanismes de submissió a la llei, de formes d'autoafecció en les que un mateix aprèn a participar ex-posant-se a les mirades, els enunciats, els judicis i les afeccions dels altres" (LARROSA, 1995:327. Traducció pròpia).

I moltes vegades, els altres ens arriben per sorpresa, com en el cas de la intervenció d'aquest nen. La probabilitat de sorprendre'ns, de col·locar-nos fora de nosaltres mateixos gràcies a la convivència amb els altres, es pot contemplar també com una conseqüència de la nostra vida corporal. Així ho explica Butler (2004) segons la qual el cos té sempre una dimensió pública, de manera que abans que es formi la teva voluntat, el teu cos ja t'ha relacionat amb altres als quals tu no has elegit.



Passeig pel barri de Wimblendon, Londres.

En una de les estades a l'estranger com a recercadora.

Un infant la mira, ella el veu, i de sobte el nen es converteix en un mirall que li retorna una imatge d'ella distorsionada, desconeguda. El fet de 'veure's' actua com una de les dimensions fonamentals que constitueixen els dispositius pedagògics de mediació i producció de l'experiència de sí. Larrosa (1995: 293-327) distingeix cinc dimensions:

Dimensió òptica: segons la qual es determina el que és visible del subjecte per sí mateix. Dimensió discursiva: en la que s'estableix què és el que el subjecte pot i ha de dir sobre sí mateix. Dimensió jurídica: bàsicament moral, on es donen les formes amb les que els subjecte ha de jutjar-se ell mateix segons una taula de normes i valors. Dimensió (amb components discursius i jurídics) narrativa: com a modalitat discursiva essencial per a la construcció temporal de l'experiència de sí, i per tant de l'autoidentitat. Dimensió pràctica: que estableix el que el subjecte pot i ha de fer amb ell mateix.

De fet, quan la mestra se sent interrogada per l'infant totes aquestes dimensions entren en tensió, però per començar ens fixarem en la dimensió òptica. El record d'aquella confrontació esdevé una imatge en la que ella es desdobla.



A casa guarda una postal que la Fundació Miró va editar per promocionar els tallers, una imatge en què l'aparent tranquil·litat en què conviuen els infants i l'educadora, es contradiu amb el que ella sent quan es recorda i es visualitza en la relació amb els infants.

En l'anàlisi de la dimensió òptica dels dispositius pedagògics configuradors de l'experiència de sí, Larrosa (1995: 294) exposa que 'veure' és una de les formes privilegiades de metaforització del coneixement i, per tant, 'veure's' ho és de l'autoconeixement. 'Veure's' funciona com una estructura bàsica de la reflexió.

En un primer moment, quan la mestra està allà present amb els infants i se sent qüestionada, comença un procés de reflexió similar al que entenem quan ens fixem en el significat de *re-flectere* com girar l'ull de la ment cap endins. Es tracta d'un model solipsista d'observació interna en la que hi ha un procés d'objectificació, on el subjecte es desdobla, però enlloc de projectar-se en una imatge exterior, com seria el cas de la metàfora del mirall, aquí l'objecte són el conjunt de 'coses' a les quals el subjecte té accés en mirar dins seu (LARROSA, 1995: 294). Quan la mestra retorna a l'escena viscuda a través del record, o mirant-se en la postal, *re-flectere* adquireix el significat de 'tornar cap enrera' i manté també la connotació òptica. Podem entendre l'autoconeixement com una analogia de la percepció que un té de la seva pròpia imatge en rebre la llum que ha estat rebotada enrera per una superfície reflectant. Per tant, l'autoconeixement es concep com una modalitat particular de la relació subjecte-objecte, en què s'objectifica la pròpia imatge com un doble exterior.

El perill de la metàfora del mirall, del qual ens adverteix Larrosa (1995:295), és que si la pensem en termes normatius, amb la pretensió de regular, controlar o definir la imatge que hem de tenir de nosaltres mateixos, ens trobarem sempre amb obstacles: miralls que resulten massa deformats perquè no ens acaben de donar la imatge fidel, ulls poc precisos que no veuen el que hi ha de manera nítida, o potser la llum que no és prou potent. En el fons, s'està presuposant un ideal de miralls que ens donarien la imatge real del que som, com si es tractés de la descoberta d'un jo autèntic⁵. En termes d'Ellsworth és erroni pensar que els modes de direccionalitat

⁵ En la Seqüència 3 (pàgina 99) escric una carta en la que problematitzo aquest ideal predominant d'auto-transparència, en què constantment som cridats a buscar la nostra essència identitària. Per què avui en educació estem tant preocupats per la pregunta identitària? *Estimat amic, estic cansada de que em preguntin qui sóc, i sembla que tothom sap la resposta menys jo...*

poden encertar, és a dir, que un pugui pensar qui és l' 'altre' i que l' 'altre' encaixi perfectament en la definició presuposada. Tots els modes de direccionalitat sempre fallen. "Jo mai sóc la persona que una direccionalitat pedagògica pensa que sóc. Llavors, mai sóc tampoc la persona que Jo penso que sóc" (ELLSWORTH, 2005:18). Després de cinc anys la mestra continua evocant el record d'aquella escena en què l'infant va reclamar la seva atenció, i la imatge en què ella es projecta cada dia és diferent, cada dia la llegeix de nou perquè el seu present va canviant. Aquell infant li va regalar un mirall trencat, en el que ella va aprendre a veure's a través de les esclatxes.

Mirar-se a través de les esclatxes té relació amb el que Ellsworth concep com el poder paradoxal de la direccionalitat. Des de l'anàlisi fílmic hi ha un canvi en la forma com els experts en cinema es pregunten sobre la direccionalitat. En els anys setanta pensaven sobretot en el posicionament de l'espectador: 'Com posiciona als espectadors dins de relacions de poder, coneixement, i desig la manera en què un film es dirigeix a un públic?'. Als anys noranta la pregunta canvia: 'De quines maneres els públics adopten i utilitzen els termes de direccionalitat d'un film, juntament amb una xarxa àmplia de textos i contextos, com a material per imaginar i representar identitats culturals i socials?'. El gir en la pregunta es deu al fet d'adonar-se que tots els modes de direccionalitat perden els seus públics d'alguna manera o altre, que no es poden posicionar i assegurar les seves respostes encaixant-les amb la idea abstracta de públic al qual es dirigeixen. Però aquesta falta d'encaix entre la direccionalitat i la resposta és el que Ellsworth concep com una paradoxa interessant, en tant que suposa una diferència poderosa: "Què podria fer un professor amb l'espai ple d'experiències i volàtil de la diferència o 'inadaptació' que hi ha entre el que el currículum pensa que són o han de ser els seus estudiants i com en realitat els estudiants utilitzen la direccionalitat del currículum per constituir-se a sí mateixos i actuar en i dins la història?" (ELLSWORTH, 2005:47-48). Ellsworth ens invita a considerar la impossibilitat de conèixer l'altre com una oportunitat pedagògica, i suggereix explorar l'espai de la diferència de manera imaginativa i

creativa. És així que la mestra, interessada en modes de direccionalitat més oberts i menys manipuladors, que no s'obsessionin en encaixar l'altre en les expectatives inicials, comença a sentir una pregunta que ressona dins seu:

Com podem convertir les relacions personals en un terreny fèrtil per a l'educació?

Des de tal inquietud es proposa explorar les complexitats d'aquest espai entremig, entre jo i l'altre.



La Dama de l' Unicorn. La vista

Com intervinc com a educadora i recercadora en la possibilitat que els altres es reinventin?

En el seu primer trànsit de mestra a recercadora s'adona que és a través de l'experiència d'estar amb els infants que les seves preguntes sobre l'educació van

adquirint nous sentits. En la mesura en què va acumulant “històries breus de llarga durada” -com diria Eulàlia Bosch (2000)-, el seu viatge es fa més intens. Amb els infants descobreix noves maneres d’escoltar la vida, on “escoltar és estar obert a un sentit possible i, en conseqüència, no immediatament accessible” (NANCY, 2007:18). És en l’intent de practicar aquest tipus d’escolta que la mestra es predisposa a desenvolupar una recerca de tesi doctoral acompanyada d’ infants i a assajar amb ells la possibilitat de reiventat-se a l’escola, context en el que mitjançant la repetició de certes pràctiques socials es perpetuen els significats i les identitats apreses d’alumna, de mestra o de recercador. Però, on també és possible ‘veure’s a través de les esclatxes’, idea que podem associar amb una de les nocions clau en els Estudis de Performance: la ‘liminalitat’. En la seva tesi, Judit Vidiella (2010) explora com diferents autors s’han anat referint al concepte de liminalitat en el camp de la performance. Aquí ens serveix la següent síntesi: En la dimensió repetitiva de l’acció social es contempla una fase liminal com estat d’ambigüetat, d’obertura i d’indeterminació en què es dissol el sentit d’identitat. Es tracta d’un període de transició en el que els límits del pensament, de l’autocomprensió i del comportament es relaxen i permeten l’emergència de nous valors. Un estat que en anglès es reconeix com estar *in between* categories socials o identitats personals (VIDIELLA, 2010: 128-130).

En aquest punt podem referir-nos també a la diferència que alguns autors presenten entre el terme ‘identitat’ i el terme ‘subjectivitat’, que sovint s’utilitzen indistintament. Segons Woodward (1997) la subjectivitat implica els pensaments conscients i inconscients i les emocions que constitueixen el nostre sentit de ‘qui som’. Experimentem la nostra subjectivitat en un context social on el llenguatge i la cultura confereixen sentit a la nostra experiència de sí i on alhora adoptem una identitat. Per identitat, entén Woodward, les posicions que prenem i en les que ens identifiquem. El fet de posicionar-nos té a veure en què com a individus estem subjectes a un discurs, el qual ens fixa en determinades posicions o categories. Això tindria a veure amb la identitat, mentre que la subjectivitat per Woodward suposa moviment, en incloure dimensions inconscients del self que impliquen contradicció i canvi (WOODWARD, 1997:39). En l’exploració de la relació que som, amb nosaltres

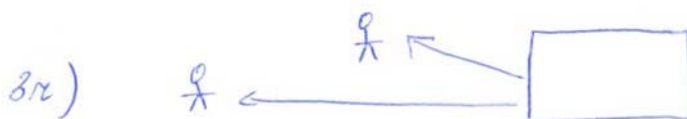
mateixos i amb els altres, Ellsworth (2005:52) es refereix també a la imprevisibilitat de l'inconscient i reivindica que en l'educació es tingui més en compte la oscil·lació, el desplaçament i la transformació imprevista que les persones vivim en els processos de significar. La mestra que protagonitza aquesta història s'adona que aprendre a veure's a través de les escletxes pot ser una invitació a obrir-se a l'imprevist de l'inconscient, a pensar-se en la liminalitat, a perdre's en la subjectivitat enlloc de reafirmar-se en la identitat, a assajar-se. Aquesta és una invitació molt foucaultiana, entendre la subjectivitat com a experimentació. És interessant, com explica Jódar (2007:78), adonar-se que el moment en què Foucault apela a explorar la possibilitat de deixar de ser el que som i formar noves subjectivitats, té a veure amb el context dels anys seixanta en què les societats modernes disciplinars imposen un model d'identitat normalitzada, tancada i sobrecodificada. Foucault (Foucault a JÓDAR, 2007:82) ens invita analitzar la racionalitat singular que opera en el govern del present i a imaginar una tasca política i pedagògica que promogui produccions de subjectivitat capaces de resistir a les noves dominacions. De manera que el poder no és vist únicament com a repressiu o dominador, sinó també com a possibilitador d'oposició, de lluita, o de diàleg per obrir-se a la diferència, per imaginar de nou.

En relació a la història que ens ocupa, podem considerar que tot i el paraigües institucional en què s'aixopluga, l'educadora descobreix un espai de maniobra possible, es decideix a iniciar un procés d'individuació en què no depengui únicament del poder dominant que li ha ensenyat una determinada manera de ser educadora. El poder dominant no l'obra a la diferència, sinó que la categoritza com a diferent a propòsit, amb una finalitat concreta, com suggereix Carlos Skliar:

“...quan la diferència és expulsada del camp del poder (com a potència) i se la fa entrar en el terreny de la identitat (identificació) i del poder interessat (dominació), aleshores no parlem de diferència, sinó de processos de diferenciació. Llavors, ens podríem preguntar, qui diu què o qui és l'altre? L'altre o allò altre de què? Qui els assigna tals qualitats? Mitjançant quines operacions? Què busca o què guanya en fer-ho? [...] Qui té el poder de representar la identitat i la diferència? Qui representa a qui? Qui té el poder de representar a qui?” (Skliar a MOLINA, 2008:197. Traducció pròpia).

Dispositius que controlen la mirada

La mestra-recercadora comença a sospitar de la seva forma socialment apresada de posar-se en joc a l'escola i va prenent consciència dels processos de diferenciació que senyala Carlos Skliar en el paràgraf anterior. Comença a desentramar les operacions i els mitjans pels quals s'objectifica a l'altre, és així que s'atura en l'anàlisi dels dispositius que controlen les mirades a l'aula. Ja sigui a l'escola com en el museu, la pissarra o els quadres prenen una mateixa ubicació en l'espai i determinen la forma en com els cossos de les persones interactuen. En termes foucaultians, la pissarra pot ser entesa com a màquina òptica, un dispositiu de visibilitat, que marca la forma en què els subjectes es miren entre ells. Foucault (LARROSA, 1995: 297) analitza la constitució i el desplegament històric de dispositius de visibilitat, de màquines de veure, entenent per visibilitat qualsevol dispositiu de percepció. Foucault (2005) es referix a l'escola com a màquina de veure, ja que en ella es donen règims específics de visibilitat articulats per un conjunt de màquines òptiques que determinen allò que es veu o es fa veure, i qui ho veu o ho fa veure. De manera que el subjecte es constitueix per la visibilitat, pels dispositius que el fan veure i orienten la seva mirada, i que són històrics i contingents.⁶



⁶ En relació a la materialitat dels dispositius configuradors de l'experiència escolar, apunto un llibre per seguir explorant en aquesta direcció: LAWN, M. & GROSVENOR, I. (ed.) (2005). *Materialities of Schooling. Design, Technologies, Objects, Routines*. United Kingdom. Cambridge University Press.

Dia / interior / aula de 1r d'EGB

Recordo que a 1r d'EGB encara no havia entrat en la obsessió per treure bones notes; em veig alegre, juganera, relaxada... en el meu món encara no importa respondre correctament a les demandes de l'escola. Però apareixen les primeres tensions quan la mestra em fa sortir a la pissarra i apuntar el resultat de la suma.

“Vinga, que és per avui, que ens adormirem... va, que no és tant difícil eh, per favor, mira que estàs encantada eh!”

...tinc por,

no entenc res,

no sé què són aquests números escrits amb guix...

Sortir a la pissarra suposa ser el punt de mira. En la majoria d'històries d'aula sembla que el punt de fuga coincideix en aquesta superfície plana, la pissarra, que avui va deixant pas, de mica en mica, a la pantalla digital. Si ens fixem en com condiciona aquest dispositiu material la manera d'estar d'aquesta alumna, que se sent observada per tothom, podem imaginar que un canvi en la pissarra convertida en pantalla digital pot suposar variacions en les formes de configuració de l'experiència de sí a l'escola. Seguiran 'sortint a la pissarra' els infants?

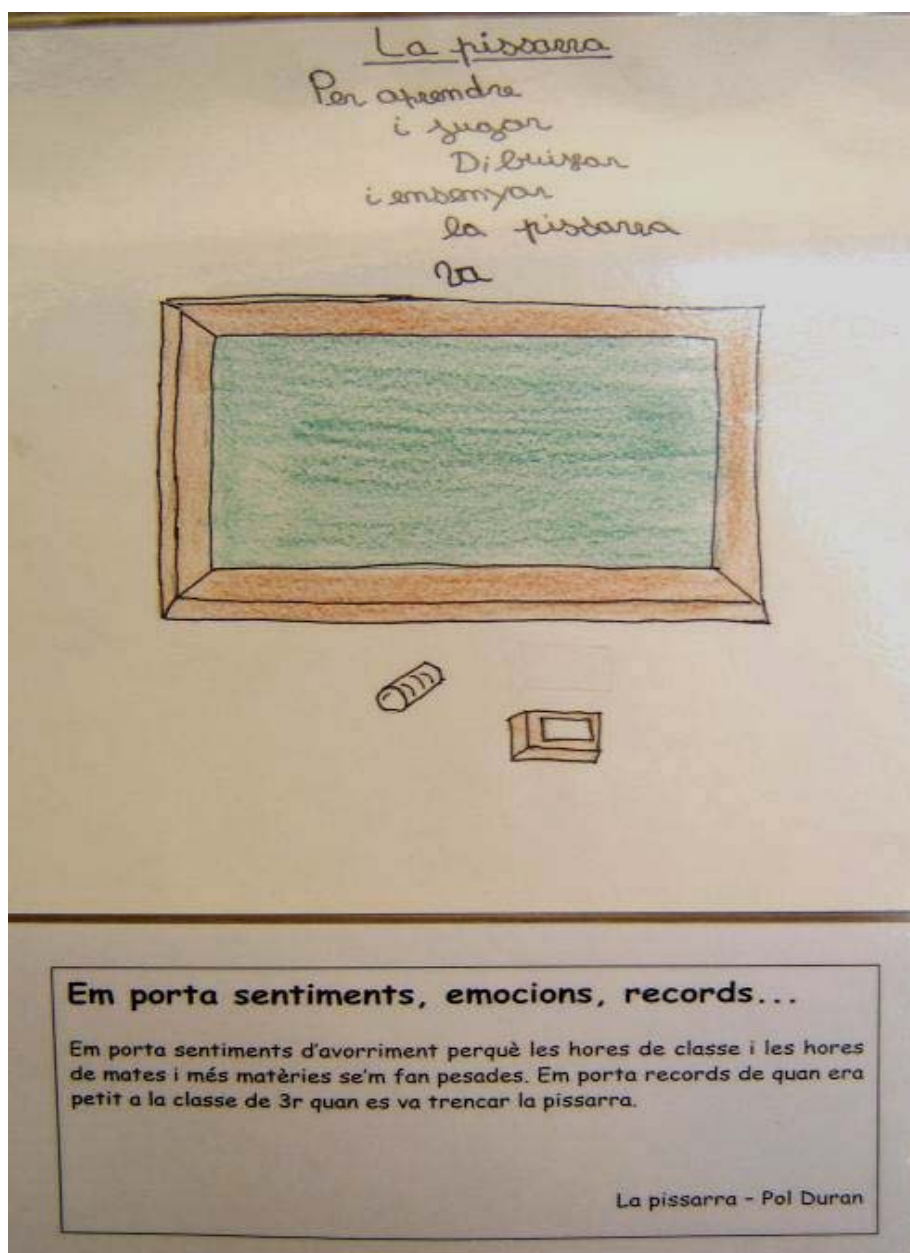
La mestra que es proposa recercar sobre la producció de l'experiència de sí a l'escola en adonar-se de com la relació entre ella i els infants és mediada per la pissarra, s'obra a explorar els efectes d'aquesta màquina òptica per on passen totes les mirades. Reprerent l'analogia amb el cinema, ens podem aproximar a la pissarra com si es tractés d'una pantalla cinematogràfica i podem llegir el que comporta en l'estructuració de les relacions a l'aula des de la següent cita de Masterman (Masterman,1985:229 a ELLSWORTH, 2005:35. Traducció pròpia):

“Dins dels mitjans visuals, nosaltres, com a membres del públic, estem obligats a ocupar una posició *física* particular en virtut del posicionament de la càmera. Identificar i ser conscients d'aquesta posició física hauria de revelar ràpidament que estem invitats a ocupar un espai *social*. Se'ns obra també un espai *social* en el mode de direccionalitat del text, el seu escenari i el seu format. Finalment, els espais físic i social que estem invitats a ocupar estan vinculats amb posicions *ideològiques*, formes de mirar 'naturals' i de donar sentit a l'experiència”

En aquest anàlisi la mestra s'adona que ella tendeix a situar-se prop de la pissarra, de peu o asseguda, perquè la seva taula es troba just al costat d'aquesta. Així la pissarra forma part del domini de la mestra, des d'on ella exerceix la vigilància i el control del saber. Tant l'alumna com la mestra també saben que seure al davant, prop de la pissarra, o al darrera de tot, són posicions connotades, que s'associen a dos extrems: a primera fila els alumnes més implicats i al fons els que gairebé sembla que no hi siguin, i que quan hi són, perquè molesten, se'ls fa seure al davant de tot perquè prestin més atenció.

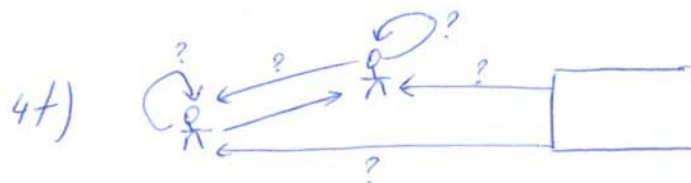
Larrosa (1995: 300) explica que en la dimensió òptica dels dispositius de constitució de l'experiència de sí Foucault inclou també tots els mecanismes d'autovigilància, que suposen la interiorització per part de l'educand de l'ull de l'educador. Considera també els mecanismes 'projectius' on l'individu és portat a reconèixer-se i a identificar-se en imatges disposades amb aquesta finalitat. La presència de la pissarra a l'aula en la interacció amb la mestra i els alumnes esdevé un mecanisme òptic amb el qual un ha d'aprendre a relacionar-se coneixent les regles del seu ús legítim, les formes correctes de veure's. Per tant, en certa manera, l'alumne assegut tot el dia cara a cara amb la pissarra té un clar recordatori de que en qualsevol moment pot ser cridat a sortir al davant de tothom on tindrà lloc el judici del seu coneixement. Això suposo que s'autovigili, que procuri estar atent amb el que succeeix a l'aula perquè en qualsevol moment pot ser cridat a sortir a la pissarra. A mesura que passa anys a l'escola l'alumne aprèn a reconèixer quin és el doble d'ell mateix que ha de projectar quan surt a la pissarra.

Imaginar la pissarra com un mirall trencat



⁷ Resposta d'un nen de 10 anys al projecte *ExpressArt del MACBA* (2007) : “proposta didàctica per realitzar a l’aula amb l’ajuda d’un conjunt de materials allotjats dins una caixa de fusta en forma de maleta [...] un objectiu del projece és que els infants prenguin consciència de la seva pròpia capacitat per expressar-se, i que la desenvolupin lliurement bo i minimitzant imposicions i restriccions, en la mesura que sigui possible, i animant-los a utilitzar alguns dels elements o procediments que fan servir els artistes” (extret del tríptic informatiu del MACBA).

Què passa quan la superfície on revoten totes les mirades es trenca? És possible que es produeixi el retorn d'una diferència?



La mestra, conscient del poder pedagògic d'aquesta diferència, es proposa esdevenir recercadora i assajar alternatives als dispositius pedagògics escolars que construeixen i medien la relació del subjecte amb sí mateix i amb els altres.

I si... convertíssim la pissarra en un mirall trencat?

Com podríem aprendre a veure'ns a través de les esclatxes a l'escola?

Decideix continuar repensant l'educació des del cinema, i per això comença a imaginar la possibilitat de projectar films estranys a la superfície de la pissarra d'alguna escola... També s'adona que en l'entramat d'elements que constitueixen un dispositiu pedagògic la seva presència personal és poderosa en tant que contribueix a la forma en com es donen aquestes relacions. Comparteix amb Ellsworth (2005:71) la idea que el coneixement és una dinàmica estructural que el que ensenya és una estructura de direccionalitat. I, per això, com a educadora se sent responsable de prestar atenció no només al que diu, sinó a com ho diu i a com és escoltada. Des

d'aquesta obertura es posa el repte de convertir les relacions personals en un terreny fèrtil per a l'educació. Quan algú l'escolti i li respongui des d'un lloc inesperat dins la relació socialment construïda intentarà pensar de forma creativa què pot fer a partir de sentir-se descol·locada, no amb la pretensió de capturar l'altre en la seva manera de veure el món, sinó obrint-se a l'enigma de com retornar aquesta diferència.

SEQÜÈNCIA 2 / La Casa de la Infantesa

“Tot va començar quan un desconegut es va aturar al carrer per preguntar-me si coneixia bé la ciutat i podia dir-li on era la Casa de la Infantesa. Què és això, un museu?, vaig preguntar sorpresa. Segurament no, va contestar l’home. Una escola potser, vaig afegir, o un jardí d’infants? El desconegut va arronsar les espatlles. No ho sé, va respondre. Tenia el cabell gris i pinta de província. Em vaig posar les ulleres i per ajudar-lo vaig llegir alguns cartells dels edificis propers. Conservatori, Cinema, Allianz Assegurances, deien. No es veia ni rastre de res semblant a una Casa de la Infantesa, i jo tampoc havia sentit mai una paraula al respecte. Per què busca vostè aquesta Casa?, vaig preguntar-li intentant obtenir alguna pista. Tinc coses a fer allà, va respondre el desconegut. M’estic fent vell. I, alçant el barret en un gest de cortesia, s’allunyà. Jo vaig seguir caminant mentre meditava sobre les seves últimes paraules, una mica enigmàtiques, i per pura distracció vaig acabar en un carrer equivocat. Havia fet un centenar de passos quan vaig veure la Casa.” (KASCHNITZ, 2009:7. Traducció pròpia)

Tenia la forma d’una ouera. Unes mans l’aguantaven cuidadosament. La música d’un piano acompanyava el gest que tancava la Casa plena d’ous embolicats amb bates de colors. Fràgils, se’ls havia de protegir, per això romanien en aquella capsa, quiets, encaixats, sense poder-se moure. Eren vida latent, la promesa del futur. D’un futur que ells no podien imaginar, d’un futur prescrit per aquelles mans protectores, responsables també de la banda sonora, d’una escala ascendent cap a una sola direcció. Aquesta va ser la primera imatge de la Casa de la Infantesa. Sabia que era important deturar-m’hi, aquell home m’ho havia insinuat, i jo, en la mesura que hi anava fent viatges m’adonava dels significats que tenia per mi entrar-hi de nou.

En una de les sales de la Casa de la Infantesa he vist un film, molt curt, una sola escena projectada en una pantalla gran. Jo anava a l’escola a jugar, ho sé perquè em veig a la taula amb els companys en un microclima a part del que succeïa a la resta

d'aquella habitació. Com si el meu camp de visió, d'actuació i de sentit, es limités a allò que físicament es trobava més proper a mi, la taula, els quatre companys del voltant i la plata plena de colors al centre. Bromes, rialles, pessics, ganyotes... Prou. No puc recordar com va ser, però un dia la veu de la mestra va deixar de sentir-se de fons i va passar a ocupar tota la meva atenció. A partir d'aquell dia sempre he estat una molt bona alumna.

Per què hauria de preocupar-me ara de la meva infantesa a l'escola? Amb el temps aquest record predominant "jo era una bona alumna" se m'ha anat fent sospitós. Amb major consciència de les dinàmiques institucionals que posen en funcionament la maquinària escolar no puc deixar de preocupar-me pel fet que jo hagués estat una bona alumna. Com diria Walter Benjamin, avui el passat m'ataca, esdevé un 'temps ara', un punt de significació del passat que no ha estat amortitzat encara (MATE, 2010). I m'ataca d'una manera que em provoca, com suggereix Joe Spence, a buscar formes de contradir les categories i les etiquetes que sento sobre mi i que he acceptat, i a crear noves narratives fragmentàries sobre com es va formar la meva subjectivitat (SPENCE, 2005:215). No es tracta de narrar-me des del present per descobrir la meva essència o un jo-autèntic a recuperar del passat, sinó, justament, d'acord amb el que proposa Spence, a reescriure'm mitjançant narratives fragmentàries, atenent a una concepció de la persona com a ésser narratiu. És també una proposta benjaminiana deturar-me a repensar la meva infantesa a l'escola. Benjamin (1974) ens parla d'una manera particular de caminar dels infants, d'una temporalitat pròpia que en cada època entra en relació amb el món d'una manera determinada. Benjamin reflexiona sobre l'experiència de la infantesa com a lloc des d'on podem percebre el sentit d'una època, en concret es fixa en les mutacions del subjecte modern, i ens invita a pensar, mirant la infantesa, el que significa la pèrdua de l'altre en un mateix, referint-se a un moment històric on es cosifiquen les formes de subjectivitat capturades pels engranatges del mercat.

Narrar-se des del present

Des d'una perspectiva narrativa de l'educació i de la investigació educativa (CLANDININ & CONNELLY, 1990, 1995, 2000; CONLE, 1999; PINNEGAR & DAYNES, 2007) entenc que les persones tenim vides relatades, donem sentit al que ens passa a partir de diferents tipus de narracions. Larrosa (2003: 461) suggereix pensar aquestes narracions amb les que ens fem i vivim en el dia a dia, des del seu caràcter intertextual (com autors de nosaltres mateixos construïm textos en relació a altres textos, som un fenomen d'intertextualitat), polifònic (en els nostres relats sovint apareixen articulades diferents veus, de forma més o menys conscient, més o menys visible...) i són relats que difícilment es poden desprendre dels contextos singulars que els determinen; aquí entraria la noció de polítiques del discurs: les històries personals que ens constitueixen són produïdes i mediatitzades a l'interior de determinades pràctiques socials més o menys institucionalitzades, de manera que el poder que travessa el discurs, també travessa aquestes narratives, la seva interpretació i alhora la construcció de la nostra identitat.

Atenent a la complexitat amb la que el subjecte es fa a partir de les narratives, em pregunto: Seria possible veure's a través de les esclatxes quan des del present ens mirem en el passat? Com pot ser que, d'entrada, tot es redueixi a aquesta afirmació de que era una bona alumna?

Durant alguns anys m'ha satisfet aquesta història, però ara em perturba. I el que més em molesta és que em costa desprendre'm d'aquest titular que em resumeix, perquè crec que aquesta frase em predisposa a buscar records que la justifiquen. Així em veig en els exàmens, escrivint concentrada, o mostrant els àlbums de final de curs als meus pares, imatges mentals que donen sentit al titular: una bona alumna. Records que han estat reforçats en mi de diferents maneres, i que han predominat per sobre d'altres històries viscudes. És com si tots els fets atzarosos s'haguessin esborrat sota un principi totalitzador de la consciència. Larrosa revisant a Foucault explica com l'autor denuncia aquest tipus d'articulació evolutiva i unificadora del temps, considera que les narracions que condensen tots els esdeveniments en

relació a un únic centre suposen un artifici ordenat per a la construcció i reconstrucció de la consciència de sí fabricant la ficció d'un jo sobirà coneixedor del seu passat i el seu devenir (LARROSA, 1995: 312). Conelly i Clandinin (1995) parlarien aquí del 'principi de causalitat', segons el qual en narrar-nos recuperem els esdeveniments del passat en relació amb la situació del present com si establíssim una relació de causa-efecte, de manera que també tenim la sensació de trobar-nos davant d'històries on res no se'ns escapa, on la construcció de la subjectivitat es dóna a partir d'una recol·lecció totalitzadora del passat que explica el present.

Paul Ricoeur (1999) explora com aquestes configuracions narratives en el temps són mediades per la memòria. Per aquesta tesi resulta suggerent la invitació que fa aquest autor a contemplar la memòria no només com a retrospectiva, sinó com a memòria crítica, per reobrir la qüestió de la identitat i atendre també a l'estudi de la memòria col·lectiva, dels records, els relats, i la seva ritualització compartida. Amb aquest propòsit ens fixarem en el *narrar-se* com una de les dimensions dels dispositius pedagògics de construcció de l'experiència de sí i explorarem alguns dels elements que constitueixen la narració en un sentit reflexiu.

Larrosa ens parla del record no com a emmagatzament, com si es tractés d'un àlbum de fotografies, sinó com a procés que implica imaginació i composició, i, sobretot habilitat narrativa (LARROSA, 1995: 307). D'entrada, destaca que l'autonarració no pot tenir lloc fins que el subjecte no s'ha tornat calculable, capaç de donar-se compte de sí mateix. En la història personal que aquí atenem la protagonista, incòmode amb el seu record actual de l'experiència escolar, es predisposa a autonarrar-se de nou, és capaç de valorar aquests relats que la fan. Un segon element del *narrar-se* és l'ecissió entre el jo conservat del passat, com a rastre, que en aquest cas és 'la bona alumna', i el jo que recull aquest rastre i el diu, la recercadora. En tercer lloc, com ja hem comentat anteriorment, en les autonarracions sempre hi ha un tipus d'ordenació temporal i en aquesta construcció de la temporalitat de la història és on es crea un sentit de permanència en el temps, on es crea la identitat personal articulada temporalment. Així, "el temps es converteix en temps humà en organitzar-se narrativament" (LARROSA, 1995: 308). Comprendre la pròpia vida com una història que es va desenvolupant i comprendre's un mateix com el protagonista

d'aquesta història depèn de les pràctiques quotidianes de narració i autonarració en les que ens impliquem.

Quan i com podem escriure la pròpia història?

Un infant pot ser autor de sí mateix?

Atenent a la dimensió narrativa dels dispositius pedagògics configuradors de l'experiència de sí a l'escola, sorgeix la pregunta sobre quins espais i temps es dediquen a les escoles actuals per a les autonarracions i com es produeixen aquestes pràctiques. Aquesta qüestió s'abordarà en la següent seqüència, on la recercadora entra de nou a l'escola per a dur-hi a terme una etnografia observacional sobre com circulen les històries personals dels infants en els espais que institucionalment es preveuen per a les autonarracions. De moment però, recuperant el caràcter autoetnogràfic, com a protagonista d'aquesta història em pregunto de quina manera les possibilitats de narrar-me a l'escola han determinat que avui tingui aquest record-etiqueta de 'la bona alumna'. Com es teixeix aquesta història? Qui l'escriu? No recordo més avui del que va ser la meva experiència escolar?

Vull citar en aquest punt, una recerca de referència per aquesta tesi *"El paper de l'escola primària en la construcció de la subjectivitat"* (HERNÁNDEZ, 2007) en la que, en un procés semblant al que aquí desenvolupo, els recercadors intenten recuperar la seva pròpia història escolar, i manifesten dificultats a l'hora de narrar-la:

"Es una voz a la que le cuesta a veces recuperar ese origen escolar, pues lo hace de un modo parcial, fragmentario, incluso resistente, ya que en algunos textos se habla del olvido o de la dificultad de recuperar esa experiencia, quizás debido a que el yo infantil en aquel momento nunca se pudo narrar a sí mismo. Así hemos pasado muchos años en la institución escolar, sin poder construirnos como sujetos históricos, sujetos que hablan, sino solo como sujetos hablados" (FERRER, DÍAZ i PÉREZ DE LARA; 2005: 64).

Cal remarcar que el context històric i social al que les històries singulars d'aquestes recercadores es refereixen té a veure amb l'època del règim franquista a Espanya, mentre que la història personal que aquí intento explorar es dona a posteriori, ja proclamada la democràcia. Com ens recorda Larrosa (1995: 312), la història de l'autonarració és també una història social i política. La història de les formes en què els éssers humans han construït narrativament la seves vides, i d'aquesta manera la seva autoconsciència, equival a la història dels dispositius que inciten a les persones a narrar-se de determinades maneres, en contextos concrets i amb finalitats concretes. És així que Foucault ens invita a "analitzar històricament com es produeixen els efectes de veritat en l'interior de discursos que no són en sí mateixos ni vertaders ni falsos" (FOUCAULT, 1999:48).



Com es teixeix la meva història escolar? Qui l'escriu? A part de ser 'una bona alumna', no recordo més avui de la meva experiència a l'escola? Amb aquests interrogants entro de nou a la Casa de la Infantesa. Aquesta vegada és un museu. En una de les sales trobo una selecció de fotografies i textos en fila... Després de remenar entre bosses, àlbums, portafolis, escric en ordinador les primeres impressions en mirar la documentació que guardo a casa de l'experiència escolar.

Barreja de documents escrits i fotografies. En text: quadrilles d'avaluació dels últims cursos (secundària) cap enrera (primària i guarderia). Quan més gran menys comentaris, reducció a nota: bé, excel·lent, notables... sobretot excel·lents. En canvi, de més petita a la guarderia i als primers cursos de primària hi ha comentaris més concrets i no tant en relació a les

disciplines o assignatures sinó especialment sobre com em relaciono amb els altres, els companys i la mestra. En la recerca sobre “el paper de l’escola primària en la construcció de la subjectivitat” (HERNÁNDEZ, 2007) els investigadors constaten també aquesta tendència d’una gradació que va de prestar més atenció a allò personal en els primers anys cap a posar l’èmfasis en allò disciplinar i curricular, en la llei i en el normatiu a mesura que s’avança de curs.

Entremig d’aquests fulls de notes la meva mare, que és qui va anar organitzant aquesta informació, intercala cada any els poemes i dibuixos que li faig pel seu aniversari. Altres informacions guardades: dibuixos que dirigeixo al pare, a la meva germana, sempre com a cartes, “estimada isaura”, “estimat papa”... també una carta de quan tenia sis anys que vaig escriure des de la casa de colònies i que encara avui recordo el moment en què la vaig escriure. Potser perquè va ser una de les primeres experiències d’utilitat de l’escriptura que recordo. M’agradava escriure cartes crec. D’això no me n’enrecordava. També unes postals de Nadal que vaig dissenyar a l’hora de plàstica a l’escola. Assignatura que m’agradava especialment.

Els Jocs Florals era una festa molt important de la nostra escola, la mare guardava també els llibrets on sortien editats els poemes guanyadors, sovint m’havien seleccionat els poemes, que havien de parlar de fe, pàtria o amor. (Recordo alguns títols de poemes que em van seleccionar: “La posta de sol” / “La noia enamorada”...). També vaig guanyar el premi de dibuix, el primer any que participava als Jocs Florals, tenia sis anys. Recordo perfectament com vaig pensar i fer aquell dibuix, va ser una “fotografia mentale” que em deia la meva tieta italiana quan passejàvem a l’estiu per les muntanyes de la Font del Bosc. M’encantaven aquelles excursions, sobretot tinc nostàlgia de respirar com llavors. La mare em va emmarcar el dibuix i me’l va penjar a la meva habitació, on les parets van anar cobrint-se de treballs de plàstica que feia a l’escola, els qual tots em remetien a molt bones estones, estones de “ensimismamiento” possiblement.

Pel que fa àlbums de fotografies, contenen excursions amb l’escola (fotos fetes per mi), de les poques ocasions on podíem portar càmera de fotografiar. Sempre imatges amb gent, amics, fotografies individuals de les “millors amigues”, abraçada amb la meva millor amiga; fotografies de moments especials o de certa aventura, com la de buscar ous a l’esglèsia del Mossèn Joan; o la de la casa de colònies a Sant Pau de Saguries on vam trobar escorpins a l’habitació! També fotografies de les persones importants per mi: els monitors de les colònies, eren joves i divertits, els sentia més propers que els mestres d’escola.

Fotos de festes (les tiraven els pares): festes de parvulari, danses i festivals de primavera o de final de curs, o de Sant Jordi, o els Jocs Florals. Aquestes eren fotografies on jo era la protagonista i me les tirava la mare o el pare. Festa que m'agradava especialment: Carnestoltes, en aquest cas podíem portar la càmera ja que no hi venien els pares i érem nosaltres els que fèiem les fotos. Tinc imatges amb els companys disfressats, la classe sencera, el grupet d'amigues que compartíem la mateixa disfressa, en veure-les recordo els moments amb molta alegria. En el Carnestoltes tots ens convertíem! (Sembla que ara revisqui la sensació que em produïa aquella festa) / Fotografies del viatge de final de curs a Mallorca, "adolescència" (?) m'adono (recordo) que en aquestes fotografies em preocupa la imatge que vull mostrar i ara em vé en ment que passat un temps vaig agafar d'aquest àlbum una foto en la que havia quedat atractiva. A cada època les fotos prenen un significat. En aquestes fotos d'excursions, entre els 15 i 18 anys, hi surto a totes i "posant", vull ser la protagonista "guapa" envoltada dels meus amics. En canvi, en les fotografies de petita quan anem d'excursió les faig jo i retrato escenes, jo no hi surto. No m'importava tant aparèixer? Mostrar-me?

Altres fotografies curioses: ens les fa l'àvia o el pare, la fotografia de cada inici de curs, el 15 de setembre, quan comença l'escola, la meva germana i jo sortim amb la mare al jardí de casa, el matí abans de marxar cap a l'escola. Recordo que era un dia important, de retrobada amb els amics, en què acostumava a sentir que m'havia fet gran durnat l'estiu i tenia ganes de tornar a veure la gent i entrar a l'escola com a novetat. Recuperar les estones de pati, els jocs que m'agradaven, la relació amb les amigues... Pensant que un nou curs suposava quelcom diferent. M'emocionava l'inici de curs, sí. En la fotografia puc pensar /recordar/olorar, la fresca de setembre, la roba que havia elegit pel primer dia de classe, la il·lusió d'estrenar cartera nova... quins nervis!!!!

Fotografies de festivals de ballet també es troben entre la documentació de la meua experiència escolar, i és que els extraescolars formaven la continuïtat de l'anar a l'escola. De Sant Joan sortia a les 8h del matí i no tornava fins les 9h del vespre gairebé tots els dies de la setmana, escola de 9 a 5h; em quedava a dinar també. I a la tarda ballet, a dos carrers al darrera de l'escola.

També conservo la fotografia insitucional del grup de nens i nenes de 8è, col·locats a les escales de l'entrada de l'Escola; aquell era l'últim any i ens van obsequiar amb un retrat del grup... Avui estem penjats a la paret del despatx del Director de l'escola. Conservo també una fotografia d'un intercanvi a l'Institut amb un noi d'Anglaterra. Ara m'adono que crec que

no tinc fotos de l'Institut. Només de la festa d'aniversari dels 17 anys, els meus amics van venir a casa i es van quedar a dormir, festa de pijames ?¿ Les festes d'aniversari (els amics de l'escola venien a passar el dia a casa) també són les protagonistes de la documentació que he trobat; la qual va començar a guardar la meua mare i després jo també hi vaig intervenir.

Recordo que cada vegada que li demanava a la mare que em deixés el meu arxiu de notes em deia que ho cuidés bé, que ella ho havia guardat durant molts anys!...

Les fotografies no formaven part de l'arxiu sagrat de les notes, estaven barrejades amb la resta d'àlbums familiars. Un dia, no sé quan va ser exactament, vaig decidir ordenar les imatges de l'escola en àlbums a part i escriure alguns comentaris.

La Casa de la Infantesa com a museu, o com arxiu, esdevé un lloc institucional de memòria, que autoritza les històries que expliquem del passat. La documentació escolar es pot llegir com a dispositiu pedagògic configurador de la nostra experiència de sí, per la seva capacitat de generar formes possibles de mirar-se i narrar-se un mateix a través del temps. Per tant, conflueixen la dimensió òptica, que determina què és visible del subjecte per sí mateix, i la dimensió narrativa, com a modalitat discursiva bàsica per a la construcció temporal de l'experiència de sí. Segons Larrosa les formes legítimes de mirar es relacionen amb les formes legítimes de dir: "la distribució històrica del que es veu i del que s'oculta va en paral·lel a la distribució del que es diu i el que es calla" (LARROSA, 1995: 307).

De forma similar, Carmen Ortiz (2005:20) explica que no podem veure els àlbums com una simple acumulació o col·lecció d'imatges, sinó que les fotografies necessiten un context discursiu, de manera que la seva significació és abordada en cada ocasió i per cada subjecte que mira i que relata històries a partir de les imatges. Altres autors també posen l'èmfasi en el procés de narrativització de les fotografies, considerant que en general els àlbums familiars presenten tòpics que es repeteixen i que és en el relat a partir de les fotografies on apareixen les diferències (MITCHEL & WEBER, 1998). Quan la protagonista entra a la Casa de la Infantesa i revisa les imatges arxivades decideix escriure simultàniament el que aquestes imatges li evoquen, i escriu el text exposat anteriorment en cursiva. En aquest text es pot apreciar un procés de

narrativització en el que la persona es reescriu, per una banda, categoritzant els tipus d'imatges que guarda de la seva experiència escolar, i, per altra banda, perdent-se en històries que emergeixen de manera imprevista en aquest procés de revisió del seu passat. Si hagués de pensar en una representació gràfica que reflectís aquesta documentació revisada ho faria així:



Els punts que coincideixen amb els cims d'aquestes corbes són els esdeveniments que han passat a formar part dels records conservats-arxivats: fotografies de festes d'aniversari, festivals escolars, excursions, felicitacions, treballs artístics i notes. Ja sigui documentació elaborada pels professors de l'escola, com el cas de les notes, o bé, fotografies fetes pels pares, o per mi mateixa, el que tenen en comú aquests arxius és que guarden un record de moments feliços, de celebració. Bàsicament aquestes són les puntes de la meva trajectòria escolar arxivada, una documentació de caràcter celebratiu i harmònic.

Veure's a través de les fotografies escolars

En un article sobre els àlbums escolars, Ian Grosvenor (2010:155) ens parla de la 'biografia social' d'una imatge, per considerar com circula i quin valor se li atorga en el temps i l'espai de context a context. En contemplar la biografia social d'aquestes imatges arxivades, he de tenir en compte que així com les notes formen part d'un dossier que la meva mare guardava a part com si es tractés del meu currículum acadèmic, la resta de fotografies relacionades amb l'escola es trobaven barrejades amb altres àlbums familiars, per exemple en un mateix àlbum puc trobar imatges d'excursions amb l'escola i de festes d'aniversari a casa, o del carnestoltes pels

carrers del poble. Per tant, llegeixo l'experiència escolar com una de les esferes, entre altres, que s'inclouen en l'àlbum familiar.

Aquesta manera d'ordenar l'experiència escolar juntament amb altres esdeveniments en el sí de la família, entra dins la classificació que fan Andrew Walker i Rosalind K. Moulton (ORTIZ, 2005:18) quan es refereixen a l'àlbum familiar com una de les pràctiques més comunes on la família es concep no només com a suma dels seus membres, sinó sobretot com un sistema de relacions, activitats, rituals i, inclús, possessions (mascotes, casa, vehicles, etc.). Són àlbums multigeneracionals on es van repetint uns temes 'clàssics': imatges de batejos, comunions, bodes, aniversaris, reunions familiars, viatges, la platja, l'escola, els companys, l'esport, la mili, la graduació, etc. en una reiteració que caracteritza el comportament ritual (ORTIZ, 2005:18). Els meus àlbums coexisteixen amb els de la meva germana, i els del meu germà, i els dels meus pares, i els dels meus avis, tots guardats en una mateixa capsa on es conté aquesta història familiar que va seguint de generació en generació. Podríem llegir-ho també des de Ricoeur (1999), autor que considera que la memòria individual es troba inscrita en la memòria col·lectiva. Els nostres records s'inscriuen en relats col·lectius que, a la vegada, són reforçats mitjançant commemoracions i celebracions públiques dels esdeveniments destacats dels que va dependre el curs de la història dels grups als que pertanyem. Així, els àlbums familiars actuen com a mecanisme de ritualització dels records compartits on la memòria individual i la memòria col·lectiva es constitueixen mútuament.

El que ens interessa explorar aquí és la ritualització dels records arxivats de l'experiència d'anar a l'escola. Donat que els arxius fotogràfics s'han trobat barrejats amb la resta d'àlbums familiars, ens fixarem en el que diuen alguns autors sobre la dimensió discursiva d'aquestes pràctiques de documentació referint-se als àlbums familiars. Recuperant Foucault, a través de Larrosa, recordem que la dimensió discursiva dels dispositius configuradors de l'experiència de sí és el que estableix el que el subjecte pot i ha de dir sobre sí mateix (LARROSA, 1995: 293).

D'acord amb Bourdieu (Bourdieu a ORTIZ, 2005:6) l'objectiu d'aquestes pràctiques de documentació és "solemnitzar i eternitzar els grans moments de la vida de la família,

reforçar la integració del grup familiar reafirmant el sentiment que tenen de sí mateixos i de la seva unitat” i aquesta funció de representar una imatge cohesionada de la família suposa un criteri de selecció del tipus de fotografies que formen part de l'àlbum familiar. Ortiz (2005) fa un seguiment cronològic del tipus de fotografies que han integrat els àlbums familiars, des que aquesta pràctica apareix de manera simultània a l'origen de la fotografia a finals del segle XIX. Inicialment es feien fotografies oficials responent als cànons del retrat pictòric, fotografies realitzades per professionals, en què la manera de posar davant la càmera s'allunyava d'una gestualitat espontània. En aquest sentit, Ortiz ens permet recordar les fotografies escolars realitzades per un fotògraf expert, ritual que s'ha anat perdent amb la introducció de la càmera en l'àmbit domèstic, que ha suposat que els mestres, els pares i els mateixos infants puguin fotografiar moments de l'experiència escolar.

La utilització de la càmera per part de fotògrafs amateurs ens ofereix imatges que trenquen amb les representacions estàndards, en què apareixia l'alumne davant del pupitre, amb la bola del món i alguns llibres. Claudia Mitchell i Sandra Weber han estudiat com els retrats escolars tradicionals han estat generadors de mirades escolaritzades sobre un mateix, en tant que sempre hi ha unes posada en escena regulada i es pot entendre com a pràctica rutinària (MITCHELL & WEBER, 1998:197). Aquests estàndards determinen el que el subjecte pot i ha de dir sobre sí mateix, a partir d'oferir-li un repertori concret en el que posar-se en joc. En aquest sentit, el veure's i el narrar-se es troben estretament vinculats amb una dimensió discursiva en la configuració de l'experiència de sí.

Avui el subjecte fotogènic està conformat en gran part pels mitjans visuals, la publicitat i el cinema, i necessàriament ha de somriure davant la càmera. Es tracta d'una naturalitat culturament construïda. Segons Bordieu la significació de la gestualitat que s'adopta en una fotografia només pot ser compresa en relació al sistema simbòlic en el que s'inscriu (Bordieu a ORTIZ, 2005:12). El somriure a càmera també té a veure amb els valors que han marcat la idea celebrativa de la unió familiar, de manera que es tracta de reproduir una atmosfera equilibrada i feliç; per això, les disputes, el dolor, la malaltia, el sexe, la mort... són temes que mai formaran part de l'àlbum familiar (Boerdam & Oosterbaan a ORTIZ, 2005: 12). Dins d'aquesta mateixa

lògica en l'àlbum escolar que la protagonista revisa no hi ha lloc per les imatges de desencontre amb sí mateixa o amb els altres, sinó que es respira un sentit harmònic de l'experiència d'anar a l'escola. Predomina una Història que ha estat escrita com a història de sentit, teixida a partir de fotografies en les que es mostra la seva bona predisposició, la seva alegria vers l'escola. Avui té un record abraçable com un paquet, en l'interior del qual trobem la clàssica pel·lícula amb *happy end* en què no s'aprecien els talls entre pla i pla, en la que el muntatge s'invisibilitza creant una sensació de coherència i continuïtat que de sobte se li fa sospitosa.

Jo era una bona alumna perquè no podia ser una altra cosa

Jo havia de ser una bona alumna, aquest era el doble que s'esperava de mi. En l'estructura i el funcionament dels dispositius pedagògics que construeixen i medien l'experiència de sí, les pràctiques de documentació formen part del conjunt d'operacions de divisó orientades a la construcció d'un doble. En aquesta Història predominant l'infant és alumna i és bo. Es tracta d'un doble dins un repertori ja donat. En relació amb els procediments discursius, Larrosa ens recorda que "cada persona es troba ja immersa en estructures narratives que la preexisteixen i segons les quals construeix i organitza d'una manera particular la seva experiència, li imposa un significat" (LARROSA, 1995: 324).

La noció d'un infant-alumna-bona que coincideix amb l'estàndard representat en l'àlbum de família en una època històrica determinada, porta a la recercadora a sospitar d'aquesta categoria i a cercar altres històries imbrincades en aquesta Història en majúscules que esdevé la punta visible de l'iceberg, el doble visible. Per començar a estranyar la mirada sobre el tipus d'experiència de sí que es pretén construir des del discurs pedagògic d'una època concreta, ens fixarem en les operacions de relació orientades a la captura d'aquest jo duplicat; entenent que el subjecte és bàsicament la forma que té de relacionar-se amb el seu doble, el conjunt

de relacions amb sí mateix. I aquest espai 'entre' és el que els dispositius pedagògics fabriquen i capturen.

En la relació amb el meu doble, a través de la documentació fotogràfica arxivada m'adono que no podia ser una altra cosa. Tinc una sensació d'identificació amb el doble proposat que perdura en el temps; quan intento recordar la meva experiència escolar el primer que em vé en ment és la idea de bona alumna, i aquesta es reafirma pel tipus de narrativa que afavoreix l'àlbum en què s'insereixen les fotografies escolars. D'entrada, quan llegeixo el meu relat escolar inscrit en el relat de la meva vida familiar, aquest té un caràcter unificador i totalitzador d'acord amb l'ordenació cronològica de les seqüències fotogràfiques. A més, com si es tractés d'un film clàssic realista (STAM, 1999: 216), en la majoria d'àlbums no trobo cap rastre de com s'ha fabricat; aquest esdevé natural, com si es tractés d'una representació transparent del real. Així, cada any noves fotografies relacionades amb l'escola es van inserint en aquests àlbums donant continuïtat a una Història, a través de la qual m'he anat narrant i llegint, identificant-me amb el que s'esperava de mi.

SEQ. dia / exterior / 15 de setembre. Inicis de cursos escolars



“Liberarnos del *escolarismo* y abandonar la moral pedagógica dominante en el mundo escolarizado, deshacer su forma de entrar en relación con el conocimiento y la cultura, fugarse de la regulación social y moral que ejerce sobre lo que significa (aprender a) pensar. Lo que también es un modo de enfrentarnos a nosotros mismos, de combatir lo que nuestro modo normalizado de existir tiene de escolarista” (JÓDAR, 2007:68).

A mesura que s'enfronta a les fotografies com a recercadora va desvelant, en un estranyament de la mirada, qui les ha fet i com ella hi ha tingut accés. Però, s'adona que durant molts anys s'hi ha relacionat de la manera que especifica Bordieu: “a través de l'àlbum familiar es confirma el moment present [...] té la nitidesa casi 'coqueta' d'un monument fúnebre fidelment freqüentat” (Bordieu, 1973:53 a ORTIZ, 2005:12). En un article sobre la cultura del registre Jorge Luís Marzo (2002:161) relaciona el fet de registrar, d'arxivar, amb l'afany de superar la caducitat de la vida; registrar té a veure amb la idea de desaparició. En aquest sentit, quan la protagonista retorna a aquestes fotografies viu un sentiment nostàlgic que la porta a valorar aquests rastres del passat com a determinants de la persona que ara és. Davant el que s'escapa, aquest registre pren un valor de totalitat, com si l'experiència pogués reduir-se a aquelles imatges, que tenen el poder de focalitzar la nostra mirada evitant que ens perdem en el fora de camp.

Podem parlar d'una concepció predominant de la pràctica documental com a estratègia d'autenticitat, com a forma realista de representació on no es qüestiona la relació de la fotografia amb la realitat. Sota aquesta política de veritat ella es pot considerar una bona alumna perquè així ho demostren les imatges. Allan Sekula utilitza el terme de 'disponibilitat semàntica' per a problematitzar aquest tipus de relació amb les imatges amb les que creem la Història:

“La culutra de masses i l'educació de masses es recolzen fortament en el realisme fotogràfic, mesclant la pedagogia i l'entreteniment en un allau d'imatges [...] la consciència de la història com a interpretació del passat cedeix protagonisme a una

concepció de la història com a representació. L'espectador és confrontat no amb l'escriptura de la història, sinó amb les aparences de la mateixa història" (Sekula 1983: 194 a GROSVENOR, 2010:164).

En una mateixa direcció que Sekula, Ellsworth (2005) reflexiona sobre la política de la representació i de la creació de significat en el camp de la pedagogia, i critica també la tendència encara imperant a pensar que en l'educació s'ofereix un registre neutral de la realitat, un reflex, enlloc d'una re-presentació. Ho equipara amb el mode de direccionalitat realista dels films clàssics de Hollywood, que pretenen oferir a l'espectador una experiència versemblant, un efecte de transparència que comporta que l'espectador no sigui conscient de que està creant significats, de manera que un dels plaers del cinema clàssic recau precisament en què l'espectador se situa com a consumidor passiu de significats que sembla que ja estiguin en el text i que només ha d'assimilar (Kuhn, 1982:131-132 a ELLSWORTH, 2005:87). Una altra de les característiques del cinema realista és que situa a l'espectador en la posició de tenir un coneixement privilegiat sobre tots els esdeveniments del film, i això també provoca cert plaer i atracció cap aquest tipus de pel·lícules, ja que poques vegades podem viure la sensació de tenir un coneixement total, complet, adequat (Cook, 1985:212 a ELLSWORTH, 2005:88).

La protagonista s'adona que durant molt de temps la seva relació amb la documentació escolar arxivada ha estat com si veiés un film clàssic de Hollywood, que comporta aquesta sensació de transparència a la realitat, que narra Ellsworth. Amb les fotografies a les seves mans tenia la sensació de comprendre's a sí mateixa, llegint-se linialment, en una relació de causa-efecte, en què l'espai i el temps que no veia entre cada imatge, no li suposava enfrontar-se al buit o al fora de camp, sinó que es feia invisible, desapareixia enllaçant les imatges donant una sensació de continuïtat. En l'edició continuada, pròpia del realisme del cinema clàssic de Hollywood, l'important és com es gestiona la diferència entre pla i pla, es tracta d'un delicat equilibri, ja que, per una banda, cal evitar que l'espectador es trobi amb l'amañaça de la pèrdua de significat i control, però, alhora, es necessita alguna diferència entre pla i pla per tal que avanci l'acció (ELLSWORTH, 2005:94). La seqüència

que mostro de fotografies sobre els inicis de curs escolar és un bon exemple: cal una diferència subtil entre imatges, de manera que un pla es vegi com una altra versió del primer, ambdós plans han de compartir punts de vista: sempre veiem els mateixos personatges, amb disposicions espacials semblants, només canvia el vestuari, però fins i tot les motxilles es mantenen d'un pla al següent. L'edició continuada consisteix en evitar que l'espectador s'adoni del marc del film, de que es tracta d'un artefacte, enlloc d'una finestra transparent a la realitat. Si es confronta l'espectador massa estona amb un sol pla, pot acabar pensant en l'artificiositat del cinema i distanciar-se de la història, per això cal proporcionar-li el següent pla abans que aquest moment de 'desil·lusió' tingui lloc. Així es manté la unitat imaginària de l'espectador amb les imatges.

Com es gestiona la diferència entre pla i pla en les pràctiques habituals de documentació escolar?

Des d'una perspectiva de recercadora la protagonista passarà a considerar les pràctiques de documentació visual de l'experiència escolar com a eines epistemològiques socialment construïdes i assajarà noves possibilitats de documentació de l'experiència escolar en el context d'una investigació amb infants. Així, explorarà el que Hito Steyerl (2004:25) anomena 'documentalitat': la intersecció entre la idea foucaultina de governamentalitat i la producció de veritat documental. La documentalitat descriu les característiques de les formes dominants de política de la veritat i també pot descriure una postura crítica respecte tals formes.

De moment, la recercadora ho explora fixant-se en la relació que ella mateixa manté amb les seves fotografies. En certa manera, segueix la invitació de Joe Spence, segons la qual molt abans de buscar tècniques per representar als altres necessitem pensar seriosament com ens representem a nosaltres mateixos o com hem estat representats. En prendre's aquest exercici com una qüestió política podem abordar els problemes de la representació o la documentació que tenen a veure

sobretot amb la censura institucional, familiar i pròpia. Spence en l'estudi dels àlbums familiars ressalta la tendència mencionada de fotografiar només escenes alegres i considera que en la nostra relació amb els relats hegemònics ens han ensenyat a autocensurar-nos (SPENCE, 2005:215); en termes foucaultians reprendríem aquí la dimensió discursiva dels dispositius configuradors de l'experiència de sí, que determina el que el subjecte pot i ha de dir sobre sí mateix.

“Quan poguem entendre les arrels de l'autocensura (apresa sota el domini que exerceixen sobre el nen la família, l' escola, els grups de companys, els metges, l'Estat i els mitjans de comunicació en les seves diferents formes) descobrirem de quines maneres ens vigilem a nosaltres mateixos i bloquegem contínuament el que 'volem dir en realitat'”(SPENCE, 2005a: 7. Traducció pròpia)

Així, Spence (2005:217) ens aconsella tornar a la nostra història original i pensar què li falta, què no hi ha representat en l' àlbum familiar; prendre nota de les fotografies que es podien haver fet però que no es van fer, o de coses que ens sap greu no haver documentat o que hagués estat impossible representar. Ens invita a deturar-nos en les transicions entre pla i pla, a qüestionar l'edició continuada amb què ha estat escrita la nostra Història.

Com podria invitar els infants a crear relats movedissos de l'experiència viscuda?

Oblidar-se del sense-sentit, o de l'altra en mi quan anava a l'escola

“El que veus prové del que no veus”

(Paulus von Tarsus a GERLING, 2001)

El que veig, aquest record arxivat, són les puntes en la representació gràfica que he compartit anteriorment, les imatges seleccionades que conformen la Història de la meva experiència escolar. Seguint la invitació de Joe Spence podríem preguntar-nos què és absent en aquestes representacions. Per aquesta indagació també podem tenir en compte Peter Berger (1995) que, des de la sociologia, invita a que les persones prenguem consciència de com adquirim un passat prefabricat, quan en donar sentit a la nostra biografia incorporem cosmovisions, sistemes de significació que són construccions socials. Aquest autor es refereix a la consciència sociològica com a consciència de les cosmovisions que ens fan. La forma com integrem aquestes cosmovisions té alhora relació amb el que planteja Ricoeur (1999) com una de les apories constituents de la memòria: la difícil conciliació del tractament de la memòria com a experiència individual, privada i interna amb la seva caracterització com a fenomen social, col·lectiu i públic.



Reprement la representació gràfica de la documentació revisada, observem uns pics, els moments de celebració fotografiats, que com hem vist presenten una correspondència amb un imaginari col·lectiu del que és fotografiable. Però aquests pics se sostenen sobre altres moments viscuts, el dia a dia que represento en una línia plana. En aquest exercici autoetnogràfic em proposo ara resignificar aquests altres moments que no han quedat arxivats. Des del present, m'obro a crear un relat movedís de la meva experiència escolar en el passat, aturant-me en els buits; en allò

que és absent. Per aquest exercici comparteixo la consideració de la memòria que proposa Walter Benjamin (MATE, 2010) qui reivindica la memòria no només com a sentiment, pel qual ha estat menyspreada durant molt de temps, sinó com a font de coneixement. Benjamin considera que podem conèixer a través de la memòria, no pel fet que ens descobreix o desvela aspectes ignorats del passat, sinó perquè actua com a categoria hermenèutica que ens permet interpretar el que ha estat allà i no ha tingut significació. Aquests buits, o 'no-fets' com diria Benjamin, ara esdevenen un passat que ens ataca en el present, que ens reclama atenció. En una línia similar, Berger (1995) exposa que quan llegim des del present, ho fem des del que ara és rellevant o preocupant per nosaltres, de manera que el passat és flexible i mal·leable en la nostra consciència. Per tant, podem parlar de la voluntat de recordar en tant que moguts per una inquietud present.

Com a recercadora, una de les preocupacions que m'han fet persistent en indagar sobre aquesta Història escolar predominant ha estat la coincidència de la importància que avui confereixo al sense-sentit, la incomprensió i el desencatre per aprendre i com això contrasta amb l'oblit actual dels moments de sense-sentit durant la meua escolarització. Sento una contradicció que em preocupa, avui sé que aprenc a viure escoltant-me i obrint-me als moments de desencatre amb mi mateixa, moments en què se'm retorna una diferència; però, quan em miro en el passat no recordo moments de desencatre estant a l'escola. Tot ho entenien? Sempre estava connectada al discurs escolar? No hi havia cap tipus de confrontació amb els altres o amb mi mateixa? Si la meua memòria només es configurés a partir de l'àlbum i la documentació que guardo de l'escola és clar que els moments de desencatre hi són absents. Avui sento un oblit del sense-sentit durant l'escolarització. Per què m'he oblidat de l'altra en mi quan anava a l'escola?

En termes d'Ellsworth, és com si no existís la diferència entre la direccionalitat amb què els mestres s'adreçaven a mi i la resposta que jo donava, com si encaixés perfectament amb el que esperaven de mi. Però, com hem argumentat anteriorment, un encaix perfecte no és possible, tots els modes de direccionalitat fallen d'alguna manera o altre. De la mateixa manera que en la relació entre un film i el seu espectador, la relació d'un estudiant amb el currículum i els seus mediadors és

desordenada, imprevisible i inconsistentment conviuen les comprensions que s'aproximen al que el currículum vol dir, juntament amb altres comprensions que se'n desvien.

El problema és que des de la pedagogia dominant hi ha un ideal de la comprensió total com a esglaió màxim a assolir que fa que tots els elements d'un dispositiu pedagògic treballin per invisibilitzar qualsevol desencontre, diferència o discontinuïtat possible.

Quin tipus d'experiència de sí comporta aquest ideal de l'encaix perfecte?

Tot i que s'acostuma a considerar l'oblit antagònic a la memòria, en aquest punt m'adono que és aquesta sensació d'oblit la que precedeix l'acte de recordar i entenc Heidegger quan diu que l'oblit possibilita la memòria de la mateixa manera que l'espera només és possible sobre la base d'estar a l'expectativa (Heidegger a RICOEUR, 1999:55). En aquest sentit, Felman (Felman, 1987 a ELLSWORTH, 2005:73) des del psicoanàlisi, ressalta la ignorància i l'oblit com una nova forma de cognició o recol·lecció d'informació; el "com del nostre no saber" pot ensenyar-nos alguna cosa. Hi ha una història del que no sabem, ignorem o oblidem. Ellsworth ho sintetitza en aquestes dues qüestions: "Quins moments en la interacció dinàmica de les relacions de poder oblidem? Quines localitzacions dins les estructures de la direccionalitat ignorem?" (ELLSWORTH, 2005:73). El no record de moments d'estranyesa a l'escola em porta de nou a la Casa de la Infantesa, a la recerca de fissures, d'un mirall trencat...

El vigilant de l'entrada em dona la benvinguda i m'agafa de la mà. Passem pel davant de les sales que vaig descobrir en la primera visita, on em vaig mirar nítidament en els àlbums de fotografies, dossiers de notes... els fragments d'experiència arxivada. Mentre avancem pel passadís em truca la meva mare i li explico on sóc. "No ho podràs fer això de buscar el sense-sentit, tu has estat sempre una bona alumna, ho entenes tot i treies bones notes", em

respon ella. Les seves paraules, just en el moment en què deixo enrera la sala museu de la memòria arxivada, em recorden el que alguna vegada havia llegit de Bordieu: “fotografiar els fills és convertir-se en l’historiògraf de la seva infantesa i prepara-los, com un llegat, la imatge del que han estat” (Bordieu a ORTIZ, 2005:9).

Passejant per la Casa de la Infantesa em sento feta de retalls. En l’exploració dels elements que contribueixen a determinar el tipus de relació que una persona manté amb el seu doble, descobreixo la condició polifònica del subjecte, el fet que en els nostres relats sovint apareixen articulades diferents veus, de manera més o menys conscient, més o menys visible. Ricoeur explica que un no recorda sol sinó amb l’ajuda dels records d’un altre i que els nostres pressumptes records molt sovint vénen donats pels relats explicats per algú altre. La nostra relació amb el relat consisteix en primer lloc en escoltar-lo, ens expliquen històries abans que siguem capaços d’explicar i d’explicar-nos a nosaltres mateixos (RICOEUR, 1999:20). Així, el relat de la meva mare reforça la Història arxivada que havia revisat dies enrera.

On em portes?

El vigilant em deixa sola en una habitació on no havia entrat mai. Estic una mica espantada, sembla que la llum es va atenuant. No veig res.

Time present and time past

Are both perhaps present in time future

And time future contained in time past.

If all time is eternally present

All time is unredeemable.

[...]

Time past and time future

Allow but a little consciousness.

To be conscious is not to be in time

But only in time can the moment in the rose-garden,

The moment in the arbour where the rain beat,

The moment in the draughty church at smokefall

Be remembered; involved with past and future.

Only through time time is conquered.

'Four quartets'. T.S Elliot (1943)

Continuo asseguda en aquesta sala fosca, però puc imaginar-me entrant de nou a l'escola. Camino per la baixada que porta a la pista de futbol, i el nas m'inclina cap a les finestres de la cuina. Sento l'olor dels panets de la Senyora Maria, deu ser dijous. Sempre em quedava a dinar a l'escola... Mentre els nens juguen a pilota m'assec en aquest raconet de l'escala i m'adormo amb el sol de migdia.

Desencontre entre el meu temps i el temps de l'escola

En la darrera visita a la Casa de la Infantesa, experimento el sentir-me de nou al pati de l'escola, i això em porta a pensar la vivència tant diferent en comparació en com em sentia dins l'aula. En la Història de 'la bona alumna' la majoria de records arxivats es corresponen amb el temps que passava dins l'aula; els espais de fora fotografites tenen a veure amb els moments dels festivals. En aquest petit retorn a l'escola que experimento en la darrera visita a la Casa de la Infantesa, sento un temps propi, un temps meu diferent al previst per la organització escolar. Un temps en què ningú m'està dient com m'he de relacionar amb mi mateixa. Un temps en què la direccionalitat de la meva mirada deixa d'estar sota control. Atenent a aquest record, no arxivat, sinó trobat a partir de l'oblit, em deturo a continuació a explorar el que suposa l'organització del temps a l'escola com a possible dispositiu configurador de l'experiència de sí.

En la recerca sobre la construcció de la subjectivitat en l'Educació Primària (HERNÁNDEZ, 2005) es ressalta l'existència d'una distinció comuna en el nostre sistema educatiu: el temps social i el temps acadèmic. El temps social és un temps on es desenvolupen activitats que impliquen tot el centre, i es treballen temes transversals

on la reflexió s'orienta a motivar el compromís amb causes socials, de cooperació i medioambientals. Es materialitza en diferents moments escolars com les assemblees de curs, les classes de filosofia o l'espai de tutoria, dins la qüotidianeïtat setmanal i en moments durant el curs que trenquen l'horari habitual marcat per les assignatures (BOSCO, ORTIZ, RUIZ, & SIMO, 2005). Voldria afegir en aquest temps social els moments de festes escolars i excursions, que normalment es vinculen a una finalitat semblant a la mencionada.

Per altra banda, trobem el temps acadèmic, el de les assignatures, el que ocupa la major part de la graella en l'horari d'un alumne. En la recerca entorn a la construcció de la subjectivitat a l'escola els investigadors (BOSCO, et al. 2005) constaten que en el temps acadèmic l'expectativa dels docents és que tot transcorri amb tranquil·litat i amb el màxim de profit individual per part de l'alumnat, mentre que el temps social es dedica a prestar més atenció als aspectes relacionats amb la subjectivitat dels alumnes.

D'acord amb les aportacions d'aquesta investigació, es fa evident la dicotomia entre un temps acadèmic en el que l'infant és considerat alumna, i un temps social en el que l'infant és considerat persona. La recerca mencionada és un estudi de l'any 2005, però en l'actualitat aquesta dicotomia segueix perpetuant-se. Atenent a aquesta divisió, vull fer referència a un vídeo del programa televisiu *Redes* titulat "Meditació i Aprenentatge" que ofereix un resum de la conferència "Educant a ciutadans del món el segle XXI", celebrada a Washington l'any 2010. En aquest reportatge apareixen noms que estan prenent protagonisme a nivell internacional, com Linda Lantieri que promou experiències en centres educatius per formar les persones perquè intencionadament facin un aprenentatge social i emocional. Tant la proposta de Lantieri, com la dels dos altres especialistes que intervenen en el reportatge, Richard Davidson i Mark Greenberg, contempen aquesta separació entre un temps acadèmic en el que cal vetllar pel màxim rendiment de l'alumne i un temps social en el que té cabuda l'atenció cap a un mateix, considerant altres dimensions del subjecte (les emocions, el cos, la relació amb els altres) més enllà de les habilitats cognitives. Richard Davidson posa l'exemple d'un nen que està al passadís barallant-se amb els seus companys i és incapaç de regular les seves

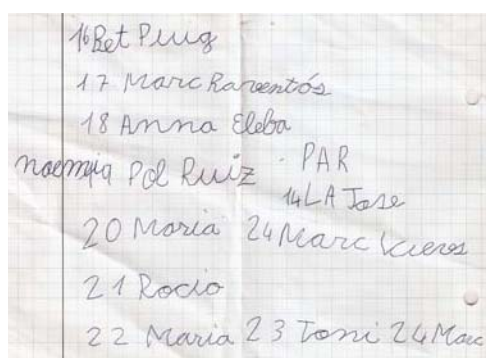
emocions, i exposa que la conseqüència és que quan entri a classe no aprendrà. Mark Greenberg parla d'ensenyar a autorregular-se com a mecanisme de prevenció per evitar els mals resultats acadèmics o el mal rendiment (REDES, 2010).

Malgrat els intents de contemplar i d'incloure l'emocional des de l'educació escolar, sembla evident que es segueix perpetuant el dualisme cartesià entre ment i cos, de manera que quan l'infant creua la porta per entrar a l'aula la seva biografia, els seus desitjos, els desencontres, el cos... la relació complexa amb sí mateix es veu obligada a contenir-se sota l'aparença d'alumna, com si la persona pogués quedar fora en creuar la porta de l'aula.

A costa de què ens convertim en bons alumnes?

El temps acadèmic, jutjar-se a partir de les notes

Jo era una bona alumna, perquè treia bones notes. Dels documents arxivats elaborats des de l'escola guardo les notes de cada trimestre. A mesura que em vaig fent gran els comentaris descriptius i valoratius de la meua manera d'estar a l'escola van donant pas a valors numèrics, a puntuacions per cada disciplina.



16 Bet Puig
17 Marc Raventós
18 Anna Eleba
noema Pol Ruiz - PAR
14 LA Jose
20 Mòria 24 Marc Xicorr
21 Rocio
22 Maria 23 Toni 24 Marc

En la meva primera experiència com a mestra d'educació artística treballava en una escola de primària enorme, tenia 300 alumnes al llarg de la setmana. Vaig entrar per una substitució de maternitat durant uns mesos, i em resultava impossible recordar els noms de tots els infants, conèixer-los i posar-los notes. Em van donar una llista d'ítems i en les darreres sessions els observava i alhora apuntava alguns números al costat de cada nom. Un dia la Maria, una nena a qui prestava singular atenció perquè té el síndrome de down, i aquesta era la meva primera experiència com a mestra, es va dirigir a mi i em va donar un paper: "Mira Noemí, t'he escrit aquesta llista perquè et puguis aprendre els nostres noms, així ens coneixeràs millor".

"Així ens coneixeràs millor", aquesta era la demanda de la Maria. Però en una escola massificada on els infants s'escriuen com números jo sentia que el que la Maria em suggeria no tenia res a veure amb les formes amb què la institució escolar pretenia mediar la nostra relació.

Antonio Viñao, que ha estudiat la història de les escoles a Espanya, explica que a finals del segle XIX la organització científica del treball va ser incorporada en el sistema escolar, coincidint amb una psicologia científica que classificava i mesurava per tal de crear aules homogenitzades (VIÑAO, 1998). D'aquesta manera, una escola massificada no esdevenia un problema perquè hi havia sistemes de classificació, per edat o per nivell d'intel·ligència, que permetien la fantasia de controlar les singularitats humanes segons una norma, una definició del que un infant ha de ser. És així que apareix l'infant escrit d'acord amb unes circumstàncies històriques, socials i polítiques específiques. D'acord amb l'argument foucaultíà l'aparició de l'escolarització obligatòria té a veure amb la regulació i el govern de la població. L'amenaça de la pobresa i la criminalitat proposa l'escolarització com un intent de crear mà d'obra dòcil i obedient, i es crea així la categoria de la "infantesa", que no havia existit fins aleshores (Foucault, 1979; N.Rose, 1985; J.Rose, 1985, Ariès, 1973; a WALKERDINE, 2000:86). Walkerdine ens parla de com des de la psicologia evolutiva, amb la cartografia de les etapes, la quantificació i l'elaboració de caracteritzacions, es crea un objecte d'estudi que és "l'infant en desenvolupament", una ficció que

funciona com a veritat, en produir el mateix objecte que pretén descriure. Sobre aquesta relació entre la categoria d'infantesa i la pedagogia, la següent cita de Foucault esdevé clarificadora: "la pedagogia es va formar a partir de les pròpies adaptacions de la infantesa a les tasques escolars, adaptacions observades i extreïdes del seu comportament per tornar-se, a continuació, lleis de funcionament de les institucions i forma de poder exercida sobre la infantesa" (Foucault, 1996:122 a VEIGA-NETO, 2005:244).

Sembla que avui aquesta lògica continua perpetuant-se en el nostre sistema educatiu, però, com hem comentat a l'inici del capítol, és una lògica que no interessa fer explícita. Es tracta de la paradoxa d'un ocultament de la pedagogia com espai de producció del subjecte. Així, la pedagogia es reconeix com espai de desenvolupament, de mediació perquè les persones desenvolupin i/o recuperin la relació amb sí mateixes, però no es reconeix ni es problematitza com a espai productor de subjectivitats (LARROSA, 1995:272). Aquesta qüestió es constata en l'estudi, que hem anat citant, sobre les formes de subjectivitat que s'afavoreixen en l'Educació Primària (HERNÁNDEZ, 2005:58) on es ressalta que en l'actualitat les polítiques educatives, els investigadors i els educadors tenen com a temes prioritaris les qüestions curriculars, organitzatives i d'avaluació, sense deturar-se a pensar amb el tipus de subjecte a qui van dirigides aquestes finalitats escolars. Per explicar aquesta absència es fa referència al mateix argument que Walkerdine (WALKERDINE, 2000:86), a com la psicologia ha marcat una mirada vers els infants que permet preveure les regularitats segons unes etapes del desenvolupament, de manera que durant l'Educació Primària el procés de formació es considera més o menys estable i previsible, i així, la qüestió del subjecte passa a ser una preocupació en l'Educació Secundària. En aquest mateix estudi, a través de l'anàlisi de documents legislatius de l'Educació Primària, dels currículums en la formació inicial per a mestres, i d'experiències relatades per professionals de l'educació, es posa de manifest el predomini d'una idea d'infant que, regulat per unes etapes de desenvolupament i un predomini d'una visió cognitivista, no pot ser altra cosa que un alumne (HERNÁNDEZ, 2005).

Per tant, no és d'estranyar que algú pugui oblidar-se de les possibles experiències d'alteritat en un mateix durant l'escolarització, tenint en compte que

majoritàriament es troba immers en situacions en què l'etiqueta d' 'alumna' insisteix únicament en fomentar un sol tipus de relació amb sí mateix, la que es considera 'normal'. Foucault (LARROSA, 1995) que estudià la transformació dels dispositius basats en la llei als basats en la norma, explica que la llei suposa prohibició i transgressió, mentre que en la lògica de la normalització i la disciplina la norma és descriptiva, esdevé una mitjana estadística, suposa regularitat, hàbit. Així, el sistema de qualificació per notes numèriques és un exemple de com la norma es relaciona amb el saber fixant criteris racionals que apareixen com a objectius: quant més alta és la teva nota més saps, i en l'altre extrem, per sota del 5 ja no s'accepta com a 'normal'. La relació personal amb el saber no té matissos, no es contempla com a quelcom complex, sinó que es redueix a una correspondència unívoca amb un valor numèric que et defineix. A la vegada, la norma està anclada en el poder ja que determina els principis que regulen les conductes en les pràctiques socials disciplinars.

Referent a aquesta dimensió moral dels dispositius pedagògics constituents de l'experiència de sí, Larrosa exposa que el subjecte només pot esdevenir subjecte reflexiu en tant que ja està constituït per la seva subjecció a la llei, a la norma o a l'estil: l'experiència de sí implicada en la constitució de la subjectivitat en la dimensió de jutjar-se esdevé el resultat de posar-se sobre un mateix els criteris de judici dominants en una cultura (LARROSA, 1995:318-320). Què passa quan la resta de dimensions dels dispositius pedagògics mediadors de l'experiència de sí, el veure's, el narrar-se, l'expressar-se, entren en el domini d'allò moral i esdeven actes en què la relació amb un mateix té la forma general de jutjar-se? Segons Larrosa el judici és la dimensió privilegiada en els dispositius pedagògics de reflexió, el jutjar-se és el que fa dir-se i fa veure's (LARROSA, 1995:320). El que d'entrada recupero de la meua Història escolar és un judici: 'Jo era una bona alumna', a partir d'aquest record em narro i em veig. Aprenem a veure'ns i a narrar-nos en funció dels criteris normatius que caracteritzen la pedagogia escolar. Una norma que s'escriu i ens escriu.

Continuo el meu recorregut per la Casa de la Infantesa. M'havia quedat adormida en un racó del pati. El vigilant ha desaparegut, però la sala on estic és massa fosca i tinc ganes de continuar el viatge. Segueixo una esclatxa de llum que em porta a una habitació on les quatre parets estan forrades per un moble antic de fusta massissa.

Hi ha centenars de calaixos, que van des del terra fins al sostre. Quina sensació tan estranya... No puc evitar obrir-ne un, vull saber què poden contenir tants calaixos en una sola habitació. Trobo un paper i llegeixo:

“Una caixa toràcica desenvolupada, un pes regular, una talla proporcional, el creixement normal i el pols fort són signes de fortalesa; el nen que reuneix aquestes condicions pot entregar-se als treballs ordinaris de l’escola. Una caixa toràcica estreta, la falta de pes, una talla desproporcionada, el creixement desequilibrat i el pols dèbil denoten desordre fisiològic, perturbació en la salut: el nen que presenta aquests defectes necessita un tractament especial a l’escola” (Díaz Muñoz, 1914, “Compendio de Antropología y pedagogía” a JÓDAR, 2007:111. Traducció pròpia)

En un capítol titulat “Archivos de alteridad” Jódar (2007) es remunta als temps ens què l’antropometria servia a l’educació per mesurar i regular allò humà en les societats disciplinars. Aquesta manera de registrar tenia una coherència amb les formes de governabilitat del moment. Mercè Rossell (1999) referint-se a la història de les pràctiques d’avaluació a l’escola, explica que durant la primera meitat del segle XX les pràctiques d’avaluació estaven condicionades pel positivisme científic, el taylorisme en la indústria, i les teories psicològiques conductistes sobre l’aprenentatge. L’avaluació es relacionava en comprovar si s’havien assolit els objectius prèviament fixats, i era una avaluació basada en mètodes psicòmètrics per mesurar l’eficàcia del que s’ensenyava. A partir dels anys 60 s’amplia la idea d’avaluació d’acord amb els canvis en els paradigmes científics vigents, en els que es qüestiona la noció d’objectivitat i, mica en mica, l’avaluació va contemplant també el que passa durant el procés d’aprenentatge i no només el resultat en el que s’arriba al final. Els mètodes quantitius deixen lloc a mètodes més qualitius, observacions, entrevistes, anàlisi de documents generats pels alumnes, etc. (ROSSELL, 1996:17-19).

En la primera visita a la Casa de la Infantesa reviso la documentació escolar arxivada, i en contemplar el registre de les notes amb que m’avaluaven m’adono que porta

l'empremta de la LOGSE, llei educativa aprovada el 1990, on es fixa un currículum inspirat en les concepcions constructivistes de l'ensenyament i l'aprenentatge, en el que es contemplan alhora els continguts conceptuals, procedimentals i d'actituds (CARBONELL, 2005:51). Aquests eren els paràmetres amb els que els meus mestres m'escrivien donant-me un valor numèric per cada un dels tres ítems. Avui, l'infant alumna es construeix d'acord amb la noció de 'competències', la qual correspon a nous interessos polítics i suposa també noves formes de registre de l'experiència escolar. Tant en el registre antropomètric de la modernitat, com en l'avaluació per actitud, conceptes i procediments, com en l'actual sistema d'avaluació per competències, les pràctiques d'enregistrament acostumen a reflectir una mirada unidireccional, de l'adult que escriu sobre l'infant.

Sobre la fantasia de controlar les singularitats humanes segons una norma, Walkerdine es refereix a les pràctiques de regulació que pretenen produir un nen universalitzat, naturalitzat i normalitzat, però, per altra banda, insisteix també en què existeixen formes concretes de viure la subjectivitat (WALKERDINE, 2000:87, 105). En aquest punt recupero la diferència entre identitat i subjectivitat que he exposat pàgines enrera referint-me a Woodward (1997:39). La idea d'alumna amb què la protagonista es veu, es narra i es jutja avui des del record reflecteix una concepció de la identitat com a forma de captura dels individus en discursos que ens fixen en determinades posicions socials. Ara bé, des de la subjectivitat, que inclou dimensions inconsicents del self que impliquen contradicció i canvi, es pot generar un moviment capaç de fer trontollar les categories que ens encaixen.

Els viatges a la Casa de la Infantesa cada vegada es fan més intensos, a través d'aquesta retrospectiva crítica m'adono que "l'alteritat de la infantesa posa en qüestió els llocs que hem construït per ella" (LARROSA & DE LARA, 1997:62) de manera que començo a replantejar el sentit d'aquesta Casa... Surto d'ella, necessito parar. M'assec a la terrassa d'un bar i intento recapitular tot el que he viscut i pensat fins ara.

A l'inici d'aquesta temporada visc un trànsit significatiu de mestra a recercadora, que em permet prendre consciència de l'existència de modes de direccionalitat en l'educació, maneres d'adreçar-nos als altres, segons qui pensem que són aquests altres. M'adono com aquestes relacions determinen la configuració de l'experiència de sí. Per això, ara em pregunto què i com podem aprendre del que passa entre nosaltres a l'escola.

Decideixo emprendre una autoexploració fent memòria de la meva infantesa a l'escola. A través d'aquesta recerca autoetnogràfica, em descobreixo dins una pedagogia on la mirada de l'adult preescriu l'infant, impeding-li la possibilitat de perdre's. Mitjançant l'anàlisi foucaultiana de les diferents dimensions (narrar-se, veure's, jutjar-se) dels dispositius pedagògics productors de subjectivitats, constato que en el nostre sistema educatiu predomina una concepció proteccionista de l'infant al qual se li evita qualsevol encontre amb la diferència o la pèrdua de significat. Aquesta pedagogia del control entra en contradicció amb l'origen etimològic del terme educació: 'exducere', que significa sortir cap enfora. L'adult fixa el lloc d'arribada de l'infant, en forma d'objectius concisos que determinen un camí d'una sola direcció. Així, l'infant surt de viatge, però no és el seu viatge.

Al cap d'un temps, en un punt de la travessia s'atura i es pregunta:

Qui m'obliga a seguir representant el que s'esperava de mi en el passat?

Des del present descobreix la possibilitat de reescriure's qüestionant com ha après a veure's, a dir-se i a jutjar-se; com ha après a fabricar el propi doble i a subjectar-se a ell, però també com ha après a escapar-ne.

2nd SEASON

Methodological reflections: between autoethnography and ethnography

In the 1st Season there is an introduction on epistemology and methodology in which I justify the use of the autoethnographic approach to develop this research. However, I now want to point out that in some aspects autoethnographies follow the tradition of ethnographic research, and therefore, it makes sense to combine some ethnographic methods within an autoethnographical perspective. Concretely, in the *Sequence 4 / Backpack of stories* (pag. 104), I analyze how children's personal narratives circulate in a primary school, after developing a participant observation during three months, as well as recollecting official school documents and interviewing a teacher.

As Duncan (2004) notes, ethnography has evolved from an exploration of the life worlds of those most culturally distant to the researcher to investigations that touch closer to home, by examining the worlds of people living within the researcher's own society, and even to studies that explore the life worlds of the researchers themselves:

“In the 21st century the desire to discover and make room for the worldview of others suits a postmodern sensitivity, in which no one right form of knowledge exists and multiple viewpoints are acknowledged and valued. The narrative approaches typical of ethnography are now changing to facilitate a more personal point of view by emphasizing reflexivity and personal voice and recognizing the researcher as representative of a multilayered life world, itself worthy of expression” (Mykhalovskiy, 1996; Tierney & Lincoln, 1997 in DUNCAN, 2004: 3).

Autoethnography is part of this methodological trend, and as I mentioned in the 1st Season, it demands the exploration of experimental writing. However, in attending to the frontiers between autoethnographic research and other storytelling

approaches, such as autobiographical research, an important difference is the kind of descriptions and theories that autoethnography enables, precisely by using ethnographic methods. According to Duncan (2004: 5) autoethnographic accounts do not consist solely of the researcher's opinions but are also supported by other data that can confirm or triangulate those opinions. So, in the construction of the vignettes (the scenes of lived experience), that as an autoethnographer I use as evidence, I distinguish two phases: a 1st Season where I create an autoethnographical narrative by using memories of my past at school and reviewing the documentation of my school experience; and a 2nd Season in which I go back physically to my Primary school, and while there I use methods of data collection that include participant observation, reflective writing, interviewing, and the gathering of documents and artifacts.

In this second phase, my stage in the school has a double purpose. On the one hand, I explore the dynamics of how children's personal narratives circulate in a Primary School, while considering one of the focuses of this research: the narrative dimension in the configuration of subjectivity experiences at school. On the other hand, coming back physically to my school enriches my childhood memories and contributes to the creation of some vignettes for the autoethnographical narrative of the 1st Season. Regarding this second purpose, I want to mention the book *"Sobre los espacios. Pintar, escribir, pensar"* (PARDO, 1991), a philosophical reflection on how human beings live space and how stories inhabit spaces, which allowed me to rethink my relation with school space, taking into account the ambiguity of being there now as a researcher and feeling sometimes like a child when sitting down in the same chairs...

As Duncan (2004:5) points out in, traditional ethnographic research gaining permission to be a participant observer in the life of those being studied can be a challenge. That is quite different for autoethnographers, because in these cases the researcher is not trying to become an insider in the research setting, she is already fully immersed in the focus situation, and it makes the issues of accessibility and permissibility easier. My relationship with the familiar context of the school

facilitated some aspects of the research, in that sense I agree with Duncan; when I said that I wanted to develop a research in my Primary School, they opened the doors to me and collaborated to make it possible. However, sometimes, I felt I needed to be clearer in recognizing myself as a researcher and not just as an ex-student. I already introduced myself as a researcher to my ex-teachers, but I felt they continued seeing me as the girl I was when I studied there. Therefore, within the academic discussion about how we position ourselves during the field work, I realize that we must pay attention to the way others put us in particular positions, because this really influences the research process. This was illustrated in a situation related to the parent consent forms (attached document 0) I wanted to elaborate to gain parents' authorization for using images of their children during the fieldwork. I explained to the headmaster that I needed these authorizations, and before I could write them and negotiate the format with the teachers, he already had written and distributed it. It was just a misunderstanding, but when I read the consent form that was circulated I was surprised by the way it justified the purpose of my research. The form explained that I was an ex-student developing a study on education and, given that the school always collaborated with ex-students, in my case they wanted to proceed with the same criteria. I understood their intentions, but I was worried because I felt parents could conclude that the research by itself didn't have any interest, and that the school had allowed my research to develop mainly as a favor to me. The lack of explanation about the research in the authorizations could devaluate the research itself. Fortunately, I found other spaces to discuss the research with the families.

Introduction to the sequences

The task of becoming aware of how I, as an educator, address children let me consider rehearsing different forms of directionality within the educational relationship. I wish to explore these forms starting from a basic position of being together with the children while undertaking research that involves fieldwork in a primary school. However, the self-exploration I have done in the 1st Season is essential prior to starting my work in the field. By reflecting on my backpack of stories, I have been able to articulate the questions that motivate me and which serve as a focal point to the educational research I present here.

In order to establish a bridge between seasons, I will now recuperate the questions that emerged in the 1st Season, and I will order them according to the thematic areas. These focuses will not only link these questions but will also provide structure to the research as a whole.

At what cost do we become good students?

What type of subjectivity experiences construes an ideal of a perfect fit in the school system?

Who compels us to represent the future of our past?

* The experience of subjectivity at school

When and how can we write our own story?

Can a child be an author of his/her own story?

How are the differences between shots managed within the school's regular documentation practices?

* The narrative dimension in the experience of subjectivity at school

How can we convert personal relationships into a fertile terrain for education?

What and how can we learn from what happens between us at school?

* The relational dimension in the experience of subjectivity at school: learning from our relationships with others

What role does the educator have in the process of reinventing of other people?

How can we create shared spaces of curiosity at school?

How could I invite children to create drifting narratives about their lived experiences?

And if we converted the blackboard into a broken mirror...? How could we learn to see ourselves through the cracks?

* Placing myself in the researcher's shoes

These four focuses interrelate, and throughout the study they begin to take form in relation to how they are explored and pondered. In this 2nd Season, two sequences are written. On one hand, in *Sequence 3 / Dear friend, I'm tired of being asked who I am...* the predominance in today's society of questions about one's identity, a question posed from an essentialist perspective, comes to the fore. The discussion focuses on what repercussions this tendency has for the field of educational research, when carried out in collaboration with others. Therefore, in this sequence I will contextualize the first focus: the experience of subjectivity at school, taking into account the predominant social tendencies around the identity question.

On the other hand, *Sequence 4 / Backpack of stories* problematizes how identity questions are raised at school. While keeping in mind the narrative dimension of the configuration of subjectivity experiences, this section analyses the ethnographic observations I recorded while I studied, over the course of three months, how children's personal narratives circulate in a primary school. So, in that case, I will explore the second focus: The narrative dimension in the experience of subjectivity at school.

After these two sequences I will come back to the four focuses of the research to include the questions that will emerge during the writing-researching process.

SEQUENCE 3 / Dear friend, I'm tired of being asked *who I am...*

Dear friend,

How are you? I am writing this letter without an image of you; however, I will address you as a friend of mine. I could have started with “Dear stupid”; then, you would probably feel offended and you would ask why I am addressing you this way. We are used to being called “friend” in many contexts. Today we can be anyone's friend, we can pay for a card that recognizes us as a friend, so we can get deals at the supermarket or become a member of a museum. Giorgio Agamben makes the notion of “friendship” more complex by discussing an implied kind of proximity that prevents any representation or opinion. “You can't say *friend* as you would say *white, Italian* or *warm*; friendship is not a property nor a quality of the subject [...] Friends don't share something (a place of birth, a law, some common tastes): they only share the friendship experience” (AGAMBEN, 2008:60,66).

Which kinds of experiences are we talking about when we say that we do research with other people, and how do we pay attention to the complexity of these experiences?

I'm tired of being asked *who I am...*

When I introduce myself I prefer saying “my name is Noemi” rather than “I am Noemi”. The question “who are you?” is difficult for me, and I avoid answering it automatically, just to give a response. Ellsworth (2005:53) explains that any attempt to say who ‘I am’ –to pretend a complete identification between language and oneself- puts us against the limits of language. Following a post-structuralist

perspective of the language (BURR, 1995:47), I abandon the Saussurean idea of the stability of meaning and I consider language as a scene of conflict, where, through social interaction, identities and meanings are created, fixed and also questioned.

In that sense, I am aware of the possibility of having multiple identities (BAUMAN, 2007; BRAIDOTTI, 2000; BRUNER, 1990; BURR, 1995; GEE, 2001) and of being able to play with them according to unique contexts and moments. Therefore, I feel the need to be careful of how I use language to express and define myself, and I strive to be aware of the different ways my identities are constructed by others, through daily language practices. Walking through the city I recognize too many advertisements confronting one's identity: "Do you want to be a pop-star?", "We are looking for the best filmmaker", "If you are an artist this is your course", and so on. I'm bored with the identity question that surrounds us constantly, always accompanied by some projection of a future self based on a competitive idea of "becoming": encouraging us to achieve a position, a status, to be the protagonist, to be the best. During my walks, this identity question also appears in more aggressive situations: when police ask immigrants for their papers, or when musicians and painters are asked to show their permit that allows them to play in the street. First I identify myself, then I exist. In the book *Branded* (2004), Alissa Quart explains how *cool hunters*, women that follow adolescents to understand their consumer practices, frequently discover that young people define themselves through their possessions: "I am Sony, not Panasonic", for instance. Who decides and influences us in the way we think about ourselves? Which languages define us?

Currently, mass-media neoliberalism turns the "I" into a fetish, objectifying it as "I-merchandise" and adding another objectification, the "I-identity". This is a psychological commodification of daily life, evidenced by the slogan "be yourself", which demands an essential "I" that doesn't involve creating distance from oneself. It seems paradoxical that, in a changing world, it is suggested that we occupy a unique, strong and essential "I". According to Molina (2008:138), in order to avoid a sense of being lost, we have lots of options for constructing and consuming a "continuous I" in our unstable world; egocentric logic constantly invites us to think about autonomy – self-evaluation, self-help, self-esteem, self-something – that

promotes the idea of being oneself at any cost. Molina believes we have transitioned from the classic “knowing yourself” to the current “be yourself”. The first term implies a long and slow life path, during which you come to discover yourself through the “technologies of I” (in Foucauldian terms), while the second term, “be yourself”, is based on having an immediate representation of a desire, seemingly your desire, and resolving that need in the short-term. Molina points out the difficulties of this game, mentioning the therapies people undergo ‘to be themselves’ (MOLINA, 2008:140).

... and feeling that everybody, except me, knows the answer.

If I consider trends in grant-supported research, keeping in mind European research policies, I recognise the implicit dynamics of the concession and development of projects led by consolidated research teams. One condition of being part of a consolidated research team is that you, as a team member, are exposed to research topics that are sometimes far from your own interests and expertise. Also, one must be able to react to topics quickly, finishing one project and immediately starting another, sometimes even forcing the rhythm of the project to fit a deadline. How do these frenetic dynamics influence the research process when that process includes relationships with others, and when the research is done from a qualitative research perspective that tries to avoid the objectification of the other?

To reflect on this question, I want to refer to a research project I participated in: "Re-thinking the concept of success and failure in secondary school: an analysis of the relation of young people with *savoir*". During this project the *Esbrina* research team developed a one-year pilot that involved exploring young people's personal narratives, using interviews as a point of departure for elaborating new narratives, and analyses. We used the distinction between departure stories and elaborated narratives, suggested by Clandinin and Connelly (1995). In this research we were

aware of the limits of knowing the other from a researcher's gaze and we struggled with a series of questions that emerged from our discussions as a research team:

'Why do we want to know the other? Who is interested in exploring what? How do we share our research interests? What kind of relationship develops when we have just one opportunity to meet with someone, and how can we talk about this person after this unique encounter? Can we ask existential questions, or propose identity-questions to young people that we ourselves do not know how to respond to?'

I could go on with this list, adding the questions that Pinnegar and Daynes formulate regarding the kind of research that uses narratives as a process of relationship development:

“Questions about power (Who owns a story? Who can tell it? Who can change it?), about authority (Whose version of story is convincing? What happens when narratives compete?), and about community (What do stories do among us?). These are questions about philosophy, but even more, they are questions about method.” (PINNEGAR, DAYNES; 2007:30).

After confronting these considerations, and thinking about the possibility of doing research with children, I want to keep in mind the next question:

In a study that involves children, which methodology can allow the researcher to avoid objectifying 'the other'?

SEQUENCE 4 / Backpack of stories

Draw, Emile.

Write, Emile.

Speak, Emile.

Not yet. Emile is an idea, not a person, and ideas do not speak, draw or write by themselves. Emile's relation to language will need scrutiny. The very idea of language should not be taken for granted." (NESBIT, 2000:13)

In terms of school education, the objectification of the 'I-Identity' relates to the kind of student models our current society demands, and how, according to these predominant models, children learn to narrate themselves.

"If subjectivity is produced and is historically situated, it is interesting to think about, by looking at what constructs our present, the practices and the discourses that are behind the new forms of being a student that are required today. Now the pupil is not docile and disciplined, but rather, the pupil is an enterprising student, a businessman of his own, a student who is permanently enrolled." (JÓDAR, 2007:170).

Here I will address possible models of today's student, which I have developed from the observations I carried out during the ethnographic research I did in a primary school. As we have seen in the previous chapter, in the still-predominant traditional school there is, on one hand, 'academic time' where children identities are reduced to the label of 'pupil' and, on the other hand, there is a 'social time', where teachers pay attention to what happens to the students in a more personalised way. Over the course of three months, I developed an ethnographical study in a primary school, observing what happened in the institutional spaces designated as 'social time',

where children could narrate themselves in relation to others (specifically, during Assembly and Tutoring in the 4th and 5th years of primary school). During my observations I paid special attention to how children's personal stories circulated, while considering the narrative dimension of personal identity construction. It should be noted that this fieldwork took place in a primary school that has been officially recognized by the Spanish Government for the high quality of its conflict resolution and mediation policies. In other words, this school is supposed to take special care of the 'social time'.

During this first stage of the fieldwork, I interviewed the teacher who was headmaster when the school received the second-place prize from the Spanish Government in recognition of the school's achievement in mediation and conflict resolution. She explained to me that teachers observed 'situations of individualism, competition, negative attitudes and communication problems among children' and in 2005 the school decided to participate in a Program of Innovation offered by the Catalan Department of Education. Through this course, and also following other specific courses about 'social competence', like the program conducted by Manuel Segura (2007), they began introducing many strategies that addressed emotional education and conflict resolution. This teacher believed that they received the prize because of the number of tools they were using to work on getting along harmoniously. In this sequence, I analyse some of these strategies and the consequences they may have on experiences of subjectivity.

Firstly, according to Jódar (2007:170), an existing social demand promotes a *non-stop student* model, which favours a lot of exams and requires large production during short periods, but does not allow time for the student to stop and think about why s/he is doing each task and, specially, for whom. The main objective of this model is to encourage people to get more degrees and certificates. Students should become a subject in the *lifelong learning society*, which responds to the needs of an ever-evolving neoliberal economy, a far cry from the slow life path that leads you discover yourself through the 'technologies of I'. During the observational period I witnessed the predominance of 'academic time' over 'social time' in the students' timetable;

and I perceived the rhythm of this *non-stop student*, which was also evidenced through the teacher's recurrent claim: "we don't have enough time to do everything we must do".

Nowadays, another controversial student model is the *autonomous student*. How can educational politics discuss student autonomy if the constant training, retraining and adaptation required (to respond to quality parameters) make us dependent on tutelary spaces, and worried about fitting into them? To promote autonomy, proposals exist such as one from the OECD⁸: "personalized teaching" designed to help students make their own decisions. Within this framework, I agree with José Contreras (CONTRERAS, In Press), who warns us about the danger of fostering instrumental personalization as way of adapting to external demands. On the contrary, Contreras proposes personalizing the pedagogical relationship by paying attention to subjectivities in relation.

Framed stories

During the ethnographical observation I found some evidence of moments when these two student models combine. For example, in the practice called "Writing nice sentences" (attached document 1). Here, the teacher encourages the pupils to write a nice sentence about a classmate. Each week, every child is assigned another child to observe, and at the end of the week students deliver their sentence to the teacher. Reviewing the kind of comments they write, I realize that the majority are exactly the same: "he behaves well and he is a hard worker". Although this practice could be seen as an exercise in attending to and paying attention to the other, there are no singularities in the results; students learn to see the other according to aforementioned terms, making it clear that they adapt to external criteria, most

⁸ Organization for Economic Cooperation and Development.

likely in response to what the teacher expects them to write. Therefore, the model of the autonomous student is controversial in this type of practice. At the same time, the teacher contributes in perpetuating predominant social discourses in education, this non-stop student model is reiterated when one is evaluated primarily as 'a hard worker'.

Here, the way pupils are asked to attend to subjectivities in relation may be seen as a kind of surveillance undertaken by the children themselves. I read this practice of 'Writing a nice sentence' according to Jódar (2007:170), as a response to an ancient but still present Disciplinary Society that coexists with a Post-discipline Society, where there are strategies that enact control and competition at the same time.

How, through researching with children, can we stop the accelerated time machine of the school in order to listen to the singular time of each person?

What does attending to subjectivities in relation mean when developing a study with children?

A third student model that I can distinguish in the current school system is connected to an expectation for the *student who resolves conflicts*. Recent mediation policies promote standard procedures for conflict resolution in schools, and such policies have a relevant presence in the primary and secondary curriculum. Many authors propose specific tools (BOQUÉ, 2002; VIÑAS, 2004) to resolve predetermined conflicts that are described in fixed categories: 'relationship conflicts, working conflicts, power conflicts and identity conflicts'.

Children from the 5th year enter, excited, into the classroom from the playground. It is Assembly hour. The teacher asks 'the secretary' (a child who has this role for a month) to go in front of the class and write a list of the names of the people who

want to speak during the Assembly on the blackboard, to regulate the interventions.

How and what are they talking about during this 'social time' dedicated to listening to what happens to the children in the school? In many sessions, I have observed a clear predominance of the word 'conflict' in their personal stories: *We were playing football and then a boy from another class disturbed us and he provoked conflict / Teacher, today there was a conflict because L. didn't want to play with us / He started the conflict! / After the sport lessons, when we were in the shower, some boys spied on the girls and they created a conflict / He is very conflictive because he is always insulting everybody...*

There was not one student intervention that didn't use the word 'conflict'. I was surprised. I felt as if the students were speaking in an artificial way, rather than using their own language or expressions. Perhaps they are becoming experts on 'conflicts'. However, at the same time, I want to point out the danger in encouraging them to label all their coexistence experiences using this term. From what I have observed, I have the impression that this tendency promotes a standardisation in the development of personal narratives (an issue I will continue analysing in the following pages). Thus, it may limit the possible benefits of children's narrative potential. Larrosa (1995), when discussing moral education, clearly describes the dynamics and consequences of these 'pedagogical strategies':

"What children learn is a grammar for self-integration and self-expression; a grammar for the personal interrogation of the other. Or, in general, a grammar for interrogating and expressing the self. Learning the underlying principals and the rules to this grammar constitutes an affirming experience. The child produces texts. But, at the same time, the texts produce the child" (LARROSA, 1995: 275. Own translation)

Currently, is there sufficient awareness among educators of how our ability to narrate ourselves determines our possibilities of being?

Returning to Assembly hour, it is relevant to mention how the session concludes. After listening to the different conflicts, the teacher invites the children to imagine how their conflict can be resolved. Once the conflict is recognised and defined it must be quickly resolved. When, week after week, a child complains about the same conflict, the teacher becomes angry: "It is always the same! We already talked about that last week. It cannot happen again". During the conversation, teachers emphasise practical ways of resolving the issues, rather than opening the conversation and inviting different resonances to emerge from a particular situation. This system reduces the time children coexist with the misunderstanding, and it contributes to objectifying identity as something that has to be protected from any alteration or change.

Contrary to this activity, as an educator I am concerned with our ability to estrange ourselves, to be affected, and to mobilise in order to create a learning experience from nonsense and misunderstandings linked to real life. During this ethnographic observation I realised that, mostly, schools promote a way of presenting strangeness that is not, in fact, strange. When we think about strangeness in school, perhaps it makes more sense to connect this term with a type of passive alienation that we can perceive in the students, one that is convenient for some teachers who prefer an environment of undisturbed social reproduction. In this context, it has to do with the forgetfulness of nonsense (which I already explored) or the other in me, during my school experience.

At school, how can we learn from the discontinuities?

[Conversation during Assembly for the 4th year class in primary school]

Teacher: To finish, read the rules M.

J.: Why not me?

Teacher: Because he is in the first row and I asked M.

I.: I am also in the first row...

[M. reads the rules]

'Rules for living together harmoniously'

- 1. Inside the school, and when we have to go up or down the stairs, we will not run, and we will be orderly and quiet. In this manner we will be respectful of the work others are doing.*
- 2. We will always be on time.*
- 3. We have to know how to play, how to lose, and how to win. We have to share the games and the spaces in the playground.*
- 4. We will respect the plants and the trees, the fountains and everything on the school grounds, including the furniture.*
- 5. We will be ecological. We will efficiently use the water, paper, lights...*
- 6. We will take turns speaking and respect others' opinions.*
- 7. When we leave school we shall behave properly. While leaving we will respect the school grounds and the staff.*
- 8. We will use dialogue to resolve conflicts and disagreements.*
- 9. We will work by paying attention, making an effort, and staying quiet.*
- 10. We will respect these rules during school, in the cafeteria, and in any extracurricular activities.*

Teacher: S. was not listening! M. will read again all the rules.

[M. reads the rules again]

Teacher: B., which rule is more difficult for you to obey?

B.: I don't know...

S.: Nobody knows the rules by heart

P.: I know one!

Teacher: And you, which rule is more difficult for you to obey? And you? And you?

(Addressing different children.)

E.: I don't know...

J.: Me neither...

M.: Well, sometimes after recess when I come into the classroom, I run upstairs and I keep talking with a friend because I just continue doing what I was doing outside...

Teacher: There is another rule that is difficult for you, what about arriving on time?

M.: I can't arrive on time because my mother combs my sister's hair, and if I wait for her then I arrive late

Teacher: And you?

A.: Mmm... some days I am late, too

Teacher: Well, these last 10 minutes, in silence, everyone will close their eyes and each of you will think of a rule that you really want to respect and obey during the week.

This is just the transcription of the last part of the Assembly I observed. At the start of this session they began by choosing a person to represent the class in the general assembly, which takes place three times each year. During this general assembly, each class delegate proposes a list of norms, previously elaborated by his/her classmates, and finally, all the delegates create another final list with the same ten rules for everybody in the school: *'Rules for living together harmoniously'*. During my observation I realise that this is a powerful strategy of community practice because it allows encounters among children from different class years, breaking the traditional age categorisation. However, from an analytical perspective that is concerned with how the personal narratives of children are put into play in school, I need to point out some naturalised dynamics that predetermine the way children narrate themselves.

First, based on the content of their conversations during assemblies it is clear that, mostly, children talk about how they see whether their classmates respect the rules. On one hand, as I have mentioned before in reference to other social education practices in this school, these are examples of the tendency to encourage surveillance among the children. On the other hand, the page of rules that hangs on

the wall of the classroom not only determines this strategy of surveillance but it also provokes *framed stories* by conditioning what can be spoken about.

The teacher also has an important influence in the creation of these *framed stories*. When a child denounces something, the teacher has the function of translating the child's sentence using more formal and structured language:

Child: When we are playing football children from other classes create conflict because they walk through the football field and they disturb us!

Teacher: Ok. Take note secretary: When a class group plays football people from other classes can't look or encourage them

Inhabited-ignored stories

Related to this idea of *framed stories* I have created another metaphor to analyse the narrative dynamics. I want to use the term *inhabited-ignored stories* to indicate how the pupils justify breaking the rules, using personal narratives. In the conversation transcribed earlier, we have an example of this situation: when Marc excuses himself for arriving late, he offers a singular story about why he can't be on time. There is no answer to his story; the teacher addresses another boy, followed by others, verifying that everybody obeys the rules. Another example of *Inhabited-ignored stories* is the already mentioned practice of writing a nice sentence after observing a classmate, which could be a way of attending to personal relationships, but in the end is reduced to an evaluation based on predetermined categories that everybody must follow: to have good behaviour and be a hard worker. Therefore, it takes place what Lerena (1983) calls "'as if' pedagogy", 'as if' children could chose without the regulation of the teacher, 'as if' they could express themselves without being framed by a page of rules, 'as if' their inhabited stories were not ignored.

How are children's personal narratives heard at school?

I observed another strategy related to the conflict resolution program that the school uses, it is referred to as the 'Peace Corner'.

I was in the playground talking with a teacher, when a boy came up to us crying: 'C. threw a stone at me!' The teacher told him to go with the other boy to the Peace Corner. After some minutes we could observe that they both were in that corner (where there was a white dove drawn on the wall). They just looked at each other without speaking. The bell rang and they needed to come back to class, but the teacher ordered to them to continue in the other Peace Corner, closer to their classroom, until they had resolved the conflict. I don't know the end of this story because I carried out the ethnography in another class. I was really curious about what they were supposed to do in that corner and, after Assembly, I went to the Peace Corner that was outside of the classroom, in the space where children leave their backpacks and jackets. In that corner there was also the symbol of the peace dove and four pictures:



There was a representation that showed how to resolve a conflict using four questions: What must I do? / How can I do it? / Which is the best way? / How have I done it?

This strategy emphasises resolving the conflict by thinking about a practical solution and evaluating it. It is a space where the students are supposed to resolve a conflict

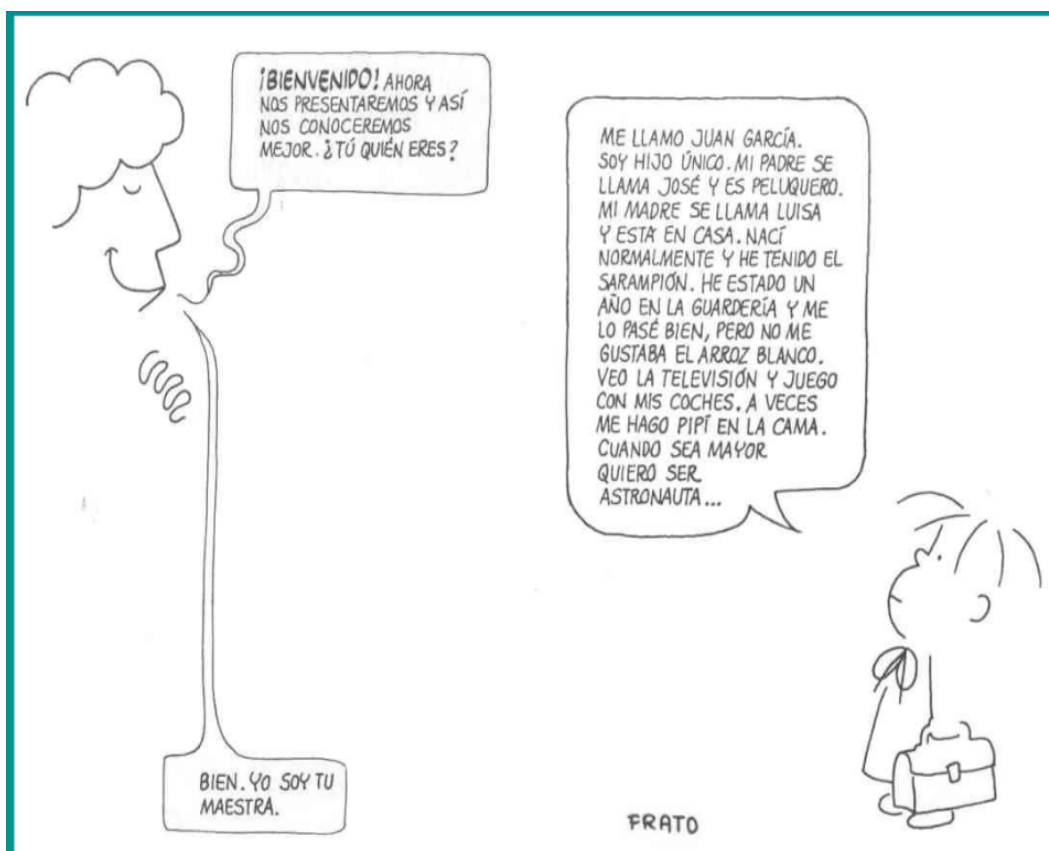
by themselves, which could be related to the promotion of the autonomous student model. However, when I asked the children about their relationship with the peace corner, I received an answer from a girl that made me stop and think. She explained, "I never go on my own, unless a teacher orders me to go there. If there was a sofa, then I would probably have a good reason to spend some time in the peace corner". Considering the irony of this comment, I guessed that perhaps this girl wanted to impress me. However, despite her tone, through this answer I can write a question that will allow me to reconsider what I want to develop while researching with children. In thinking about sharing strategies with children for exploring ways of listening to our personal narratives, I wonder:

How can I, as a researcher, facilitate that children come to consider themselves as the authors of what they do, while avoiding that the strategies that we share for listening to our personal stories become an imposition?

Throughout this analysis of the children's narratives, I have reflected on many strategies for encouraging children to talk about their experience of being together at school. In all the cases, we could speak of 'hardened stories', a term coined by the narrative researcher Carola Conle (1999). Conle warns us about the risks involved in telling of experiential stories in teaching and researching contexts; she notices how stories 'harden' through everyday use. The hardening has to do with the relationship of a story to the context where it has been originated. In some storytelling practices, the story loses its experiential moorings: "I had freed it from most of its experiential context and made it portable for my own use. The story had become my instrument. Stories can harden in this way; some of them may even shrink to one-liners and serve to order our world stereotypically" (CONLE, 1999:18). Against these 'hardened stories' I have observed during the ethnography, I want to imagine alternative ways of putting our backpack of stories into play.

How can we create spaces in school where children have a presence and are seen as having a fragmented and singular narrative identity?

Drifting stories



Cartoon by Francesco Tonucci

“Teacher: WELCOME! Now we will introduce ourselves and that way we can get to know each other better. Who are you?

Boy: My name is José García. I am an only child. My father's name is José and he is a hairdresser. My mother, Luisa, works at home. I had a normal birth, and I've had the measles. I have been in kindergarten for one year and I enjoyed it, although I didn't really like the white rice. I watch TV and I play with cars, sometimes I wet the bed. When I grow up I want to be an astronaut...

Teacher: Very well. I am your teacher.”

How do we trust children?

What do we share with them?

Is it possible to imagine spaces inside the school where children are not under the controlling gaze of adults?

On another occasion, I observed a tutoring session in the 5th year class. Tutoring, like the Assembly, is also dedicated to listening to what happens to the children at school, but without being so focused on the list of rules. The main difference I noticed was that children had time to explain themselves without being interrupted by the teacher. I called this practice *Drifting stories*. However, I realise that there were other mechanisms in play that regulated the conversations, which apparently had no direction. The teacher delegates the moderator function to a child who, together with the secretary (another child that writes the order of the interventions on the blackboard), controls the rhythm of the conversation. The moderator, specially, was expected to keep the order in the classroom while somebody was talking. But in the event of too much confrontation, or people talking spontaneously, then it was the teacher who suddenly stopped what was taking place.

What relation is there between chaos and education?

In general terms, I have the impression that everything is well at school when nothing happens. Roles, norms and protocols are all interrelated strategies that avoid any possibility of disagreement, any discontinuity or difference. There is a hegemonic discourse for controlling subjectivities in relation. I have found many examples of this; while observing how personal stories are received during 'social time', and also in 'academic time', at the school I gathered clues about the systems in place that regulate relationships. For instance, the guidelines that regulate teamwork when children are required to research together in Natural Science (attached document 2). There are prefixed norms and roles, and a final evaluation to verify whether they have correctly followed what was prescribed.

What does it mean to be open to the unexpected, while researching with children?

During the Tutoring time that I observed, the *drifting stories* were not drifting at all. Children were given time to explain themselves in front of others, but at the end the teacher would extract a moral and ask the children involved in the conflict to recognize their guilt. The children involved would go outside the classroom and write down their confession on a piece of paper, stating what they did. When they came back the teacher ordered to them to show the paper to their parents. Apparently, more than a century has not been enough time for us to change the strong and consolidated structure of the school. While we speak frequently about how society is changing at a frenetic pace, we continue to employ the same traditional educational models. Various authors (DUBET, 2010; AGAMBEN, 2008; OMAR, 2004), when considering the historic dimension of the school system, cite the influence organised religion has had in configuring schools like churches, where the subjects are modelled in order to create good citizens in a democratic society.

Finally, the last student model that I can categorise is the *student as a future citizen*. Returning to the research on the construction of subjectivities in primary school (HERNÁNDEZ, 2005) this study analysed the discourse apparent in contemporary educational policy and it observed how the subject was all but absent in the legislation; the conception of the student appeared as an “ ‘empty experiential subject that needs to be completed, developed and authorized by school education’ (LOCE: 45, 193, “Principios de calidad del sistema educativo”, LOGSE: 9) [...] ‘the child becomes a pupil and then a useful citizen’ (LOGSE: 2). The emphasis on the production of future citizens implies the negation of childhood itself as a valuable period of life, resulting in a negation of their present and the transposition of their capacity of agency to the future” (MARRERO, CAMPAÑA, RUÍZ, ALONSO, & HERNÁNDEZ, 2005:79-80).

Contrasting this discourse with the new, current laws, I realise that now there is even more emphasis on the notion of citizenship. In the Primary Education Curriculum there is a section titled ‘Education for personal development and citizenship’ (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2007) that promotes three competences: “learning to be and act autonomously” (which relates to the aforementioned

‘autonomous student model’), “learning to live together” (which justifies the presence of the ‘rules for living together’ that I have previously discussed), and “learning to be citizens in a global world” (this idea of a ‘global world’ is new compared to the earlier law, and it reflects the predominance of the discourse on globalization). In comparison with earlier versions, the new policy refers to the same values, expressed using the same words: “school practices to stimulate critical thinking, participation and the assimilation of the fundamental values of a democratic society, with the aim of training responsible, participant, emphatic and supportive future citizens” (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2007:4).

When at school, how do children experience these values promoted by our government?

In the same law, there are some clues that refer to practical ways to work on these values, and I want to consider them because they may influence the dynamics of how children’s personal narratives are listened to in school. The policy suggests using ‘dialogue’ and practising ‘creativity’: “Through dialogue and debate, children respectfully approach diversity and difference, and they value it critically. Dialogue also contributes to autonomy and self-confidence, to the construction of personal life projects and to one’s capacity to make decisions and find solutions in the face of conflicts” (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2007:2). Referring to creativity, the law states: “we must use creativity to construct a better world” (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2007:2).

I am worried about the use of ‘magic words’ in the field of education. Throughout this chapter we have seen many implicit complexities in dialogue practices at school; the simple deed of dialoguing doesn’t imply a direct path to a better world. I share this critique with the *Esbrina* researchers (MARRERO et al., 2005) who, when questioning the idea of the student as future citizen, as mentioned in the law, discusses ‘conjuring’ in relation to the pretensions of homogenisation and other related practices promoted by the government that ignore the possibilities of student resistance.

In a similar way, Ellsworth dedicates different chapters of her book "Teaching Positions: Difference, Pedagogy, and the Power of Address" (2005) to exploring how dialogue, when related to an ideal of citizenship, can work as a form of manipulation in that it invites people to express themselves in a supposed 'democratic society' that conceives of democracy by imposing and prescribing school's democratic practices. Ellsworth uses the term 'communicative dialogue' to describe the confluence of successful communication with a kind of dialogue that attempts to achieve the pedagogical ideal of an absolute understanding of the other. By assuming this possibility of absolute understanding exists, Ellsworth believes that we conceive of pedagogy as a representation, as an attempt to faithfully represent the world according to conventions and within a politics of realism (ELLSWORTH, 2005:25).

In that sense, through the observational ethnography, I have discovered how creativity serves representational pedagogy. For instance, the example of the Festival for Citizenship comes to mind, an annual celebration at the school where children represent, in a theatrical performance, the values that appear in their Citizenship Education Book. Here, creativity is used to illustrate a hegemonic discourse determining relationships with others, a discourse that tends to classify and identify difference as if it was an object. Through practice based on 'communicative dialogue', the aim is to transcend difference by arriving at an absolute understanding of the other. The identity question itself is more relevant than the difference: "Who are you?" translates into "How I can define and understand you?" In that type of dialogue, discontinuities are not welcome. Instead, there is a correct representation of the world and students must come to understand it; for this reason, creativity is not used to question or to confront, but rather serves as a tool to represent and to harmoniously decorate the implicit discourse.

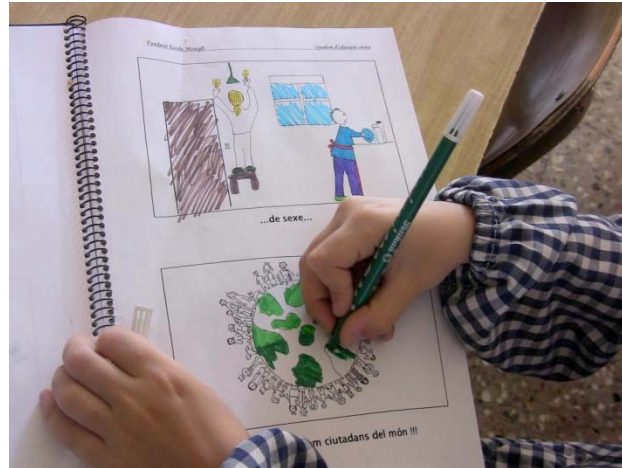


Festival for Citizenship in the school

Representation of the ideas contained in the Citizenship Education Book

How could we use creativity to attend to the differences within our relationships with the other, when researching with children?

Following the aim of the educational policy for, “learning to be citizens in a global world” (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2007), the school uses the book for Citizenship Education where there is a chapter focused on people’s relationships with others. It invites students “to respect differences of race, physique, age, culture, and sex, because all of us we are citizens of the world!” (attached document 3).



As citizens of the world, children are given five categories to classify difference; this is the defined, normative way to learn about relationships with others in school. However, this control mechanism, one that uses dialogue to constrain its participants, is not a perfect mechanism:

“If I don't respond from within the socially constructed and self-interested space (known as dialogue) from which you address me, you would cease to be in the place you thought you were in. And this is the social, political and pedagogical crisis that is provoked if I am brave enough to reject the interests that underlie the dialogical relationship as my own interests” (ELLSWORTH, 2005:59).

Therefore, when somebody steps out from the place he/she is assigned by communicative dialogue, possibility arises for looking at the dialogue from another perspective. Here, I recuperate the intervention of the child who once confronted me by asking something that I really didn't anticipate. From that discontinuity I started to reconsider the meaning of teaching (I refer to the story that opens the 1st Season of the thesis). Right now, when I talk about relationships with the other, I have another structure in mind. I have gone from understanding difference as something that I can recognize in the other, to seeing difference as something that is between us. Therefore, my approach to difference goes from something fixed to something drifting, and it connects to the concept of pedagogy as an act of performance. When we consider pedagogy as performance (ELLSWORTH, 2005:25),

instead of a representation, pedagogy becomes an event by itself and for itself. In this context events, according to Foucault (1977), are ruptures of continuity, of the *status quo*. When pedagogy is an event by itself, educators and researchers are not worried anymore about controlling differences, but rather aim to learn from these discontinuities.

Learning from discontinuities is a position that opposes the attempts of 'communicative dialogue' to introduce pedagogy as a representation. In terms of learning, Ellsworth (2005:100) explains that those people who defend communicative dialogue believe that it allows for an encounter with other ways of looking at the world, offering perspectives that make you reflect on your own ways of knowing. The reasoning follows that, as a result of this auto-reflection, you change and a learning process occurs. In her explanation, Ellsworth also refers to Felman, who doesn't agree with the idea that communicative dialogue and understanding can produce a transformative learning experience. Felman considers that in these situations, understanding consists only in adding new information to an already established way of knowing. In other words, knowledge merely repeats itself without changing. Thus, auto-reflection contains the danger of being a mere reflex of the anterior, of the same 'I'.

How could we (children and I) experience transformative learning while doing research together?

Dear Friend, I want to do something...

“The processes that feed the stereotypes in our discourse, the biases within our values and the habits that affect our behaviour, all demonstrate that we are less free than we imagine when we speak, judge or perform tasks. However, they also demonstrate their contingency. They reveal the possibility of speaking differently, of judging differently or of behaving differently.” (LARROSA, 1995: 327. Own translation.)

After observing how children's personal stories circulate in school, and having untangled my own school history, I have discerned how power traverses discourse, and enters into processes of identity interpretation and construction. It is here that I propose an experimental investigation with children, following a belief that new languages are needed in education. As a point of departure, I use three metaphors: the *backpack of stories*, *altering the gaze* and *conversations with strangers*.

Using the metaphor of a *backpack of stories*, I consider the narrative dimension of identity construction in order to explore ways of listening to the stories we use to explain our lives, the familiar narratives that circulate between us. From a post-structuralist perspective I conceive of language as the place where meanings are created, kept, and questioned. In other words, I understand language as having a relevant repercussion in identity construction. In that sense, post-structuralism connects the possibilities of social transformation and identity change to working with language (BURR, 1995:50). If we understand education as a site of relationships, as an encounter with the other, then we need a space that allows this encounter not to be thought of in a predetermined way. Within this framework, I propose researching with children in order to search for languages that allow us to be more sensitive in our relationships with the other, taking into account the histories that are familiar to us all. In this way, I would like the children to be able to approach their own school experience as a complex experience of being together.

Altering the gaze

I imagine conducting research with children so that we could explore the familiar and hegemonic stories that construct us, to make them strange and go beyond these hardened narratives or labels that fix people's roles in school: i.e., pupil, teacher, researcher... Our aim would be to focus our attention on what happens between us, on the game of distances in which we participate during the experience of being together.

How can I provoke children to experiment an interstitial gaze on the ways we coexist in school?

And if... we use the narrative, metaphorical and subjective possibilities of artistic languages to rethink the school?

Conversation with strangers

Through this metaphor I express the desire to create shared spaces of curiosity in school. Spaces of conversation where we could learn from the unexpected, from the encounters and the misunderstandings involved in being with and sharing with others.

“It is from the realm of relationships—with family, with neighbours, at school, at work—and from within the groups to which we pertain, where we can feel and understand that diversity is a concept that is very near, even inside a group of similar people, a concept that begins inside each and every one of us” (LLORET, 2009: 41. Own translation).

When we are talking about relationships with others and we point toward differences, as if something separates them from us, then we forget the inevitable resonance of the other within us. We are taught to ignore this resonance, we learn to identify and classify strangeness as something out there, without listening to it. In

these kinds of encounters, our conversations have a predetermined end and we never become strangers to ourselves.

As a counterpoint, according to Maaschelein and Simons (2006), I understand the educational space as a space of exposition that allows us to get lost. Thus, “the educational space, in this sense, is neither a specific infrastructure nor an established institution that we can attend in order for learning to take place. Rather, this space is what appears when the institutional pedagogical regime breaks with the separation or alienation from oneself” (MAASCHELEIN & SIMONS, 2006: 14).

How can we provoke conversations with strangers despite the institutional structure of the school?

Trampoline-questions

In the last two sequences I have pointed out many questions that emerge from the dialogue between the vignettes (fragments of lived experience) and my own reflections, taking into account other authors' ideas. In the following sequence I will include these new questions in relation to the focus they may refer to. In some cases, I have started to explore these questions, but rather than find an answer to them, the purpose of this interrogation process is to construct a trampoline, to go from this enquiry to the school, where I can engage in a research with children. There, it will be possible to live these questions, learning from the experience of being with children.

At what cost do we become good students?

What type of subjectivity experiences construes an ideal of a perfect fit in the school system?

Who compels us to represent the future of our past?

At school, how can we learn from the discontinuities?

When at school, how do children experience the values promoted by our government?

How could we (children and I) experience transformative learning while doing research together?

* The experience of subjectivity at school

When and how can we write our own story?

Can a child be an author of his/her own story?

How are the differences between shots managed within the school's regular documentation practices?

Currently, is there sufficient awareness among educators of how our ability to narrate ourselves determines our possibilities of being?

How are children's personal narratives heard at school?

How can we create spaces in school where children have a presence and are seen as having a fragmented and singular narrative identity?

And if... we use the narrative, metaphorical and subjective possibilities of artistic languages to rethink the school?

* The narrative dimension in the experience of subjectivity at school

How can we convert personal relationships into a fertile terrain for education?

What and how can we learn from what happens between us at school?

How, through researching with children, can we stop the accelerated time machine of the school in order to listen to the singular time of each person?

What does attending to subjectivities in relation mean when developing a study with children?

How could we use creativity to attend to the differences within our relationships with the other, when researching with children?

How can I provoke children to experiment an interstitial gaze on the ways we coexist in school?

* The relational dimension in the experience of subjectivity at school: learning from our relationships with others

What role does the educator have in the process of reinventing of other people?

How can we create shared spaces of curiosity at school?

How could I invite children to create drifting narratives about their lived experiences?

And if we converted the blackboard into a broken mirror...? How could we learn to see ourselves through the cracks?

Which kinds of experiences are we talking about when we say that we do research with other people, and how do we pay attention to the complexity of these experiences?

In a study that involves children, which methodology can allow the researcher to avoid objectifying 'the other'?

How can I, as a researcher, facilitate that children come to consider themselves as the authors of what they do, while avoiding that the strategies that we share for listening to our personal stories become an imposition?

How do we trust children?

What do we share with them?

Is it possible to imagine spaces inside the school where children are not under the controlling gaze of adults?

What relation is there between chaos and education?

What does it mean to be open to the unexpected, while researching with children?

How can we provoke conversations with strangers despite the institutional structure of the school?

* Placing myself in the researcher's shoes

[*Producció*]

3a TEMPORADA

Introducción a las secuencias

Desde una metáfora cinematográfica podríamos pensar en una primera fase de preproducción en la que se elaboran los preparativos para la posterior producción de la película: los interrogantes y las reflexiones generados hasta ahora han servido de preproducción para la película de la que aquí os hablaré: “La escuela, una conversación con desconocidos”.

Os contaré cómo se rodó la película intentado aportar algunas luces a la siguiente cuestión: *¿Qué y cómo podemos aprender de lo que pasa entre nosotros en una investigación educativa?*

Me basaré en el análisis de dos experiencias distintas, la primera tiene que ver con lo que viví durante el mes de julio del 2010 en un centro educativo para menores en riesgo de exclusión social en Badalona. Allí empezó el rodaje, en el sentido literal de la palabra: filmación, y también en el sentido de adquirir ‘rodaje’ como investigadora, siendo ésta mi primera experiencia de investigar con niños. Al cabo de unos meses, seguí explorando la misma idea de investigación compartida en otro contexto, la escuela de Educación Primaria donde pasé todo el curso 2010-2011 con los niños de quinto curso y su maestra. En esta misma escuela ya había desarrollado meses atrás la fase de preproducción: una etnografía observacional sobre como circulan las historias personales de los niños y niñas en los espacios que la escuela destina para atender a estos relatos.

Esta 3ª temporada tiene dos partes diferenciadas, en primer lugar, con la “Secuencia 5 / *¿Cómo generar espacios de curiosidad compartida en la escuela?*” relato y analizo las dinámicas de puesta en marcha de una investigación con niños en un contexto escolar, siguiendo los focos que han emergido en la temporada anterior, destacados en cursiva: *cómo me pongo en juego como investigadora* para cuidar y

atender a *la configuración de la experiencia de sí a la escuela*. Actitud que activa la creación de estrategias metodológicas que llamo ‘instrumentos para la escucha’, pensados para afinar la atención a *la dimensión narrativa y la dimensión relacional de la experiencia de sí*.

La segunda parte de esta temporada consta de dos secuencias en las que me centro en la experiencia de la mirada en relación a la subjetividad. En la “Secuencia 6/ Extrañamiento de la mirada” narro el tránsito de cuestionar nuestras formas habituales de mirar vinculadas a la cultura visual de la escuela, hacia una pedagogía de la creación en la que ensayamos maneras de construir relatos audiovisuales para generar ‘conversaciones con desconocidos’: *¿Y si... convertimos la pizarra en un espejo roto donde aprender a mirarnos a través de las brechas?* Con esta inquietud creamos ‘películas extrañas’.

Para finalizar esta temporada, la última secuencia se titula “Listening to children’s gazes: challenges in audiovisual research with children”; en ella se ofrece una relectura de nuestra experiencia de indagación teniendo en cuenta las tendencias actuales en investigación visual con niños (MANNION, 2007; THOMSON, 2008; GRAHAM & FITZGERALD, 2010; GROVER, 2010; HOLLAND, RENOLD, ROSS & HILLMAN, 2010). A través de esta experiencia concreta se entra en diálogo con otras investigaciones en el mismo campo y se discuten dificultades y retos para seguir aprendiendo.

Reflexiones metodológicas sobre el trabajo de campo

Quiero relatar el sentido de lo vivido, lo que he podido pensar de nuevo gracias a estas experiencias. No llego a ellas con una planificación detallada tipo *storyboard*; al contrario, la primera fase de preproducción me sirve para adquirir una predisposición con la que salir a filmar, una actitud que tiene que ver con dejar mi mirada en suspense. No recorro un camino planificado con antelación, sino que procuro someterme a la autoridad de este camino, como sugiere María Zambrano (1989). Según Maaschelein (MAASCHELEIN & SIMONS, 2006: 25) se trata de una actividad paradójica: estar a las órdenes de algo que aún no se ha dado, pero que está a punto de ser, algo que se presentará justamente al recorrer el camino. Esta actitud es posible porque primero he hecho, en los primeros capítulos, un ejercicio de toma de conciencia sobre mis hábitos y formas naturalizadas de ver y pensar la educación. En este sentido, recupero la idea del antropólogo Enrique Vargas (2010), de que lo espontáneo también se trabaja, no se adquiere de golpe una sensibilidad o una capacidad de atención que permita aprender de lo vivido. A lo largo de este proceso he ido descubriendo qué tiene que ver la investigación educativa con la capacidad de atender; como nos recuerda Maaschelein: “la investigación e-ducativa e-duca la mirada y la vuelve atenta: es un ejercicio sobre la atención y el estar atento. Estar atento es, en cierto modo, estar abierto al mundo.” (MAASCHELEIN & SIMONS, 2006: 26).

Veo así la investigación educativa como una oportunidad de ensayar formas de abrirme al mundo; y en este aprendizaje de investigadora una de mis preocupaciones es intentar hablar con propiedad respecto aquello a lo que me abro. Comparto con Maaschelein que “en el hablar con propiedad no se trata de someter (a discusión) conocimientos (exteriores), sino que se trata de exponerse a uno mismo y a sus valores determinantes. Lo que está en juego no es sólo aquello sobre lo que se habla, sino quién habla” (MAASCHELEIN & SIMONS, 2006: 136). Por esta razón, uno de los focos de esta tesis es ‘el ponerse en juego de la investigadora’, y así relato el trabajo de campo desde lo que me afecta y lo que aprendo estando con los niños en una investigación compartida.

Este trabajo sobre mi misma, de formación de una manera de estar como investigadora, tiene que ver con la primera fase de preproducción en la que voy elaborando un pensar en diálogo con otros autores, con la memoria autobiográfica y con las observaciones etnográficas a la escuela. Pero también tiene que ver con el trabajo continuado del pensar durante la fase de producción, de trabajo de campo, donde tengo que inventar estrategias metodológicas para recoger algún tipo de rastro de lo vivido y poder así volver a ello.

Sobre restos

Si uno les preguntara, a los habitantes de Leonia, una de las “ciudades invisibles” de Italo Calvino, dirían que su pasión es “disfrutar de cosas nuevas y diferentes”. De hecho, cada mañana “estrenan ropa nueva, extraen de su refrigerador último modelo latas sin abrir, escuchando los últimos jingles que suenan desde una radio de última generación”. Pero cada mañana “los restos de la Leonia de ayer esperan el camión del basurero”, y uno tiene derecho a preguntarse si la verdadera pasión de los leonianos no será, en cambio, “el placer de expulsar, descartar, limpiarse de una impureza recurrente”. Si no es así, por qué será que los barrenderos son “bienvenidos como ángeles, aún cuando su misión está “rodeada de un respetuoso silencio”. Es comprensible: “una vez que las cosas han sido descartadas, nadie quiere volver a pensar en ellas.” (BAUMAN, 2003:11)

He pasado la mañana yendo del estudio al comedor, con papeles de un lado para el otro, redescubriendo textos guardados en carpetas a lo largo de los cuatro años de doctorado. Artículos vinculados a distintos aspectos de la investigación y también textos de producción propia, reflexiones a partir de lecturas y anotaciones del trabajo de campo. He ido ordenando todos estos textos en relación al esbozo de índice de la tesis. En una pausa de descanso he leído un ensayo de José Luís Pardo, que se titula “*Nunca fué tan hermosa la basura*” (PARDO, 2010:164) y me ha permitido

pensar sobre cómo me relaciono con todos estos textos que he ido recuperando a lo largo de la mañana.

Pardo explica que en la actual sociedad post-industrial la basura crece más rápidamente que los medios para reciclarla de modo tradicional, y surge así la necesidad de 'no-lugares', término del antropólogo Marc Augé, donde poder trasladar los restos que los sistemas de producción no pueden absorber. Ante la incapacidad de reciclar al ritmo en el que nos deshacemos de las cosas, otra forma de resolverlo es que lo que se produzca ya carezca originalmente de propiedades, es decir, que las cosas sean desde un principio basura, sin que su conversión en basura derive del desgaste generado por su utilización, "que sean de antemano reciclables y, por tanto, pertenecientes a la cosidad fluida y descualificada, que es lo que ahora –de acuerdo con la estrategia-basura del 'nuevo paradigma'- hemos de experimentar, no como forma de cosidad degradada y sucia, cosa de vertedero y material de escombrera, sino como la forma superior de la objetividad, la cosa de lujo y limpia por excelencia, pues es lo inmediatamente reciclable" (PARDO, 2010:177).

Traslado esta reflexión de José Luís Pardo al ámbito de la investigación académica y me pregunto: ¿Cómo nos relacionamos con los restos que emergen al trazar caminos de investigación? Restos de lo que vamos produciendo, restos de nosotros mismos... Pienso en un primer tipo de reciclaje, el de las investigaciones 'altas' –que se producen a alta velocidad, que implican un número alto de países colaboradores, que son publicables en revistas de alto impacto, que se consideran de alto nivel intelectual; y me doy cuenta que las dinámicas aceleradas de producción de este tipo de investigaciones conllevan procesos mecánicos de investigación y de escritura de informes que se consumen a escala industrial. Ante este ritmo que siento que no me ayuda a ensayar mi capacidad de atender sino que me programa para procesos mecánicos, decido vivir el proceso de tesis como una relación artesanal con la escritura y el pensamiento, buscando modos singulares de resignificar la experiencia vivida.

Me concibo así como investigadora-*bricoleur*, término que tomo prestado de Joe Kincheloe (KINCHELOE & BERRY, 2004). Este autor reflexiona sobre la noción de *bricoleur* que ya fue presentada por Lévi-Strauss (1996) y destaca la relación dialógica entre

conocimiento y realidad, explicando que en la complejidad de esta relación, conocimiento y realidad cambian ambos de forma continua e interdependiente. Por esta razón, Kincheloe justifica la figura del investigador-*bricoleur* como alguien que se esfuerza para prestar atención a la realidad teniendo en cuenta múltiples puntos de vista coexistentes sobre un fenómeno y que, en consecuencia, se sabe abierto a contrastar distintas formas de aproximarse al mundo y de generar conocimiento (KINCHELOE & BERRY, 2004: 24).

Si quiero escuchar las enseñanzas de Freud, Heidegger y otros llega un punto en que para escuchar lo que ellos dicen o escriben yo tengo que decir alguna cosa, no simplemente cogerlo, sino escribir en mi turno. Y cuando escribo yo digo algo más, hay algo nuevo, algo diferente, y esta es la forma como yo entiendo la fidelidad; esto es la fidelidad en la teoría, en filosofía, en literatura; esto es fidelidad en la vida diaria, en el matrimonio, por ejemplo. No puedes simplemente repetir la misma cosa, tienes que inventar, hacer algo más para respetar la alteridad del otro [...] El 'sí' al matrimonio, este 'sí' preformativo, este 'sí' tiene que repetirse de forma diferente cada vez. Si es simplemente una grabación diciendo "Yo quiero, yo quiero, yo quiero" no hay fidelidad. Perjurar es parte de la fidelidad. (DERRIDA, 2003: 10).

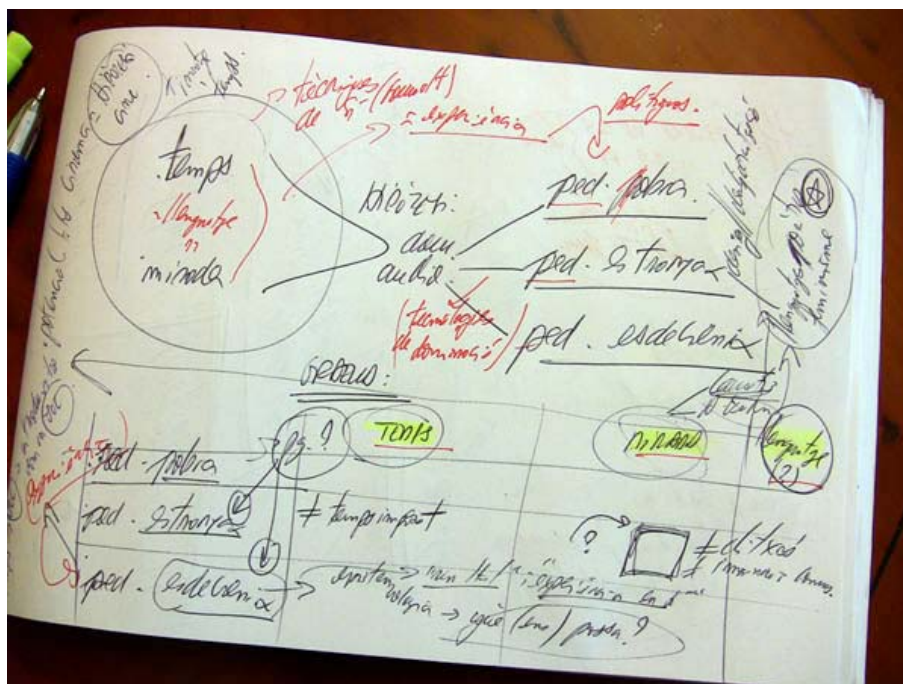
Destaco esta idea derridiana de la fidelidad y el perjurar como metáfora del reciclaje que puedo hacer como investigadora-*bricoleur* en la relación con textos de otros autores. En este sentido, no trabajo con marcos de referencia aplicables sino apropiables, en tanto que me permiten encontrar mi voz propia, escuchar lo que me dan a pensar. Esta es la idea del *bricoleur* que es capaz de hacer algo distinto con lo que se encuentra. Así, en la experiencia de lectura a lo largo de la investigación, no busco autores que respondan mis preguntas, sino que entiendo la lectura como una caja de herramientas, y me abro a la invitación de Deleuze y Foucault: "cuánto más usos nuevos, posibles, imprevistos se hagan de mis libros más satisfecho estaré" (Foucault, 1991:88) [...] lectura que conecta con la deleuziana proclamación "no interpretéis, experimentad" (JÓDAR, 2007:72).

Para valorar el rigor en este tipo de investigaciones abiertas a la experimentación, Kincheloe habla de “atender la complejidad desde el rigor del bricolaje” (KINCHELOE & BERRY, 2004:25-29) y lo relaciona con la capacidad de ensayar una forma de reflexividad que explicita los lugares desde donde miramos y pensamos la realidad y nuestra forma de comprometernos con ella. A continuación, siguiendo esta sugerencia, esbozaré los métodos singulares de reciclaje a la hora de relacionarme con los restos generados en la experiencia del trabajo de campo.

Métodos singulares de reciclaje

La redacción de las secuencias donde reflexiono sobre lo que emerge en la investigación con los niños, es posible gracias a la revisión de los restos guardados de escritura durante el trabajo de campo. En primer lugar, el *diario de campo*, una libreta donde anoto reflexiones que emergen justo al acabar de estar con los niños y también otras reflexiones a posteriori, en otros espacios, en casa, o en bares, desde donde puedo pensar de formas distintas. Estas notas de campo se nutren también del diálogo con las lecturas acompañantes; es decir, a medida que me surgen cuestiones sobre las que pensar me dirijo a autores que también han explorado en esta dirección y esto me permite contrastar y volver de nuevo a la escuela con ideas matizadas que probablemente influyen de alguna manera el rumbo de la investigación.

A parte del diario de campo, también reviso los *mapas del tesoro*. Son mapas para perderme, mapas sin direcciones previstas, que permiten extrañar la mirada sobre lo vivido. Una hoja grande en blanco donde escribo las preguntas, las impresiones que resuenan en mí después de cada sesión. En lugar de utilizar el mapa según su función habitual, para ubicarme, decido crear mapas donde lo primordial sea el espacio para perderme, para trazar rutas aún no exploradas y atender a las rutas que se abren al poner en relación distintos aspectos destacados de una vivencia.



Los mapas del tesoro son una estrategia que ya empecé en la fase de preproducción, previa al trabajo de campo. A continuación recupero un fragmento que escribí tiempo atrás referente a la experiencia con estos mapas durante la primera fase de estudio de la tesis:

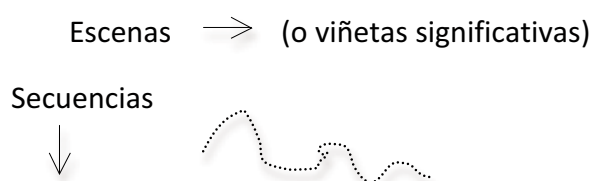
Normalmente, elaboro estos mapas fuera del lugar de estudio. En el trayecto de la universidad hacia mi casa, ando, miro y pienso. Mientras espero el bus escribo alguna idea en cualquier pedacito de papel. Esta parada de bus deviene el lugar de mis ideas por un instante. Mi mano escribe por donde seguir. Me espero. Experimento un tiempo de flotarium hasta que necesito de nuevo dejar rastro de otras resonancias. El mapa del tesoro crece en líneas y capas, y evidencia la experiencia rizomática que vivo mientras pienso. [Londres, Octubre 2008]

Durante el trabajo de campo sigo explorando la estrategia de los mapas del tesoro con los niños y niñas.

Otro tipo de rastro del trabajo de campo tiene que ver con los escritos que he elaborado cuando he participado en seminarios sobre metodología en el marco del Doctorado en Arte y Educación de la Universidad de Barcelona. El dar cuenta a otros sobre mi proceso de investigación durante el trabajo de campo me ha permitido ir discerniendo lo relevante, lo que vale la pena de ser contado de lo vivido.

A lo largo de la construcción de este relato sobre investigación educativa descubro como “la experiencia lo es en la medida en que reclama significados nuevos para lo vivido” (CONTRERAS & DE LARA, 2010:25). Pepe Contreras y Núria Pérez de Lara explican que a veces es la novedad de lo que acontece lo que provoca el sentido de la experiencia, pero, en otras ocasiones es la atribución de un nuevo sentido a lo vivido lo que hace de ello una experiencia. Mi relación con los vídeos generados durante el trabajo de campo tiene que ver con esta doble manera de concebir la experiencia que apuntan Contreras y De Lara. Empleo dos formas de mirar. Se trata de filmaciones, hechas por mí y por los niños, sobre nuestros encuentros, que mayoritariamente tienen forma de conversación. Una estrategia de análisis de lo registrado es visionar el vídeo y anotar las ideas que me sorprenden, lo que resuena en mí si miro atenta pero sin intención. Así tengo más probabilidades de captar la novedad de lo que acontece, aquello que reclama mi atención por sorpresa.

Creo una tabla de contenidos, la columna de la izquierda es un listado de los encuentros, uno de bajo del otro. Para cada encuentro, una secuencia filmada, despliego a la derecha en horizontal distintas escenas significativas, estos momentos que han reclamado ser anotados. Voy obteniendo una colección de momentos relevantes y a partir de esta tabla empiezo a trazar líneas que enlazan escenas descubriendo relaciones entre ellas. Así, surge la idea de ‘hilo’ para el análisis del trabajo de campo.



Este hilo que une distintas escenas y del que voy tirando a partir de vivencias concretas, es una estrategia que me permite combinar por un lado, la percepción de la novedad de lo que acontece y, por otro lado, la atribución de un nuevo sentido a lo vivido. De este tejido de la experiencia surge el relato que propongo en las proximas secuencias.

Se trata de una forma de atender a la realidad parecida a la que sugiere Michel De Certeau (HIGHMORE, 2006: 13), acercarse al máximo a la realidad sin disciplinarla, contemplando la complejidad y la heterogeneidad a través de las experiencias singulares cotidianas; lo que De Certeau denomina 'ciencia del singular', atender a los detalles de cada objeto en lugar de producir interpretaciones teóricas generales. Sin embargo, la teoría tiende a designar una arquitectura de interpretación, más que la forma de atención de un teórico particular. En este sentido, De Certeau como alternativa a la idea de aplicación sugiere pensar en términos de 'imaginación metodológica'. En mi intento de ejercer la imaginación metodológica para el análisis de nuestras filmaciones, se me acude ir tirando de un hilo a partir de escenas cotidianas concretas que me llaman la atención, creando así un entramado complejo de lo vivido evitando caer en la simplificación que podría suponer una categorización previa desde la cual mirar y pensar. Abandono una visión topográfica desde las alturas, para priorizar lo que De Certeau denomina una 'geografía plana del singular'.

SECUENCIA 5 / ¿Cómo generar espacios de curiosidad compartida en la escuela?

De leer sobre infancia a estar con niños

Mi pregunta de tesis tiene que ver con la experiencia de convivencia como cuestión educativa: “¿Cómo y qué podemos aprender de lo que pasa entre nosotros?”. Desde esta inquietud llega un momento en que mi relación con los libros resulta insuficiente y siento la necesidad de investigar estando con niños y niñas, sintiendo rostros concretos. Curiosamente, después de largo tiempo de estudio individual me cuesta realizar este salto, pienso que todavía tengo que leer más, que saber más para entrar en escena. Esta sensación me advierte del peligro de la conceptualización académica cuando se convierte en hábito. Alguien me dijo que parase de leer y que entrara en la escuela. Fue una buena recomendación para evitar la paradoja que estaba empezando a vivir: preguntarme cómo convertir las relaciones personales en un terreno fértil para la educación, y, sin embargo, sentir que evitaba la posibilidad de estas relaciones.

Tengo cita con el equipo directivo de la escuela, después de años vuelvo al lugar de mi infancia. Estoy nerviosa, me siento partida en el tiempo, la que soy ahora y todas las que fui durante los años en la escuela. ¿Cómo me recordarán? Miro el edificio detenidamente, desde afuera. Me decido a pulsar el timbre y enseguida me abren la puerta. Al cruzar el patio veo cuatro niños jugando, saltan escaleras. Siento miedo, mi forma natural de dirigirme a ellos está en tela de juicio. Ni siquiera me ven, y yo no les digo nada porque tengo prisa. Me doy cuenta que en este preciso instante se inaugura de verdad el juego de las distancias. [Igalada, Octubre 2009]

Invitar a una investigación compartida

Destaco la necesidad de tiempo para una aproximación inicial al contexto educativo que permita ver las dinámicas predominantes, así como espacios de conversación con los educadores para la detección y negociación del sentido de la propuesta entre ambos. La necesidad de relación y de *feedback* con los educadores será constante a lo largo de la experiencia si queremos contrastar y enriquecer nuestra percepción de lo que va sucediendo.

El primer contacto entre la investigadora y los educadores del centro escolar es un momento en que se evidencian los choques de lenguajes e intenciones. En el caso del centro educativo para menores en riesgo de exclusión social me introduce a este contexto la amistad con una de las educadoras. Inicialmente les mando por correo la propuesta escrita de un *“Taller experimental de narrativa audiovisual”* donde planteo los rasgos generales del taller a partir de tres metáforas orientativas: mochila de historias, extrañamiento de la mirada y conversación con desconocidos. En el primer encuentro con el educador que participará en la propuesta, me comenta que le parece muy interesante y oportuna pero que es demasiado abstracta y que debo concretar las acciones. Esto me obliga a pensar en un sentido más práctico y escribo otro documento donde imagino qué podríamos hacer en la primera sesión con los niños.

En el reconocimiento inicial también es interesante escuchar como los educadores hablan de los niños. En esta primera experiencia durante el verano, me sorprende que cuando pregunto por algún niño sólo me cuentan sus dificultades y las historias complicadas con su familia. Está claro que ésta es una de las características comunes a todos los niños que están allí, pero lo siento como una mirada poco esperanzadora, que de entrada pone el énfasis en las carencias. Con el mismo tono se me advierte de que no será fácil hacer algo con ellos... ¿A qué se refieren exactamente? Acabo de pasar toda la tarde jugando con Oriol en la sala de ordenadores y he descubierto a un niño muy sensible y con mucha imaginación.

Tengo aún más ganas de estar con los niños y niñas y dejarme sorprender por lo que no sé. Quiero descubrirlo a través de la convivencia, dejando los prejuicios de lado.

En el caso de la escuela la primera fase de presentación de la propuesta también conlleva contrastes reveladores. En la primera conversación telefónica con el director de la escuela me pide que le repita en qué universidad estoy trabajando; se sorprende que alguien de la Facultad de Bellas Artes quiera hacer una investigación en educación. Hacer de puente entre la universidad y la escuela me permite pensar cómo estos dos contextos suelen mirarse entre ellos. Desde un currículum tradicional basado en la organización por disciplinas entiendo que pueda resultar misterioso para el director de la escuela imaginar qué es lo que puedo proponer cruzando lo artístico con lo educativo.

Nos encontramos dos veces con el quipo directivo para ir concretando el sentido de la propuesta y durante este tiempo voy preparando documentos en los que acoto algunas orientaciones de la investigación a la que les invito. Como primera respuesta siento que están intrigados para saber qué es lo que pretendo hacer exactamente. Les leo algunas partes del documento que me he preparado y dicen que les parece interesante pero que se traduce en más trabajo y que ya tienen mucho. También me preguntan por expresiones concretas “¿Qué quiere decir ‘extrañar la mirada’?” cuestiona un profesor. Otra profesora le responde lo que a ella le sugiere la metáfora.

Al no ser una propuesta de investigación con direcciones claramente definidas a priori, este espacio de conversación inicial tiene mucha relevancia ya que permite ir acotando el sentido de la propuesta para el contexto singular. Vamos creando puentes entre las aportaciones que yo como investigadora pienso que puede suponer la investigación a la que les invito y entre lo que ya existe en la escuela. Así, por ejemplo, empiezan a relacionar la propuesta con su programa de educación emocional y resolución de conflictos, y de aquí pensamos en qué momentos dentro del horario establecido podría llevarse a cabo la investigación compartida con los niños y niñas. A la vez, entre los educadores discuten para qué grupo podría ser más interesante esta propuesta. Finalmente acotamos que habrá dos fases: del mes de

marzo a junio haré una observación etnográfica con dos intenciones, por un lado, atender a las dinámicas de cómo circulan las historias personales de los niños en los espacios que la escuela destina para ello y, por otro lado, conocer y presentarme ya al grupo de niños que están en 4to y con los que el próximo curso viviremos la segunda fase, una investigación compartida.

La posibilidad de compartir y matizar la propuesta inicial con los profesores tiene que ver con el clima de confianza que se genera de forma rápida. Supongo que no hubiese sido lo mismo plantear una propuesta abierta a un centro en el que no tuviera una relación de ex-alumna.

Realizo la etnografía en la escuela, vivo la experiencia piloto en el centro educativo durante el verano y llega septiembre. De nuevo tengo que volver a la escuela y ponerme en juego. Aunque cada experiencia es singular e intransferible, siento que durante el verano he podido aprender desde lo concreto algunos aspectos de lo que supone una investigación compartida con niños y rescato pistas para la nueva aventura en la escuela. También de la experiencia del verano me resulta útil tener el material filmado y poderlo compartir con la profesora de la escuela, que está intrigada porque según ella 'planteo dinámicas no habituales y además desde un lenguaje metafórico que no le permite saber exactamente qué es lo que vamos a hacer'.

Mi presencia en la escuela no se limita a estar en el aula con los de quinto, también transito por el fuera de campo de las sesiones filmadas cuando paseo por la escuela antes y después de los momentos destinados a la investigación. Se trata de un tiempo muerto más vivo que nunca, donde se cruzan miradas con otras personas que muchas veces me paran para preguntarme qué estoy haciendo allí. Estos encuentros me llevan a pensar en la necesidad de una reunión con el claustro de profesores para compartir el proyecto. Esta acción tiene que ver con una dimensión informativa, de presentación, pero también con una dimensión relacional imprescindible: para saber qué sentido puede tener para las personas del propio contexto la experiencia que planteo, y para matizar mi percepción sobre algunas de las dinámicas observadas meses atrás sobre cómo circulan las historias de los niños

en la escuela. Así, desde el principio de la investigación abro las puertas a una 'validación relacional' (LATORRE, DEL RINCÓN, & ARNAL, 1996) en la que invito a los miembros de la comunidad escolar a una valoración compartida de lo que se está haciendo. A continuación destaco algunos ecos de la sesión con los profesores al inicio de la investigación:

Tutora: al principio les costaba; los niños no sabían qué tenían que hacer y me preguntaban a mí si tenían que escribir con pluma o con lápiz en la libreta de investigadores, por ejemplo... No sabes hasta qué punto tienes que intervenir o no... A mí lo que me preocupa es que la investigación salga bien.

[...]

Maestra: Entonces, ¿Esperarás que ellos tengan una idea?

Investigadora: Intento escucharles sin dirigirles de entrada. Hoy por ejemplo Berta ha propuesto que podríamos explorar algunas historias con la técnica del collage y hemos considerado su propuesta con las otras tres personas del grupo. Les dejo espacio para que vayan apropiándose de la investigación a la que les invito, que al fin y al cabo es una propuesta abierta al imprevisto. También tenemos un 'Rincón de investigar historias' que es un espacio destinado a compartir el significado que le vamos dando a la investigación.

[...]

Investigadora: ¿Evaluáis lo que hacéis en relación a la mediación y resolución de conflictos?

Maestra: Bueno, ahora seguimos haciendo otras actividades en la misma dirección, como el 'apadrinamiento', cada niño de quinto apadrina a un niño de primero y le enseña a leer una vez por semana...

Investigadora: De las observaciones que pude hacer el curso pasado me dí cuenta que los niños tienen muy integrado en su vocabulario la palabra 'conflicto'...

(silencio)

El trabajo de campo te permite ir desvelando las políticas del discurso propias de cada institución y, a la vez, por confrontación, te descubre tu propia mirada y te brinda la oportunidad de tomar conciencia de los discursos que te hacen.

La educadora-investigadora como creadora de circunstancias

El poeta, cineasta y educador Fernand Deligny entendía la figura del educador como un creador de circunstancias gracias a los otros que están allí (ÁLVAREZ, 2009). Comparto esta manera de ponerme en juego como investigadora y pienso en algunos elementos para invitar a los niños a investigar. Pienso en elementos que funcionen como ‘instrumentos para la escucha’, donde mi invitación no sea manipuladora sino que deje espacio para que el otro pueda decidir.

El primer instrumento para la escucha tiene que ver con la utilización del lenguaje metafórico. Todos los interrogantes y reflexiones que emergen de la fase de preproducción en la que conceptualizo el sentido de esta investigación trato de convertirlos a otro lenguaje que abra la posibilidad de cuestionar y explorar mis ideas con otros; de manera que utilizo las metáforas como provocación. En concreto, con el lenguaje metafórico nombro tres posibles fases de la investigación, que presento como andamiajes inestables sobre los cuales empezar a andar. Con la idea de la *mochilla de historias* me refiero a la dimensión narrativa de la experiencia de sí, a la preocupación porque los niños puedan contarse y ser autores de sí mismos creando relatos movedizos de su experiencia de estar y ser. Con la metáfora del *extrañamiento de la mirada* sugiero la posibilidad de mirar de otra manera lo familiar, de cuestionar las formas naturalizadas; y con la *conversación con desconocidos* me refiero a la posibilidad de crear encuentros inesperados, de abrirnos al imprevisto. Estas tres metáforas suponen una propuesta de ensayar alternativas a las formas hegemónicas de configuración de la experiencia de sí en la escuela, analizadas en la fase de preproducción. Aunque estas tres metáforas designan un quehacer que se dió de forma simultánea, sirvieron también como guía

para distribuir el tiempo de los encuentros con los niños. Es decir, en el caso de la escuela, por ejemplo, cada mes un grupo de cuatro niños y yo investigábamos juntos. A lo largo de este mes nos encontrábamos dos veces por semana, de manera que en los primeros encuentros había la idea de buscar en nuestras mochilas de historias, y en las anotaciones de las libretas de investigadores, una historia para explorar. A continuación, en una segunda fase, extrañábamos la mirada sobre ésta, con metodologías singulares en cada grupo (pero con la base de utilizar imágenes, como veréis en la siguiente secuencia).

Finalmente, convocábamos a todo el grupo-clase en una sesión llamada ‘Conversación con des-conocidos’, un encuentro en el que proyectábamos una ‘película extraña’, hecha de recortes de escenas sobre nuestro proceso de investigación. Una película con la que queríamos expandir el espacio de curiosidad generado entre nosotros hacia el resto de personas allí presentes.

Antes de pasar al análisis invito a una panorámica general de las experiencias de investigación que realicé en los dos centros; presento un anexo que contiene de forma esquemática la dinámica del taller del verano y también la de la escuela (anexo 8). Destaco el hecho de que es posible escribir estos esquemas tras haber vivido la experiencia, al principio no sabía como se daría el paso de un punto al otro. Ahora son estos saltos los que hacen significativa la investigación, se convierten en lugares en los que detenerse para revisar el camino recorrido. Son discontinuidades fruto de un proceso vital, por lo tanto, discontinuidades inevitables, que acepto y que escucho. En el relato que sigue rescato estos fragmentos para pensar a partir de ellos y aprender así de la experiencia de investigar con niños.

El primer día de presentación de la investigación a los niños llego en la clase con una mochila a mi espalda y les cuento que ésta es mi mochila de historias. Les pregunto qué les sugiere esta idea y vamos compartiendo opiniones. Un niño dice que contiene historias de lo que he vivido y rescato su aportación para contarles que en esta ocasión quiero compartir con ellos mi historia como investigadora en educación. Pienso que es relevante presentarse como investigadora y escuchar sus ideas iniciales sobre el hecho de investigar. En el centro educativo en el que estuve durante el verano los niños pensaban en investigación policial, me preguntaban si era detective. En la escuela asociaban investigación con ciencias y laboratorio. En esta primera conversación les cuento de donde vengo, el contexto universitario, y que es lo que hacemos en relación con la investigación educativa, y percibo que me escuchan con curiosidad porque es algo nuevo para ellos.

Les digo que en esta mochilla traigo algo para compartir con ellos, una invitación a investigar juntos. En el caso del centro de verano saco uno sobres y los reparto por parejas. En estos sobres hay imágenes de personas relacionándose, recortadas de distintas revistas. Les invito a pensar a partir de estas imágenes qué es lo que pasa entre las personas que aparecen representadas. A partir de aquí iniciamos una conversación en la que cada grupito va contando sus impresiones y empezamos a compartir historias que imaginamos. Con esta dinámica genero curiosidad hacia la pregunta motor de la investigación: ¿Cómo y qué podemos aprender de lo que pasa entre las personas?.

En el caso de la escuela voy sacando de la mochila palabras clave de lo que quiero compartir con ellos: *¿Investigación educativa? / ¿Investigación colaborativa? / ¿Cómo podemos aprender de lo que pasa entre nosotros? / Método: ¿transformar historias personales (orales o escritas) en imágenes? / Herramientas: libreta de investigador, cajón de sastre, cámara, rincón de investigar historias...*

La característica en común de estas tarjetas es que todas terminan con un interrogante y esto permite abrir la conversación para pedirles qué les resuena a partir de estas ideas y, enfatizar así el carácter dialógico en la construcción del sentido de la investigación.

Instrumentos para la escucha: El rincón de investigar historias



Al finalizar la primera sesión, con la maestra colgamos todas estas etiquetas-interrogantes en un rincón de la clase para tener presente la investigación. En el caso del centro del verano con el educador y los niños colgamos las imágenes a partir de las cuales hemos introducido el foco de la investigación. Este rincón supuso una forma de visibilizar lo que estábamos haciendo y de compartirlo con otras personas no implicadas en la investigación. Así, la maestra me contaba que cuando tenía reuniones con padres y le preguntaban sobre la investigación ella podía contarles mejor a partir del rincón.

La idea de crear un rincón donde ir compartiendo las reflexiones de la investigación se inspira en la lectura de “El niño que quería ser un helicóptero” (GUSSIN, 2007). La maestra Vivian Gussin narra las estrategias que utiliza para compartir las historias de la comunidad de narradores que son los niños en preescolar. Ella trabaja con la teatralización de las historias que inventan los niños y para eso tiene un espacio en el aula que es un cuadrado en el suelo que los niños reconocen como un lugar especial donde sus historias pueden cobrar vida. Me interesa la forma como esta educadora ‘carga’ el espacio. También podría recuperar aquí la estrategia de ‘el rincón de la paz’ mencionado en el capítulo anterior, como estrategia para la resolución de conflictos en la escuela. Sin embargo, en este último la forma de dirigirse a los niños la siento mucho más instructiva al darles pasos a seguir para resolver un problema. En el cuadrado al suelo de Vivian Gussin y en el rincón de investigar historias el propio dispositivo se pone en cuestión, es por eso que puede considerarse un instrumento para la escucha.

Gussin nos cuenta la historia de Jason, el niño que no quiere participar en las historias de los otros y que nunca se acerca al cuadrado. Pero ella no le fuerza, aprende a escucharlo. A partir del rincón de investigar historias he podido estar más atenta al juego de las distancias que tenía lugar entre los niños, los educadores y yo como investigadora.

Una de las dificultades de ser investigadora participante es estar en medio de relaciones vivas y querer reflexionar sobre la experiencia sin poder observarte al mismo tiempo desde una esquina. En los primeros días de la experiencia piloto en el

centro de verano, el rincón de investigar historias iba cobrando vida con los comentarios e imágenes de algunos niños y de su educador. Tras una sesión intensa en el parque, porque el calor del verano nos sacó del aula, Paula, colaboradora en la investigación, sugirió que las dos escribiésemos en el rincón lo que aquella mañana nos había hecho pensar. De repente, tomé conciencia de mi parálisis: habían pasado ya dos semanas desde el inicio y en ningún momento pensé que yo también podía participar en el rincón de investigar historias. Estaba tan pendiente de no perder detalle de lo que iba ocurriendo que esto agarrotaba mi relación con los demás. Destaco en este punto la relevancia de una compañera de viaje que tenga formación en investigación educativa, el pensar haciendo con los niños multiplica así sus posibilidades. Desafortunadamente, Paula no pudo acompañarme durante la investigación posterior en la escuela.

En la escuela mi relación con el rincón de investigar historias fue distinta. Después de presentarles la propuesta de investigación y colgar las etiquetas-interrogante, el siguiente día que volví sentí que aquel era un rincón con una sola voz, la mía, y me dirigí a los niños y niñas con una breve carta:

Apreciados compañeros,

Después de la primera sesión creo que he aprendido algo a partir de lo que pasó entre nosotros: mediante la mochila de historias os conté mis ideas sobre cómo imaginaba que podíamos empezar a investigar juntos y estuvimos conversando sobre ello. Sin embargo, en el rincón de investigar historias sólo quedó reflejada mi voz. Me he dado cuenta que en la escuela hay ideas que según quién las dice acaban teniendo más relevancia y presencia que otras. Ya que se trata de una investigación compartida quiero preguntaros: ¿Cómo podríamos hacer que vuestras voces tuviesen más presencia en lo que hacemos?

Noemí

Les leí esta carta y la colgué en el rincón. Enseguida empezaron a surgir propuestas.

Niña: ¿Y si escribimos nuestras ideas y reflexiones en la libreta de investigador que nos has dado?

Niño: Pero esto no sirve porque así sólo lo puede leer uno mismo.

Niña: Podríamos utilizar post-its y cuando uno quiera puede escribir sus ideas y colgarlas al rincón.



Los 24 niños de quinto curso se dividieron en seis grupos de cuatro personas y cada mes un grupito investigaba conmigo. El primer grupo se apropió de la pregunta de investigación matizándola de la siguiente forma: “¿Qué y cómo podemos aprender de lo que pasa entre nosotros cuando los otros son más pequeños?”. Como ya he comentado les dí una libreta para cada uno invitándoles a observar y anotar aquellas historias que reclamaran su atención y que pudieran relacionarse con la pregunta foco de la investigación. Tomando estas historias como punto de partida, una niña escribió sobre cómo se había sentido enseñando a leer a un niño de 1r curso que se sentó encima de ella. A partir de esta historia del ‘apadrinamiento’ cuestionamos la

direccionalidad del aprendizaje; a priori compartimos la sensación de que en general se cree que el pequeño es quien aprende del mayor, pero a través de la conversación rescatamos ejemplos en los que esto sucede a la inversa, y decidimos explorar las posibilidades de aprender de los más pequeños.

En este grupito de niñas cada una eligió situaciones cotidianas para explorar la pregunta, por ejemplo a partir de la relación con el niño que apadrinan, con un hermano pequeño, con la abuela, con la madre y con la tía. En mi caso, que también participaba en la investigación, elegí la escena anteriormente relatada en la que comparto mi preocupación con los niños a través de una carta. De este modo me reconozco como alguien que puede aprender del otro a pesar de la diferencia de edad. Esta escena se incluye a la parte final del vídeo que hizo el primer grupo de investigación (anexo 5).

Como educadora y/o investigadora estoy con los niños y niñas dejando que las cosas sucedan y me afecten. Compartir con ellos mi balbuceo e incerteza es evidenciarles que yo también soy aprendiz. Así, empiezo a encontrar una forma de estar que me da pistas sobre una de las cuestiones-foco que emergió en la temporada anterior: “¿Cuál es el rol de la educadora o investigadora en el proceso de reinventarse de los otros?”. En lo que prosigue de este relato intentaré explicar y matizar qué es lo que acontece con esta forma de entrar en juego en la que yo también soy aprendiz.

Desde lo mío, desde lo suyo, desde lo nuestro

Cuando comencé el doctorado mi director de tesis, el Profesor Fernando Hernández, me invitó a observar durante tres meses un grupo de primero de Educación Primaria que seguía la perspectiva educativa de los Proyectos de Trabajo. A lo largo de los cinco años de doctorado he podido participar también en las reuniones mensuales donde maestras procedentes de distintas escuelas comparten sus reflexiones sobre

la práctica educativa centrada en los Proyectos de Trabajo⁹. Se trata de un formato abierto para la indagación, que invita a los alumnos a investigar a partir de contrastar narrativas en relación a temas y problemas emergentes, en el formato de un currículum integrador (HERNÁNDEZ, 2002:79). Entender lo que significa educar a partir de Proyectos de Trabajo es algo mucho más complejo que la breve definición que aquí expongo. Hace más de veinte años que Fernando Hernández junto a este grupo de maestras van reinventando el sentido pedagógico de esta perspectiva. En este punto de la tesis quiero rescatar algo que he aprendido gracias a compartir los recorridos singulares de cada una de las maestras durante estos años. De ellas me ha fascinado la capacidad de poner sobre la mesa cómo se sienten en el aula con los niños, de reflexionar sobre cómo se hacen presentes en la relación pedagógica. Desde la perspectiva de los Proyectos de Trabajo “se rescata el sujeto biográfico [...] aprender es también una práctica emocional, no sólo una cuestión cognitiva y el aprendizaje se entiende desde una perspectiva situada que se localiza en los sistemas de interacción que incluyen a los individuos como participantes, interactuando unos con otros, así como con los materiales y los sistemas de representación” (HERNÁNDEZ, 2002:79). En una misma línea, Bernard Charlot (2000) reconoce la dimensión relacional del sujeto y en consecuencia la experiencia escolar como indisociable respecto la relación con uno mismo, la relación con los otros y la relación con el saber.

“Um sujeito é: um ser humano, aberto a um mundo que nao se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, els também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade” (CHARLOT, 2000: 33)

⁹ Grupo sobre la perspectiva educativa de Proyectos de Trabajo. ICE de la Universidad de Barcelona.

En la observación que realicé durante tres meses de un grupo de primero de Educación Primaria que seguía la perspectiva educativa de los Proyectos de Trabajo, tuve la primera intuición sobre qué significa rescatar el sujeto biográfico para aprender:

Los niños y su maestra estan sentados en círculo al suelo conversando sobre el tema de su investigación, cómo se aprende a leer. En concreto hablan de la lectura como algo íntimo y algunos niños narran momentos en los que leen solos. De repente, la maestra inclina su cuerpo hacia delante y les dice que quiere contarles un secreto. Los niños abren los ojos de par en par y se acercan a ella. Les cuenta algo en voz baja y al minuto estallan las risas. Les ha explicado que su momento de lectura favorito es mientras está en el lavabo.

En este instante me doy cuenta de que la maestra habla de sí misma en relación con lo que están investigando. Es decir, habla 'desde sí' para abrirse al mundo, a la cuestión que comparte con los niños. Aunque una vez identificada esta práctica una pueda pensar que tan sólo es cuestión de hacerlo, en la experiencia de investigación con los niños me he dado cuenta que es difícil llegar a investigar con otros desde lo tuyo. Al convivir con los niños descubro que para que esta capacidad de explorar 'desde sí' se dé de forma fluida, también son necesarios momentos en que cuentes 'de ti' o 'sobre ti', momentos en que se comparta lo personal sin la finalidad de una investigación.

Al principio del trabajo de campo siento que los niños están muy interesados en mí. Llego a la escuela y en los pasillos, en el patio, se me acercan y me preguntan cuántos años tengo, qué voy a hacer allí, si tengo novio... percibo que sienten curiosidad por quién soy. Pero me doy cuenta que en mi forma de actuar perpetuo la dicotomía del dentro y fuera del aula. En general no me importa contarles sobre mí, pienso que también es una manera de conocernos y de crear lazos de confianza. Sin embargo, durante los primeros meses de investigar con ellos, en los momentos de la investigación recuerdo que me ponía nerviosa al sentir que preguntaban sobre mí, no quería tener protagonismo. En este sentido, las investigaciones que hicimos con los primeros grupos se parecían más a la búsqueda de información sobre un tema

que situaba el interés en lo interpersonal, como algo que estaba allí fuera. Aún partiendo de nuestra mochila de historias, de escenas donde cada uno de nosotros estábamos implicados, el tono en que nos relacionábamos, la puesta en escena de los momentos en que convivíamos continuaba perpetuando los roles de maestro y alumnos. Si se visionan en silencio los vídeos de nuestros encuentros y se atiende a las formas de estar de los cuerpos pienso que esta idea se hace evidente (anexo 6).

Para que la dimensión relacional del sujeto se convierta en algo fértil para la educación no es suficiente el hecho de hablar o reflexionar sobre nuestras formas de estar a través de una investigación compartida. Hace falta tiempo para estar juntos de distintas maneras, tiempo para que el vínculo ser-saber se active de una forma no forzada, tiempo para que los espacios de curiosidad en la escuela se generen porque las personas allí presentes sentimos que tenemos ganas de compartir una búsqueda.

La experiencia en el centro educativo para menores en riesgo de exclusión social fue muy clara en este sentido. En los primeros encuentros, cuando les presenté la propuesta me sentí frente a una barricada. Sus palabras, gestos, miradas... me ponían en cuestión, como si desconfiaran de mi. Con el paso de los días me dí cuenta de que si no hubiésemos compartido ratos de karaoke, juegos, desayunos... probablemente nunca nos habríamos hecho presentes unos a los otros en el espacio previsto para la investigación. Entendí que para ellos era mucho más importante que nos reconociéramos como personas; casi sentía que se burlaban de mi cuando me presenté como “investigadora”.

En la escuela fue distinto; al principio los niños acogieron mi propuesta de una forma tan dócil que muy a menudo sospechaba de respuestas en las que percibía una voluntad de decir lo que yo esperaba escuchar. Especialmente sucedió con un grupito de niñas, reconocidas por la maestra y el resto de compañeros como las buenas niñas y buenas alumnas. Sentía que tendían a repetir lo que yo decía, y que se preocupaban por traer material pero como si se tratara de cumplir con los deberes. Me costaba conectar con ellas. Estar atento y aprender de lo que pasa entre nosotros implicó compartir con los niños y niñas mi percepción sobre estas ‘respuestas escolarizadas’. Encontré el momento oportuno para compartirlo cuando

otro grupo de cuatro niños me dijeron que ellos no sabían tanto como las otras niñas que siempre hablaban y sabían qué decir.

A partir de aquí, un día compartí con todo el grupo-clase esta sensación que me habían transmitido los cuatro niños, y les hice la reflexión de que según mi punto de vista hablar más no significa que uno sepa más o que sea mejor que los otros. Tras esta intervención pienso que se dieron cuenta que entre nosotros las etiquetas habituales dejaban de serles útiles, y esto provocó distintas reacciones. La más evidente fue la de una de las niñas del grupo en cuestión, que reaccionó boicoteando los espacios de conversación con el grupo-clase, haciendo ruido, llevándome la contraria de forma reiterada... Pensé que algo de mi intervención la había molestado y esto me hizo revisar de nuevo el modo en que había compartido con ellos la cuestión de las 'respuestas escolarizadas'. Al revisarlo me dí cuenta que yo había comentado mi punto de vista sin abrir la conversación y escuchar como mi comentario resonaba en ellos, enseguida pasamos a otro tema sin más. Otra vez tenía la sensación que mi voz era más fuerte que la de los niños, como al inicio, que el rincón de investigar historias sólo contenía mis ideas. Quiero ser un 'instrumento para la escucha' pero me cuesta.

Afortunadamente, tuvimos tiempo para seguir conviviendo y aprender de los encuentros y desencuentros, de estar en movimiento, de ver que la ilusión de las posiciones fijas es sólo una ilusión. Compartir distintas vivencias en espacios que permiten otras formas de estar, como el baile de Carnaval, o una fiesta de cumpleaños, aportaba otros matices al juego de las distancias, y poco a poco descubrimos nuevas formas de reconocernos y de respetar nuestras singularidades.



Al reflexionar sobre cómo me pongo en juego como investigadora en la escuela, me doy cuenta que la apertura a nuevas formas de estar, de hacer y de pensar con los niños es posible gracias a una convivencia que combina 'de mí' y 'desde mí'. Ya no se trata de buscar información ahí fuera, como si nos relacionáramos con un saber-objeto, sino de estar atentos a las situaciones que creamos nosotros mismos. Escuchando nuestras formas singulares de estar presentes nos es más fácil replantear cómo aprendemos en la escuela. En el intento de mirarnos y cuestionarnos de una forma sincera a menudo la distancia entre nosotros se tensa, pero también hay oportunidades para sentir lazos de confianza. Este tejido es invisible pero se va percibiendo, poco a poco siento como la complicidad entre los niños y yo facilita que nos abrimos juntos a la diferencia, a explorar lo desconocido, lo no pensado, a entablar conversaciones con desconocidos en las que nosotros mismos somos los desconocidos.

Otra cuestión relevante que condiciona la posibilidad de crear un espacio de curiosidad compartida, es el hecho de respetar las formas singulares de relación con los ‘instrumentos para la escucha’. En el centro de verano hubo un niño que nunca escribió nada en el rincón de investigar historias, y que tampoco participó en las conversaciones, pero que, sin embargo, se focalizó totalmente en la libreta que les dí para que anotaran observaciones sobre el foco de la investigación. Cuando lo comenté con su educador me dijo que estaba sorprendido porque a este niño normalmente le costaba escribir, y sin embargo pasó un mes rellenando páginas de la libreta que les dí. La invitación a partir de sí, a buscar en su mochilla de historias abrió una puerta para este niño. Les dejé bien claro desde el principio que ellos decidían las historias que querían compartir para explorar, que la libreta no estaba pensada como un diario personal, que se guardaran lo que considerasen íntimo. Con este criterio, respetamos el espacio de escritura personal de este niño y él mismo nos decía que había cosas que no nos las quería enseñar, que no eran para la investigación.

“Pensar la educación como arte de las distancias es pensarla fuera de las identidades, las sustancias, los sujetos, los individuos, los átomos, los sustantivos. Es pensarla también fuera de esta pretensión totalitaria, arrogante e invasiva de conocer al otro, o de comprenderlo, o de ponerse en su lugar. Y fuera, por último, de las agobiantes y unánimes ficciones de la inclusión o la diversidad. Es pensar, sobre todo, que la distancia justa siempre la da el otro” (LARROSA en MOLINA, 2008:18).

En la escuela los niños estaban preocupados por cómo debían utilizar la libreta, esperaban instrucciones: *¿Tenemos que escribir con pluma? / ¿Cuándo la podemos utilizar?...* No era habitual para ellos encontrarse delante de un formato abierto. Los primeros grupos no se hicieron suyos las libretas, sólo respondían a mis sugerencias, como quien cumple con los deberes que ordena la maestra. A medida que fuimos cogiendo otro ritmo y otro tono en nuestra relación, con los últimos grupos sí que sentí que finalmente cada niño daba un sentido propio a la libreta de investigador.

Con los últimos grupos nos abrimos a nuevas formas de documentar la experiencia (mapas del tesoro, guiones imposibles, esculturas de plastilina, películas extrañas...) y toda esta exploración de otros rastros nutrió también la relación espontánea y singular con aquella libreta que inicialmente era casi de 'deberes'. En el apartado 'Desdibujar el camino de investigación con los niños' (página 257) abordaré la relación entre la experiencia y el lenguaje en la investigación, analizando cómo los lenguajes artísticos nos permitieron extrañar la mirada sobre lo familiar y posibilitaron también el sentirnos autores de lo que hacíamos.

Referente a las formas singulares de relación con la cámara de filmar, también pensada como instrumento para la escucha, inicialmente me planteaba lo siguiente:

¿Cómo daré la cámara a los niños? Podría empezar a filmar sin dar explicaciones y dejar que su presencia despertara la curiosidad de los niños. Quiero ofrecerles trayectorias posibles en lugar de introducir la cámara de forma instructiva. ¿Qué puede permitir esta actitud? [Notas previas al trabajo de campo]

Estas fueron reflexiones iniciales escritas en el proyecto de tesis. Durante el trabajo de campo, en la experiencia al centro de verano, invité a una amiga para que documentara nuestro proceso de investigación, pensando que ella se encargaría de filmar y que organizaríamos también grupos de niños para que la ayudaran en la documentación. El segundo día de forma espontánea e imprevista alguien le pidió la cámara y los niños empezaron a pasársela unos a los otros comentando entre ellos su funcionamiento, así como distintas formas de mirar a través de ésta, sin necesidad de que yo o Paula tuviésemos que intervenir.

En las experiencias de apropiación que he relatado se evidencia que cuando las estructuras de partida son como andamiajes que se balancean se abre la posibilidad de que cada persona tenga ocasiones para crear estructuras propias que le permitan pisar fuerte. Cuando alguien cruza puentes que él mismo va construyendo, sientes

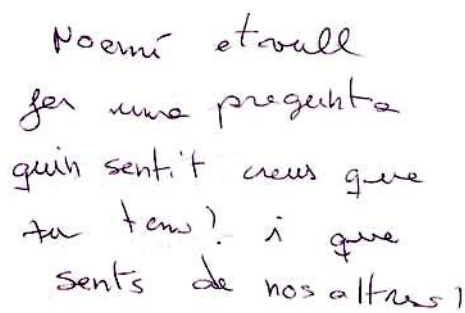
que aquello que la persona comparte contigo tiene la fuerza de una verdad encarnada, algo que a uno le pasa y puede recordar.

Pensar sobre como los niños se apropian de la investigación tiene que ver con lo que sugiere Michel De Certeau en “La invención de lo cotidiano” (2000), donde en lugar de considerar el consumo supuestamente pasivo de productos recibidos se estudia la práctica de la desviación en el uso de estos productos. Por lo tanto, concebir la figura del investigador como un instrumento para la escucha supone estar atenta a ‘las operaciones y los usos individuales, sus encadenamientos y las trayectorias cambiantes de quienes las practican” (DE CERTEAU, 2000:20).



Ensayar relatos movedizos de la experiencia. Relatos al servicio de conversaciones con desconocidos

“Todo viaje verdadero es viaje interior y toda experiencia verdadera es experiencia de uno mismo [...] En los viajes verdaderos, en los viajes en los que no todo está previsto, uno vuelve transformado. Para establecer algún tipo de continuidad entre el que salió uno y el que llegó otro es precisa una construcción narrativa” (LARROSA, 1998: 469).



Noemí et voldria
fer una pregunta
quin sentit creus que
tu tens? i que
sentis de nosaltres?

[Carta de una niña de la escuela: “Noemí, quiero preguntarte algo ¿Qué sentido crees que tu tienes? Y ¿Qué sientes de nosotros?”]

El último de los seis grupos con los que investigué estaba formado por cuatro niños que mostraban entusiasmo cada vez que nos reuníamos. En una ocasión les pedí si querían encontrarse solos ya que yo tenía otro compromiso y no podía ir el día previsto. Me miraron sorprendidos, nunca se quedaban solos en la escuela. Lo consultamos con su maestra y le pareció bien. Durante la siguiente sesión me contaron cómo les había ido el encuentro. Al igual que todos los grupos tenían *un cajón de sastre*, un cajón vacío que les había dado a principio de curso para que pusieran lo que fueran generando en la investigación o para guardar material diverso. La sorpresa fue que en la sesión que estuvieron solos convirtieron el cajón

en un buzón para mandarnos cartas; decían que dos veces por semana no eran suficiente para mantener vivas nuestras conversaciones. El mismo día recibí otra sorpresa, en aquel buzón había una carta para mí (la que he adjuntado). Al leerla pensé que a través de nuestra investigación habíamos generado espacios de interrogación de uno mismo y del otro; el clima de confianza nos había llevado a este punto privilegiado en el que “el niño es alguien que puede ser conciente de su propia biografía y relacionarse de una forma activa con esta conciencia” (VANSIELEGHEM, 2009:106). En este sentido, pienso que la forma de convivir en nuestra investigación compartida, una forma de convivir en la que se priorizaron los instrumentos para la escucha y estuvimos atentos y respetamos las relaciones singulares con ellos, todo esto supuso un enriquecimiento de la dimensión narrativa de nuestras experiencias de sí. En comparación con algunas de las dinámicas observadas el año anterior durante la etnografía, puedo decir que transitamos de ‘historias endurecidas o enmarcadas’ hacia la posibilidad de que los niños se sintieran autores de sus propias historias.

En la primera temporada de la tesis mediante una autoetnografía exploro la posibilidad de tomar conciencia de las historias sobre mi experiencia escolar, pero lo hago en un sentido retrospectivo, desde el presente de investigadora que mira hacia atrás; me pregunto qué hubiese supuesto explorar, siendo niña, las narrativas que me hacían. Esto me motiva a llevar a cabo esta investigación con niños en que les invito a ensayar relatos movedizos de la experiencia desde el presente. Este planteamiento no es tan común, es más habitual encontrar investigaciones sobre la memoria escolar cuando las personas participantes ya son mayores, como si la memoria tuviese más validez por ser de una experiencia más lejana. Mitchell y Weber son críticas respecto a esta postura y sugieren explorar también la resignificación de la experiencia escolar con los mismos niños y niñas (MITCHELL & WEBER, 1998:211).

¿Cómo puedo invitar a los niños a crear relatos movedizos de sus experiencias?

Recibir una carta como la de esta niña me conmovió; María me invitaba a un cuestionamiento profundo de mi sentido de ser y de estar. Si escuchamos a los niños como personas, sin infantilizar nuestra forma de estar con ellos, si pensamos que podemos aprender de ellos, entonces ya no se trata más de pensar que yo, como investigadora adulta, les tengo que brindar la oportunidad de relacionarnos a través de este tipo de relatos movedizos de la experiencia. No es mi invento, es algo que ya está entre nosotros, las ganas de comunicar, de compartir, de curiosear. Hace falta que yo esté a la altura, como nos recuerda la maestra Vivian Gussin:

“Cuando los niños entran a la escuela son ya narradores formados, actores veteranos, pero abruptamente descubren que su gran pasión no forma parte del programa de estudios. Sus condiciones para la magia y la creación de ilusiones son mandadas a jugar afuera, donde ningún maestro puede utilizar las historias que ellos cuentan; más incluso, donde ningún maestro puede escucharlas” (Gussin en EGAN & MCEWAN, 1998:144).

Como sugiere Vivian Gussin, mi intención como educadora e investigadora es incorporarme a la comunidad de narradores que me rodea.

Apreciada Maria,

La veritat és que la teva carta m'ha impressionat, com diu l'Anthony. Em fas unes preguntes que em resulten difícils de respondre de manera ràpida. En primer lloc, dir-te que m'omple d'alegria que compartim qüestions d'aquest tipus, em fa pensar que en el grupet hem creat un clima de confiança i que tenim ganes d'explorar plegats. Moltes gràcies per donar-me aquesta oportunitat de pensar a partir de la teva carta.

Donant voltes a com et respondria em va venir en ment una escena viscuda, i al cap d'una estona una altra...

1ª historieta: No m'agrada volar

És dijous nit i m'espero a l'aeroport de Granada per tornar a Barcelona. Estic cansada, he intentat agafar un vol que sortia abans però no m'han deixat. [...] No he parat d'escriure en tot el viatge, el seminari amb Rita Irwin m'ha provocat un munt de pensaments; però ara, ara tinc por. L'avió està apunt d'aterrar, no suportó aquest moment. A més, em vé al cap el darrer viatge que va ser horrible! L'avió va baixar de cop i el cor se'm va encongir. No m'agrada volar. Intento remenar en la meva motxil·la d'històries buscant alguna idea que em tranquil·litzi. De sobte, recordo que últimament he estat indagant al voltant de com sentim el nostre cos, a través del mètode Grimberg i llegint sobre el Seitai japonès. Una de les coses que he après és la importància de reconèixer-me a mi estant en un moment o situació concreta, de no evadir-me, de notar-me, de sentir com hi sóc present, fixant-me en què faig amb el meu cos. Llavors m'adono que estic molt tensa, que tinc tota la cara apretada, la boca tancada, el pit encongit cap endintre, faig força, a penes respiro. En detectar tot això que em passa mentre l'avió està maniobrant per aterrar, faig un clic, se m'acut que puc estar d'una altra manera. I si em relaxo? No serà fàcil penso, perquè volar em fa por. Però ho intento. Començo movent el cos i el cap, i procuro respirar omplint el màxim els meus pulmons, pausadament. Només amb aquest petit gest ja em sento diferent. Estic més tranquil·la i confio que tot anirà bé. En prendre consciència de què estava fent amb el meu cos he pogut viatjar de la por a la confiança. Penso sobre la valentia davant la incertesa, el no-lloc, l'atòpic que per mi té l'acció de volar.

En preguntar-me com em faig present a mi mateixa en una situació concreta se m'acut traslladar la pregunta: Com hi sóc present en la relació pedagògica? Com hi sóc present amb els nens i nenes?

2ª historieta: Quina disfressa porto quan ens trobem?

Tue, 9 Feb 2010 09:52:02 +0100

De: Noemí

A: Jordi, Gemma

Assumpte: pel divendres de Carnestoltes

Hola Gemma i Jordi,

us escric perquè el proper divendres matí sé que és Carnestoltes i ja no farem les trobades de recerca amb el grup 3 i el 4. Parlant amb la Gemma em vas suggerir que potser ho podríem fer a la tarda per tal de no perdre continuïtat. Es tractaria de que de 15 a 16h. puguéssim treballar amb 4 nens i després fer el canvi, i de 16h. a 17h. treballar un altre grupet de 4. Com ho veus Jordi? La veritat és que ho agraïrem molt ja que ens veiem cada cinc dies i si ho espaiem molt es fa més difícil, també pq. així ho enllestim a finals de març.

Estic molt contenta de com està anant l'experiència. Agraïxo molt el feedback que em vas donar Gemma sobre les teves impressions. La veritat és que estem explorant qüestions molt interessants: de Sant Nicolau s'han preguntat sobre les mentides que no fan mal; de l'Apadrinament si podem aprendre dels més petits; parlant dels àlbums escolars exploren ara el fet de recordar-se en el temps i volen escriure una auto-carta per ells mateixos quan tinguin 80 anys; un altre grup arrel del Carnestoltes volen explorar les relacions amb els des-coneguts i estan fent recerques individuals molt originals...

De veritat que estic aprenent molt amb els nens i nenes, moltíssimes gràcies per aquesta oportunitat. A més, sento que ells també estan motivats.

Bé, qualsevol coseta que em vulgueu preguntar, suggerir, aconsellar... encantada.

Una pregunta final, divendres matí puc venir a treure el cap per Carnestoltes? Els nens i nenes em deien que a veure si hi aniria i em fa molta gràcia veure la festa i també fer-los algunes fotos que serà la meva aportació pel grup que explora sobre els desconeguts: Es pregunten si en disfressar-nos ens sentim nosaltres mateixos com desconeguts...

Ja em direu com ho podem combinar pel divendres doncs,

Gràcies

Noemí

Data: Tue, 09 Feb 2010 11:48:55 +0100

De: Jordi

A: Noemí

Assumpte: Re: pel divendres de Carnestoltes

Noemí,

respecte el divendres a la tarda, cap problema. Estaré fent Educació Física i ho podem combinar tal i com ja vas fer.

Si vols venir el divendres, evidentment que pots venir! Encara que t'aconsello que vinguis disfressada...pq hi anirem tots!!

M'alegro molt que l'experiència sigui positiva! En seguim parlant!

Gràcies

Jordi

Arribo a l'escola a quarts de dotze del matí. Aparco el cotxe al passeig i em dirigeixo cap a l'escola, abans de sentir la música ja la busco. Efectivament, estan tots al pati fent gresca. A la pista de seguida procuro localitzar els de 5è. M'ajunto a ells, els miro encuriosida mentre em mostren alegres les disfresses. La tutora també va ben transformada; ens mirem i somriem dels canvis. Tothom va disfressat. La Lídia, que va amb un ull morat i una crossa com si l'haguessin apallissat em pregunta per què no vaig disfressada i em motiva a passar a l'acció. De la bossa de palla trec unes ulleres de sol escandaloses i una cinta florejada per recollir-me el cabell. "De què vas?" em pregunten els nens i les nenes. "De turista"; em miren estranyats, penso. "És que encara no he tret la càmera, però la idea és que sóc una turista d'aquestes pesades que va fent fotos de tot" els aclareixo.

Malgrat l'explicació, em fa cosa treure la càmera de seguida i començar a filmar o a fotografiar. No veig ningú que tiri fotos. Ballo amb ells, cada vegada amb moviments menys vergonyosos, vaig seguint la festa. Curs per curs surten a fer una coreografia al mig de la pista. "Sortiràs amb nosaltres?" Mmmm... m'adono que la tutora es gira i em mira quan em pregunten això. "No, no! Que jo no em sé el ball! Em fa vergonya...Us faré fotos jo".

Els nens s'han disfressat de mafiosos i de rics, m'expliquen. Van amb anells i collarets daurats. Altres amb maletins i jaquetons negres. Els encanta ensenyar-me els feixos de billets que semblen de veritat.

Laura: Mira Noemí, jo vaig de pija! Mira quin bolso, hi tinc de tot. Amb la Jana tenim una targeta de crèdit comuna, perquè és la meva germana gòtica.

Noemí: O sea... (moc la mà de forma exagerada i somriem les dues)

Jana: El platejat de la targeta i les lletres roses són per la Laura que és pija, el cor negre és per mi que sóc gòtica.

Judit: Jo sóc una estrella del pop!

Noemí: Ui sí! Sembles una cantant de Londres... que moderna! Que fashion!

Judit: No, jo sóc de Hollywood.

Noemí: Va, que et faig una foto.



Noemí: Max, que elegant que vas!

Max: Has vist Noemí, mira quants diners que tinc! (m'ensenyava un feix de billets)



Parlo amb altres mestres; amb la que està a primer curs érem companyes de classe. El director actual també és un ex-alumne. Allà, a la pista, amb la música, veient mantejar el Carnestoltes i observant els que havien estat els meus mestres a través de les ulleres de sol que amaguen una mirada descol·locada, tot esdevé intens i estrany... Qui carai sóc jo allà en aquell moment? No em sento ni professora ni alumna; no sóc res del que són la majoria. Però, tots tenim una cosa en comú, anem disfressats de manera exagerada i compartim la música, les rialles... el fet d'anar disfressada i actuar de forma semblant em fa sentir a prop, pertanyent de nou a l'escola per uns instants.



Acabo a la rua del passeig, les ulleres de sol sento que segueixen protegint-me de la mirada dels possibles pares coneguts, el fet d'estar allà com incògnita, sense una posició definida, m'incomoda una mica. Però em relaxa la música, el bromejar amb els infants... m'agrada que se m'apropi un mestre nou i que em dongui un instrument per fer soroll. Em sento més inclosa en la desfilada. Vaig fent algunes fotos, als nens, als pares fent fotos al nens, a les mestres que ballen entre elles... La imatge del passeig amb l'escola al fons em recorda la primera fotografia que vaig fer el dia que em dirigia a l'escola per presentar el projecte de recerca a l'equip directiu.



12 febrer 2010



23 setembre 2009

Quin ventall de sensacions que he anat experimentant en aquest temps. I quina sort de tot aquest temps.

Dos menuts disfressats de diables es desvien de la desfilada, suposo que ells per altres motius que jo. Just intentava marxar passant desapercebuda; de fet, li acabo de donar l'instrument a l'Alba, la mestra de primer, ex-companya de classe i li dic que jo ja em retiro, mig somrient. Però els menuts s'enfilen passeig amunt i tinc la sensació que no hi ha cap adult que se n'hagi adonat. M'afanyo i els dono la mà.

Noemí: "Eeeei! Cap on aneu?"

Nens: "Pum, pata pum!" (mentre fan batzegades amb el bastó de tirar foc)

Noemí: Anem a buscar els altres nens?

Nen: La Montse...

Recordo que és el nom de la seva mestra. Els agafo de les mans i caminem fins a ajuntar-nos a la cercavila. Al final, no marxo, entro amb ells a l'escola i fins i tot pujo a l'aula de cinquè. De sobte m'han agafat ganes de veure com acaben la festa.

Ja a l'aula la Gemma em comenta que el divendres 26 de febrer, que en principi hi havia la conversa amb des-coneguts, ella és fora.

Gemma: Amb el Jordi em pensat què et semblaria de quedar-te tu amb els nens d' 11.30 a 13h. i fer igualment la sessió.

Surto de l'escola ben contenta, quina intensitat de matí! I a la tarda encara em queden les dues hores amb el grups 3 i 4... Mentre rumio tot això, creuant altra vegada el passeig, la meva amiga Geni, amb qui he quedat per dinar, em saluda, però no la veig; de cop me la trobo al davant.

Geni: Ei! Què tal? Que no em veies?

Noemí: Ostres, un moment. Bufff... Mira, encara vaig disfressada, ostres, que estrany, tu aquí, trobar-nos prop de l'escola, on vam anar juntes a la mateixa classe, i jo que vinc d'un carnestoltes... no sé encara on sóc! Deixa'm anar al cotxe a treure'm la disfressa de turista.



La trobada amb la Geni emfasitza encara més la meva vivència de simultaneïtat de temps en un mateix espai. Com el dia que havia quedat amb la meva mare i se li va ocórrer de venir-me a esperar a l'entrada de l'escola! Quina sensació tant estranya... De sobte, sentia com era abans la relació amb ella, gairebé que només faltava que li demanés què m'havia portat per berenar, com quan em venia a buscar cada tarda al sortir de l'escola i m'acompanyava a ballet. En un instant vaig recordar els entrepans de foie-gras, de membrillo de tres colors...

Noemí

24 març 2010

El relato deviene un hilo entre María, la niña que me manda una carta, y yo. Ensayamos formas de poner palabras a la distancia que hay entre nosotras. Palabras que en lugar de fijar o determinar el otro, sean palabras que hablen de uno mismo, modestamente, de lo que uno siente y piensa de lo que vive. Palabras que se regalan al otro sin más. Desde la investigación narrativa, Clandinin y Connelly (2000) hablan del investigador como alguien que está dentro, que sostiene historias y no sólo las recoge, se trata de contar una historia que permita a otros contarse la suya. Esta es una forma de enfrentarse a la dimensión relacional de la experiencia de sí, que parte de la siguiente premisa: “el relato es nuestra conexión más simple: cuéntame tu historia y yo te contaré la mía” (Gussin en EGAN & MCEWAN, 1998 :145).

Este compartir que dicho así puede parecer algo sencillo, en realidad es mucho más complejo. Como ya he comentado, las auto-narraciones no pueden desvincularse de los lugares donde son producidas, que condicionan lo que se dice, cómo se dice y también cómo se interpreta, y todo esto determina la forma en cómo nos entendemos a nosotros mismos, cómo damos sentido a lo que somos. En la temporada anterior, a través de una etnografía observacional de los espacios institucionales que la escuela dedica para la escucha de los relatos personales, he evidenciado los mecanismos reguladores de estas narrativas y el vínculo con determinados modelos de subjetividad que se priorizan de acuerdo con los discursos hegemónicos en educación. Por lo tanto, cuando decimos que ‘yo cuento mi historia y el otro me cuenta la suya’ cabe preguntarse al servicio de qué y de quién está el relato.

Me pregunto ahora ‘¿Cómo podemos convertir las relaciones personales en un terreno fértil para la educación si tenemos en cuenta nuestra capacidad narrativa?’. En el intento de abordar esta cuestión señalaré algunos elementos que a partir de la experiencia con los niños he podido detectar como imprescindibles para que los relatos se pongan al servicio de conversaciones con desconocidos. Es decir, para que las narraciones abran espacios de interrogación de uno mismo.

Ensayar y compartir formas de estar

En primer lugar, atendiendo al relato que escribo como respuesta a la carta que recibí de María, creo que fue una ocasión para practicar lo que sugiere Max Van Manen (2004): los niños tienen la capacidad de experimentar formas posibles de ser, y esto se confronta con la concepción predominante de llegar a ser adultos como proyecto conclusivo. Van Mannen nos invita a romper esta tendencia, reconociendo el valor educativo que tiene el hecho de que los educadores nos abrimos a explorar distintas maneras de estar y las mostramos a los niños.

Aquel día era una turista, o una investigadora turista. Quise jugar este personaje pensando en un artículo que había leído de Ronald Pelias (2003), quién explora a partir de su propia biografía la idea del académico como turista. Según Pelias el ritmo y los intereses que implican las dinámicas académicas van en detrimento del tiempo que requiere atender a la experiencia vivida para aprender de ella, y es así que compara los investigadores con los turistas que se quedan en la superficie sin entrar en la complejidad de lo que les rodea. Durante el día de Carnaval, el hecho de poner en mi cuerpo esta metáfora de la 'investigadora-turista' fue una estrategia performativa que me ayudó a tener presente esta tensión, a estar atenta al juego de las distancias entre yo y las personas del contexto en el que investigaba. Sentía las gafas de sol como un lugar donde esconderme, la cinta de colores para el pelo como un elemento de inclusión a la fiesta de disfraces, el bolso de paja para guardar la cámara, y la cámara como un instrumento ambiguo de una turista que lo quiere fotografiar todo y de una investigadora que no quiere sentirse como una turista...

Disfrazarme y compartir este relato con los niños era una oportunidad para abrirme a ellos y poner en evidencia las tensiones que conlleva el personaje del investigador en la escuela. Tuve dos ocasiones para compartir este relato. Uno de los grupos investigaba sobre "¿Cómo podemos aprender de lo que pasa entre nosotros cuando los otros son desconocidos?", y en uno de nuestros encuentros les leí parte de mi diario de campo referente a cómo me había sentido durante la fiesta de Carnaval. Otra ocasión para recuperar este texto fue la carta para María. Sentí que recibió mi carta como algo especial, quizá porque fue la única a quien escribí. Para mi,

compartir esta carta con ella supuso abrirme a otro tipo de complicidad. Este ejemplo me permite pensar en la idea de personalizar la enseñanza, no pensando en una adaptación personal a demandas externas, que es lo que suele predominar en la escuela (tal y como he podido observar en la etnografía), sino personalizando la relación pedagógica, es decir, prestando atención a las subjetividades en relación, y a lo que esta relación tiene de singular.

Sospecho que por las dinámicas institucionales de la escuela no es fácil abrirse a este tipo de escucha y a este tipo de convivencia. Cuando pasados unos días pregunté a María si había leído la carta, me dijo que sí, pero que ya no la tenía porque su maestra se la había pedido. Sentí que la posibilidad de una relación más íntima y más próxima con esta niña era supervisada por la maestra. No llegué a preguntarle porqué había cogido la carta de María, me quedé con la sensación de que la maestra quería saber qué hacía una investigadora en la escuela.

Atender a la verdad del presente

“Un hecho por sí puede abrir una puerta hacia el castillo; pero si colocamos ese hecho dentro de un relato, irán apareciendo túneles imprevistos a medida que nos involucramos, recorreremos el escenario y ampliamos nuestros horizontes” (Gussin en EGAN & MCEWAN, 1998:147)

Eso es lo que sucedió con el grupo que planteó la pregunta: "¿Cómo me relaciono conmigo mismo a lo largo del tiempo?". En nuestras primeras conversaciones prestábamos atención a las historias familiares que queríamos explorar, relacionadas con la pregunta motor de la investigación que yo les invitaba a indagar: "¿Qué y cómo podemos aprender de lo que pasa entre nosotros?" Les entregué una libreta para cada uno de ellos invitándoles a que apuntaran ideas por dónde empezar a tirar

del hilo, y un día uno de los chicos, dijo que a él le costaba mucho acordarse de cuando era pequeño... a partir de aquí conversamos y matizamos nuestra pregunta de investigación (anexo 7).

Cada uno de nosotros trajo sus experiencias personales en la conversación, hablamos de los recuerdos, a partir de fotografías y objetos; uno de los niños compartió un vídeo de su escuela en Romanía... Yo les conté una historia de mi abuelo que la sentía relacionada con nuestra cuestión: a sus 80 años le preparamos una fiesta de cumpleaños, invitamos a personas que hubiesen estado con él en algún momento de su vida y cuando se encontraron me di cuenta de que en algunas ocasiones mi abuelo miraba la gente sin reconocerla... Esta historia abrió otro túnel, como diría Vivian Gussin, permitió preguntarnos si a nuestros 80 años nos acordaríamos de cómo éramos ahora, con 10 años, en el caso de los niños. De aquí pensamos maneras de relacionarnos con nosotros mismos a lo largo del tiempo y creamos auto-cartas: cajas con objetos que queríamos guardar, cartas explicándonos, etc. ... que leeríamos cuando fuésemos mayores.

Uno de los niños dijo: '¡Pero esto es de verdad! La auto-carta sale fuera de la escuela; tendré que pensar dónde la guardaré todo este tiempo, porque seguro que me iré trasladando de casa...'

¿Qué quiere decir este niño cuando expresa '¡Esto es de verdad!'?

En la temporada anterior he destacado un modelo de alumno predominante que es el 'alumno-ciudadano del futuro', que está en la escuela incubándose, latente para salir al exterior el día de mañana; que hace ejercicios simulacro de lo que pasa allí fuera, que se prepara para ser, con la consecuente negación de su presente. Cuando este niño dijo '¡Esto es de verdad!' para mi estaba diciendo '¡Esto tiene un sentido ahora!'. Curiosamente, la auto-carta también plantea una proyección al futuro, pero a diferencia del modelo 'alumno-ciudadano del futuro', respeta y valora el momento presente como momento ya relevante; por esta razón, en la auto-carta los niños escriben sobre su vida a los 10 años, sobre lo que ahora tiene valor para ellos, y se

imaginan a sus 80 años volviendo la vista hacia atrás. Aquí el relato se pone al servicio de una conversación con el desconocido que uno mismo deviene a lo largo del tiempo teniendo en cuenta que uno siempre es.

Otra escena me permite pensar sobre lo que significa poner en juego la dimensión narrativa de nuestra experiencia de sí atendiendo a la verdad del presente:

Al final de curso para valorar (y no evaluar) la experiencia de investigación con los niños, les invito a escribir cartas dirigidas a estudiantes universitarios de la Facultad de Bellas Artes donde doy clases. Justifico mi invitación diciendo a los niños:

‘Siempre que se habla de educación o que se enseña en la facultad se hace a partir de libros y teorías, pero ahora, después de haber compartido la investigación con vosotros, pienso que tenéis mucho que decir. Tenéis la voz de la experiencia porque habéis vivido todo el proceso de una investigación, y me gustaría que los estudiantes universitarios pudiesen aprender de vosotros.’

Mientras escuchan estas palabras me doy cuenta que a algunos niños les brillan los ojos, siento que están sorprendidos. Después de unos segundos de silencio surgen los primeros interrogantes:

Niña: He pensado que nos podrías explicar algunas características de tus alumnos Noemí, porque así podemos decidir a quién es mejor contarle una cosa u otra...

Niño: Mmmm... ¿Me presento en la carta?

Los niños escriben sobre lo que hemos vivido y dan consejos a los estudiantes interesados en investigación educativa. Al cabo de unas semanas regreso en la escuela con las cartas que los jóvenes universitarios han escrito como respuesta; es muy emocionante observar las caras de los niños mientras las leen.

Escribir a alguien no tiene el mismo valor que escribir una reflexión sobre la experiencia que al final sólo leerá la profesora o la investigadora. De nuevo, planteo otra forma de poner en circulación los relatos, de activar nuestra capacidad narrativa para abrirnos a una conversación con desconocidos que traspasa la escuela. Estos relatos plantean la cuestión de cómo entrar en relación con el otro; suponen una invitación a ponerte en juego de verdad, a exponerte contando tu historia a alguien que no conoces de nada, con la posibilidad de que esta persona ajena te devuelva su mirada. Además, el hecho de compartir lo que hemos hecho con estas otras personas reafirma la existencia de nuestra investigación, volvemos sobre ella y la valoramos como algo que ha tenido lugar y que puede ser informativo o útil para otras personas. No lo archivamos como un ejercicio más para el álbum de final de curso.

Respecto a la idea de estar atentos y valorar el presente que uno vive, quiero llevarlo todavía a una atención más concisa, a escuchar el presente en el sentido del instante. Lo pienso a través de la siguiente escena:

Después de invitarles a escribir las cartas para los universitarios cuatro niños pasan a la sala de ordenadores y empiezan con la escritura. Me he dado cuenta que Mireia cojea al andar, le pregunto qué le ha pasado y me responde sería que un perro la tiró al suelo este fin de semana. Mireia se sienta delante del ordenador y escribe la carta muy rápidamente. Me acerco a ella y la leo; me sorprenden los consejos que da a los estudiantes, me parecen completamente desconectados de lo que hemos vivido en la investigación. Siento que reproduce otro discurso que en mi opinión tiene que ver con el día a día de la escuela. Por ejemplo, consejos como: “Hay que escuchar a los niños porque si les preguntas algo y te responden mal, así podrás decirles la respuesta correcta. / Cuando terminas una explicación tienes que preguntar a los niños para comprobar que te hayan entendido”.

Le pregunté si recordaba momentos concretos que ilustraran estas ideas, y me di cuenta que se ponía nerviosa empezando a enrojecer. Intenté tranquilizarla, diciéndole que no se preocupara, que yo sabía que era difícil escribir esta carta, y que

podía hacerlo en otro momento si lo prefería. De repente sus ojos se humedecieron. Al instante le puse mi mano en su espalda.

Noemí: Ei Mireia, guapa, tranquila, no pasa nada. ¿Estás preocupada?

En silencio me miró e asintió con la cabeza.

Noemí: ¿Quieres contármelo?

Nos sentamos en un rincón mientras los otros niños seguían escribiendo. Mireia me contó llorando que aún le dolía la pierna, y que estaba preocupada porque sus padres no la venían a buscar aquella tarde al colegio y ella tenía que ir andando a un extraescolar que estaba muy lejos. Le dije que se tranquilizara que encontraríamos una solución. Le sugerí de preguntar a algún amigo con quien tuviese confianza para pedirle que sus padres la acompañaran en coche. Me quedé pensativa y le dije que de hecho yo también la podría acompañar en coche pero que no sabía que pensarían sus padres al no conocerme... En este momento sentí muy claramente que estaba dentro de una institución que tiene unas reglas implícitas de relaciones entre las personas. Finalmente a las dos nos pareció una buena idea pedirle a una amiga suya que la acompañase. Al cabo de unos segundos de esta conversación, Mireia, con la expresión mucho más relajada, me dijo que quería continuar escribiendo la carta.

Ya pasan de las cinco, salgo del colegio y pienso en Mireia de nuevo. Le sugerí que hablase con su maestra para acabar de concretar quién podría acompañarla. ¿Lo habrá hecho?... Me siento preocupada y decido pasar en coche cerca del paseo en la dirección que ella tenía que tomar. No la veo. Llueve bastante; espero que alguien la haya acompañado.

Esta niña escribía pero no estaba presente en lo que hacía, para ella había otra prioridad, su implicación en la escritura de la carta no era de verdad. Como investigadora y educadora me doy cuenta de la importancia de atender a cómo el niño experimenta una situación en concreto. Manen (2004: 10-16) nos recuerda que por muy buenas intenciones que tengamos como educadores, a veces nuestras

palabras y nuestros actos pueden dirigirse a una situación de la que el niño no forma parte. Manen considera que la habilidad para entrar en el mundo del niño está en la solicitud y el tacto, y que actuar con sensibilidad pedagógica supone tener la capacidad de distinguir activamente que es lo apropiado para cada niño, atendiendo a lo singular de cada situación. Pienso que en la tarea educativa hay que estar atento al otro por lo que hace, por cómo está en el instante en el que lo tenemos delante nuestro, escuchándole sin pensar cómo debería estar, sin proyectar nuestras ideas sobre él. Así le dejamos la posibilidad de que sea lo que necesita ser en aquel instante y de que se abra a nosotros de una manera sincera.

La niña de esta historia no me contó con palabras que se sentía desconectada, lo expresó a través de su cuerpo. Cuando me planteo qué puedo hacer para convertir las relaciones personales en un terreno fértil para la educación considerando nuestra capacidad narrativa, me doy cuenta que no sólo narramos a través de palabras. A menudo abunda un logocentrismo en la forma como nos pensamos en relación con los otros, como si sólo pudiésemos comunicarnos mediante palabras. En este sentido, para mi fue muy significativo que ante el planteamiento de una investigación que pone el énfasis en la conversación y en lo narrativo, el último grupo acabara preguntándose: '¿Qué haríamos sin las conversaciones?'. Este grupo exploró otras posibilidades de comunicarnos y entrar en contacto prescindiendo de las palabras.

Por lo tanto, en el juego de las distancias que nos unen y nos separan, estos hilos invisibles que a veces teñimos en forma de relatos, tienen muchas otras posibilidades y formas de ser percibidos. Abrirse a otras dimensiones dependerá de nuestra capacidad de escuchar con el cuerpo entero, de conocer las ventanas que tiene nuestro cuerpo. En el encuentro con el otro, hay dos cuerpos vibrantes, la sensibilidad pedagógica requiere estar atento a lo que pasa en ambos lados. Manen (2004: 39) sintetiza esta experiencia: "Cuando veo a un niño con el que tengo alguna responsabilidad, le veo con mi cuerpo. En la cualidad sensorial de mis gestos, la

forma en que ladeo la cabeza, en determinado movimiento de los pies, mi cuerpo ve la forma en que el niño inicia el día y éste tiene la experiencia de ser visto.”

¿Cómo hablar de algo que se nos escapa?

J. Me sorprende que de un tema puedan salir muchos más, normalmente nos centramos a estudiar un tema. Por ejemplo mañana miércoles a la hora de ciencias naturales estudiamos el clima.

M. Cuando estudiamos un tema no pensamos preguntas como las que hemos escrito en el Rincón de Investigar Historias.

C. ¡Es la historia de San Nicolau pero detrás hay más historias!

J. Es como si pescáramos otros temas posibles...

M. Sí, sí, ¡Como en un mar!

C. Yo he dibujado una linterna que en una habitación oscura ilumina algo

Este es un fragmento de conversación que anoté, en la que cuatro niños y yo reflexionábamos sobre nuestro proceso de investigación. Expresaban su sorpresa por la forma en la que nos estábamos relacionando con una historia muy familiar en el contexto de la escuela: la celebración de San Nicolau. Los de quinto curso elegían al niño con mejor comportamiento para que se disfrazara de San Nicolau y llegara a la escuela como si fuera de verdad para dar un mensaje de paz al resto de niños. De esta historia que anotaron en su libreta de investigadores empezamos a atender a cómo lo vivían, qué pasaba entre las personas implicadas, y salió la cuestión de mentir a los pequeños; ‘son mentiras que no hacen daño’ decían los niños. Este grupo exploró qué pasa entre las personas cuando mentimos.

Pienso que es relevante que los mismos niños vayan tomando conciencia de cómo a través de un enfoque narrativo de la educación y la investigación podemos atender a la intertextualidad que somos, y llegar a cuestiones que nunca antes hubiésemos planteado. La tutora de quinto curso expresó esta misma sensación cuando en la ‘conversación con desconocidos’ este grupo presentó su película extraña al resto de compañeros: “Nunca hubiese imaginado que la historia de San Nicolau pudiera pensarse en relación con las mentiras...” comentó su maestra.

La forma de relacionarnos con nuestras mochilas de historias, con nuestros relatos personales, tiene que ver con la idea de educar investigando, donde adquiere importancia compartir con los niños la cuestión de qué significa aprender juntos investigando. En este proceso reflexivo la atención a la complejidad de lo que vivimos a partir de los relatos pide un lenguaje que no sea conclusivo, ya que nuestra historia sobre cómo aprendemos es imposible de controlar y de relatar linealmente: “aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte.” (CHARLOT, 2000: 53). También las mujeres de Diotima nos alertan de esta imposibilidad:

“...es como si algo de ese saber no pudiera ser dicho. Mientras los manuales dicen todos los pasos, uno de los elementos de la práctica es que algo de ella no puede decirse. Y precisamente ese no poder decirse hace que sólo se aprenda por la presencia. Un texto científico debe ser transparente, en el sentido de que debe dar todos los pasos pues de otro modo no podría ser aceptado por la comunidad científica. En el saber que viene de la experiencia hay algo que no puede darse como un traspaso, algo que tiene una especie de valor imprevisto” (DIOTIMA, 2004:192).

A lo largo de la investigación con los niños y niñas he podido comprobar que el lenguaje metafórico permite una apertura a lo otro sin fijarlo, nos situamos así “entre la gramática en la que nos interpretamos y la libertad de inventar una gramática en la que poder interpretarnos de otra manera” (LARROSA, 1998: 480). Con los niños y niñas relatamos y nos interrogamos sobre nuestro proceso de aprendizaje como investigadores a partir de lenguajes poéticos, ya que así podemos repensar lo vivido sin la falsa ilusión de representarlo tal y cómo fue. Sabemos que la historia del aprendizaje se nos escapa por todas partes, y por esta razón, estamos atentos a lo que vivimos y exploramos formas de dejar rastro de la experiencia que provoquen resonancias, que nos inviten a pensar lo que aún no hemos pensado. En el apartado ‘Desdibujar el camino de investigación con los niños’ (pág. 255) narro algunos de estos intentos.

Reconocer el no-tener y el no-saber

En nuestra experiencia de investigación compartida no concibo el conocimiento como un objeto que uno puede llegar a poseer, sino que pienso en la idea de conocer centrándome en el camino que uno recorre con la intención de conocer algo; es decir, entiendo el conocimiento o el saber como la relación entre el que marcha de viaje y lo que está allí fuera. En este sentido, educar investigando supone poner el énfasis en cuidar la inquietud para saber, para salir de viaje.

Según Charlot aprender tiene que ver con esta inquietud, con un sentido de curiosear que tenemos todos los seres humanos. Charlot (2000: 52) habla del ‘hombre como feto’ que continua siendo feto después de haber salido del vientre de su madre; explica así que el ser humano siente un deseo de completarse y que desde este deseo se abre a aprender: “Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de ‘hominização’ (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização

(tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)” (CHARLOT, 2000: 53). Este proceso de aprender a ser persona nunca termina, dura lo que dura una vida.

Desde las posibilidades que una tiene como investigadora y educadora, si en lugar de pensar en dar un conocimiento que se tiene, pensamos en compartir una inquietud para saber, entonces compartimos también el no-saber y el no-tener, algo que, como nos recuerda Charlot, es común a todos los seres humanos. Según Larrosa “solamente el que no tiene puede dar. El que da como propietario de las palabras y de su sentido, el que da como dueño de aquello que da... ese da al mismo tiempo las palabras y el control sobre el sentido de las palabras y, por tanto, no las da.” (LARROSA, 2003:26). Es sobretodo desde el no-tener y el no-saber que la investigación con los niños adquiere un sentido relevante, porque entonces se contempla como una oportunidad para aprender del otro, de la capacidad singular que cada persona tiene para abrirse al mundo.

Reconocer el no-tener y el no-saber condiciona la forma en como te haces presente en la relación pedagógica, dejas que los niños te vean como alguien que también está allí para aprender y esto colabora en crear un ambiente de complicidad.

Un día estábamos reunidos a la biblioteca de la escuela, cuatro niños y yo, en el espacio de la investigación. Era el último grupo con el que investigaba y con ellos reflexionamos sobre la metodología, ya que tenían una visión más panorámica de cómo había ido todo el proceso durante el curso con el resto de grupos.

De repente un niño dijo que él se volvía ‘loco’ cuando venía para investigar, que en las otras clases ‘era un rollo porque siempre hacían lo mismo, por ejemplo, con las palabras esdrújulas, planas, agudas’... supongo que se refirió a este ejemplo porque en aquel momento conversábamos sobre cómo nos habíamos relacionado con el lenguaje metafórico en la investigación. Sentí que estaban comparando nuestros encuentros con los otros espacios de la escuela, las asignaturas, y que lo hacían de un modo dicotómico, bueno-malo. Les respondí: ‘Hay muchas maneras de mirar la realidad y de pensar, depende de la persona. Yo os invito a hablar con un lenguaje más poético, más metafórico... Pero lo interesante de la escuela es que hay muchas

personas, y cada una de ellas os puede dar algo especial, algo de sí mismo ¿no?'. En la misma conversación los niños reconocieron distintas formas de investigar, 'no solamente se puede investigar al modo de los científicos', decían, y lo contrastaban con el camino que habíamos explorado nosotros. En concreto estábamos buscando puntos en común con la perspectiva de investigación a/r/tográfica que yo compartí con ellos tras participar en un seminario con su ideóloga Rita Irwin. Les explicaba que para mí tenía sentido investigar de esta manera porque soy maestra, investigadora y también tengo muchas inquietudes artísticas y practico algunas artes. Reconozco estas capacidades mías como algo que puedo compartir con ellos, 'si supiera mucho de matemáticas probablemente os invitaría a investigar a través de fórmulas numéricas...' (anexo 8).

Antes he hablado de reconocer el no-saber y el no-tener como punto de partida para iniciar una búsqueda, una investigación con otros. Esta actitud pienso que no debe quitar la oportunidad de reconocer también las certezas que una ya tiene. Es decir, al estar con los niños con la preocupación de convertir nuestras relaciones en algo fértil para la educación, me doy cuenta de la importancia de conocerme, en mis potencialidades y mis limitaciones para saber también qué es lo que les puedo dar de mí. Desde el conocimiento sobre mi misma me abro a los otros compartiendo lo que me moviliza, lo que me apasiona, y siento que esta curiosidad se puede contagiar de una forma poco premeditada.

Ven, quiero mostrarte algo...

¿Dónde vamos?

Sin embargo, en esta investigación compartida he pasado por un proceso en el que inicialmente no me autorizaba a compartir con los niños algo que me encanta, que es mirar la realidad desde un sentido poético. En el planteamiento teórico de las temporadas anteriores me doy cuenta de mi opción para investigar buscando otros

lenguajes para la educación, en especial para atender al espacio interpersonal sin etiquetar a las personas en roles; para, como dice Jorge Larrosa “inventar una gramática en la que poder interpretarnos de otra manera” (LARROSA, 1998: 480). Pero en la práctica, el cruce de lo artístico y lo poético con lo educativo siento que me cuesta, que me faltan herramientas.

Cruzar lo artístico con lo educativo

A mitad de la investigación, tuve la oportunidad de viajar a Granada y participar en un seminario con la profesora Rita Irwin sobre la metodología a/r/tográfica como una perspectiva de investigación educativa a través de las artes. Fue relevante comprobar que muchas de las personas participantes, educadores o investigadores, contábamos que teníamos inquietudes artísticas pero que raramente lo mezclábamos con nuestra práctica educativa. La mayoría hemos aprendido en contextos que han disciplinado nuestras miradas de tal forma que nos cuesta cruzar distintas maneras de acercarnos a la realidad. Desde la a/r/tografía se hace esta invitación; las barras que separan las letras a/r/t explicitan el espacio intersticial entre las identidades del artista, del investigador y del maestro. Inicialmente la a/r/tografía surgió de prácticas de investigación en la acción en contextos comunitarios y fue desarrollándose como una metodología que invita al trabajo colaborativo entre investigadores, artistas y profesores. Por lo tanto, la dimensión relacional, intertextual e interdisciplinar es clave en esta perspectiva (SPRINGGAY, IRWIN, LEGGO, & GOUZOUASIS, 2008).

Después de participar en el seminario de a/r/tografía me sentía más autorizada para explorar a través de lo artístico, y empecé a buscar en mi *mochilla de historias* cosas que ya llevaba haciendo desde hacía tiempo pero que no había conectado con la educación. Esta actitud provocó que con los dos últimos grupos con los que investigué explorásemos de forma más creativa la relación entre el lenguaje y la

experiencia, ensayando formas de dejar rastro de nuestro proceso de investigación con lenguajes que permitieran extrañar la mirada sobre lo que hacíamos. Me di cuenta así del potencial de una mirada artística para crear relatos al servicio de conversaciones con desconocidos. Retomo esta cuestión en la secuencia 'Desdibujar el camino de investigación con los niños' (pág. 255).

Al conocer la perspectiva a/r/tográfica pude revisar y reflexionar sobre el propio proceso de investigación que llevábamos a cabo. Lo hice de forma compartida con uno de los grupos de investigación, y sugiero visionar el vídeo que edité de la conversación en que reflexionamos sobre la metodología a/r/tográfica en relación a nuestra investigación (anexo 8). Por otro lado, de forma escrita quiero señalar dos reflexiones más que considero trampolines para pensar en futuras investigaciones.

La primera tiene que ver con la necesidad de tener formación en lenguajes artísticos, poéticos y sensoriales si queremos participar en investigaciones educativas que pongan en juego estas herramientas. Desde la perspectiva a/r/tográfica (SPRINGGAY et al., 2008) se pide este compromiso con la práctica artística, de la misma manera que se entiende que para investigar tienes que formarte como investigador. Esta exigencia tiene que ver con el hecho de que no se concibe la utilización del arte únicamente para representar al final de la investigación lo que se ha hecho para que sea más divulgable, sino que se pretende explorar mediante los lenguajes artísticos durante el proceso de investigación, de manera que el arte incida en la metodología. Por esta razón, el investigador es alguien que se cuestiona también sobre los medios, sobre las herramientas; y, en la presente investigación, que se ha centrado en utilizar imágenes para extrañar la mirada sobre las historias familiares, reflexiono en la próxima secuencia sobre cómo hemos puesto en juego la cámara y cómo nos hemos relacionado con las imágenes. En este caso mi formación en comunicación audiovisual me ha permitido profundizar en esta metodología basada en las imágenes.

Por otro lado, en relación con lo poético y la utilización de metáforas como un lenguaje que nos abre a la imaginación, sentía, como ya he comentado, una afinidad con esta forma de contemplar el mundo; pero, sin embargo, me costaba pensar

cómo llevarlo a la educación para que nuestras relaciones personales se pudieran enriquecer y pudiésemos aprender de ellas. Por esta razón, decidí apuntarme a un posgrado en *Lenguaje sensorial y poética del juego*¹⁰ para abrirme a otros lenguajes de la experiencia. La última fase de esta investigación que consiste en compartirla con otras personas fuera del ámbito escolar y académico se basa en el aprendizaje hecho en este posgrado en el que adquirí estrategias para enriquecer la dimensión narrativa en la configuración de la experiencia de sí. En las conclusiones de la tesis me centro en este último trabajo (ver *Seqüència/ 8 Una conversa amb des-coneguts*, pág. 292).

A parte de la necesidad de formación artística para investigar a través de las artes, otra reflexión que quiero destacar aquí, es el no perder de vista la oportunidad de trabajar en equipo. Aprender del otro reconociendo nuestras limitaciones y potencialidades hace que tomamos conciencia de cómo podemos enriquecer nuestra inquietud para saber estando con otros. Especialmente si estas otras personas tienen perfiles diferentes, como propone la a/r/tografía que invita a maestros, investigadores y artistas a explorar conjuntamente.

En la investigación en la escuela yo misma encarnaba la figura de investigadora, educadora y artista; pero sentí que era demasiado para una sola persona. Durante la investigación en el centro de verano la presencia de Paula, una amiga que tiene formación como artista, enriqueció el proceso que vivimos con los niños. Desafortunadamente no pudo participar de forma continuada en la escuela, pero sí que hizo visitas puntuales y en algunas ocasiones compartió su trabajo como artista. De acuerdo con la perspectiva a/r/tográfica lo que sí que pude hacer en la escuela fue mostrar a los niños y niñas formas de trabajar de artistas contemporáneos, que aunque no participaran en nuestra investigación inspiraron nuestros métodos de exploración. Así, por ejemplo, al grupo que se planteó la cuestión ‘¿Cómo y qué podemos aprender de lo que pasa entre nosotros cuando los otros son

¹⁰ Posgrado vinculado a la compañía “Teatro de los Sentidos” (dirigida por el antropólogo Enrique Vargas) y a la Universidad de Girona.

desconocidos?’ les enseñé algunos proyectos de Sophie Calle, como el que la artista se hace fotografiar por un detective privado que la sigue por la ciudad de París y después ella se ve a través de otra mirada en estas fotografías; o el proyecto de “Los durmientes” (CALLE, 1979) en el que contempla la intimidad de desconocidos que invita a dormir en su cama. A partir de estas referencias un niño pide a sus padres que le observen todo un fin de semana y que anoten en una libreta aquello que les llame la atención de él. Otra niña imagina como es su vecino a través de las músicas que pone y que ella puede escuchar desde su habitación. Un niño sigue un grupo folclórico popular de “castellers” durante un domingo de actuaciones en la plaza del pueblo y construye una relación con estos desconocidos fotografiándoles desde lejos...

En nuestros encuentros compartimos y discutimos estos proyectos individuales. Cuando los niños de este grupo presentaron sus investigaciones al resto de compañeros de la clase y contaron sobre Sophie Calle, esta artista suscitó mucho interés y sorpresa: “¿Pero, por qué hace esto? / ¿Y tu Noemí, la conoces personalmente...?” Al cabo de una semana varios niños me comentan que han buscado en Internet quién es y qué hace Sophie Calle; percibo que sienten mucha curiosidad.

Otro intento de abrir la investigación al trabajo de artistas contemporáneos fue la oportunidad de intercambiar cartas con los alumnos de la Facultad de Bellas Artes. En sus respuestas a los niños estos jóvenes contaron los procesos de investigación vinculados a su práctica artística y esto permitió volver la mirada a lo que habíamos hecho en nuestra investigación y sentir que había muchas otras maneras de plantear una exploración a través de las artes. También fue significativo el hecho de que el día que repartí estas cartas a los niños estaban con nosotros su maestra y también la profesora de educación visual y plástica, quien me expresó su asombro ante la riqueza del contenido de algunas cartas de los universitarios (anexo 9) que le aportaron nuevas ideas.

Por lo que pude observar de las clases de educación visual y plástica en la escuela, cuando esta profesora se refería a artistas mencionaba básicamente a los vanguardistas del siglo XX, tendencia que he podido observar también en otras escuelas, y que se constata en diversas investigaciones (PAGE, et al., 2006; DOWING & WATSON; 2004) que exponen que el abanico de artistas y el tipo de obras que se estudian en las escuelas están limitados en términos de cronología, de contexto cultural, de etnia y género, focalizándose de manera predominante en pintores y escultores occidentales de principio del siglo XX. Como contrapunto, estos investigadores han propuesto y explorado la posibilidad de que artistas contemporáneos trabajen conjuntamente con educadores en escuelas, y en su análisis de la experiencia destacan como puntos fuertes: la crítica social y la interrogación de la identidad que suponen algunas prácticas de arte contemporáneo; el hecho de que estas temáticas trasladadas en contextos escolares pueden quebrar la forma tradicional de entender los roles del aprendiz, del profesor, del proceso y del producto; la posibilidad que se generen estrategias diferentes de aprendizaje en nuevos ambientes para aprender y, que desde este trabajo cooperativo no sólo se inflencie el área de educación artística sino que se pueda contagiar al resto del currículum escolar.

Estas consideraciones invitan a imaginar otra tipo de escuela, donde en lugar de ir a remolque de discursos que perpetúan realidades sociales a través del adoctrinamiento, los educadores se comprometan a aprender a escuchar al otro, atendiendo a la capacidad de búsqueda singular de cada persona. Así, la escuela podría devenir un lugar de conversaciones con desconocidos, un lugar generador de nuevas formas de mirar el mundo y de vivirlo.

Sobre la implicación de los educadores en la investigación

En el centro de verano

Después de varias reuniones con el grupo de educadores para concretar la propuesta, llega el día en que presento la invitación a los niños en el centro de verano. Entran a las nueve de la mañana y decido llegar un poco antes para dejar algún material en el aula. El día anterior ya había colgado un papel naranja en la pared pensando en la idea del rincón de investigar historias. Me sorprende ver algunos carteles colgados: “¿Extrañar la mirada? / ¿Investigar historias?”. Al cabo de poco rato llega el educador y me pregunta qué me parece. Me siento contenta por su implicación, él mismo ha recuperado las metáforas guía y las ha escrito en grande en el espacio abierto del rincón.

En el caso de esta primera experiencia coincidió que en la primera semana no pude estar presente todos los días porque tenía otras obligaciones laborales y mi ausencia contribuyó a que los educadores, después de la sesión de presentación, siguieran la investigación con los niños a su manera. Estaba preocupada por el hecho de no estar allí, pero por otra parte esto permitió que la propuesta cogiera matices muy interesantes ya que los educadores conocían mucho mejor que yo a los niños y podían utilizar los ‘instrumentos para la escucha’ para prestar atención a cuestiones que iban más allá de las primeras presentaciones. Durante estos días siguieron conversando a partir de las imágenes que les traje de mi mochila de historias. Les dejé también unas *libretas de investigador* para cada niño. Les enseñé mi libreta y les conté que para investigar necesitaba estar atenta a lo que sucedía e ir tomando notas para volver a lo vivido y poder repensarlo. Con las libretas les invitaba a explorar esta práctica reflexiva, sugiriéndoles que anotaran también lo que les llamara la atención al observar lo que pasaba entre las personas, nuestro foco de investigación.

En un primer momento anotaron las historias que les sugerían las imágenes de revistas en las que aparecían personas en relación. Lo conversaban por parejas, lo

anotaban, y lo compartían oralmente con el resto de compañeros. El educador iba pasando mesa por mesa y participaba en sus conversaciones. Los días en que yo no estuve hablábamos por teléfono con el educador y comentábamos cómo había ido cada sesión. Les propuse continuar haciendo el mismo ejercicio pero con fotografías de ellos. El educador imprimió fotografías que guardaban en el centro como documentación para la memoria de las actividades realizadas durante el año escolar y ‘extrañaron la mirada’ sobre estas imágenes. En las siguientes secuencias abordaré y matizaré el significado de ‘extrañar la mirada’ (ver página 199).

Después de estos días en que yo no estuve al regresar noté que los educadores habían encontrado su propia forma de llevar a cabo las pequeñas dinámicas pensadas para la investigación. Esto permitió que ellos siguieran implicados en todo el proceso y que la relación entre investigadora y educadores fuera colaborativa, no en un sentido complementario o yuxtapuesto como en las primeras reuniones en que intercambiábamos información, de modo que ellos me contaban sobre los niños y yo sobre mi idea de investigación, sino que aprendimos a colaborar cruzando y acordando distintas formas de hacer y de pensar. Cuando yo volví al cabo de una semana y nos propusimos continuar la investigación juntos las responsabilidades se habían repartido y mezclado, ellos participaban de las conversaciones con los niños y en la toma de decisiones para la investigación, yo colaboraba en preparar los desayunos con el resto de educadores, valorábamos juntos cómo había ido cada sesión, etc. Nos pusimos en juego de tal manera que nuestras etiquetas de ‘educador’, ‘investigador’, ‘artista’ se podían intercambiar fácilmente entre nosotros, o simplemente desaparecían para dar lugar a nombres propios, el Juanjo, la Cristina, la Paula, la Noemí.

De: Noemí Duran Salvadó

Enviat el: dv. 20/11/2009 12:52

Per a: J.

Tema: records

Hola J., què tal? Sóc la Noemí Duran, aquest estiu passat vam compartir l'experiència de la Motxil·la d'Històries. Em posava en contacte amb tu per saludar-te/vos i saber què tal anava tot pel centre. T'ha fet arribar el DVD dels films estranys la Mire? no sé si heu tingut ocasió de compartir-ho amb la resta d'educadors, o si has pensat en revisar-ho amb els nens... és que hi he anat pensant i em sabia greu que quedés com una proposta-bolet, ja que realment remirant-se en el vídeo es podrien treballar coses interessants amb els infants. Què en penses? Bé, jo ja estic realitzant el projecte amb l'escola i la cosa marxa molt bé, és interessant veure dos contextos educatius diferents, però et/us dono mil gràcies per la oportunitat que em vau donar ja que molts aprenentatges fets els descobreixo ara amb el temps. Dóna molts records a tots els nens i nenes de la meva part i de Paula siusplau!

Una abraçada i records als educadors també

Noemí

De: J.

Per a: Noemí Duran Salvadó

Tema: records

Quina sorpresa! Just estava pensant en tu aquest cap de setmana arran d'una proposta de taller musical, on els nens acaben realitzant i creant una peça musical i que després s'acaba en un concert on ells participen amb l'orquestra del Vallès. O sigui semblant al teu però només amb llenguatge musical. A més la R., una nena, la setmana passada em recordava que ella havia triat els dofins en el video com a imatge de la Cristina i que li feia molta gràcia la meva aparició com a lleó.

De fet vaig pensar que seria un bon moment per anar fent i treballant aspectes de fons, que amb el temps milloren de percepció. I aquest mail no fa més que reincidir en els meus pensaments. Si ho tiro endavant ja et donaré resposta.

Gràcies per haver compartit el taller amb nosaltres i donar la oportunitat als nanos de fer quelcom que segurament no podrien haver fet d'altra manera i que serà en part una experiència única.

Records i abraçades.

J.

De: Noemí Duran Salvadó

Enviat el: dl. 23/11/2009 20:18

Per a: J.

Tema: més cosetes

Hola J., he estat donant més voltes sobre el que em comentes i m'he oblidat de dos comentaris: en primer lloc, que em sembla molt suggerent el lligam que fas entre el nostre projecte i la proposta de taller musical, veig aspectes molt semblants com ara el nen-autor, la idea de crear, el treball amb llenguatge artístic, la idea de fer en col·laboració, la sensació d'un projecte real que acaba sent projectat, exposat, etc. En fi que em serveix per pensar-hi, moltes gràcies!

I, en segon lloc, m'ha creat molta curiositat saber el context del comentari de la R. , per no quedar-me només amb la sensació de que alguna cosa recorden, és molt demanar si et pregunto com és que la R. hi va fer referència?

Moltíssimes gràcies J. , gràcies a aquests mails tinc la sensació que puc seguir pensant i aprenent del que vam fer junts.

Merci!

Noe

Data: Mon, 23 Nov 2009 21:23:18

De: J.

Tema: RS: més cosetes

Per a: Noemí Duran Salvadó

La R. em va comentar aquest aspecte quan parlàvem que es feia gran i estava a l'institut, de cop i volta em va dir que ella havia triat els dofins, i amb somnriure còmplice em va dir: "te acuerdas". Li vaig dir que em va agradar molt aquella connexió entre la Cris i la imatge, i després vam parlar del Lleó, i vam riure junts.

Va ser un record positiu que la va fer sentir molt bé i valorada!! i m'ho va dir força orgullosa i contenta d'haver escollit aquella imatge.

La veritat que aquest anàlisi també m'acaba d'anar molt bé!

J.

A través de estos correos intercambiados con el educador, que colaboró en la experiencia de investigación durante el verano, muestro algunas de las resonancias que tuvo lo que compartimos. Invitar a los niños a crear relatos movedizos de su experiencia de estar y de convivir supuso que estos relatos no se olvidaran fácilmente. De hecho, una cuestión que me planteé fruto de esta primera experiencia de investigar con niños fue:

¿Qué tipo de memorias individuales y colectivas puede conllevar esta forma de documentación de la experiencia escolar vinculada a indagar con imágenes?

R. en su película extraña exploró la relación con los educadores y buscó imágenes en Internet para referirse a ellos (anexo 13); meses después retomó estas metáforas en una conversación con el educador en la que hablaban del momento actual que vivía y de sus tránsitos entre este centro educativo y el Instituto. La película extraña

permitió abrir otra vez la cuestión identitaria haciendo hincapié en la dimensión relacional de la experiencia de sí.

Como nos recuerda Fernando Hernández, refiriéndose a la perspectiva de proyectos de trabajo, para evaluar estas experiencias de investigación con niños no podemos pensar en términos de reproducción sino que su valor pedagógico recae en el hecho de que los niños son capaces de hacer “transferencias contextualizadas en situaciones cotidianas” (HERNÁNDEZ, 2007a:14). El caso de R. es un ejemplo. Este tipo de valoración por transferencia contextualizada es posible porque los niños ya aprendieron así, de forma contextualizada, es decir, mediante una experiencia de investigación vinculada a un contexto y momento particular del que los niños formaban parte; y esto contribuyó a que cada uno de ellos pudiese valorar y dar un sentido propio a la investigación que compartimos.

Esto tiene que ver con una de las características de la Pedagogía Performativa, que como nos recuerda Ellsworth (2005:164) “hace afirmaciones no para la Verdad y la validez, sino para la viabilidad y la eficacia en relación a un público e intención particulares dentro de una situación particular.” Por esta razón, las ‘películas extrañas’ no son un producto para mostrar a otros públicos, sino que tienen un sentido para nosotros, los participantes de la investigación, al ser parte de nuestro proceso. Son películas que tienen un momento para ser vistas y también unos espectadores preferentes.

En la escuela

A diferencia del centro de verano, donde la propuesta de investigación tuvo un tiempo propio, en la escuela la investigación se planteó como un espacio en paralelo al horario escolar establecido, de manera que durante las horas de educación visual y plástica, de asamblea y tutoría cuatro niños venían conmigo en otro espacio mientras el resto continuaban con las actividades previstas.

Sólo al principio de la investigación hicimos algunas sesiones compartidas con todo el grupo-clase y su maestra, y también al final de cada mes el grupito de cuatro investigadores presentaba su investigación al resto de la clase y aquí también solía estar presente su maestra.

Tanto en el centro de verano como en la escuela una estrategia de invitación a los educadores fue darles también a ellos una *libreta de investigador* para poder compartir sus percepciones a lo largo del proceso. La maestra de la escuela la utilizó pero la frecuencia con que intercambiábamos nuestras percepciones era muy irregular. Quizás hubiese sido importante acordar anticipadamente momentos de encuentro. En este sentido, la implicación de la maestra fue de preguntar si todo iba bien, contrastar algunos comentarios sobre niños en concreto y participar en las ‘conversaciones con desconocidos’ (las sesiones de presentación del proyecto de cada grupo al resto de la clase). Por un lado, se agradece la confianza que me dieron en la escuela al concedirme espacios a parte para la investigación, pero, por otro lado, se cerraba la posibilidad de un trabajo colaborativo, continuado y fructífero en el que otras personas de la escuela pudieran participar también como investigadores.

En una de las sesiones finales de valoración de la experiencia con los niños les invité a escribir cartas para dar consejos a estudiantes de Bellas Artes sobre cómo desarrollar una investigación en la escuela teniendo en cuenta nuestra experiencia. En este contexto una niña dijo: ‘¿Pero, ellos qué tipo de profesor quieren ser? Porque está el profesor de la escuela o el profesor-investigador.’

Fue significativo que al final los niños pudieran establecer esta distinción entre el maestro de la escuela convencional y el maestro-investigador, a partir de la experiencia que yo compartí con ellos. Por sus comentarios, entendí que mi forma de ponerme en juego fue percibida como una forma distinta de habitar la escuela.

Desde la perspectiva a/r/tográfica que propone investigaciones comunitarias algunos educadores participantes narran un tránsito de desear ‘ser’ un profesor como experto a ‘devenir’ un profesor como investigador (SPRINGGAY, et al., 2008). Pensando en futuras investigaciones tendré en cuenta la invitación al resto de

educadores de la escuela para poder aprender de ellos en un ambiente en el que educamos investigando, procurando abrir los espacios de curiosidad compartida.

¿Quién puede participar en una investigación compartida en la escuela? En nuestro caso estuvimos investigando los niños, yo y algunos familiares se implicaron en proyectos concretos; pero en la escuela hay muchas otras personas. Mi forma de conectar la investigación con el resto de maestros fue a través de una sesión al inicio de curso y otra sesión al final, en el claustro de profesores donde expliqué inicialmente qué proponía, y al acabar convoqué otra reunión para compartir qué habíamos hecho con los niños. Resultaba imposible pensar en invitar a estos otros maestros a la investigación si ni la misma tutora de quinto curso podía. Entrar en un sistema que ya está organizado de manera que cada uno y cada cosa tiene un espacio y un momento, y es muy difícil provocar desplazamientos. Por ejemplo, me hubiese gustado que los niños contaran al resto de maestros de la escuela la experiencia que habíamos vivido, pero al proponerle al director me dijo que era imposible, que lo tenía que hacer yo sola porque el horario de claustro de profesores no coincidía con el horario lectivo de los niños.

En una última ocasión que tuve para compartir la investigación con otras personas sentí que tenía que salir de la escuela para poder crear un espacio de encuentro, y lo organicé en un bar. Vinieron casi todos los niños que habían participado en la investigación, sus padres, maestros de la escuela, maestros de otras escuelas, amigos, paseantes... Fue una conversación con desconocidos que sugería imaginar una escuela fuera de la escuela. (ver *Seqüència/8 Una conversa amb des-coneguts*, pág. 292).

Volviendo a la conversación que tuve con la maestra otro aspecto que esta señaló fue que se había dado cuenta que la investigación merecía un tiempo propio dentro del horario escolar, puesto que a pesar de que acordamos dos días a la semana siempre estábamos pendientes de si los niños podían saltarse o no lo que había

programado para el día en concreto y esto generó estrés y desestabilizó la dinámica de la investigación.

Durante el trabajo de campo me ha acompañado la lectura de un caso de investigación colaborativa, "Power, participation and decision making in the primary classroom: children as action reseacrhers" (COX & ROBISNON, 2008) y, entre otras reflexiones, estas dos investigadoras resaltan el hecho de dejar tiempo para que las cosas sucedan, y sobretodo para que los niños y niñas, especialmente aquellos que puedan ser más reticentes a comunicarse, puedan expresar sus ideas y descubrir formas de articular lo que piensan y compartirlo con los demás. En mi investigación he sentido la necesidad de un tiempo más tranquilo, sobretodo los viernes en que solamente teníamos 45 minutos para estar juntos y en algunos casos resultaba insuficiente para acompasarnos en lo que estábamos haciendo, para sentir un ritmo compartido y estar presentes en la investigación. En este poco tiempo tampoco era posible que se diera el aburrimiento, estado transitorio que cumple una función muy relevante para el aprendizaje.

Cuando Ellsworth (2005:169) estudia los modos de direccionalidad entre profesores y alumnos, explora las posibilidades del aburrimiento y explica que una de las demandas más opresivas de muchas pedagogías y entornos de aprendizaje es que los niños deben estar interesados, más que tomarse el tiempo de descubrir qué les interesa. En el contexto de una investigación compartida yo les invito a indagar sobre una cuestión que para mi es interesante y pienso maneras para que los niños puedan vincular sus intereses con lo que les planteo, por ejemplo, atendiendo a sus mochillas de historias y invitándoles a que formulen otras cuestiones matizadas al poner en contacto la cuestión-motor con la historia que eligen para explorar. Pero resulta básico crear encuentros en los que los niños puedan aburrirse, en el sentido de que puedan tomarse el tiempo para descubrir qué es lo que les interesa; tiempo para salir de viaje y perderse. Tiempo vivido.

A pesar de algunas sesiones demasiado apresuradas, en su valoración de la experiencia la maestra resaltó que había visto que la implicación de los niños cada vez era mayor y que esperaban con entusiasmo los encuentros para investigar.

También expresó sorpresa ante las cuestiones que habíamos explorado en cada una de las investigaciones, ‘cuestiones que en la escuela no se plantean habitualmente y si aparecen no hay ocasión de profundizar en ellas’. ‘¿Por qué no?’ le pregunté yo; ‘Porque para empezar no tenemos ocasión de estar con cuatro niños, siempre somos 24 niños y la maestra, y algunas veces la mitad del grupo; esto no permite la misma atención. Otra razón es que la mayoría del tiempo se dedica a enseñar materias y no se trabaja tanto el vínculo con lo personal; para ello tenemos momentos específicos, como la hora de Asamblea, de Tutoría o de Filosofía.’

En la respuesta de la maestra se evidenciaba de nuevo la separación predominante entre el ‘tiempo académico’ y el ‘tiempo social’ que caracteriza la organización escolar. Para la investigación que planteamos esta compartimentación no tiene sentido, porque se invita a que la persona esté siempre presente con su mochila de historias ya que éste es el motor para abrirse a recorrer caminos inexplorados. En términos de organización curricular el tipo de investigación compartida que aquí se propone requeriría una perspectiva curricular integrada (BEANE, 2005), como estructura que permitiera cruzar distintas disciplinas al entrar en relación con los interrogantes de la investigación, y donde se integraran también las inquietudes y los conocimientos personales de todos los participantes.

En síntesis, y pensando en futuras investigaciones en centros escolares, quiero destacar los siguientes puntos:

* No desistir de entrar en la escuela tal y como está, a pesar de que las estructuras que se nos ofrezcan para llevar a cabo una investigación puedan parecer muy antagónicas a nuestras intenciones. En este sentido, tengo en cuenta la sugerencia de Alain Bergala, de poner el carro delante de los bueyes: “No siempre es malo poner el carro delante de los bueyes; [...] si uno empieza prudentemente por los bueyes, se corre el riesgo de que sean demasiado viejos para tirar del carro cuando este por fin llegue, y que la sociedad civil ya lleve mucho tiempo utilizando tractores” (BERGALA, 2007:30).

* Intentar que investigar con niños no se convierta en una experiencia en paralelo a las rutinas escolares, sino que suponga también investigar con el resto de educadores de la escuela. Desde la investigación sobre “el papel de la escuela primaria en la construcción de subjetividades” (HERNÁNDEZ, 2007) se distingue la investigación colaborativa (que implicaría definir la finalidad y el proceso de forma conjunta con la escuela) o una investigación donde se informa a los educadores de los procesos y los tránsitos que tienen lugar, buscando distintos formatos para compartir y crear relaciones de reciprocidad pero sin que los educadores participen como investigadores. Contrastando la experiencia del centro de verano con la de la escuela, pienso que es mucho más enriquecedor que los educadores participen también investigando, para esta opción es importante acordar que la propuesta de investigación compartida tenga un tiempo y un espacio reconocido en el horario del centro educativo.

* Pensar estrategias para que los educadores puedan apropiarse de la propuesta de investigación y sentirse partícipes. Por ejemplo, pidiéndoles que sean ellos, en tanto que conocedores del contexto, que sugieran los momentos y espacios más apropiados para desarrollar la investigación. Otras estrategias de participación pueden ser: dejar momentos en los que los educadores lleven las riendas, buscar espacios de reflexión compartida sobre el proceso, y herramientas para invitar a la reflexividad, como las libretas de investigador para dejar rastros y extrañar la mirada sobre nuestro viaje.

* Crear equipos integrados por artistas, investigadores, educadores, niños y cualquier otra persona interesada en participar en una investigación compartida, en la que desde el primer momento pensamos juntos una propuesta de investigación desde las particularidades del contexto donde se quiere realizar: buscando en las mochilas de historias de cada participante y escuchando la geografía singular del paisaje que habitamos.

SECUENCIA 6 / Extrañamiento de la mirada

Desde las primeras secuencias de esta tesis se ha hablado de la mirada con relación a la experiencia de sí, a la subjetividad. Empieza la historia con una maestra que se interroga a sí misma al ser confrontada por un niño que la mira, que se dirige a ella, y la hace verse de nuevo. A partir de este desencuentro la maestra-investigadora se da cuenta de la relevancia de poderse ver a través de las fisuras, como ser fragmentado, en disputa consigo mismo, en lugar de concebir su subjetividad como algo fijo y completo. Así, empieza a explorar los dispositivos pedagógicos que controlan las miradas en la escuela y se pregunta qué pasaría si la pizarra se convirtiera en un espejo roto, que dejara de promover la fantasía de un encaje perfecto entre las personas allí presentes y lo que los discursos educativos y sus mediadores, los maestros, esperan de ellas.

¿Cómo y qué podemos aprender de lo que pasa entre nosotros en la escuela? ¿Cómo puedo invitar a los niños a experimentar una mirada intersticial y curiosa sobre nuestras maneras habituales de convivir? En relación a esta pregunta-foco de la investigación, 'extrañar la mirada' toma un sentido de verte como relación con lo otro, de verte mirando el mundo y empezar a tomar conciencia de tus formas de mirar.

Desde esta inquietud pienso en el lenguaje fílmico para ensayar otras formas de mirar, para repensar las formas escolarizadas de habitar el mundo, para incomprender, para escucharnos. ¿De qué maneras podemos poner en juego las imágenes? ¿Qué nos pasa cuando exploramos formas de escuchar mediante el lenguaje fílmico?

Invito a los niños a crear 'películas extrañas', para explorar, en primer lugar, la pregunta-foco de la investigación matizada por cada grupo al ponerla en relación con sus mochilas de historias personales. En segundo lugar, la película extraña sirve como rastro en movimiento de lo que vivimos mientras investigamos, como una práctica reflexiva de documentación que se modifica y se reinventa a lo largo del

curso, porque se nutre de lo imprevisto. En la secuencia anterior empiezo el relato de cómo se pone en marcha la investigación con los niños en la escuela y qué es lo que aprendo de las relaciones que se dan, principalmente de los saltos, de las discontinuidades, de aquello que me sorprende. En esta secuencia retomo la idea de investigación viva, de una pregunta-trampolín que viaja y que se transforma, y la pongo en relación con cómo dejamos un rastro de los caminos recorridos cuando la investigación educativa se piensa en un sentido performativo y no representacional. ¿Cómo dejar un rastro que no fije, que permite volver a la experiencia vivida desdibujándola?

Con la combinación de estas dos dimensiones, el relato audiovisual para investigar y para dejar rastro del proceso de investigación, la película extraña deviene otro instrumento para la escucha, para abrir la cuestión de la subjetividad desde la provocación de la mirada; ensayando otras formas de mirar relacionadas con otras formas de estar y de ser.

En esta secuencia narraré lo que ha supuesto la experiencia de extrañar la mirada considerando tres momentos diferenciados a lo largo de la investigación en la escuela de primaria y en el centro educativo para menores en riesgo de exclusión social. Estos tres momentos tienen que ver con tres ámbitos que Catherine Riessman (2008:144) reconoce refiriéndose a la propuesta de análisis visual de Gillian Rose (2001) para proyectos de investigación: en primer lugar, la historia de la producción de la imagen; en segundo lugar, la imagen por sí misma (características formales, las narrativas que sugiere...), y en tercer lugar, los aspectos relacionados con el proceso de recepción. Rose (2001) distingue estas tres dimensiones pero insiste en que en la mayoría de proyectos se dan de forma simultánea e interrelacionada. En la presente investigación distingo un primer momento en el que invito a los niños a explorar nuestra relación con lo visual, a partir de revisar las prácticas habituales de documentación visual de la experiencia escolar. En una segunda fase, el extrañamiento de la mirada tiene que ver con investigar filmando, hacer una película extraña. Finalmente, como prolongación del proceso de investigación relataré la experiencia de compartir las películas extrañas de cada grupito con el resto de

personas del grupo-clase, en un espacio que llamamos ‘conversaciones con desconocidos’.

Ensayar miradas intersticiales

En los primeros capítulos de la tesis desde una perspectiva autoetnográfica reviso las prácticas de documentación de mi experiencia escolar y descubro una narrativa lineal, parecida al realismo clásico de las películas de Hollywood, en las que uno tiene la ilusión de transparencia hacia la realidad, al ver que fotografía tras fotografía, año tras año, se mantiene el mismo tipo de representación (el primer día de escuela, excursiones y fiestas escolares), creando la sensación de un relato continuo donde todo sucede de forma estable y harmónica. Exploro la documentación escolar como un dispositivo pedagógico configurador de la experiencia de sí, y considero la noción de ‘documentalidad’ que propone Hito Steyerl (2004:25), como la intersección entre la idea foucaultiana de gubernamentalidad y la producción de verdad documental. Así describo las características de las formas dominantes de política de la verdad cuando desde la escuela se proponen formas de narrar la experiencia personal. En una segunda fase de trabajo de campo, en el contexto de la investigación compartida con los niños, pienso estrategias para poner en juego y explorar con ellos la cuestión que emerge de la primera fase autoetnográfica:

¿Cómo se gestiona la diferencia entre plano y plano en las prácticas habituales de documentación escolar?

En este proceso de desnaturalización de las miradas escolarizadas sigo las sugerencias de Fernando Hernández que desde la perspectiva de la Cultura Visual propone contextualizar los efectos de la mirada, y mediante prácticas críticas (anticolonizadoras), explorar las experiencias (efectos, relaciones) en torno a cómo

lo que miramos nos conforma, nos hace ser lo que otros quieren que seamos, y poder elaborar respuestas no reproductivas frente al efecto de esas miradas (HERNÁNDEZ, 2000). Desde el espacio posdisciplinar de la Cultura Visual no se proponen métodos concretos, se invita a considerar las particularidades de cada contexto teniendo en mente la siguiente cuestión: “¿Hasta qué punto este método es útil para lograr un posicionamiento crítico y performativo en relación a la cultura visual?” (HERNÁNDEZ, 2007a:78). A continuación analizaré las experiencias de revisión de la documentación escolar en el centro de verano y en la escuela, bajo el criterio que ofrece la perspectiva de la Cultura Visual y, al mismo tiempo, daré cuenta de cómo esta experiencia de investigación me permite entender qué puede significar un posicionamiento crítico y performativo.



¿Es un hombre que hace mucho tiempo que no ve a su hija?

¿Su hija está contenta?

La de la izquierda ¿es su abuela o su madre?

¿El padre está contento de ver a su hija?

¿Esto es una película o es de verdad?



¿Esto es una mujer o un hombre chupando un ojo?

¿Por qué chupa el ojo?

¿Se ha lavado los dientes?

¿Es un anuncio?

¿Por qué hacen esto?

¿En qué lugar lo están haciendo?

¿Son gays o heterosexuales?



¿Es su cumpleaños?

¿Qué pasa entre un vaquero y una princesa?

¿Podría ser una boda?

¿Es una película de risa?

La secuencia de fotos que acabo de mostrar tiene que ver con la experiencia de extrañamiento de la mirada con los niños del centro de verano. Hablo de 'ensayar miradas intersticiales' por dos motivos, en primer lugar, lo vinculo con prestar atención a lo que pasa entre las personas, que es la cuestión-motor de la investigación, y, en segundo lugar, hablo de ensayar miradas intersticiales por la forma cómo pongo en circulación distintos tipos de narrativas visuales en el aula.

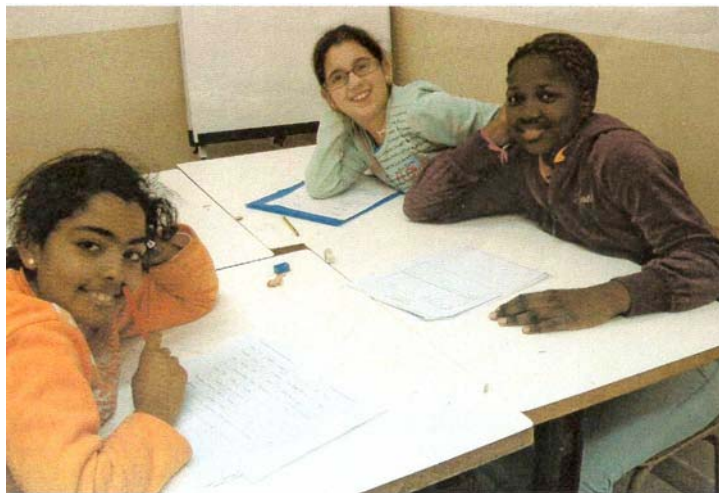
Interrogar(se con) imágenes ajenas

Aunque en mi propósito quiero que los niños ensayen una mirada intersticial sobre su documentación escolar habitual no empiezo directamente por estas fotografías; primero les confronto con fotografías de personas ajenas. En nuestro primer encuentro saco de mi mochila de historias unos sobres y les reparto uno por pareja. En cada sobre hay una imagen, un recorte de prensa, donde aparecen personas interactuando. Les invito a conversar sobre qué imaginan que pasa entre estas personas. La condición polisémica y evocativa de la imagen abre un abanico de historias y también el hecho de que primero lo hablen entre dos personas y después lo compartan con el resto produce un cruce de interpretaciones posibles. Se trata de la estrategia de la foto-provocación para narrar a partir de fotografías.

Pero no por el simple hecho de mostrar una fotografía e invitar a hablar sobre ella conseguiremos una conversación donde se extrañe la mirada; esto es algo que resalta también Douglas Harper, investigador en foto-provocación. Este autor nos pone el ejemplo de un estudio (HARPER, 2002) donde combinaba entrevistas con foto-provocación para explorar la fenomenología de la gente que trabaja en granjas. Las fotografías que él hizo en un primer momento no dieron pie a reflexiones profundas sobre las cuestiones que investigaba, porque se parecían demasiado a las ilustraciones típicas de las revistas sobre granjas que encontró en tiendas y en las casas de los granjeros. "No rompían el marco desde el que miran habitualmente los granjeros, sólo permitían hablar de aspectos ya dados por hecho con relación al trabajo y la comunidad" (HARPER, 2002:20). Para provocar reflexiones inesperadas el autor utilizó fotografías aéreas y fotografías históricas que mostraban cambios en la

configuración y en otros aspectos de las granjas. Harper cuenta que el hecho de fotografiar desde ángulos poco usuales o desde muy cerca puede ocasionar un extrañamiento de la mirada en el intento de relatar algo cotidiano.

En el caso de la presente investigación, el extrañamiento de la mirada se persigue a partir de provocar experiencias de contraste haciendo significativa la mirada intersticial entre diferentes tipos de fotografías. En primer lugar, la foto-provocación con imágenes de revista donde aparecen personas relacionándose. Procuero buscar imágenes muy diversas y de situaciones poco habituales para provocar mayor interrogación e invito a los niños a formular cuestiones en lugar de historias cerradas. El relatar en forma de interrogante permite que cuando comparten sus impresiones con el resto del grupo las personas se animen a dar sus versiones de la misma fotografía. En segundo lugar, continuamos con la foto-provocación pero ahora a partir de imágenes donde aparecen los niños, la documentación fotográfica que los educadores llevan a cabo durante el curso escolar.



¿Son amigas?

Interrogar(se con) la documentación escolar

Desde la Investigación Basada en Imágenes, Mitchell y Weber (1998) destacan el potencial de la narrativización de las fotografías, sobretodo cuando se trata de representaciones hegemónicas, como podrían ser los álbumes de fotos familiares o escolares donde inicialmente parece que todas las fotografías cuentan lo mismo, pero a través de los relatos singulares de cada persona frente una misma fotografía surgen distintas significaciones.

En grupos de dos o tres niños conversamos sobre estas fotografías yendo más allá de identificar quién es quién. Un niño, señala con el dedo la dirección de las miradas de las personas en la fotografía, y empieza a decidir de su relación con las educadoras voluntarias que le ayudan con los deberes. Hay dos niñas que siempre aparecen retratadas juntas y les pregunto si son amigas; a partir de esta cuestión en relación con las imágenes cuentan lo que hacen juntas y lo que prefieren hacer separadas y discuten sobre el juego de las distancias en la amistad.

En nuestra investigación, el enfoque narrativo a la hora de abordar la relación con las imágenes tiene que ver con pensar lo no pensado a partir de éstas; una mirada extraña sobre lo familiar que, poco a poco, permite la emergencia de nuevas reflexiones en torno a la cuestión de cómo convivimos.







Interrogar(se con) las imágenes producidas por los niños

En la secuencia fotográfica precedente se pone en evidencia otra experiencia de contraste en nuestra relación con las imágenes. Tiene que ver con invitar a los niños a que documenten, con cámaras de usar y tirar, lo que pasa entre nosotros durante el mes que pasamos juntos. Estas imágenes respiran cierta espontaneidad, muestran situaciones cotidianas que raramente saldrían en la memoria visual de las actividades del curso escolar, por ejemplo la fotografía en que se ponen crema entre ellos, o cuando aparecen bañándose en la playa. En estas fotografías tomadas por los niños también aparecen los educadores, cosa que no es tan habitual en el resto de documentación visual de las actividades del curso. Otro tipo de fotografía común, es la de dos amigos abrazándose o haciendo 'OK' con la mano. También fotografían el culo de un niño que está más gordo que los demás, así como caras haciendo muecas, etc. Estas fotografías del cuerpo las toman de muy cerca y desde ángulos que exageran y deforman lo fotografiado, de manera que no corresponderían con el tipo de imágenes 'bien' encuadradas y que muestran una puesta en escena de lo que 'debe' suceder en la escuela y que por lo tanto se privilegian en los álbumes escolares.

Investigar creando una 'película extraña'

La invitación a tomar fotografías se relaciona con la propuesta de crear una narración, es decir, pensar una secuencia de imágenes para contar una historia singular donde exploren lo que pasa entre unas personas en concreto. Esta es la sugerencia de crear una película extraña que comparto con ellos, como estrategia para repensar el juego de distancias habituales entre nosotros. En algunos casos piensan en historias verídicas y aprovechan algunas de estas imágenes espontáneas de ellos estando en el centro, o también fuera, en el parque, en la calle, en sus casas. En otras ocasiones, inspirados por las imágenes más provocativas, como las que he mencionado anteriormente, se reinventan en otros personajes y crean ficciones para relatar lo que sucede entre ellos (anexo 10). Para las ficciones se fotografían creando una puesta en escena a propósito, así, la imagen de los dos niños jugando a fútbol es

una fotografía previamente pensada que sirve para presentar los protagonistas de una historia de mafiosos, y el niño cruzando la puerta ‘representa la huida del mafioso más buscado por la policía’ me explica un niño.

En las ‘películas extrañas’ que se abren a la ficción, se percibe también el ejercicio intertextual de combinar imágenes extraídas de Internet, donde a partir de buscadores como Google los niños buscan imágenes de sus teleseries y de sus grupos de música favoritos. El cruce de estos textos con las historias que ellos crean a partir de lo observado y fotografiado denota como lo mediático construye sus imaginarios y se convierte en referente de sus comportamientos (anexo 11).

Refiriéndose a la construcción de narrativas alternativas para la educación, Hernández (2007a) sugiere tener en cuenta la distancia que se produce entre la ‘pedagogía cultural’ (expresión que Giroux utiliza para referirse al papel que juegan las representaciones mediáticas de la cultura popular en la constitución de las subjetividades de los niños y niñas) y la ‘pedagogía escolar’ (lo que la escuela pretende enseñar y transmitir en su propuesta educativa). En este sentido, la propuesta de las ‘películas extrañas’ puede leerse como una posibilidad de prestar atención a esta distancia y de romper con la dicotomía dentro-fuera de la escuela, a partir de escuchar la mochila de historias de cada niño y de atender a cómo los distintos relatos que nos conforman se ponen en circulación e imaginar también otros recorridos posibles.

Al igual que lo he hecho en estas páginas con el centro de verano, a continuación relataré cómo se dio la primera fase de revisión de documentación y de poner en juego las imágenes en la escuela. En un segundo momento atenderé al espacio de proyección de las películas, considerando ambas experiencias, y retomando la cuestión que emergió en la primera temporada: *¿Y si... convertimos la pizarra en un espejo roto? ¿Cómo podemos aprender a vernos a través de las brechas?*

Ensayar miradas intersticiales en el contexto escolar

Después de la experiencia piloto que realizamos en el centro educativo durante el verano empezó de nuevo el curso escolar y seguí investigando en otro contexto, en una escuela de primaria con los niños y niñas de quinto curso. En las páginas que siguen relato los tránsitos significativos para la investigación que detecté al poder contrastar dos experiencias distintas. A continuación explico los criterios que hacen significativos estos tránsitos. En ningún caso pensé en la transferencia de una forma de investigar que puede aplicarse en cualquier contexto, ya que justamente por el énfasis que este proyecto pone en la escucha y la atención a lo singular y a lo relacional, cada investigación adquiere unas características particulares porque está a manos de las personas que la llevan a cabo en cada caso.

El primer tránsito tiene que ver con revisar con los niños y niñas la cultura visual de la escuela. En el centro de verano hicimos una primera exploración de las fotografías que sus educadores tomaban de ellos para documentar las actividades realizadas a lo largo del curso. En la experiencia en la escuela propongo revisar este tipo de documentación y también las imágenes que les rodean en el día a día en la escuela.

En segundo lugar, un tránsito significativo respecto a la experiencia anterior tiene que ver con el extrañamiento de la mirada; para crear películas extrañas (como modo de investigar nuestras historias personales sobre la convivencia y también como rastro del proceso de investigación y de aprendizaje) en la escuela tuvimos en cuenta algo que no consideramos en el centro de verano, referencias de artistas contemporáneos para inspirar nuestro propio modo de investigar mediante imágenes.

Un tercer tránsito es la práctica reflexiva consciente sobre la metodología de la investigación; esto implica compartir estrategias para documentar los recorridos singulares que vamos haciendo con cada grupito. Siento que el hecho de tener mayor consciencia sobre el proceso supone que los niños y niñas se reconozcan a sí mismos como investigadores, cosa que no se manifestó de forma tan evidente

durante la primera experiencia. Mediante las distintas estrategias de reflexividad atendemos, entre otros aspectos, a cómo nos relacionamos con la imagen filmada en la investigación y esto permite movernos: la idea de película extraña va modificándose a través de la experiencia de cada grupito de investigación, y cada vez más se pone al servicio de una situación en la que queremos compartir y expandir lo que hemos indagado; pensamos en la película extraña teniendo en cuenta las resonancias que puede crear en otros, como un instrumento para la escucha, para provocar nuevas conversaciones con desconocidos.

¿En la escuela, qué imágenes hablan de ti?

“... expandir las preguntas ‘¿Qué ves en esta imagen? ¿Qué historia cuenta esta obra?’ para dirigirse hacia un terreno que no había sido explorado y que se articulaba en torno a nuevas preguntas: ¿Qué veo de mí en esta representación visual? ¿Qué dice esta imagen de mí? ¿Cómo esa representación contribuye a mi construcción identitaria –como manera de mirar-me y mirar el mundo?” (HERNÁNDEZ, 2000:7)

Al inicio de la investigación explico a los niños y niñas que en una primera fase he revisado mi documentación de la experiencia escolar y que me gustaría expandir este análisis con exploraciones suyas de su propia documentación. Este primer ejercicio tiene que ver con atender a nuestra mochilla de historias para extrañar la mirada sobre cómo se construyen los relatos que hablan de nosotros en la escuela. Durante el primer trimestre nos dedicamos a esta exploración compartida y nos reunimos la mitad del grupo-clase, es decir, doce niños en cada encuentro. Conversamos en círculo a partir de dos provocaciones. La primera tiene que ver con proponerles que revisen la documentación de su experiencia escolar que guardan en casa, y la segunda es un juego-provocación para discutir formas de etiquetarnos y fijar nuestra identidad a través de imágenes. A partir de una primera cuestión, *¿De qué hablan los álbumes y la documentación que guardas de la escuela?*, los niños escriben en las libretas de investigadores sus impresiones:

Que nos llevamos bien entre nosotros y que siempre estamos juntos

Hablan de las asignaturas, matemáticas, catalán, inglés...

De las excursiones, conciertos de Navidad y festivales

Hablan de las excursiones, fiestas, de todo lo que hemos hecho durante estos años en la escuela, incluyendo trabajos y notas

Sobre las actividades fijas del día a día, las asignaturas

De lo que hemos hecho durante estos años

Hablan de cómo he cambiado durante estos años, a nivel personal y educativo

Los he tirado

Los álbumes que guardo hablan de muchas cosas: por ejemplo, las notas hablan de mi comportamiento en clase. Al mirar los trabajos que he hecho, todo lo que he escrito y dibujado, puedo ver como hago las cosas. En las fotografías de cuando éramos pequeños veo que algunas personas cambian y otras no. También tengo un vídeo en el que salimos todos los de la clase cuando éramos pequeños y se ve las cosas que hacíamos

Desde el análisis de la documentación archivada de mi experiencia escolar, observando también las prácticas de documentación actuales en el centro donde investigo, y en otras escuelas, y a partir de lecturas sobre documentación escolar (BONAS, 2007; BURNAFORD, 2007; CADWELL, 1997; MAKING LEARNING VISIBLE PROJECT, 1997; MITCHELL & WEBER, 1998; MORAN & DEBORAH, 2005) constato que las prácticas de documentación escolar por parte de los niños y niñas suelen reducirse a: justificar el trabajo realizado (álbum de final de trimestre como acumulación de los ejercicios realizados) y conmemorar momentos especiales que rompen las rutinas habituales (fotografías de festivales, celebraciones y excursiones) y que dan una imagen de la infancia feliz y harmónica. En escuelas con currículos basados en la indagación el ejercicio de documentación se introduce de forma más consciente y se convierte en

una tarea necesaria para el desarrollo de un proyecto de investigación. Aún así, en la mayoría de los casos la documentación es para ilustrar y reafirmar la experiencia en lugar de desdibujarla.

El siguiente juego que planteo a los niños tiene como finalidad empezar a desdibujar la experiencia a partir de la cual otros escriben quiénes somos. En este sentido, invito a transitar de la performance a la performatividad, como sugiere Charles Garoian (1999). Este autor destaca tres atributos de la producción cultural en los que se fundamenta la Pedagogía Performativa de las Artes: *performance*, *performatividad* y *performance artística*. El primer atributo, *performance*, tiene que ver con el hecho de que nuestra identidad se construye mediante prácticas repetitivas en las que reproducimos discursos dominantes; por ejemplo, en el contexto escolar, aprendemos por repetición maneras de ser maestros y de ser alumnos. En el caso que nos ocupa vemos como las formas de documentación escolar suponen un ritual mediante el cual se perpetúan determinados modelos de estudiante. La segunda noción, *performatividad*, hace referencia a la posibilidad de criticar los discursos preexistentes, en un proceso reflexivo a través del cual las personas van negociando continuamente sus posiciones dentro de la cultura (GAROIAN, 1999: 8). En este sentido, la metáfora de desdibujar las narrativas que nos hacen, tiene que ver con la *performatividad*, con la capacidad de ver la clase como un lugar de invención más que un lugar de reproducción.

La pregunta que comparto con los niños: *¿En la escuela qué imágenes hablan de ti?* se aborda desde un juego-provocación que contribuye al extrañamiento de la mirada y facilita el tránsito de la *performance* a la *performatividad*:

Con el grupo de niños y niñas de quinto curso de Primaria nos conocimos el año anterior, cuando cursaban cuarto y yo me presenté por primera vez, ya que en aquellos meses realizaba la observación etnográfica sobre las dinámicas de circulación de las historias personales de los niños en la escuela. En este primer encuentro les propuse un juego para presentarse: cuando yo preguntaba a alguien cómo se llamaba invitaba al resto de las personas a levantar la mano y a contar algo relacionado con la persona en cuestión. De esta manera cada uno era presentado

por los otros. Fue una sesión muy participativa y sentí que los niños estaban excitados al ver cómo los otros hablaban de ellos. Yo iba apuntando en mi libreta algunas descripciones de lo que contaban de cada niño.

Al cabo de un año, llego de nuevo en la escuela y después de una semanas de reencuentros, en el contexto de extrañar la mirada sobre la cultura visual escolar entrego a cada uno de los niños una imagen que he buscado en Google escribiendo una palabra clave de lo que me habían contado; por ejemplo, 'futbolista' y selecciono una imagen-estereotipo. Les digo que es una imagen que yo pienso que les identifica, y que la he buscado a partir de releer lo que el año anterior los compañeros de la clase comentaron de cada persona. Para dar a cada uno la imagen que le corresponde, hacemos el juego inverso a lo que hicimos el curso anterior. Ahora les muestro la imagen y entre ellos deben discutir a quién identifica. Durante esta conversación aparecen distintas tensiones: Por un lado, alguna imagen es disputada entre varias personas que consideran que les identifica, y empiezan a argumentar porqué les pertenece. Pero en este juego-provocador yo tengo la última palabra, la respuesta correcta, y acabo adjudicando la imagen solamente a uno de ellos. Por otro lado, hay imágenes que los otros adjudican a una persona y ésta no lo acepta. Como el caso de una niña que todos le dicen que ella es la imagen de las hadas, que siempre le han gustado las hadas, y ella lo niega enfadada, dice que 'esto era cuando era pequeña, pero que ahora ya no'.

Cuando cada uno tenía la imagen que le identificaba, algunos niños preguntaron: '¿Qué hacemos ahora con estas imágenes?'. Les planteo si se han dado cuenta de lo que ha sucedido, de las historias que hemos contado a partir de estas imágenes que otros hemos puesto sobre alguien. Les pregunto cómo nos hemos relacionado con estas imágenes y, dado que el tiempo de la sesión se nos acaba, les invito a escribir en sus libretas de investigadores sobre la imagen que han recibido. En general preguntan sobre qué tienen que escribir; siento que me piden más claridad. Antes que yo diga nada, un niño sugiere que podríamos pensar sobre nuestra relación con esta imagen en el curso pasado y en el momento actual. Acordamos este criterio; me parece interesante puesto que abre la posibilidad de contemplar la dimensión temporal de la identidad, de construir un pequeño relato movedido sobre uno

mismo atendiendo a las tensiones que hemos planteado durante este juego-provocación. Como investigadora he adoptado, en esta ocasión, un papel de provocadora de un proceso de confrontación entre los niños y la forma de hacer circular estas imágenes como etiquetas que colocamos sobre las personas.

Pero la provocación va más allá, mi idea es que se den cuenta de que a veces otros narran nuestra historia, y que se sientan capaces de desdibujar, de cuestionar estas etiquetas. Al final de la sesión se me acerca la niña que ha recibido la imagen del hada, y me dice que no la quiere, que no le gusta, y que por lo tanto no puede escribir sobre ella. Yo le digo que la entiendo, y que haga lo que prefiera, pero le sugiero que también puede escribir esta historia de incomodidad sobre lo que le ha pasado con la imagen.



Mi padre se aficionó al futbol cuando era pequeño y yo sigo la tradición



Antes me identificaba con esta foto porque era deportista, no porque saltara bien a la cuerda. Ahora me identifico con esta imagen porque soy deportista, como el año anterior, pero ahora salto bien a la cuerda



El año pasado me gustaban mucho los animales, pero ahora aun me gustan más porque he ido conociendo otros animales



Yo aun tengo la misma relación con esta imagen, 'científica'. Porque de mayor quiero ser científica. Ahora me gusta saber cosas sobre enfermedades raras o virus, cuando en el periódico o en otros sitios aparece información sobre enfermedades me gusta leerlo



La relación que tengo con esta imagen es que mi padre y mi tía son dentistas y son los dentistas de Noemí. En el curso anterior cuando nos presentamos, al decir mi nombre Noemí lo relacionó con mi familia y por esta razón ha elegido esta imagen para identificarme



Antes sabía hacer pulseras y las regalaba a las niñas. Ahora ya no me gusta, hago otras cosas...



Creo que toda la clase dijo que lo que me gusta más es montar a caballo porque tengo un caballo propio. Me sigue gustando montar y tener caballos y cepillarlos. Cuando mi padre era pequeño también le gustaban mucho los caballos



A mi no me gustan las hadas. Muchos niños dicen que sí, y por esta razón me han dado esta imagen. Pero ni el año pasado ni éste ya no dibujo hadas



Mi tortuga. Me siento identificado con esta foto, porque el año anterior escribí un poema de una tortuga



Me relaciono con esta imagen porque es algo que hago muchas veces. Es una afición de toda la vida

En nuestro siguiente encuentro compartimos lo que habían escrito en sus libretas con relación a la imagen que les tocó. En las páginas anteriores muestro algunos ejemplos. A partir de estas frases surgieron otros relatos al conversar con el resto de compañeros. Hablamos sobre cómo detrás de cada imagen había muchas historias posibles. Escuchamos las historias, en un ejercicio que daba la opción a desdibujar las etiquetas, invitándoles a reescribir significados singulares. Desde la perspectiva de la Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2007a:30,78) se considera relevante favorecer el carácter 'oposicional' que se puede producir a la hora de interpretar imágenes; la escucha de las interpretaciones singulares de los niños y niñas y la oportunidad de situar sus visiones en contextos sociales y culturales más amplios, y descubrir las 'gafas' que guían sus visualizaciones, así como las formas de apropiación y resistencia de los niños y niñas frente a las representaciones visuales.

Respecto al estar atenta a las formas de apropiación y resistencia, observé que en sus libretas algunos niños hicieron un dibujo en el que hacían una versión propia de la imagen que se les había adjudicado, singularizaban la imagen-etiqueta recibida. Sobretudo en los casos en que se sentían a gusto con lo que los otros habían dicho de ellos. Hubo un niño que dibujó al lado de la imagen del payaso que le había

tocado otro payaso distinto; otro niño al que le había dado la imagen de una tortuga también la dibujó de nuevo y escribió un poema. Como formas de resistencia al ejercicio que les propuse, cuando les pregunté cómo se habían sentido, algunos niños, al principio tímidamente y después de forma más convencida, reconocieron que no les había gustado que los otros dijeran cosas de ellos que ellos no pensaban, y que no estaban de acuerdo con que se los identificara con una imagen que ellos no habían elegido.

Respecto al situar sus visiones en contextos y situaciones culturales más amplios, después de este primer ejercicio, les planteé cuestionar las imágenes que había en la escuela, preguntándoles si consideraban que algunas imágenes hablaban de ellos.

En la pared del patio hay el Mowgli dibujado y se relaciona con todos nosotros.

Ninguna, pero hay imágenes que se relacionan con otras cosas.

Las que nos hacen en las excursiones o en las fiestas de la escuela, pero éstas las guardamos en casa.

Algunas, pero pocas porque en la escuela no acostumbramos a colgar imágenes.

Sí que hay las imágenes que identifican los cargos que tenemos que ejercer.

La imagen del mural donde aparece el personaje del Mowgli que representa nuestra clase.

Los carteles colgados con el dibujo del Mowgli y nuestro nombre debajo.

En esta conversación surgió una discusión entre dos grupos. Algunos niños decían que no consideraban que la imagen del Mowgli hablase de ellos, mientras otros comentaban que sí, que identificaba al grupo-clase y que por lo tanto también decía cosas de cada una de las personas. Pudimos hablar sobre cómo la imagen puede utilizarse para crear un sentido de identidad colectiva, y de cómo se eligen estas imágenes y de lo que sentían respecto a ellas. Lo interesante fue que hicieron

puentes con el ejercicio anterior y recogí en mi libreta comentarios como: *‘No lo sabemos todo de nosotros, no podemos pensar que una imagen nos define totalmente. Por ejemplo, alguna gente el año anterior se identificaba con la imagen que le dio Noemí y este año a lo mejor ya no encuentra la misma relación con aquella imagen’.*

¿Cómo pensamos en las imágenes en el contexto de una investigación?

Pat Thomson (2008:8) refiriéndose a la utilización de imágenes en la investigación social distingue dos aproximaciones posibles: por un lado, “las prácticas que exploran la producción, los usos y las interpretaciones de artefactos visuales que ya existen (BARTHES, 1977; DE LAURETIS, 1987; EMMISON y SMITH, 2001; HEYWOOD y SANDYWELL, 1999; KRESS y VAN LEEWEN, 2006; MARGOLIS, 2000; SHIRATO y WEBB, 2004) y, por otro lado, las investigaciones en las que se producen artefactos visuales como parte del proceso de investigación (BETLIN, 2005; COLLIER y COLLIER, 1986; EL GUINDI, 2004; HARPER, 2002; PINK 2001, 2006; PINK, KURTI y ALFONSO, 2004; RUSSELL, 2007)”. En nuestra investigación combinamos ambas tendencias. En una primera fase cuestionamos nuestras formas habituales de mirar teniendo en cuenta la cultura visual escolar, es decir, prestando atención a los eventos visuales como relación entre el que mira y lo que mira “como construcción social de aquello visual a menudo invisible” (TAVIN,K; 2003: 205). En esta concepción de la cultura visual no se trata tanto del objeto en sí, sino del modo como nos apropiamos de ellos (HERNÁNDEZ, 2007).

En una segunda fase invito a los niños a producir ‘películas extrañas’ como parte del proceso de investigar; para indagar a través de las imágenes. Este material producido también nos sirve para pensar nuestras relaciones con lo visual, desde una práctica reflexiva que desestabiliza la idea de ‘película extraña’ en la experiencia de un grupo a otro, ya que los 24 niños se dividen en grupitos de cuatro personas, de manera que desarrollamos seis investigaciones distintas.

Recalco la importancia del sentido exploratorio a través de la práctica, de pensar haciendo para poder generar nuevas ideas. En esta línea, desde la pedagogía del cine, Alain Bergala (2007) incita a una “pedagogía de la creación” tanto al mirar como al producir; y desde los estudios de la Cultura Visual distintos teóricos han señalado también la importancia de que los niños y niñas exploren la producción de imágenes a parte de ser consumidores habituales (EISENHAUER, 2006; DARTS, 2004; FREEDMAN, 2003; HERNÁNDEZ, 2000).

¿Cómo llevo a cabo una pedagogía de la creación? Procuero un trabajo especulativo con las imágenes que genere la posibilidad de repensar cómo utilizamos las imágenes para la indagación educativa. Un trabajo especulativo singular, con características irrepetibles, fruto del contexto concreto en el que tiene lugar la investigación y de las relaciones con los participantes. Así, me siento cercana al posicionamiento de Elisenda Ardèvol (1994) que, queriendo indagar sobre etnografía visual, hace un trabajo de campo en el que explora distintas posibilidades y concluye lo siguiente: “la investigación etnográfica mediante la cámara de vídeo, de cine o fotográfica crea su propio contexto de realización y exhibición, sus propias pautas culturales sobre cómo ver una imagen y su propia forma de utilizar los códigos visuales; distinto del sistema comunicativo definido por la industria cultural de masas y distinto del género doméstico” (ARDÈVOL, 1994:249).

Por un lado, estoy de acuerdo con Ardèvol de que al investigar con imágenes podemos llegar a crear pautas y maneras propias tanto en la forma como creamos las imágenes, como en las formas de proyección, etc. porque esto es algo que he experimentado a lo largo del proceso de indagación compartida con los niños y niñas; pero, por otro lado, también quiero destacar, como contrapunto, algo que comparto con otros autores (MACLURE, HOLMES, MACRAE, JONES, 2010) la dificultad, justamente, de crear otras narrativas distintas a las habituales cuando trabajamos dentro de contextos institucionalizados, como la escuela, que encuadran maneras de hacer. Moviéndome en esta tensión entre la posibilidad de crear narrativas alternativas y formas de ponerlas en juego distintas a las maneras hegemónicas en que se trata lo visual en la escuela, en las páginas que siguen relato lo que aprendí con los niños en el intento de producir películas extrañas (para investigar qué

podemos aprender de lo que pasa entre las personas y para documentar nuestro proceso de investigación) en el contexto escolar.

Durante las primeras sesiones compartidas con todo el grupo-clase mi intención fue abrir la cuestión identitaria desde la provocación de la mirada, con la revisión de la documentación escolar y el juego-provocación de las etiquetas visuales. Esto permitió crear un ambiente de interrogación respecto a las formas habituales de relacionarnos con las imágenes. Así, al cabo de unas semanas, al empezar la investigación con el primer grupito de cuatro niños, en nuestras mochillas de historias ya teníamos como punto de partida esta cuestión: *¿Qué otras relaciones podemos tener con las imágenes?*

Revisando sus cuadernos escolares nos dimos cuenta de la tendencia a crear imágenes como ilustraciones de las ideas expresadas por un texto escrito. A la hora de plantearnos otras relaciones posibles con las imágenes conversamos sobre qué pasa, qué efecto se produce, cuando la imagen se utiliza para ilustrar un texto. Es una práctica tan habitual que nos costaba pensar alternativas. De algún modo, sucedía lo que comenta John Berger (2008) refiriéndose a la relación tautológica entre fotografía y texto:

“En la relación entre una fotografía y las palabras, la fotografía reclama una interpretación y las palabras la proporcionan la mayoría de veces. La fotografía, irrefutable en tanto que evidencia, pero débil en significado, cobra significación mediante las palabras. Y las palabras, que por sí mismas quedan en el plano de la generalización, recuperan autenticidad específica gracias a la irrefutabilidad de la fotografía. En ese momento, unidas las dos, se vuelven muy poderosas; una pregunta abierta parece haber sido plenamente contestada” (BERGER, 2008:92).

Las preguntas se resuelven, se comprenden, se solucionan y desaparecen. Cuando presenté la propuesta de investigación a los niños y les invité a investigar mediante la transformación de historias familiares orales o escritas en imágenes, una niña preguntó preocupada: “¿Y si alguien piensa una historia distinta a partir de la imagen que yo elijo?”, la maestra respondió al instante: “No te preocupes, en este caso tu le podrás decir qué es lo que debe leer para que no haya equivocación”. Esta

conversación me evidenció la tendencia escolar a fomentar la comprensión unívoca, el no querer dejar en la duda o en la polisemia ante las situaciones o tareas que se plantean en el aula. Pero en la propuesta que yo les hacía quería romper esta tendencia, les invitaba a compartir una actitud indagadora, de cuestionamiento y de potenciar la curiosidad. Así, la siguiente pregunta que compartí con los niños fue: *¿Cómo pensamos en las imágenes en el contexto de una investigación?*

La tendencia a la relación tautológica entre imágenes y texto no es algo exclusivo del contexto escolar, lo vemos con frecuencia en los medios de comunicación de masas, y también en el propio ámbito de investigación social. Catherine Riessman (2008) explica que históricamente se han utilizado las imágenes para la recolección de datos científicos, en estudios antropológicos y sociológicos que observando otras culturas describían las formas de vida de los ‘nativos’. Con el tiempo esta práctica fue criticada por exotizar al ‘otro’, como parte de un proyecto colonial opresor. El tipo de narrativas que ofrecían estos estudios iniciales se basaba en epistemologías realistas, donde las imágenes eran tratadas como evidencias, como ilustración de una realidad, sin dejar espacio a múltiples interpretaciones. Riessman relaciona un ‘giro visual’ en la investigación social con un ‘giro narrativo’: los investigadores han pasado del realismo y la ilustración a concebir las imágenes como ‘textos’ para ser leídos interpretativamente, considerando las imágenes como transcripciones escritas. De esta manera, en las investigaciones actuales se presta atención a cómo y por qué las imágenes son producidas y son leídas por distintas audiencias. Este giro ha llevado también a pensar en investigaciones participativas donde las imágenes se hacen *con* los participantes en lugar de *sobre* ellos.

Este es el caso de nuestra investigación con niños y niñas, donde exploramos juntos la experiencia de convivencia humana, mediante la producción de imágenes. Al principio nos costó quebrar nuestros hábitos en la relación con las imágenes. Se cumplía lo que plantea Fernando Hernández (2007a), quien habla del tiempo que requiere la iniciación crítica a la cultura visual, de la necesidad de un “tiempo para que los estudiantes puedan experimentar diferentes formas de placer en relación con los ‘textos’. También el placer de la crítica y la incomodidad que se deriva de descubrir nuevas dimensiones en los ‘textos’ y posicionamientos de los sujetos”

(HERNÁNDEZ, 2007a:78). Vivimos muchas situaciones en este sentido, algunas ya las he relatado refiriéndome a las primeras prácticas de revisión de la cultura visual escolar.

En lo referente a cómo utilizamos las imágenes para investigar, empezamos a pensar sobre esta cuestión con el primer grupito de cuatro niños, y al inicio fue un proceso un poco abstracto y conceptual, basado en hablar entre nosotros. Yo insistí en una posible relación triangular entre imágenes / pregunta de investigación / historia familiar explorada. Su historia tenía que ver con el ‘apadrinamiento escolar’, experiencia que consiste en que cada niño de quinto curso es padrino de un niño de primer curso y le acompaña en el aprendizaje de la lectura. Al poner en relación esta historia con la pregunta de la investigación, exploraron si se puede aprender de los otros cuando son más pequeños. Inicialmente los niños pensaban que no, que ellos ya habían cursado primer curso y que, por lo tanto, no podían aprender de los pequeños porque ya sabían más. A través de las conversaciones y de entrevistar a familiares fueron matizando este supuesto inicial.

¿Cómo nos podían ayudar las imágenes a explorar la cuestión de partida? Con el primer grupo las imágenes quedaron al margen del extrañamiento de la mirada, es decir, no contribuían al cuestionamiento del fenómeno de estudio. Al inicio de la investigación conversamos sobre cómo procurar que las imágenes no ilustraran la historia que explorásemos e imaginar otras relaciones posibles, los niños pensaron en las imágenes como medio para dar pistas. A este respecto decía una de las niñas: “por ejemplo, si queremos hablar de un mono, podemos elegir la imagen de un plátano”. En la película extraña que produjo el primer grupo se evidencia esta idea, de jugar con lo metonímico. Pero, pensar en imágenes para dar pistas del significado al que se quiere que el espectador llegue continúa siendo un método manipulativo. Continuábamos pensando en la imagen para comprender, en lugar de pensar en la imagen para sacudir la comprensión, como sugiere Susan Sontag (2006).

En la primera ‘conversación con desconocidos’, cuando este grupo proyectó su película ante el resto de compañeros, al finalizar hubo silencio. Las intervenciones de los otros niños y niñas se relacionaron con preguntas sobre el proceso de trabajo, más que sobre la pregunta de investigación en concreto que ellos planteaban, de

manera que la película extraña en esta primera ocasión, no funcionó del todo como un instrumento para la escucha que permitiera expandir la cuestión indagada al resto del grupo y seguir explorando juntos. En esta primera película los niños acabaron 'poniendo' imágenes que se referían de una manera bastante literal a las ideas expresadas por el texto oral (audio del vídeo) de las entrevistas que hicieron. Resalto 'poniendo' entre comillas, porque pienso que éste fue un error del que aprendí: a menudo les preguntaba '¿Qué imagen pondrías?' y esta pregunta conducía a buscar imágenes para representar una idea ya pensada.

Del primer grupo al segundo siento que nuestra relación con las imágenes cambió. Ya no conversamos sobre qué imágenes poner en una historia una vez ya la habíamos investigado, sino que escuchamos a las imágenes que venían a nosotros mientras investigábamos. Por ejemplo, dentro de nuestras conversaciones sobre qué pasa entre nosotros cuando mentimos, un día una niña dijo que tenía en mente la cara de su hermano cuando mentía. Empezamos a hablar de si podíamos adivinar si alguien miente a partir de la expresión facial. De su comentario se abrió una puerta para explorar la vivencia de la mentira en los rostros. El día siguiente esta niña trajo una fotografía de su hermano, y otros niños buscaron imágenes de expresiones faciales en Internet y también las trajeron.

La película extraña del segundo grupo es un montaje en paralelo de estas expresiones faciales con el audio de las entrevistas que hicieron sobre las mentiras. En esta película extraña rompimos la relación autorreferencial entre imagen y texto; porque no fuimos a buscar la imagen para ilustrar una historia ya pensada, sino que en el mismo proceso de indagación donde permanentemente estábamos relacionando ideas, prestamos atención a las imágenes que nos venían a la mente, como esta niña que recordó la cara de su hermano. De esta forma dejábamos entrar nuevas historias, atendiendo a las historias contenidas en cada una de estas imágenes; cada rostro nos permitía pensar y explorar nuevas ideas sobre el hecho de mentir. Fue un primer ejercicio de investigar a través de las imágenes, que rompía la relación triangular que yo había planteado al inicio entre imágenes-historia-pregunta, y la abría a formas más poliédricas, que permitían nuevas imágenes, nuevas historias y nuevas preguntas.

La apertura en la forma como producimos la película se reflejó también en la forma en como fue recibida. En la ‘conversación con desconocidos’ la proyección de esta película extraña permitió seguir explorando la cuestión indagada con el resto del grupo; estuvimos casi una hora contrastando opiniones sobre qué pasa entre nosotros cuando mentimos.

La imagen como gesto: investigar mediante ‘películas extrañas’



“¿Cómo sería el modo de direccionalidad de un profesor que cree que la comprensión comunicativa es imposible? ¿Cómo sería y qué sensación crearía una versión fílmica de las dinámicas estructurales del ‘conocimiento textual’ y del ‘dialogo analítico?’” (ELLSWORTH; 2005:119)

En la primera temporada, a través de una autoetnografía, cuestiono las formas habituales de relación educadora-alumnos atendiendo al concepto de ‘direccionalidad’ de Ellsworth, que se refiere al modo en cómo nos dirigimos a los otros, mediados por la consideración que tenemos de quién pensamos que es el

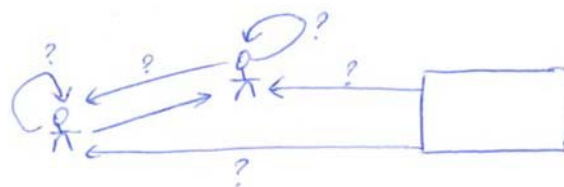
otro. Según esta autora en la pedagogía actual predominan las prácticas de diálogo comunicativo en las que el profesor conocedor de la realidad, la explica y la representa tal y como es, mientras que del alumno se espera que comprenda lo que el profesor narra de la manera que el profesor desea que lo comprenda. Ellsworth vincula el aprendizaje a una dinámica distinta a la del diálogo comunicativo. Según ella “debido a que los significados del mundo, los acontecimientos y nuestras experiencias de éstos no se pueden extraer de forma directa del mundo o de nosotros mismos, los significados que creamos son los productos de una interpretación –de rutas particulares de lectura-. No son productos de una representación absoluta o de comprensión directa. Y ésta es la razón de que los procesos y las rutas de nuestros actos de interpretación resulten cruciales” (ELLSWORTH; 2005:129).

Desde esta posición Ellsworth nos habla del ‘conocimiento textual’, como el conocimiento de carácter necesariamente indirecto y desconectado de las rutas que seguimos para leer el mundo; del conocimiento de que estas rutas siempre son múltiples y de que nunca se puede recorrer dos veces el mismo camino. Se trata de conocer que algo se nos escapa cuando aprendemos y que por esta razón resulta imposible representar el aprendizaje. En el siguiente apartado ‘Desdibujar el proceso de investigación’ incidiré en esta idea del conocimiento textual y las rutas de lectura.

Ahora, he querido mencionarlo porque la idea de ‘conocimiento textual’ tiene que ver con una dinámica de aprendizaje que Ellsworth reconoce como de ‘diálogo analítico’ y que es el que procuro seguir en la experiencia de las ‘películas extrañas’. Si entendemos la relación educativa como una práctica de diálogo analítico esto supone atender a las rutas de lectura, es decir, que requiere tener un conocimiento textual. Otros autores también reconocen la importancia de reconocer estas rutas particulares de lectura; Jacques Rancière en su comparación de la lógica del espectáculo con la lógica de la relación pedagógica, nos dice lo siguiente: “El poder común de los espectadores no reside en su calidad de miembros de un cuerpo colectivo o en alguna forma específica de interactividad. Es el poder que tiene cada uno y cada una de traducir a su manera lo que él o ella percibe, de ligarlo a la aventura intelectual singular que los hace semejantes a cualquier otro en la medida en que dicha aventura no se parece a ninguna otra.” (RANCIÈRE, 2010:22).

En la práctica del diálogo comunicativo el profesor y el alumno se relacionan por un puente que los pone cara a cara con la intención de llegar a una comprensión plena del otro, como si se pudiera cruzar fácilmente este puente para conocer lo que hay en cada extremo y poder representarlo 'tal y como es'. Sin embargo, en el giro de una pedagogía de la representación a una pedagogía performativa, Ellsworth sugiere otras posibilidades: "sobre este puente, enseñar puede llegar a significar algo así como permanecer cerca del otro mientras ambos nos enfrentamos al abismo, y sintiendo curiosidad por las performances suspendidas que cada uno de nosotros podría hacer para que nuestras respectivas pasiones por aprender estuviesen entretenidas aquí" (ELLSWORTH; 2005:162). Así, en el diálogo analítico, la investigadora o educadora y los estudiantes nos ponemos en el mismo lado de la discontinuidad, no cara a cara, sino uno junto al otro. Esta concepción de la enseñanza y la investigación, presenta similitudes con la "lógica de la emancipación" de Rancière (2010:20):

"Siempre existe entre el maestro ignorante y el aprendiz emancipado una tercera cosa – un libro o cualquier otro fragmento de escritura- ajena tanto a uno como al otro y a la que ambos pueden referirse para verificar en común lo que el alumno ha visto, lo que dice y lo que piensa de ello. Lo mismo ocurre con la performance. No es la transmisión del saber o del espíritu del artista al espectador. Es esta tercera cosa de la que ninguno es propietario, de la que ninguno posee el sentido, que se erige entre los dos, descartando toda transmisión en lo idéntico, toda identidad de la causa y el efecto."



Así, en el intento de crear 'películas extrañas' para investigar propongo convertir la pizarra del aula en un espejo roto, donde nos podamos mirar a través de las brechas. Esto supone no sólo tener un conocimiento textual para atender y respetar las rutas particulares de lectura de cada persona allí presente, sino también, pensar de que

forma podemos utilizar el lenguaje fílmico para que retorne una diferencia, para que en lugar de cerrar o resolver las discontinuidades en conocimiento o comprensión genere nuevas preguntas y nuevas miradas. Para que una película extraña resulte extraña probablemente la tendremos que poner en juego como esta ‘tercera cosa’ que destaca Rancière en la relación pedagógica; a pesar de ser autores de estas películas tendremos que pensar cómo las podemos utilizar para perdernos.

¿Cómo utilizar las imágenes para pensar(nos) de nuevo?

Aída Sánchez (2004:1,8) refiriéndose a las narrativas visuales como paradigma epistemológico en la investigación social, destaca que “los modelos de investigación etnográfica a lo largo del siglo XX habrían seguido fielmente los pasos del desarrollo del voyeurismo en el cine narrativo” y señala “la equiparación de la epistemología visual (‘ocular’, según Denzin) con el voyeurismo y la vigilancia, que sitúan al investigador en una posición de poder y privilegio”. Nos sugiere así, ensayar formas de miradas no totalizadoras, que atiendan a la complejidad de lo observado, sin buscar verdades objetivas ni querer imponer una versión por sobre de otras.

A continuación, analizaré la experiencia fílmica que vivimos con los niños y niñas a lo largo del proceso de investigación, para apuntar algunas de las estrategias que permitieron crear relatos al servicio de conversaciones con desconocidos, es decir, que facilitaron el tránsito de una pedagogía de la representación a una pedagogía performativa, donde las películas extrañas funcionaban como relatos de experiencias que posibilitaban otras experiencias (de desencuentro con uno mismo). En las que, como sugiere Aída Sánchez: “como audiencia nos vemos alternativamente sumergidos en el relato y expulsados del mismo [...] en un doble posicionamiento del sujeto espectador como participante y como observador de su propia participación” (SÁNCHEZ, 2004: 3).

Para narrar este proceso, tendré en cuenta los tres ámbitos de análisis que distingue Gillian Rose (2007), la producción de la historia, la materialidad de la imagen y la recepción, como ámbitos de análisis que se entremezclan y se influyen y que

permiten considerar la idea de investigar con imágenes como una experiencia compleja que supone distintas formas de estar y de entrar en relación con las personas participantes. Es así que comparto el giro material, corporizado y afectivo en la consideración de la experiencia cinematográfica, del que nos habla Kaisa Hiltunen (2010), y procuro escribir y reflexionar sobre la experiencia fílmica como holística, sintiéndome cercana a “las teorías que pueden considerarse como reacción contra las teorías excesivamente centradas en el ojo y en lo cognitivo, así como las teorías que ponen el énfasis en el film como representación y narrativa, pero que no tiene mucho que decir sobre el film como experiencia” (HILTUNEN, 2010:2).

Por lo tanto, en mi conocimiento textual sobre cómo cada persona crea sus rutas de lectura a lo largo de la investigación, tendré en cuenta que mirar no es únicamente visual y cognitivo sino que implica todo el cuerpo. Desde esta aproximación (HILTUNEN, 2010) se considera que la película empieza a existir en la superficie de nuestra piel, y tiene sentido preguntarse ¿Cómo el cinema nos toca? con el propósito de estudiar los mecanismos para la experiencia corporal y háptica del espectador. En nuestra investigación prestaré atención a algunos de estos mecanismos focalizándome en las posibilidades de extrañamiento de uno mismo al sentirse afectado por una película.

Escuchar con la cámara

No tanto filmar la infancia, sino filmar con la infancia es lo que hacemos en la escuela. Atendiendo a las características de las películas extrañas que creamos con los niños y niñas podemos hablar de una alternativa de documentación viva de la experiencia escolar, donde los autores, los mismos niños, ponen en juego formas posibles de ser a partir de extrañar la mirada sobre sus formas singulares de estar en la escuela. Se trata de explorar el lenguaje fílmico con ellos, de aprender a escuchar sus vidas en la escuela con la cámara.

En un estudio (MACLURE et al., 2010) sobre el comportamiento de los niños y la reputación que adquieren en la escuela, los investigadores narran que su intención primera es buscar maneras de interrumpirse a ellos mismos, intentando que al

utilizar el vídeo como forma de recolectar evidencias dejen de reproducir el cliché del niño normal. Esto último lo asocian a las formas tradicionales de filmación etnográfica que aconsejan los planos secuencia sin edición, sin *zoom*, y la cámara fija en una esquina (Erikson, 2006: 177 en MACLURE et al., 2010: 545-546). Los investigadores comentan que al pasar estas filmaciones a los educadores resulta muy difícil ver nada de nuevo, ir más allá de una mirada escolarizada:

“Un método de vídeo que encierra. Presenta la clase como un cercado, habitado por un repertorio de figuras (‘el Profesor’, ‘el Niño’) que, a pesar de ponerse en juego por personas reales, aparecen vaciadas de singularidad. Bajo el balístico encuadre de la cámara fija, la gente se transforma en invisible, excepto los que apelan al reconocimiento, como el niño que tiene un comportamiento ‘apropiado’, o la ‘buena’ maestra que son figuras requeridas por la psicología humanista y la racionalidad técnica” (MACLURE et al., 2010: 546. Traducción propia).

Leyendo este fragmento me vinieron a la mente algunas de las imágenes que filmé en la escuela, sobretodo en los primeros encuentros que solía dejar la cámara fija en una esquina; y estoy de acuerdo con este efecto que produce del aula como lugar de encierro. Especialmente en la filmación de nuestro primer encuentro, donde situé la cámara fija en una esquina al final del aula, de manera que durante una hora sólo se veían las cabezas de los alumnos sin poder acceder a la expresividad de sus rostros, y me veía yo al fondo, de cara, situada delante de ellos. En esta filmación se ponía en evidencia como nuestros cuerpos repetían la típica puesta en escena de la educación escolar y costaba ver lo no previsto. Ante esta imagen tan común, parecía que la novedad sólo pudiera venir de la mano de las palabras, de lo que yo o los niños decíamos. Se trataba de una imagen logo-céntrica, que reforzaba el logo-centrismo imperante en los discursos pedagógicos.

Para encontrar distintas posibilidades de investigar con la cámara, que permitieran pensar lo aún no pensado, en el caso de la otra investigación mencionada, los investigadores decidieron abrirse a formas artísticas al editar, para buscar una

reacción inesperada de la audiencia. En nuestra propuesta, nos faltó este trabajo creativo en la fase de edición, pero intentamos liberar nuestras miradas escolarizadas dando la cámara a los propios niños, sin decirles cómo o qué tenían que filmar. No se trataba de traducir a imágenes nuestras ideas, sino de pensar y explorar en el mismo acto de filmar. Yo también participé en la aventura de escuchar con la cámara, y me encontré en situaciones delicadas, en las que una intenta filmar la relación, lo que pasa al entrar en contacto con otras personas, y se descubre, por ejemplo, siendo demasiado invasiva. Entendí que la distancia justa la da el otro, el día en que me paseaba por el aula filmando los rostros de los niños, sus reacciones al verse en la película proyectada. De repente, me acerqué demasiado a un niño, en un momento que después leí como íntimo para él, ya que había poca luz y todas las personas miraban hacia la pantalla. En cambio yo me acerqué con la cámara y capté su sonrisa y sus ojos brillantes. Cuando él se dio cuenta de mi presencia me miró medio enfadado y me sentí muy mal. Me chocó el cambio repentino de su expresión. Sentí que había roto su momento. Su mirada fue muy clara, no hacían falta palabras: “¿Y tu qué miras?” me decían sus ojos. Tener esta escena filmada y poderla visionar fue horrible, pero a la vez muy instructivo, la cámara funcionó como evidencia del modo en que me acercaba al otro y de lo que esto provocaba, y me permitió estar más atenta y respetuosa en ocasiones siguientes.

En la secuencia *“Listening to children’s gazes: challenges in audiovisual research with children”* explico qué aprendí atendiendo a las formas de filmar de los niños, mientras que sigo reflexionando sobre mi propia forma de filmar como investigadora.

Edición discontinua

En la primera fase de revisión de la cultura visual escolar, hemos ensayado una mirada intersticial en dos sentidos. En primer lugar, en el caso del centro de verano, nos fijamos en imágenes dónde aparecían personas relacionándose y la pregunta que planteé a los niños era qué imaginaban que pasaba entre ellas; por lo tanto, nuestra mirada se centraba en este espacio intermedio. El segundo sentido de

ensayar miradas intersticiales tiene que ver con nuestra forma de relacionarnos con las imágenes, y he procurado que fuese a partir de una experiencia de montaje discontinuo; es decir, donde la diferencia entre plano y plano, entre imagen e imagen, fuese significativa. Ya he hablado anteriormente de estos tránsitos de un tipo de imágenes a otras (páginas 201-211).

Esta dinámica tiene que ver con la idea de Didi-Huberman (ROMERO, 2007) del ‘conocimiento por el montaje’, según el cual sugiere no dar tanta importancia a la ontología de ‘La Imagen’ sino comprenderla a partir de ver cómo trabaja en casos precisos, cómo se pone en juego:

“cuando alguien habla de La Imagen, así, con mayúsculas, como suelen hacer los filósofos, yo no entiendo de qué están hablando, y pregunto: pero, ¿de qué imagen hablas?, ¿cuál imagen?, ¿cuántas imágenes? Jean Luc Godard, por ejemplo, dice que no hay una imagen sino, por lo menos, dos, y en general, suele haber tres. Es decir, para hacer un montaje tiene que haber un choque entre dos imágenes y generalmente, de este choque surge una tercera” (Didi-Huberman en ROMERO, 2007:3).

Con la intención de explorar la complejidad de la experiencia de convivencia hemos creado unas “películas extrañas” que provocan una relación singular con el lenguaje y con nosotros mismos, una relación abierta a esta tercera imagen que sugiere Didi-Huberman citando a Godard. Cada uno de los seis grupos de investigación ha creado un film sin guión previo, que contempla lo que pasa entre nosotros incluyendo el feno-texto (la historieta concreta que elabora cada grupo de investigación según su foco) y el geno-texto (las huellas de la productividad, la operación de generación del feno-texto) (Kristeva en STAM, 1999:235). Es una película hecha de recortes, de cruces de miradas, que muestra tanto la historia como sus fisuras.

En la experiencia piloto del centro de verano, los niños filmaron pero no participaron en todo el proceso de edición por falta de tiempo, ya que sólo pasamos un mes juntos. Ellos crearon y editaron el feno-texto, la historia re-imaginada a partir de

extrañar la mirada sobre una historia familiar. Eligieron varias imágenes y construyeron un relato audiovisual editándolo con el programa *Windows Movie Maker* instalado en los ordenadores del centro. El montaje final supuso una mezcla de estas historias con fragmentos de geno-texto, de las filmaciones de nuestros encuentros, y esta edición final la hice yo en casa sin que los niños intervinieran. Un tránsito significativo entre la experiencia del verano y la posterior experiencia a la escuela, fue la invitación a que los niños revisaran tanto el feno-texto como el geno-texto, estando más implicados en el proceso de edición. A continuación cito algunos de los criterios que compartimos para la selección y edición de escenas:

- * Que mostraran el proceso de investigación (geno-texto),
- * Que mostraran en especial las dinámicas singulares de relación entre los participantes, así como cualquier otro aspecto metodológico: Por ejemplo, con el grupo 3 pensamos que era significativo mostrar cómo empezábamos nuestros encuentros, ya que habíamos visto que en los grupos anteriores yo dirigía mucho, y como cambio decidimos que en cada sesión elegiríamos una persona diferente para dinamizarla. / Con el grupo 4 decidimos incluir, y de hecho, nos centramos en esta única escena, el momento en que estamos elaborando juntos un método para reflexionar sobre nuestro camino singular de investigación, 'el mapa del tesoro'.
- * Que mostraran momentos de silencio y de no saber cómo continuar; 'dificultades' decían algunos niños. Este criterio se opone al predominante uso celebrativo de las prácticas de documentación de las experiencias escolares, que de acuerdo con lo analizado en páginas anteriores, tienden a reafirmar lo vivido centrándose en lo que ha funcionado según los objetivos previstos.
- * Que mostraran momentos donde aparecieran preguntas o reflexiones clave en relación con lo que estábamos investigando. Imágenes que interrogaran al público, pensando en la última sesión de proyección de la película extraña para presentar la investigación con la voluntad de crear una 'conversación con desconocidos'. Un ejemplo de cómo la película extraña se puso al servicio de estas conversaciones con desconocidos es la escena en la que junto con ocho niños (el grupo 5 y el grupo 6) estamos escribiendo un guión compartido, ya no tanto de la película sino de la

sesión para presentar la investigación al resto de compañeros, y elegimos qué imágenes presentaremos al resto de personas y en relación a qué preguntas las introduciremos (anexo 12). Otro ejemplo de imágenes que interrogan al público es el del grupo 2, que investigó sobre qué pasa entre las personas cuando mentimos, y decidieron incluir una pantalla en negro con una pregunta en letras blancas, que interpelaba directamente al espectador: ‘¿Alguna vez te has engañado a ti mismo?’, y sostienen esta imagen durante unos segundos.

A parte de esta forma de interrogación directa, el poder de afectar a los espectadores, tiene que ver con otro criterio que en nuestra investigación cojeó, el criterio estético, que quiero remarcar a continuación para considerarlo en futuras experiencias.

* De acuerdo con Maclure (2010: 551-552) las decisiones sobre edición y selección de planos corresponden a criterios metodológicos y a la vez estéticos: “Son metodológicos en el punto que presentan conexión con los tópicos de la investigación, pero también son estéticos porque se basan en nociones de autoría, forma y fuerza afectiva, y por lo tanto, no dependen de una explicación racional”. En el proceso de edición de las películas extrañas del centro de verano, en el que mezclé en casa el geno-texto con el feno-texto (previamente editado por los niños) recuerdo esta sensación de editar teniendo en cuenta el contenido en relación con lo que investigábamos pero también un sentido estético en relación con las imágenes. Pienso que las ‘películas extrañas’ que producimos en la experiencia piloto del centro de verano son más conmovedoras que las de la escuela, ya que en la selección y montaje de las imágenes tuve el tiempo suficiente para tener en cuenta aspectos estéticos, mientras que en la escuela, la experiencia colaborativa de selección de imágenes con los niños requería de un tiempo que no tuvimos y esto simplificó el proceso de la edición, en el que acabamos priorizando la selección de escenas por lo que aparecía más que por cómo aparecía.

Para que el montaje permita la emergencia de terceras imágenes, para pensar lo no pensado a través de las películas, el montaje discontinuo es una estrategia que puede facilitar esta apertura. Pero, si además atendemos a la materialidad de las

imágenes, y combinamos trozos de narrativa con texturas, entonces podemos obtener un flujo de imágenes, que “al no luchar por la claridad y no estar siempre relacionadas de forma causal, conllevan que el sentido de la vista y de la cognición como formas de conocimiento sean superados” (HILTUNEN, 2010:13). Atender a la imagen en sí misma, y pensar qué hacer con ella para que tenga la capacidad de afectar, de descolocar al espectador, es algo que podemos aprender de los artistas.

Sin embargo, en la investigación educativa que utiliza imágenes, existe un debate sobre hasta qué punto es importante la calidad artística para la investigación. Fernando Hernández, revisando la perspectiva de la IBA (Investigación Basada en las Artes) destaca que lo que se prioriza es el valor comunicativo: “las reacciones que provoca la manifestación artística son más importantes que la calidad artística tal y como se plantearía desde criterios estéticos externos. En este sentido, el criterio de comunicación y de responsabilidad social predomina sobre el de la habilidad artística” (Finley, 2003; Mullen, 2003; Sclater, 2003 en HERNÁNDEZ, 2008: 112). Comparto este punto de vista, pero debo decir que en relación al objetivo concreto de nuestra investigación, que pretende provocar experiencias de extrañamiento de la mirada utilizando imágenes, sí que pienso que la calidad artística es necesaria, ya que puede contribuir a crear relatos, películas extrañas con más posibilidades de afectarnos, de provocar conversaciones con desconocidos. En este sentido, por ejemplo, el grupo 2 incorporó imágenes de rostros humanos, para construir una narrativa paralela con el audio de las entrevistas sobre el mentir y las expresiones de lo que sentimos cuando mentimos. Fue un ejercicio interesante, pero estoy segura que la película hubiese adquirido otra fuerza si hubiésemos conocido el trabajo que hace el artista Bill Viola en “Las Pasiones” (2004), donde filma la evolución de los estados emocionales en los rostros humanos. Desafortunadamente descubrí tarde este proyecto. Pero me permitió pensar de qué otras maneras hubiésemos podido crear nuestra película extraña, para que se diera esto que los artistas a veces logran, que las imágenes nos toquen. Según Hiltunen, para producir este afecto se necesita una calidad artística que tiene que ver con el uso de imágenes “hápticas” (‘tecnología del tacto’, sería la traducción para esta palabra inglesa), más que ópticas (asociadas con lo representacional). Hiltunen (2010:9) habla de generar experiencias de proximidad y distanciamiento en

el espectador valorando el potencial de las imágenes “hápticas”: imágenes que nos aproximan mucho al objeto, haciéndolo extraño, descontextualizándolo, revelando detalles, texturas, una presencia material que lo hace táctil y extraño.

* Sobre la cuestión de la autoría debo decir que durante el proceso de investigación se evidenció que los niños tenían la oportunidad de sentirse autores tanto al filmar como al editar. Así por ejemplo, con el grupo 2, no tuvimos tiempo de acabar la edición en la escuela y apuntamos el orden de escenas y yo lo terminé en casa. La película tenía que empezar con una imagen que los niños seleccionaron, pero no la pude incluir ya que era una fotografía de una cámara de usar y tirar que al revelarse no salió bien. Al cabo de una semana regresé en la escuela con la película extraña editada y la proyectamos. Me sorprendí cuando una niña se quejó al ver que la película no empezaba cómo habíamos acordado. Me excusé y les expliqué el problema técnico que había alterado nuestro guión. Aquel día fue una de las ocasiones en que me di cuenta de la importancia que tiene para los niños el sentirse autores de lo que hacen y que se les reconozca como tales.

* Como ya he comentado, la intención de la película extraña es incluir cruces de miradas, atender a la polifonía que somos como grupo de investigación. Una estrategia para remarcar las distintas voces y reconocer las singularidades de sus miradas, fue escribir en algunas escenas filmadas el nombre de la persona que miraba; por ejemplo, “Mirada de Ramata” o “Filma María”, etc.

En otras experiencias de educación en las que he participado he notado como se ignoran las singularidades personales bajo el lema de “construir la historia del grupo”. Atender al carácter polifónico de nuestra experiencia de indagación se relaciona con tener presente la siguiente cuestión: ¿Cómo podemos crear experiencias de documentación que en lugar de construir una “Historia del grupo” contemplen la diversidad de historias vinculadas a rostros concretos y recorridos singulares?

Cuando el geno-texto deviene feno-texto

La película extraña fue un ejercicio de hipertextualidad, de hacer transformaciones sobre textos preexistentes (STAM, 1999: 238) que encontramos en nuestras mochillas de historias: como el relato que constituía la documentación fotográfica habitual a manos de los educadores del centro, o bien, los relatos que los niños escribían en sus libretas sobre experiencias de relación con los otros, así como el conjunto de filmaciones que entre todos hicimos para documentar el proceso de nuestra investigación, o las anotaciones en el rincón de investigar historias, etc.

A lo largo de la experiencia de investigación con estos niños se evidencia como nuestra mirada se va matizando y leemos con más atención y sutileza el espacio intermedio que nos une y nos separa. Algo que ha enriquecido este proceso ha sido la posibilidad de llevar a cabo seis investigaciones distintas, constituyéndonos en seis grupos de cinco personas. Esto ha permitido aprender de los saltos significativos entre grupo y grupo, al atender a nuestras rutas de lectura particulares, a nuestra forma singular de crear significación como autores de las películas extrañas. En este sentido, pienso que el proceso de crear estas películas presenta similitudes con la escritura femenina que describe Annete Khun. Según esta autora lo femenino describe una relación con el lenguaje y no una forma particular de lenguaje, y esta relación se caracteriza por el proceso y la heterogeneidad (KHUN, 1991: 26).

Un tránsito significativo en nuestra relación con el lenguaje fílmico, fue que el geno-texto (que muestra los trazos de la productividad, nuestros encuentros y nuestros métodos) poco a poco pasó a primer plano. En las primeras experiencias en el centro de verano, o en los grupos iniciales en la escuela, todavía se puede apreciar en sus películas extrañas la combinación de geno-texto y feno-texto. Pero, a medida en que avanzamos en la investigación, nos dimos cuenta que para nuestra pregunta '¿Qué podemos aprender de lo que pasa entre nosotros en la escuela?' el material mismo del geno-texto era muy informativo. Así, dejé de insistir en la búsqueda de imágenes fuera y nos centramos en el material que filmábamos de nuestros encuentros. Este cambio supuso volver la mirada hacia nosotros mismos dedicándole más tiempo, más atención. La riqueza de este tipo de imágenes para nuestra investigación tiene

que ver con que ya no se trata de representaciones de ideas, de imágenes que buscamos para ilustrar, sino que el geno-texto deviene feno-texto, una historia por sí misma, hecha de fragmentos de realidad, de experiencia humana. Como decía Artaud se trata de atender a “la piel humana de las cosas, la epidermis de realidad: este es el primer material crudo del cinema” (Artaud en HILTUNEN, 2010:4). Así, en nuestra investigación empezamos a atender a “la imagen como gesto” como la reconoce Didi-Huberman (Didi-Huberman en ROMERO, 2007) que contempla lo que ocurre entre el mundo de los signos y el mundo del cuerpo en movimiento, versus una ‘iconología empobrecida’ que sólo se interesa por las imágenes como emblema de una idea.

Con los grupos 5 y 6 hicimos un trabajo más atento de contemplar nuestros cuerpos, nuestros gestos filmados. En la película extraña (anexo 12) de estos dos grupos se puede apreciar en algunas escenas como revisamos con los niños nuestras formas de estar en la investigación. Entre las risas y la vergüenza que produce el hecho de verse, también buscamos un tiempo posterior para pensar y conversar sobre estos efectos; y esto también lo filmamos, y lo incluimos en la película extraña final. De manera que en el momento de la proyección en clase, los niños investigadores de este grupo, tuvieron la oportunidad de mirar en la pantalla una escena donde aparecen ellos mismos mirándose a través de otra pantalla. Podría parecer un juego de espejos excesivo, narcisista, pero dado que en el último pase lo que ven es a ellos mismos en una situación en que se miran y expresan su reacción al verse, de algún modo, se provoca un extrañamiento de la mirada; se da de forma exagerada “el doble posicionamiento del espectador como participante y como observador de su propia participación” (SÁNCHEZ, 2004: 3).

Otra estrategia para el extrañamiento de la mirada sobre nuestras formas habituales de estar, sobre nuestra convivencia en la investigación (filmada como geno-texto), fue experimentar distintas formas de prestar atención a estas imágenes. Este ejercicio lo desarrollamos con el grupo 5, que exploraban justamente la pregunta ‘¿Qué podemos aprender de lo que pasa entre nosotros cuando ensayamos distintas formas de prestar atención?’. En este grupo el tema de la atención surgió en nuestro primer encuentro, en el que comentamos qué había pasado en la última sesión de

‘conversación con desconocidos’ donde los grupos 3 y 4 presentaron sus investigaciones y no se les prestó una atención respetuosa. A partir de esta reflexión pensamos en trabajar el propio vídeo de la sesión filmada de esta ‘conversación con desconocidos’. Inventamos la idea de ‘filtros’: uno de nosotros atendía al vídeo con los ojos cerrados, es decir, solamente a través del sonido; otra persona hacía lo contrario, podía mirar pero se tapaba los oídos; otra persona se fijaba en el contenido de lo que se decía, etc. Fuimos inventando nuevos filtros en la medida en que mirábamos otros vídeos. Algo que para mi fue significativo de este ejercicio, es que uno de los niños, atento a los sonidos, me comentó que yo estaba todo el tiempo diciendo “chchchchch...” , para pedir silencio. Lo más sorprendente, es que era algo que yo hacía de forma totalmente inconsciente, si no lo hubiese visto filmado no lo hubiese podido reconocer. Descubrirme como ‘investigadora-sifón’ me permitió reflexionar y cuestionar con los niños mi necesidad de control ante todo el grupo-clase.

Esta noción que he abordado de la ‘imagen como gesto’ de Didi-Huberman (Didi-Huberman en ROMERO, 2007) puede relacionarse con la idea de “imagen-tiempo” de Deleuze. A diferencia de la imagen-acción, en la imagen-tiempo el espectador no se pregunta ‘¿Qué es lo que se va a ver en la imagen siguiente?’, sino ‘¿Qué es lo que hay para ver en la imagen?’ (DELEUZE, 2004:361). Se trata de imágenes que “permiten una experiencia sensorial y contemplativa dando tiempo al espectador para apreciar detalles y asociar las imágenes con sus propios sentidos, memoria y experiencias” (HILTUNEN, 2010: 9). Cuando Deleuze estudia la idea de imagen-tiempo se fija en las estrategias de distintos cineastas para crear este tipo de imágenes, pero resalta una característica que todos ellos tienen en común: abordan la trivialidad cotidiana porque la saben llena de intensidad. En este punto, es donde establezco la relación entre la imagen como gesto y la imagen-tiempo.

Revisando el material filmado y editado de nuestra investigación, me doy cuenta que aquellas imágenes que se aproximan más a la idea de imagen-gesto o imagen-tiempo, son las escenas que han estado filmadas por algún niño (es decir, con la cámara en mano en lugar de fijarla en una esquina), y que consisten en un plano-

secuencia donde no cortamos lo que está sucediendo, sino que respetamos el ritmo de lo que acontece.

Con el grupo 4 decidimos que nuestra película extraña fuera una única escena consistente en un plano-secuencia. Esto permitió centrar nuestra atención sobre algo concreto, al no dar tanta información al espectador (como en otras películas en que aparecen mezcladas distintas escenas de distintos momentos del proceso de investigación) nuestra mirada podía profundizar en la intensidad de lo trivial, de lo cotidiano que tenía nuestro encuentro.

Conversaciones con des-conocidos

“El movimiento empieza siempre con cierto grado de improvisación abierta mezclado con cierto grado de hábito. Cada paso que hacemos al caminar es la repetición de un hábito. Este hábito es una tendencia de movernos a un ritmo determinado, dar pasos de un tamaño concreto, flexionar la cadera o la rodilla. Estos hábitos sostienen nuestro andar como la práctica de una repetición: como un tipo de coreografía. Aún así, cada uno de estos hábitos toma su forma a partir de una preaceleración que propone aperturas hacia distintos matices del movimiento. Estos matices de movimiento son más visibles en el caminar de la bailarina, que fluye a través de su potencial, creando nuevas formas de hacer. Pero incluso el andar diario es una improvisación antes de ser una coreografía”. (MANNING, 2009:7. Traducción propia)

Tener en cuenta las miradas de los niños en una investigación educativa que explora mediante narrativas audiovisuales supone estar atentos a cómo nos relacionamos con el lenguaje, tanto en los momentos de interrogación y revisión de documentación escolar, como en los momentos de producción y edición de la ‘película extraña’, y también, por último pero no menos importante, en el momento dedicado a la proyección de estas historias que cada grupo ha creado.

En el centro de verano tuve la primera experiencia de proyección de las películas extrañas, y me di cuenta de la complejidad de este momento. En los espacios dedicados a la exposición de las películas creadas por cada grupo la atención es máxima. Durante el visionado de sus películas extrañas ubicamos la cámara en una esquina para seguir con el proceso de documentación de la experiencia y al revisarlo me atrae la gestualidad de las personas allí presentes y el cruce de miradas entre ellas. Se escuchan risas en voz baja, movimientos repentinos de cabeza al verse en pantalla, alguien que se tapa los ojos, bocas abiertas... Se trata del “afecto” del que nos habla Deleuze (MACLURE et al., 2010: 549) que “no es sentimiento ni emoción, sino una fuerza no formada o intensidad que resuena y se registra en el cuerpo. El afecto precede y sobrepasa el lenguaje, la subjetividad y el significado”. Deleuze sugiere fijarse en los rostros de los niños como lugares donde se registra el afecto.

Observo sus reacciones en la oscuridad, y también me observo a mí misma: me siento con miedo de que no conecten, de que se aburran... siento curiosidad por como son absorbidos por la película. Percibo que se emocionan al verse, que se afectan, pero, ¿Hasta qué punto la película extraña es extraña? ¿Hemos convertido la pizarra en un espejo roto?...

¿Qué pasa? ¿Cómo reaccionan después del film? Se abren las luces. Silencio. La conversación cuesta de arrancar. El potencial de la imagen para crear resonancias nos afecta y provoca intervenciones desde lo concreto cuando somos capaces de nombrar lo que nos remueve. En otras ocasiones alguien prefiere mantenerse en silencio y se acerca a mí al terminar la sesión contándome sus impresiones. Al principio pienso que si no tienen nada que decir quizás es porque no se extrañan, porque se reconocen, se reafirman y ya está. Por un lado, en mis reflexiones empiezo a poner en duda los mecanismos que hemos utilizado para construir la narrativa “quizás es demasiado caótica, demasiada información, para próximas conversaciones podríamos probar de centrarnos en una única escena, por ejemplo...” . Por otro lado, recuerdo las palabras de Fernand Deligny (ÁLVAREZ, 2009: 30) :

“Yo no he visto nunca a unos niños jugando a hacer una película. Es verdad que no he visto a todos los niños, pero creo que ellos ‘ignoran’ la participación exacta del hombre en la creación cinematográfica [...] Las ‘bambalinas’ del espectáculo cinematográfico están tan lejos, son tan discretas, que lo que hay es acontecimiento, no espectáculo. Hay que evitar que los niños crean que lo que están viendo en cine es una muestra en bruto de la realidad. Deben saber que se trata de un ‘lenguaje’. Sólo pueden saberlo de verdad si ellos mismos ensayan este ‘lenguaje’ para verlo sin quedar hechizados”.

Retomando lo que sugiere Deligny, pienso que en nuestra experiencia los niños son conscientes de que la película es una construcción y que tienen la oportunidad de acercarse y distanciarse de la película simultáneamente. En primer lugar, como espectadores ven a unos protagonistas (ellos mismos) que están haciendo algo no habitual en la escuela, investigar; por lo tanto, hay un punto de extrañamiento de su autoimagen sobre el rol del alumno. En segundo lugar, son espectadores de su propia obra, es decir, se pueden reconocer como autores, y esto implica que saben cómo se ha tejido la película, qué incluye y qué no incluye en relación con la experiencia que hemos vivido. Desde esta triple posición de *autor* (de narrativas no lineales)–*protagonista* (de experiencias no habituales)–*espectador* siento que he facilitado a los niños la posibilidad de extrañar la mirada sobre ellos mismos en la escuela. Esta triple condición colabora a que la pantalla no se sienta como una ventana a la realidad, sino como algo que retorna una diferencia.

El propósito inicial es considerar las películas extrañas como relatos movedizos de la experiencia al servicio de conversaciones con desconocidos. Sin embargo, si tenemos en cuenta que la experiencia fílmica es corporal, esto supone considerar el afecto y la necesidad de respetar los tiempos y modos de reacción singulares, que no tienen porque ser inmediatos y articulados con palabras. Como sugiere Massumi “se necesita tiempo para que los sujetos reflexionen en el choque del afecto y lo reinserten en la cadena semiótica y narrativa que lo transforma en parcialmente ‘analizable’ (Massumi, 2002:36 en MACLURE et al., 2010:553). Por lo tanto, se abre la necesidad de repensar el espacio de recepción de la película, considerándolo como un espacio de presencia y de valor imprevisto.

Esto es algo que ha ido evolucionando en nuestra experiencia. En las notas de campo sobre la primera conversación con desconocidos apunto que a pesar de que al inicio del encuentro invito a que cada grupo introduzca su película, no hemos preparado este momento anteriormente, y acabo hablando y mediando yo la sesión. Además, cuando finaliza la proyección de inmediato incito a que las personas hablen, sin tener mucha consciencia de la necesidad de respetar los tiempos del afecto. Poco a poco, con los siguientes grupos ya preparamos con antelación las ‘conversaciones con desconocidos’ como prolongación de la investigación, y los niños cada vez tienen más autonomía y dinamizan ellos la sesión en un espacio que presenta más aperturas.

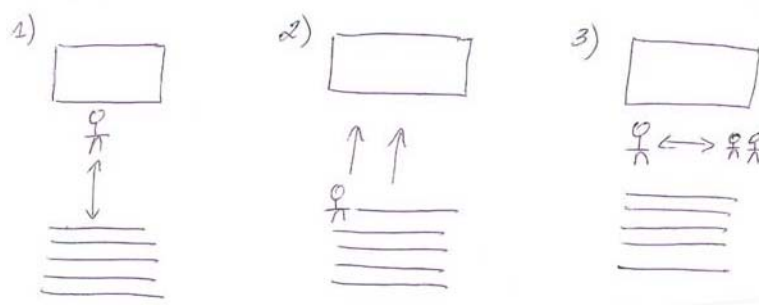
Un reto para próximas experiencias, y que ya lo ha sido también en esta investigación, es que el momento de compartir la investigación con otros se convierta en lo que Annette Kuhn llama “una ‘práctica significativa radical’: modos de representación que desafían los modos habituales al colocar la subjetividad en proceso, convirtiendo el momento de la interpretación en un acto en el cual los significados, más que aparecer como algo consolidado y fijo, se ponen en juego (KUHN, 1991: 26). Lo vivo como una invitación a repensar los escenarios de la escuela.

A continuación, desarrollaré una propuesta de análisis de los escenarios que han acogido las “conversaciones con desconocidos”, es decir, las presentaciones de nuestra investigación a otras personas. Me basaré en la idea de “movimiento-relacional”, término que utiliza Erin Manning (2009) desde el pensamiento coreográfico de la danza. Según esta investigadora:

“podemos pensar en el movimiento al menos de dos maneras: 1. Yo entro en una habitación y veo esta habitación como algo preexistente a mi. 2. Yo ando a través de la habitación, dibujando una línea imaginaria que corta el espacio. Mi movimiento crea el espacio que yo comprenderé como ‘la habitación’. La habitación se define como mi cuerpo + el ambiente, donde el ambiente es un cuerpo atmosférico. Sin este cuerpo particular moviéndose no existe tampoco este ambiente particular” (MANNING, 2009:3. Traducción propia).

Me fijaré en mi cuerpo como investigadora en el espacio del aula y en el ambiente particular que creo cuando me muevo. Atender a la disposición de nuestros cuerpos en el espacio de presentación de la investigación-película extraña, siento que tiene relación con lo que Ana Buitrago reclama en su libro “Arquitecturas de la mirada”¹¹: “Devolver el cuerpo a la mirada y con ella el peso al cuerpo y la carne al pensamiento” (BUITRAGO, 2009:11).

* 1ª conversación con des-conocidos



1) Me siento como la presentadora de la sesión, los cuatro niños que también han investigado igual que yo están callados y pendientes de mis indicaciones: por ejemplo, les aconsejo a todos que saquen la libreta de investigadores para apuntar resonancias.

2) Al proyectar la película extraña me convierto en espectadora, como el resto de niños y su maestra. A oscuras, los niños tienen más libertad de mirar y sentir, se configura un espacio de intimidad, sin el control de la investigadora, que también está como espectadora sentada junto a ellos.

¹¹ “Arquitecturas de la mirada” (2009) es un libro muy interesante para seguir explorando la cuestión de la mirada corporizada. Desde la práctica coreográfica se reflexiona sobre cómo crear espacios y tiempos compartidos en los cruces de miradas entre el artista y el espectador.

3) Al finalizar la proyección, recupero la posición de presentadora, de pie frente a ellos que permanecen sentados. Ahora los cuatro niños autores de la investigación que presentamos están también de pie a mi lado, pero siento que les sigo dirigiendo, como si fuera una apuntadora, sugiriéndoles preguntas para que empiecen la conversación con el resto de compañeros. Repiten lo que yo les sugiero. Lo siento forzado. En algunos momentos de esta conversación sí que hay intervenciones más espontáneas y van pasándose la pelota de un lado al otro sin que yo tenga que arbitrar. Pero en general, percibo mi presencia como excesiva.

En esta primera ‘conversación con desconocidos’ se presentan las investigaciones de los dos primeros grupos. Al tratarse de las primeras experiencias, no me sorprende que la mayoría de preguntas del resto de compañeros tengan que ver con el proceso. Algunos niños comentan que gracias a las películas pueden tener más información sobre cómo hacemos la investigación. Los niños investigadores explican algunos detalles de los métodos utilizados en cada caso (entrevistas a familiares, elaboración del guión de la película, etc.). Yo les sugiero que hablamos también de los aspectos que hemos vivido como dificultades, y destacamos algunas cuestiones técnicas. Me gusta y me sorprende la pregunta de un niño: “¿Cómo os lo habéis pasado?”. Pienso que es una pregunta no escolarizada, la encuentro muy apropiada. Su respuesta es: “Ha sido divertido hacer esta investigación”.

Les hago la reflexión de que me parece interesante y que estoy contenta y de acuerdo en que nos hemos divertido, pero que me pregunto también sobre qué hemos aprendido. De repente, es una pregunta compleja. Necesitamos tiempo para responderla y les sugiero escribirlo en las libretas de investigador cuando sientan que tengan algunas ideas al respecto.

Sin embargo, la conversación continúa y aparecen algunas pistas. Una niña comenta que ha tenido la oportunidad de explorar preguntas que no se había planteado nunca. Otro añade que al investigar ha podido ver una historia habitual desde otros lugares. En este punto, les digo que me parece que esto que comentan podría relacionarse con la idea en construcción de “extrañar la mirada”. Les hago ver que en función de nuestras experiencias de investigación iremos encontrando un sentido

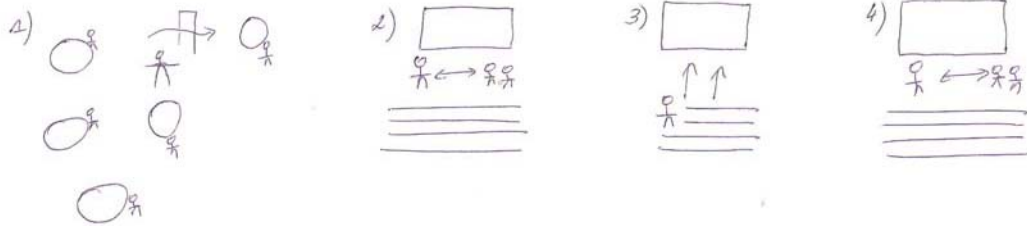
compartido para esta metáfora que yo he imaginado como orientadora de nuestro proceso.

Otro aspecto que se destaca es que en nuestras investigaciones hemos explorado qué podemos aprender del otro, tanto en el caso de cuando mentimos como cuando tenemos una diferencia de edad, haciendo referencia en ambos casos a cómo nos sentimos. La maestra comenta que percibe que han hecho una exploración sincera y profunda sobre la cuestión de las emociones en el aprender con otros. Yo también añado que para mi ha sido un aprendizaje ver de qué forma nos vinculamos sentimentalmente en las relaciones con los otros y cómo podemos aprender también de lo emocional y lo afectivo.

Al final de la sesión, ya recogiendo mis cosas, se me acerca una niña: “Noemí, nuestro grupo ya sabemos qué vamos a investigar, ¡Lo queremos hacer sobre el Carnaval!” / “¿Ah sí? A ver cómo lo podemos relacionar con la pregunta de investigación...”, le respondo. Y le sugiero que mire el Rincón de Investigar Historias, donde hay ideas sobre las orientaciones iniciales de la investigación.

Al cabo de una semana nos encontramos con este grupo y a partir de la historia del Carnaval, de la idea de disfrazarse, nos perdemos en otras historias hasta concretar nuestra pregunta de investigación: “¿Cómo podemos aprender de lo que pasa entre nosotros cuando el otro es un desconocido?”

* 2ª conversación con des-conocidos



1) En el salto de un grupo a otro tengo la oportunidad de reinventar mis formas de habitar, de moverme, para generar otro tipo de desplazamientos con las personas allí presentes. Así, con el grupo 3, imaginamos con tiempo otra forma de compartir nuestra investigación. Decidimos un formato que dé cuenta de la imposibilidad de recomponer o representar nuestra experiencia en un sentido totalitario, y pensamos en coger algunos rastros de ella y compartirlos en grupitos en el aula. Cada participante introduce un fragmento.

Al inicio de la conversación sigo con el rol de presentadora (que difícil dejarlo...) y les explico cómo distribuiremos el tiempo para poder presentar las dos investigaciones. A continuación empiezo yo con mi rastro que comparto con todo el grupo. Les leo un fragmento del 'guión imposible'¹² reviviendo el momento de nuestro primer encuentro y en concreto cómo emergió la pregunta matizada que exploramos con este grupo.

Después de mi explicación, cada uno de los miembros de grupo situado en un rincón del aula, se junta con otras personas y comparte algún fragmento: el 'mapa del tesoro', las 'auto-cartas', las preguntas, la película extraña... Quiero destacar que el grupito que miró la película salió fuera del aula. Con esta distribución rompimos el cara-cara habitual, de la maestra frente a los alumnos en un espacio encerrado y estático.

¹² El 'guión imposible' es una estrategia de documentación escrita de nuestros encuentros. En el apartado "Desdibujar el proceso de investigación" explico en qué consiste.

Sentí que estaban pasando muchas cosas simultáneamente, yo iba de un grupo a otro para ver cómo iba en cada caso. Me movía con la cámara en mano. Quizás hubiera sido interesante que los niños también hubiesen podido hacer estos desplazamientos libremente, pero había otra consigna: Los grupos eran estáticos, acordamos que en unas hojas amarillas el responsable de cada grupo apuntaba las reflexiones que emergían para después compartirlo con todo el grupo, y así todos podíamos tener una idea de la investigación al saber de cada fragmento.

Fue un intento fallido de respetar lo que Erin Manning considera como “preaceleración” (MANNING, 2009): una disposición, un movimiento que todavía no es, que compone el más de uno que es mi cuerpo. Se trata de una acción incipiente que está en cada uno de nosotros, pero que acaba tomando forma al movernos junto a otros. La preaceleración es el motor del movimiento relacional, singular-colectivo. Pero al producir pequeños encierros en cada grupito, sólo permitía que estas preaceleraciones se dieran en el territorio delimitado. La única que me desplazaba ‘libremente’ por todo el espacio era yo. Y me sentía sola, sin posibilidad de moverme con ellos. ¿Qué pasaría si cada persona tuviese la oportunidad de desplazarse de un grupo a otro? Probablemente en estos desplazamientos movidos por las preaceleraciones singulares se daría un movimiento relacional más creativo, capaz de generar cruces inesperados. Manning explica que el movimiento relacional se produce cuando nos movemos junto al otro, entendido el otro como las personas y también como el espacio. Por lo tanto, en nuestra experiencia por grupitos estáticos, había una limitación espacial que no permitía la emergencia de un movimiento relacional creativo.

2) Esta segunda puesta en escena tiene que ver con el momento en que pido a los representantes de cada grupo que salgan delante de la clase para leer lo que han apuntado. Se produce el caos. Otra vez mi voz les dirige, y siento que no tienen ganas de hacer lo que les pido. Mi obsesión es que todos se enteren de todo, de que no se queden únicamente con el fragmento en el que han participado. Entiendo que es enriquecedor tener la oportunidad de contrastar distintos fragmentos de una misma experiencia, pero esto lo hubiesen podido hacer en el formato anterior, con desplazamientos libres. El formato de presentador-audiencia que ahora propongo no

les apetece, porque en muchos casos no han apuntado nada en las hojas. Sin embargo yo insisto en hacerlo según lo previsto. Se trata de un caos que yo coreografí sin escuchar sus preaceleraciones singulares.

Una niñas salen delante de la clase y empiezan a hacer 'monerías' como queriendo llamar la atención de otro grupito de niños. Simultáneamente, en un rincón otros se están pintando las batas con rotuladores. Ordeno a una de estas niñas que salga fuera de la clase, se queda muy sorprendida, lo primero que pienso es que quizás no es una 'habitual', siempre suelen echar a los mismos niños. Me voy poniendo nerviosa, quiero controlarlo todo. "¡Sergi, para de jugar con el avión de papel! / Juan, cuéntanos que habéis escrito en tu grupo / ¡Escuchad, por favor!"

¿Cómo lo vivo? En mi diario de campo de aquel día escribo: "Qué dolor de cabeza; he tenido que forzar la voz, y cuánto tiempo destinado a llamarles la atención... ¿Hasta qué punto ha influenciado el hecho de que su tutora no estuviera hoy con nosotros?"

Me doy cuenta que en esta sesión no supe tirar del hilo de lo que estaba sucediendo, no supe qué hacer ante una situación inesperada; sólo incrementé la tensión entre nosotros con intervenciones que reafirmaban mi rol de dirigente.

"En cualquier momento dado, tienes que ser capaz de decir: ¿Cuál es el potencial de esta configuración de mi cuerpo?" (Forsythe 2003b: 1, en MANNING, 2009:10)

3) Les estoy hablando, pidiéndoles que se tranquilicen y que presten atención, y de repente un niño me dice: "Si esto que nos tienes que contar lo viésemos en la pantalla seguro que estaríamos más atentos". No le respondo porque este comentario me sorprende. Seguimos la sesión, y marchamos, pero este comentario permanece en mí.

Da la casualidad que tenemos que pasar a la presentación del siguiente grupo, que han elegido una escena para proyectar y se cumple lo que sugería este niño, a oscuras mirando todos hacia la pantalla parece que nuestra forma de prestar

atención cambia. La proyección interrumpe la tensión entre nosotros, que hasta ahora peleábamos para mantener nuestras posiciones, de profesora que quiere imponer orden y de alumnos que no se dejan dirigir. A oscuras, sin mirarnos cara a cara, nos relajamos, entramos en un tipo de pasividad que nos tranquiliza. Abandonamos los roles anteriores. Deleuze (RUSHTON, 2010:48) habla de pasividad, como el momento en que te dejas afectar por la película, e insiste en la posibilidad de perderse a través de esta pasividad, de desubicarnos para ir a otros lugares. Deleuze no entiende la pasividad del mismo modo que la conciben las Teorías de la Pantalla, que critican una ‘intoxicación pasiva’ y reclaman un espectador activo. “¿Qué puede significar por Deleuze promover tan a fondo una recepción no-reflectiva, no crítica, pasiva?” (RUSHTON, 2010:49). Deleuze diferencia dos tipos de implicaciones en la experiencia fílmica, la inmersión y la absorción. Las películas que te envuelven, que permiten reafirmarte, comprender, producen experiencia de inmersión en una lógica narrativa lineal que vas a seguir y aceptar. En cambio, por absorción entendemos la capacidad de una película de tocarte, porque te absorbe por identificación, pero a la vez te desplaza a otro lugar, te hace vivir una experiencia de alteridad. En este sentido, el propósito de las películas extrañas sería más próximo a la implicación por absorción. *¿A qué otros lugares nos desplazamos al ver esta película?*

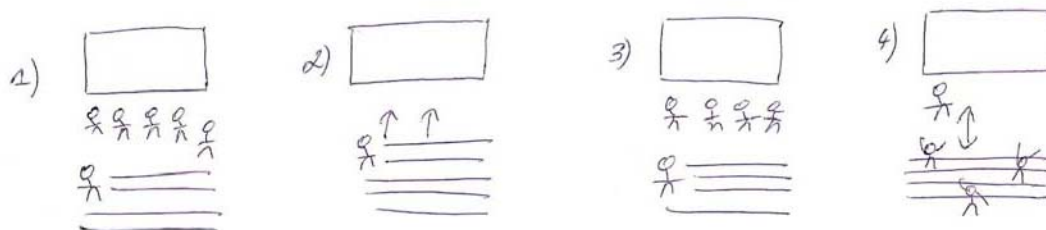
Para responderlo tendríamos que atender a la experiencia íntima de cada espectador, y para este tipo de atención y de compartir probablemente el formato clásico de puesta en escena de un aula escolar no facilita este tipo de intercambio.

4) Inmediatamente después de la proyección recuperamos nuestras posiciones. Yo y los cuatro niños del grupo de investigación frente al resto de la clase. No nos queda mucho tiempo, ya que el caos anterior ha hecho que todo se retrasara. Ante el poco tiempo les vuelvo a dirigir, les doy paso para que cada uno explique brevemente su proyecto inspirado en los proyectos que hemos conocido de la artista Sophie Calle. Una de las niñas se queda sin poder exponer porque suena el timbre.

Termina la sesión y me siento cansada y desanimada.

Al marchar se me acercan algunos niños. Siempre ocurre, pero esta vez me hace especial ilusión, porque me alegra ver que aún tienen ganas de seguir compartiendo a pesar de los malos ratos que hemos vivido en esta sesión. Una niña me expresa su interés por conocer más sobre Sophie Calle, otra me cuenta qué le paso un día que estaba enferma y llegó a la clase con unos tapones en las orejas y todos la miraban como si fuese una extraña; un niño me pregunta si conozco un grupo de música que a él le encanta y me cuenta la técnica que utilizan para sus videoclips... Me doy cuenta que más allá del caos aparente y el estrés con el que he vivido esta sesión, algunos niños han estado atentos y curiosos a las investigaciones que hemos compartido.

* 3ª conversación con des-conocidos



1) Erin Manning habla de trabajar con los bailarines para que cada uno encuentre su propio movimiento y este encuentro tiene que ver con trabajar con la preaceleración (MANNING, 2009: 9). Con los dos últimos grupos siento que estoy más cerca de lo que sugiere Erin Maning.

Llego a la escuela y bajo al patio. Se me acercan algunas niñas y me dicen que las personas del grupo de investigación que presentan hoy me están esperando en el aula. Las encuentro con la cartulina donde en la sesión anterior dibujamos el tiempo y organizamos la 'conversación con desconocidos'. Repasamos este guión orientativo. En quince minutos organizamos el escenario. Un niño me ayuda a

conectar el ordenador con el proyector, otra niña va a buscar un carro con una tele para poder visionar un vídeo VHS de cuando eran pequeños. Les digo que yo en esta sesión he pensado filmar y que sería interesante que ellos solos pudieran dinamizarla. Les digo que siento que son bien capaces, porque en el resto de la investigación ya han sido muy autónomos y hasta se han reunido en ocasiones sin mí. Les veo animados y a la vez nerviosos, empiezan a hablar entre ellos para distribuirse las presentaciones y las preguntas que han pensado para invitar a conversar al resto de compañeros.

2) y 3) Para provocar mayor extrañamiento ante la proyección de la película extraña decidimos ponerla en relación con otro vídeo, una filmación de cuando los niños de esta clase eran pequeños e iban al parvulario. El grupo que presenta nos cuentan que han estudiado las formas de atender en la escuela, y nos invitan a explorarlo con ellos, a partir de visionar los dos vídeos. “¿Qué ha cambiado?” preguntan. Se abre la conversación y hay intervenciones que las siento emocionadas, sentidas; quizás tiene que ver con el ejercicio de volver la mirada hacia uno mismo y compartirlo con los demás y exponerse.

4) “Cuando nos movemos, movemos la relación” (MANNING, 2009: 19)

A pesar de que regreso a la posición de presentadora para cerrar nuestro encuentro, esta vez ya no me siento como la presentadora de las dos conversaciones anteriores. Han sido los niños quienes han llevado la sesión. Ahora yo sólo quiero despedirme de ellos reconociendo y valorando lo que para mí ha significado esta experiencia. Les digo que les traeré un DVD para cada uno con todas las películas extrañas. Les comento que ahora, después de toda esta aventura, yo tengo que crear una última película extraña, mi tesis.

También les recuerdo que nuestro proyecto ha sido reconocido por la Generalitat de Catalunya, con el premio de proyecto en Artes Visuales y Educación, y que será presentado en unos meses en el contexto de la “Sala d’Art Jove”. Citando otras experiencias de divulgación, les menciono que en julio iré a Oxford a un congreso sobre “Experiencias Creativas con Niños” y que también hablaré de nuestra

investigación. Les brillan los ojos. Les digo que vendré cuatro días más a la escuela para valorar la experiencia con cada grupito y también para ver qué sería interesante de compartir en estos espacios de divulgación.

Para terminar, les propongo un juego. Les invito a cerrar los ojos para concentrarse mejor y les digo que intenten buscar una palabra para expresar qué se llevan en su 'mochila de historias' después del camino que hemos recorrido juntos:

...extraño / interesante / investigaciones / improvisación / divertida / diferente / conversaciones / preguntas / recuerdos / original / imaginación / apasionante / confianza / sinceridad / tiempo para pensar / recordar / conexión / escuchar / amistad / solidaridad / hablar / conversar / respuestas / sentimientos / distracción...

Mientras recojo se me acercan varios niños, uno a uno, y me preguntan cuándo nos volveremos a ver. Estoy emocionada, siento que les voy a echar de menos. La maestra se me acerca y lo pone en palabras: "Te echarán de menos".

Al salir nos cruzamos con el director, y le contamos que la sesión ha ido muy bien. La maestra explica que siente que yo he conectado mucho con los niños y que piensa que tiene mucho mérito considerando que sólo nos veíamos dos veces por semana. Me siento contenta con su comentario, para mí éste era el reto principal.

El director me invita a compartir la experiencia con el resto de maestros de la escuela. Y añade que siente curiosidad por el proyecto sobretodo por la relación con las nuevas tecnologías, que es una competencia básica del currículum. De repente, este comentario lo siento alejado de lo que nosotros hemos estado haciendo.

La maestra sigue con el hilo de la conversación y añade que los niños todos querían filmar cuando yo les he propuesto hoy que alguien cogiera la cámara. Y también explica que entre ellos se daban consejos sobre cómo filmar.

"Gemma, en la película extraña que hemos proyectado hoy, ¿te has fijado cómo intervenía A.?" le comento cambiando el tema de la conversación.

"Sí, sí; es que estaba en grupito muy bueno" me responde la maestra.

Para mi fue muy importante ver a este niño que participaba con tanta ilusión en la investigación, ya que cuando lo veía en otros espacios y momentos escolares notaba que cargaba con demasiadas etiquetas, “es un niño que le cuesta / A. no lo va a hacer / A. está molestando / A. no ha traído lo que habíamos pedido” y un largo etcétera de negaciones y prejuicios, que no sólo se manifestaban con comentarios sino con algunos gestos de desprecio que pude percibir de sus compañeros hacia él. Ver a este niño feliz y apasionado en lo que compartimos fue uno de los mejores regalos, una de las experiencias más satisfactorias que puedo recordar de la investigación.

La capacidad de reinventarnos juntos pide que estemos muy atentos a cómo se dan nuestros movimientos relacionales en la escuela. En este sentido, añado un matiz a la idea de ‘experiencia de sí’, cuestión transversal en las reflexiones de esta tesis, y lo hago desde la propuesta de Guatari de considerar que “la subjetividad ya no se localiza exclusivamente en un cuerpo sino que es un movimiento colectivo de paso” (Guatari, 1995 en MANNING, 2009: 11).

Desdibujar el camino de investigación con los niños

En la investigación científica tradicional la teoría y la investigación se concentran en encontrar respuestas a preguntas; mientras que los investigadores a/r/tográficos están atentos a las comprensiones que se generan al respetar que las cuestiones iniciales vayan evolucionando en un proceso vivo de investigación (SPRINGGAY et al., 2008:23). En la sesión de reflexión metodológica con los niños (anexo 8) en la que cuestionamos las similitudes de nuestra investigación con la perspectiva a/r/tográfica, los propios niños explicitan que la cuestión inicial “¿Qué podemos aprender de lo que pasa entre nosotros en la escuela?” se ha ido matizando y transformando gracias a la experiencia de cada uno de los seis grupitos de investigación, con sus recorridos singulares. La atención a la evolución de las

preguntas-motor también se evidencia en la escritura de esta tesis, que desde la primera temporada presenta cuestiones resaltadas en cursiva que se van retomando y transformando a lo largo del texto.

En el seminario sobre a/r/tografía en el que participé, la profesora Rita Irwin (2010) utilizaba la palabra en inglés “quest”, que en español podría traducirse como ‘búsqueda’ en el sentido de salir de viaje, salir a la aventura como en el caso de una travesía épica. Esta era la metáfora de la que se servía Irwin para referirse al sentido de investigar como una experiencia vital, en la que hay una pregunta como punto de partida que nos impulsa a empezar una búsqueda. Desde esta invitación a perdernos, a dirigirnos hacia lugares desconocidos, se hace también necesario ir dejando pistas, rastros, para poder trazar otra vez el camino, para poder descansar y saber desde dónde lo retomamos (especialmente si sólo nos vemos dos días por semana, como en nuestra investigación con los niños).

Nos exponemos al imprevisto porque en la investigación nuestra ‘materia prima’ es la vida, en concreto con los niños exploramos la experiencia de convivencia humana. Como nos recuerda Carola Conle (1999:17), desde la investigación narrativa, esto supone enfrentarse a la complejidad. Según esta autora la ciencia tradicional positivista abandona la complejidad con la necesidad de aislar para comprender, pero en la investigación educativa no podemos seguir a Einstein, no podemos dejar de lado la complejidad de la vida que tiene lugar en las escuelas; y por lo tanto, tenemos que considerar los múltiples contextos que entran en relación y el sentido situado y temporal de aquello que queremos explorar, sin la voluntad de representarlo o comprenderlo de forma absoluta. Es por esta razón que hablo de ‘desdibujar’ nuestro camino de investigación, para romper con la fantasía de dibujarlo como algo lineal y controlable.

Como ya he comentado a lo largo de este relato de tesis, en nuestra investigación se pretende aprender de las discontinuidades, de los saltos que nos descolocan. Según Felman: “aprendizaje es precisamente la forma en que el momento reflexivo, al volver una y otra vez sobre sí, efectivamente se subvierte a sí mismo. Encuentra otra cosa de lo que esperaba, de lo que se había preparado para buscar; la forma en la que la respuesta está

obligada a desplazar la pregunta, la forma en que lo revuelto, lo que retorna a sí mismo, desplaza radicalmente el punto de observación” (Felman, 1987:67 en ELLSWORTH, 2005:151). Es en este sentido que tiene relevancia prestar atención a cómo van evolucionando nuestras cuestiones y nosotros con ellas.

Desde la perspectiva a/r/tográfica (SPRINGGAY et al., 2008) se considera que los investigadores nos enfrentamos al reto de aprender a percibir de formas distintas la cotidianidad; idea que se podría relacionar con el ‘extrañamiento de la mirada’ en nuestra investigación. En concreto, se habla de des-familiarizarse a través de prácticas de meditación y contemplación, viviendo experiencias que permitan una apertura hacia la complejidad de las relaciones entre las cosas y las personas (Carson & Sumara en SPRINGGAY et al., 2008: 23). A lo largo del relato de tesis, también se ha hecho énfasis en el aprendizaje de formas de atender, con la idea de ‘los instrumentos para la escucha’ que nos han permitido atender a las discontinuidades que vivimos y que somos.

Pero, ¿qué formas de documentar la experiencia de investigación pueden permitirnos atender a estos desplazamientos?

La a/r/tografía insiste por un lado, en el compromiso con la escritura como toma de conciencia del proceso de investigación, y por otro lado, también reconoce el potencial de un compromiso artístico para cambiar hábitos de expresión y poder nombrar lo aún no nombrado (SPRINGGAY et al., 2008: 23,31). En nuestra investigación hemos explorado distintos lenguajes para relacionarnos con la experiencia vivida extrañando la mirada sobre ésta.

En el apartado de reflexiones metodológicas que abre esta tercera temporada relato mis métodos singulares de reciclaje, de documentar y releer el proceso de investigar; pero, *en una experiencia de investigación compartida con niños ¿cómo podemos contemplar las rutas de lectura particulares de cada persona a través de la documentación?*

Algo que añade complejidad, y riqueza, a nuestra investigación, es el hecho de explorar junto a otros. La red de relaciones se expande, y con ella la posibilidad de

apertura y de contraste. Como hemos visto a lo largo de esta temporada, la construcción metodológica surge de la relación entre los niños y yo, es un proceso creativo que emerge de nuestros encuentros. Juntos hemos inventado maneras de dejar rastro de los caminos explorados considerando la polifonía y la intertextualidad que caracteriza nuestra investigación. De entrada, para atender a las rutas de lectura particulares, a las maneras singulares de crear significación, repartí a cada niño una ‘libreta de investigador’, y también dejé a su disposición un ‘rincón de investigar historias’ en el aula, y un ‘cajón de sastré’ para ir dejando rastros. Al considerarlo como ‘instrumentos para la escucha’ estas herramientas se fueron transformando, respetando los usos particulares. Además, a lo largo de la investigación surgieron otras formas de documentar. A continuación explicaré cómo desdibujamos nuestros caminos a través de estos otros instrumentos para la escucha:

Guión Imposible

“Se trata de un guión escrito después, post-escena. No marca ni anticipa lo que puede suceder en el aula, sino que construye el recuerdo y el sentido de lo vivido. Le llamamos guión por dos razones: en un sentido retrospectivo porque al escribirlo tenemos que recoger pistas o guías de lo que sucedió, tomando conciencia de nuestra puesta en escena en la investigación. Esto supone a la vez un sentido prospectivo, porque al leerlo y compartirlo nos da orientaciones de cómo continuar recuperando el hilo y el tono para las nuevas sesiones. Así, se convierte en una forma de empezar un encuentro. Le llamamos ‘imposible’ porque nunca podemos escribir sobre los hechos atendiendo de forma absoluta a toda su complejidad, no lo podemos representar todo, es imposible”.

Esta es la breve definición que compartimos con los niños y niñas. La idea del ‘guión imposible’ surgió a partir de que un día yo empezara una sesión con todo el grupo-clase leyéndoles un fragmento escrito sobre el encuentro con uno de los grupitos. Una niña me dijo que lo había sentido como si fuera una obra de teatro, donde podía

imaginar qué hacía cada personaje. Se trataba de un relato de experiencia, bastante descriptivo, que yo había elaborado retomando las anotaciones de mi diario de campo y también transcribiendo la escena de este encuentro filmado en vídeo.

Un día yo no podía encontrarme con ellos, y esta misma niña me preguntó si podía hacer como yo había hecho, tomar notas de lo que sucedía y después escribir un relato para compartirlo. Lo hizo y a la vuelta compartimos el sentido de esta práctica a la que llamamos 'guión imposible'. A partir de aquel día otros niños escribieron guiones imposibles.

Día sin Noemí

Llegamos equipadas con todo lo que necesitamos para la sesión. No está Jaime, él tenía que traer una cámara, no podremos filmar la sesión. Durante los primeros segundos recapitulamos, y después transformamos el cajón de sastre en un buzón. Con todo esto sólo nos quedan 15 minutos. Al principio de la sesión hemos dibujado el tiempo con un 'quesito'.

Probamos de comunicarnos con el tacto, sin poder hablar, con la vista. También hacemos 'cócteles' para mezclar los dos temas-preguntas de la investigación.

Ana: ¿Qué sienten los otros cuando no hay conversación, cuando no se puede hablar?

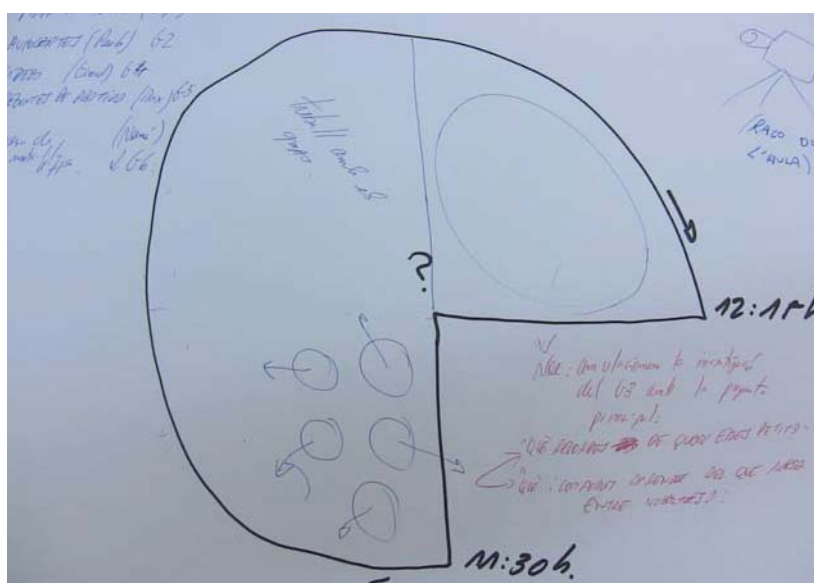
María: ¿Cómo podemos sentir las personas que no pueden hablar? ¿Cómo se sienten las personas que no pueden hablar?

Haremos más cócteles de preguntas en casa para compartirlos en el siguiente encuentro.

'Guión imposible' escrito por C.

Dibujar el tiempo

Cuando empezamos a tomar conciencia de que la ‘conversación con desconocidos’ (sesión de presentación de la investigación a los niños) formaba parte también del mismo proceso de investigar, vimos que teníamos que prestar atención a este espacio, a las formas de compartir con el resto de las personas, porque era complejo, pues no es lo mismo compartir con cinco que con veinticinco personas. Así, les propuse una estrategia visual para dibujar el tiempo y tener unas orientaciones generales de las acciones que llevaríamos a cabo. Andamiajes, estructuras que se balancean, pero que son necesarias como punto de partida, como invitación a que el otro ande con nosotros, con la suficiente apertura para dejar que emerjan nuevos caminos en este compartir. Esta estrategia que fue pensada para dinamizar las sesiones finales, algunos grupitos la adoptaron también para nuestro día a día de la investigación.



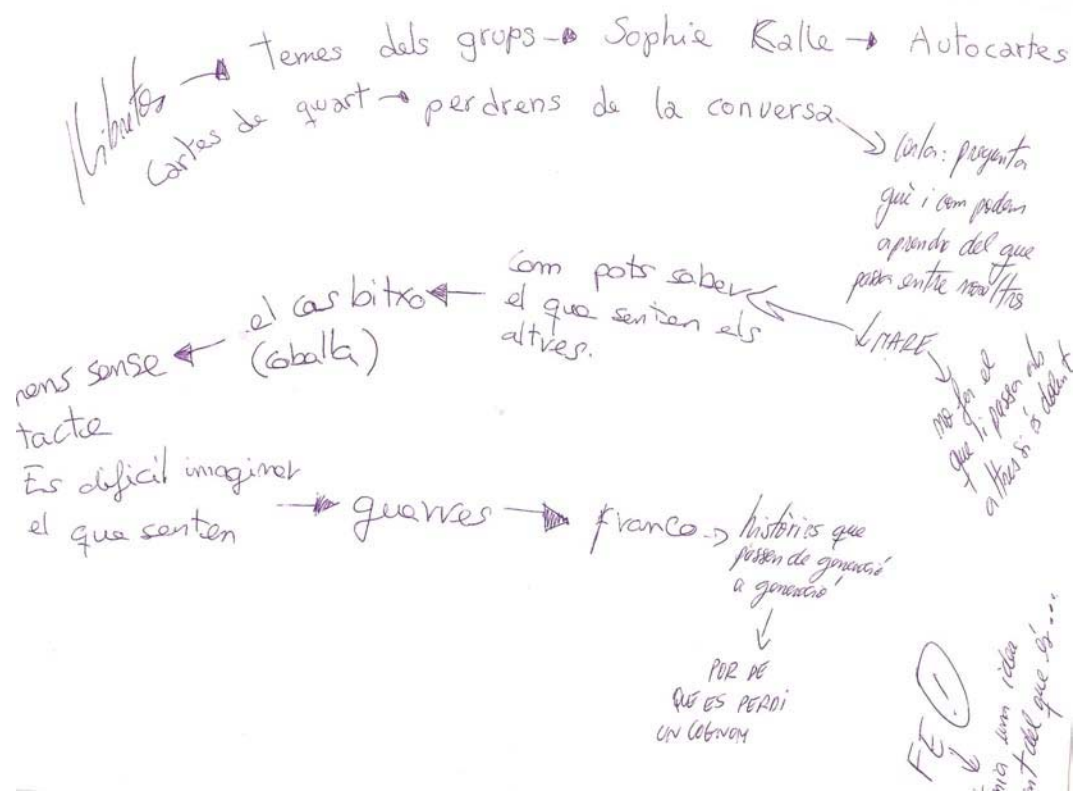
Mapas del tesoro

Esta manera de dejar rastro la empecé a explorar desde las primeras fases de estudio de la tesis. En el apartado sobre mis formas singulares de reciclaje ya explico el sentido de los ‘mapas del tesoro’ para la investigación.

Con los dos primeros grupos nos encontrábamos en el aula y quizás por esta razón utilizamos más el 'rincón de investigar historias' ya que lo teníamos más fácilmente a nuestra disposición. Con los siguientes grupos trabajábamos en el espacio de la biblioteca o en el patio, cuando el tiempo acompañaba, y pienso que este cambio físico pidió otro lugar material donde dejar rastro de nuestros caminos. Compartí con ellos esta estrategia, y en cada sesión situamos el 'mapa del tesoro' cerca de nosotros para poder iniciar la conversación recapitulando lo que habíamos hecho hasta el momento, y también durante la conversación lo manteníamos allí por si aparecía alguna idea relevante que podíamos asociar o simplemente acumular en algún rincón de nuestro mapa, dejando la oportunidad de conectarla en nuevas lecturas del mapa.

Como ya he resaltado páginas atrás, el mapa del tesoro no es para ubicarse sino para perderse, para trazar rutas aún no exploradas entre ideas que van emergiendo al investigar. A continuación destaco las funciones que he podido detectar después de vivir con los niños la creación de 'mapas del tesoro':

* Para dejar pistas como Hansel y Gretel, es decir, rastros como migas de pan para poder recapitular, reseguir el camino que llevamos hecho. Sobretudo considerando que hacemos pausas entre nuestros encuentros, y necesitamos saber dónde paramos la última vez para seguir andando.



Este, por ejemplo, es un mapa donde los niños dejaron rastro de las temáticas emergentes en nuestro primer encuentro. A medida que seguíamos nuevos hilos en la conversación, alguien los anotaba. Al finalizar la sesión hicimos fotocopias del mapa para que cada uno de nosotros se lo llevara y pudiera pensar con tiempo qué hilo le parecía más interesante para seguir explorándolo en relación con nuestra pregunta de investigación.

* Para perdernos. Como lugar de 'brainstorming', de anotación de las ideas relevantes que emergen conversando. Cuando estos fragmentos anotados entran en contacto se producen conexiones inesperadas, al estilo del montaje discontinuo que rompe la lógica lineal permitiendo la emergencia de terceras imágenes. En este ejercicio de extrañamiento de la mirada, nuestra pregunta-motor va evolucionando

* Para atender a las rutas singulares de lectura, es decir, el modo en que cada persona crea significación. Esta sería otra finalidad en la creación de ‘mapas del tesoro’ en una investigación compartida con varias personas. Pero una cosa es registrar las ideas, las preguntas y las asociaciones entre fragmentos, y otra es visibilizar lo que esto provoca en nosotros, los desplazamientos de nuestro punto de observación. Quizás esto tiene que ver con los ríos subterráneos, porque como nos recuerda Ellsworth “no puedes filmar el retorno de una diferencia y no puedes representarlo en lenguaje” (ELLSWORTH, 2005:162).

Sin embargo, teniendo en cuenta que en nuestra investigación respetamos y reconocemos la mochila de historias de cada persona (y, por lo tanto, estamos presentes en las preguntas que formulamos) pienso que si atendemos a cómo van transformándose nuestras preguntas y nuestro modo de preguntar, estamos atendiendo a la vez a nuestra propia transformación. Adquirimos un conocimiento textual que nos da pistas sobre las maneras en que nos desplazamos, es decir, sobre nuestras formas singulares de aprender.

Por lo tanto, los mapas del tesoro contribuyen al extrañamiento de la mirada y a la toma de conciencia de cómo nuestro punto de observación se va desplazando en la medida en que nuestras preguntas van evolucionando.



A continuación quiero destacar dos estrategias concretas para intuir los desplazamientos singulares de cada persona. La primera consiste en leer el mapa con otros y la segunda en distinguir materialmente capas de lectura por cada persona.

Leer el mapa con otros: En una de las ‘conversaciones con desconocidos’ cada miembro del grupo 3 presenta el proceso de investigación compartiendo un fragmento distinto, S. muestra el mapa a cuatro niñas. Paso cerca de ellos y escucho como una de las niñas le pregunta por el sentido de algunos de los dibujos y de las ideas que contiene el mapa. En su conversación la niña cuenta sus intuiciones, los puentes que imagina, y S. retoma los elementos del mapa que ya conoce y traza nuevos caminos al ponerlos en relación con los que C. acaba de trazar.

Capas de lectura por persona: Volviendo a esta escena que acabo de relatar, imaginamos que C. coloca un papel vegetal, que tiene cierta transparencia, justo encima del mapa del tesoro; y empieza a trazar las líneas de sus asociaciones, a plasmar gráficamente el recorrido que hace de un elemento a otro y a escribir lo que estos puentes le dan a pensar. Después otra persona puede sobreponer otro papel transparente y cruzar nuevas rutas.

Esta estrategia no la pude practicar con los niños porque no dio tiempo para hacer tanto, pero sí que la practiqué en mis ‘mapas del tesoro’ individuales sobreponiendo capas de lectura para repensar y recrear mis ideas en distintos momentos a lo largo de la investigación. La posibilidad de visibilizar estas rutas de lectura particulares al modo de capas superpuestas fue una idea inspirada en las ‘líneas de error’, expresión que utilizaba Fernand Deligny en su proyecto con niños autistas.

Deligny (1913-1996) fue un educador, escritor y cineasta que a finales de los años setenta inventó en Francia un dispositivo de acogida para niños autistas, rompiendo con los parámetros de la institución psiquiátrica: utilizando una lengua no categórica, dejando de lado la intención de curar, rechazando la idea de ‘comprender’, según él sinónimo de asimilar, de ‘semejantizar’, etc. Deligny considera el educador como un creador de circunstancias para abrirse al imprevisto, y recurre al arte que define “como un gesto para nada y como una memoria de las

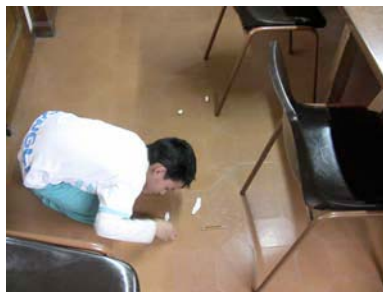
formas” (ÁLVAREZ, 2009:13). Para la tesis el personaje de Deligny ha sido muy inspirador, tiene una forma de hacer y de pensar la educación que presenta similitudes y enriquece la filosofía de la investigación que aquí comparto. Además, en el proyecto con los niños autistas narra una experiencia en la que les invita a hacer una película para filmar su cotidianeidad. Deligny se inventa el infinitivo ‘*camarear*’ para evitar la referencia al objeto terminado, la película, e insistir en la herramienta (ÁLVAREZ, 2009:11).

En relación a este apartado, ‘desdibujar el camino de la investigación’, recupero la expresión antes mencionada de las ‘líneas de error’ para mostrar cómo inspiraron los ‘mapas del tesoro’ y las ‘capas de lectura personal’. Se trata de una cartografía que transcribe los trayectos de los niños autistas en el espacio. El espacio se dibuja en un mapa de fondo (que contiene las áreas de permanencia, las granjas, los campamentos) y los calcos que llevan la transcripción de los recorridos y los gestos se superponen a posteriori. Deligny explica que este trabajo gráfico estimula la invención de un nuevo vocabulario que a su vez estimula la investigación (ÁLVAREZ, 2009: 8, 48).

Deligny invita a pasar de la escritura al dibujo buscando un proceso de des-significación en la práctica de trazar. Descargar de intención inventando un lenguaje no verbal (ÁLVAREZ, 2010). En este sentido, si pienso en nuestros ‘mapas del tesoro’ siento que abunda mucho la palabra y hay pocas ‘líneas del error’, que en nuestra investigación equivaldrían a las rutas particulares de lectura de cada persona.

Teniendo en mente esta ‘poética de la des-significación’ que sugiere Deligny para ‘hacer venir el accidente’ (ÁLVAREZ, 2010), (que en términos de nuestra investigación se parecería al ‘extrañamiento de la mirada’ para provocar ‘conversaciones con desconocidos’) sugiero a los niños experimentar formas de lenguaje no-verbales para extrañar la mirada sobre la experiencia de nuestros encuentros y poder atender a los desplazamientos que vivimos (algo que como ya se ha comentado resulta difícil de plasmar o de visibilizar).

Deformar la experiencia con plastilina



Tras una sesión sin vernos luego a la escuela y les propongo que me cuenten algo que les sorprendiera del encuentro que hicieron en el que yo no pude participar. Invito a que se expresen mediante plastilina. Yo y otro niño que tampoco no estuvo en la sesión anterior también jugamos, decidimos pensar y deformar algo que nos haya extrañado durante el tiempo que llevamos investigando juntos.



M. ¿Somos nosotras que nos 'comíamos' las palabras?

Cl. Son cuatro personas

N. A mi me parece un nido con huevos

M. La 'A' es de Anthonic

A. No, nada de nada. Es cuando este grupo empezamos. Cada una de estas bolitas es una persona, me he dejado la bolita que soy yo, porque no me ha dado tiempo

N. Ostras, ¿tendrás que hacerla no? Es importante también esta bolita

A. ¡Ah! Esto rojo es como un buzón. El corazón blanco es como trabajamos nosotros en colectivo y la letra 'A' no es de Anthonic, es de amistad.



C. ¿Es un buzón o un 'cóctel de preguntas'?

M. Es el cóctel donde cada uno de nosotros mezclaba las dos preguntas: '¿Qué haríamos sin las conversaciones?' y '¿Cómo puedes saber qué sienten los otros?'

C. Pero a mi me costaba pensar en preguntas, más bien me salían conclusiones

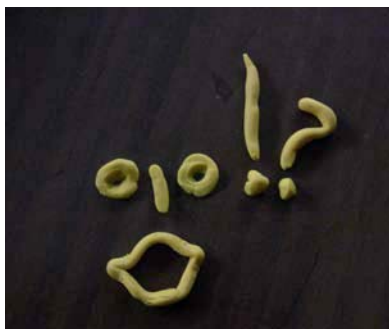
Cl. Teníamos que hacer el cóctel para hoy, lástima que me he dejado la libreta porque tenía algunas preguntas apuntadas

A. El cóctel es como una suma donde se van añadiendo los ingredientes

M. Una de las preguntas que ha salido de mi cóctel es: '¿Cómo sabemos qué sienten los otros cuando no hay conversaciones?'

C. Podemos saber lo que sienten los otros a través de los gestos, de la expresión de la cara...

Cl. ¡O con la plastilina! (dice sonriendo)



C. Eres tú, que piensas cómo fue el lunes y estás emocionada por saberlo

M. Somos nosotros que nos preguntamos y estamos contentos por hacer la investigación

Cl. Yo creo que es cada uno de nosotros que nos preguntamos sobre qué pasa, qué pasará...

A. Mmmm... pienso que eres tu impresionada. Estás impresionada porque vienes de Barcelona hasta Igualada y no sabes cómo habrá ido la sesión

N. Sí, sí, además has añadido información de contexto, de lo que me supone el hecho de venir desde Barcelona, y de cómo es de importante para mi, aunque solamente sean dos días a la semana... La verdad es que con este grupo estoy realmente impresionada, sorprendida por todo lo que podemos compartir, por las preguntas que nos planteamos, por cómo estamos aprendiendo juntos a investigar...

Desde la Teoría de las Múltiples Alfabetizaciones (Cope & Kalantzis, 2000 en DUNCUM, 2004) se habla de la producción de significado a través de la interacción de diferentes modos de comunicación. Mediante el conjunto de 'instrumentos para la escucha'

que inventamos para desdibujar nuestro camino de investigación, tuvimos la oportunidad de experimentar con diferentes modos de comunicación. Me dí cuenta que cada vez que volvíamos la mirada sobre nuestra experiencia con un lenguaje distinto esto contribuía a una reelaboración distinta, y suponía un proceso de apropiación, de hacer algo propio, de conferir un sentido particular y original a la experiencia que se estaba traduciendo.

En la escuela los niños se reconocían ellos mismos como investigadores, mientras que en el centro de verano no. Probablemente pasar un año o un mes marca una diferencia en este sentido; pero pienso que también tiene mucho que ver con las oportunidades para desdibujar juntos el camino de investigación. Estas prácticas reflexivas sobre cómo investigamos (que en la escuela cuidamos más que en el centro de verano) permitían tomar conciencia de cómo nos poníamos en juego no como alumnos, sino como investigadores.

Otra tercera consecuencia de desdibujar el camino de investigación con los niños, tiene que ver con la posibilidad de atender y reconocer los estilos de aprendizaje propios de cada persona. Como nos recuerda Fernando Hernández (2007b) reflexionar sobre cómo uno piensa que aprende mejor es una tarea fundamental pero a la vez demasiado ausente en las escuelas, los institutos y las universidades: “Si la investigación nos habla de individuos en cuyos estilos de aprendizaje domina lo visual, lo auditivo o lo kinésico, ¿por qué nuestras escuelas tienden sólo a favorecer, valorar y premiar a quienes aceptan sin rechistar la escucha y la copia sentados en un pupitre cinco o seis horas? ¿No es esta una forma de homogeneizadora exclusión?” (HERNÁNDEZ, 2007b: 27).

Como contrapunto, propongo imaginar una escuela donde los adultos investigamos con los niños y pensamos juntos cuáles son nuestras rutas particulares de lectura y los desplazamientos que vivimos en este proceso.

SEQUENCE 7 / Listening to children's gazes.

Challenges in audiovisual research with children

In this sequence I problematize the idea of doing visual research with children, attending to how children are engaged in these participatory research experiences. Firstly, I examine the predominant conceptions of "children's voices" in current practices of collaborative research compiled in a book of reference in this field: *Doing visual research with children and young people* (THOMSON, 2008). Secondly, I use Jean Luc Nancy's (2007) approach to the idea of listening to rethink what happens when we say that we are considering children's voices in educational research. To articulate these reflections I also take into account my singular experience of researching with children and include some scenes written in cursive.

From the idea of 'voice' to the idea of 'listening'

In order to explore the idea of listening in research with children, I will start by problematizing the current tendency of how children typically participate, which is not exempt from controversies. In contemporary research practices, researching *with* children rather than *on* children is an increasingly common tendency. Some authors explain this shift by considering many theoretical conceptions of childhood that have changed over time, shifting from an approach to children as 'silenced objects' to 'subjects with legitimate voices'. Graham and Fitzgerald mention the emergence of childhood studies, socio-cultural theory and the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) as meaningful contributions in shaping an understanding of children as having the voice and status of citizens, and who are thus capable of participation in various aspects of social and political life (GRAHAM & FITZGERALD, 2010:344-345). Mannion (2007:408) is another researcher that also points out "the emergence of governmental and non-governmental initiatives on children's participation and listening to children (for example Blake & Francis,

2004; Children and Young People's Unit, 2001)", and he criticizes how these authors, and most others in this field, do not foreground any outcomes that specially consider the relations between children and adults.

According to Mannion (2007) and my observation of three aspects of children's participation, exposed by Graham and Fitzgerald (2010), I will point out some tensions related to the practice of this predominant discourse of doing research *with* children rather than *on* children. I will first address the *enlightenment* rationale: the idea that children have something important to tell us and if we know what it is, it will ultimately benefit them (GRAHAM & FITZGERALD, 2010:346). Thomson shares this justification for children's participation in research, referring to the insights they bring: "the perspectives of children and young people are of interest to contemporary social scientists precisely because they offer specific and unique insights –about their everyday lives at home and school and their view and hopes for their futures." (THOMSON, 2008:1). In terms of this enlightenment rationale we can also include the affirmation of Grover: "the need for authentic social research with children given the fact that increasingly such research is being relied on to inform social policy which profoundly affects the lives of children" (GROVER, 2010: 81). But other authors contradict this idea; the enlightenment rationale becomes ambiguous in considering the gap between the theory and practice of participation, in which there is a lack of evidence of change for children in their everyday lives (Cashmore, 2003; David and Hill, 2006; Thomas and O'Kane 2000; Morgan, 2005 in GRAHAM & FITZGERALD, 2010:344-345).

Secondly, children's participation in research is justified as a *citizenship* rationale attending to "their 'place' in society which is located somewhere between their current and future status as citizens" (GRAHAM & FITZGERALD, 2010:346). In that sense, Thomson refers also to the insights of children in relation to their horizons and hopes for their futures which can easily slip below the horizons of older inquirers (THOMSON, 2008:1). In this regard, I observe a predominance of the idea of children as future citizens in current educational discourses, which portray childhood as a phase of preparation for tomorrow with a consequent negation of their present. This tendency sometimes has brought us, as researchers, to ask children questions

related with their future without being aware of their complexity, questions that most of the time we could not answer either.

Thirdly, Graham and Fitzgerald refer to the promise of an *empowerment* model, a rights-based approach where children's competence/capacity is acknowledged (GRAHAM & FITZGERALD, 2010:346). Thomson considers that in working *with* instead of *on* children's voices researchers aim to transform the power relations embedded in their research and in the context in which the research takes place (THOMSON, 2008:7). Attending to the arguments of Thomson, it seems that participatory research is unquestionably good and capable of dissolving power relationships. From my point of view this unproblematic assumption contradicts most of the cases compiled in Thomson's book (2008) where the researcher teaches techniques in visual ethnography and the children reproduce the method in order to study a specific topic. The researchers conduct children's gazes. Other authors share the same critique:

“while most participatory research with children is labelled as ‘empowering’, much is in fact highly managed by researchers, with children, for example, instructed on exactly how many photographs to take, and of what subjects. Other methods derive from institutionalized practices in schools (such as worksheets), relying on children's ‘school docility’ for their participation. Much ‘innovative’ participatory research is simply a form or extension of the long-established traditions of ethnographic research” (HOLLAND, RENOLD, ROSS & HILLMAN, 2010:362).

The idea of ‘participation’ is frequently articulated by the notion of ‘voice’. For instance, Thomson refers to the notion of voice as the place of convergence of the children's capacity to speak and their right to do so (THOMSON, 2008:2). It is also common to hear the expression “giving a voice” in research that considers the participants as “vulnerable” groups. In these cases, “giving a voice” to the vulnerable is seen as an act of empowerment because it is presented as an alternative against creating representations of those studied which are infused with the political and social agendas of the power elite (GROVER, 2010; THOMSON, 2008). However, as I have observed, the idea of participation is not an unproblematic alternative; the expression of “giving a voice” can include a compassionate tonality when we speak

of 'listening to the children, the neighbourhood, the world', and so on (NANCY, 2007:15). Graham and Fitzgerald point out "an increasing questioning of the well-intentioned but not unproblematic appropriation of 'voice' as the most effective framing of children's participation (see Cook-Sather, 2007; James, 2007; Mannion, 2007)" (GRAHAM & FITZGERALD, 2010:346). In that sense, I believe that notion of voice as applied when carrying out research with children is a concept that still needs to be rethought.

In some research we can observe the use of voice referring to questions of social representation. There is a shift from the idea of a singular (oppressed) voice to diverse and multiple voices that makes researchers aware of not writing about a particular social group as if they spoke as one (THOMSON, 2008:3; CHRISTENSEN & JAMES; 2000:4). In that sense, Andy Hargreaves (1996) refers specifically to the case of the teachers' voices in research on education and suggests considering discordant voices and recommends paying attention to how these voices are related to particular contexts. Other authors emphasize the relation of voice with discursive and socio-contextualized practices:

"voice is very dependent on the social context in which it is located. Being able to say what you think, in the ways that you want, is highly dependent on what you are asked, by whom, about what, and what is expected of you. What is said in one setting to one person may not be the same as what is said on a different day to a different person. Power relations of class, gender, race, ethnicity, dis-ability, sexuality and age all constrain social relations and may profoundly limit what can be said (Kramer-Dahl, 1996; Orner, 1992) –as well as how it is heard (Ellsworth, 1989)." (THOMSON, 2008:6).

Despite these reflections, sometimes the researcher and researched are supposed to be on an equal footing. Children are considered co-researchers by romanticizing what they say instead of looking for complexity, partial truths and multiple subjectivities (Lather, 2007 in THOMSON, 2008:3).

A final consideration about the idea of voice is that "it can mean not only having a say, but also refers to the language, emotional components and non-verbal means used to express opinions. Undertaking research which attends to voice mean listening to things that

are unsaid and/or not what we expect.” (Britzman, 1989 in THOMSON, 2008:4). In my exploration into listening to children’s voices in an audiovisual research with children, I will depart from a similar approach to the idea of ‘voice’ exposed by Britzman, who takes into account how we experience the voice.

Therefore, we go from ‘voice’, as a noun or attribute, to ‘listening’ as an infinitive, as an action linked to the complexity of the human experience of attending to each other. In that sense, I don’t share the current tendency noted by many authors (HOLLAND, et al., 2010: 362) who theorize voice, agency and power as attributes that children can ‘have’ and that are ‘given’ by the ‘adult researcher’. In my way of attending, the question ‘what is that?’, which reflects an analytical truth, is substituted by the question ‘what happens to us?’ according to an ontology of the present. As Jódar (2007:20) mentions, the first question refers to an answer related to the truth of an object, that can be answered and simplified with a definition of what ‘children’s voice’ is. On the contrary, the second question tries to explore the historical, constructed, and therefore, changeable nature of our educational experience. In this light, I ask:

What happens to us when we explore ways of listening in an audiovisual research with children?

Exploring ways of listening in audiovisual research with children

Following the last question I will attend to the current tendencies of using video in research with children, exploring how video mediates the possibilities of listening to each other.

It is well documented how that the use of video in the social sciences is increasing (Banks, 1995, 2001; Pink, 2001; Prosser, 1992,1998; Rose, 2001; Voithofer, 2005 in THOMSON,

2008:193) and there are many reasons given to justify the use of the video in collaborative research. Firstly, it is offered that, because visual research with children is still a young field, there is not a lot of work done and published yet, so, the use of video for researching is seen as a potential field to explore. Moreover, children's participation implies new methodological challenges and some authors consider that, to meet these challenges, an innovative and varied approach to data collection is required, a situation that increasingly has come to involve the use of video (THOMSON, 2008:192). Another reason refers to children's motivation in using video during the research process, which makes their involvement easier. Many authors point out the advantages of articulating a voice through a visual rather than written text: images allow at the same time aesthetic, emotional and intellectual responses (Freedman, 2003; Leitch & Mitchell, 2007 in THOMSON, 2008:11) and give an alternative means of expression for children who have difficulty with words (Moss, Deppeler, Astely, Pattison, 2007 in THOMSON, 2008:11).

Despite all these advantages so often mentioned when talking about visual research, I want to explore, as a counterpoint, some difficulties and challenges that arise when using video in research, specially in relation to the idea of listening to the children's voices. I will take into account some scenes of our research experience:

When we (researcher, teacher, children) watch together the films children have done in our research experience, children express more surprise in hearing their voices that in seeing themselves in images. The tone, the sound of their voices, comes back to them as a difference while their bodies are sometimes exposed in fixed representations of our conversations, captured by the camera in the corner of the classroom. In spite of the intent to experiment with the camera and invite children to film, in the selection of the images that constituted the final films (that we created as part of the research) there is a lack of images recorded by the children that involve movement, dirtiness, unexpectedness. Why? I did a similar experience in another educational institution for children at risk of social exclusion, during the summer school session, and the final films included all these features that have been avoided in the later school.

Like other researchers (Weber & Mitchell, 1995; Burke, 2008:33 in THOMSON, 2008), I have struggled with the difficulties of combining the philosophy of the research project with the constraints of time, space and other features of the hierarchical institution of school. In this particular case, to come back to the selection of the images in the films we created, I note how difficult it is to break the frame that the school imposes, to make something intelligible, images that we can control, that we can understand, instead of opening our eyes to what appears as new when children film.

From the beginning the teacher and the school headmaster supported the research project mainly because it implied the use of “new technologies”, one of the competences supported by the national primary education curriculum. They were interested in children 'becoming skilled in using the camera' and when they watched some unclear images it was associated with a lack of technical ability; I felt they expected me to teach the children how to film in a correct way.

This situation allows me to talk about two aspects. On the one hand, I realize that images are discursive; the concrete context in which research takes place determines the possibilities of working in many ways with images. Therefore, images *per se* are not better than other kinds of languages for researching; what is more relevant is how we put the images into play and how we attend to the singularities of the visual language in relation to the people involved in the research, which can have different interests and approaches. Instead of considering that as a difficulty for the intervention of an academic in school communities, I encourage creating spaces of conversation with the teachers to discuss how we are using the images with the children, and why. The second aspect, the ‘why’, demands the responsibility and the rigour of the researcher in exploring an appropriate methodology in accordance with the focus of the research.

I wanted to explore with children how and what can we learn from what happens between us in school, experimenting different ways of attending to this in-between

space, mostly labelled and constricted by fixed roles: the pupil, the researcher, the teacher, the cook, the cleaning woman... But, beyond our expected behaviours regulated by the school norms, daily life situations also allow us to encounter the other in a non-predetermined way. I wanted to use the camera to explore this unexpected space, to alter our gaze into the familiar. In that sense, my intention was to experiment with language in order to listen differently to the daily school experience. Therefore, it was not necessary to concretely instruct on how to use the camera, because that aspect was one of the questions that I wanted to research with the children.

Here the use of the images was not for understanding, but for listening in the sense exposed by Jean Luc Nancy: “to listen is to be straining toward a possible meaning, and consequently one that is not immediately accessible [...] perhaps it is necessary that sense not be content to make sense (or to be *logos*), but that it want also to resound” (NANCY, 2007:6).

How can researchers listen to the children’s gazes in terms of resonance?

Attending to the languages of the experience, Nancy points out the current predominance of a visual culture over the acoustic: “why and how is it that something of perceived meaning has privileged a model, or a referent in visual presence rather than in acoustic penetration?” (NANCY, 2007:3); he distinguishes the possibilities of resonance in each language: “The visual persists until its disappearance; the sonorous appears and fades away into its permanence” (NANCY, 2007: 2, 3). Nancy suggests that the capacity of resonance, as something that returns as a difference or that escapes from a frame, is closer to sound rather than to image, specially when considering the occidental uses of images as representations of something to identify. On the contrary, he suggests exploring the image as a

presence, as a force, referencing the cinematic work of Abbas Kiarostami, for instance (NANCY, 2008:124).

In the use of images by researchers what restricts the potential of the visual to alter our gazes?

Until now I have mentioned some limitations related to the dynamics of the school context, but we can't forget to look at the academic context that shapes our background, our conceptions and our languages as researchers. In that sense, I have explored the intersection of artistic/creative behaviour and qualitative methodology. In developing a theoretical framework for this kind of research practices, I have observed that a common discourse discusses the potential of the arts as a form of representation that can enrich our understanding of meaning construction (SUOMINEN, 2006:142). When one looks closely at particular cases of Image Based Research or Arts Based Research, it becomes apparent that mostly the introduction of the arts is a question of representation more than experimentation: during the process, researchers use traditional, qualitative methods and at the end they represent the information in a more artistic way. That is one of the critiques developed by the a/r/tographical approach, a singular branch within the Arts Based Research perspective, which demands an artistic approach during the research and not only as a matter of final representation to improve the dissemination of research results (IRWIN, 2010).

This general lack of experimentation and awareness of attending to the singularities of the visual language for researching is firstly reflected in the ways children are encouraged to collect images. Pat Thomson considers that "it cannot be assumed that children and young people are technically competent with any given visual medium just because it is readily available. If researchers involve children and young people in visual research, they must now consider what they have to do in order to teach them about the equipment and its capacities and limitations" (THOMSON, 2008:13). However, this consideration sometimes leads to a very instructive approach when giving a camera to children, a kind of pedagogical 'show and tell' as I have read in some of the cases compiled in Thomson's book, like the case "Teaching children to use visual research

methods” where explicitly children are motivated to imitated the techniques they have learned during an ethnographic research workshop” (THOMSON, 2008:80).

An alternative to this approach could be attending to the concrete grammar that children already have in relation to audiovisual language, which could give us some clues about children’s uses and practices with the camera, for example. The fast evolution of the technologies offers many hybrids of mediums for filming, not only the digital camera. As Ian Christie (2008) suggests we can also think about camera-phones, for instance, and in considering this singular medium we could observe a particular grammar in its daily use: *I phone / I text / I send / I store / I upload / I fix / I insert / I lose / I copy...* ; a grammar that we can learn from the children.

Today the traditional blackboard coexists with the screen and the projector in the classroom; at the beginning of our research the children taught me how to use the projector to watch our films.

Coming back to the last question: In the use of images by researchers what restricts the potential of the visual to alter our gazes? I have mentioned the instructive way of presenting the camera instead of listening to children’s relationships with visual language and its concrete mediums. But what about the grammar and the visual knowledge of the researcher? In general terms, there are few researchers with consolidated abilities in visual language and even then it is considered that “these methods are therefore best undertaken by those researchers who have strong emphatic and interpersonal understanding, and who have been exposed themselves to the use of the arts” (THOMSON, 2008:55). I agree with this kind of involvement by the researcher but I can also perceive reticence in experimenting with the language and the medium while being with the children, when it is claimed that a specialist research guidance is needed to conduct this type of research (THOMSON, 2008:55). This percpetion draws a figure of a researcher who already knows, previous to doing the fieldwork; someone who controls what is going to happen. In that sense, and as an alternative, for the teaching of film production Alain Bergala suggests that is always

better to have a teacher with little knowledge, but who can approach cinema openly, rather than a teacher who dominates the visual language and starts defining the camera movements and the kind of frames, because it restricts the possibilities of exploring while filming (BERGALA, 2007:125), which is the purpose of our research. This approach can be related to the idea of listening, coined by Jean Luc Nancy (2007), as being opened to resonances, to the non-sense, instead of listening to understand.

“The true filmmaker is 'bothered' by a question that his/her film constructs in turn. S/he is someone for whom filming is not a translation into images of the ideas which one is sure about, but someone who searches and thinks during the very act of making a film. Filmmakers that already have the answer – and for those whom the film does not need to be produced, merely translate a pre-existing message – instrumentalise film” (BERGALA, 2007: 52).

We should keep in mind Bergala’s words when we are going to develop a visual research with children. However, the limitations of this openness are not only related to the collection and creation of images, but also with their analysis. Due to the extensive use of children’s drawings in the clinical and diagnostic research tradition of psychology and psychotherapy, the power of such visual methods to represent ‘pure’ perspective is often overstated, portrayed as offering unproblematic and unmediated windows into children’s worlds (THOMSON, 2008:177). Against this position in which the researcher interprets the image as giving access into the child’s mind, some researchers complement the information derived from a collection of images by combining different methods, interviewing the children, or using the images to evoke a storytelling (THOMSON, 2008). However, in these cases one must be wary of the tendency of fitting the data into pre-existing adult categorization schemes (Barron, 2000 in GROVER, 2010: 89) which can constrict, again, the possibilities of listening to the unexpected.

Discovering the classroom as a resonance box

To finish I will use three metaphors to rethink how the researcher can put herself into play when she tries to listen, with all her being, in a research with children. I will recuperate some of the questions posed above to go into the topic of listening in depth, drawing from the approach of Jean Luc Nancy (2007) and taking into account scenes of the lived experience in our research.

Ways of inhabiting

A common feature in collaborative research is the space in-between, a space of simultaneity, where people share the experience of being together. From an *ontology of the in-between*, Jean Luc Nancy (2006) suggests that before Being we should consider Being Together as primordial, and being-between others as a necessary human state. We already have this space of coexistence; however, how can we convert personal relationships into a fertile terrain for education and educational research?

I wish to consider personal relationships in all their complexity, which implies listening as a strategy for confronting the normative in-between that predominates the current relationships between teachers, researchers and children. Most of the time, from these untouchable positions or fixed roles nothing happens between us. Instead of engaging, we can easily just anticipate what is going to take place due to the tendency using of instructive patterns in research. That kind of in-between distance corresponds to an instrumental logic that prevents newness, and it culminates in a contradiction if we understand the task of an educator as being responsible for preserving newness and the task of researcher as being engaged with exploring ways to rethink education. When I say 'newness' I am not referring to 'innovation', a word so often used nowadays as a parameter of *entrepreneur culture*. Here I mention 'newness' in relation to attending to what can appear when somebody relates with other people. In that sense, through shared experience, the methodology emerges from the researcher's relationship with the children, from

being with them; attending to the knowledge that emerges from thinking while doing with others.

In our research, we used digital cameras to record part of our conversations. The camera has a little screen where you can see what you are filming. In watching this filmed material I realize that when I had the camera in my hands, sometimes I looked through the little screen and sometimes I didn't look at what I was filming and I just watched directly with my eyes, away from the screen, because I needed to have a general view of what was happening there with the children. This need of a wider frame reminds me of an unconscious need to know and control all the things that are taking place in the classroom. A kind of omnipresent gaze that, in the traditional ethnographies, was resolved by situating the camera in a corner (ERICKSON & WILSON, 1982). Children's gazes are multiple and singular for each boy and girl, but they strangely share the mentioned feature of an omnipresent gaze. On the contrary, in their recordings I can appreciate how they follow attentively what they are focused on, which implies sudden camera movements, zooms, quietness... a grammar range that is reinvented in each shoot.

By considering some particularities of the children's gazes in relation to the researcher's gazes, I realize that their involvement in filming allows them to produce images that contain a kind of noise. I relate this to what Jean Luc Nancy calls "visual sound" (NANCY, 2007:3) in reference to images for which we can apply the criteria of 'accent, tone, timbre, resonance and sound', rather than 'form, idea, painting, representation, aspect, composition...'. Filmmakers like Wim Wenders refers to children's gazes as having no need for an immediate opinion or to extract conclusions; Wenders talks about how the capacity of openness in children's gazes is what a filmmaker aspires to (LARROSA, ASSUNÇÃO & DE SOUSA, 2007). Many researchers consider that children's style of communication may be different, to a certain degree, than adult's, in particular the manner in which they tell both fictional and non-fictional stories, and the poetic nature of child story-telling and language (GROVER, 2010:90,91). Jódar refers also to the children's gazes as faltering, eager gazes; and he points out that "one cannot learn to read and write without becoming a

child, a stranger in your own language” (JÓDAR, 2007:269). On the contrary, we often find a disciplined and normative gaze in the adult, incapable of seeing newness; Larrosa calls this “concluding gazes and images”, when everything we look at appears covered in explanations (LARROSA, et al., 2007: 23). This way of looking makes us more attentive to the message and less to the sonority. “What secret is at stake when one truly *listens*, that is, when one tries to capture or surprise the sonority rather than the message?” (NANCY, 2007:5).

Inhabiting with the children, exploring visual language with them, instead of expecting a concrete answer or a correct way of filming, is a way of approaching the sonority rather than the message. This can allow us to rethink, to look differently at what is happening in the school. Moreover, it reclaims, at the same time, the researcher's predisposition for the kind of listening suggested by Jean Luc Nancy: “What does it mean for a being to be immersed entirely in listening, formed by listening or in listening, listening with all his being?” (NANCY, 2007:4). According to Lacan, it demands exploring the alterity of what is said; which corresponds to his notion of voice:

“what, in the saying, is other than what is said, in a sense the non-said or silence, but still the saying itself, and even that telling silence like the space in which ‘I hear myself’ when I grasp significations, when I hear them coming from the other or from my thoughts (which is the same thing). I can hear them, in fact, only if I listen to them resound ‘in me’” (Lacan in NANCY, 2007:29).

From this idea of resonance, Nancy imagines the human being as a ‘diapason-subject’ where the ‘self’ is the resonance of a return. When the subject sounds (because it is generating the sound or because it receives the sound produced by another) the vibrations both return it to itself and place it outside itself. Each subject is a different, tuned diapason, tuned to self but without a known frequency (NANCY, 2007).

Therefore, listening with all our being implies “to enter into tension and to be on the lookout for a relation to self: *not*, it should be emphasized, a relationship to ‘me’ (the

supposedly given subject), or to the 'self' of the other (the speaker, the musician, also supposedly given, with his subjectivity) but to the *relationship in self*." (NANCY, 2007:12). If we draw a figure of the researcher as a 'diapason-subject', it implies being open to what the other provokes in you. That is a way of listening to children's gazes in terms of resonance, in which we "reverse the direction of the gaze: we approach to the image of the other not as the picture that we look at, but as the image that looks at us and questions us" (LARROSA & DE LARA; 1997:8).

Therefore, the researcher as a subject of the listening is always still yet to come. In that sense, Graham and Fitzgerald speak of placing our own experience at risk when we listen to the children: "placing our own experience at risk requires us to acknowledge our prejudices and pre-understandings, many of which are hidden from view or so deeply embedded in our assumptions and behaviours that we may not readily recognize them" (GRAHAM & FITZGERALD; 2010:354). But, we can explore these hidden prejudices through listening to the resonances we perceive, by attending to what returns to us as a difference. In doing so, the researchers go from looking at the participation of children regulated by institutional norms, to paying attention to our capacity to generate new understandings with children.

Ways of attending

One of the features that help researchers listen to resonances is the capacity of attending without intention, without knowing what is going to happen. According to Masschelein (MASSCHELEIN & SIMONS, 2006), this is a kind of attention that allows experience, that releases the gaze through the authority of the present. It is a way of looking at what is there and, at the same time, being looked at and affected by that. In this sense, we think of 'attending', like in French *attendre*, waiting; because we are exposed but we need time to be touched; this is the time of the experience during which the subject becomes resonance.

The sun is shining.

Noemí: Shall we go outside to have our first conversation?

The four children (that constitute one research team) look at me, and cross some gazes between them. They seem surprised by this idea.

Children: Yes! Yes! Let's go outside (they shout).

We sit down on the floor of the playground. It is windy, so, we need to set the camera close to us to capture the sound.

Noemí: How could we fix the camera?

One of the children runs to a corner and comes back with a box. He manages to install it. I start introducing the purpose of the encounter.

Noemí: To recapitulate, months ago I gave you these notebooks inviting you to write what you could observe that relates to the focus of the research. You have already seen some research dynamics from other groups...

Child: Yes, I liked the second group. They took what we do with Saint Nicolas and they researched what happens between us when we lie to each other.

We check our notebooks in order to explore familiar stories that they have observed and written, but their notebooks are mostly empty.

Noemí: Ok. So, how can we start the research?

Children: Can you give us the topic?

Noemí: Me?

Child: Yes, what are we going to research ?!

Here, I could just answer, immediately proposing a topic, but instead we spent one hour attending to the emptiness together. The research had already started. Normally, who fills the silence in the school?

I'm picking up all my things from the table close to the blackboard, while I look at the children out of the corner of my eye. They are also leaving for their houses to have lunch. This has been our last session, after one year. I am touched; I feel that I will miss them. I realize that A. stands up near to me.

Noemí: Hi A.! What's going on? What's up?

A.: Nothing!

Noemí: Tell me, what do you want?

A.: Aish! Nothing!

I continue picking up my stuff, I am disappointed because I think he wants to say something to me... and I don't know how I can attend to it. But he just says 'nothing', so, I don't insist again, I continue gathering my stuff. After some minutes he is still there. Suddenly, he comes close to me.

A.: I will tell you a secret; don't tell anyone!

This boy allowed me to reflect on the ways we can be invasive with children. Sometimes, behind this current idea of 'giving voice' to the children, teachers and researchers interrogate them, trying to extract something, to know, to understand the child. That is a common exercise in the schools, using the most varied strategies. Perhaps we forget that distance should always be afforded to the other.

We are in the school library, a space where we (four children and I) can be alone to start a conversation about what and how we are going to research. I just keep silent. They look at me as if they expected me to say something, but I don't. I just look at them. One of them turns his eyes down, and starts touching his pencil case. Another boy looks at him, they laugh together. At the same time the girl observes the two boys, seriously. After a while, she looks at me. I keep silent, just attending to what happens between us. Nobody says anything. What am I waiting for? Time is going on and I realize that, unconsciously, I expected that some child would brake the silence,

but it doesn't happen. There is long time that we look each other in silence and I start to get nervous. My silence ('my' because in the beginning I felt I controlled it) it is not mine anymore.

According to Nancy, I consider that "silence in fact must here be understood [*s'entendre*, heard] not as a privation but as an arrangement of resonance: a little – or even exactly...- as when in a perfect condition of silence you hear your own body resonate, your own breath, your heart and all its resounding cave" (NANCY, 2007:29).

Ways of walking

In some occasions throughout the research we have felt the space of the classroom as a resounding cave. Our ways of inhabiting and attending can turn the classroom into a resonance box where time becomes space. Nancy talks about the 'sonorous present': a space-time that is the very spreading out of its resonance, its reverberation; according to the sound's property of penetration and ubiquity (NANCY, 2007:13). This idea of the sound's capacity of expansion through obstacles let us think about a kind of openness farther along the assumed walls of any framed space ('our' body, 'our' home, 'our' school, 'our' filmed images...). In conceiving the subject as a diapason and the classroom as a resonance box we can approach other possible realities because we move, we experiment ways of walking new paths, without a prescribed ending.

To value the experience of our research, I invite the children to write letters addressed to university students from the College of Fine Arts, where I teach. The children explain some aspects of our research and give some advice to students interested in educational research. Both parts are excited about the exchange. After some weeks, I come back to the school with the letters from the university students and it is amazing to observe the children's faces reading them. At the end of the session, a girl comes near to me with a white paper and a pen. Girl: 'Noemí, we want you to write down the e-mails of the students, so we can keep in touch with them'.

These encounters will continue without me, beyond the research context. The classroom, as a resonance box, becomes a space of presence and unexpected value, where educators and researchers can no longer succeed in capturing the sound of this experience. Therefore, learning from situations where we resonate is an experience that can't be quantified or represented. It would be arrogant to try to reduce what is still unknown in the children; fortunately, it escapes of any aspiration of conquest.

If we think about education as the place of the encounter with the other, we are not interested in mediums that represent, reduce, unify, and understand this phenomena. On the contrary, we want to explore mediums that make us more attentive and sensitive to this experience. By walking singular paths we learn to listen to the unpredictable nature of this encounter, and to improvise an appropriated gesture for each occasion. In that sense, in a visual research with children, I encourage them to explore ways of putting the camera into play as a medium of a 'poor pedagogy'. This pedagogical approach, coined by Jan Maaschelein, suggests ways to be more attentive, disconnecting us from truth regimes, or from an orientation towards benefits: "...it is about poor, insufficient, defective methods lacking meaning (like walking or copying [or filming, I add]) methods that don't bring you to an end. As such, they are pure methods, clues that take you nowhere and that, for this reason, can take you anywhere: a type of *passe-partout*" (MAASCHELEIN & SIMONS, 2006:28).

On the one hand, this way of walking requires the researcher to not to be afraid of getting lost, which can be uncomfortable; but, on the other hand, we can enjoy of the benefit (the only one) of the 'poor pedagogy': the time and the gaze of the experience. Along this sequence I have tried to draw a particular sense of listening to the children's gazes, in which the question 'Does the research work?' it is no longer relevant, whereas the question 'Has the research surprised me?' becomes indispensable.



[*Post-producció*]

Introducció a les seqüències

Fins aquí he compartit com es configura (epistemològicament, metodològicament i èticament) una recerca amb infants sobre l'aprenentatge i el sentit de ser persona a l'escola. En concret ho he explorat considerant dues dimensions en la configuració de l'experiència de sí. En primer lloc, la dimensió narrativa, és a dir, com ens fem persones a partir del tipus de relació que mantenim amb les narracions que altres expliquen de nosaltres mateixos o de la pròpia capacitat per autonarrar-nos; i, en segon lloc, la dimensió relacional, com esdevenim el que som d'acord amb les maneres en què aprenem a relacionar-nos, a estar, amb les altres persones.

Amb els infants he volgut fer-me atenta a la complexitat que suposa l'experiència de convivència i els he convidat així a recercar junts 'què i com podem aprendre del que passa entre nosaltres a l'escola'. A través de tres metàfores: *la motxil·la d'històries*, *l'estranyament de la mirada* i *la conversa amb des-coneguts*, provocho altres maneres de fer circular les històries personals dels infants a l'escola; junts explorem i assajem noves formes d'atendre l'experiència de convivència i nous llenguatges per reflexionar sobre el que suposa l'encontre amb l'altre. En aquesta aventura se'm fan evidents alguns aspectes que caldria replantejar en l'estructura escolar tradicional que encara avui predomina, per tal que l'escola esdevingui un lloc on aprenguem a construir conscientment la pròpia personalitat, a la vegada que ens obrim al món.

Al llarg del relat de tesi he anat senyalant aquests aspectes, i ara, a mode de conclusió, o millor dit, de finestra oberta al mar, vull compartir tres seqüències més en les que penso que es respira una obertura, una manera diferent d'entendre el sentit de l'escola com a lloc on les relacions personals puguin ser un terreny fèrtil per a l'educació. Aquestes tres seqüències tenen un sentit simbòlic per mi, les concebo com a punt d'arribada del viatge que he emprès amb els infants, i, a la vegada, les sento com a punt de partida de noves recerques.

SEQÜÈNCIA 8 / Una conversa amb des-coneguts

És dimecres, 23 de març. Són les vuit i ens abracem al mig de la sala. Estem una mica nervioses; decidim parar un moment i sentir el cos. Respirarem. Tanquem els ulls. Procurem deixar de pensar per uns instants, concentrant-nos en el so que surt de les nostres boques. Qualsevol soroll; vibracions que mica en mica es van trobant. Veig que entra algú per la porta. 'Va, en acció. Molta sort!'

Els convidats van arribant. Sona Ella Fitzgerald de fons, la llum és tènue. Hi ha cinc tauletes que dibuixen punts d'encontre en aquest espai. Algú entra i penja la jaqueta a una cadira. Al mateix moment, dues persones s'asseuen als tamborets de la barra del bar i conversen entre elles. Les amfitriones ens passegem amb serenitat mentre la gent va entrant. Hi ha quadres penjats i molts s'aturen a mirar-los amb la beguda a les mans.

'Bona nit. Benvingut. Com et dius siusplau?'

'Jordi'

'Molt bé. Veig que estàs a la llista. T'importaria si prenc la mesura del perímetre del teu cap?'

'Com?'

'Sí, t'explico. Per tal d'organitzar les taules farem grups d'acord amb les mides del crani, us distribuïrem per ordre dels que tenen el perímetre més petit al més gran.'

'D'acord' [somriu].

La sala es va omplint, la gent tendeix a ajuntar-se amb els coneguts, de manera que es formen grupets al voltant de cada taula.

'Jo ja sé quan fa el meu cap!'

'A sí?!'

'Clar, per la mili. Mesura 52 cm.'

Quan ja hem mesurat tots els caps, les cinc amfitriones ens trobem en un racó de la sala i comparem les llistes. Acabem de decidir els grups. Acte seguit, cada una de nosaltres es va dirigint als que seran els seus invitats particulars i els convida a asseure's al voltant d'una de les taules.

Recordar quan anàvem a l'escola...

Sis persones es troben assegudes al voltant d'una taula petita i rodona, un llençol cobreix diferents objectes disposats sobre la superfície d'aquesta. Els cinc invitats ressegueixen amb la mirada la geografia que forma el llençol, mentre la Giulia, en veu baixa, els diu que els vol explicar un conte. S'aixeca, s'apropa a cada un d'ells i els invita a tapar-se els ulls amb una bena, mentre els xiuxiueja a cau d'orella: 'Hi havia una vegada un nen que caminava agafat de la mà de la seva mare' [en aquest instant la Giulia agafa la mà de la persona], 'l'acompanyava a l'escola...' [suaument deixa caure la mà damunt la taula i l'invita a tocar algun dels objectes que amaga el llençol].

Cinc persones amb els ulls tancats s'endinsen a descobrir diferents objectes a partir del tacte, l'olor, el so... De manera fluïda els intercanvien entre ells; l'amfitriona col·labora en aquesta dansa a fosques.

Algú es queda molta estona quiet en la mateixa posició; sosté prop del seu nas un estoig ple de llapissos i colors. Una noia inclina el cap en sentir el tic tac d'un rellotge que la Giulia apropa a la seva orella. Llibres, un entrepà embolicat amb paper de plata, un borrador de pissarra, un escaire... van passant per les mans dels nostres invitats. Després de vint minuts l'amfitriona s'atansa a cada un d'ells i amb cura els treu la bena dels ulls.

Atendre l'imprevist...

A la taula del costat, la Paula s'envolta d'unes vuit persones. Conversen mentre van bevent; es respira un ambient distès. L'amfitriona seu entre elles com una més. 'I com és que heu vingut?' els pregunta. 'Doncs perquè volia conèixer millor el projecte de recerca que han fet els infants' diu algú. La conversa es va animant, els convidats van compartint els diferents motius pels quals estan allà i alhora es van presentant. Hi ha artistes, educadors, investigadors en educació...

De sobte, quan la conversa ja està engegada, la Paula agafa una motxilla que guardava sota la taula i, amb tota normalitat, mentre escolta com parlen els altres, comença a treure patates i les va deixant damunt la taula. Se la miren, estranyats. Algú somriu. Les presentacions continuen i mentrestant la Paula ja ha tret un ganivet i s'ha posat a pelar patates. Quan acaba amb la primera patata treu més ganivets de la motxilla i al cap de pocs segons una noia també es posa a pelar patates amb ella. Des de la meua taula sento que cada vegada estan més engrescats, alguns invitats han tallat les patates a trossets i se les estan tirant entre ells!

Escoltar les històries que circulen entre nosaltres...

La guerra de patates contrasta amb l'ambient més calmat que visc amb els meus convidats. M'apropo a cada un d'ells i els mostro una taula on hi ha una capsa; els dic que m'agradaria explicar-los una història que té a veure amb aquell objecte... Els convidats van seient i, quan ja hi som tots, m'inclino cap endavant per explicar-los en veu baixa la meua història:

'El que us vull explicar té a veure amb aquesta capsa...

El curs passat vaig estar tot un any a una escola de Primària, investigant amb nens i nens de 5è curs la següent qüestió: Com i què podem aprendre del que passa entre nosaltres?. Investigar junts suposa explorar un mètode de recerca plegats, de manera que no sóc instructiva, sinó que simplement aporto algunes orientacions i eines inicials. Per exemple, una llibreta d'investigador on cada nen pot anotar

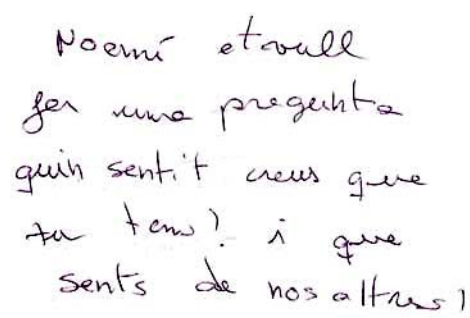
observacions sobre la qüestió-focus de la recerca; un racó d'investigar històries com a espai compartit en una de les parets de l'aula per visibilitzar el procés de la recerca; i un calaix de sastre, que és aquesta capsa de cartró, com a invitació a que anem guardant el que emergeix mentre anem investigant.

Els vint-i-quatre infants es divideixen en grupets de quatre i cada mes investigo amb un dels grups. Ens trobem dos cops per setmana. En una ocasió no puc anar-hi, i els proposo si volien trobar-se ells encara que jo no hi sigui. Al principi es queden parats, 'a l'escola sempre estem amb algun adult', em diu un nen. Però, de seguida s'engresquen i decideixen que sí, que es reuniran igualment. Al cap d'una setmana ens tornem a trobar i quan els pregunto com ha anat, m'expliquen que han convertit el calaix de sastre en una bústia.'

[En aquest instant de l'explicació, m'apropo a la capsa que hi ha al mig de la taula i l'agafo amb les dues mans]

'Diuen que dos dies a la setmana no són suficients per la investigació, i que per això han decidit constuir aquesta bústia, per enviar-nos cartes i així allargar les nostres converses. Però la sorpresa no acaba aquí.'

[M'atanso a la bústia i trec la tapa. Agafo un paperet que hi ha dins i el desplego. Llegeixo en silenci. Miro els invitats i els passo la carta. Un a un la van llegint]



Noemí et vaull
fer una pregunta
quin sentit creus que
tu tens? i que
sentis de nos altres?

'Quan vaig rebre aquesta carta em vaig sentir confrontada, una nena de 10 anys feia que em qüestionés el sentit d'estar allà amb ells. Us ha passat mai això?'

[Abans que algú respongui, trenco de nou el silenci]

‘Ostres! Perdoneu, és que m’he deixat una cosa important...’

[M’aixeco i marxo. Al cap de pocs segons torno a aparèixer amb una bossa penjada a l’espatlla]

‘Hola. Ja torno a ser aquí. És que m’havia deixat aquesta bossa, que és molt important per mi perquè és on guardo totes les cartes. Sí, sí, sóc cartera. És que això de la investigació educativa no dóna per viure, i m’he de treure un sou extra. Després de rebre la carta d’aquesta nena, vaig tenir una gran idea: convidar la gent a escriure ‘cartes mirall’. Voleu provar-ho? Avui com que és una ocasió especial no us cobraré res. Es tracta de viure l’oportunitat de rebre una carta que et retorni la mirada, que et faci pensar de nou; l’únic requisit és que per rebre-la primer n’has d’escriure una tu.’

Els dono un full en blanc per cadascú. I els invito a que escriguin una carta adreçada a la persona que tenen al davant, explicant-li com s’imaginen que és la seva vida, a partir d’observar el seu rostre. Els convidats es concentren en l’escriptura. Passats quinze minuts els recullo les cartes.

Fem una pausa i la gent es dispersa per la sala, en aquest temps faig de cartera, i vaig entregant cada una de les cartes que han escrit a la persona a qui correspon.

Jugar...

La Diana passeja per la sala i invita la gent a asseure’s amb ella donant-los un petit sobre de color. A dintre hi ha un cromó de picar. Alguns ja han obert el sobre abans d’arribar al lloc on ella els invita a seure. En aquest cas no hi ha taula, s’acomoden al terra.

‘Us he fet venir aquí, perquè fa dies que estic preocupada per una qüestió: m’adono que fa molt temps que he deixat de jugar. He portat alguns jocs que tenia a casa de quan era petita, però gairebé no els recordo.’

De seguida algú que s'asseu al costat d'ella explica que al pati de l'escola jugava sempre amb cromos de picar. Una nena, la més jove del grup, diu que ella juga a 'tazos'. 'I en què consisteix això?' li pregunta l'amfitriona. Mentrestant una noia ha començat a doblegar un paper i construeix una figura que fa moure amb les mans. 'Coneixes el joc dels quatre sabaters?'...

Mica en mica els convidats es posen a jugar.

Crear amb l'altre...

A la taula del fons, la Sílvia, una altra amfitriona, comparteix la seva història amb sis persones. Els explica que, des de temps remots, ha estat considerada una de les millors creadores d'objectes; que la gent s'adreça a ella des de països llunyans per dir-li una paraula, una idea, un desig, i ella amb les seves mans li dóna forma. Però, d'un temps ençà, es troba que no li surt, que està estancada, sense inspiració.

Avui vol aprofitar aquesta trobada per demanar-los ajuda. Hi ha una paraula que no sap com transformar-la i ha pensat que potser si ho fa amb altres persones se'n sortirà. Els convidats estan disposats a donar-li un cop de mà. La Sílvia els diu gràcies per avançat. Els demana que siusplau treballin amb els ulls tancats, ja que la substància que els donarà és el secret del seu art i no ho pot desvelar. Cada un d'ells reconeix la persona que té al costat, amb qui treballarà, i seguidament es tapen els ulls amb una vena. L'amfitriona s'atansa a cada parella i els entrega la massa especial. A cau d'orella els diu la paraula a la que porta temps donant voltes: 'escola'.

En silenci quatre mans es troben. A l'inici sembla que treballen per separat, explorant aquesta massa flexible que els ha donat l'amfitriona; però de seguida comença un joc de mans, en el que se senten diferents ritmes i forces. L'objecte va prenent forma.

'Ding dong ding dong ding dong ding dong!'

Faig sonar una campaneta passant per les diferents taules. 'És hora de fer una pausa. Si voleu podeu aprofitar ara per anar al lavabo o prendre alguna cosa.' Durant deu minuts la gent es barreja, desocupant les tauletes on han estat concentrats amb les experiències. Alguns s'expliquen entre ells què han estat fent. Posem música de fons una altra vegada.

Després de la pausa, cada amfitriona reuneix els seus invitats de nou. En aquesta segona part, els proposem reprendre la petita experiència que hem compartit, qüestionant-la, pensant a partir d'ella. Comencem llançant una pregunta oberta: 'Què ha passat? Com us heu sentit?' En alguns grups la gent de seguida diu la seva; en altres, les amfitriones utilitzem preguntes que ja portàvem anotades per engegar la conversa. A continuació escric algunes de les qüestions que es posen en joc al voltant de cada taula.

Recordar quan anàvem a l'escola...

Per què ens pot servir recordar la nostra pròpia experiència escolar?

Tendim a repetir el que hem viscut? Per exemple, com a educadors repetim una manera concreta d'entendre el rol d'alumna i de mestra a partir de com nosaltres el vam viure quan anàvem a l'escola?

Llavors, com podem imaginar noves maneres d'estar a l'escola?

És possible aprendre sense ser conscients de com estem connectats amb el que fem?

Quins moments dediquem a l'escolta d'un mateix? De quines maneres?

I, a l'escola, es faciliten moments per a l'escolta de les persones?

Atendre l'imprevist...

Com s'atén l'imprevist a l'escola?

Què pot ser l'imprevist en el context escolar?

Cal entendre-ho tot?

Què passa quan no sabem?

A l'escola, com podem aprendre de les discontinuïtats?

Escotar les històries que circulen entre nosaltres...

Com confiem amb els infants?

Què compartim amb ells?

És possible imaginar espais dins l'escola on els nens i nenes no estiguin sota la mirada controladora dels adults?

Som suficientment conscients sobre com la nostra habilitat per narrar-nos determina les nostres possibilitats de ser?

Quan i com podem escriure la nostra pròpia història?

Un infant pot ser autor de sí mateix?

A l'escola, com es presta atenció a les històries personals dels infants?

Com podem invitar als nens i nenes a crear relats movedissos de l'experiència, que no fixin les identitats, que no etiquetin en rols preestablerts?

Jugar...

En quins moments es contempla el joc a l'escola?

Podem passar-nos-ho bé i aprendre alhora?

Quina és la relació entre el caos i l'educació?

I si a l'escola juguéssim sense la pressió d'haver d'aconseguir un objectiu en concret?

Com podem parar el temps accelerat de la màquina escolar i escoltar el temps singular de cada persona?

Com es poden crear espais de curiositat compartida en contextos escolars?

És possible provocar converses amb des-coneguts tot i l'estructura institucional de l'escola?

Crear amb l'altre...

Quines possibilitats ens brinda pensar mentre fem junts?

Com podem convertir les relacions personals en un terreny fèrtil per a l'educació?

En una recerca amb infants, com podem viure un aprenentatge que sigui transformatiu tant pels infants com per l'educadora?

Quin paper juguem els educadors en el procés de reinventar-se dels altres?

Com podem utilitzar la creativitat per atendre les diferències quan ens relacionem amb els altres?

I si utilitzéssim el potencial narratiu, metafòric i subjectiu dels llenguatges artístics per a repensar l'escola?

Després d'un temps per a la discussió, passem a una tercera part de l'encontre que pren forma de rotllana. Ens obrim per veure'ns tots les cares i engrandir la conversa amb desconeguts. Trenco el gel començant a parlar i procuro explicar el sentit de la convocatòria:

‘El propòsit ha estat trobar-nos i compartir una petita experiència plegats per posar l'èmfasi en la possibilitat de pensar l'educació des d'allò que vivim, ja que sovint es fan investigacions i reflexions tant deslligades d'una tasca que precisa del contacte humà...

Aquesta trobada l'entenc com un intent per crear espais de curiositat compartida que ens obrin a converses amb desconeguts, on l'encontre amb l'altre no es pensi de forma predeterminada. Amb aquest horitzó, les cinc amfitriones hem imaginat cinc situacions al voltant de cada tauleta, en les que us hem invitat a participar, i la nostra

idea és que funcionin com 'instruments per a l'escolta', que ens facin més sensibles i atents a la relació amb l'altre.

Els ingredients que hem posat en joc s'assemblen als que vam experimentar amb els infants en el context d'una recerca compartida a l'escola. De fet, ha estat una manera de presentar-vos la recerca invitant-vos a posar-vos en joc, com a alternativa a les formes estàtiques i logocèntriques amb què s'acostumen a presentar els projectes. Tornant als ingredients, bàsicament hem recorregut a tres metàfores relacionades entre elles:

La motxilla d'històries: procurem connectar amb les històries personals de cadascú, per invitar a que les persones se sentin presents en el que compartim.

L'estranyament de la mirada: invitem a qüestionar, a través de llenguatges artístics, les històries que ens fan, els relats que circulen habitualment entre nosaltres i que ens resulten familiars. En aquesta experiència hem vist el paper que pot jugar el llenguatge poètic i sensorial per a l'estranyament de la mirada. De sobte, en entrar al bar us hem mesurat el perímetre del cap, cosa que ningú espera que passi en aquest context. En canvi, sí que acceptem que a l'escola se'ns enumeri i se'ns classifiqui segons nivells d'intel·ligència? O segons l'edat... per què?

Les converses amb des-coneguts: busquem crear situacions que activin la nostra capacitat d'obrir-nos a l'imprevist, al que emergeix de nou gràcies a estar amb altres. I això suposa reconèixer també la possibilitat que un esdevingui estrany a sí mateix.

Aquestes tres metàfores han marcat el tarannà de la investigació que he desenvolupat amb infants durant un curs escolar, en què ens hem preguntat com i què podem aprendre del que passa entre nosaltres a l'escola. Des d'aquesta experiència ressalto la necessitat de repensar quines maneres tenim de compartir amb els altres, què significa aprendre junts, i quin tipus d'escola podem imaginar a partir d'una forma de conviure que ens ompli.

Amb les amfitriones hem revisat els vídeos enregistrats del procés de la recerca amb els infants, i hem treballat a partir de com aquestes escenes filmades ressonaven en cada una de nosaltres. D'aquí han sorgit els cinc instruments per a l'escolta, les cinc

taules en les que heu participat, que contenen aspectes essencials que hem detectat en la relectura de l'experiència viscuda amb els infants. Us invito a que compartim el que hem viscut a cada taula, ressaltant què us ha permès pensar de nou. Moltes gràcies per haver vingut!

La cuina

Apreciades companyes,

Avui he reprès l'escriptura de tesi, després del cap de setmana plegades sento que el text comença a tenir nas, cames, panxa... respira. Gràcies!

Us escric per fer-vos una proposta. M'agradaria portar la recerca de tesi que estic fent a la universitat, cap a altres contextos. És així que m'he presentat a la convocatòria de projectes educatius i en arts visuals que obra la Sala d'Art Jove de la Generalitat de Catalunya, i m'han concedit el projecte. Vull organitzar uns encontres on invitaré gent del món de l'educació, de les arts i de la investigació educativa per presentar la recerca que hem realitzat amb els infants a l'escola. Però ho vull fer diferent. És aquí on trobo sentit en la vostra participació: com podem crear juntes un espai on compartir curiositats entorn les principals idees de la recerca que he realitzat? Voldria posar en escena els llenguatges sensorials i la poètica del joc que estem experimentant en el Postgrau de Teatre dels Sentits.

[carta a les amfitriones]

En la recerca de tesi comparteixo amb els infants la següent pregunta: 'Com i què podem aprendre del que passa entre nosaltres a l'escola?'. Des d'aquesta qüestió, com a investigadora un dels meus objectius és atendre a com em poso en joc en la relació amb els infants. Després d'un any de treball de camp, decideixo participar en el postgrau mencionat, per rellegir i reflexionar sobre l'experiència que he viscut amb els infants. Hi ha una idea clau en les obres del Teatre dels Sentits, la metàfora

de l'habitant i el viatger, que a mesura que la vaig explorant em dóna pistes sobre com atendre, com cuidar la relació amb l'altre.

“La veritat és que els meus pares eren bons amfitrions, però deplorables invitats. Com amfitrions s'ocupaven amb tacte i discreció de la comoditat dels seus invitats i, a base d'atencions, no tenien necessitat de dir res que sobrepassés el domini de la pura hospitalitat i l'atenció estereotipada. La cortesia perfecta és, sens dubte, intrínseca en un amfitrió perfecte. Des del moment en què els invitats es divertien, ningú podia observar que l'amabilitat dels meus pares es reduïa a una manifestació d'hospitalitat purament anònima i que, en mig dels esdeveniments, els meus pares es mantenien al fons, completament apartats, sense fer altra cosa que representar els seus papers.

No obstant això, aquest joc no funcionava bé quan els invitats eren ells. En la seva qualitat d'invitats no podien representar un paper ritual com el de l'amfitrió i, en conseqüència, es trobaven molt més directament implicats en el desenvolupament de la festa, o al menys ho haurien d'haver estat. Per tant, es compenetraven encara més en el paper d'invitat constantment ple de gratitud, alabaven de la manera més exaltada i sense parar tot allò que se'ls ofería, i expressaven el seu agraïment. Quan feien això, era molt evident que, proclamant exteriorment amb entusiasme que tot era 'magnífic', ells se sentien interiorment més aviat a disgust i, en el fons, haurien preferit tornar a casa.”

[*Bajo el signo de Marte*, Fritz Zorn, 1992. Traducció pròpia]

Amb aquest fragment de text vaig fer la invitació a la conversa amb desconeguts organitzada en un bar per compartir la recerca. És un text que permet introduir el tema de la relació amb l'altre, des de la idea dels rols emmarcats i la dificultat de sortir d'aquests. Amfitrió/invitat és la posada en escena que vaig elegir per l'encontre narrat, on persones diverses es troben en un bar amb l'expectativa que algú els presenti un projecte de recerca.

Els acompanyem cinc amfitriones en una relació que presenta certes pautes com el fet de mesurar-los el tamany del crani per organitzar les taules, o fer sonar una

campaneta per marcar les pauses, dir quan poden anar al lavabo... Aquests elements apolínics d'ordre i de control es mesclen amb el caos dionisiac, amb allò que apareix d'imprevist. Des del Teatre dels Sentits estic aprenent com crear situacions que tinguin un marc de referència (per exemple, en aquest encontre es tractava de repensar com habitem l'escola avui) però que alhora sigui un marc capaç d'obrir-se: una finestra.

Per generar aquest espai on compartir curiositats entorn a com habitem l'escola avui i pensar com podem aprendre del que passa entre nosaltres, vaig proposar a quatre amigues meves, alumnes també del postgrau, de treballar a partir de ressonàncies.

Al voltant d'una taula

Dilluns 7 de març ens trobem a casa meva, la Giulia, la Diana, la Sílvia i la Paula. Menjar i beure juntes, preparar la taula plegades. Crear complicitats i un ambient familiar. Deixar-nos perdre en la conversa, en els gestos i les mirades. Em sento nerviosa pensant que en algun moment hauré de demanar-los que parlem sobre els encontres. Avui l'amfitriona sóc jo. Ho faig i comencem a parlar. Els pregunto en primer lloc com s'han relacionat amb els vídeos que han pogut veure de la recerca amb els infants. Escolto les seves impressions. A partir d'aquí, sorgeixen preguntes, històries, sensacions... Cada una ressaltava algun aspecte amb què ha connectat. Escoltem com ha ressonat en ella el que ha vist en els vídeos i discutim sobre les històries que sorgeixen, fins que anem matisant què ens sembla essencial en relació amb aquesta finestra de referència: com habitem l'escola avui, quines experiències de convivència es brinden en ella.

Així, mica en mica, cada una de nosaltres es va fent amb la qüestió que per ella té més rellevància, i apareixen cinc temes que acabarem transformant en 'instruments per a l'escolta', en posar-los en escena altra vegada al voltant d'una taula però en un nou context.

[fragment del diari de camp]

SEQÜÈNCIA 9 / Habitants i Viatgers

Aquesta manera de recercar juntes amb les amfitirones, escoltant les ressonàncies singulars des d'un un clima de confiança i complicitat, presenta similituds a la manera de fer que hem compartit amb els infants a l'escola, i suggereix aspectes alternatius a les formes escolaritzades habituals amb què un aprèn a relacionar-se amb el món i amb sí mateix.

En el que segueix posaré en tensió algunes formes tradicionals amb què el nostre sistema escolar actual concep la relació pedagògica, i ho replantejaré des de la metàfora de l'habitant i el viatger.



La Dama de l'Unicorn. L' oïda

De classificar a escoltar les ressonàncies

Com a contrapunt a la tendència a classificar i categoritzar de seguida les nostres vivències, proposo aprendre a escoltar el que ressona dins nostre. Quan amb els infants ens preguntem sobre com aprendre de la relació amb l'altre, m'adono que es tracta d'estar atents a com es dóna aquesta relació i no tant d'identificar amb etiquetes qui hi ha a banda i banda. Ens imaginem un pont entre jo i l'altre, i sentim la impossibilitat de creuar aquest pont del tot i plantar-nos definitivament a casa de l'altre. Justament perquè aquest altre també ha sortit de viatge, si vull coincidir amb ell en algun moment he d'aprendre a estar atenta al va i vé en la distància que ens uneix i que ens separa.

De manipular a animar

Des d'aquesta inquietud un educador no pot ser mai un instructor. Si ens limitem a donar ordres constantment, molt probablement l'altra persona no s'animarà mai a creuar el pont per sí mateix, crearem una relació de dependència, serà una manera de viatjar junts sense cap possibilitat de descoberta. Avui sentim a parlar molt que els alumnes han de ser autònoms, però si prestem atenció al que passa a l'escola podem entreveure que en realitat els infants sempre estan sotmesos a demandes externes. Hi ha una tendència de relacions manipulatives dels adults cap als infants; des de la seducció, des de l'obligació, al final sembla que sempre esperem que compleixin les nostres expectatives, i quan això no es dóna es ressalta amb càstigs, males notes o males cares. Però poques vegades es viuen els desencontres com una possibilitat per aprendre junts, per sortir de viatge; per abandonar, ni que sigui per uns instants, els nostres llocs còmodes i segurs.

La mestra com a habitant es planteja deixar de manipular, deixar de provocar una acció de fora cap endins, per fer just el contrari: invitar a sortir de dins cap enfora, *exducere*. Imagino i em reconec com educadora quan sento que contagio les ganes de sortir de viatge, quan animo a l'altre, quan li desperto el sentit viu en allò que fem; si educar només fós això, els infants haurien de considerar-se els educadors dels adults.

Però el camí és llarg, i a mesura que passen els anys podem anar prenent consciència de les normes del joc, explícites i implícites, del lloc on vivim. I aquí és on els adults, per la nostra experiència acumulada, tenim alguna cosa a donar als que acaben d'arribar. Normes, tradicions, cultura, herència dels pares, dels pares, dels nostres pares... que compartirem amb els fills, dels fills, dels fills dels nostres fills. Puc educar perquè formo part d'aquesta cadena vital, i perquè sento que tinc ganes de compartir amb altres el que aprenc en aquest viatge. Des de l'autoexploració, des de l'atenció cap a mi mateixa i les formes particulars de relacionar-me amb el món, vaig reconeixent quina és la meva força i com la poso en joc, i cada dia és diferent. Cada dia sóc alhora habitant i viatger, combinació constant de certes i incertes.

Aprinc a escoltar-me a través del silenci i des d'aquesta consciència, el primer repte que em plantejo com a educadora és invitar a l'altre a que es miri a sí mateix en relació amb el que viu. L'educadora-habitant té la capacitat de retornar la mirada al viatger.



La Dama de l' Unicorn. La vista

D'un temps imposat a un temps propi

Temps. Necessitem temps per mirar-nos al mirall i veure alguna cosa més que la imatge repetida de nosaltres mateixos. Aprendre a veure'ns amb els ulls oberts com si els tinguéssim tancats, mirant a través de totes les finestres del nostre cos. Però, a l'escola estar atent no té aquesta significació. La vivència del temps també respon a un temps imposat, generalment massa ràpid per poder deturar la mirada sobre la complexitat de les relacions. És el temps de la producció que determina un model d'alumna que no pot parar d'estudiar, de fer exercicis, exàmens, treballs... Els mestres també ho diuen freqüentment: 'ens falta temps', i en aquesta frase es refereixen al temps per complir amb les demandes externes. Com ens relacionem amb aquestes demandes? Per què? Per a qui?

En les obres del Teatre dels Sentits, l'habitant, és a dir, el que invita a una persona a entrar a un espai per viure plegats una experiència, té el requisit d'escoltar el temps amb el que arriba aquest invitat, que anomenem viatger. En la forma com els seus cossos entraran en contacte, en la forma en com jo habitant prendré de la mà el viatger, hauré d'escoltar amb tot el meu cos com es mou el viatger, per no forçar-lo, ni manipular-lo. En deixar-li aquest temps li permetem que es vegi a sí mateix, que sigui ell el que decideix si vol emprendre aquest viatge. Com a habitant també podré sentir així en quin moment concret el meu gest serà ben acollit per l'altre. Us imagineu que a l'escola féssim un treball sobre les formes delicades de tocar l'altre?

El temps per l'escolta dels diferents ritmes permet que aprenguem a no ser invasius, a trobar el moment i el to oportú per a la relació amb l'altre. D'aquí, neix una nova vivència del temps, on les diferents vibracions poden arribar a acompassar-se, a dansar de manera fluïda, compartint alguns instants de sincronicitat. Aquesta és una manera particular d'estar junts, en la que es poden obrir llaços de confiança i de respecte.

No pel simple fet d'estar físicament a prop d'algú significa que tenim una relació més íntima o de major complicitat. Per això no és qüestió de pensar solucions ràpides. No es tracta de 'fer rotllana' i prou, per exemple, sinó d'atendre al que passa quan entrem en contacte d'altres maneres i d'anar adquirint consciència i criteri sobre quines maneres d'habitar l'escola ens poden enriquir més com a persones.



La Dama de l'Unicorn. El tacte

D'alumna a persona

Des de fa uns anys es parla molt de 'resolució de conflictes' als centres escolars. En la recerca de tesi he pogut observar dinàmiques de mediació i resolució de conflictes en una de les escoles reconegudes pel Govern Espanyol com a referents en el desenvolupament d'estratègies per a la resolució de conflictes. D'entrada, m'ha sorprès com els infants han incorporat ràpidament en el seu vocabulari la paraula 'conflicte'; ara tot el que passa al pati i entre ells es mira i s'expressa des del filtre del problema que cal resoldre. I 'que cal resoldre immediatament; no pot ser que setmana rera setmana es repeteixi el mateix', recalca la mestra en els espais d'Assamblea i Tutoria. M'adono que a l'escola no es permet el temps de convivència amb el desencontre. Hi ha una preocupació explícita per mantenir l'ordre, la coherència, la continuïtat. Però, els éssers humans estem fets de fragments, de

tensions entre el conscient i l'inconscient, de memòria i oblit... som éssers en disputa. Per contra, el discurs escolar predominant fa que aprenguem a mirar-nos d'acord amb una narrativa linial. La 1a temporada de la tesi la dedico a recordar la meva infantesa a l'escola i m'adono com la meva experiència de sí es construeix en relació a una Història oficial de la 'bona alumna' que pot ser provada i justificada a través de la documentació escolar, que any rera any va anar arxivant la meva mare: fotografies de festivals, excursions, informes i notes d'exàmens.

Quines altres fotografies podien aparèixer i, en canvi, hi són absents?

Què aprenc en adonar-me del fora de camp?

Tant en aquesta història personal en què reviso el meu passat, com en l'actual tendència de voler resoldre de forma ràpida i aplicant protocols les situacions complexes de l'escola, es produeix una simplificació de la persona en etiquetar-la com alumna.

Si en la relació amb el 'saber' contemplem també el 'ser', llavors necessitem contemplar també el temps en què no-sabem, el temps per equivocar-nos, el temps en què ens sentim frustrats, enfadats, cansats, avorrits, desconnectats del que ens estan explicant... el temps vital des del qual l'aprenentatge té un sentit de transformació d'un mateix. I transformar-se no té res a veure en estar permanentment estable, sota control. Per viure una transformació i retrobar-nos, primer necessitem perdre'ns.

De protagonista a acompanyant

L'educadora pot considerar-se com algú que ens acompanya a perdre'ns. La presència de l'educadora, en tant que habitant, és similar a sentir una veu que ens diu a cau d'orella: 'no tinguis por...'

Quan jo-habitant invito a un viatger a entrar en la foscor, l'he d'escoltar amb tot el meu ser, per crear un pont, una possibilitat de diàleg. En la dramaturgia del Teatre dels Sentits la persona que entra, el viatger, crea el cinquanta per cent de la història, obrint-se al joc que li proposa l'habitant. L'habitant ha de contenir, ser l'amo de l'espai i de les emocions, no pot perdre's en l'altre completament. Per això, és molt important que conegui on són els seus límits, és un treball constant sobre l'ego. Ser una educadora-habitant suposa una pràctica constant d'escolta de sí mateix.

Perdre's significa devenir estrany per un mateix, sorprendre'ns del lloc en el que un es troba de sobte. En el Teatre dels Sentits es fa aquesta invitació a través de crear situacions amb el llenguatge sensorial i poètic. Se'ns invita a entrar en ambients i a sentir un tempo que sovint contrasta amb el ritme diari i les possibilitats que ens brindem per respirar amb tots els sentits. De manera que és fàcil que un es senti estrany. Però el viatger no està sol, l'habitant l'acompanya procurant una relació de confiança, tenint cura en la manera d'adreçar-se a ell. A mesura que caminen junts es va creant certa complicitat; sobretot quan habitant i viatger deixen de mirar-se frontalment i s'obren a un tercer element, descobreixen plegats el paisatge en el que han arribat i es posen a jugar. La seva relació es va transformant al llarg del viatge, però, en general, l'habitant-educador té una consigna clara: ell no és el protagonista, ell és algú que vol donar alguna cosa al viatger, l'experiència del viatge, aquesta és la principal vocació de l'habitant.



La Dama de l'Unicorn. Al meu únic desig

En aquest sentit, la condició de l'educadora-habitant és desaparèixer, hi és present però simplement acompanya el viatger en l'obertura del seu imaginari cap a indrets que l'habitant mai coneixerà, ni tindrà la pretensió de fer-ho. És des d'aquesta actitud que l'habitant s'obra a l'enigma de l'altre. Respectant la seva llibertat. Li deixa espai i temps per ser, per implicar-se en el que està fent i, fins i tot, en alguns paratges sembla que el viatger ja no necessita l'habitant, ha deixat d'agafar-li la mà.

Com a educadors-habitants tendim a desaparèixer, però ens fem presents en la història d'altres maneres. És com si la nostra presència esdevingués ja no corporal i física, sinó energètica. Des del primer encontre i en el que portem de camí hem tingut ocasions per donar al viatger, la confiança, el reconeixement, la complicitat... i potser és així com ressonem en ell quan segueix sol el seu camí. L'educadora-habitant ha animat el viatger a seguir el seu instint curiós, un instint que tenim tots els éssers humans. El viatger pot caminar sol, confiat, com si sentís la complicitat de tota la humanitat. Una vegada com a viatgera vaig viure aquesta sensació quan,

després de caminar junts, l'habitant em va donar una espelma i em vaig endinsar sola en la foscor.

De pesat a lleuger

La condició de l'habitant-educador de desaparèixer té a veure també amb la lleugeresa. Sovint carreguem la motxilla de pes, amb mil i un artefactes per marxar de viatge; podem pensar en aquesta idea com a metàfora de la societat super productora que fa que a l'escola constantment s'incorporin noves pròtesis, nous artefactes i tecnologies, com si es tractés d'una relació directament proporcional: a més afegits millor educació. En els viatges del Teatre dels Sentits la lògica és totalment inversa: 'menys és més'. Quan les habitants explorem un camí i una posada en escena, com en el cas narrat de la presentació d'una recerca en un bar, abandonem el costum de preguntar-nos què necessitem, o què falta, i aprenem a preguntar-nos què ens sobra. No necessitem anar tant carregades per començar una aventura, confiem que hi ha moltes coses que 'no sabem que ja sabem', és a dir, que en el nostre inconscient ja tenim molt del que necessitem per sortir de viatge.

Volem permetre que el viatger tingui l'oportunitat de fer associacions entre els ambients on l'invitarem i el que ell ja porta a la seva motxilla d'històries, que inclou també la memòria del cos. Des d'aquesta manera de pensar col·laborem en la lleugeresa, anem als aspectes essencials d'allò sobre el que estem reflexionant o explorant, i seleccionem pocs elements per a la posada en escena, els justos perquè el viatge no sigui una saturació d'informacions, sinó que permeti obrir l'imaginari del viatger a partir de la metonímia. Al contrari del discurs escolar hegemònic, en aquesta construcció d'històries l'obertura al fora de camp és el més important.

D'una escola logocèntrica a una escola dels sentits

Quan pensem en posar en escena una història, parlem de 'carregar l'espai' en el sentit de crear una ambientació. Així, en el cas de la invitació a la conversa amb desconeguts, les amfitriones vam carregar l'espai amb les cinc taules i alguns elements essencials per crear un joc al voltant d'aquestes. Carregar l'espai significa tenir en compte la dramaturgia de cada un dels sentits amb els que percebem. Com a habitants hem de pensar una dramaturgia del tacte, de l'olfacte, del gust, de l'oïda i de la vista.

En la conversa amb desconeguts que vam organitzar, vam imaginar una dramaturgia de l'oïda on teníem en compte els silencis, les músiques de fons, el canvi de volum amb què ens dirigíem als invitats... Respecte l'olfacte, en la taula sobre la memòria de la pròpia experiència escolar posàvem en joc elements que permetien viatjar a altres indrets en olorar-los: un estoig ple de colors, un entrepà mal embolicat amb paper de plata, un llibre vell... 'Per veure-hi millor, tanca els ulls'; amb aquesta frase invitàvem a prescindir del sentit de la vista i a obrir totes les altres finestres del nostre cos.



La Dama de l'Unicorn. El gust

Quina consideració tenen els llenguatges sensorials en l'educació escolar actual? Els mestres a l'escola acostumem a carregar l'espai de paraules, el nostre sistema educatiu és exageradament logocèntric. Des del Teatre dels Sentits se'ns invita a utilitzar la paraula només quan és més forta que el silenci. Hi ha molts altres elements que entren en joc quan ens comuniquem, és una simplicitat pensar que només creem significat des de l'intel·lecte i el llenguatge parlat. L'escola actual també es caracteritza per centrar-se en el sentit de la vista. Quan es pensa en l'espai de l'aula o dels passadissos, les converses habituals són al voltant de les imatges que podem penjar a les parets, com si només poguéssim carregar l'espai des d'una dramaturgia de la vista. Quan habitem ho fem amb tot el cos, de manera que si no hi ha una poètica del cos no hi ha una poètica de l'espai¹³.



La Dama de l'Unicorn. L'olfacte

¹³ Per seguir explorant el vincle entre els llenguatges sensorials i l'educació apunto el següent llibre: LE BRETON, D. (2007). *El Sabor del Mundo. Una antropología de los Sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.

D'un espai tancat a un espai per jugar

Si a l'escola tinguéssim en compte tots els elements que he anat mencionant fins aquí la posada en escena tradicional i fixa (del mestra que parla dret davant una multitud d'alumnes asseguts que el segueixen en silenci) seria inconcebible. Sobretot pel fet de ser un marc tancat, és a dir, un espai on no es vol que passi res més enllà del previst pel mestre. La tensió que plantejo té a veure en repensar la idea d'educador com si fós un habitant que invita a un viatge similar al que podem entrar quan tenim una experiència poètica amb el Teatre dels Sentits. La invitació a perdren's, per després retrobar-nos a nosaltres mateixos de nou, demana una posada en escena que s'articuli a través d' 'instruments per a l'escolta'.

L'habitant es reconeix a sí mateix com un instrument per a l'escolta i aprèn a carregar l'espai i a moure's en ell de tal manera que contagia al viatger la capacitat d'obrir totes les finestres del seu cos. Li ensenya a tornar-se atent. Al contrari del que a primer cop d'ull podríem pensar, aprendre a estar més atents no necessàriament suposa estar quiet i en silenci, com se'ns ha ensenyat a l'escola tradicional. En el postgrau sobre llenguatge sensorial i poètiques del joc he après a ser una persona més atenta a través del joc, compartint caps de setmana sencers jugant amb les companyes. I també, al llarg de la investigació amb els infants, en els moments en què la relació entre nosaltres fluïa i ens sentíem implicats en la recerca compartida, en la nostra manera de convidaure es podia percebre que estàvem jugant.

Així, la següent tensió que vull destacar és el pas d'una posada en escena de l'ensenyament on hi ha unes regles i normes prèvies que delimiten l'espai i el que pot passar en ell, a la possibilitat de repensar l'escola com un lloc per anar a jugar. Quines implicacions té aquest replantejament?

De la negació del ser al reconeixement de la llibertat

Si l'escola vol contemplar el vincle entre 'ser' i 'saber', atendre al que passa quan juguem ens pot donar moltes pistes per no continuar perpetuant la negació del ser que té lloc en moltes aules.

Quan el joc no està connectat amb interessos ni guanys, quan ens referim al joc com a paideia, i no al joc agonístic i competitiu, si un benefici podem reconèixer és l'augment de la lleugeresa en la nostra forma d'habitar. No sentim la pressió d'haver d'assolir uns objectius predeterminats abans de començar el joc, i això ens aporta major sensació de llibertat ja que tenim la possibilitat de decidir, sobre la marxa, els camins que volem seguir. Aprenem a estar oberts a l'imprevist.

Jugar suposa un acte creatiu, mentre juguem inventem les regles del joc i creem un llenguatge específic, de manera que podem crear conceptes a partir de l'experiència que ens brinda el joc. Si contemplem un infant jugar veurem com pot convertir una fulla en un avió; quan juguem tenim la capacitat de resignificar, d'imaginar, d'escoltar totes les possibilitats d'un objecte. El joc permet que estranyem la mirada sobre el que ens resulta familiar. Quan ens posem a jugar sortim de casa i comencem a creuar un pont cap a un altre indret, perquè en el joc no només els objectes poden tenir significats múltiples, sinó que un mateix pot jugar a ser un altre. Jugant aprenem a perdre'ns, a mirar-nos com a estranys.

El joc implica la convivència amb un estat caòtic. Però des d'un estat caòtic si respectem el ritme vital i l'aprenem a escoltar podem anar reestablint l'ordre una altra vegada. Quan dos infants es troben per jugar, cosa que tots els humans fem de manera instintiva, no es presenten amb un full de normes a les mans, comencen el joc sense saber on els portarà. Però, de mica en mica, van compartint un ritme natural no imposat, es van entenent, van acordant formes de relacionar-se entre ells. Per tant, el joc té a veure amb la creació de sentit en una búsqueda compartida amb altres persones que es dona de manera fluïda.

Invito a repensar l'escola com un espai de curiositats compartides, això suposa que juguem a investigar amb els infants, que realitzem recerques col·laboratives lúdiques, si volem una escola que s'obri a la cultura per escoltar-la i resignificar-la. Perquè la cultura es pot entendre com un joc, ja que ens ofereix formes rituals col·lectives que els nostres avantpassats van crear. La cultura ens fa a nosaltres a través del joc; però, si recordem que tot ésser humà té l'instint de jugar, llavors el joc té un poder de transformació des del present, ens permet un pont entre el que ja ens vé donat i el que podem imaginar de nou.

Jugant ens obrim a un viatge, a una exploració, i a través d'aquesta anem dotant de sentit les nostres vivències. Quan una cosa té sentit per nosaltres és perquè hi som dins, perquè sentim que pertanyem en aquella realitat, l' habitem. Quan ens posem a jugar i el joc comença a adquirir un ritme vital produeix la sensació de pertànyer. Un és conscient del joc però inconscient del ritme; ballem al nostre temps propi i és un 'tic-tac' molt subtil, no escandalós com les agulles d'un rellotge. Si una altra persona és capaç de sentir com vibrem, llavors neix la complicitat. Sense la complicitat no hi ha joc. En aquest punt el que està passant, la relació amb l'altre, ens afecta, juguem de veritat; és així que el joc té un component seriós. No obstant això, en el nostre entorn més proper i sobretot quan ja som adults 'jugar és una tonteria, és cosa de nens' sentim a dir sovint. Des de la capacitat d'immersió i d'implicació que podem sentir quan juguem es fa possible la producció d'un coneixement íntim i personal.

D'un coneixement prefabricat a un saber amb sentit propi

Com expressem el sentit particular que emergeix mentre juguem i explorem amb els altres? El coneixement que emergeix del joc té més a veure amb l'element dionisiac que amb l'apolínic; és un coneixement que emergeix de l'imprevist, del que es crea a partir del caos. L'esperit dionisiac és una forma de conèixer místèrica, és una

experiència, no t'he la puc explicar, l'has de viure. Cada experiència és singular i comunicable entre els que la viuen; de manera que no emergeix un coneixement immediatament transferible a qualsevol altra situació o persona. I això contrasta amb la idea de coneixement que predomina avui, on es busca una comunicació de masses i es prioritza que la informació es traspassi de manera ràpida i arribi arreu. Però el preu que paguem és el de comunicar-nos mitjançant conceptes prefabricats, que adquirim fàcilment per legitimar-nos en certes comunitats. Pensem en l'Acadèmia, per exemple; el munt de paraules intel·lectualitzades que s'utilitzen per referir-se a coses que podem expressar de manera molt més simple!

Els conceptes que creem a partir de recercar jugant són paraules encarnades, vinculades a l'experiència i pronunciades de manera espontània. Això planteja un altre trànsit a l'escola, l'oportunitat d'experimentar amb el llenguatge, aspecte prou rellevant, ja que és a partir de les històries que expliquem que donem sentit a les nostres vides. En l'exploració a través del joc aprenem a dotar de sentit amb paraules que volen, que són lleugeres, i que porten l'empremta de cada un de nosaltres.

De donar ordres a proposar un joc

En el trànsit d'una posada en escena tradicional de l'educació a una escola com a espai de recerca lúdica, els educadors-habitants tenim una nova responsabilitat: preguntar-nos com invitar a jugar els infants. Plantegem el joc com un viatge en el que ens podem transformar; per aquesta raó, en moltes de les obres del Teatre dels Sentits, s'invita el viatger a que formuli una qüestió abans d'entrar al laberint. En la recerca amb els infants, també he ressaltat la preocupació perquè es puguin fer seva la pregunta-focus de la investigació, i és així que suggereixo connectar i atendre amb les motxilles d'històries particulars de cada persona.

En sortir d'una experiència del Teatre dels Sentits, t'adones que la pregunta inicial amb la que has entrat tremola.

Què li ha passat a la teva pregunta després del viatge?

Els habitants hem d'invitar a entrar i a sortir del joc, aquesta última part també és important. Per això, en la posada en escena es dedica una cambra especial, que s'anomena la cambra de 'descompressió', on s'acull el viatger d'una manera que li faciliti el retrobament amb sí mateix, en un ambient de repòs, de pausa, on pugui començar a digerir i prendre consciència del que ha viscut en el viatge, despertant suaument. On són les cambres de 'descompressió' a l'escola?...

En el sistema educatiu actual 'jugar' s'acostuma a entendre com oposat a 'treballar' i 'estudiar', es juga a l'hora del pati i a l'aula es treballa. El temps del joc és temps perdut en un model d'escola que va a remolc d'una economia neoliberal, que vol crear alumnes que siguin empresaris de sí mateixos i que no parin mai de produir. És un altra història, en la qual el joc només encaixa si és competitiu. En canvi, al llarg d'aquestes pàgines, en què he anat repensant la relació pedagògica a partir de la metàfora de l'habitant i el viatger, la proposta d'explorar amb els infants tot jugant es presenta com la base de l'educació escolar. El joc vinculat a una perspectiva educativa basada en la recerca és un dels horitzons cap als quals vull seguir caminant i descobrint¹⁴.

¹⁴ Per això anoto aquest llibre com a lectura en aquesta direcció: HUIZINGA, J. (2007). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

‘Com i què podem aprendre del que passa entre nosaltres a l’escola?’. Aquesta qüestió és la que em vaig fer abans de començar el viatge, i a través de la investigació amb els infants i de la relectura d’aquesta experiència des de les eines que m’ha brindat el postgrau del Teatre dels Sentits, la meva pregunta-motor s’ha anat transformant, i penso que jo també ho he fet. A vegades tinc la sensació que habito d’una altra manera, amb més tacte en la relació amb els altres i amb mi mateixa; com si hagués après a escoltar i, a través d’aquesta escolta, a trobar el gest correcte en algunes ocasions. Però, encara que sembli una contradicció, l’espontaneïtat o la llibertat del moment creatiu no s’improvisa, sinó que es treballa. El que us he presentat fins aquí és part d’aquest treball, en el que prenc consciència sobre la complexitat de conviure i m’obro al repte d’aprendre estant amb altres.

SEQÜÈNCIA 10 / Rebre la lliçó d'un infant

Per acabar, recupero alguns dels consells que els infants, amb qui vaig compartir la recerca, van escriure per als estudiants universitaris que aspiren a ser futurs mestres o investigadors en educació. S'inverteix la direcció habitual de l'adult que escriu sobre la infantesa (en alguns casos fins i tot en abstracte, sense partir de l'experiència de convivència i de l'estar afectat per rostres concrets) i s'obra una finestra que ens permet rebre la lliçó d'un infant.

Consells sobre com habitar l'escola

Intenta que a cada nen li donis el torn de paraula, perquè jo a vegades aixeco el braç i quasi mai em pregunten.

Coneix la gent. La personalitat canvia amb el temps. La gent canvia d'aficions i de gustos al llarg de la vida, o sigui que tingues en compte tots els alumnes sempre.

Podries no renyar. Ja sé que a lo millor tots els nens que t'han escrit la carta t'han posat això, però és que a ningú li agraden les profes que renyen.

No siguis molt dura. Dóna una segona oportunitat als qui no mereixen estar castigats; t'ho agrairan i voldran estar amb tu.

Per començar bé el dia cal presentar-se ben alegre, un somriure a la cara pot fer feliç a qualsevol alumne.

Si hi ha algun tema que sembla avorrit, fés que sigui divertit. Per exemple, llegint alt i clar, dient curiositats interessants sobre aquell tema, o bé posant exemples interessants.

També és molt important l'atenció, observar què fan els nens i nenes, i si estan a la lluna, o mirant les mussaranyes, dir-los sense mal humor que escoltin i que parin de fer coses sense motiu.

Sempre et trobaràs el típic nen que li costen les coses, doncs justament a aquest li has de donar ajuda, i sobretot ànims.

Tingues paciència amb els nens que es porten malament.

S'ha de tenir paciència i no enfadar-se sovint, ni castigar quan no és necessari.

Fés que els nens siguin sincers i tinguin confiança en tu.

Potser et trobes amb alumnes que es pensen que tot el que fan ho fan malament: els seus escrits, la manera de ser... Els has de deixar ben clar que cadascú és com és, i per animar-los dir coses bones d'ells. I que no hi ha ningú perfecte.

La tímidesa. Intenta que els nens es puguin expressar traient la vergonya que tenen.

A vegades hi ha alumnes que els costa o que es porten malament, quan passen coses d'aquestes l'únic que pots fer és mantenir la calma i no perdre els nervis. Però a vegades també cal ser una mica seriós.

Aprenent pots aprendre moltes coses: matemàtiques, català... però també la personalitat i els gustos dels companys i dels professors.

Si a algú no li surt una cosa, no t'has d'atabalar i dir-li: 'Vinga va, més ràpid!', sinó: 'Mira, les coses que no et surtin les has d'anar practicant'. Això va molt bé, perquè a mi per exemple no em sortien gaire bé els problemes i la professora em va dir que a les vacances, a part dels deures que teníem, pensés una cosa que no em sortís bé, i jo vaig pensar de fer problemes i ara em surten perfectes.

Consells sobre investigació educativa

Si vols fer una investigació primer has de tenir una cosa clara: amb qui ho faràs, i després ja vas fent.

Pots utilitzar un mapa del tresor, per apuntar idees, preguntes, dibuixar i deixar rastres de la investigació.

És útil tenir una caixa per guardar tot el material d'observació: les llibretes d'investigadors, una càmera de fotografiar...

Quan s'hagi acabat l'experiència fés un resum del que has viscut i explica-ho als nens i nenes. També pots gravar una pel·lícula.

Pots fer entrevistes i preguntes pensatives a gent més gran i més petita.

Durant l'experiència he vist com evolucionem les persones, i alhora com reaccionem ara en veure'ns de petits a través de vídeos. Investigant he après que de grans perdem la memòria, però es poden crear diferents estratègies per solucionar-ho; per exemple pots escriure't una autocarta, com hem fet nosaltres, i quan siguis gran mirar-la per recordar com eres, què t'agradava...

De l'experiència que vam fer em van sorprendre moltes coses, però sobretot les metàfores. 'Estranyar la mirada', que vol dir mirar les coses d'una altra manera.

Per les persones que es volen dedicar a l'educació els recomanaria que no sempre facin el mateix, perquè si no ens avorrim. Una de les coses que podeu fer servir són les metàfores de les que us he parlat; buscar altres maneres d'estudiar fent jocs, i maneres perquè no ens sigui difícil entendre-ho o estudiar-ho.

Jo crec que l'escola normal és molt més diferent que aquest tipus d'investigació. Perquè a l'escola et manen què has de fer i en una investigació és tot més lliure.

Pot ser interessant que alguns grups tinguin temes semblants i que parlin entre els grups per treure més informació.

Et recomano relacionar coses, per exemple el nostre grup vam relacionar quan nosaltres érem petits amb com som ara.

Gravar cada dia que investigueu, així després si no recordeu alguna cosa ho podeu mirar i experimentar amb aquest material.

Fer filtres com els que hem fet nosaltres: per mirar un vídeo el Dani es tapava els ulls i només escoltava, jo no podia escoltar però podia mirar, el Quim es fixava amb els gestos i moviments del cos, i l'Albert ho mirava sense cap filtre concret. Amb els filtres pots veure les coses d'una altra manera.

Fer coses divertides i treballar alhora, com el dia de la plastilina: Cadascú va agafar la plastilina i va donar forma a un moment de la investigació que li havia agradat o que li havia cridat l'atenció.

Fer grups per no ser tantes persones i perquè surtin més temes.

Investigant pots saber moltes coses sobre els altres que no sabies. També preguntar-te preguntes que que mai te les plantejaves perquè no en feies cas.

Pots ensenyar coses noves, coses que no hagi fet mai, per exemple nosaltres mai havíem pensat amb la idea de la 'motxilla d'històries'...

[frases extretes de les cartes d'infants a futurs educadors]

De vegades el que ens sembla més obvi és el que més fàcilment oblidem. Aquí és on val la pena deturar la nostra mirada en la mirada dels infants, i sorprendre'ns amb la seva capacitat per descobrir-nos l'essencial. Proposo escoltar l'infant com a altre. No com l'altre de qui es parla, sinó amb qui parlem; atentent, amb tots els sentits, allò que neix del seu desig i no de la nostra intenció. Després d'aquest viatge compartit, quan reviso les filmacions dels nostres encontres sento que encara tinc massa protagonisme, que haig d'aprendre molt més a desaparèixer lleugerament.

També m'adono de la força que hauria tingut plantejar la presentació de la recerca en el bar, la conversa amb des-coneguts, proposant que els mateixos infants amb qui vam desenvolupar la recerca fossin els amfitrions. L'escena narrada a l'inici d'aquesta 4ta temporada es basa en la vivència d'un primer encontre, però en vam organitzar un altre a la ciutat on s'ubica l'escola en què va tenir lloc la recerca. En aquest cas vam invitar, òbviament, a tots els infants protagonistes de l'experiència, els seus mestres, les seves famílies, i tothom qui sentís curiositat per la trobada. En el procés de creació d'aquesta conversa amb des-coneguts, va ser interessant escoltar les ressonàncies de les meves quatre companyes amfitriones entorn el projecte de recerca, ja que oferien una mirada externa. Però, quan vaig veure la il·lusió amb què van arribar els infants al bar, vaig sentir que l'encontre hauria multiplicat la seva força si ells haguessin estat els habitants i ens haguessin invitat a la resta de persones a viatjar. Hauria estat una continuació del viatge que ja havíem iniciat junts un any enrera.

Per tant, ja no es tracta de situar l'infant a l'altra banda del pont, de posar-lo davant de tota la classe deixant que per uns segons tingui la fantasia de ser el professor. Estem parlant de perdre'ns amb ell de veritat, de deixar que ens inviti a viatjar. Aquest va ser, de fet, el motor inicial que em va impulsar en l'aventura de realitzar una tesi. El meu viatge va començar el dia en què un infant em va retornar la mirada convertint-me en una estranya...

BIBLIOGRAFIA

- AGAMBEN, G. (2008). *Què vol dir ser contemporani?* Barcelona: Atmarcadia.
- AGIRRE, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética.* Pamplona: Octaedro/EUB-Universidad Pública de Navarra.
- ALEXANDER, K. (2006). Telling Twisted Tales: Owning Place, Owning Culture in Ethnographic Research. En HAMERA, J. (ed.) *Opening Acts, Performance in/as Communication and Cultural Studies.* London: Sage.
- ÁLVAREZ, S. (ed.). (2009). *Fernand Deligny: permitir, trazar, ver.* Barcelona: L'Arachnéen.
- ARDÈVOL, E. (1994). *La mirada antropológica o la antropología de la mirada: De la representación audiovisual de las culturas a la investigación etnográfica con una cámara de video.* Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral.
- BAUMAN, Z. (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos.* Madrid: Fondo de cultura económica.
- BAUMAN, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida.* Barcelona: AtmArcadia.
- BEANE, J. (2005). *La integración del currículum.* Madrid: Morata.
- BENJAMIN, W. (1974). *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación.* (J.J. Thomas, Trad.) Buenos Aires: Nueva Visión.
- BERGALA, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella.* Barcelona: Laertes.
- BERGER, J. & MOHR, J. (2008). *Otra manera de contar.* Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- BERGER, P.L. (1995). *Invitació a la sociologia. Una perspectiva humanista.* Barcelona: Editorial Herder.

- BONÀS, M., ESTEBAN, L., GARMENDIA, D., GÜELL, E., MIRA, N., NAVARRO, M., TRIAS, I., YZAGUIRRE, A. (2007). *Entramados, la experiencia de una comunidad de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- BOQUÉ, (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades, etapas primaria y secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- BOSCH, E. (2003). *Educació i vida quotidiana. Històries breus de llarga durada*. Barcelona: Eumo.
- BOSCO, A., ORTIZ, M., RUIZ, M. & SIMO, N. (2005). ¿Es posible vivir la escuela como sujeto y alumno? *Cuadernos de Pedagogía*, 350, 70-73.
- BRAIDOTTI, R. (2000). *Sujetos nómades*. Barcelona: Paidós.
- BROCKMEIER, J. (2000). Autobiographical time. *Narrative Inquiry*, 10 (1), 51-73.
- BRUNER, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- BUITRAGO, A. (2009). *Arquitecturas de la mirada*. Cuerpo de letra Danza y Pensamiento 2. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- BULLOGH, R. & PINNEGAR, S. (2001) Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30 (3), 3-21.
- BURNAFORD, G. (2007). Moving toward a culture of evidence: Documentation and action research in the practice of arts partnerships. *Arts Education Policy Review*, 108 (3), 35-41.
- BURR, V. (1997). *Introducció al construccionisme*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: Proa.
- BUTLER, J. (2004). *Precarious Life*. Londres: Verso.
- CADWELL, L. (1997). *Bringing Reggio Emilia Home*. New York: Teachers College Press.
- CALLE, S. (1979). Los Durmientes. *Art we love*. Recuperat el 28 d'agost de 2011, de <http://artwelove.com/artwork/-id/dac35c47>
- CARBONELL, J. (2005). Treinta años de historia. *Cuadernos de Pedagogía*. 342, 48-53.

- CHARLOT, B. (2000). *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. (eds). (2000). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- CHRISTIE, I. (2008). *Seminar: A preliminary phenomenology of the camera-phone. How to conceptualize camera-phones?* London: London College of Communication.
- CLANDININ, D.J. & CONELLY, F.M. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Reseracher*, 19 (5), 2-14.
- CLANDININ, D. & CONNELLY, F. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En LARROSA, J. (Ed.) *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- CLANDININ, D. J. & CONELLY, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- CONLE, C. (1999). Why Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research. *Curriculum Inquiry*, 29 (1) 7-32.
- CONTRERAS, J. & DE LARA, N. P. (coord.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- CONTRERAS, J. (2011). Cuestiones educativas en la investigación 'con' jóvenes. En HERNÁNDEZ, F. (coord.) *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. (51-64) Barcelona: Dipòsit digital UB.
- CONTRERAS, J. (en prensa). Subjetividades en relación: Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza. En *Cotidiano escolar. Resistencias contra o ideal de una escolagem conflito*. Campinas (Sao Paulo): Átomo & Alínea.
- COX, S. & ROBISNON, A. (2008). Power, participation and decision making in the primary classroom: children as action reseacrhers. *Educational Action Research*, 16 (4), 457-468.
- DARTS, D. (2004). Visual Culture Jam: Art, Pedagogy and Creative Resistance. *Studies in Art Education a Journal of Issues and Research*, 45 (4), 313-327.
- DE CERTEAU, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.

- DELEUZE, G. (2004). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós.
- DERRIDA, J. (2003). Following theory: Jacques Derrida. In PAYNE, M. & SCHAD, J. (ed.) *Life. After. Theory*. London: Continuum.
- DIOTIMA (2004). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.
- DOWING, D. & WATSON, R. (2004). *School Art: What's in it? Exploring Visual Arts in secondary Schools*. London: National Foundation for Educational Research/Arts Council for England/Tate.
- DUBET, F. (2010). Mutacions institucionals i/o neoliberalisme. *Quaderns d'educació continuada*, 22, 105-121.
- DUNCAN, M. (2004). Autoethnography: Critical appreciation of an emerging art. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(4), 1-14.
- DUNCUM, P. (2004). Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 45 (3), 252-264.
- DUSCHAZKY, S. & COREA, C. (2005). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- EISENHAUER, J.F. (2006). Beyond Bombardment: Subjectivity, Visual Culture, and Art Education. *Studies in Art Education a Journal of Issues and Research*, 47 (2), 155-169.
- ELLINGSON, L. & ELLIS, C. (2008). Autoethnography as Constructionist Project. A HOLSTEIN, J.A. & GUBRIUM, J.F. (eds.). *Handbook of constructionist research*. (pp. 445-465). New York: The Guildford Press.
- ELLSWORTH, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Ediciones Akal.
- ERICKSON & WILSON, (1982). *Sights and Sounds of Life in Schools: A Resource Guide to Film and Videotape for Research and Education*. East Lansing, Mich.: Institute for Research on Teaching. College of Education, Michigan State University.
- FERRER, V., DÍAZ, G., DE LARA; N. P. (2005). Nuestras Miradas. *Cuadernos de Pedagogía*, 350, 61-65.

- FOUCAULT, M. (1999). *Estrategias del poder*. Obras esenciales Vol. II. (J. Varela, & F. Álvarez, Ed., Trad.) Barcelona: Paidós. (trabajo original publicado en 1994).
- FOUCAULT, M. (2005). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. (A. G. Camino, Trad.) Madrid: Siglo Veintiuno.
- FREEDMAN, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. New York: Teachers College Press.
- GAROIAN, C. (1999). *Performing Pedagogy: Toward an art of politics*. Albany, NY: State University of New York Press.
- GEE, J.P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, (2007). *Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania*. Decret 142/2007 DOGC núm. 4915. Currículum d'Educació Primària. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GERLICH, V. (2003). *Der Mantel der Eigenzeit. Gedanken zum fotografischen Daumenkino*. Berlin: Augenschei.
- GERGEN, K. (2000). *Construir la realitat*. Barcelona: Paidós.
- GRAHAM, A. & FITZGERALD, R. (2010). Progressing children's participation: Exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood*, 17(3) 343–359.
- GREEN, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- GROSVENOR, I. (2010). L'àlbum de l'escola: imatges, introspecció i desigualtats. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 149-164.
- GROVER, S. (2010). Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood*, 11(1), 81-93.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. A DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (eds.). *Handbook of qualitative research*. (pp. 105-117) London: Sage.

- GUSSIN, V. (1998). Buscando a la Urraca. Otra voz en el aula. En EGAN, K. & MCEWAN, H. (eds.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Argentina: Amorrortu.
- GUSSIN, V. (2007). *El niño que quería ser un helicóptero. El empleo de la narración de historias en el aula*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HARGREAVES, A. (1996). A vueltas con la voz. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 42, 28-34.
- HARPER, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17 (1), 13-26.
- HERNÁNDEZ, F. (2000) *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2002). Los proyectos de trabajo: un mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- HERNÁNDEZ, F. (2005). Cómo se ven y cómo se sienten. El papel de la Escuela Primaria en la subjetividad infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 350, 56-60.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria. *Perspectiva*. 25 (1), 171-206. Universidad Federal Santa Catarina, Brasil.
- HERNÁNDEZ, F. (2007a). *Espigador@s de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2007b). La importancia de reconocer al otro como sujeto que puede aprender. *Organización y Gestión Educativa*, 15, (4), 25-29.
- HERNÁNDEZ, F. (2008). La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- HERNÁNDEZ, F. & TORT A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49 (8), 1-9.
- HERNÁNDEZ, F. (coord.) (2010). *Aprender a ser en la Escuela Primaria*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (coord.) (2008-2011). *Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber*. Proyecto EDU2008-03287.

- Investigació finançada pel Ministeri de Ciència i Innovació d'Espanya, desenvolupada pel Grup de Recerca Consolidat Esbrina.
- HERNÁNDEZ, F. (coord.) (2011a). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la Barcelona*: Dipòsit Digital UB. *escuela secundaria*.
- HERNÁNDEZ, F. (coord.) (2011b). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Barcelona: Dipòsit Digital UB.
- HERNÁNDEZ, F. (coord.) (2011c). *Per a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió*. Barcelona: Dipòsit Digital UB.
- HERNÁNDEZ, F. (2011d). A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. A Martins, R. & Tourinho, I. (Orgs.) *Educação da cultura visual. Conceitos e contextos*. (pp. 31-49) Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria. Brasil.
- HERNÁNDEZ, F. & RIFÀ, M. (coords.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- HIGHMORE, B. (2006). *Michel de Certeau: Analysing culture*. Londres: Continuum.
- HILTUNEN, K. (2010). *Closeness in Film Experience: At the Intersection of Cinematic and Human Skin*. Recuperat el 20 de setembre, de http://www.corpus-aesthetics.net/doc/closeness_in_film_experience.pdf
- HOLLAND, S., RENOLD, E., ROSS, N. & HILLMAN, A. (2010). Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood*, 17(3), 360–375.
- HUMPHREYS, (2005). Getting Personal: Reflexivity in Autoethnographic Vignettes, *Qualitative Inquiry*, 11(6), 840-860.
- IBÁÑEZ, T. (2001). *Municiones para disidentes realidad-verdad-política*. Barcelona: Gedisa.
- IRWIN, R. (2010). *Seminario sobre a/r/tografía*. Máster Interuniversitario en Arte y Educación. Granada: Universidad de Granada.

- JÓDAR, F. (2007). *Alteraciones Pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.
- KASCHNITZ, M.L. (2009). *La Casa de la Infancia*. Barcelona: Editorial Minúscula.
- KINCHELOE, J. L. & BERRY, K.S. (2004). *Rigour and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage*. Berkshire, United Kingdom: Open University Press.
- KHUN, A. (1991). *Cine de mujeres*. Madrid: Cátedra.
- LARROSA, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetividad*. Madrid: La Piqueta.
- LARROSA, J. & DE LARA, N. P. (eds.) (1997). *Imágenes del Otro*. Barcelona: Virus.
- LARROSA, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- LARROSA, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- LARROSA, J., ASSUNÇÃO, I., DE SOUSA, J. (comp.) (2007): *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje*. Madrid: Miño y Dávila.
- LANGELLIER, K., PETERSON, E. (2006). Shifting Contexts in Personal Narrative Performance. A MADISON, S. & HAMERA, J. (eds.) *The Sage Handbook of Performance Studies*, London: Sage.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. & ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- LAWN, M. & GROSVENOR, I. (ed.) (2005). *Materialities of Schooling. Design, Technologies, Objects, Routines*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- LERENA, C. (1983). *Reprimir y liberar: crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- LLORET, C. (2009). *Nos-otros*. A DE LARA, N.P. (coord.) *Caterina Lloret Carbó*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- MACLURE, M., HOLMES, R., MACRAE, C., JONES, L. (2010). Animating classroom ethnography: overcoming video-fear. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23: 5, 543-556.

- MAKING LEARNING VISIBLE PROJECT (1997). Recuperat el 3 de desembre de 2009, de <http://pzweb.harvard.edu/mlv/>
- MANEN, M.V. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- MANEN, M.V. (2004). *El Tono en la Enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- MANNING, E. (2009). Incipient Action: The Dance of the Not-yet. *Relationscapes: Movement, Art, Philosophy*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- MANNION, G. (2007). Going Spatial, Going Relational: Why 'listening to children' and children's participation needs reframing. *Discourse*, 28 (3), 405-420.
- MARRERO, I., CAMPAÑÀ, L., RUÍZ, M., ALONSO, C. & HERNÁNDEZ, F. (2005). La ausencia del sujeto en la legislación. *Cuadernos de Pedagogía*, 350, 78-81.
- MARZO, J.L. (2002). Cultura de Registro. A *Culturas de archivo*. Barcelona: Fundació Antoni Tàpies, Universitat de València, Ediciones Universidad de Salamanca.
- MAASCHELEIN, J. & SIMONS, M. (2006). *Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes.
- MATE, R. (2010). *Teoría crítica: l'Escola de Frankfurt. Walter Benjamin: diverses tesis sobre el concepte d'història*. Conferència. Barcelona: Facultat de Dret de la Universitat de Barcelona.
- MITCHELL, C. & WEBER, S. J. (1998). Picture this! Class line-ups, vernacular portraits and lasting impressions of school. In PROSSER, J. (Ed.), *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*, (pp.197-213). London: Falmer Press.
- MOLINA, J. (2008). *Imágenes de la distancia*. Barcelona: Laertes.
- MORAN, J. & DEBORAH, T. (2005). Moving toward Visual Literacy: Photography as a Language of Teacher Inquiry. *Early Childhood Research and Practice*, 7 (1).
- NANCY, J.L. (2006). *Ser Singular-Plural*. Madrid: Arena Libros.
- NANCY, J.L. (2007). *Listening*. New York: Fordham University Press.

- NANCY, J.L. (2008). *La evidencia del filme. El cine de Abbas Kiarostami*. Madrid: Errata Naturae.
- NESBIT, M. (2000). *Their common sense*. London: Black Dog.
- OMAR, W. (2004). *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. Barcelona: Laertes.
- ORTIZ, C. (2005). Fotos de familia. Los álbumes y las fotografías domésticas como forma de arte popular. En ORTIZ, C., SÁNCHEZ-CARRETERO, C. & CEA, A. (eds.) (2005). *Maneras de mirar. Lecturas antropológicas de la fotografía*. Madrid: CSIC.
- PAGE, T., HERNE, S., DASH, P., CHARMAN, H., ATKINSON, D. & ADAMS, J. (2006). Teaching Now with the Living: A Dialogue with Teachers Investigating Contemporary Art Practices. In HERNE, S., COX, S. & WATTS, R. (Eds.) *Readings in primary art education*. Bristol: Intellect.
- PARDO, J. L. (1991). *Sobre los espacios. Pintar, escribir, pensar*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- PARDO, J. L. (2010). *Nunca fue tan hermosa la basura. Artículos y ensayos*. Barcelona: Círculo de Lectores. S. A., Galaxia Gutenberg.
- PAULY, N. (2003). Interpreting Visual Culture as Cultural Narratives in Teacher Education. *Studies of Art Education*, 44 (3), 264-284.
- PELIAS, R. (2003). The Academic Toursit: An Autoethnography. *Qualitative Inquiry*, 9(3), 369-373.
- PÉREZ, N. (2008). A propósito de la diversidad: Pensar la propia diferencia y educar en relación. *Cooperación Educativa*, 89. 22-29.
- PHELAN, P. (1995). Thirteen Ways of Looking at Choreographing Writing. In LEIGH FOSTER, S. (ed.) *Choreographing History*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- PINNEGAR, S. & DAYNES, J. (2007). Locating narrative inquiry historically. In CLANDININ, D. (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp.3-34). Sage: Thousand Oaks, CA.
- POLLOCK, D. (1998). Performing Writing. In PHELAN, P. & LANE, J. (eds.) *The ends of performance*. New York: New York University Press.

- QUART, A. (2004). *Marcados. La explotación comercial de los adolescentes*. Barcelona: Arena Abierta.
- RANCIÈRE, J. (2010). *EL espectador emancipado*. Castellón: Ellago.
- REDES (2010). *Meditació i Aprenentatge*. Redes Programa Televisiu. RTVE. Recuperat el 5 de desembre de 2011, a <http://www.youtube.com/watch?v=OrSdlKfVDUg>
- RIESSMAN, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage.
- RICOEUR, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- ROMERO, P. (2007). *Un conocimiento por el montaje. Entrevista con Georges Didi-Huberman*. Recuperat el 2 de setembre de 2011, de http://www.circulobellasartes.com/ag_ediciones-minerva-LeerMinervaCompleto.php?art=141
- ROSE, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: Sage.
- ROSSELL, M. (1996). *Avaluar, més que posar notes*. Barcelona: Editorial Claret.
- RUSHTON, R. (2010). Deleuzian spectatorship. *Screen*, 50 (1), 45-53.
- SÁNCHEZ, A. (2004). *Fuera de campo: la narrativa visual como paradigma epistemológico en la investigación en ciencias sociales*. Comunicación en el I Congreso de Estudios Visuales. Madrid. (15, 16 de febrero 2004).
- SANDÍN, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- SEGURA, M. (2007). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos*. Bilbao: Descleè De Brouwer S.A.

- SONTAG, S. (2006). *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: Alfaguara.
- SPENCE, J. (2005). Reelaboración del album familiar. En DENNETT, T.; EVANS, J.; ROBERTS, J.; SHEARS, T.; WILSON, S. & GROVER, J. Z. *Joe Spence. Más allá de la imagen perfecta. Fotografía, subjetividad, antagonismo*. Barcelona: MACBA.
- SPENCE, J. (2005a). *La pràctica documental a examen. El signo como espacio de conflicto*. Barcelona: MACBA Quaderns portàtils.
- SPRINGGAY, S., IRWIN, R., LEGGO, C. & GOUZOUASIS, P. (Eds.) (2008). *Being with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers.
- SPRY, T. (2001). Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry*, 7 (6), 606-732.
- STAM, R. (1999). *Nuevos conceptos de la teoría del cine: estructuralismo, semiótica, narratología, psicoanálisis, intertextualidad*. Barcelona: Paidós.
- STEYERL, H. (2004). *La política de la veritat. Documentalisme en l'àmbit artístic*. Accions Documentals. Barcelona: Fundació La Caixa.
- STOREY, J. (2002). *Teoría cultural y cultura popular*. Barcelona: Octaedro.
- SUOMINEN, A. (2006). Writing with photographs writing self: Using artistic methods in the investigation of identity. *International Journal of Education through Art*, 2(2), 139-156.
- TAVIN, K. (2003). Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture. *Studies in Art Education*, 44(3), 197-213.
- THOMSON, P. (2008). *Doing research with children and young people*. London: Routledge.
- VANSIELEGHEM, N. (2009). Children in Public or 'Public Children': An Alternative to Constructing One's Own Life. *Journal of Philosophy of Education*, 43 (1), 101-118.
- VARGAS, E. (2010). *Poètiques del Joc i Llenguatge Sensorial*. Curs de Postgrau xxxx Girona: Universitat de Girona.

- VEIGA-NETO, A. (2005). La Actualidad de Foucault para la Educación. En Garcés, Z. y LUCÍA, O.: *Foucault la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo.*(pp. 229-250) Bogotá: Magisterio GHPP, UPN,
- VIDIELLA, J. (2010). *Prácticas de corporización y pedagogías de contacto: Una aportación a los Estudios de Performance.* Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- VIÑAO, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales.* Barcelona: Ariel.
- VIÑAS, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia.* Barcelona: Editorial Graó.
- VIOLA, B. (2004). *Las Pasiones.* Madrid: Fundación La Caixa.
- WALKERDINE, V. (2000). La infancia en el mundo post-moderno: la psicología de desarrollo y la preparación de los futuros ciudadanos. En TADEUS, T. *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales.* Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- WOODWARD, K. (ed.) (1997). *Identity and Difference.* London: Sage.
- ZAMBRANO, M. (1989). *Notas de un método.* Madrid: Mondadori.

Annexes

Annex 0: *Autorització per filmar els infants*

Autorització d'ús d'imatges de l'alumne/a

Benvolguts pares i mares,

Una exalumna de l'escola – la Noemí Duran – està treballant en una tesina relacionada amb el món de l'educació.

El nostre centre sempre ha col·laborat i ha donat facilitats als exalumnes que ens han necessitat i en aquest cas hem continuat amb el mateix criteri.

Aquest treball de la Noemí comporta disposar d'imatges dels vostres fills i filles mentre estan treballant, per la qual cosa us hem de demanar l'autorització preceptiva.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració !

Nom i cognoms de l'alumne/a _____

Nom i cognoms del pare o de la mare o del tutor/a legal de l'alumne/a

DNI o passaport del pare o de la mare o del tutor/a legal de l'alumne/a

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

AUTORITZO:

Que la imatge del meu fill/a pugui aparèixer en fotografies corresponents a activitats escolars lectives, complementàries i extraescolars organitzades pel centre i publicades en:

- pàgines web del centre,
- filmacions destinades a difusió pública no comercial,
- fotografies per a revistes o publicacions d'àmbit educatiu.

_____ , ____ d _____ de 2009
Signatura del pare o de la mare o del tutor/a legal de l'alumne/a

Director/a del centre

Recull de frases maques

- **el Pol Zenon:** m'ha sorprès perquè cada dia porta els deures. El que passa és que de vegades es porta malament, però és molt simpàtic i treballa molt bé.
- **L'Ariadna:** s'ha portat molt bé aquest curs, i ajuda molt a les persones.
- **La Clara:** s'ha portat molt bé durant tots els dies que l'he observat.
- **El Toni :** és molt intel·ligent en les matemàtiques i també és molt bona persona. Es porta molt bé.
- **El Jordi:** és molt treballador ja que sempre porta els deures fets i fa tot el que li mana la professora.
- **La Susana:** m'ha sorprès perquè ha portat els deures fets i a la classe es comporta molt bé. A més a més és molt treballadora.
- **La Mar:** és una pintora excel·lent i sempre se li ocorren molt bones idees.
- **La Lumna:** de vegades és molt bonica i com que es va fent gran ja no pica als seus companys.
- **L'Albert:** és un bon nen i de vegades es porta bé. També és un bon porter de futbol, se les para totes!
- **La Ingrid:** és molt divertida, molt simpàtica i molt carinyosa.
- **L'Aleix:** és un bon nen. És molt alegre i molt llest. Li agrada córrer molt i és bon amic.

- **El Joan** : de vegades es porta bé, però quan es porta bé es porta molt bé! Té molts amics i és un molt bon jugador de futbol.
- **El Roger**: un dia ha estat malalt, però s'ha portat bé. A vegades fa tonteries però és bon nen.
- **L'Oriol**: s'ha portat molt bé tots els dies que ha durat la observació. Sempre es porta bé.
- **L'Emma**: és molt guapa i sa portat molt bé. Es molt educada i mai es porta malament.
- **La Sara** : el que m'ha agradat més d'ella és que vol ser amiga de tothom, treballa molt bé i juga amb tothom.
- **L'Anna**: és molt treballadora, bona nena i simpàtica.
- **La Marta**: s'ha portat molt bé i això els ha agradat als nens de la classe, que esperen que durant el curs et portis igual de bé!
- **El Papa**: ha après a dir molt bé les taules de multiplicar! Què bé!
- **La Ìa**: és simpàtica, molt bona nena, amable i treballadora.
- **El Pol Sabater**: m'ha sorprès perquè aquesta setmana s'ha portat molt bé. És molt intel·ligent.
- **La Laura**: m'has sorprès perquè t'has portat molt bé i ha estat atenta. És molt simpàtica.
- **La Ruth**: es porta molt bé, és bona nena, és molt simpàtica i divertida!
- **L'Anna P**: s'ha portat molt bé i és una nena molt llesta.

Annex 2: 'Normes per treballar en equip'

Normes per treballar en equip:

- 1.- Compartir-ho tot (Cal demanar permís abans de fer servir una cosa que no és teva).
- 2.- Treballar en silenci i, quan sigui necessari, parlar en veu baixa.
- 3.- Demanar la paraula abans de parlar.
- 4.- Acceptar les decisions de la majoria.
- 5.- Ajudar els companys.
- 6.- Demanar ajuda quan es necessiti.
- 7.- No rebutjar l'ajuda d'un company.
- 8.- Fer la feina quan em toca.
- 9.- Participar en tots els treballs i les activitats de l'equip.
- 10.- Complir aquestes normes i fer-les complir als altres.

Càrrecs i funcions

Coordinador	<ul style="list-style-type: none">• Coordina el treball de l'equip• Anima els membres de l'equip• Té molt clar el que el professor demana• Informa del que s'ha de fer.• Procura que no es perdi el temps.
Ajudant de coordinador	<ul style="list-style-type: none">• Controla el to de veu.• Supleix el coordinador quan no hi és.• Anota les tasques de cada càrrec.
Secretari	<ul style="list-style-type: none">• Omple el Pla de l'Equip• Recorda els compromisos de cadascú.• Guarda <i>El Quadern de l'equip</i>.
Responsable del material	<ul style="list-style-type: none">• Guarda el material comú i en té cura.• Procura que tothom endreci i deixi el lloc correcte.• Procura que tothom porti el material.

PLA DE L'EQUIP:

Distribució dels càrrecs

Com ha funcionat el nostre equip	Cal millorar	Bé	Molt bé
1. Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.			
2. Tots hem après.			
3. Hem utilitzat el temps adequadament.			
4. Acabem la feina dins del temps previst.			
5. Ens ajudem els uns als altres.			
6. Hem avançat en els altres objectius de l'equip			
7. Cadascú ha complert el seu compromís.			

Què és el que hem fet especialment bé?

En què hem de millorar?

Objectius per al pròxim Pla de l'equip:

Valoració global:	Vistiplau de la professor/a:
--------------------------	-------------------------------------

Valoració global: negativa (0 punts) , positiva (0.5 punts), molt positiva (1 punt)

EDUCACIÓ CÍVICA

Des de fa temps el nostre centre està treballant l'Educació Cívica. L'Educació Cívica és una part important del nostre Projecte Educatiu de Centre (PEC), perquè pensem que educar no és només transmetre coneixements, sinó també formar persones.

Mitjançant aquesta publicació volem transmetre els valors i actituds que pensem que s'han de tenir presents, que l'escola creu necessaris de seguir per arribar als objectius proposats, objectius que sense el recolzament i col·laboració de les famílies, de casa, són molt difícils d'aconseguir. Aquesta col·laboració ha de consistir en donar-los un bon model en tots els aspectes.

EL MEU QUADERN D'EDUCACIÓ CÍVICA consta de diversos capítols o temes que volen abastar la majoria d'aspectes referents als valors i normes que volem transmetre. Les il·lustracions han anat a càrrec dels mateixos alumnes d'acord amb allò que s'han programant.

Són els següents:

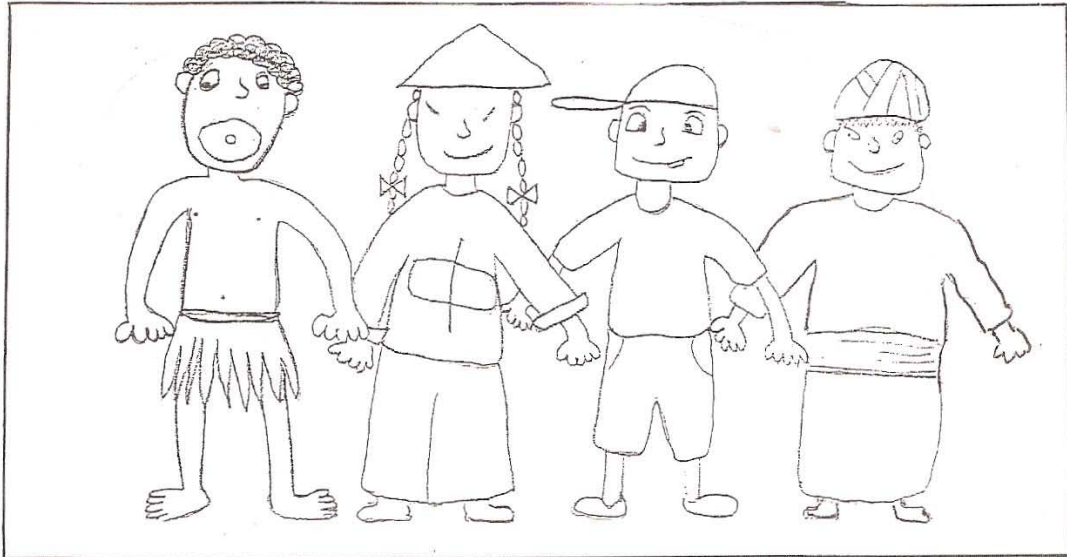
1. La teva imatge externa.
2. Relació i convivència amb l'entorn.
3. Comportament en els llocs públics.
4. La relació amb els altres.
5. El medi ambient.
6. Nosaltres i la gent gran.
7. Els nostres drets.
8. Comportament a taula.
9. Les meves paraules amigues.
10. El joc.

Aquest dossier, aniria bé que l'alumne el tingués en un lloc visible i que la família el treballés juntament amb el nen, ja que de ben segur, repercutirà positivament en la seva educació.

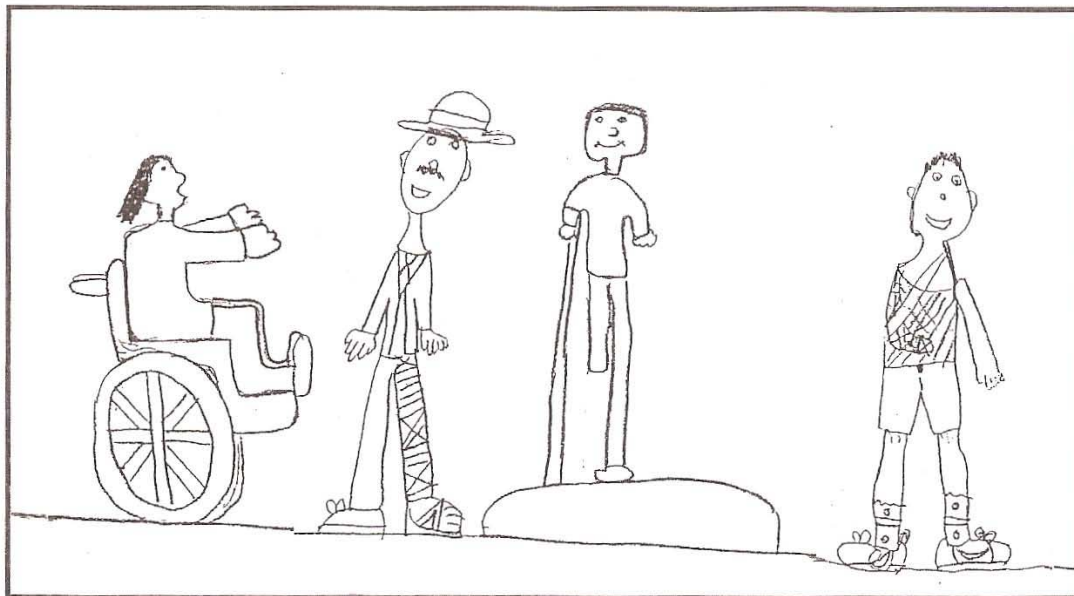
El claustre de l'Escola Mowgli

4.- LA RELACIÓ AMB ELS ALTRES

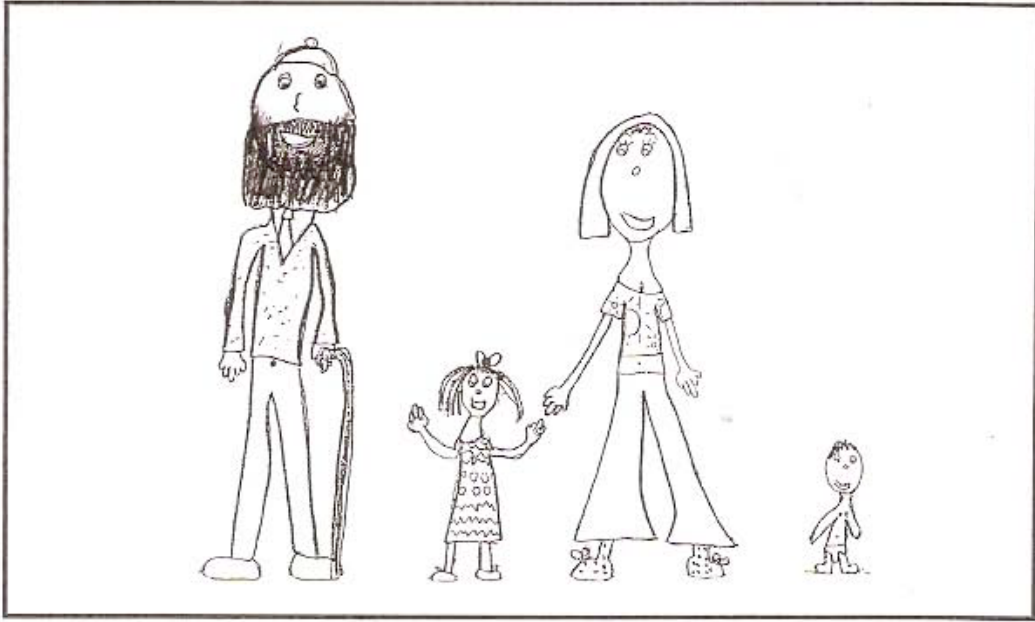
Perquè tothom estimi la vida i ningú se senti sol o marginat acceptarem i respectarem les diferències...



...de raça...



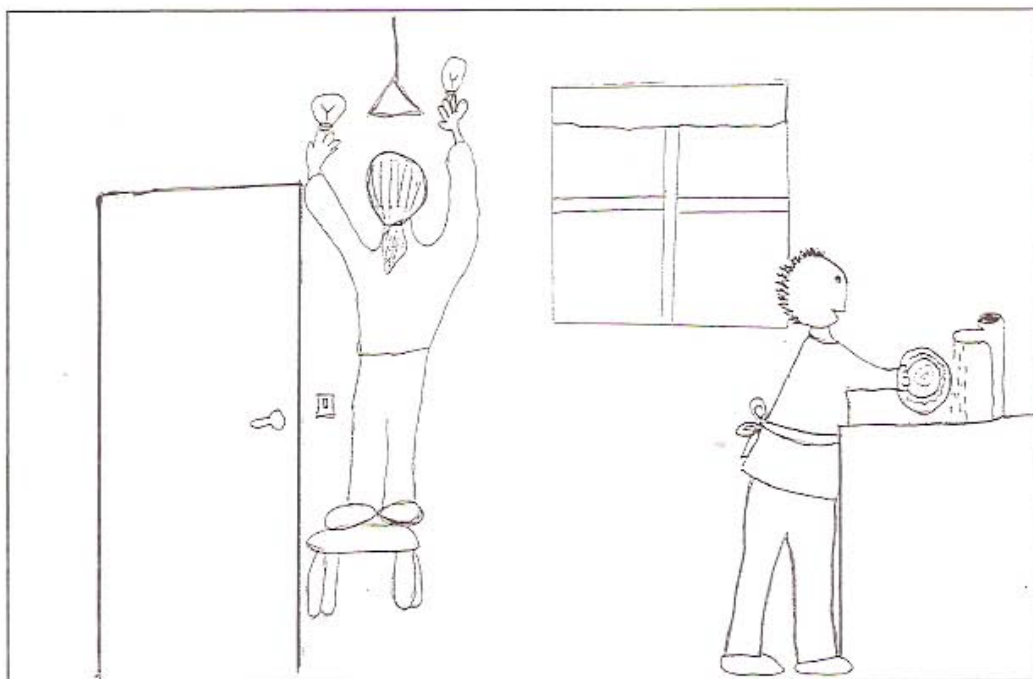
...físiques...



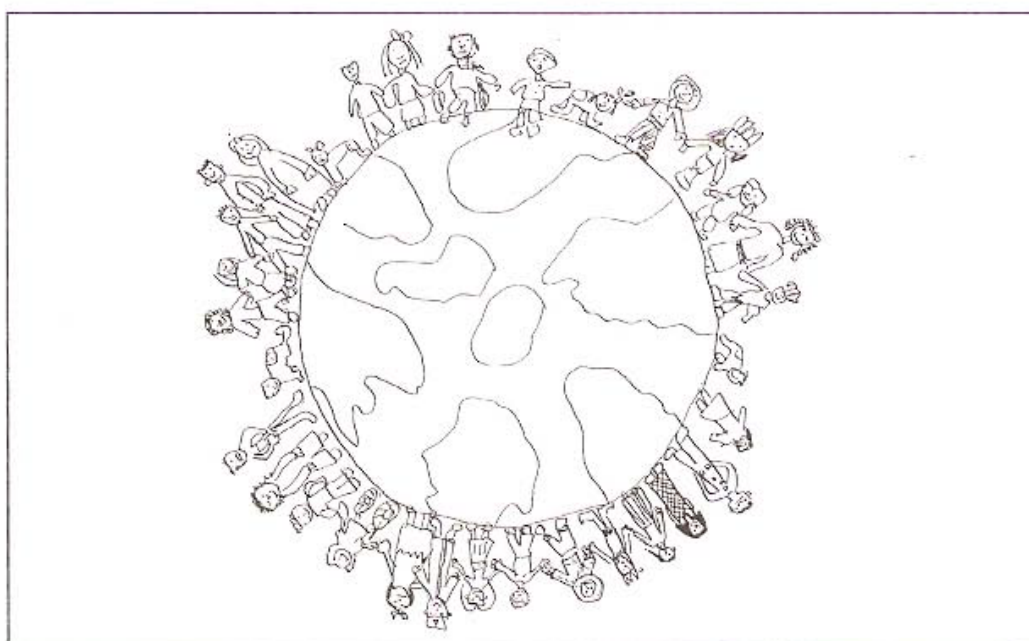
...d'edat...



...de cultura...



...de sexe...



...perquè tots som ciutadans del món !!!

Dinámica del taller en el centro educativo para menores en riesgo de exclusión social

** Mochilla de historias*

- Me presento como investigadora
- Introducción de la cámara de filmar para documentar nuestro proceso de investigación, filmación que constituirá el 'geno-texto'¹⁵
- Conversamos a partir de imágenes de prensa para situar el foco de la investigación
- Seguimos con la misma dinámica pero revisando fotografías tuyas, documentación escolar realizada por los educadores a lo largo del curso anterior
- Exploramos con las libretas de investigadores: historias posibles a partir de imágenes y también a partir de lo que observan en su día a día

** Extrañamiento de la mirada*

- Les invito a pensar en imágenes para una de sus historias
- Utilizan cámaras de usar y tirar para fotografiar, en el centro y fuera, en relación con la historia que exploran, o para buscar nuevas historias
- Compartimos las fotografías reveladas, eligen cuáles les van bien para su película. Son imágenes que documentan también excursiones y salidas que hacen durante la escuela de verano. Reímos y hablamos de lo que pasa entre nosotros a partir de estas imágenes
- Conversamos en grupos pequeños (de dos personas) sobre el propio proceso de la investigación y concretamos un guión para editar el geno-text de una 'película extraña'
- Editamos con los niños en Windows Movie Maker

** Conversaciones con desconocidos*

- Acabo la edición de la película en casa, recuperando el 'feno-text' elaborada por los niños y mezclándolo con el 'geno-text'
- Proyección de una película extraña mía 'Now Was'. La muestro al final del proceso, no quiero que se lo tomen como algo a imitar
- Proyección de sus películas extrañas, comemos palomitas y nos despedimos.

¹⁵ 'Geno-texto' y 'feno-texto' son dos nociones de Julia Kristeva (KRISTEVA en Stam, 1999: 235). El 'geno-text' son las huellas de la productividad, la operación de generación del 'feno-texto', de la historia en sí que elabora cada grupo en el caso de nuestra investigación.

Dinámica en la escuela

Actividades compartidas con todo el grupo-clase:

* *Mochilla de historias*

- Me presento como investigadora: presentación de cuestiones y metáforas que pueden orientar la investigación y las colgamos en el 'Rincón de Investigar historias'
- Les doy una libreta de investigador para cada uno invitándoles a que apunten lo que les llame la atención en relación con el foco de investigación
- Introducción de la cámara de filmar para documentar nuestro proceso de investigación

* *Extrañamiento de la mirada*

- Revisión de la documentación escolar con los niños y niñas
- Juego-provocación de etiquetas que fijan la identidad

Actividades por grupos de cuatro personas:

* *Mochilla de historias* (apropiación de la pregunta de investigación, poniendo en relación la pregunta-foco con historias tuyas del día a día, algunas registradas en las libretas de investigador)

Grupo 1: De la historia del Apadrinamiento a '¿Podemos aprender de lo que pasa entre nosotros cuando los otros son más pequeños?'

Grupo 2: De la historia de Sant Nicolau a '¿Cómo y qué podemos aprender cuando entre nosotros mentimos?'

Grupo 3: De interrogarnos sobre la idea de 'conversación con desconocidos' a '¿Qué pasa entre nosotros cuando somos extraños el uno para el otro?'

Grupo 4: De la historia de un niño que dice que no se acuerda de cuando era pequeño a 'explorar la relación con uno mismo a lo largo del tiempo'

Grupo 5: De atender a la filmación de una de nuestras 'conversaciones con desconocidos' a 'experimentar y explorar con la idea de atención'

Grupo 6: De la experiencia de perderse en las conversaciones a '¿Qué haríamos sin las conversaciones? Y ¿Cómo podemos saber lo que los otros sienten?'

* *Extrañamiento de la mirada* (exploración de las cuestiones anteriores)

Grupo 1: Entrevistan a familiares, y se preguntan mutuamente qué han aprendido uno del otro. Buscan imágenes en diálogo con estas entrevistas para la elaboración de la película extraña. Guión y edición de la película mezclado geno-text (escenas de nuestros encuentros) con el feno-text (la historia explorada sobre el aprender del otro cuando hay una diferencia de edad).

Grupo 2: Entrevistan a familiares sobre cómo se sienten cuando mienten y cuando les mienten. Se preguntan por la expresión facial al mentir. Buscan imágenes de rostros. Guión y edición de la película extraña mezclando geno-text y feno-text.

Grupo 3: Les presento proyectos de investigación artística de Sophie Calle e inspirados por estos cada uno inventa un método-situación para atender qué pasa cuando nos relacionamos con desconocidos. Ej. Un niño va de excursión con sus padres y les pide que le observen y que apunten cosas que les sorprenden de él. Seleccionamos algunas escenas de geno-text para compartir con el resto de la clase así como otros fragmentos-rastros de la experiencia, el mapa del tesoro. Generamos un guión no para una película sino para crear una situación.

Grupo 4: Revisamos fotografías y materiales que permiten recordar vivencias de cuando éramos más pequeños. Les cuento la historia de mi abuelo que pierde la memoria y de un regalo que le hicieron para que se acordara de las cosas relevantes de su vida. Inventamos la idea de auto-carta para dirigirnos a nosotros mismos cuando tendremos 80 años y poder tener pistas de cómo éramos a los 10 años. Seleccionamos algunas escenas de geno-text para compartir con el resto de la clase así como otros fragmentos-rastros de la experiencia, el mapa del tesoro y las auto-cartas. Generamos un guión no para una película sino para crear una situación.

Grupo 5: Comparan sus formas de atender en una filmación de ellos actual y en un vídeo de cuando estaban al parvulario. Ensayan distintas formas de mirar los vídeos, utilizando filtros (tapándose las orejas, los ojos, fijándose en un determinado aspecto...). Observan durante las otras clases como los niños prestan atención y también recogen frases de los educadores referentes a la atención. Un día se reúnen sin mí y en la siguiente sesión me cuentan cómo ha ido a través de dar forma a un trozo de plastilina. Se encuentran con el grupo 6 para compartir la investigación y deciden organizar juntos el encuentro con toda la clase para presentar las respectivas investigaciones. Generamos un guión para crear una situación y también elegimos escenas del geno-text para presentar en esta situación.

Grupo 6: Exploran formas de perderse en las conversaciones y de dejar rastro de los recorridos que van abriendo. Reflexionan sobre la metodología que hemos seguidos en los distintos grupos ya que tienen una visión panorámica. También coincide con ellos mi exploración sobre a/r/tografía en un seminario con Rita Irwin, y pensamos juntos los rasgos que nuestra investigación comparte con la a/r/tografía. Ensayamos otra técnica de registrar la experiencia, el 'guión imposible', un guión que se escribe después de que los encuentros hayan tenido lugar. En la sesión en que se quedan solos deciden convertir el cajón de sastre (un cajón vacío que les

doy al inicio a cada grupo para poner material diverso) en un buzón de cartas para hacer circular de otras maneras nuestras conversaciones. También ensayamos la comunicación gestual. Inventan la 'coctelera de preguntas', una metáfora de lo que sucede cuando mezclamos distintos interrogantes. Se encuentran con el grupo 5 para compartir la investigación y deciden organizar juntos el encuentro con toda la clase para presentar las respectivas investigaciones. Generamos un guión para crear una situación y también elegimos escenas del geno-text para presentar en esta situación.

Actividades compartidas con todo el grupo-clase y otros grupos de gente:

** Conversaciones con desconocidos*

- Cada mes trabajo con dos grupitos de cuatro niños que al final del mes comparten sus investigaciones con el resto de la clase. Así, vivimos tres conversaciones con desconocidos a lo largo del curso para compartir las seis investigaciones.
- Otro tipo de conversación con desconocidos tiene que ver con la invitación que les hago a los niños a escribir cartas a mis alumnos de la Facultad de Bellas Artes para contarles la experiencia y darles algunos consejos como futuros maestros e investigadores en arte y educación. Mediante estas cartas valoramos la experiencia que hemos vivido juntos.
- En nuestro último encuentro les traigo las cartas de respuesta de los estudiantes de la Universidad y también un DVD para cada niño que contiene las seis películas extrañas que hemos elaborado como registro del proceso de investigación.
- Valoración de la investigación en el claustro de maestros.
- Al cabo de un año recibo un premio de reconocimiento como proyecto de investigación en educación y audiovisuales por la 'Sala d' Art Jove' de la Generalitat de Cataluña. Elaboro una página web¹⁶ donde narro parte de la investigación para expandir las conversaciones con desconocidos y también organizo dos encuentros, uno en Barcelona y otro en Igualada donde a partir de situaciones poéticas y de instrumentos para la escucha conversamos de nuevo sobre el sentido de investigar con niños. En el encuentro de Igualada también participan los niños y maestros implicados en la experiencia.

¹⁶

<http://www.escolaconversadesconeguts.com/>

Annex 5: *DVD2 Film Estrany Grup 1 [minut 10]*

Annex 6: *DVD2 Film Estrany Grup 1/ Film Estrany Grup 2 [escenes inicials]*

Annex 7: *DVD2 Film Estrany Grup 3*

Annex 12: *DVD2 Film Estrany Grup 5 i Grup 6*

Annex 8: *DVD1 Trailer + a/r/tografia*

Annex 9: *Cartes d'amor entre l'Escola i la Universitat*

Hola Laura,

sóc la Lara.

Aquesta setmana la Noemí ens va estar explicant la seva investigació i la veritat es que em va semblar molt interessant, sobretot perquè nosaltres també estem realitzant-ne una i treballem de forma semblant a la vostra. Treballem en petits grups i, en el meu cas, sobretot a partir del diàleg.

Per mi ha estat tota una experiència formar part d'una aventura com aquesta: m'emporto molts moments, de bons i de dolents, però sobretot m'emporto una relació molt especial amb els meus companys. El nostre grup està format per sis persones, i al començar no coneixia a cap: d'aquesta manera el procés de treball va estar dominat durant un temps pel conèixer a l'altre i, sobretot, per aprendre a treballar amb aquest altre. No es tractava només de dur a terme la investigació, sinó d'intentar que tots estiguéssim representats pel treball que dugéssim a terme: es tractava, en definitiva, de que la veu de tots nosaltres estigues present al llarg del treball. Crec que aquesta voluntat és la que ha marcat la meua experiència, i per tant crec que no només es tracta del que he après en quant al tema que volia investigar, sinó del que he après coneixent a la resta. T'ha passat el mateix a tu?

Crec que el que més m'atrau de tot plegat és que em fa entendre el procés d'aprenentatge no com un dependre del que algú vulgui explicar-me, sinó com una voluntat meua, un desig d'aprendre i compartir amb els demés, i això és per sempre.

Moltes gràcies per la teua carta i la teua sinceritat, m'ha agradat molt llegir-la.

Una abraçada,

Lara

Hola Guifré, sóc la Lara.

Aquesta setmana la Noemí ens va parlar de la vostra investigació. Em va semblar molt interessant tant la proposta en general com els projectes que desenvolupàveu en grup. Tu a quin grup estaves? Quina va ser la vostra proposta?

La veritat es que nosaltres també estem treballant d'una forma semblant a la vostra, i em sembla molt interessant això que dius d'aprendre a treballar d'altres persones. Personalment és el que més m'ha agradat de tot el procés d'investigació: conèixer als meus companys, aprendre d'ells i aprendre a treballar amb ells.

Espero que gaudissis del procés tant com jo.

Una abraçada,

Lara

13 de Juny del 2010, St. Andreu de la Barca

Hola Sandra,

Moltes gràcies per la teva carta. He gaudit moltíssim llegint-la junt la de la Judit i la del Quim. Doneu molt bones idees i crec que com diu el Quim, sou part dels experts, al ser qui rebreu el que els i les educadores fem. Així doncs, veig que he d'escoltar-vos amb autèntica cura, com tu també m'aconseyes, encara que de vegades em doneu certa por, per no saber si podré fer allò que suggeriu. Què vol dir ser professora d'investigació per tu? Quines diferències trobes amb "les altres professores?"

Però és clar, amb les vostres cartes veig què una peça clau és preguntar-vos, teniu coses que dir, sabeu el que passa, esteu tots els dies a l'escola i si estem a la classe junts, podem i crec que haurem de fer-la també junts. Veig que el parlar, escoltar el com us sentiu, quines coses us agraden i quines us molesten, conversar amb vosaltres com aprenents a l'aula, en pot ajudar molt a veure el camí per el que us agradaria transitar.

Veig que per tu els mapes dels tresors han segut importants. Dedueixo per el que escrius que dónes valor a “apuntar idees, preguntes i dibuixar alguna cosa i que signifiqui una altra” M’agrada aquest últim cometari en especial, per què juga amb la imaginació de la persona que rep el mapa o el dibuix.

A més a més que ho en entenc com que has de pensar dues vegades quan mires el dibuix del que parles: una en la que defineixes què hi ha i un altra, en la que te n’adones què es poden veure més significats, més sorpreses i que les coses no són el que semblen.

Veig que a la classe com mestre llavors, he de ser molt observadora, pensar i estar oberta a canviar part del que penso perquè sinó, no podré veure aquest altre significat que li pots donar al dibuix i que tu en vols donar al dibuix. Moltes gràcies Maria per la teva carta, estic amb moltes ganes de posar a la pràctica allò que em dius.

Fins altre,

Paula

13 de Juny del 2010, St. Andreu de la Barca

Hola Judit,

Veig que els teus colors han arribat fins els blavosos, m’agradaria completar aquesta caixa de llapis amb tu, quan era petita gaudia molt fent l’escala de colors a la caixa.

Moltes gràcies per la teva carta. M’he sentit especial rebent una carta tan cuidada amb la manera de fer-la. Definitivament el com fem les coses és molt important, també m’ho apunto a la meva llibreta de professora. Veus? No únicament aprenem amb el que els altres diuen, sinó també amb com ho fan.

Veig molt interessant el que dius de no renyar. Estic d’acord amb que no és agradable sentir que es reny. Ara he de ser molt pacient per no enfadar-me molt i així no renyir...

Ay Judith! Quina raó tens amb la importància de recordar-se del que els nois i noies diuen a classe. L'altre dia fent valoració de un projecte que he fet a un institut, em vaig adonar que vaig oblidar per complet una proposta que va fer un noi per el treball que estàvem fent. La proposta era bastant interessant però finalment el noi no la va fer. La qüestió és que jo no me'n vaig recordar per tant tampoc sé el per què no la va fer i si li podria haver ajudat a realitzar-la.

M'agrada aquesta idea de ver a la càmera en la classe com una manera de fer memòria. Per tu, per a que més ha segut útil guardar el que haveu fent?

He gaudit molt amb aquesta correspondència, de veritat m'haveu fet pensar en coses que veia importants però, tampoc tant. Tot i així veig que he de tenir cura amb elles. Moltes gràcies.

Una abraçada amb força, paula

Hola Laura!

M'he quedat al·lucjada amb la teva carta (bé les teves cartes, perquè en realitat tinc dues). M'han semblat absolutament genials i es nota que tens les coses molt clares. Per cert, em presento! Em dic Marina, i com sabràs per la Noemí, jo també he sigut alumna seva a la universitat, perquè estic estudiant belles arts. Com he pogut comprovar la Noemí us ha ensenyat moltíssimes coses i a més a més estupendament, encara que no et trec gens de mèrit personal perquè les cartes les has escrit tu, i els consells que em dones tenen moltíssim valor. Estic convençuda que els trauré profit!

M'agradaria que sabessis que estic totalment d'acord amb tu, i que en realitat crec que pensem molt semblant. Sempre he considerat que es pot aprendre moltíssim de totes les persones, inclosos i especialment els petits, perquè en realitat no és una qüestió d'edat. També trobo que la confiança és un valor fonamental en la comunicació; efectivament, com bé dius tu, quan confes t'expresses més i millor (i amb més sinceritat). Tenir confiança, buscar el contacte, trobar-se amb els altres, conversar, escoltar, no tenir por de l'altre, tenir curiositat en general, ser dinàmic, valent, creatiu, humil, pacient i perseverant són valors que he rescatat de les teves cartes perquè crec que estàs molt encertada, i en part em serveixen per a reafirmar-me. Així dona gust! Espero que amb la meva carta tu també et reafirmis!

Per altra banda m'ha fet molta il·lusió que li concedeixis importància al fet de fer divertit l'aprenentatge, perquè en les meves experiències com a educadora, encara que no són moltes, això sempre m'ha preocupat i m'he esforçat per aconseguir-lo. Un se sent molt bé quan les persones al seu voltant s'ho passen bé, riuen, gaudeixen...I quan tu ets l'alumne, i l'ambient de treball és un ambient distès, on hi ha humor, i un pot jugar, o simplement recrear-se, aprens tantes coses! I normalment no se t'oblida... Quan em parlaves en la teva carta que cal ajudar a la persona quan té dificultats, i animar-lo, perquè en realitat tot es pot solucionar o millorar amb temps i pràctica, m'he enrecordat de seguida del conte per a nens "El Punt" de Peter H. Reynolds. En aquest conte es narra la història d'una nena (que es diu Vashti) que pensa que no sap dibuixar. Un dia en classe de dibuix la professora d'art demana a tots els nens que dibuixin el que vulguin, i al final de la classe, quan tots ja han acabat i s'han anat, resulta que Vashti encara tenia el full en blanc, i seguia amb el llapis a la mà. La professora li anima i finalment aconsegueix que Vashti faci un punt, només un punt, i tot seguit li demana que l'hi signi el dibuix amb el seu nom. A l'endemà, quan Vashti entra a l'aula de nou es duu una sorpresa enorme: la professora havia emmarcat el seu dibuix del punt i ho havia penjat a classe.



Arran del gest de la professora Vashti es posa a pintar durant setmanes tot tipus de punts, de diferents grandàries i colors, farcits, buits, fent estampats, fins que aconsegueix unes pintures de punts tan excepcionals que finalment li fan una exposició a l'escola. Després hi ha una sorpresa més, molt bonica, però ja no t'ho explico per si algun dia t'animes a llegir el llibre, encara que sigui per a nens petits.

Bueno, només em queda dir-te que m'ha agradat molt conèixer-te per carta, que personalment tinc la sensació que a part de ser molt intel·ligent, tens molt bons instints i molt bon cor!

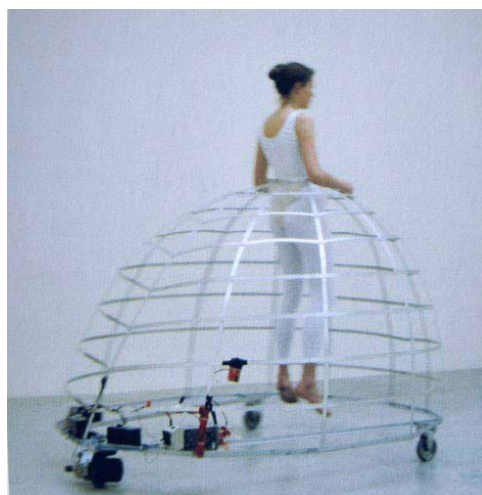
Et desitjo un estiu esplèndid, ...molt bona sort Laura!

Marina

Hola Jana!

Em dic Marina, i he estat alumna de Noemí -com tu! Estic molt contenta que ens hakis escrit, moltíssimes gràcies! El primer de tot, volia dir-te que tens un nom preciós. Fa molts anys que penso que si algun dia tinc una filla li vull posar Jana de nom, sens dubte. No t'enganyo! Se'm va ocórrer la primera vegada que vaig veure l'obra d'una artista txeca que es diu Jana Sterbak. Et pots imaginar que em va fascinar, així que aprofitaré per a parlar-te una mica d'ella, a veure que et sembla!

L'obra que vaig veure de Jana era una mena d'estructura lleugera de metall, feta de cercles circulars, i que serveix per a armar i donar volum a les faldilles per sota (com veus en la fotografia). Aquesta estructura té un nom molt estrany però graciós, *miriñaque* en castellà, i com saps segur actualment ja no s'utilitza, normalment ja no duem aquest tipus de coses sota les faldilles! El cas és que l'artista havia construït un *miriñaque* que era com un robot amb rodes. Et podies ficar dintre de l'enorme faldilla de ferro i engegar-la com si fos un cotxe teledirigit, i es podia dirigir el motor i conduir la faldilla a través d'un comandament de control remot!

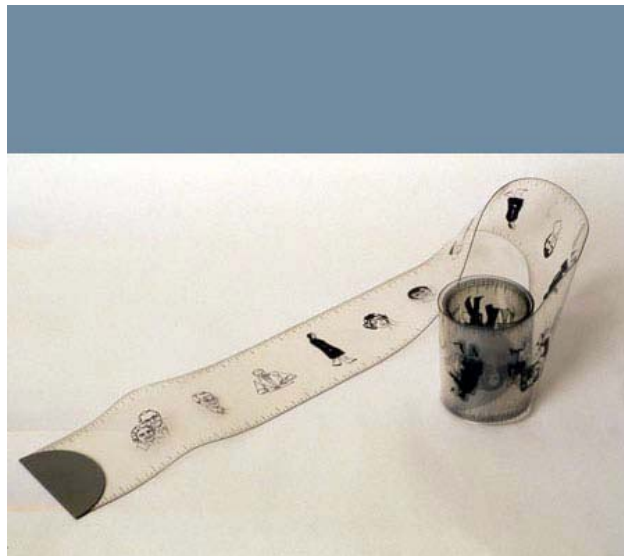


L'artista deia -i aquí és on ve la part més poètica- que aquesta faldilla robòtica era una metàfora sobre algunes dones que viuen no tocant de peus a terra, literalment, sempre somiant, amb el cap en els núvols. Explicava que quan no toques de peus a terra, el més probable és que la gent et dugui on ells vulguin, que t'acabin

arrossegant o dirigint sense que t'adonis. I llavors aquí entra la pregunta: És millor agafar i dur les regnes no?



Altra peça artística que m'agrada moltíssim de *l'altra Jana* és una que es diu “Vida en mesura” (que pots veure en la fotografia).



Com veus és una regla per a mesurar tova, flexible, i transparent, que en comptes de números té imatges que retraten els diferents moments de la vida, les diferents edats... Penses que la vida es pot mesurar? Tu ho faries amb aquesta regla o t'inventaries una altra cosa? Tu per quina part aniries en la regla de Jana Sterbak? Notes que creixes? Jo tinc 26 anys i encara no arribo a la meitat de la regla, i això sí, no paro de créixer, encara que no en alçada (que em vaig aturar fa bastant temps,

jaja), sinó per dintre. De vegades les experiències, com la que heu viscut amb la Noemí, et fan créixer molt més que uns centímetres d'alçada, i malgrat que aquest creixement no és visible, es podria mesurar? Bueno, si tens l'ocasió i et ve de gust, ja em diràs què t'han semblat aquests objectes, amb sinceritat, com dius tu en la teva carta!

M'apunto els teus consells, que no se m'oblidin, perquè segur que em seran molt útils, I m'acomio desitjant-te un estiu magnífic! Aprofita per a descansar, divertir-te i agafar moltíssima energia!

Una abraçada,

Marina.

Hola Anthonic!

De tu no he rebut cap carta però he sentit a parlar de tu a la carta de la Claudina i t'he vist al vídeo, així que també t'escriuré a tu.

Sobretot et volia fer una pregunta sobre el procés que heu viscut (per una part tu i per altra banda que has vist dels teus companys) a les sessions que heu fet amb la Noemí. Aquí va la pregunta: En el cas que tu et plantegessis el mateix que la Noemí i anessis a una escola a fer algunes sessions amb una de les classes, que faries de diferent? pensaries noves activitats? rescataries moltes coses de les que heu fet amb la Noemí? Bé, això es tot, ja se que es una mica llarga la pregunta però és que realment m'ha passat unes quantes vegades pel cap.

Una abraçada Anthonic, que vagi bé!

cristina p

Hola Claudina,

Com també li vaig dir a la Maria m'ha agradat molt que la teva carta em parlés d'experiències teves personals que t'han agradat del procés que has viscut amb la Noemí, ja que d'alguna manera entenc com et va afectar a tu aquells moments concrets i veig l'experiència com *algo* més puntual. De les coses que més m'han interessat de la carta en voldria destacar una: el punt on em parles del dia que la Noemí va deixar a un de vosaltres portar la sessió (que finalment ho va fer l'Anthonic), i arrel d'això em pregunto el següent: que et va semblar l'experiència a part de ser divertida? t'hagués agradat dirigir-la tu la sessió? creus que hauria estat diferent? Tot això t'ho qüestiono perquè jo de vegades em pregunto com haurien estat les coses si haguessin anat d'una altra manera (no per compara les situacions, però si per veure quin hauria estat el meu paper). Penso que el fet de cedir-vos la autoritat en una sessió és interessant ja que de cop teniu un "poder" que no teniu habitualment, i potser et fa veure la classe de manera diferent. Es interessant veure la opinió dels alumnes, no penses?

Un altra cosa que m'ha agradat de la carta és quan dius que *"No es pot considerar ben bé fer classe, el que fem amb la Noemí"*, m'ha fet molta gracia, entenc que dius, jo de vegades he tingut aquesta mateixa sensació amb altres professors, tot hi així entenc que no ho valores com a una classe més lúdica que les altres sinó una que et fa pensar més, potser? i per altra banda creus que la reflexió personal t'ajuda també d'alguna manera a entendre més coses? Doncs, res més Claudina, moltes gracies per al teva carta, una abraçada!

cristina p

Hola Maria! Sóc la Cristina, la Noemí m'ha passat la teva carta i t'he de dir que m'ha agradat molt. Aquest curs, per mi ha estat una mica estrany per què no havia fet mai assignatures d'educació i he descobert moltes coses: he llegit molt sobre el tema (cosa que no havia fet mai), he vist pel·lícules que m'han ajudat, n'he parlat, i... potser, d'alguna manera, les vostres cartes també em serveixen per poder tenir més informació.

La Noemí ens va explicar l'experiència que havia viscut amb vosaltres, ens va ensenyar un vídeo i ens va donar les cartes, i la teva m'ha agradat ja que els teus "consells" han estat **una explicació de la teva pròpia vivència** i això m'ha interessat moltíssim, un altra cosa que també m'ha sorprès han estat les preguntes que et (em) fas, sobretot la que diu: "*Què pensen els altres?*" Crec que és una pregunta molt important i potser encara ho és més si algun dia vols ser professor (vols ensenyar coses a algú altre) ja que de vegades no saps que pensen els alumnes que tens i t'ho has d'imaginar una mica i (no se, a veure que en penses tu) que per poder-te comunicar bé amb un alumne has de saber una mica que li passa pel cap, si li ve de gust treballar sobre el que tu has proposat, si potser preferiria fer un altra cosa, si s'avorreix, si no... Per això crec que la comunicació és important i el diàleg és una bona eina per treballar i compartir el que s'està fent.

Nosaltres a classe també hem treballat amb grups petits (el meu som vuit persones) i el diàleg, les converses, ha estat el pilar de tot el que hem anat fent. Tot hi així jo també m'he fet algunes preguntes durant el curs (sense coctelera per això) sobretot relacionades amb el tema de la identitat que era el que treballàvem al meu grup, i penso que fer-se preguntes i compartir-les es un molt bon motor, que t'ajuda a avançar. No se, que en penses tu?

Res més, només donar-te les gràcies per la teva carta i una abraçada!

cristina p

Hola Clara,

Yo me llamo Mirari y soy de Pamplona pero este año estoy estudiando en Barcelona. Estoy haciendo una asignatura de educación en la que he tenido dos profesores y Noemí es una de ellos. El otro día nos explicó su investigación y lo que habíais estado haciendo juntos, nos habló de la mochila de historias que mencionas en tu carta, del “film estrany”, etc. Nosotros en clase también hemos trabajado en grupos, el mío era de 8 personas y hemos hecho entrevistas, hemos estado en una escuela haciendo una actividad, y también hemos filmado y cogido notas. A veces hemos estado un poco perdidos porque no sabíamos como hacer la investigación, pero poco a poco lo hemos ido descubriendo.

He estado leyendo el guión que escribiste explicando cómo te gustaría que los profesores os trataran y creo que me va a servir bastante, ya que algún día me gustaría dedicarme a la educación:

Yo también creo que lo mejor es mostrarse alegre y sonriente, ya que el buen humor es contagioso y así se puede crear un buen ambiente, pero ¿qué pasa si alguna vez tienes un mal día y no te apetece sonreír? ¿Crees que deberías explicar a los alumnos que estás mal o intentar que no se te note?

También hablas de la igualdad, el respeto, la paciencia, la sinceridad...las cuales son muy importantes, no sólo en el contexto escolar, sino también en cualquier lugar y con cualquier persona. Nos contó Noemí que en vuestra escuela cuando hay alguna riña o cuando os enfadáis vais a unos rincones de la paz, o algo así, no me acuerdo cómo se llamaban, y que allí tenéis que arreglaros. Me gustaría que me contaras algo más sobre eso, si te parece que esos espacios sirven realmente para arreglar las cosas o no.

Bueno Clara, muchas gracias por tu carta, espero saber más cosas de vosotros.

¡Un saludo!

Mirari

(mirari_echavarri@hotmail.com)



¡Hola Carla!

Me llamo Mirari y estoy estudiando Bellas Artes. He conocido a Noemí en una asignatura que tiene que ver con la educación artística y nos ha contado cosas sobre su investigación y sobre lo que habéis hecho juntos. También vimos un vídeo en el que creo que salías tú y otros compañeros y hablabais sobre A/R/Tografía. Me gustó mucho lo que decíais y todo lo que nos contó Noemí sobre el “film estrany”.

Nosotros en la clase de educación también hemos trabajado por grupos y hemos intentado llevar a cabo una pequeña investigación. Mi grupo eligió el tema de la identidad y estuvimos en una escuela de Tarragona con niños de 5º que nos contaron cuáles eran sus ideas sobre identidad. Nos dimos cuenta de que teníamos unas ideas bastante parecidas y estuvo muy bien poder compartirlas.

Te agradezco los consejos que das en tu carta, seguramente cuando acabe de estudiar me dedique a la educación, así que me parece muy interesante saber qué pensáis vosotros. Yo también creo que es importante no hacer siempre lo mismo, ya que cuando las clases son siempre iguales te aburres y aprendes menos.

En tu carta hablas sobre metáforas, y me gustaría saber un poco más sobre esto...me imagino que si te sorprendió fue porque era algo nuevo para ti. Me parece muy interesante lo que dices sobre extrañar la mirada, el mirar las cosas de otra manera, supongo que también es una forma de no “aburrir” la mirada, de mirar las cosas con capacidad de sorprenderse, ¿no? Bueno Carla, me alegro de haber recibido tu carta, si te apetece puedes contestarme a esta.

Un saludo,

Mirari

(mirari_echavarri@hotmail.com)



Hola Lidia.

Yo me llamo María José. Estudio en la facultad de Bellas Artes, este es mi tercer año.

En la clase con Noemí también realizamos trabajos en grupo. Yo formo parte de uno de seis estudiantes y hemos escogido el tema del arte y la tecnología en relación a la educación. Como tú, todavía soy una alumna. En clase dedicamos mucho tiempo a hablar y opinar en común. A veces esto nos cuesta un poco. Individualmente, leemos y buscamos información (obras, artistas, textos) que puedan tener que ver con el tema y con nuestros intereses. Mientras, intentamos representar algunas de las conclusiones de manera visual.

La lista de palabras que has escrito no me han parecido extrañas. De hecho, hay varias con las que me identifico al pensar en el trabajo que realizamos en la universidad. Por ejemplo: expresarte, hablar, entrevistas o ideas. Me parece muy interesante lo que me contabas sobre la experiencia con el vídeo. Recuerdo que una vez, yo también grabe uno con algunos de mis compañeros en el instituto. Realizamos un cortometraje sobre el tema de la violencia en las aulas. Me gustó aprender a partir de la relación con los demás. Supongo que lo que a ti te ocurre es algo parecido.

Como ves, aprender de nuestro entorno y de las personas es igual para alguien que cursa quinto de primaria y para quien estudia en la universidad.

Me ha gustado recibir tu carta. Si quieres contestar y seguir hablando estaré encantada. Este es mi correo electrónico: mjhasta@gmail.com

Hasta otra. Te deseo un buen final de curso.

Hola Laura,

Veig que el treball d'investigació sobre l'atenció t'ha fet una persona molt atenta (tan atenta que ja sàbies com em deia!) o és que ja ho eres abans? El dia que la Noemí em va donar la teva carta també ens va explicar una mica el treball que havíeu fet plegats i pel que se (el que m'heu dit entre tu i la Noemí) és un treball molt interessant, bonic i sembla que també divertit, oi?

M'ha fet molta il·lusió rebre la teva carta i apuntaré en un lloc que no se m'oblidi tots els teus consells, perquè no tots els profes tenen la sort que uns alumnes amb experiència com investigadors els facin unes recomanacions. M'agrada el de que dos grups tinguin temes semblants per a poder parlar, perquè el diàleg és molt important en la investigació: investigar sol és avorrit i difícil perquè només tens la teva opinió. També em sembla interessant això de guardar totes les coses de les quals es parla, apuntant, gravant o d'altres formes: per exemple a mi m'agrada guardar objectes que em recordin a les coses de la qual s'ha parlat i també fer fotos. El consell que més m'ha agradat és el de "posar filtres". Em sembla molt interessant perquè m'has fet pensar que totes les persones tenim un filtre sempre posat, el de totes és diferent, però no podem saber com de diferent és perquè els filtres dels altres només podem imaginar-los. En aquests filtres no només estan els sentits (veure, escoltar, tocar...), també totes les coses que ens passen al llarg de la vida: la ciutat on naixem, la casa on vivim, els amics que tenim, fins i tot les nostres joguines, les pel·lícules que veiem, la música que escoltem... tot això també forma un filtre únic que fa que no tots percebem les situacions de la mateixa manera. Per això m'agrada l'exercici que heu fet de canviar filtres, perquè encara que no podeu saber com és el filtre d'altres persones, si heu pogut canviar una mica el vostre, per rebre les coses d'una altra manera. Creus que això està relacionat amb intentar "estranyar la mirada"? La Noemí ens va contar que era una de les coses que havíeu fet junts y és un dels meus exercicis favorits...

També m'ha agradat molt que em diguessis allò de les frases per a cridar l'atenció (dels teus companys), i he de donar-te les gràcies perquè m'has ajudat. Just ara estic fent un treball (també d'investigació) sobre la comunicació entre les persones i una de les coses de les quals parlo és de les persones que com que estan molt lluny no es poden mirar als ulls quan parlen. Em pregunto perquè per a escoltar fa falta mirar? O més aviat, que és el que fa que

la comunicació sigui diferent entre les persones que poden mirar-se i les que no? Tu saps moltes coses d'atenció i ets molt observadora, així que si se't ocorre una resposta m'agradaria molt que me la diguessis.

Gràcies per la teva carta i ànim amb els vostres treballs i amb el final de curs!

PD: la gent envia frases a la lluna a tot arreu, no només en classe, creus que són diferents les frases depenent del lloc des del qual s'envien?

Barcelona 16/06/2010 | 01:07h | polocarlot@gmail.com

Hola Albert,

Em dic Carlota, i sóc alumna de la Noemí a la universitat de Barcelona. Ella ens va donar algunes cartes amb consells molt interessants i ens va explicar algunes de les investigacions que havíeu fet junts. Jo vaig rebre dues cartes: una de Berta i una altra de Laura, i en la de Laura (em sembla que és la teva companya d'investigació) apareixia el teu nom; com que no recordava que hagués cap carta d'algú anomenat Albert he decidit escriure't, perquè vaig a tenir molt en compte els consells que m'han donat les teves dues companyes, i m'agradaria que tu també em diguessis que penses...

Jo vull ser professora, però estudio a la facultat de Belles Arts: és una facultat plena de tallers molt diferents: de pintura, de dibuix, d'escultura, de disseny, de restauració... com que la facultat està dividida en dos edificis, en el segon s'estudien totes les assignatures que anomenen teòriques (història, filosofia, antropologia, sociologia...) i també totes les del departament de pedagogia (on la Noemí és professora).



Aquestes classes estan plenes de cadires de pala (). A mi no m'agraden, perquè em semblen incòmodes i perquè quan estan ordenades no li veus la cara als companys que parlen, m'agradaria més tenir un espai com la vostra biblioteca (on fèieu la investigació amb Noemí), amb una taula gran i moltes cadires al voltant, és més agradable, no creus?... per sort, hi ha professors que ens deixen posar les cadires com vulguem, i

moltes vegades les posem en forma de cercle i també algunes vegades podem fer el que vulguem amb l'espai, com aquest dia () que estàvem presentant una part de la nostra

investigació a la resta del grup. Tinc molta curiositat per saber com presentàveu vosaltres la vostra investigació als companys, perquè la Noemí ens ha explicat una mica, però no pot contar-nos-ho tot...

Ànim Albert amb el final de curs i sort per a la pròxima investigació, per cert! quan comença?

Barcelona 16/06/2010 | 02:12h | polocarlot@gmail.com

Hola Berta,

Em dic Carlota, i sóc alumna de la Noemí a la universitat de Barcelona. La teva carta m'ha fet molta il·lusió, perquè, a més de que em dones consells interessants, se que la vas escriure en un moment que la cama et feia mal, i tot i que estaves preocupada et vas aturar a escriure perquè aquests consells poguessin arribar-li a algú. Sobre ells estic molt d'acord: escoltar és el més important per a poder parlar, necessites escoltar a les persones amb la quals parles per a saber si el que dius li sembla útil o interessant, també per a saber que opina d'això, però no per a corregir si es diu alguna cosa malament, perquè crec que moltes vegades les coses que estan malament només ho estan perquè algú ha dit que eren d'altra manera, però aquella persona no té perquè tenir raó, que opines?. La paciència també és molt important. Ho es perquè moltes vegades ens empipem sense adonar-nos, sense que sigui necessari i amb les persones que menys culpa tenen... es un desastre. I per ultim (però no menys important) preguntar. La veritat és que jo sóc molt preguntona, tant que de vegades em passo, però el teu consell m'ho prenc com que he de seleccionar millor les preguntes que faig i quines no... d'acord?

Espero que la teva cama ja s'hagi guarit del tot i ja estiguis pensant en la pròxima investigació...

PD: em sap greu Berta, però jo també he anat amb un poc de pressa escrivint aquesta carta. Demà (dimecres) tinc un examen i el dijous un altre d'història (molt gran)... això sí, prometo tenir molt en compte el que m'has dit. Moltes gràcies.

Carta per Max

Resposta:

Es que em sembla que a vegades els mestres estan massa capficats en les seves classes, i no paren compte en coses que són importants i a les que s'ha d'estar atent. De totes maneres, intenta aixecar el braç ben amunt, si cal, puja damunt la cadira!!! i que et vegi!!! No crec que ho faci expressament, no se'n deu adonar. Ho tindrè en compte si mai sóc professor.

Adéu i gràcies pel consell!!!

Jesse

jcabrema7@alumnes.ub.edu

Annex 10: *DVD3 Recerca Pilot: 3_Films Estranys*

Annex 11: *DVD3 Recerca Pilot: 2_Film Estrany Jordi i David*

una finestra al mar
petita i blanca
que ens obligui a somiar
enllà dels nostres absurds,
enllà d'aquest jo petit
que ens omple el cor però buida l'ànima

Lluís Llach