

RELACIÓ PEDAGÒGICA I EXPERIÈNCIA VISCUDA

Les aules de secundària com a llocs de trobada entre subjectes

Autor

Alfred Porres Pla

Supervisor

Fernando Hernández Hernández

Curs escolar

2008-2009

ÍNDEX

<i>Consideracions prèvies</i>	3
<i>Agraïments</i>	4
INTRODUCCIÓ	5
Presentació.....	6
Les necessitats de l'estudi.....	7
El propòsit de la investigació.....	9
Marc teòric de la investigació.....	10
Les preguntes de la investigació.....	13
METODOLOGIA	16
Enfocament metodològic.....	17
Context de la intervenció.....	21
Ètica de la recerca: cauteles preliminars.....	22
Fonts d'informació i possibilitats de triangulació.....	23
DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA 'Ser en relació': relat d'una recerca visual i participativa 'amb' estudiants de secundària	25
I. L'encontre inicial.....	26
II. Reconstruir la nostra història junts del curs anterior.....	37
III. Constituir-nos com a grup de recerca.....	48
IV. L'experiència de 'ser en relació'.....	55
V. Un núvol de significacions.....	72
VI. Construir la narrativa visual.....	88
(IN)CONCLUSIONS	102
BIBLIOGRAFIA	105

Consideracions prèvies

Aquesta memòria documenta el treball d'investigació realitzat durant el curs 2008-2009 amb una llicència d'estudi de modalitat A concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

La recerca que he desenvolupat en aquest període de llicència forma part d'un recorregut més ampli que ha de culminar amb la presentació de la meua tesi doctoral dins el programa de doctorat "Educació artística: ensenyament i aprenentatge de les arts visuals" de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona.

Així mateix, aquest treball està vinculat al projecte de recerca *Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber* (Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2008-03287) que realitza el grup de recerca consolidat "Esbrina. Subjectivitats i entorns educatius contemporanis" (2009SGR 0503) del qual en formo part.

Agraïments

A l'equip directiu i tot el professorat de l'institut on he realitzat la recerca, per donar-me totes les facilitats d'accés i pel seu suport.

A Fernando Hernández –supervisor d'aquesta llicència i tutor de la meva tesi doctoral– per fer de cada trobada un repte i una oportunitat per aprendre.

A Alba, Andrea A, Andrea B, Andrea G, Andreu, Anna, Berta A, Berta F, Conrado, Eduard, Elena Nv, Elena Nz, Eugènia, Francina E, Francina F, Gemma, Ilia, Irina, Jurko, Laura, Llúcia, Mar, Marcela, Maria, Maria Teresa, Núria A, Núria S, Ricard, Roger, Rosa, Sergi i Tamar.

Per la seva generositat, pel temps que m'han regalat i pels esforços que m'han dedicat. Perquè, per sobre de tot, m'han fet sentir estimat.

Moltes gràcies.

Alfred Porres Pla

Amposta, 8 de desembre de 2009

INTRODUCCIÓ

Presentació

M'agrada pensar que em construeixo professionalment de forma conversacional, en relació a allò que aprenc cada dia amb els meus estudiants. És un posicionament del que emergeix una identitat docent que no és fixa sinó relacional: em constitueixo com a professor a través d'un 'ser en relació' que es negocia cada dia a l'aula. Des d'aquest punt de vista, aprendre és un acte educatiu compromès que busca transformar tant l'estudiant com el professor (bell hooks, 1994¹) i que, en el meu cas, es situa en el centre d'una experiència docent orientada a construir una relació pedagògica que transita del 'fer sobre' al 'fer amb' els estudiants.

Aquest repte, que connecta allò professional amb allò personal (Carole Conle, 1999), té un abast molt més ampli que el temps que he dedicat a realitzar aquesta llicència d'estudis. El bienni 2004-2006 vaig cursar els estudis de doctorat "Educatió artística: ensenyament i aprenentatge de les arts visuals" a la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona. Des de llavors, compagino la meva tasca docent amb la recerca per a la meva tesi doctoral. El trajecte d'aquest període de llicència traça, per tant, un recorregut inconclús i la seva narració és, sobretot, la crònica d'un trànsit que no es mou per certeses sinó per interrogants.

Inicialment, disposar d'una llicència d'estudis havia de ser una oportunitat per 'aturar-me'. Els dos darrers anys havia començat a articular el meu projecte de tesi des d'una perspectiva autoetnogràfica. Investigar a partir de la pròpia pràctica docent és una tasca feixuga quan hom està contínuament immers en un dia a dia que es desplaça, canvia i mai no s'atura. La distància i el temps que em conferia un any sense docència semblava l'escenari idoni per ordenar les meves notes d'aquells darrers cursos. Unes notes que assenyalaven els següents focus d'investigació:

- aprofundir en la complexitat de l'experiència viscuda per repensar la relació pedagògica més enllà d'una simple relació de transacció de coneixements;

¹ hooks, bell (1994): *Teaching to transgress*. New York. Routledge. Citada a Springgay, 2008: 94.

- reconèixer la complexitat i la multiplicitat de vectors que intervenen en la convivència quotidiana a les aules de secundària per afavorir un canvi de mirada que defugís de visions estereotipades i maniquees sobre allò que es pot o no es pot fer;
- introduir la noció de subjecte biogràfic i corporeïtzat per ampliar l'horitzó d'allò que significa avui en dia ser un noi o una noia en un centre de secundària.

La participació del meu alumnat del curs anterior va irrompre en la recerca d'una forma gairebé accidental. A les acaballes del curs els havia demanat el seu consentiment per usar en la meua recerca el material que havíem produït junts aquell any a les nostres classes d'Educació Visual i Plàstica. Quan es van assabentar que el curs següent no seria professor del centre, alguns i algunes es van oferir a col·laborar en la meua investigació. En principi pensava que compartir el meu treball amb ells i elles podia ser una bona estratègia de triangulació de la recerca. Però aquest plantejament es va veure desbordat des d'un bon començament per la resposta del meu alumnat. La participació va ser tan nombrosa que vaig haver de repensar el meu plantejament metodològic inicial i el paper de la col·laboració dels més de cinquanta nois i noies que van acudir a la sessió de presentació. Tot plegat va despertar el meu interès per explorar les implicacions de construir una relació de recerca 'en els marges' de la relació escolar que compartíem. El present informe intenta donar compte de l'experiència viscuda al llarg dels aproximadament sis mesos que va durar aquella experiència d'investigació participativa.

Les necessitats de l'estudi

Cada cop és més evident la distància que separa la cultura escolar de les cultures que els nois i les noies experimenten fora de l'escola. Aquesta distància no només es reflexa en els índexs d'abandonament de l'escolaritat obligatòria. La desafecció per allò que els ofereix l'educació secundària també es manifesta en l'alt grau d'insatisfacció que mostren els nois i les noies que han culminat amb èxit el seu trànsit per l'institut (informes PISA 2003, 2006).

Si la teoria de la reproducció i la noció de capital cultural de Bourdieu i Passeron (1970)

situaven les desigualtats socials en l'origen de la posició que cada noi i noia ocupa a l'escola, Corea i Lewkowicz (2004) expliquen el desencontre dels estudiants amb l'escola com la fallida del projecte modern (que sustenta l'escola secundària i la seva finalitat educadora). Segons aquests autors les operacions dels dispositius estatals de subjectivació (que produïen construccions com la memòria, la consciència i el saber) han estat substituïts pel discurs mediàtic (que produeix actualitat, imatge i opinió). En aquest sentit, diversos autors (Giroux, 1994; Steinberg i Kincheloe, 1997; Kenway i Bullen, 2001) afirmen que les formes de coneixement desenvolupades des de la pedagogia cultural de las corporacions comercials són explícitament contràries a les de l'educació formal. Però aquestes aproximacions teòriques no resolen de forma definitiva la percepció dels estudiants que l'escola és un lloc on són vistos més com alumnes que com persones, "on el sentit de l'humor no sembla tenir un lloc en el procés acadèmic i l'adquisició del coneixement té prioritat sobre ajudar a trobar-se bé com a grup" (Birbili, 2005: 313-320²).

Aquesta percepció podria explicar-se pels arguments següents:

- Els alumnes són "objectes" del currículum i no "subjectes", es suposa que van a l'escola per aprendre, però no poden decidir sobre el què, el com i el quan del seu aprenentatge (Hernández, 2004a: 12-15).
- S'arracona la seva cultura/experiència social i es redueix l'enfocament constructivista (en cas de tenir-lo en consideració) als coneixements previs disciplinars i no a les experiències sociobiogràfiques dels subjectes (Hernández, 2004b: 22-24).
- Els sabers constituïts es mostren com un espai per a l'afirmació i no com mitjans per a afavorir una cultura crítica, que sigui qüestionadora de les posicions que s'ofereixen com a donades i inalterables (Hernández, 2004c: 75-76).

² BIRBILI, M. (2005): «Constants and Contexts in Pupil Experience of Schooling in England, France and Denmark». *European Educational Research Journal*, 4, 3, pp. 313-320. Citat a Hernández, 2006.

L'alienació, apatia, desafecció, avorriment i aprensió que manifesten els adolescents en un bon número de països suggereix que l'escola no reconeix la identitat individual i les necessitats dels estudiants, ni els facilita una oportunitat positiva i motivadora per a aprendre (Birbili, 2005: 313-320). Com a conseqüència de tot això, la percepció que els estudiants tenen de l'escola és la d'un lloc on són vistos més com alumnes que com persones. Aquesta circumstància és especialment rellevant a l'educació secundària on, com escriuen Dubet i Martuccelli (1998), els nois i les noies es formen un 'sí mateix no escolar', una subjectivitat i una vida col·lectiva independents de l'escola.

El propòsit de la investigació

Les narratives són formes d'establir com ha de ser pensada i viscuda l'experiència.

(Hernández, 2007: 9)

En l'àmbit educatiu, les narratives circulen i es projecten més enllà dels sistemes normatius que les van originar. Operen de tal manera que ens fan pensar que "les coses són com són i no poden ser d'una altra manera". Això ens situa en un escenari en el que podem arribar a pensar que (Hernández 2007: 9-10; Lankshear i Knobel, 2008: 61, 66):

- l'única forma d'agrupar l'alumnat és per edats;
- l'aprenentatge ha de ser mil·limètricament delimitat (dins les parets de l'aula, dins l'horari escolar i dins un currículum seqüenciat, formalment imposat i oficialment sancionat);
- les matèries, com a compartiments estancs, són la millor forma de planificar allò que s'ha d'ensenyar;
- els llibres de text són la font prioritària d'informació;
- el professorat és l'autoritat última de l'aprenentatge (tot allò que s'aborda i es fa a l'aula ha d'entrar en els paràmetres de la seva competència, ja que és qui ha de dirigir en tot moment l'aprenentatge);
- les tasques han de ser singulars i predefinides (tot l'alumnat s'ha de dedicar a resoldre la mateixa tasca al mateix temps i s'interpreta que, qui no es dedica a aquella tasca, es desentén de l'aprenentatge);

-i els exàmens són una expressió inequívoca d'allò que l'alumnat ha après.

El poder de les narratives radica en la seva capacitat de fer-se 'transparents' i de 'naturalitzar' els seus efectes. S'instal·len en el terreny d'allò que no pot ser interrogat. Per això resulta tan difícil abordar un veritable procés de canvi.

Explorar la relació pedagògica, com a l·lindar on la cultura escolar entra en contacte amb les cultures que els nois i les noies experimenten fora de l'escola, permet interrogar les narratives escolars dominants. A la llum d'aquest focus, l'aula esdevé un lloc caòtic i complex, subjecte a múltiples variables perifèriques i significatives (Kincheloe, 2001: 49). Un espai en el que no només es dirimeixen qüestions relatives al rendiment acadèmic o a les diverses modalitats d'aprenentatge de l'alumnat sinó, sobretot, qüestions vinculades a la construcció de la subjectivitat dels nois i les noies que hi conviuen i a les seves possibilitats de donar sentit i trobar el seu lloc en el món.

El propòsit de la meua investigació és comprendre com els subjectes implicats en la relació pedagògica negocien la seva identitat per habitar les subjectivitats que els ofereix l'escola. D'aquesta negociació emergeix la noció de 'ser en relació' (Merleau-Ponty, Springgay, etc.) que situa la dimensió corporal de ser en un lloc preeminent dins la investigació. Però aquesta no és una investigació sobre educació, sinó una investigació educativa. I el propòsit d'una investigació educativa sempre està vinculat a la pregunta ¿com transforma? Per tant, en última instància, el propòsit de la recerca és contribuir a la construcció d'una nova narrativa per a l'educació secundària que reconegui i respecti la condició de subjecte de cadascun dels nois i les noies que acull, per a què tots i totes puguin trobar el seu lloc per a aprendre, però també per a *ser*.

Marc teòric de la investigació

El paradigma³ en el que s'inscriu aquesta recerca és el construccionisme (Guba i Lincoln, 1994; Schwandt, 1994). Des del construccionisme s'han qüestionat els

³ El paradigma s'entén aquí "com un sistema bàsic de creences o com una perspectiva global que guia l'investigador, no només en l'elecció del mètode sinó en les qüestions ontològiques i epistemològiques fonamentals" (Guba i Lincoln, 1994:105).

següents supòsits, que han conformat la visió moderna sobre la investigació científica i la natura del coneixement (Gergen, 2000; Ibáñez, 2001; síntesi d'Hernández, 2008: 89):

1. Els orígens socials del saber: el saber, la raó, l'emoció i la moralitat no resideixen en la ment de l'individu, sinó en les relacions interpersonals.
2. La influència central del llenguatge: les descripcions que fem del món prenen forma en el llenguatge o a través dels 'jocs de llenguatge'; per tant, és el llenguatge el que possibilita i condiona la seva comprensió.
3. L'envit polític del saber: la distinció entre fets i valors és indefensible, per tant el sentit d'objectivitat s'ha de posar entre parèntesis.
4. El jo en la relació: allò que està en la ment d'un individu no posseeix un caràcter essencialista sinó que és l'efecte de l'esfera social circumdant.

Les metodologies basades en el paradigma construccionista tenen com a finalitat "comprendre el món complex de l'experiència viscuda des del punt de vista dels que la viuen" (Schwandt, 1994:118). Una finalitat que estaria en la base d'allò que s'ha vingut a denominar el 'gir narratiu' (Connelly i Clandinin, 1995; Denzin, 1997) en la investigació en Ciències Socials. Entre les metodologies d'investigació educativa vinculades a aquest 'gir narratiu' destacaríem les perspectives basades en relats etnogràfics (Connelly i Cladinin, 1990; Conle, 1999), les histories de vida del professorat (Goodson, 2004), l'autoetnografia (Spry, 2001; Souminen, 2006) i les diverses perspectives d'investigació basada en les arts (Barone i Eisner, 2006; Irwin, 2004).

En el rerefons de tots aquests enfocaments metodològics hi ha la constatació que el coneixement també pot derivar de l'experiència (Eisner, 1988). Les conseqüències d'aquesta afirmació tenen un abast ampli. N'assenyalaré unes quantes:

1. Els límits entre qui investiga i allò investigat es desdibuixen, per a donar pas a una trama complexa de relacions de la que s'ha de 'donar compte' i que s'incorpora a la pròpia història de la investigació.
2. Les relacions de poder-saber (Foucault) es fan visibles. Això suposa recol·locar les diverses 'veus' que nodreixen el relat en un pla que destitueixi les narratives totalitàries sobre el saber i que desvetlli també allò que és silenciats.

3. La noció d'experiència situa el coneixement més enllà d'allò 'pensable', i d'allò estrictament pensat. La qual cosa també suposa tenir accés a allò que les persones fan i no només a allò que diuen (Silverman, 2000⁴).
4. Tot això obre les portes a una forma relacional d'entendre l'ètica de la investigació que es fonamenta en la reciprocitat de tots els subjectes implicats.

L'ús que fem de les 'veus' en les perspectives d'investigació narrativa reclama que dediqui unes línies a delimitar-ne les implicacions.

Segons Brizman (1989: 146⁵) el concepte de 'veu' es pot definir en un sentit literal, metafòric i polític. En el seu sentit literal, la 'veu' representa el discurs i la perspectiva de qui parla. Metafòricament, la 'veu' fa referència a la inflexió, el to, l'accent, l'estil, les qualitats i els sentiments que expressen les paraules de qui parla. I des d'un punt de vista polític, la 'veu' representa el dret a parlar i ser representat.

Des de posicions feministes i postcoloniales la noció de 'veu' s'ha construït com una forma de rescatar els testimonis de subjectes que històricament havien estat silenciats, i com una forma de contestar críticament el coneixement institucionalment constituït. Però l'ús cada cop més estès del terme entre els diversos enfocaments d'investigació narrativa ha derivat en apropiacions i usos no exempts de controvèrsia. D'una banda, s'ha produït una 'romantització' de la noció de 'veu' (Lather, 2007: 136⁶) que ha desembocat en un ús indulgent de les veus de les persones que participen en una recerca. En lloc de contribuir a desvetllar la complexitat d'allò investigat, la parcialitat i la fragmentació d'allò real i la multiplicitat de les subjectivitats en joc, aquest tipus de recerques redueixen la 'veu' a un relat confessional i autocomplaent. D'altra banda, l'acte de 'donar veu' té una llavor colonial que hem de considerar, si més no, problemàtica.

⁴ SILVERMAN, D. (2000): *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage. Citat a Hernández, 2008: 93.

⁵ BRIZMAN, D. (1989): «Who has the floor? Curriculum teaching and the English student teacher's struggle for voice». *Curriculum Inquire*, 19(2), 143-162. Citat a Thomson, 2008: 4.

⁶ LATHER, P. (2007): *Getting lost. Feminist efforts toward a double(d) science*. New York, NY: State University of New York Press. Citada a Thomson, 2008: 3.

Finalment, Kaye Haw (2008) distingeix entre aquelles qüestions que estan vinculades amb com la 'veu' s'articula i és sentida, i aquelles qüestions que es relacionen amb com la 'veu' és escoltada i interpellada. En relació a aquesta darrera apreciació, Haw diferencia tres tipus de veu: autoritzada, crítica i terapèutica (Haw, 2008: 203). Pel que fa a la manera com la 'veu' s'articula i és sentida, Haw assenyalava quatre aspectes que poden servir de síntesi d'aquest recorregut sobre la noció de 'veu':

1. Privilegia l'experiència, enfront de la teoria o la capacitació, com a base per a la comprensió de les persones sobre un tema o una activitat, i el significat que li atorguen. Aquesta preeminència de l'experiència es fonamenta en una 'autenticitat interior' que difícilment es pot demostrar.
2. Afavoreix les 'veus' excloses, silenciades o subordinades, enfront de les 'veus' dominants, per a iniciar o guiar el canvi.
3. Reconeix la proliferació de múltiples 'veus' i la cada cop més fragmentada natura de les experiències i el coneixement de les persones.
4. Està conceptualment vinculada amb temes d'activisme, participació i 'empowerment'.

Les preguntes de la investigació

Abans d'iniciar el temps de llicència per fer aquesta investigació vaig dur a terme una recerca en el context d'una matèria optativa d'Educació Visual i Plàstica anomenada 'Investigar amb imatges'. Volíem explorar, amb un grup de nois i noies de tercer d'ESO, quines eren les seves formes d'habitar i relacionar-se amb els diversos espais del centre en el temps que passaven a l'institut. Vam començar fent dues fotografies: una per representar un lloc de l'institut on es sentissin especialment còmodes i una altra per representar un lloc que els fos aliè, que els incomodés i on no es sentissin acollits. Malgrat el risc inicial de quedar atrapats en una representació excessivament polaritzada, el sentit de la proposta era trobar indicis visuals per abordar, amb ells i elles, una interpretació de les seves formes d'ocupar l'institut des dels seus propis marcs interpretatius.

El paper de les imatges va canviar al llarg del procés de recerca. Les seves fotografies van ser el detonant d'un procés d'indagació, de discussió i de debat que s'abordava des de la pròpia experiència. Les imatges assenyalaven coincidències i llocs comuns que s'articulaven al voltant de dos espais diferenciats: l'espai i el temps fix i controlat de l'aula i un altre espai que emergia de l'apropiació que l'alumnat feia dels passadissos i altres àrees comunes del centre en els moments entre classes. Un espai estava desert, silenciós. L'altre estava sorollosament habitat.



L'evidència que aquell espai institucional i institucionalitzat de l'aula s'havia representat reiteradament sense cossos obria un interrogant sobre el paper del cos en la relació pedagògica. Com assenyalava Meri Torras (2007: 23) “un cos no pot comportar-se de qualsevol manera en qualsevol context: cada cruïlla sociocultural actualitza determinats cossos”. Jo, fins i tot, afegiria que cada cruïlla sociocultural també ‘autoritza’ determinats cossos. Però, com apunta Torras (2007: 21), “el cos és fronterer, es relaciona bidireccionalment amb l'entorn sociocultural; el constitueix al temps que és constituït per ell”. I en aquest sentit eren també els subjectes (el meu alumnat) els que ‘autoritzaven’ quines eren les cruïlles culturals en les que volien ser representats.

Per a mi l'experiència d'aquell curs va significar un desplaçament en el meu propòsit de construir una relació pedagògica que reconegués la condició de subjectes dels meus estudiants. Reconèixer l'alumnat com a subjectes implicava interpel·lar-los com a persones, establir un tipus de relació pedagògica que els permetés reconèixer-se (i exercir) com a subjectes. No es tractava de ‘saber’ qui era l'estudiant biogràficament sinó de permetre-li experimentar l'escola ‘biogràficament’, de poder ‘viure-la’ com un subjecte biogràfic i corporeïtzat. Conèixer el meu alumnat no consistia en saber ‘sobre’

ells i elles, sinó en saber ‘amb’ ells i elles. Però les narratives pedagògiques dominants sovint pretenen situar amb precisió l’alumnat en algun mapa desitjat de relacions socials. Per exemple, com explica Elisabeth Ellsworth (2005: 35), “el fet de dirigir-se educativament als estudiants els convida no només a participar en l’activitat de construcció de coneixement, sinó en la construcció de coneixement des d’un punt de vista particular social i polític”. Els llocs que se’ns ofereixen com un ‘allí’ desitjat s’escriuen amb relats que “estan cridats precisament a formar, anticipar, trobar o canviar la persona que l’estudiant [i el professorat] pensa que és” (Ellsworth, 2005: 17).

Conèixer l’altre no pot erigir-se en una manera de colonitzar-lo. El coneixement mai no és neutral ni passiu i ‘conèixer’ és una forma de ‘posseir’, controlar, regular; si no ho és de ‘desposseir’ l’altre. Com afirma Ellsworth (2005:128), la pedagogia no és un acte de representació sinó de performació. Saber sobre algú és ‘fer’ sobre algú, mentre que saber amb algú és ‘fer’ amb algú. Però ¿és possible dirigir-se als estudiants de formes que no els exigeixi assumir una posició fixa, singular, unificada dins el poder i les relacions socials?

Aquesta recerca ha estat un intent d’explorar altres col·locacions i altres relacions. Allò que guia la reconstrucció d’aquesta recerca és la convicció que cartografiar l’experiència pot ser una forma d’investigar el context social on l’experiència s’ubica. En aquest recorregut que presento com a memòria del meu projecte de llicència he situat el focus en entendre com es pot construir una investigació participativa ‘amb’ els estudiants. Un recorregut que aborda, entre altres interrogants, les preguntes següents:

- Com transformar una relació escolar en una relació de recerca?
- Com es construeix la metodologia en una recerca participativa?
- Quines consideracions ètiques emergeixen?
- Quin saber pedagògic (docent) s’infereix d’aquesta recerca?

METODOLOGIA

Enfocament metodològic

En alguns estats de l'àmbit anglosaxó (Anglaterra, Austràlia...) hi ha un creixent interès per desenvolupar investigacions educatives 'amb' els nois i noies a les escoles. És una aproximació que va més enllà de les pràctiques més habituals de participació dels estudiants en una investigació. No es tracta simplement de recollir la seva 'veu'. Les investigacions 'amb' estudiants (Thomson, 2008: 7) es distingeixen perquè el jovent participant condueix seva la pròpia investigació. En la majoria dels casos, la investigació està especialment dissenyada per a abordar un tema que ells mateixos han decidit investigar (Kellett, 2005). En moltes ocasions, la finalitat d'aquestes investigacions és promoure un canvi que estigui informat per les evidències recollides (Atweh & Burton, 1995; Edwards, 2000; Fielding & Bragg, 2003).

Helen Gunter i Pat Thomson (2007: 331⁷) han argumentat que la investigació amb joves a les escoles ha de situar-se des del punt de vista de l'estudiant, amb la finalitat de:

- Tractar temes d'importància per als estudiants, que afectin als seus interessos col·lectius.
- Treballar amb els coneixements subjugats dels estudiants, amb la finalitat d'esclarir com contribueix l'escola a aquesta subalternitat.
- Permetre que les veus i perspectives marginades es situïn en el centre de l'escena.
- Usar les subjectivitats i l'experiència dels estudiants per a desenvolupar aproximacions, eines, representacions i formes de validesa.
- Interrompre les relacions de poder en l'escola incloent, però sense limitar-se a, aquelles relacionades amb l'edat.
- Comprometre's amb la diferència.

En aquesta recerca la metodologia s'ha construït en el procés. Per a Juana M^a Sancho (Sancho et al., 2005) hom no adopta una metodologia, sinó que és la metodologia la que

⁷ THOMSON, P. i GUNTER, H. (2007): «The methodology of students-as-researchers: valuing and using experience and expertise to develop methods». *Discourse*, 28(3), 327-342. Citades a Thomson, 2008: 7-8.

adopta l'investigador. En el meu cas, com a professor que indaga a partir de la seva pròpia experiència docent, l'autoetnografia s'albirava com una localització metodològica plausible per abordar la recerca. Però, a mesura que el centre de gravetat de la investigació es va anar desplaçant des de la pròpia experiència docent cap a l'experiència de 'ser en relació' dels meus estudiants, l'enfocament metodològic va canviar. De totes maneres, com a posicionament epistemològic, l'autoetnografia segueix informant un tipus de mirada que guia la interpretació de la recerca. Per això val la pena situar-ne breument els trets fonamentals.

En una autoetnografia l'experiència pròpia s'utilitza per a il·luminar el context social en el que s'insereix. Escriure sobre allò viscut és molt més que contar allò succeït. De fet, potser allò succeït sigui el més irrellevant, un teló darrera el que es debat l'experiència en tota la seva complexitat. És un enfocament "poc metodològic en un sentit prescriptiu o tecnocràtic" (Van Manen, 2003: 21). La investigació es presenta mitjançant un text reflexiu que no pretén donar compte d'uns resultats sinó d'una lectura. Como diu Max van Manen en relació al text fenomenològic, "un ha de trobar-se'l, travessar-lo, sofrir-lo, consumir-lo i, també, ser consumit per ell" (Van Manen, 2003: 168). A la fi, les construccions no són més o menys veritables, sinó més o menys informades, complexes i elaborades.

Afrontar la investigació des d'aquesta perspectiva suposa:

- *Reconèixer-nos* a través de les diverses veus des de les que escrivim (i som escrits). Quan escrivim de forma narrativa ens convertim en 'polivocals' per la qual cosa investigar suposa "revisar-nos a nosaltres mateixos dialògicament com a altre" i comprendre "les políglotes facetes en les que el *self* i l'altre es troben, interroguen i encasten" (Spry, 2001: 708).
- Reconstruir els relats (propis i aliens) que contribueixen a constituir quines són les nostres veus *possibles* per a "interrogar les polítiques que estructuraven allò personal" (Spry, 2001: 722) amb el propòsit de situar el *self* en el seu context social.
- Assajar múltiples formes de representació i indagació narratives (textuals o visuals) que permetin aproximar-nos a l'experiència mitjançant una "pluralitat

de mètodes discursius i interpretatius que revisen críticament els textos produïts per a una constant emancipació del significat” (Spry, 2001: 727).

Aquesta darrera caracterització de l’autoetnografia amplia l’horitzó de les perspectives d’investigació narrativa cap a metodologies que incorporen altres formes de producció no verbal (visuals, escèniques, performatives, etc.).

La meua aproximació a la ‘investigació basada en les arts’ es deriva de la idea que rescatar l’experiència no passa només per la paraula sinó per altres maneres d’apropar-nos a allò que no es pot anomenar. Segons Barone i Eisner (2006), la ‘investigació basada en les arts’ és un tipus d’investigació d’orientació qualitativa que utilitza procediments artístics (literaris, visuals i performatius) per a donar compte de pràctiques d’experiència en les que tant els diversos subjectes (investigador, lector, col·laborador) com les interpretacions sobre les seves experiències desvetllen aspectes que no es fan visibles en altres tipus d’investigació.

Aquesta no és la única definició possible. De fet, la incorporació de les arts a l’ampli paraigües de la investigació d’orientació qualitativa s’està abordant des de molt diversos enfocaments. Fernando Hernández (2008) ha recollit àmpliament alguns dels més rellevants: l’*a/r/tography* (Springgay, Irwin, Leggo, y Gouzouasis, 2008) que incorpora a la investigació formes d’indagació visuals, performatives, poètiques, musicals i narratives; la posició de Huss i Cwikel (2005) que consideren les arts com un mètode, una forma d’anàlisi, un tema, o tot plegat, dins de la investigació qualitativa; o el èmfasi de Mason (2002) i Sclater (2003) en el valor de les arts per a connectar abstraccions ideològiques amb situacions específiques, al considerar que la utilització de dibuixos, històries, vinyetes o fotografies en una investigació posen en joc elements personals i col·lectius de l’experiència cultural que no només actuen com a disparadors en una entrevista.

A més dels autors citats, segons Hernández, podem localitzar aquesta perspectiva d’investigació en altres com Mullen (2003), Silverman (2000), Kapitan (2003), Hervey (2000), McNiff (1998), Allen (1995) o Linesch (1995).

De les diverses perspectives d'investigació basada en les arts que he apuntat, l'a/r/tografia és la que connecta millor amb la metodologia que hem adoptat en la recerca que he dut a terme amb els meus estudiants. D'una banda perquè la indagació a/r/togràfica es constitueixen a través de comprensions i experiències visuals i textuales que situen la producció artística en el centre del procés investigador (Irwin, 2004). Aquest posicionament era una de les meves premisses inicials a l'hora d'abordar una recerca participativa amb joves. La majoria de les formes d'investigació educativa basada en les arts es limiten a 'donar compte' de la investigació mitjançant representacions 'artístiques'. L'a/r/tografia, en canvi, es vertebrada a través de la indagació (la seva manera de buscar, qüestionar i problematitzar) amb la convicció que aquesta pot estar informada per i a través de les arts (Springgay, 2008: 37). D'altra banda, l'a/r/tografia (*a/r/tography: artist/researcher/teacher*) convida els educadors a repensar les seves múltiples subjectivitats (com a artistes, investigadors i professors) no com a entitats separades sinó com a organismes que poden entrar en col·lisió, amb la finalitat de poder explorar com els significats, les comprensions i les teories generades es multipliquen, entreteixeixen i compliquen (Springgay, 2008: 37).

L'a/r/tografia s'articula a través de sis formes d'interpretació (síntesi a partir de Springgay, 2008: 38-43):

1. Contigüïtat: La contigüïtat és una interpretació que ens ajuda a entendre les idees que es toquen o existeixen en una presència mútua.
2. Indagació vívida: La indagació vívida està corporeïtzada en l'experiència, de tal forma que el fenomen educatiu que investiguem es troba sensual i creativament entrelaçat amb les nostres pròpies percepcions del món i de nosaltres mateixos.
3. Obertures: L'a/r/tografia' és una forma de pensar sobre com teoritzar la multiplicitat. No consisteix en definir marcs o comprendre principis sinó en possibilitar encontres 'intercorporals'. Les 'obertures' permeten les contradiccions i les resistències corporeïtzades en la indagació vívida que es desenvolupa en la contigüïtat. Aquestes 'obertures' produeixen discontinuïtats que es resisteixen a la predictibilitat, el confort i la seguretat.
4. Metàfora i metonímia: En lloc de perseguir la certesa, la lògica i la garantia d'una validació universal, l'a/r/tografia s'involucra en la imaginació,

l'experimentació, la singularitat i la conjetura. Són formes d'obertura que busquen provocar i generar significats mitjançant l'ús freqüent de relacions metafòriques i metonímiques.

5. Reverberacions: A través de vincles creatius i zigzaguejants connexions, les reverberacions construeixen el significat com un espai 'en-entre' indicant variacions, discontinuïtat i complexitats.
6. Excés: L'excés és evocació, provocació, alguna cosa que ens interpel·la des d'allò que encara no pot ser anomenat. L'excés crea un suplement que fa possible lectures múltiples i resistents, i ens preveu de la reproducció del mateix significat o sentit a través de les successives lectures d'un text o un esdeveniment.

Context de la intervenció

La recerca es va dur a terme amb la col·laboració de trenta-tres noies i nois de quart d'ESO que havien estat alumnes meus a tercer. Com el grup era molt nombrós (inicialment es van oferir a participar-hi més de cinquanta) les trobades sempre es van fer dins l'institut.

Com a context per a una investigació, l'institut és un lloc problemàtic que "exerceix una poderosa influència cultural sobre el comportament i la imaginació d'aquells que ocupen els seus espais, ja siguin joves o adults" (Burke, 2008: 27). Com ens recorda Catherine Burke, l'escola imposa els seus propis ritmes i 'maneres de fer'. Els nois i les noies sovint compleixen les seves tasques en la recerca més com a alumnes que com a joves membres de la comunitat. Com em va comentar en una ocasió un dels estudiants que va participar en la recerca que vam dur a terme dins la matèria optativa de tercer d'ESO que he descrit més amunt, per a ell allò mai no va deixar de ser del tot una 'tasca escolar'. Aquesta circumstància es va erigir en una de les claus per comprendre què significa fer una recerca participativa 'amb' estudiants.

Ètica de la recerca: cauteles preliminars

La decisió de construir una ‘investigació participativa amb joves’ a través de metodologies col·laboratives d’investigació basada en les arts, situa l’ètica de la recerca en un primer pla. Les consideracions que se’n deriven s’han d’abordar en el transcurs de la investigació, a través d’una història metodològica que també ha de ser contada. Però hi ha una sèrie de cauteles preliminars que cal definir per endavant. Segons Ruth Leich (2008: 52-53), en una recerca que es construeix en la intersecció entre narrativa i imatges hem de tenir en compte les qüestions següents:

1. Consentiment informat i consideracions ètiques: és necessari que els participants en la recerca siguin informats explícitament sobre l’ús que es farà de les seves imatges, artefactes artístics o relats, durant i després de la investigació, incloses les possibles vies de difusió.
2. Crear un ‘contenedor segur’ per al procés de recerca: clarificar els límits, articular qui i com va a estar involucrat, temporitzar adequadament les tasques, són formes de proveir als participants d’una atmosfera respectuosa i col·laborativa on desenvolupar les activitats d’investigació amb ‘seguretat’.
3. Respondre dinàmicament a les imatges i les narratives dels nois i les noies participants: quan els investigadors conviden el jovent a reflexionar sobre les seves imatges és fonamental mostrar un genuí interès per escoltar les seves històries, per donar-los l’oportunitat d’expressar-se i explicar-se, evitant la temptació d’establir per endavant quin ha de ser l’enfocament ‘correcte’ de la seva interpretació.

Malgrat tot, com reconeix Andrew Noyes (2008: 142), donada la dimensió pública de tota recerca, els temes d’autoria i consentiment informat sempre són problemàtics, fins i tot en aquells casos en els que ha hagut una autorització informada i consentida.

Sigui com sigui, els nois i les noies que van participar en aquesta recerca van estar degudament informats en tots els moments de la investigació i es van seguir les indicacions recollides més amunt. Les seves mares, pares, tutores i/o tutors legals també van estar informats per escrit i se’ls va demanar el corresponent consentiment de

participació, ús de la imatge i publicació en contextos acadèmics i educatius d'allò produït a la recerca.

Habitualment, s'acostuma a citar amb pseudònims els nois i les noies que participen en una recerca per preservar-ne la seva identitat. Però, les singularitats d'aquesta investigació em va fer decidir per mantenir els seus noms reals. Entre aquestes singularitats destaco les següents:

- era una recerca participativa, per la qual cosa els nois i les noies que van formar-ne part no eren objectes de l'estudi sinó subjectes;
- com a conseqüència d'això, en certa mesura, hi havia una autoria compartida de la recerca;
- a més, em semblava un contrasentit situar el focus de la recerca en la subjectivitat i desposseir els subjectes participants del seu nom propi;
- finalment, bona part de la recerca es va vehicular a través d'imatges –sobretot fotografies– on elles i ells sortien representats i on eren clarament identificables.

Tanmateix, per mantenir unes mínimes garanties d'anonimat es van ocultar els cognoms de l'alumnat participant (només es va usar la inicial per diferenciar algunes noies que tenien el mateix nom) i les dades del centre i la població on es va realitzar la recerca.

Fonts d'informació i possibilitats de triangulació

Instruments de recollida de dades

La recerca es va articular a partir de les evidències obtingudes a través de:

1. l'experiència viscuda com a professor (diaris, notes de camp...);
2. l'enregistrament en vídeo d'algunes sessions de treball en grup,
3. les transcripcions de les converses mantingudes al *Messenger*⁸ durant la recerca,
4. les entrevistes amb els estudiants enregistrades en vídeo,

⁸ D'ara endavant *msn*.

5. l'informe de recerca que cadascun d'ells i elles va presentar a l'institut com a projecte de recerca de quart d'ESO.

El diari del professor es va escriure mitjançant una estratègia d'observació participant de caràcter flotant (Pétonnet, 1983; Delgado, 1999).

El material produït per l'alumnat inclou fotografies i vídeos realitzats al llarg de la recerca.

criteris per a la selecció de les fonts de dades

El punt de partida d'aquesta recerca era l'experiència viscuda el curs anterior. Inicialment, el gruix de les evidències eren al *blog* 'Aprendre a ser', que havíem publicat aquell curs dins la matèria d'Educació Visual i Plàstica. El paper dels nois i noies que participaven en la recerca havia de consistir en dialogar amb les meves interpretacions per 'triangular' les troballes realitzades en aquest procés. Però la nombrosa participació va canviar la forma d'apropar-nos a les dades proporcionades. Aquell curs es va convertir en un teló de fons a partir del qual vam articular la present recerca participativa.

Anàlisi i interpretació de dades

Les dades en aquesta recerca van ser observades des del relativisme ontològic que caracteritza el paradigma construccionista. El gir interpretatiu no és només una nova forma d'abordar la metodologia, sinó un posicionament epistemològic que es fonamenta en el convenciment que la investigació en el món social i el valor de la comprensió que produeix està determinat per la metodologia (Rabinow i Sullivan 1987: 20⁹).

⁹ Citats a Schwandt, 1994:119-120.

DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

‘Ser en relació’: relat d’una recerca visual i participativa
‘amb’ estudiants de secundària¹⁰

¹⁰ Aquest relat es teixeix des de la fragmentació i la multiplicitat de veus de les diverses fonts que l’informen. Per evitar una citació carregosa d’aquestes fonts, he optat per esmentar-les al principi i deixar que el text transiti d’una a l’altra amb fluïdesa. Hom pot seguir el rastre de l’origen de les diverses intervencions a través de la diferenciació tipogràfica emprada.

Les transcripcions de converses enregistrades en vídeo o fragments dels informes de recerca dels estudiants s’han escrit en cursiva i amb una sangria que les diferencia del paràgraf de la narració. Les referències a correus electrònics i les transcripcions de converses al *msn* s’han emmarcat i s’han escrit amb una tipografia diferent del paràgraf de la narració.

Per no tergiversar el to particular de les fonts originals, m’he pres les següents llicències ortogràfiques:

- A les transcripcions de les converses ‘orals’ (sessions de treball i entrevistes enregistrades en vídeo) he respectat els mots emprats per l’alumnat (ja siguin mots dialectals propis de les Terres de l’Ebre o barbarismes, col·loquialismes, castellanismes...).
- A les cites de fragments dels seus projectes de recerca de quart d’ESO es reflecteix un ús de la llengua més estàndard (propi d’un document escrit) que també he recollit literalment.
- A les transcripcions de converses al *msn* s’ha conservat l’escriptura original (amb abreviacions, errades ortogràfiques, etc.) per preservar l’aire d’immediatesa d’aquesta forma de comunicar-se.

I

L'encontre inicial

1¹¹

Se'm fa estrany entrar a aquesta hora. Són les 17:30. El sol ja s'amaga darrera el Montsià i comença a fer-se fosc. Vaig a contracorrent d'un riu de noies i nois que ja han acabat la seva jornada a l'institut. És una riuada desbocada, amb una força que res té a veure amb la lenta i feixuga cadència de l'hora d'entrada. Quan el torrent s'apaivaga, l'institut queda en silenci. Un silenci que només es trenca per l'espòrdica aparició d'algun alumne ressagat, que creua la porta amb un xiscle d'alliberament, potser desproporcionat. És un soroll punyent, gairebé ofensiu, que rebotja entre les parets dels passadissos per fer-ne evident la seva buidor. Passats uns minuts, començo a reconèixer els meus i les meves estudiants del curs passat. Arriben en grupets petits, de dos o tres. Uns vénen de dins, els altres de fora. Altres simplement apareixen. Mentre busco un aula per reunir-nos, el grup es va fent gran al mig del rebedor de l'institut. El brogir de les seves veus empeny cap a les estances més apartades un silenci que es sabia precari i sense convicció. Jo torno a sentir aquella 'música' que em recorda perquè sóc professor. Pujo les persianes de l'aula per poder veure si arriba algú més a darrera hora. A fora definitivament és fosc. Tothom ha marxat. Només queden un petit grup d'alumnes que ha decidit que valia la pena compartir aquella estona amb el seu professor.

2

Uns dies abans d'aquesta primera trobada havia anat a veure'ls a l'institut. Era la darrera setmana d'octubre, però aquell curs jo no era professor del centre degut a que m'havien concedit una llicència retribuïda per fer recerca educativa. La disposició a col·laborar en la recerca que algunes i alguns havien mostrat a la fi del curs passat, quan

¹¹ Fragment del meu diari de la recerca.

vaig sol·licitar el seu permís per a estudiar i usar el material que havíem produït a les nostres classes, m'havia animat a proposar-los la possibilitat de realitzar junts una part de l'itinerari de la meva investigació. Camí de l'institut em preguntava quantes voluntats haurien resistit el devastador efecte 'reset' de l'estiu.

3

El primer dilema al que em vaig haver d'enfrontar va ser decidir a qui demanava la col·laboració. Una possibilitat era adreçar-me directament als nois i les noies que s'havien ofert el curs anterior. Però, si el punt de partida de la meva recerca havia de ser l'experiència viscuda amb el meu grup d'estudiants d'aquell curs, no podia deixar fora ningú.

Unes setmanes abans, a principis d'octubre, m'havia entrevistat amb el director del centre per exposar-li la meva proposta de participació de l'alumnat en la recerca. En aquell moment jo concebia aquesta participació com una forma de compartir amb un grup reduït d'alumnes el relat que començava a construir a partir de la nostra experiència del curs anterior. Així li vaig explicar al director, que va accedir a facilitar-me l'accés a l'alumnat.

El segon dilema va emergir en el decurs d'aquella conversa. La necessitat d'habilitar un context d'encontre segur per al procés de recerca es debatia entre els avantatges d'assegurar la cobertura que ens podia proporcionar el centre –ús de les aules, comunicació amb els pares i mares...– i la cautela de preservar el nostre temps de recerca de tot allò que representava el temps lectiu.

Un tercer dilema completava la terna amb la que encetava el procés de construcció de l'ètica de la recerca. Aquell curs s'havia incorporat al currículum de quart d'ESO la realització d'un projecte de recerca. La possibilitat que l'alumnat que participés en la meva recerca pogués aprofitar allò compartit amb mi per al seu propi projecte de recerca formava part d'un horitzó desitjable, però topava amb una constatació que m'incomodava: només podria convidar a participar l'alumnat que havia aconseguit passar a quart d'ESO.

Abans d'acabar la nostra conversa, vaig exposar al director aquest darrer suggeriment. La possibilitat que un professor de l'institut –circumstancialment en llicència d'estudis– abordés al llarg del curs el tema del projecte de recerca de quart d'ESO li va semblar que podia ser profitós per al centre. Tanmateix, la solució organitzativa que l'equip directiu havia adoptat per al treball de recerca de quart havia estat confinar-lo a la darrera setmana del curs, en horari intensiu. Vaig aprofitar l'avinentsa per oferir-me a acompanyar durant aquesta setmana el treball de les noies i els nois que haguessin col·laborat en la meva investigació.

Un darrer dilema es va despenjar abans d'acomiar-nos. Seria convenient explicar-los des d'un primer moment que la seva col·laboració podria revertir en el seu treball a l'institut? Malgrat tenir la convicció que l'ètica de la recerca es fonamentava en mantenir els participants informats explícitament de tot allò que els afectava, vaig decidir no esmentar-ho en la nostra primera trobada. Fet i fet, el nostre grup s'havia de constituir en els marges de l'activitat escolar i començava a sospitar que ens costaria desempallegar-nos-en.

4

Vaig arribar a l'institut uns cinc minuts abans de l'hora d'entrada. L'esplanada que hi havia davant el centre començava a estar ocupada per petits grups de nois i noies que s'amuntegaven vora la porta a mesura que s'acostava el moment en que sonaria el timbre. Si alguna cosa he après en aquests anys com a professor és que l'alumnat és capaç de sincronitzar el seu rellotge –ara el del mòbil– i el timbre de l'escola amb la precisió d'un agent secret. Mentre caminava cap a l'entrada vaig reconèixer alguns dels meus alumnes del curs anterior. Va ser senzill perquè Roger, David i Julian ocupaven encara el mateix territori d'altres anys, recolzats a la barana que hi havia davant l'entrada de l'institut. Era una posició elevada des d'on es distreien mirant les maniobres d'aparcament del professorat, el cotxes dels quals a aquesta hora formaven ja una llarga filera carrer avall. Quan em van veure arribar em van saludar amb la mà, amb aquell mateix gest entre afectuós i distret amb el que solien donar-me la benvinguda cada matí. Aquell dia, però, em va semblar que la seva salutació quedava suspesa a l'aire un instant més llarg que de costum. Va ser un moment de vacil·lació que

traspuava una efusivitat continguda. O m'ho va semblar. Quan gairebé vaig ser a la seva alçada va sonar el timbre d'entrada i una gernació de noies i nois es va anar esmunyint cap endins amb la lentitud calculada d'un rellotge d'arena.

5

Uns minuts després vaig pujar cap a l'aula. Abans havia passat per la sala de professors a consultar l'horari dels grups i localitzar quines eren les aules de quart d'ESO. La meua entrada a l'aula va desencadenar un enrenou que m'era familiar. Aquella mena d'enrenou que es produeix a l'aula quan qualsevol esdeveniment, per insignificant que sigui, obre una escletxa en la implacable rutina de l'horari escolar. De sobte, totes i tots parlaven alhora i les veus s'apilonaven en converses intel·ligibles en les que tothom semblava voler participar. Al cap d'uns instants el devessall de veus es va alleugerir. Només un grup de noies persistien en les seves preguntes: Quan temps sense veure'ns! Què fas? Per què has vingut? I la recerca que ens vas comentar, com va? Com la meua presència interrompia el desenvolupament de la classe vaig intentar ser breu. Els vaig avançar la meua proposta de constituir amb ells i elles un grup de recerca fora de l'horari lectiu i els vaig emplaçar a aquell dimecres a la tarda per fer una primera trobada, si els interessava participar.

Vaig romandre a l'aula encara uns minuts més, mentre circulava de taula en taula un full per apuntar-se a la trobada. Quan el full arribava a una taula, les noies i els nois del voltant s'abocaven a llegir els noms dels que ja s'havien apuntat abans. Aquella estratègia relacional que dirimia el seu interès per la proposta va precipitar una quantitat d'adhesions insospitades. En aquell moment vaig atribuir la predisposició que manifestaven a una barreja de curiositat, sentit de pertinença al grup i disposició per acollir-me i escoltar-me. Llavors em vaig adonar que la meua visita havia estat un encert. Em refereixo a la meua presència a l'aula. El director m'havia plantejat la possibilitat de fer-los arribar una convocatòria escrita a través dels tutors de quart. Però la meua proposta de recerca es construïa a través d'un 'ser en relació' que tenia també una dimensió corporal. A més, el suport que sol·licitava no es podia abordar sense un compromís corresponent per part meua. L'ètica d'una recerca també s'escriu amb aquestes petites decisions.

6

A l'acabar el dia tenia una llista amb 53 noms. Alguns havien anotat que no podrien venir en dimecres, però s'oferien a venir en dijous. Altres proposaven els dimarts. Hi havia qui situava l'hora d'acabar a les 16:30, mentre d'altres a les 16:30 situaven l'inici. Hi havia qui acotava la durada de les sessions: 'una hora o menys' escrivia Amanda, mentre Berta F estirava la franja horària de la seva disponibilitat des de les 15 fins les 18 del dimecres a la tarda. Fins i tot hi havia qui, com Cristina, s'havia apuntat per escriure al marge que no podria participar de cap de les maneres, però que li sabia greu. Entre les circumstàncies que ens impedièn acordar un temps comú per trobar-nos hi havia el gimnàs, el dentista, les classes de repàs, l'entrenament de futbol, 'coses a casa', més gimnàs i, sobretot, moltíssimes més classes de repàs.

D'aquesta manera, i gairebé sense adonar-me'n, el plantejament inicial de compartir el relat de la meua recerca amb un grup reduït d'alumnes es va transformar en la possibilitat d'abordar una recerca participativa amb els meus i les meves estudiants del curs anterior. Una recerca que elles i ells havien començat a fer seva en del moment en que, en lloc de declinar la meua invitació, es van comprometre a buscar un trosset del seu temps que poguessin compartir amb mi. En uns dies, després de diversos moviments estratègics per encaixar afinitats i complicitats d'uns i altres, el calendari de les sessions va quedar distribuït en tres grups que es reunirien amb mi en dimarts, dimecres i dijous.

7

Tenia un guió preparat per a aquella primera sessió, però no vaig començar per allí. De fet, no vaig començar per enlloc, no encara. Mentre per la finestra que acabava de pujar mirava si s'atansava algú més a darrera hora, vaig donar-me uns minuts per assaborir aquell moment. El xiuxiueig distès darrera meu, l'arrossegament d'alguna taula, entre rialles; l'aula era plena. Em vaig girar i els vaig agrair la seva presència. No els volia amagar la meua sorpresa, ni la meua satisfacció de veure'ls allí. A mesura que repassava una a una les cares que em miraven, el record de la nostra experiència del curs anterior recuperava una corporeïtat que s'havia debilitat de tan rellegir-la en el meu diari al llarg de l'estiu. Jonatan i Miquel xerraven, com sempre, al fons de l'aula. La seva presència em desconcertava i, alhora, m'emocionava. No els esperava veure allí i ben bé no sabia

perquè hi eren. Sospitava que aviat es desentendrien de la recerca, com molts altres. Però, fins i tot si acabava sent efímera, la seva presència d'aquell dia era una contribució que els agraiïa.

Van riure molt quan els vaig dir que aquell any jo no era el seu professor. Només van caler quatre rialles per adonar-me de la feblesa de la meva afirmació. La nostra relació no depenia de la conjuntura puntual de la meva situació administrativa i laboral d'aquell curs. El nostre 'ser en relació' com a estudiants i professor és teixia amb una trama més forta: la història que havíem escrit junts el curs anterior. Per què sinó eren ells i elles allí? Per què hi era jo? No era la meva recerca una invitació a continuar escrivint aquella història que ens unia? Vaig riure amb elles i ells per esvair definitivament una afirmació que ara em semblava absurda. En el fons, jo sempre seria el seu professor.

Quan em vaig adonar de l'hora que era ja no era a temps d'emprendre el guió que havia preparat. Aquella primera trobada havia estat sobretot això, una oportunitat de retrobar-nos. Abans d'acabar, però, els vaig explicar que la meva idea inicial era constituir un grup de recerca participativa per explorar els significats de 'ser en relació' a partir de la nostra experiència del curs passat. Els vaig confessar que encara no sabia com abordar-ho i que em sentia desbordat per l'acollida que havia rebut d'ells i elles. Només tenia una idea clara –vaig recordar l'afirmació que feia un moment els havia fet sobre que jo no era el seu professor i em vaig mossegar la llengua abans de prosseguir–, malgrat ser a una aula de l'institut, ja no érem a classe i havíem de començar a transitar cap una relació que possibilités la construcció d'una recerca compartida.

8

Passarien algunes setmanes abans no ens tornéssim a veure. La necessitat de conciliar les diverses disponibilitats horàries d'elles i ells i de trobar la manera d'articular una proposta de recerca plausible, van marcar la meva agenda d'aquells dies. El desenvolupament dels esdeveniments en les darreres setmanes havia configurat un escenari molt particular que trastocava el meu plantejament inicial: un professor que investigava les subjectivitats involucrades en la relació pedagògica, des de la seva pròpia experiència com a docent. Van ser ells i elles, amb el seu oferiment de col·laborar en la meva recerca, els que van propiciar el primer trànsit metodològic: de

l'enfocament autoetnogràfic que inspirava inicialment la forma en que m'acostava al meu objecte d'estudi cap a un enfocament participatiu, que reclamava una aproximació i una representació compartides. Aquest oferiment inicial d'uns pocs però, sobretot, l'adhesió final d'aquella cinquantena de noies i nois a la recerca, constituïa un acte d'agència personal que encara assenyalava un segon trànsit metodològic i ètic: d'investigar sobre el jovent a investigar amb el jovent.

9

Només havien passat unes poques setmanes però, quan em vaig adonar, novembre ja se m'escolava entre els dits. A l'institut eren els dies d'exàmens que precedien el 'pont de la Puríssima' que anunciava el canvi de trimestre. Conscient que aquestes no eren les millors circumstàncies per engegar el procés de recerca, els havia proposat iniciar el nostre treball al gener. Tanmateix, em semblava imprescindible trobar-nos un cop més abans de les vacances de Nadal. L'entusiasme de la nostra primera trobada no sobreviuria una espera tan llarga.

Vaig tornar a buscar-los a l'aula. Aquest cop vaig ser-hi només els cinc minuts necessaris per posar-nos d'acord en el dia de la propera trobada. Mentre parlàvem, alguns dels alumnes que no estaven implicats en la meva recerca s'afanyaven a acabar uns exercicis que el professor era a punt de demanar-los. Sense aixecar el cap del quadern, m'animaven a seguir parlant encara uns minuts més.

10

Aquell segon dia volia aferrar-me des del primer minut al guió que portava escrit. Era la nostra darrera trobada fins després de Nadal i sabia que l'emoció que ens impulsava a ser junts es marciria aviat si no quallava en una proposta de treball.

No sé si amb molta fortuna, vaig parlar-los del sentit de la meva recerca. Em costava trobar les paraules. Em vaig remetre a la nostra experiència del curs anterior per explicar-los què significava per a mi la relació pedagògica. El propòsit de la meva recerca, els vaig dir, era repensar l'aula com un lloc de trobada entre persones que tenien una història, uns interessos i uns desitjos particulars. Abandonar una concepció

transaccional de l'aprenentatge per adoptar-ne una de conversacional. Contribuir a una nova narrativa de l'educació que reconegués l'agència de tots els subjectes implicats.

A mesura que les meves argumentacions avançaven, sentia que ens separàvem. Era una constatació que m'havia acompanyat tota l'estona, però no em vaig aturar fins que no va esdevenir una evidència insostenible. Vaig canviar el rumb de la conversa. Els vaig confessar que hi havia una sèrie de circumstàncies particulars en la nostra recerca que ens situaven en un punt de partida on encara estava tot per fer.

La primera d'aquestes circumstàncies estava directament relacionada amb el meu posicionament com a recercador. Abordava la recerca amb el convenciment que calia establir un context adequat de participació, en el que els estudiants poguessin apropiarse de la recerca, ser-ne autors i autores i no només uns informants passius. Aquest posicionament reclamava un compromís i una responsabilitat que elles i ells haurien d'assumir.

La segona circumstància era una conseqüència directa del fet d'haver-nos reunit un grup tan nombrós. El supòsit de partida de la meva proposta de recerca situava el llindar de la participació en deu o dotze persones. Però l'adhesió de més de cinquanta nois i noies desmuntava qualsevol dels meus itineraris previstos.

La darrera circumstància era l'aprofitament per al projecte de recerca de quart d'ESO de la seva col·laboració en la meva recerca. Aquesta possibilitat –que inicialment els havia ocultat– era de domini públic des de la nostra darrera trobada. Ho vaig deixar caure abans d'acabar, com una possibilitat remota que estava negociant amb el centre però que en cap cas estava garantida. Aquesta cautela inicial responia a la preocupació que la nostra recerca acabés engolida per una narrativa que convertia en tasca escolar tot allò que tocava. Però també em preocupava la visibilitat que aquest fet ens donaria dins el centre. Em preocupava què pensaria la resta de l'alumnat de quart i com es posicionaria el professorat.

La confluència d'aquestes tres circumstàncies ens situava en un escenari de participació en el que hauríem de conciliar la col·laboració en la meva recerca amb el desenvolupament de les seves pròpies recerques personals.

11

Ja érem a les acaballes de la sessió i jo no havia deixat de parlar. Tenia tantes coses a dir que els arguments se m'escapaven irremissiblement entre els rengles d'un guió al que era incapaç de sotmetre'm. Em vaig disculpar. Sabia que l'avidesa amb la que m'entregava a les meves explicacions no responia només a la necessitat de fer-me entendre sinó, sobretot, a la meva pròpia necessitat d'entendre'm.

Abans d'acomiar-nos definitivament fins el gener, els vaig preguntar perquè eren allí. Emprendre una recerca participativa amb els meus estudiants comportava un trànsit en la relació pedagògica que havíem compartit. Un trànsit en el que jo també hauria d'aprendre a situar-me en una posició de vulnerabilitat (bell hooks, 1994) perquè el recorregut que iniciàvem només es podia escriure amb la veu de tots i totes. Vaig callar per poder escoltar-les.

12

Com era previsible, van començar a parlar de la nostra experiència del curs anterior. Una primera col·locació, potser la més immediata, era el reconeixement que el nostre curs havia estat 'diferent'.

Berta A: Les teves classes eren diferents.

Però, a mesura que uns i altres estiraven el fil d'aquell cabdell d'experiència, les significacions que articulaven allò que havíem viscut junts van desplegar una diversitat de matisos insospitats. Havia comentaris que rescataven la importància d'explorar i aprendre a través de tecnologies i alfabetismes que formaven part del seu propi imaginari quotidià.

Eugènia: Els treballs de plàstica sempre és dibuixar, no? En canvi tu ja ens fas treballar en ordinadors, en imatges, en blogs... i això és interessant... i divertit.

Altres que remarcaven un canvi de mirada que els permetia deixar de viure-ho com una tasca escolar.

Francina E: *Mai m'havia agradat l'assignatura i me pensava que suspendria. Però en tu, tal com ho plantejaves, ja m'ho vaig mirar de manera diferent. No semblava un deure.*

I la importància d'apropiar-s'ho, de saber-se autores del seu aprenentatge.

Eugènia: *En tu teníem llibertat d'expressió, compartíem les decisions, sempre podíem plantejar lo nostre punt de vista.*

Un aprenentatge que podia ser transformador.

Francina E: *Lo que vam fer l'any passat me feia pensar... vere les coses d'una altra manera.*

Eugènia: *Ens fas utilitzar uns altres mètodes i mirar més enllà de les coses.*

Un aprenentatge que convidava a actuar i a ser.

Andrea: *M'interessa implicar-me en aquest treball i poder aportar les meves idees.*

Gemma: *A mi m'agrada buscar el perquè de les coses i expressar les meves opinions.*

Un aprenentatge que era important en la seva decisió de participar en la recerca.

Elena Nz: *Vaig aprendre moltes coses i per això penso que lo d'enguany també pot ser interessant.*

Encara que aquesta decisió s'abordés des de la incertesa.

Irina: *No sé, per a conèixer coses noves... perquè tampoc sabem lo tema allò exacte de recerca.*

Però també des de la curiositat i la sorpresa.

Maria: *A mi sempre m'ha paregut molt curios això que fas tu [va somriure], tot això que, no sé... que traus coses que no entén ningú... tot això sempre m'ha paregut molt curios i m'agrada.*

I des d'una confiança en mi que em demostrarien reiteradament en el transcurs de la recerca.

Andrea B: *Perquè et veiem diferent, no ets només un "profe".*

Gemma: *Mos agraden les teves propostes, mos agrada què fas i com ets.*

Una confiança que revelava, sobretot, una commovedora disposició a ajudar-me.

Gemma: *Jo si fes un treball de recerca com el que estàs fent tu, a mi també m'agradaria que m'ajudessin. T'he volgut ajudar i m'he implicat.*

Jurko, Berta A, Anna, Conrado: *Vam tenir una bona experiència l'any passat, i no ens costa res ajudar-te ja que t'has portat molt bé amb nosaltres.*

Francina i M^a Teresa: *Volíem ajudar-te i així te tornàvem el favor de que l'any passat ens ajudaves i ara som nosaltres les que t'ajudem.*

Roger: *Tu a mi em vas tractar bé i, si puc, t'ajudaré.*

II

Reconstruir la nostra història junts del curs anterior¹²

1

Eren els primers dies de setembre de 2007. Aquell curs la matèria d'Educació Visual i Plàstica a l'institut havia quedat reduïda a una única hora setmanal a tercer d'ESO. Una hora de classe que impartiria als quatre tercers els divendres al matí, un grup darrera l'altre. Jo no sabia encara qui eren els nois i les noies amb els que compartiria aquella hora fugissera dels divendres. No sabia quins serien els seus interessos, ni què esperarien de mi. Em preguntava com, en aquelles condicions, aconseguiríem quallar un mínim sentit de pertinença per articular un projecte col·lectiu en el que cadascú tingués l'oportunitat de trobar el seu lloc per aprendre. Potser per això parlava tant els primers dies: sobre mi, sobre la matèria, sobre allò que podíem fer junts. Necessitava 'caminar' la distància que ens separava: des del lloc en el que era situat com a professor cap al lloc en el que jo intentava situar-me. Però els 'llocs' són construccions performatives, es 'fan' més que es defineixen. El trànsit que compartiríem cada dia, l'anar i vindre des d'on em situàvem (i els situava) cap on em situava (i es situaven), és el que traçaria el solc de la nostra experiència junts.

2

Des d'un primer moment vaig pensar en habilitar un espai virtual com a extensió de l'espai i el temps que compartíem a l'aula. En els darrers cursos havia fet servir el *moodle* del centre per desdibuixar els límits de la divisió en grups-classe i per ampliar l'horitzó de les possibilitats de participació i pertinença. Ara aquell espai virtual em brindava la possibilitat d'estirar la nostra relació més enllà d'aquella hora setmanal del divendres al matí.

¹² Aquest capítol és un 'flashback' dins la narració de la recerca, per donar compte del nostre recorregut del curs anterior. El text ha estat construït a partir del meu diari de professor, les aportacions del meu alumnat al *blog* 'Aprendre a ser' (blocs.xtec.cat/aprendreaser) i les converses inicials de la recerca enregistrades en vídeo.

Anna: *Una assignatura que només la teníem una hora a la setmana es va convertir en una assignatura del dia a dia.*

Elena Nv: *Ens tenia connectats tota la setmana.*

Francina E: *Aprofitàvem aquesta hora 'a saco' i treballàvem molt a casa.*

3

La primera proposta del curs va ser l'*Imaginari Visual*. Aquest és l'únic projecte que es resisteix a caure de la meva programació any darrera any. L'*Imaginari Visual* és un intent de dialogar amb les 'seves' imatges, les que elles i ells tenen, comparteixen, produeixen o usen. Dedicar els primers dies a aquest projecte ens permet construir una primera cartografia de la cultura visual del grup a partir la seva pròpia experiència. Mentrestant, revisem alguns dels projectes realitzats en cursos anteriors. Són treballs que sovint ja coneixen, perquè la majoria dels projectes que emprenem solen tenir alguna dimensió pública: murals, vídeos, exposicions... Però precisament per això, perquè ja ho han vist, conversar sobre allò que vaig fer l'any passat amb altres estudiants em permet abordar l'inici de curs des d'una posició més dialògica. Els objectius del curs, la metodologia de la matèria o els criteris d'avaluació es desgranen a partir de les preguntes i els comentaris que suscita allò mostrat: *¿Qui va elegir el tema del mural? ¿Podem fer també un graffiti? Una amiga meua surt en este vídeo...* A la fi, les preguntes sempre apunten a qui les formula i parlar sobre allò mostrat és, sobretot, una oportunitat de conèixer-nos.

4

Vam estrenar el nostre espai al *moodle* de l'institut amb un fòrum de discussió per iniciar el projecte de l'*Imaginari Visual*. La pregunta que guiava el debat era "Quines són i on són les teves imatges?". Mentre llegia les seves aportacions al fòrum em vaig adonar que no escrivien per a mi. Aquesta constatació va ser especialment reveladora perquè la setmana anterior havíem iniciat aquest mateix debat a l'aula. Com encara no teníem habilitat l'espai del *moodle*, els havia demanat que anotessin en un paper les seves aportacions. La manera d'escriure aquest full responia a la 'gramàtica' d'un treball de classe, era un llistat d'informació que s'articulava segons l'enunciat proposat

pel professor. Jo, en lloc de recollir el full, vaig demanar-los que el comentessin, que hi busquessin coincidències, diferències... que el completessin amb els punts de vista dels altres i que, finalment, pengessin a l'espai del *moodle* el resultat d'aquest procés de debat i reflexió. Però en el trànsit del paper a la pantalla el text va canviar. Suposo que eren conscients que allò que escrivien ja no seria llegit només pel professor sinó que ho llegiria tothom. I era a ells i a elles a qui s'adreçaven. "wola gent...", escrivien. Hi havia qui fins i tot s'excusava: "Pos aki stik io fen lo EXERCICI ESTE EL FAI X LO ABURRIMEN XK SINO NOL FARI... XD". Em va sobtar la reiterada invisibilització del professor. Malgrat ser una tasca escolar ningú no s'adreçava al professor. Era ignorat, desplaçat del centre de l'activitat. Semblava que en aquell espai hi havia en joc alguna cosa més important que la pròpia tasca encomanada. Les estratègies d'escriptura (l'ús d'abreviacions pròpies del *msn*) i de visibilitat que emergien però, sobretot, el to dialògic i relacional que adoptaven, em va fer pensar en aquell espai com en un espai de construcció i afirmació identitària. Era un estil comunicatiu que contrastava amb el llenguatge impersonal propi de les pràctiques escolars. Aquesta constatació marcaria, des d'aquell precís moment, el meu interès per explorar les possibilitats educatives d'escriure un *blog* col·lectiu per repensar el lloc que ocupàvem uns i altres en la relació pedagògica.

5

El desconcert inicial per l'enfocament de la meua proposta revelava les seves expectatives sobre la matèria.

Roger: *Fa dos anys fèiem coses en regle i tal, i ara l'assignatura era completament diferent.*

Reaccionaven amb un punt d'incredulitat.

Ricard: *Al principi, trobava que això era una miqueta... xorra.*

Sergi: *Tots ens pensàvem que seria una tonteria (al menos jo), pero vam vore que no.*

Manifestaven perplexitat.

Anna: Ens vam quedar allò que es diu “ai maree...” perquè, és clar, era una cosa nova.

I un cert vertigen enfront un plantejament que no responia a allò que estaven acostumats a fer.

Maria: Mai havíem realitzat un treball d'aquest tipus tan... “modern”. Sempre estàvem amb el mateix de deures, examens... i pos això definitivament va ser un cop dur per a nosaltres, perquè no sabíem com començar.

Amb el temps, aquest desequilibri inicial obriria una escletxa per on repensar les seves concepcions sobre què significava aprendre.

Eugènia: Mai no havíem realitzat una activitat d'aquest tipus, és a dir, reflexionar, opinar, ensenyar...en un espai virtual.

I sobre quin era el paper de les tasques escolars en el seu aprenentatge.

Conrado: Però no tant sols això, el que tenia que ser una assignatura va deixar de ser-ho en certes coses: no hi havia exàmens (que realment no serveixen per a res, ja que amb els exàmens no aprendràs res, sols serveixen per a dir els teus coneixements amb una nota), ni exercicis (que resulten cansats a vegades). Disfrutàvem sempre del que fèiem, al menys jo.

6

L'experiència de l'Imaginari Visual es va allargar fins a la fi del primer trimestre (gairebé quatre dies, degut als nombrosos divendres festius d'aquell curs). Les darreres sessions a l'aula les havíem dedicat a fer una presentació pública dels seus imaginaris visuals. D'aquesta posada en comú van emergir una sèrie de temes que relacionaven imatge i identitat. La idea que la cultura visual proporcionava unes experiències a través de les quals les meves estudiants 'aprenien a ser' noies i nois es va convertir en l'eix

vertebrador del nostre proper projecte. La necessitat de donar-li visibilitat pública ens va fer abandonar el *moodle* per publicar un *blog*.

7

```
wit wiu!!!
aki tem gemma & eugènia començan el treball
aspero k axo anira ml be!!
i k funcionigue km u desitja alfred!!
wno a posaru en marxa!!
***
K pa k pa k psa!
Vaia kosa xula ka kedat aixo, ara domes keda completa en lo nostre
arte ajaja
weno k ia uai fet tot i teu ai ambiat tot, not podras keixa k ara ia
am fet la faena i
ben feta!
***
Vinga pos asta lora de despues de klase del divendres!
X fi... 15 anyss!!
***
wenas alfreD!!!
weno k stem akii joO i amandaa
i anem a començar el treball...xo no sabem kom se faaa xD
weno alfred avoree si lo endevinem
adeuuU finsss demaa
***
epaaaaaaaa!!
a comentaaaaaaaa!!
=D
PRIMERAAAAA!!jijij
***
oskarjj
Si xales si xales alfred, te faras famos gracias a natros cabr.....,
sempre fen coses rares que al final queden be jejejeje
***
ola Alfred! pos, aqui estem cristina i andrea.
nem a começa el treball!
au adew!! asta el dilluns
***
```

Aquestes eren les primeres ‘entrades’ al *blog*. Sovint, al llarg del temps que vam dedicar a escriure en el *blog*, vaig pensar que era sobretot un lloc on ‘ser amb els altres’, una forma d’estar connectat, de formar part d’aquella comunitat que construïem junts i que ens constituïa com a grup. El *blog* tenia un sentit relacional que es consumava a través de ‘ser-hi’. Era una identitat que s’escrivia des de la participació. I, aquest cop, jo també hi era.

8

Em preocupava ‘pedagogitzar’ el *blog*, convertir-lo en una mena de ‘cavall de Troia’ d’allò escolar. Però el *blog* va esdevenir un espai on explorar altres formes de pertànyer i de donar sentit. Per a mi aquest era el seu veritable valor educatiu.

El *blog* ens permetia estirar el temps i l’espai escolar.

Eugènia: *Vam tindre temps de fer moltes coses. El bloc no depenia d’aquests 60 minuts sinó que era un treball de dia i dia.*

Conrado: *Ja no teníem restriccions d’horari. A més, els alumnes ens podíem comunicar, reflexionant i aprenent de nosaltres mateixos.*

Desdibuixava límits i ampliava el nostre sentit de pertinença.

Anna: *Ens relacionàvem més amb tots, compartíem opinions, expressàvem les nostres idees... És que crec que fins i tot al final ja no ens recordàvem que era un treball de classe, per lo menos jo. No ho sé, ho feia sense pensar-ho.*

Laura: *El blog feia ke em comunicés més amb els de classe i els conequera una mica més, ja ke no els coneixia molt, encara ke porto bastant de temps anant a la mateixa classe amb alguns companys meus.*

Francina E: *El blog, a més d’ensenyar-mos molt, també ens va unir.*

Però, sobretot, el *blog* era un espai d’aprenentatge que es construïa a partir de trànsits diversos.

Del desconcert a la comprensió.

Elena Nv: *En un principi, cada article que ens presentava per a mi parlava en xinès. Les idees eren molt abstractes i àmplies i, sincerament, no sabia com emprendre-ho. No és com les assignatures, un exercici i contestes, va més enllà.*

Rosa: *Poc a poc vaig anar enganxant el fil, però caminant sense veure bé les coses, i a mitjan de curs vaig poder començar a entendre més les coses.*

De l'obligació al compromís.

Berta F: *Als primers articles ficar-me a actualitzar era com una obligació, perquè era una dificultat desenvolupar aquells temes.*

Francina E: *Quan el vam començar a fer ens el preniem com un treball de classe però quan ja portàvem dos o tres articles va passar a ser una cosa més propera a nosaltres, al menys per a mi, i entràvem ja per plaer.*

Elena Nz: *Personalment va ser una molt bona experiència. No era tan sols un treball de classe, sinó entrar una tarda i posar-te a llegir articles i comentar, sense que fos obligatori.*

De la desafecció a la implicació personal.

Oscar: *Primerament no em feia molta gràcia, ho veia com una tonteria que no serviria per a res. Però a poc a poc vaig anar veient que era una cosa bastant interessant, on podies dir el que pensaves i expressar-te tal com eres.*

Rosa: *Poc a poc de lo que es tractava d'un treball ho vam anar fent com si fos algo que nosaltres haguéssim fet per expressar-nos i comunicar-nos de manera molt diferent a lo normal.*

Mar: *Va significar molt, me va ajudar a expressar coses que me pensava que no sabia expressar mai.*

Del treball individual a la construcció col·lectiva del coneixement.

Mar: *També me va agradar poder veure el treball de tots els 3rs. Potser si tot això ho haguéssim fet entregant-ho personalment al professor no sabríem mai l'opinió de l'altra gent.*

Albert: *El que més me va ensenyar aquest bloc va ser l'opinió de la gent, és a dir, els comentaris. No crec que fossin dolents o bons, crec que tots t'ajudaven a escriure millor el següent article.*

Del temps perdut al temps aprofitat.

Francina E: *Va ser una de les assignatures que més ens vam esforçar ja que per a fer cada article calia primer estar uns dies pensant bé per on l'enfocaríem i com ho explicaríem.*

Mar: *No sempre va ser fàcil sinó tot lo contrari. A vegades em vaig passar hores pensant què podria ficar i com ho podria ficar per a que s'entengués lo millor possible. Moltes vegades potser no me va quedar l'article com volia, o potser no me vaig quedar satisfeta. Però al temps que vaig dedicar a pensar sobre el tema també li dono importància, ja que me va ajudar a plantejar-me coses que potser no se m'haguessen passat mai pel cap.*

9

La tecnologia no és transparent. La participació *online* afegia tot un seguit de mediadors tècnics que interferien i minvaven les possibilitats d'interacció. Per posar un exemple concret, l'alumnat tenia una clau d'accés al *moodle* de l'institut, però quan vam decidir publicar el *blog* extern vam haver de gestionar tot el procés d'obtenció d'un identificador i una contrasenya per a tothom. Aquesta condició d'accés va entorpir la incorporació de tot l'alumnat al projecte del *blog*.

Miquel: *Crec que me vaig comprometre el que vaig poder en aquest blog. Encara que, com no tenia contrasenya, la majoria d'articles els vaig fer al moodle.*

Erick: *Alguns articles no els vam poder escriure per falta de la contrasenya.*

La tecnologia no és innòcua. No tothom disposava d'ordenador personal i connexió a Internet a casa i les possibilitats de tenir accés des de l'institut eren molt limitades.

Roger: *La meua relació amb el bloc va ser escassa. A vegades los treballs els vaig fer amb David. Dificultats. No tenia Internet a casa i per a estos treballs es necessita la presència d'Internet.*

La tecnologia no és neutral. La meua proposta contemplava alternatives per superar aquestes dificultats, des de la premissa que tothom havia de poder trobar el seu lloc per a aprendre i per construir el seu propi recorregut del curs. Una forma d'aconseguir-ho era deixar obertes totes les formes de participació al meu abast, no només *online* sinó també a través de suports més convencionals ja fossin electrònics o en paper. Però aquesta aparent diversitat de possibilitats de participació amagava una desigualtat que acabaria per fer-se evident: no totes les formes de participació tenien el mateix valor i no tothom podia elegir la forma de participació que preferia. La qualificació ja no articulava el nostre curs sinó la pertinença. I algunes formes de participació, malgrat garantir la qualificació, es produïen en un territori exclòs: el de la tasca escolar.

Roger: La meitat de treballs els vaig entregar en un full de paper. Encara que a vegades vaig xalar molt, això de que la gent ho feia als blocs i jo i companyia ho teníem que fer a mà en un full... Això crea l'aburrició.

10

Aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure amb els demés i aprendre a ser, són els quatre pilars de l'aprenentatge fonamental de l'informe Delors del 1996. Tinc la impressió que el nostre *blog* els va abordar de diverses maneres. Algunes formaven part de la planificació del professor: *conèixer* el mapa que configura la nostra cultura visual, *fer* en un context d'alfabetització digital, *viure amb els demés* a través d'una comunitat que transitava entre un espai presencial i un altre virtual i *ser* amb un mateix i 'en relació'. Però la circulació i la distribució de pensaments, adhesions i encontres que formiguejaven a través dels comentaris escrits al *blog* van desbordar les expectatives del pensament i la planificació escolar.

Aprendre a conèixer.

Gemma: Vam aprendre noves coses, diferents de les altres.

Elena Nv: Com per exemple a relacionar les imatges amb el tema que estàs exposant per donar més informació.

Zamara: *A expressar-me millor, a saber més coses sobre la música, els sentiments, etc.*

Eduard: *Sense adonar-me'n cada cop tenia més presents les paraules i conceptes que anaven sortint.*

Berta F: *El valor que li vaig donar era el mateix que a qualsevol altra assignatura (mates, català o castellà), però amb una sola diferència: en aquesta assignatura posava la meua opinió, i per això significa molt més que qualsevol altra.*

Aprendre a fer.

Miquel: *En aquest bloc vam escriure més que 4 paraules. Vam compartir debats, problemes tècnics i també vam compartir un espai interactiu a través del qual ens vam comunicar. El més important d'aquesta activitat és que tots vam formar part d'aquí i ens vam divertir escrivint i fent feina. Perquè realment això era fer feina, però era una feina que no costava de fer, era una feina que agradava.*

Maria: *Encara que potser no ho notéssem perquè era un treball diari de classe, aquest bloc ens va ensenyar moltíssim ja que vam poder corregir els nostres articles, equivocar-nos, veure les opinions dels demés...Per la meua part crec que vam realitzar un treball fantàstic!*

Cosmin: *Va ser un dels treballs més divertits que he fet en tota la meua vida. I no ho dic només perquè vaig xalar molt sinó perquè vaig començar a preguntar-me coses que abans ni les pensava. Dificultats en van haver un munt, cada article amb les seves: com fer-ho per a que quedi bé, per a que agradi... A cada article vaig aprendre algo nou. Va ser un experiència que recordaré tota la meua vida.*

Aprendre a viure amb els demés.

Miquel: *Jo crec que aquest any les coses van començar força malament, no érem ni de lluny la millor classe. Tot eren 'mals rollos', no hi havia companyerisme. Però, al cap d'un temps no molt llarg, cadascú va demostrar*

del que era capaç i, amb l'aportació de tothom, vam fer que la classe anés endavant. No és una mala classe, tampoc la millor, però, qui la té? Aquest any vam riure, vam plorar, ens vam enfadar, ens vam equivocar, vam encertar... Però sempre junts!

Eugènia: El bloc ens va permetre relacionar-nos, conèixer-nos els uns als altres més a fondo, descobrir coses íntimes que no ens contàriem en qualsevol altra proposta de treball. Sortia tot allò que tenia qualsevol persona dins seu (pensaments, opinions, reflexions...).

Anna: Veure com som realment cada persona, veure com és la vida, veure que cada persona és un món, que tots som humans i cadascú té un gust, amb el que sigui: roba, música, etc...

Aprendre a ser.

Miquel: El bloc ens va servir per a que cadascun de nosaltres ens adonéssim de com érem i les coses que realment ens interessaven.

Eugènia: En la manera de reflexionar i opinar... a l'escriure alguns articles, cadascú de nosaltres s'identificava com era! La seva manera de ser!

Andrea B: Era com un petit tros de la nostra vida posat aquí. Però, a diferència dels 'fotologs' i això, aquí pensàvem el que escrivíem i escrivíem el que pensàvem. La veritat, si totes les classes d'una hora ens fessin pensar així, potser la cosa aniria millor.

Elena Nv: Vaig aprendre a apreciar tot el que ens ajuda a ser i a comprendre que no ens formem sols, sinó que depenem de molts altres aspectes i que, per tant, en cada situació varia la nostra manera de ser.

Andrea B: El que si que va canviar va ser la meva manera de veure les coses, d'enfocar-les, d'interpretar-les... Tot és diferent d'abans... Això és el que he progressat, no?

III

Constituir-nos com a grup de recerca

1

Les vacances de Nadal em van proporcionar un temps de reflexió. Dues preocupacions aglutinaven bona part dels meus pensaments d'aquells dies sobre com abordar la recerca amb les meves i els meus estudiants. En primer lloc, em preguntava com podia fer-los partícips del meu tema de recerca. Quina distància hauríem de recórrer per trobar un territori d'indagació que poguéssim considerar comú? Com proposar-los preguntes que poguéssim compartir? En segon lloc, em preguntava fins a quin punt l'oferiment d'usar la seva participació en la meua recerca per al seu projecte de quart d'ESO no contribuiria a encotillar la nostra relació de recerca dins les resistències pròpies de l'entorn escolar i de les narratives que genera al voltant dels subjectes implicats. Eren preocupacions entrelligades que es nuaven en un punt: com transformar la nostra relació escolar en una relació de recerca?

2

A mitjans de gener ens vam reunir. Era el primer cop que ho fèiem distribuïts en els grups de dimarts, dimecres i dijous, segons la disponibilitat horària manifestada per cadascun d'ells i elles. Encara em sorprenia la determinació amb la que s'havien involucrat des del principi. La iniciativa que havien demostrat al oferir-me calendaris alternatius quan els era impossible adaptar-se a l'horari que els proposava. Aquella predisposició no només reflectia la seva voluntat de participar en la recerca sinó també la seva intenció de tenir-hi una veu pròpia.

Havia articulat el guió d'aquella sessió a partir de preguntes: Com penseu que podríem encarar la recerca? De quina manera podríem organitzar-nos? Quins temes podríem abordar? El valor d'aquelles preguntes no residia tant en les respostes que invocaven com en el procés que havien d'engegar. El trànsit d'una relació escolar cap a una relació de recerca compartida reclamava situar els interessos, desitjos i expectatives de cadascú en el centre del propi procés de constituir-nos en grup de recerca.

3

Portàvem ja una bona estona reunits quan em vaig adonar que només parlava jo. Havia començat la sessió per allò més prosaic, però al mateix temps imprescindible per fer-ho rutllar tot plegat. Passar llista. Repassar la distribució dels grups on, d'un dia per a l'altre, encara ballaven alguns noms. Puntualitzar la vinculació de la nostra recerca amb el seu projecte de 4rt d'ESO.

El grup del dimarts era poc nombrós, però a l'aula encara es respirava el baf viciat de la classe anterior. M'escoltaven amb atenció. Entre les fileres lleugerament despentinades de cadires i taules es podia rastrejar l'estampida provocada pel darrer timbre del dia. M'escoltaven sense inquietar-se. A fora ja era fosc i la fressa del tràfec quotidià de l'institut havia donat pas a un silenci sense pòsit, només perceptible pel timbre sorprenentment ressonant que li conferia a la meua veu. M'escoltaven amb una conformació que m'impedia desempallegar-me de la sensació de ser a classe.

4

Em va semblar que era el moment apropiat per repartir els dossiers que els havia preparat. Els darrers mesos havia dedicat part del meu temps a fer el buidatge de les seves participacions al *blog* que havíem escrit el curs anterior. Es van sorprendre. Sobre aquell plec de fulls DIN A4 que els repartia, el text continu d'articles, comentaris i rèpliques escrites al *blog* adquiria una solemnitat que imposava. No es podien imaginar que tot allò ho haguessin escrit elles i ells. Es van abocar sobre els seus textos com si els llegissin per primer cop. Durant una estona només vam sentir el xiuxiueig dels fulls al passar plana.

Què rescatàrieu dels vostres textos per a la recerca? Quins fragments compartirieu amb el grup? Quines temàtiques podríem recuperar? Quina és la nostra història junts? Quins moments són valuosos? Com podríem reconstruir el recorregut que ens ha portat fins aquí?

5

El *blog* ocupava un lloc preeminent en la seva memòria. Havia estat la pedra angular del nostre treball del curs anterior. Els articles i discussions al *blog* eren un intent de dialogar amb les imatges que ells i elles tenien, guardaven, compartien, produïen o usaven. El propòsit era reflexionar sobre les experiències que la cultura visual els proporcionava i sobre la influència d'aquestes experiències en la construcció de les seves identitats. Però, sobretot, el *blog* va ser un espai de relació on vam experimentar maneres d'aprendre que esquerdaven les formes escolars més convencionals. Maneres d'aprendre que ens teixien els uns amb els altres amb un teixit complex, de moltes capes, que ens interpel·lava com a subjectes complets, biogràfics i corporeïtzats.

6

La nostra història junts del curs anterior mai no es va arribar a reconstruir de forma compartida. Els vaig proposar diverses tàctiques d'escriptura. La primera consistia en seleccionar un fragment del text que havien escrit al *blog* per compartir amb el grup. Només algunes i alguns ho farien. La segona proposta va ser enregistrar en vídeo una conversa col·lectiva sobre què havia significat per a ells i elles l'experiència del curs anterior. La idea de diversificar les formes de contribució formava part d'una estratègia més àmplia pensada per superar els esculls amb els que algunes i alguns es topaven a l'escriure. Aquesta forma de documentar les sessions requeria repartir-nos les tasques d'enregistrar, escoltar i transcriure allò gravat. Però aquesta proposta tampoc no ens duria gaire lluny. La incomoditat inicial per la presència de la càmera i, potser, l'artificiositat de la situació van fer que les aportacions a la conversa es limitessin a unes poques paraules d'aprovació intercalades entre les dissertacions que jo esgrimia per desbloquejar el silenci en el que sovint quedàvem sumits. Unes setmanes més tard encara faria un darrer intent. Vaig recollir en un text¹³ totes les aportacions que havia aconseguit reunir sobre allò viscut junts el curs anterior. Vaig publicar el text al nostre *blog* amb la consigna de reescriure'l a través d'aquell espai que ens era comú. Ningú no va escriure.

¹³ Un text que, amb algunes petites modificacions, he incorporat com a capítol II d'aquest relat.

7

Passar llista és una tasca habitual a les aules dels instituts de secundària. Ja sigui mitjançant algun innovador sistema informàtic de gestió de l'assistència de l'alumnat o a través del tradicional quadern de notes del professor, passar llista forma part del ritual d'iniciar la classe.

Com tots els rituals, sempre hi ha qui el practica amb una devoció metòdica. El retard només és aplicable en l'interval comprès entre el moment en que sona el timbre i els cinc minuts posteriors. Arribar passats aquests cinc minuts és considerat una falta d'assistència.

Com tots els rituals, sempre hi ha qui el practica amb una indolència soporífera. Un rosari de noms desfilen un darrera l'altre segons un dictat alfabètic. Una lletania monocord només interrompuda per alguna absència inoportuna.

Com tots els rituals, invoca una subjectivitat. Forma part d'una narrativa més àmplia que comminar els subjectes a ocupar el seu rol d'alumnes.

8

Vaig posar-me a passar llista i ningú no es va immutar. Al menys, no fins que jo em vaig revelar contra el meu propi automatisme. Per què passava llista? El grup del dimecres era força nombrós, gairebé una vintena. S'havien assegut segons havien anat arribant, formant petits grupets que xerraven entre ells. Passar llista em servia per reconèixer-los, per saber on era cadascú d'elles i ells dins l'aula. Però la naturalitat amb la que aquella cantarella apel·lava la seva condició d'alumnes m'incomodava.

Els dimecres a la tarda no hi ha classe a l'institut, és el dia reservat per a les reunions del professorat. Érem a una aula però no érem a classe. Érem un grup de nois i noies i un professor que participaven en una recerca educativa. Però el recurs d'aprofitar aquesta participació en la recerca per al seu projecte de quart d'ESO escapçava l'horitzó de la nostra col·laboració. L'emmarcava dins una narrativa escolar: s'hauria de fer un seguiment d'assistència i participació, s'hauria de fer un acompanyament, s'hauria de tutoritzar, s'hauria d'avaluar.

Llegia els seus noms un a un. Passar llista tenia un efecte dissuasori sobre els petits coàguls de conversa en els que participaven. Era com un compte enrere. Quan arribi a la Z comencem.

9

A les darreres taules es reunien Andreu, Miquel i Jonatan. No eren els únics que encara xerraven, però potser eren els que s'hi abocaven amb més fruïció. S'asseien gairebé en cercle al fons de l'aula. Capficats en allò que enraonaven, la conversa els mantenia a una distància insalvable.

Vaig experimentar una sensació que coneixia, però que no esperava reviuire enguany. Com a professor d'institut havia hagut de capejar sovint aquesta circumstància. Ser al mateix lloc no ens garantia ser junts. Per a ser junts calia compartir alguna cosa més que l'espai i el temps imposat de l'horari escolar. Ser junts significava reconèixer-nos mútuament com a subjectes amb agència pròpia. Ser junts significava tenir curiositat i cura els uns dels altres. Ser junts mai no era una posició guanyada sinó una disposició envers l'altre que havíem de cultivar cada dia.

L'espai i el temps de la recerca no se'ns oferien com un terreny més propici que l'espai i el temps escolar. Eren amb mi perquè volien, però encara no érem junts. No tenir l'obligació d'assistir no suposava compartir el propòsit de la trobada. Potser només hi eren perquè els agradava alguna noia o algun noi de l'aula. O per curiositat. O fins i tot per desafiar aquella absència d'obligatorietat que els temptava amb la visió de les portes obertes des de la finestra.

10

Sense acabar d'espolsar-me aquests pensaments de sobre vaig reprendre el fil argumental de la meua explicació. La participació en la recerca era una oportunitat d'experimentar una altra forma de ser junts i una altra forma d'aprendre. El procés de constituir-nos com a grup de recerca no només consistia en trobar una fórmula viable per organitzar-nos sinó, sobretot, consistia en transformar la nostra relació pedagògica i en reinventar-nos dins aquesta relació.

Quan va sonar el timbre les meves paraules feia estona que volaven en cercles. Les metàfores que intentava no il·luminaven la meua dissertació amb prou força per fer-la comprensible. El timbre va sonar a les 16:25 per a deixar-nos els reglamentaris cinc minuts del canvi de classe. Davant l'evidència que els dimecres a la tarda no hi havia classe a l'institut, la tossuderia amb la que aquell timbre s'entestava a marcar les hores podia semblar patètica. Però, gairebé com un acte reflex, tothom va tenir l'impuls d'aixecar-se i marxar. El dictat de la rutina escolar em va brindar la metàfora que buscava. A les 16:30 va anunciar puntual l'inici de la classe següent.

11

Dijous vaig tornar sobre el meu guió per tercer dia consecutiu. La distribució en tres dies del nostre grup de recerca em recordava la dinàmica escolar. Repetir la lliçó per a diversos grups d'un mateix nivell és una situació habitual a les aules de secundària. El currículum es converteix sovint en una recepta didàctica que s'administra de forma més o menys rutinària o mecànica segons sigui el tarannà personal del professor que l'aplica. Però el meu guió mudava la pell cada dia. El relat d'allò viscut el dia anterior actuava sobre allò que viuria el dia següent.

Constituir-nos com a grup de recerca era una tasca complexa en la que s'entrecruaven les dificultats inherents d'abordar una recerca participativa, amb els requisits escolars del projecte de recerca de quart d'ESO i amb la nostra pròpia història junts com a professor i alumnes de l'institut. En aquesta cruïlla es situava l'experiència d'una setmana en la que havíem viscut moments d'adhesió i de compromís, moments de curiositat i d'incertesa, moments d'abandó i de languidesa.

Abans d'acomiar-nos els vaig preguntar quan podria ser la nostra propera trobada. Gemma i Andrea G van respondre a l'uníson: "si vols, per natros la setmana que ve... Total, passem un bon ratet".

12

Quinze dies després ens vam tornar a trobar. Aquesta freqüència quinzenal marcaria el ritme de les nostres trobades fins les vacances de Pasqua. Les sessions que venien

havien de servir per apropiari-nos definitivament de la recerca, com a colofó del procés de constituir-nos com a grup. No era una qüestió epidèmica. Metodològicament, no n'hi havia prou amb fer una distribució de les tasques de recerca que convidés a la participació i a l'intercanvi. Calia involucrar-se en el conjunt de decisions que traçaven el rumb de la recerca. Epistemològicament, la comprensió del focus de la recerca era una condició necessària però insuficient. Apropiar-se de la recerca reclamava de cadascú una comprensió compromesa i transformadora, que els autoritzés com a artífexs del seu propi procés de recerca dins el grup.

L'assistència a les sessions va ser intermitent. La llista de noms que arrossegava, setmana darrera setmana, era enganyosa. Entre el gruix de persones que faltaven a una o altra sessió hi havia una bossa de nois i noies que gairebé no van arribar a venir mai. Després hi havia un grup menor que només venia esporàdicament fins que, quan va arribar el moment de producció i d'escriptura de la recerca, van abandonar-nos definitivament. Trenta-tres noies i nois completarien el procés de recerca fins a la fi. Només uns quants van assistir regularment a totes les sessions.

IV

L'experiència de 'ser en relació'

1

No sabia com compartir la meva recerca sense imposar-la. Jo era un professor que investigava sobre la seva professió per transformar-la. L'objecte d'estudi de la meva recerca era la meva pròpia experiència docent. El camp del meu estudi, la nostra experiència del curs anterior. Però la recerca que havíem d'emprendre junts ja no podia ser la meva recerca sinó la seva, la nostra. Aquesta convicció era un pilar de l'ètica de la investigació que guiava els meus intents d'abordar la construcció de la recerca de forma dialògica.

Alfred: Què rescataríeu dels vostres articles del curs passat per a la recerca? Quins fragments compartiríeu amb el grup? Quines temàtiques podríem recuperar?

Esperava poder elaborar amb ells i elles un mapa de fragments d'experiència significatius, una representació compartida sobre la que traçar la ruta de la nostra indagació col·lectiva. Però els meus intents només generaven confusió.

Maria: Al principi no tenia res clar, no entenia res.

Andrea B: Era una mica caòtic, vull dir que tampoc no explicaves molt bé què era. Anaves tot molt per damunt i tot molt "projectes, projectes..." però no molta cosa.

Setmana darrera setmana, la participació intermitent corcava el feble tel de sentit aconseguit la setmana anterior.

Andreu: Primer passàvem una miqueta, "lo d'Alfred esta tarde", "ja anirem" [i esclafien a riure].

Les propostes quedaven enunciades, les decisions ajornades. Tenia la impressió que esperaven rebre instruccions.

Andrea B: *Quan vas començar a fer els grups, ja mos vas dir que havíem de triar el tema i tot i allavontes ja es va entendre una mica més tot. [...] I quan ja vaig tindre lo tema triat ja se va encarar tot més i ja estava tot més clar i... "això anirà bé!"*.

2

La baula que ens unia era el *blog* 'Aprendre a ser' i la nostra experiència del curs anterior. Era un bagatge que compartíem i que ens havia permès tematitzar les seves experiències de ser a través de la cultura visual. El propòsit de la meva recerca era comprendre com els subjectes implicats en la relació pedagògica negociaven la seva identitat per habitar les subjectivitats que els oferia l'escola. En la intersecció dels diversos àmbits que havíem explorat el curs anterior ('els miralls de la música', 'paisatges tecnològics', 'reinventar el cos', 'aprendre a sentir', 'ser noi, ser noia' i altres en relació a què significava 'aprendre a ser a l'institut') emergia una noció que seria clau per transformar la meva recerca en la nostra: 'ser en relació'.

El sentit que cadascú atorgava a 'ser en relació' va coagular en significats diversos que despuntaven més en unes interpretacions que en altres, però que en conjunt formaven una constel·lació compartida de significació.

'Ser en relació' atenyia al comportament que desplegàvem en àmbits diversos.

Núria A, Núria S, Llúcia: *Ser en relació és diferent en cada àmbit, no et comportaràs igual si estàs amb un amic que en la família o pel carrer. A través de diferents relacions la manera de ser de les persones va canviant.*

Un comportament que revelava lligams, vincles i sentiments.

Eugènia: *Ser en relació per a mi significa comportar-se d'una manera determinada segons els àmbits on estàs i en qui estàs, amb les persones de confiança o les de menys confiança, si estàs a casa, dins de l'institut, fora amb els amics... Tot això ens fa sentir i comportar-nos d'una manera diferent.*

Però que també estava sotmès a formes regulades i normatives de ser.

Mar, Alba, Maria: *Per exemple, quan estem a l'institut no som iguals que quan estem fora amb la gent de més confiança ja que dins l'institut estem marcats per unes normes i quasi ben bé estem reprimits, per tant no podem actuar com som. En canvi, una vegada fora de l'institut ja pots actuar tal com ets i amb llibertat. Són dos conceptes i maneres de ser molt diferents.*

Situar el focus de 'ser en relació' en els comportaments possibles ens remetia a una noció de ser contingent i performativa.

Ser era fer.

Elena Nz: *Jo m'ho he pres per diferents costats: he intentat esbrinar els comportaments que tinc en els diferents àmbits, observar com varien canviant l'entorn i, m'he sorprès a mi mateixa. Som de mil i una maneres diferents sobre les quals molt poques vegades ens parem a reflexionar.*

Ser era mostrar-se i ser vist.

Andrea A, Irina, Francina: *Nosaltres ens veiem d'una manera diferent de la que ens veuen els altres. Depèn l'àmbit en que estem ens comportem d'una manera diferent de la que ens comportaríem en un altre lloc. És a dir, la nostra manera de comportar-nos està relacionada a l'amistat, la confiança que tenim, la timidesa... Depèn la relació que tenim entre els individus d'aquell espai concret ens veuen o veiem diferent del que som o són.*

Ser era aprendre.

Gemma: *Ser en relació ho entenc en com nos formem natros a través de la relació, com natros podem arribar a ser lo que som o nos podem arribar a identificar d'una manera davant dels altres i davant d'una persona diferent i tot això és lo que nos ajuda... no sé com explicar-ho... nos ajuda a formar-nos, no? La relació és lo que nos ajuda a formar-nos... a pesar de que no nos mostréssem sempre tal com som.*

‘Ser en relació’ esdevindria també un concepte cabdal per entendre com ens vam constituir a través de la recerca i del temps que vam compartir plegats.

3

El projecte de recerca de l’institut va tornar a entrar en escena per afegir el seu llast escolar a sobre el fràgil castell de naips de la nostra incipient recerca. Les tutories d’aquella setmana es van dedicar a presentar el projecte de recerca que tot l’alumnat de quart d’ESO hauria de realitzar la darrera setmana del curs. Els tutors i tutores de quart els van dir que havien de fer grups de tres i triar un tema de recerca. Els nois i les noies que formaven part del meu grup de recerca van al·legar l’excelsitud del seu itinerari en va. Abans d’acabar la classe tothom havia de tenir grup i tema de recerca escollits.

Com vaig saber dies més tard, el meu acord amb el director del centre no havia transcendit ni tan sols a la resta de l’equip directiu. Ni el cap d’estudis ni les tutores i tutors de quart no sabien que la meua recerca constituïria el projecte de quart d’ESO de les noies i els nois que hi participaven. Després d’haver confirmat amb el director la vigència del nostre acord, vaig demanar poder parlar amb els tutors i les tutores per explicar-los-hi personalment la meua proposta. Vaig percebre una certa tibantor inicial. Els molestava no haver estat abans convenientment informats d’aquesta circumstància. “Ja saps com són els alumnes, com parlen”, m’havia comentat una tutora. “De seguida et diuen que ells no ho han de fer”. El comentari m’obligava a una complicitat que m’incomodava. Quin era el relat que invocava aquest ‘ja saps’? Quin saber sobre els nostres estudiants mobilitzava? Quina relació pedagògica desvetllava?

La desconfiança només era un mecanisme defensiu. Allò que veritablement els entujava era la vulnerabilitat experimentada per l’exposició pública del seu desconeixement. No era el dubte sobre la veracitat dels arguments que els seus estudiants esgrimien, sinó la percepció que aquella situació els desautoritzava. Em preguntava quina identitat docent emergia, quina noció d’autoritat i d’autoria. Quina relació pedagògica.

4

La reunió amb les tutores i els tutors de quart d'ESO va situar definitivament la nostra recerca dins l'agenda de l'institut. Tothom havia acceptat de bon grat la proposta. No sé si encara amb un cert dring de ressentiment, algú es va congratular de la feina que els estalviaria encarregant-me de tants estudiants. Però els interrogants que ens esperaven al juny no els vam arribar a encarar ni de bon tros aquell dia. Qui avaluaria els projectes dels nois i les noies que participaven en la meva recerca? Quins criteris guiarien la valoració? Com s'incorporaria el trajecte realitzat fora de l'horari escolar al seu projecte de recerca de quart d'ESO? Abans d'acabar la reunió vaig voler insistir en la meva disposició a acompanyar el treball dels meus estudiants al juny, al llarg de la seva jornada escolar. De reüll, el company d'abans no va poder contenir una mirada que em va tocar d'esquitxada. "Menys feina!".

5

La distribució en grups no era negociable, havien de ser grups de tres. Abans d'una setmana els havia de passar el llistat definitiu de l'alumnat que seguiria el meu itinerari de recerca ordenat per grups. Era una imposició que s'afegia a un mapa d'agrupaments cada cop més complex. Inicialment, quan vaig demanar la col·laboració dels meus estudiants del curs anterior, havíem de ser un sol grup de recerca. Més endavant, la quantitat de nois i noies interessades i la dificultat de consensuar un únic dia de reunió ens havia dividit en tres grups: el del dimarts, el del dimecres i el del dijous. Ara, per imperatiu escolar hauríem de repartir-nos de tres en tres.

Imaginava aquests grups com cercles concèntrics de participació. Vaig pensar en aprofitar les possibilitats de contribució de cada forma d'agrupament. En conjunt compartíem una història junts i una noció de pertinença que ens constituïa en comunitat per a la recerca. El repartiment en els grups del dimarts, dimecres i dijous ens ofería una forma de participació viable i assequible. Confiava en el paper determinant d'aquestes trobades per a construir una recerca veritablement participativa amb els estudiants. L'agrupament que ara abordàvem, de tres en tres, podia proporcionar-nos una forma més propera de col·laboració i de suport.

6

La intermitència i la laxitud de les nostres primeres trobades no ens conduïa a cap forma de col·laboració factible. Cap engruna de comprensió compartida no quallava de les nostres converses. Probablement, confiar que de forma natural cauria pel seu pes com la fruita madura havia estat una ingenuïtat.

Les preguntes que em feia coïen com retrets. Quina mena de col·laboració esperava de les meves i els meus estudiants? No m'havien concedit ja el seu suport? Per què s'havien d'erigir en coautors de la meva recerca? Què els havia ofert per a què la fessin seva? Per què haurien d'estar ni tan sols remotament interessats en apropiar-se-la? Quines condicions havia posat a la seva disposició per a què es posicionessin com a recercadors i recercadores? Quin canvi de relat havia afavorit per a què abandonessin el que habitualment els situava com a alumnat? Encara no m'adonava que l'oferiment i l'oportunitat no ens garantia l'accés al canvi?

La distribució en grups de tres va transformar la fesomia de la participació. Sobre l'horitzó de la fi del curs es dibuixava un propòsit concret a assolir. El projecte de recerca de quart d'ESO delimitava uns contorns possibles de participació que compreníem i compartíem. No era casual que elles i ells haguessin assenyalat aquell com el moment en que van començar a entendre què havien de fer. Tampoc era del tot causal, però aquell perfil de participació que albiràvem s'escrivía amb el traç gruixut d'una tasca escolar.

7

El full de ruta de la nostra recerca es definiria en la confluència de totes aquestes circumstàncies. L'enunciat era meu i això m'inquietava. Però aconseguir que cada grup tingués el seu propi projecte de recerca llest per entregar al juny era una exigència més peremptòria.

La noció de 'ser en relació' es va erigir en la pedra angular dels seus propis projectes de recerca de quart d'ESO. Era una noció que havíem rescatat del nostre treball del curs anterior. Probablement, era l'única espurna de llum dins la boirina de les nostres

converses de les darreres setmanes. Vaig pensar en esmicolar la meua investigació en tantes recerques com grups de tres havíem format i els vaig proposar que exploressin què significava ‘ser en relació’ per a cadascun d’ells i elles en algun àmbit de la seva vida. A través de les seves recerques esperava que poguéssim cartografiar les seves experiències de ser i localitzar allò que els era valuós del seu ‘ser en relació’. Confiava que més endavant podríem indagar com aquest ‘ser en relació’ es transformava, encaixava o s’adaptava dins l’institut, amb el propòsit de comprendre què significava ser en la relació pedagògica.

8

La cinquena sessió havia de significar un punt d’inflexió en la nostra recerca. Coneixien la meua proposta d’itinerari des de la sessió anterior. Ara els tocava a elles i ells definir quin seria el recorregut de la seva recerca, quina experiència de vida compartirien amb el grup, quin ‘ser en relació’ exploraríem junts.

Acudia a la trobada alliberat d’un pes que havia arrossegat des del principi. Després de l’impàs de les darreres setmanes, aquella era la nostra primera oportunitat d’experimentar què significava fer recerca junts. No esperava que el pas dels dies hagués estat igualment productiu per a tothom. Potser més d’un i d’una haurien perdut el fil del propòsit que perseguíem. Però, per primer cop, no era jo l’únic responsable d’ajudar-los a retrobar el rastre. Les aportacions i els comentaris dels que ja començaven a articular el seu propi projecte de recerca havien d’esdevenir indicis suficients per a guiar-los. Aquest era un dels reptes que el grup havia d’assumir. Però el compromís del grup en la recerca no es podia reduir a emparar i acompanyar tots aquells recorreguts particulars que es bifurcaven. Les nostres trobades, a través del debat i el contrast dels diversos punts de vista amb els que ens implicàvem, ens havien de proporcionar un espai de triangulació i de contextualització de les nostres aportacions individuals, des d’on abordar una representació col·lectiva, informada i reflexiva de la recerca.

Ens vam asseure en rotllana. Gemma i Andrea G es van oferir a enregistrar en vídeo la sessió del dimarts. Al dia següent va ser Andrea B qui va assumir aquesta responsabilitat i dijous va ser Mar. Tal com havíem convingut en una de les nostres

trobades inicials, cada dia se n'encarregaria algú diferent. La tasca de documentar la sessió implicava també la posterior transcripció de la conversa per a poder-la compartir amb el grup. Però mai no vam arribar a disposar d'aquesta aportació per a la recerca. La laboriositat i el tedi inherent a la feina de transcripció els va sumir en una profunda desídia de la que no ens en vam saber sortir.

9

Com el rastre d'una onada sobre l'arena, així és com m'imaginava l'efecte que tenien les nostres trobades en la seva vivència de la recerca. Un tel de brillantor que s'esmoreïa amb el pas dels dies fins esvaïr-se del tot. Com les onades, cada trobada semblava ser la primera.

Els seus primers temptejos per compartir l'experiència de 'ser en relació' que pensaven investigar eren distants i esquivols, embolcallats amb una clofolla impersonal de generalitzacions gastades.

Anna: Lo tema meu és com sóc jo als diferents puestos.

Alfred: A quins?

Anna: No ho sé. Als diferents puestos, no sé... de la vida; a l'institut, a casa, en los amics... depèn.

Jurko: Jo faig lo mateix que ella. [reien]

El comentari de Jurko, i la complicitat dels que reien, era un indicatiu més del desconcert amb el que la majoria d'elles i ells encaraven la recerca. Les paraules d'Anna desvetllaven una de les conseqüències d'aquest desconcert: la vaguetat en la definició de la seva experiència de ser. La meua conversa amb Berta A era un estira i arronsa per traspasar el llindar d'aquesta vaguetat.

Alfred: Quina és l'experiència de vida que has decidit compartir en natros per a la recerca?

Berta A: L'amistat... fora i dins a l'institut.

Alfred: *Inicialment, estem explorant un 'ser en relació' fora de l'institut. Quina dimensió de l'amistat o quins moments has triat? Quina mena d'amistat? Una amistat de colla, d'amiga íntima...*

Berta A: *No m'he basat ni en una colla, ni en una amiga, ni en res... L'amistat en general, no sé.*

Alfred: *I què és l'amistat en general?*

Berta A: [reia] *No ho sé...*

Alfred: *Quina cara i ulls li fiques a l'amistat?*

Berta A: *Poder confiar en una persona, tindre-la sempre al costat, no sé. Que sigui una persona que no te faci una cara per aquí i una cara... allà.*

Alfred: *És a dir, quan tu penses en l'amistat penses en alguna persona en particular?*

Berta A: *En una o en poques.*

Alfred: *D'acord, això ja marca un àmbit d'amistat concret. Ja no som una colla de vint que ens trobem a la discoteca!*

Berta A: *No, no.*

Alfred: *Estem parlant d'una relació d'amistat en la que se comparteixen moltes coses, que se té un grau de confiança que permet dir coses que a altres persones no diries?*

Berta A: *Això, més que res, no sé... una o dos persones, no més.*

Els animava a capbussar-se dins la imprecisió de les seves primeres intervencions per destriar-ne una experiència substantiva, vívida, que ens arrossegés a una narració en primera persona, propera, viscuda i transformadora.

Alfred: *Per què consideres que aquesta experiència és prou significativa per compartir-la amb nosaltres a la recerca?*

Eugènia: *Perquè això és vida, això ho passo cada dia en ells, en els amics...i cada dia no és lo mateix, passen coses diferents, anem creixent, canviem i... no*

se sap que passarà després, si seguirem junts o no junts i si canviaran les relacions... És la vida.

Explorar una experiència personal era una estratègia per comprendre com elles i ells es constituïen en la relació. La perspectiva particular des de la qual cadascú interrogaria la seva experiència de ser ens havia de permetre interpretar posteriorment què significava per a ells i elles ‘ser a l’institut’ a partir d’una tematització no prescriptiva, que es construïa dins la pròpia recerca. L’experiència de ‘ser a l’institut’, per tant, formava part del guió de totes les seves recerques. Però en aquell moment era només un teló de fons, el vincle que preservava el sentit col·lectiu de la nostra investigació.

10

No em vaig adonar que l’amistat havia esdevingut el nexa de les totes experiències de ‘ser en relació’ del dimarts fins l’endemà. Dimecres érem tanta gent que gairebé no podíem ni asseure’ns en rotllana. La diversitat de parers que entreveia feien trontollar la meua confiança en la possibilitat d’articular una recerca col·lectiva. La participació en la conversa també era força desigual, des de qui llegia les seves notes amb la peculiar cançoneta d’una tasca escolar fins qui renunciava al seu torn de paraula convidant a parlar al del costat d’una colzada. M’animava pensar que aquella multiplicitat de maneres de comprometre’s constituïa el ‘ser en relació’ propi de la recerca, allò que ens permetia transitar del ‘fer sobre’ al ‘fer amb’ els estudiants. Quedaven poques setmanes per a què algunes d’elles i ells ens abandonessin definitivament, però en aquell moment els seus silencis encara formaven part de la nostra recerca.

Les temàtiques introduïdes dimecres apuntaven de forma inequívoca a l’amistat com el centre de les seves experiències de ‘ser en relació’. Però la particularitat d’alguns enfocaments començava a traçar un mapa més complex i polièdric.

Andrea B: El tema que jo he triat ha sigut la música i les relacions que s'estableixen a partir d'aquesta. Vaig començar pensant en aspectes importants de la meua vida i, deixant només els que més em condicionen la personalitat i el caràcter, em vaig quedar amb el tema “amics” i “música”. Un cop fet això vaig veure que aquest dos temes, per a mi, anaven molt lligats, i no els podia separar.

Així que vaig decidir triar el tema de la música i els sentiments que ens transmet i fan que ens relacionem.

La reflexió d'Andrea B situava l'experiència en context. L'amistat no era un ens intangible sinó que es construïa a través de pràctiques socials i culturals que podíem rastrejar.

11

L'influx de l'encontre era determinant. Només així podia explicar perquè dijous gairebé totes les seves experiències de 'ser en relació' giraven al voltant de les seves aficions i les seves activitats de lleure.

Alba: És que va ser començar a explicar tu com anava la recerca i tal, sortir de la classe i les tres dir "podíem fer música, Maria de cavalls i jo de ballet". És que va ser!... ho vam dir les tres.

La convicció sense fissures que mostraven Maria, Alba i Mar s'encomanava. Sergi i Ilia van triar la música, Roger la muntanya. Rosa semblava excusar-se per haver-ho enfocat de forma diferent.

Rosa: Com jo no tenia ninguna afició d'eixes que té tothom, vaig elegir "fora de quatre parets" perquè si em dedico a explicar a casa... pos no. Per lo qual vaig fer lo que era per a mi estar fora al carrer i en lo que hi ha sentiments mesclats... igual, tant de bons com de dolents.

Tamar no va dir res. Quan va acabar la sessió i ens vam quedar sols, em va assegurar que m'enviaria un e-mail per explicar-me el seu plantejament. L'e-mail tampoc no em va arribar mai. Però dues setmanes després, el dia abans de la nostra següent trobada, una companya seva em va passar la nota que transcriu. Era un paper mal plegat, rebregat d'haver anat massa temps per la butxaca.

Hola Alfred!

*Com entre semana no em puc ficar a l'ordenador o e fet aixins =)
Pos a mí m'agrada molt anar a la montanya, pero no vaig a cap grup ni club. Domés es que avegades m'aburreixo i me tiro hores a la montanya. Pero com hí ha o havia dit Roger.*

També m'agrada molt ballar, pero tipo hip-hop o aixins, música ràpida. Pero tampoc vaig a cap classe de ball, ni res d'aixo. Pero també o havia dit Alba.

I també m'agrada escriure cançons i tocarles, pero no vaig a cap clase, pero també o havien dit.

Així que me tocara triar un altra cosa ¿no? I per favor no diguis res el dijous que me morire de vergonya!

Vinga, adios Alfred!

Tamar

A mesura que Tamar descartava les seves opcions de recerca, deixava un rastre d'evidències sobre la noció de 'ser en relació' construïda dijous. No només totes eren experiències de lleure o activitats relacionades amb alguna afició, hi havia un altre denominador comú: implicaven formar part d'una comunitat, d'un grup i es vinculaven a alguna forma d'aprenentatge.

El text de Tamar apuntava encara en una altra direcció. El neguit personal que traspuava era un testimoni de les dificultats col·lectives per encarar la recerca, per situar-nos dins una metodologia participativa que es construïa en el procés. La seva preocupació reiterada per no repetir ni copiar el tema de cap dels seus companys i companyes ens recordava que encara operàvem dins un relat escolar.

12

Tamar no era l'única que m'esperava a la fi de la sessió per parlar. El dia abans també ho havien fet Francina F i M^a Teresa. Elles ja ho feien habitualment el curs anterior, quan jo era el seu professor i s'esperaven per preguntar-me què havien de fer per al dia següent. Era una estratègia per esquivar l'enuig que els causava haver de preguntar-ho públicament. Però, en cert sentit, aquell costum també constituïa una forma de 'ser a l'institut', que s'expressava a través de la seva deferència, interès i disposició a complir les tasques escolars encomanades.

L'experiència de ser que Francina F i M^a Teresa rescataven per a la recerca era la tímidesa.

Francina F: *A vegades... som tímides i nos mostrem molt sèries i seques.*

M^a Teresa : *O que no diem res... i la gent no nos diu res... és com si... nos ignoressen [va anar baixant la veu gradualment fins fer-se gairebé imperceptible].*

La cohesió del meu enunciat de recerca s'esquerdava. Els retalls d'experiència que reuníem no responien a una forma compartida d'entendre què significava 'ser en relació'. En el full de ruta que jo havia imaginat, l'experiència de ser es definia com un conjunt de pràctiques socials i culturals que formaven part de la quotidianitat dels nois i les noies que participaven en la recerca. El 'ser en relació' que emergia d'aquestes pràctiques l'exploràvem a través de diverses estratègies d'indagació i representació. La primera consistia en condensar un núvol de significacions on podia tenir cabuda, per exemple, la tímidesa. Però per a Francina F i M^a Teresa la tímidesa no era ni la causa ni l'efecte d'una determinada experiència de 'ser en relació'. La tímidesa estava tan incorporada a la seva forma de pensar-se i de constituir-se davant els altres que adquiria el pes i la consistència d'una experiència viscuda.

13

Arribava a la fi d'aquella setmana amb inquietud. Sabia que viuríem la recerca amb intensitat i compromís desiguals, però la profusió i la disparitat dels seus enfocaments particulars em desconcertava. Com un terròs, el propòsit de la meva recerca se'm desfeia entre les mans. Però el polsim que quedava era fet de la mateixa matèria.

Maria i Alba feia estona que havien calat la meva preocupació mentre parlàvem. Segurament la pràctica de l'equitació no era la mena d'experiència que jo havia afigurat per a la recerca. Quan em van preguntar què m'amoïnava no els vaig saber què dir. M'assaltaven massa interrogants per donar una resposta. Què significava fer una recerca participativa amb els estudiants? Quines serien les conseqüències d'esmicolar la recerca en tants bocins? Quina experiència podíem compartir si no compartíem cap vivència? Quina noció de pertinença quallaria en la dispersió? Com podria cosir la meva recerca amb retalls tan diversos? Com respectaria el meu propòsit sense traïr la seva autoria? Quines implicacions ètiques mobilitzaria tot plegat?

14

A l'acabar la setmana, el paisatge que es brindava als nostres ulls era fèrtil i complex. L'amistat ocupava un territori ampli que gairebé copava les possibles significacions de 'ser en relació'. S'assumia amb una naturalitat quasi opaca que era difícil de rastrejar. Però, al furgar entre les transcripcions de les nostres converses, la singularitat de les seves apreciacions m'oferien indicis per reescriure l'amistat com una experiència contingent i situada.

De les seves paraules aflorava un interès recurrent per explorar com canviava la seva relació d'amistat dins i fora de l'institut.

Gemma i Andrea G: El tema de la nostra recerca és la nostra amistat dins i fora del centre.

Jurko, Berta A, Anna: Consisteix en com canvia l'amistat segons si estem dins o fora de l'institut.

Eugènia: *Fora em sento més lliure, còmoda, etc. En canvi dins de classe tots estos aspectes es mostren diferents.*

La importància que atorgaven a l'espai de relació rebatia la versió més naturalitzada de l'amistat per definir-la com una pràctica social.

Gemma i Andrea G: *La nostra amistat construïda poc a poc. Per a nosaltres la nostra amistat ha significat un treball laboriós i alhora gratificant.*

L'amistat esdevenia l'arena emocional...

Eugènia: *L'amistat és un sentiment que sempre està i produeix altres sentiments i fets diferents dins de la mateixa amistat. Com l'amor, odi, recolzament, confiança...*

...i vital...

Gemma i Andrea G: *Considerem que l'amistat és un sentiment molt important, més que un sentiment és una necessitat.*

...d'exploració, de risc i de recolzament...

Mireia: *Jo sempre que estic amb els amics faig coses que amb altres persones no puc fer, perquè ells són com jo, em comprenen i tenen les mateixes ganes de fer el que vull fer jo.*

Elena Nz, Marcela: *Els amics ens recolzen quan ho necessitem i ho fan desinteressadament.*

...on es dirimien les seves subjectivitats possibles. Un espai social on 'ser' significava, sobretot, 'ser amb els altres'.

Jurko, Berta A, Anna: *[L'amistat] és important per a nosaltres perquè és un aspecte necessari per a ser feliç i créixer com a persona.*

Núria A, Núria S, Llúcia: *L'amistat és important perquè t'ajuda a no sentir-te sol, i a tenir algú al costat per als moments difícils i moments feliços.*

Berta F: *[L'amistat] és el que em construeix tal com sóc. He decidit dividir-ho en dos parts, com passa diàriament: moment nois i moment noies. A cadascun d'ells em comporto de manera diferent amb caràcters, expressions, manera de comportar-me, de ser.*

Allò social era el nexa que connectava l'amistat amb un altre dels focus emergents en les seves recerques: les aficions. En conjunt eren pràctiques socials que elles i ells desenvolupaven fora de l'horari escolar però que implicaven formar part d'alguna comunitat i els vinculaven a alguna forma d'aprenentatge.

La noció de comunitat es construïa amb uns límits borrosos. No es definia tant pel fet de pertànyer a una societat musical o a una agrupació excursionista sinó per la forma com es comprometien, per l'esforç i les hores que hi dedicaven, pels moments i les emocions que compartien.

Roger: *He compartit molts de moments i emocions amb els companys i la muntanya.*

Andrea A: *Allí dins [la gimnàstica rítmica] són moltes hores i dediques molt d'esforç. Pensa que és com estar... Jo personalment estar allí és com estar a casa.*

L'aprenentatge era mediat per alguna forma més o menys articulada de relació pedagògica que, segons ells i elles, res tenia a veure amb les seves experiències escolars. Abastava des de les oportunitats fortuïtes d'aprendre dels altres que experimentava Roger a la muntanya (“*aprendre cada dia algo nou*”, “*aprendre del que els altres ja saben*”) fins el vincle de Maria amb el seu monitor d'equitació (“*agrair-li a la persona que m'ensenya per tenir moltes vegades la paciència adequada i entendre'm en tot moment*”). Era, per sobre de tot, un aprenentatge viscut, experiencial i corporeïtzat.

Mar: *Gràcies a la música he tingut l'oportunitat de viure experiències que poca gent ha viscut, com conèixer molta gent de diferents llocs amb una cosa en comú [la música] i gràcies a això he arribat a crear grans amistats, participar en activitats diferents a les que fa molta gent com per exemple intercanvis amb*

altres bandes o escoles, viatjar per diferents llocs, etc. Crec que també ha influït molt en la meua manera de ser, ja que, alhora de fer concerts he tingut que perdre la vergonya i de controlar els nervis al tocar davant la gent .

Els reclaus particulars de cada recorregut albergaven moltes més formes d'interpretar com abordaven les seves vivències. Les pràctiques socials que configuraven com 'ser en relació' s'estenien també als àmbits de la cultura visual, l'oci o les xarxes socials digitals.

Andrea B: Gràcies a la música m'he reinventat a mi mateixa, formant-me i canviant la meua personalitat i cos, seguint els meus ideals.

Ricard, Elena Nv, Andreu: [Les nits de festa] De nit som molt diferents respecte el dia, tant en la manera d'expressar-nos com en la manera de sentir-nos.

Eduard: El 'Facebook' és part de la meua vida, i sóc diferent de com sóc pel carrer. El 'Facebook' és, per a mi, una forma d'expressar-me diferent i lliure.

L'últim reclus d'aquest paisatge, el que m'havia costat més d'ubicar, era el que s'escriu des de la negació, el que situava la impossibilitat de 'ser en relació' en el centre de la negociació identitària.

Francina F, M^a Teresa: La tímida és una part de nosaltres. Vivim i convivim amb ella i és una part de nosaltres.

Laura: La tristesa, perquè dins d'un cor tímid sempre crec que hi ha tristesa al no poder expressar-se com un voldria.

Rosa: Fora de quatre parets perquè em puc airejar, desconnectar de problemes i sentir-me alliberada. Passo molt de temps dins de quatre parets i quan surto em sento lliure i fora de mals de cap, però moltes vegades també desprotegida.

2

El núvol de paraules només era una representació automàtica generada per un programa informàtic de la xarxa al reunir totes les paraules que definien allò que ells i elles consideraven valuós de la seva experiència de 'ser en relació'. Hi havia qui condensava la seva experiència en tres paraules, hi havia qui n'emprava una dotzena. En total eren vuitanta-tres paraules diferents que sumaven cent cinquanta-dos si comptàvem les vegades que cada paraula s'havia repetit. La imatge era el resultat de dimensionar la grandària de cada paraula de forma directament proporcional a les vegades que havia estat triada.

Les seves vivències disseminaven el focus de la recerca en una multiplicitat de veus i mirades que dialogaven amb dificultat. Localitzar allò que consideraven valuós de la seva experiència era una estratègia que formava part del full de ruta de la nostra recerca. Ens permetia recordar que el propòsit de compartir aquelles vivències era comprendre què significava 'ser en relació'. De cadascuna de les seves recerques emergia una mirada particular des de la qual, més endavant, podríem interrogar què significava 'ser a l'institut'. De moment, era una forma d'estranyar-se de la seva pròpia vivència, de fer saltar la pàtina que la rutina imprimia sobre els seus actes més quotidians i d'indagar com aquelles pràctiques socials contribuïen a definir quines eren les seves subjectivitats possibles.

Alba: Jo abans d'aquesta recerca no entenia quina 'cosa' era la que em feia sentir bé quan ballava, sabia que havien paraules, sentiments... que em feien sentir diferent de l'altra gent però no sabia exactament què era.

Gemma: A mi m'ha suposat alegria, mira. Perquè busco les paraules clau i penso en les coses com signifiquen de veritat per a nosaltres dos. I veig que és una cosa gran... per a mi significa molt que ella tingui un respecte o una simpatia de cara a mi. I no tingue un egoisme... saps? I després... no sé, m'ha impactat perquè realment representa coses que... no sé, que la gent no les veu a simple vista... i que són importants i que, en realitat, només les puc veure jo... i això per a mi és molt interessant... m'anima, no sé... a mi m'agrada.

3

El camí que transitàvem era tortuós, ple de meandres. Deixava un rastre que evidenciava la dificultat de desempallegar-nos d'aquell tel amb el que la quotidianitat cobria allò viscut fins fer-ho inescrutable. Un rastre que ara ressegueixo a través d'algunes de les transcripcions de les nostres converses al *msn*.

Elena Nv, Andreu i Ricard formaven un equip que no assistia a les sessions amb gaire assiduïtat. Tal com reconeixia Elena Nv, el *msn* va esdevenir l'espai de trobada habitual on compartir la nostra recerca.

Elena Nv: Com no vam anar a moltes sessions –ho dixarem així [afegia amb un somriure sorneguer que delatava que era conscient que gairebé no havien vingut a cap]–, [el msn] era l'únic mitjà per comunicar-nos.

Una de les nostres primeres converses al *msn* revelava una tendència que es repetiria sovint. Les vivències que rescatàvem per a la recerca quedaven immediatament cosificades. Allò viscut arribava flàccid, desposseït dels subjectes que l'havien habitat. Aquella forma vaga i esquiva d'incorporar la seva experiència a la recerca podia ser un mecanisme defensiu. Però jo sospitava que, sobretot, responia a un dispositiu escolar que ens dictava com podíem relacionar-nos amb els sabers. Formava part de la dificultat de copsar el sentit d'una recerca que intentava situar els subjectes al bell mig del procés de construcció del significat. El diàleg amb Elena Nv desvetllava aquesta pugna de plantejaments.

Elena Nv: io havia pensat un tema, pero no se si val, la confiança, q me convens mes [que el que inicialment m'havien proposat: "les nits de festa"].

Alfred: Podries explicar-ho una mica més?

Elena Nv: nose, la confiança q tenim en los demes, i lo importan que es per a la relacio en los atres i per a natros, tindre confiança en natros mateixos.

Alfred: En principi la idea era trobar un punt de partida més 'tangible', una relació concreta amb una persona o un grup de persones concretes amb les que fas unes determinades coses en un

determinat moment. I a partir d'aquí localitzar els conceptes importants en aquesta relació: per exemple, la confiança.

Elena Nv: ah, entenc, l'amistad...? pero es molt tipica. eske aixi d'activitat no se macudix res.

Alfred: L'amistat en genèric és molt típica... però en concret cada cas és molt particular. La idea de la nit que volíeu fer al principi podia ser vista des del punt de vista de l'amistat, però no des de l'amistat íntima amb una persona sinó des de l'amistat del grup que va de festa.

Elena Nv: entenc, pos no es mala idea.

Alfred: És una amistat diferent que et permet 'ser diferent'. Per exemple, la confiança en aquest context de la nit té uns altres matisos: té a veure amb el risc, en part; ser a través del que faig per mostrar-me davant els altres, en part.

Elena Nv: ia...

Alfred: Ja veus que el tema és important però sobretot és clau enfocar-ho adequadament (en relació a la recerca).

Elena Nv: entenc, esque en un principi, sense pensar això u vea un tema una mica xorra...

Alfred: Ja ho entenc, però a partir de l'enfocament que et proposo penso que pot ser un tema molt ric i complex, ja que la 'visibilitat' que un té quan surt de festa és força diferent de la que té 'de dia'. En certa manera, de nit ens reinventem, i també reinventem les relacions.

Elena Nv: clarament. no ia la mateixa relacio en los 'companys' de nit, q en los amics de dia i no te comportes igual de dia q de nit.

Les converses al *msn* s'escampaven en direccions insospitades. El següent fragment d'una conversa amb Ricard delata la dificultat que experimentàvem per consensuar el sentit d'allò que intentàvem compartir per a la recerca.

Alfred: *Les nits de festa és l'àmbit de la teua vida que explores. Has de pensar com 'ets a través de la festa', de quina manera la nit te facilita mostrar-te d'una manera que no ho fas en cap altre moment de la teva vida.*

Ricard: *aaaaa, x exemple: suposem k ai la nit vax bomita, me vax ampreña en un amic i coses aixi. alalbons, ensundema se suposa kem mostraria dsigustat, ampreñat, n se, negatiu. o al reveas, si s una bona nit, kem divertixo, k troba nobia o aixo, ensundema, astik feliç, radian, algo aixi?*

Alfred: *No va exactament per aquí. La clau és que expressis què t'aporta la relació que tens amb els altres en el context de la festa i de la nit.*

Ricard: *aaaa, ok ok.*

Encara em sobta la impossibilitat de comprensió que destil·len aquestes línies. Ens miràvem des de les dues ribes d'un riu que cap dels dos sabia com travessar. Però les paraules de Ricard traspuaven també una inclinació a qualificar l'experiència en termes dicotòmics, sense matisos, que no era aïllada. De fet, molts d'ells i elles intentaven donar sentit a les seves vivències a través d'aquesta estratègia que encotillava les nostres possibilitats de construir un mapa complex de significacions sobre les seves experiències de 'ser en relació'. Andreu ho confessava obertament.

Alfred : *Tu tenies definit l'àmbit de la teua recerca i les paraules clau?*

Andreu: *si, les nits de festa, al igual qe ricard [i Elena Nv], pero no s'havia com enfocarar, si per les coses bones o dolentes, tenia paraules per a les 2 i imatges tinc el mateix problema.*

Alfred: *Primer hauríem de resoldre l'enfocament i després les imatges. Jo penso que, en lloc de pensar en coses bones i dolentes, hauries de pensar en relacions.*

Andreu: *relacions d'amics? de la manera qe cambien i aixo?*

Alfred: *Les nits de festa com un moment on 'ser en relació'. Què t'aporta a la teua identitat? Com 'ets' a través del què fas i de amb qui ho fas? Quin valor té per a tu i quina és la imatge*

que aconseguir projectar de tu mateix? Què et fa ser i sentir allò que és particular d'aquell moment?

Andreu: i això u atjuntó en una foto per exemple meua, de grup, o com?

Alfred: De moment hauries de localitzar el sentit que té per a tu tot això que t'he dit.

5

Un dels dispositius desplegats per construir aquest mapa complex de significacions era el núvol de paraules. Detectar allò valuós de les seves experiències de 'ser en relació' era una forma de transitar d'allò viscut cap a allò experimentat, d'inserir allò succeït dins l'arena social que li atorgava significat. El trànsit era arriscat. Qualsevol moviment exploratori amenaçava amb trencar definitivament el dèbil nexa que els relats que rescataven encara mantenien amb les seves pròpies vivències.

Alfred: Cal tenir clar el conjunt de conceptes que vas a explorar.

Elena Nv: ia... però els conceptes poden ser genèrics?

Alfred: Ja sé que és molt fàcil caure en la generalització... poden ser genèrics però sense perdre de vista el moment vital que els ha originat. Perquè sinó deixen de ser nostres. Ja no parlem de la relació d'amistat que tinc amb aquella persona i que em serveix per sentir-me confiat (per exemple), sinó d'una amistat de 'diccionari'. No sé si m'explico.

Elena Nv: sisi, però es difícil. llavors... unio, risc, confiança, "amistat"... però portat a l'àmbit nostre, no?

Alfred: Si, per això podeu acompanyar el concepte amb una frase o paràgraf que us recordi d'on surt.

Elena Nv: entenc.

Un dels conceptes clau que recollien Elena Nv, Ricard i Andreu era la noció de 'risc'. Les discussions que vam desplegar per abordar-ho eren l'expressió del nus que ens travava.

Alfred: *Què significa ser 'en relació' (en el vostre cas) quan sortiu de nit? Fins a quin punt el 'risc' és una forma de relacionar-vos amb els demés (quan sortiu de nit)? No hauríeu de pensar en el 'risc' en abstracte sinó en el llistat de pràctiques de risc en les que esteu involucrats d'una o altra manera quan sortiu de nit.*

Elena Nv: *ia, les preguntes...*

Les preguntes que mencionava Elena Nv eren l'única estratègia que se m'acudia per intentar amollar el llast que arrossegàvem.

Alfred: *Què és el risc per a tu quan surts de nit? De quina manera influeix en la teua relació amb els altres? Quines portes t'obre i quines te tanca? Com te relaciones amb el risc? Quin suport o desafiaments reps dels teus amics? De quina manera experimentes el risc com una forma de 'ser' o de mostrar-te davant els altres?*

Andreu: *esqe veus, sabria com explicarteu, pero amb una foto cambia moolt.*

Alfred: *Comencem per explicar-ho en paraules i després ja pensarem en la foto.*

Andreu: *sen tanquen moltes de portes, si per exemple vas begut depen qins pubs ja no et deixen entra, si et trobes molt malamen, ets una carrega per als amics*

Alfred: *Per tant, el risc el relaciones amb la beguda?*

Andreu: *en aquest cas si*

Alfred: *Hi ha altres pràctiques de risc que et sembla que hauríem de tenir en compte?*

Andreu: *no, amb aquesta crec que es mes que suficient*

Alfred: *Ara hem d'esbrinar quin valor té en relació a 'ser', de quina manera aquest consum està relacionat amb la nit, amb sortir en grup, amb fer coses en grup que mai no faríeu sols, amb fer coses per no ser diferent del grup o per ser diferent però d'una manera que el grup aprecia... Té cap sentit per a tu tot això que estic dient?*

Andreu: *mes o menys, conec casos jej, es veu mol de nit això.*

Alfred: *Aquesta podria ser una manera d'enfocar-ho. No és només explicar quines són les coses arriscades que feu sinó pensar en quin sentit tenen dins d'aquella relació, dins el context de la nit i dins la necessitat de mostrar-vos davant dels altres. La relació entre 'ser' i 'risc' és la que ens interessa per a la recerca, perquè reflecteix i desvetlla la importància de 'ser en relació'.*

6

El propòsit inicial de construir col·laborativament el sentit de la recerca es diluïa amb el pas de les setmanes. L'enregistrament i la transcripció de les nostres trobades ens havia de permetre abordar una reconstrucció compartida del procés de recerca, per donar una cobertura col·lectiva –de triangulació, de contrast i de contextualització– a les diverses aportacions individuals. Però no ho aconseguíem. L'assistència a les trobades era cada cop més minsa. Dimarts érem quatre, dimecres cinc, dijous vuit. Un cop més la participació intermitent semblava minvar les possibilitats dels nostres encontres. No era només una qüestió de desgast o de cansament. Més aviat formava part d'un procés que ens disseminava. A mesura que cadascú perfilava la seva recerca es desdibuixava el nostre projecte col·lectiu. S'acostava la fi del curs i el projecte de recerca de quart d'ESO començava a ser present en el dia a dia de l'institut. No sabia quantificar l'abast de la seva influència, però la fesomia de la nostra recerca s'assemblava cada cop més a aquella tasca escolar.

7

“D’acord, però, què he de fer per demà? Quina és la feina? Quins són els ‘deures’?”. Les preguntes venien d’un dels pupitres del mig, cap a la dreta, prop de la finestra. Les finestres de l’aula estaven orientades cap a llevant i a aquella hora del matí el Sol banyava l’aula amb una llum empipadora que m’enlluernava. Em va semblar reconèixer la veu d’Irina, o senzillament ho vaig deduir perquè sabia que ella no havia assistit a la sessió anterior. Jo només havia entrat a l’aula un moment per recordar-los que havíem quedat l’endemà per fer recerca. Amb els ulls encara acostumats a l’atmosfera ombrívola del passadís, vaig barbotejar alguna cosa sobre com n’era d’important trobar-nos per compartir els dubtes, per acotar-los i cercar maneres de resoldre’ls plegats. Capejava com podia aquella primera escomesa quan, la mateixa veu d’abans, em va etzibar un segon cop definitiu: “Així per demà només cal que portem la fitxa, no?”. La immobilitat de la silueta d’Irina desmentia la meua primera impressió sobre l’origen d’aquella veu. “Si, si”, vaig respondre, “en parlem demà”. I em vaig dirigir cap a la porta gairebé estabornit.

8

En algun lloc havia llegit que l’estratègia de lectura més freqüent entre els joves era considerar el text com un manual d’instruccions: buscaven què s’havia de fer. Em va venir al cap com una explicació plausible de com el guió de la nostra recerca s’havia convertit en una ‘fitxa’. El guió de la recerca era un document per a l’acció, un full de ruta que cadascú es podia apropiat d’una manera diferent però que ens havia de permetre mantenir el rumb d’un itinerari que sovint travessava paratges incerts. La ‘fitxa’, en canvi, invocava uns altres mecanismes. Era un dispositiu que els instal·lava en un territori pautat, instructiu i instruccional. No els interpel·lava des de l’autoria i la responsabilitat compartides sinó des d’una servitud còmoda i narcòtica amb reminiscències escolars.

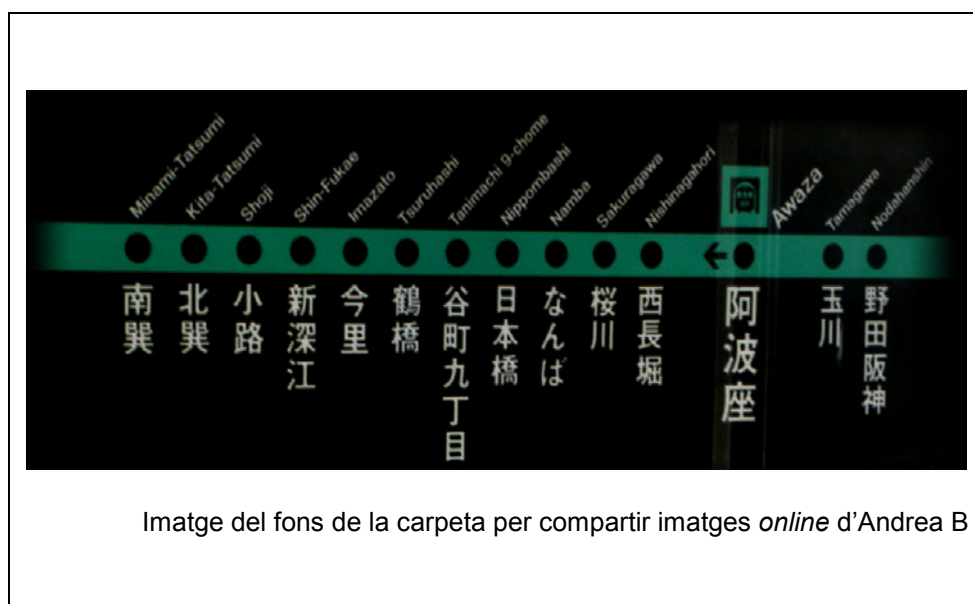
Elena Nz: És allò que penses “ho dixo per a la setmana que ve o l’altra, quan mos trobésem...ja li preguntaré... ja la faré la foto, ja me dirà com fer-la...”.

9

Mentre el temps de les nostres trobades a l'institut s'ensorrava irremissiblement dins les quatre parets de l'aula, Internet emergia com una oportunitat per mantenir encesa la llumeta del 'ser en relació' de la nostra recerca. No ho vam aconseguir de bell antuvi. La nostra relació *online* també es traçava a través d'una història plena de desencontres.

Inicialment, quan estàvem immersos en el procés de constitució del grup de recerca, vaig confeccionar una 'llista de distribució' amb les seves adreces de correu electrònic. Confiava que disposar d'un espai *online* per a la recerca ens permetria estirar les nostres possibilitats de col·laboració i comunicació més enllà de l'espai escolar en el que operàvem la major part del temps. No era una estratègia estrictament logística, sinó fonamentalment identitària. Si volíem transitar d'una relació escolar cap a una relació de recerca compartida, necessitàvem disposar d'un espai de representació propi, un lloc de relació on reescriure els relats que ens subject(iv)aven quan érem a l'aula.

Més endavant, quan vam començar a construir les narratives visuals, vaig obrir un espai per emmagatzemar, editar i compartir imatges *online*. La promptitud que va exhibir Andrea B per personalitzar la seva carpeta dins aquell espai era un indicatiu que em confirmava el seu valor identitàri.



10

Andrea B mai no va arribar a usar aquella carpeta per compartir les seves imatges amb el grup de recerca. Gairebé ningú no ho va fer. Vaig trigar un temps a adonar-me que els espais *online* que els proposava no pertanyien al territori digital que elles i ells habitaven. L'evidència que confirmava aquesta constatació la tenia al meu davant des del primer dia: totes les seves adreces de correu acabaven en 'hotmail.com'. El seu espai més habitual d'encontre digital era el *msn*. El *msn* els permetia un contacte en temps real molt més vívid que l'insípid sistema 'en diferit' del correu electrònic. Les bústies d'entrada dels seus serveis de correu eren plenes de 'correu brossa' i de missatges reenviats automàticament que gairebé ningú no es molestava ja ni en revisar. En algun lloc enmig d'aquell munt de brossa digital romanien traspaperats els meus missatges. Quan em vaig adonar del desfasament dels espais que havia habilitat per a la recerca, vaig obrir-me un compte de *hotmail* i els vaig convidar a construir des d'allí la nostra comunitat *online*.

Sóc Alfred,

com us vaig dir provarem de comunicar-nos per 'msn' a vore si va millor que l'e-mail.

Com sóc nou al 'msn', ja us demanaré ajut si tinc cap dubte.

Per cert, com podreu comprovar, no puc evitar escriure en totes les lletres. ;-)

11

La comunicació a través del *msn* ens va apropar. A partir del moment en que em van 'agregar', la nostra relació va esdevenir quotidiana. Fet i fet, érem només a un 'clic' d'iniciar una conversa.

Eugènia: *ola alfred!*

Alfred: *Hola!*

Eugènia: *km stas?*

Alfred: *Bé, treballant una miqueta.*

Eugènia: *jej, ya alguna nova proposta pal treball?*

Alfred: *De moment esperar que la proposta de les imatges funcione. Però això del 'msn' va bé perquè ja he pogut respondre alguns dubtes.*

Eugènia: *:)*

Alfred: *És més fàcil connectar així que per e-mail. M'ha agradat l'experiència.*

Eugènia: *:) tu ms enseñas coses i natros a tu!*

Alfred: *Si, això és el que més m'agrada de ser profe, poder aprendre en vatros.*

La visibilitat que em conferia el *msn* era molt diferent de la que tenia dins l'institut: des de l'elecció de l'avatar fins l'adopció de les convencions comunicatives pròpies del medi. Tot plegat contribuïa a experimentar en primera persona què significava 'ser en relació' a través de subjectivitats que es constituïen en un espai social i cultural específic.

12

Tamar encara no havia decidit com encarar la seva recerca. El text que dies enrere m'havia fet arribar a través d'una amiga destil·lava un regust dubitatiu que s'escolava entre els plecs maldestres d'aquell full cansat d'anar i venir dins la butxaca. Quan ens vam tornar a trobar no en vam parlar immediatament i la sessió d'aquell dijous va fer el seu curs sense que Tamar no intervingués. Del seu pupitre estant semblava esperar. A la fi de la trobada vam poder conversar un moment a l'empara de la calma que s'apoderava de l'aula quan marxava tothom. No deixava de sorprendre'm que noies com Tamar, Francina F, M^a Teresa o Laura, que manifestaven obertament la seva timidesa i la seva indisposició a mostrar-se davant els altres, s'haguessin compromès en una recerca que les involucrava d'una forma tan personal. Només vam parlar uns minuts i no recordo exactament què vam dir, però podria reconèixer les nostres paraules

d'aquell dia en fragments d'altres converses que ja he escrit. Uns dies més tard Tamar em va enviar un correu electrònic que reprenia la nostra conversa on l'havíem deixat.

Ola Alfred

He estat pensant en allò que me vas dir de les paraules... vaig pensar... i vaig arribar a les paraules de Maria... 😊

La veritat és que quan me inspiro, agafo una fulla i em fico a escriure! Casi totes les coses que escric les he escrites a classe.

Escric poemes (bueno se suposa que o son...), cançons (bueno escric com una historia... i després faig un estribillo...) 😊

Es això tot... i la música al ordenador, estos dies no en faig perquè el programa se m'ha eliminat, però ja en buscare un altre...

Lo que vaig pensar va ser:

Que quan em fico a escriure em sento lliure, tranquil·la però a la vegada nerviosa... és com si estigues a gust en lo que faig, a classe quan començo a escriure... és com si estigues tot sola... m'oblido de tot (o se son coses rares), desconecto, em sento relaxada, però quan escric sobre temes tristos... avegades fins i tot em fico a plorar, casi sempre escric sobre temes personals.

I la veritat és que serà difícil trobar fotos per això...

En fi que son: lliure, tranquil·la, a gust en lo que faig, tot sola, m'oblido de tot, desconecto, relaxada i avegades ploro 😊

Bueno doncs Alfred ja contestaras.

Adios!

Un cop més, quan Tamar intentava complir amb la tasca encomanada, ensopegava amb una solució que ‘pertanyia’ a algú altre. Però, a mesura que avançava, el seu text s’endinsava en un món que li era propi. Algun cop m’havia comentat que de vegades a l’institut es sentia invisible per a la gent. En canvi, el seu ‘Fotolog’ era un espai que li conferia una visibilitat compensatòria en la que trobava recer. Era el lloc on compartia les seves fotos i les lletres de les cançons que escrivia: “les fico perquè vull que les meves amigues i amics les vegin, i al lloc on u puc fer es al fotolog o metroflog”. Quan vaig llegir el seu e-mail, Tamar estava connectada al *msn*. La conversa que transcriu és un exemple més de l’estira i arronsa amb el que teixiem el sentit de la nostra recerca.

Alfred: *Hola Tamar, acabo de llegir lo teu e-mail.*

Tamar: *ola, ok i que tal.*

Alfred: *Me sembla un bon punt de partida. Si vols pots treballar a partir d’això, encara que, de moment, no sàpigues quines imatges posar.*

Tamar: *Si es veritat, es que, les paraules no estic segura i de les imatges en cara menos.*

Alfred: *Jo vaig dir de trobar unes ‘paraules-clau’ però el fragment en que m’expliques què significa per a tu escriure cançons ja representa un punt de partida molt interessant.*

Tamar: *doncs les paraules podrien ser estes, bueno les paraules-clau.*

Alfred: *Si, fins i tot no cal reduir-ho a unes paraules aïllades. Ja vas vore ahir que si ho simplifiquem molt acabem per perdre’ns. Per tant, el paràgraf que m’has enviat és el teu punt de partida.*

Tamar: *si es el meu punt de partida, pos alli tinc que trobar les paraules i aquelles seran les meues paraules-clau*

Alfred: *Si.*

Tamar: *o aquell fragment ia podria ser*

Alfred: *Lo fragment ja és, però localitzar diferents sentiments dins del fragment te serà més útil, encara que no es redueixi a paraules-clau.*

Tamar: *ia o entenc, pos tinc que trobar paraules o frases, que expresin els meus sentiments quan faig el que magrada.*

Alfred: *Jo penso que tens un bon punt de partida per a la teua recerca.*

Tamar: *bueno casi totes [les cançons] van pa la persona que magrada... pero ok puc començar per aqui*

Alfred: *Allò important per a la recerca és que hi ha un espai de relació (encara que sigui molt personal) i que, en aquest espai on escrius i penges fotos (metroflog), experimentes una forma de 'ser en relació' que te permet 'soltar-te', mostrar-te d'una altra manera. Aquest és el tema de la nostra recerca. Encara que el centre de les teues cançons sigui la persona que t'agrada, el centre de la nostra recerca ets TU i la manera com escriure cançons i penjar imatges et serveix per a SER.*

Tamar: *exacte, doncs io principalment tinc que trobar paraules o frases-clau que expresin el que sento quan faig el que vull. porque les meves cançons expresen els meus sentiments cap a la persona, en aquest trball tinc que trobar la relacio entre els meus sentiments a les cançons i jo.*

La nostra conversa al *msn* semblava esvair d'una bufada tots els seus recels. Segurament demà Tamar tornaria a refugiar-se darrera la seva invisibilitat a l'aula. Però en aquell moment que compartíem va 'ser en relació' a mi una noia segura, confiada, que expressava sense embuts els seus punts de vista i defensava amb convicció les seves opinions.

13

Mentre conversàvem veia com s'iniciaven altres sessions al *msn*. Era just abans de sopar i, al carrer, el capvespre escombrava les darreres engrunes de llum del dia. Per la finestra de casa podia veure com s'engegaven a poc a poc els llums del veïnat. A la pantalla del meu ordinador, un firmament de llumetes verdes s'encenia amb una cadència pertorbadorament semblant: punt a punt, fins que tots i totes vam ser connectats.



VI

Construir la narrativa visual

1

Escrius, escombres, les ombres d'allò que no entens.

Les veus mai no són nítides ni diàfanes. Com en el Dràcula de Bram Stoker, la nostra veu s'articula al recer d'una multiplicitat de veus que ens xiuxiuegen des dels confins d'allò llegit, d'allò escoltat i d'allò viscut. Veus que ens interpel·len, ens afalaguen, ens contradiuen, ens recolzen, ens interroguen i ens ignoren. Veus que ressonen, reverberen, fressen, es disfressen, recelen. Veus sentides, ressentides, pròpies, impròpies, volgudes, desvalgudes, desmentides, mentides, prescrites, proscrites, properes, impropis.

La nostra recerca era travessada per moltes veus, però només s'escrivia amb unes poques: les que cadascú i cadascuna era capaç de discernir. El torrent de la vivència ressonava amb una remor inintel·ligible que ens desbordava. Però, pel traçat acanalat de les línies que escrivíem, amb prou feines circulava un dèbil fil de veu, dòcilment.

2

La impossibilitat de copsar l'experiència en tota la seva complexitat justificava l'adopció d'estratègies d'indagació basades en les arts. Les investigacions basades en les arts posen en joc processos artístics –literaris, visuals– amb la intenció de proporcionar aproximacions a l'experiència dels subjectes que desvetllin aspectes que no es fan visibles amb altres procediments. La incorporació d'imatges, per exemple, busca dialogar –no només il·lustrar– des d'un altre pla amb el text escrit. El propòsit és establir ressonàncies entre ambdues representacions i, en els intersticis que s'obren, permetre al lector construir la seva pròpia interpretació de l'experiència.

La investigació basada en les arts ha estat fonamentada teòricament per Barone i Eisner (2006), Springgay, Irwin, Leggo i Gouzouasis (2008), entre d'altres. Altres que em remetent a altres. Altres veus. Veus que són en els textos i veus que no hi són. La lectura és un encontre. Mai no hi ha un lloc transcendent, ni un moment de lectura pura i

descontextualitzada (Ellsworth, 1997). Veus que vénen, veus que travessen i veus que s'escampen amb una cadència de cercles concèntrics. L'experiència és una vivència reflexionada. La lectura, també. L'experiència està sotmesa a les estructures narratives que usem per a contar-la, per a contar-nos-la. La lectura ens involucra en un estira i arronsa de significacions que no podem deslligar del tot d'allò viscut. L'experiència està socialment constituïda i no es pot desempallegar de la seva natura discursiva. La lectura afirma discontinuïtats i ressonàncies que no poden ser confinades dins els rengles estrets del text. La lectura és un desencontre.

Les meves lectures m'acompanyaven, m'acompanyen. Estaven i estan imbricades en la meva experiència de la recerca. Afloren en els intersticis d'allò que em deixen dir o que em permeten pensar. D'aquesta manera, s'incorporen al text fins i tot sense citar-les. Però aquest relat s'escriu amb els retalls dels moments viscuts amb les noies i els nois que participaven en la recerca. Barone i Eisner mai no van formar part de les nostres converses, encara que hi fossin presents en l'enfocament que els proposava. Construïem la metodologia dialògicament, com a conseqüència del debat per salvar els esculls amb els que ens topàvem. A través dels fragments que rescato, refaig aquest darrer trànsit metodològic.

3

Tot tenia a veure, d'una o altra manera, amb el llenguatge. La inèrcia logocèntrica d'allò escolar ens arrossegava. Els textos es convertien en 'fitxes' i escriure sobre l'experiència viscuda es reduïa a un anar i venir sobre quatre paraules que giràvem i giràvem amb una tossuderia estèril. Cada reflexió era una volta –l'enèsima volta– dins una sèria de significacions gastades que ens retornaven, irremissiblement, al mateix lloc on érem. La comprensió d'allò que conferia valor a l'experiència de 'ser en relació' estava travada per una tendència a inhibir-se del relat que es manifestava en una inclinació a escriure en tercera persona.

Andreu : *la necessitat d'alguna determinada gent en beure durant la nit, quant mai ho farien denit, nomes pel fet de surtir? mentens?*

Alfred: Si que t'entenc, però hem de tenir en compte que la recerca és sobre la pròpia experiència. El que intentem esbrinar no és què fem sinó quin significat li donem a allò que fem. I això només ho podem fer sobre nos mateixos.

Expressar-se en tercera persona podia ser ben bé un mecanisme defensiu, per preservar el 'jo' de la mirada de l'altre. Però, en part, també responia a una concepció subjacent de com havia de ser un coneixement sancionat: objectiu, objectivable, objectivat. Sigui com sigui, l'experiència era desposseïda dels subjectes que l'habitaven i el núvol de les significacions possibles quedava cosificat. La relació d'amistat –per exemple– arribava als seus textos sense deixar cap rastre de la vivència que l'havia invocat i 'allò-que-compartia-amb-el-meu-millor-amic-o-amiga-i-que-em-permetia-ser-amb-aquella-persona-com-no-ho-podia-ser-amb-ningú-més' era pràcticament invisible. Una a una, totes les nocions que rescatàvem quedaven reduïdes a una mena de definició de diccionari. Gemma i Andrea G, al reunir les nocions que els evocava la seva amistat, fins i tot les ordenaven alfabèticament.

Amor: L'amistat és justament amor. L'amistat és un sentiment de cara un/a amic/ga. Un estima al seu amic/ga per la qual cosa estaria disposat/da a sacrificar la seva vida si fos necessària.

Carinyo: És dedicar-se a una amic/ga, destinar-li temps per a saber d'ell/a, per saber quins son els seus somnis, les seves aspiracions, els seus ideals...

Compartir: Grat per a compartir una o més activitats, gustos, moments viscuts... amb un amic/ga.

Comprensió: Acceptació de les característiques de l'amic/ga, dels seus valors, de les seves idees, pors, encerts, errors, en definitiva la seva forma de ser.

Confiança: Ens facilita el parlar i l'actuar com naturalment es pensa i s'és.

Consol: Quan a un/a amic/ga li sorgeixen diversos comportaments, com ara el de pena, l'altre/a amic/ga li a d'oferir el seu vot de confiança per a que aquesta no se senti malament li haurien d'oferir experiències, consells... tot el que pugui per a que canvi el comportament i sigui feliç.

Empatia: És ficar-s'hi al lloc de l'altre/a amic/ga i aconsellar-li dels actes que a fet com si fossis ell/a, és a dir, que faries tu si estiguessis al seu lloc.

Gràcies: Estar agraïts, ja que, pels amics ens anem coneixent, ens desenvolupem i tenim la companyia necessària. Hem de recórrer la vida sense por a caure perquè els amics ens fan de amortidors, és a dir, fan de punts de suports per a seguir endavant.

Interès: Preocupar-nos pel benestar de l'amic/ga, pels seus problemes. Per això, cal comunicar-se i conviure amb ell/a.

Respecte: Deixar que un/a amic/ga pugui pensar en veu alta i l'altre/a no l'intenti persuadir de la seva opinió.

Tolerància: No necessito amics que canviïn quan jo canvio, ni que assenteixin quan jo assenteixo. Això ja ho fa la meva ombra.

4

El 'gir visual' del nostre enfocament metodològic era, en certa manera, un gir anunciat. No només per la meua proximitat a les metodologies d'investigació basades en les arts sinó, sobretot, perquè compartíem una història junts vinculada a l'exploració d'allò visual dins la matèria d'Educació Visual i Plàstica. L'ús d'imatges no ens era nou. El *blog* 'Aprendre a ser' es nodria de les imatges que ells i elles tenien, guardaven, produïen, compartien o usaven. Els articles publicats el curs anterior recollien les temàtiques que emergien dels seus 'imaginariis visuals', en un intent de construir col·lectivament una comprensió crítica de la seva cultura visual. Però, al meu entendre, adoptar una metodologia d'investigació basada en les arts no consistia només en incorporar imatges –o textos literaris– a la recerca. Sobretot, implicava apropiar-nos d'un tipus de mirada relacional que reconeixia en algunes perspectives artístiques. Una mirada que ens havia de permetre entrellucar allò que, mitjançant altres metodologies d'indagació, romanía inexplorat de l'experiència.

Inicialment, no teníem una denominació específica per a referir-nos a la dimensió visual de la nostra recerca. 'Narrativa visual', 'diaporama', fins i tot 'núvol d'imatges', eren algunes maneres d'anomenar el gruix de les imatges que elles i ells reunien per donar

compte de la seva experiència de ‘ser en relació’. El terme ‘narrativa visual’ es va estendre a poc a poc, com una taca d’oli, fins imposar-se. Però les significacions que atorgàvem a aquest nom només es poden rastrejar a través de les imatges que vam compartir i de les transcripcions de les converses que vam entaular per donar sentit a tot plegat.

5

La irrupció de les imatges en la recerca perseguia revifar allò subjectiu dins el relat de l’experiència. Sacsejar la nostra comprensió esmorteïda. Introduir un coneixement més analògic, situat, anecdòtic, corporal i tàctil. Obrir una escletxa per on inserir altres preguntes i redreçar el rumb de la nostra cerca de sentit en altres direccions. L’enfocament que intentava posar en circulació havia estat exposat en les darreres sessions col·lectives de la recerca. Però, per més que m’obstinés en fer valer les meves explicacions, topava un i altre cop amb la ineficàcia dels meus enunciats. No em venia de nou. Al cap i a la fi, la meva experiència docent era plena de moments semblants. Sabia que la comprensió no podia precedir l’acció. Comprendre formava part del mateix procés de donar sentit a allò viscut. L’experiència es podia compartir però no transmetre. Per això la comprensió s’escriviva sobre els rengles del no-saber.

Alba: Al principi no sabia ben bé com encarar els conceptes per poder trobar una imatge adient per a cada un.

El punt de partida de la ‘narrativa visual’ era el núvol de significacions que cadascú i cadascuna havia atribuït al seu ‘ser en relació’. Mentre les paraules tenallaven l’experiència en un territori incorpori que no pertanyia a ningú, les imatges podien obrir una escletxa per on restituir allò subjectiu. La conversa que transcriu revela la tenacitat amb la que ho diríem.

Irina: avere io en el patinatge tinc la rivalitat i volia posarme io en una copa i mamare per exemple en un atre i com si diguessem enfrontant-nos, esta be o no?

Alfred: Anem per parts. La idea o paraula clau és la rivalitat?

Irina: sí

Alfred: *D'acord, i la rivalitat com es concreta en l'experiència teua del patinatge? Quines emocions te fa sentir?*

Irina: *pos nose io sento rivalitat perque crec que en tots els esports es sen aixo i sempre magrada poder fer el millor possible. Em fasentir molts de nervis també, pero a la vegada molta confiança en mi mateixa*

Alfred: *Per tant, la rivalitat no és una idea abstracta.*

Irina: *no*

Alfred: *És una experiència que sents al cos: nervis, confiança... No és només qüestió de guanyar o perdre. És tot lo que fas abans i durant la competició. Té a veure amb les teves companyes-rivals, amb la teva relació amb elles, amb l'admiració o respecte que tens per les altres, etc.*

Irina: *si i com puc fer una foto d'això?*

Alfred: *No pots! ;) Però és important adonar-te'n de la complexitat del sentiment. La 'rivalitat' no és una definició de diccionari sinó una emoció que té dins moltes altres. Està relacionada amb coses que fas o sents i amb la relació que tens amb els altres. Si penses així, estàs en el camí adequat per a la nostra recerca. Però, com fer això en una foto?*

Irina: *es este l'unic problema que tinc...*

Alfred: *Jo penso que no, que hi ha un problema anterior que és el que acabem de comentar. La tendència a simplificar la idea: rivalitat = copa. És una tendència freqüent en algunes de les imatges que m'heu comentat pel msn.*

Irina: *es rivalitat=nervis, confiança*

Alfred: *Aquesta em sembla una orientació més adequada. Sobretot si pots explicar-la a través d'experiències concretes: què sents*

abans de començar, etc. Ara anem bé. Tornem al problema de la foto. Vas rebre el text¹⁵ que vaig enviar per e-mail?

Irina: sí io tinc pensada la definició i el que es per ami aquesta paraula. i el problema es la metàfora

Alfred: No sempre podem trobar una metàfora molt clara. Si no la trobem, hem de buscar una imatge 'evocadora'. Una imatge que, potser no dirà allò que volem, però serveix per parlar-ne.

Irina: i hem puc fer una foto en el cap acotxat co si estes pensan? esqe es el k fax avans duna competicio

Alfred: Aquesta podria ser una molt bona foto. La imatge, si està ben feta, pot expressar l'emoció viscuda abans de començar, tots els nervis continguts per la confiança... Una lluita interna a punt d'esclatar.

Irina: ok :)

Alfred: No cal que ningú 'endevini' que vol dir la foto. Només cal que sigui valuosa per a tu, que te serveixi per situar-te en aquell moment, per reviure-ho.

¹⁵ El text al que faig referència era una síntesi dels dilemes que havíem abordat a les nostres sessions. El propòsit d'enviar-los aquest text era posar a la seva disposició un recull d'idees a tenir en compte al 'pensar' les imatges.

1. Recordar que el 'tema' de la nostra recerca és 'ser en relació', 'ser amb els altres'.
2. Aquest 'ser amb els altres' es concreta en una sèrie de paraules-clau que determinen les sensacions, emocions, sentiments que tenen valor per a cadascú en la relació.
3. El sentit de cadascuna d'aquestes paraules no es troba al 'diccionari', sinó que s'ha de buscar en les nostres pròpies experiències.
4. **Com 'pensar' la imatge?** No hem d'intentar 'traduir' a imatges una idea formulada en paraules. Per a evitar-ho:
 - a. **Usar el propi cos com a instrument de representació** per no perdre de vista el caràcter personal i subjectiu de la recerca.
 - b. **Usar la metàfora** per a representar visualment 'allò que no es pot veure'. Entendre la metàfora com a 'evocació' i no com a 'traducció'.
 - c. **Pensar en les nostres imatges com a 'disparadors' de significats.** Les imatges han de ser com la punta d'un iceberg. Indiquen (apunten cap a) un significat però no el fan explícit.
 - d. **No pretendre que ningú 'endevini' què significa la nostra imatge.** Els significats no estan en la imatge sinó en l'encontre amb la imatge. Les imatges ens han de permetre 'parlar'. Els significats sortiran de la conversa que establim amb la imatge.
 - e. **Evitar la polarització.** No pensar en termes dicotòmics. Qualificar (bo/dolent) limita les possibilitats d'atorgar significats a la imatge.

6

El temps de construcció de les ‘narratives visuals’ s’estirava i l’espai que compartíem es disseminava. L’efecte coagulant de les trobades a l’institut s’havia dissolt i el *msn* s’erigia en l’únic nus de participació que manteníem. Les seves llumetes verdes m’orientaven. S’encenien en el meu ordinador cada cop que iniciava la sessió com fars enmig de la foscor. Em guiaven punt a punt, persona a persona, per les hores i hores de converses a quatre mans, a sis mans, a vuit mans que vam compartir. Però la recerca – les recerques– s’expandia per territoris més amplis que el traçat estret que unia aquells punts que recorria.

Les estratègies de construcció de les ‘narratives visuals’ van ser diverses. La forma com cadascú i cadascuna s’apropiava i comprenia què significava fer una ‘narrativa visual’ no es podia separar dels procediments de triar, fer o editar les imatges que ells i elles adoptaven. Una de les estratègies d’exploració inicial més esteses era remenar entre els seus àlbums personals.

Eugènia: Quan sempre vas a un puesto amb els amics quasi sempre ara està de moda fer fotos. Estàs fent fotos i... estes fotos les he triat d’allí.



Imatge ubicada a la carpeta anomenada “confiança, seguretat, comoditat” de la narrativa visual d’Eugènia

La profusió d'imatges que produïen i emmagatzemaven en els seus dispositius electrònics –mòbil, càmera digital, ordinador– amenaçava amb col·lapsar la possibilitat de trenar una 'narrativa visual' apropiada.

Berta F: Jo les dificultats que he trobat és que cada carpeta que obria totes [les imatges] me servien. Són totes instantànies que dic jo... i he hagut de fer una tria.

Necessitàvem trobar un nexa entre les imatges que respongués al nostre propòsit d'investigació. El nexa emergia de preguntar-se com les seves imatges els podien ajudar a fer visibles les relacions que donaven sentit a la seva experiència de 'ser en relació'. Les implicacions d'aquesta pregunta ocupaven bona part de les converses que manteníem a través del *msn*.

Alfred: La qüestió clau abans de triar les imatges és si tens clar quin valor té per a tu cadascuna d'aquestes relacions. Com ets a través de les possibilitats que t'ofereixen los teus amics?

Berta F: és que lo que volia dir io es una foto en elena, confiansa, ajuda io que se

Alfred: La foto només ha de ser 'evocadora'.

Berta F: si ia les tinc

Alfred: Tampoc val qualsevol foto amb Elena sinó una foto que tingui per a tu alguna cosa especial, que potser és imperceptible per als demás.

Berta F: ten podria passa una i dius mes o menos

Alfred: D'acord

[Berta envia 'Elena i Berta.jpg']



Imatge ubicada a la carpeta anomenada "moments noies" de la narrativa visual de Berta F

Alfred: *Em sembla una imatge molt adequada. El joc de mirades, somriures... És expressiva i ens permet parlar de la idea de confiança, de compartir...*

Berta F: *sii*

Una altra via que van abordar per construir la seva 'narrativa visual' consistia en produir unes imatges específiques a partir del núvol de significacions amb el que cadascú d'ells i elles havia condensat la seva experiència de 'ser en relació'.

Conrado: *Vaig classificar les paraules en tres grups i vaig pensar en situacions que representessin mes o menys les paraules de cada grup. [...] Vaig intentar trobar una mica com la relació entre les paraules que tenia i, a partir d'això, una imatge que estigués relacionada.*

Alguns temptejos eren infructuosos.

Andrea G i Gemma: *Vam començar realitzant diverses fotografies, però ens van semblar poc significatives, és a dir, no ens reflectien el que buscàvem de la nostra amistat.*

Les dificultats amb les que topaven tenien un regust conegut.

Maria: *Em vaig col·lapsar amb la idea literal de cada paraula i no sabia com sortir-me'n d'això.*

Eduard: *Me costava trobar imatges que no siguessen literals però que expressessen lo que volia.*

La metàfora visual es va erigir en una forma d'esquivar les interpretacions més literals, per accedir a l'expressió d'allò inefable de l'experiència.

Conrado: *Les imatges ens han aportat moments i situacions que, explicat amb paraules, seria difícil d'entendre.*

Gemma: *En una imatge es poden reflectir moltes coses, es poden representar fins i tot sentiments, les coses que a simple vista no es poden veure.*

Ricard, Elena Nv, Andreu: *Una vegada feta la imatge, la imaginació o la manera de ser de cadascú et portava a comprendre-les d'una manera o d'una altra, a diferència de les paraules, que és "o blanc o negre".*

Rosa, Roger: *Hem pogut veure que una imatge per a cada persona té un valor i un significat diferent. Les imatges han influït molt en la nostra comprensió. A més, nosaltres hem pogut veure que per a cadascú desprèn un sentiment i un significat diferent. Les imatges ens han aportat sentiments que algunes vegades les paraules no poden descriure. Nosaltres els anomenaríem sentiments indescriptibles.*



Imatge ubicada a la carpeta anomenada "desconnexió" de la narrativa visual de Rosa

L'arena del nostre debat era el significat –com es construïa, per a qui– i el paper que tenien les imatges en aquest procés.

Andrea B: Lo que vaig fer va ser pensar en sensacions que m'anaven venint, per exemple, quan anava a concerts, quan estava en amics i escoltava música, quan estava jo sola i escoltava música. O per exemple, escoltava una cançó i quina sensació me venia a l'escoltar-la. Vaig anar apuntant.



Imatge ubicada a la carpeta anomenada "ideologia" de la narrativa visual d'Andrea B

Ricard, Elena Nv, Andreu: La clau va ser pensar aquestes paraules [el núvol de significacions] com a experiències pròpies, anar més enllà del significat i intentar que la imatge no substituís el significat, sinó que servís de complement per entendre la idea.

L'esforç per capturar el sentit d'allò viscut propiciava l'emergència d'estratègies que perseguïen reviuere l'experiència, performar-la.

Gemma: Buscàvem coses que normalment fem i que en aquell moment demostrarem l'amistat que tenim, no? És a dir, per exemple, un dia mos trobem i

pam! mos fem una abraçada. Això expressa un sentiment i això és el que intentàvem trobar i fer la foto sobre això.



Imatge ubicada a la carpeta anomenada "consol" de la narrativa visual de Gemma i Andrea G

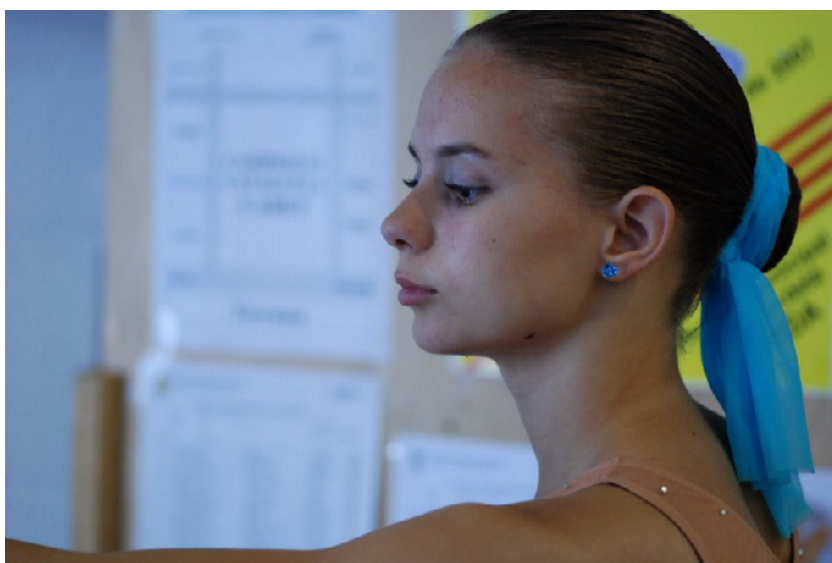
I a través de performar el moment, les imatges restitueixen la corporeïtat de la vivència.

Andrea A: Jo vaig agafar i vaig mirar tot lo que jo, estant allí, en lo moment de la competició, en lo moment de l'entreno, en varios moments de l'esport... i vaig agafar i me vaig imaginar jo lo que sentia.



Imatge ubicada a la carpeta anomenada "relaxació" de la narrativa visual d'Andrea A

Irina: Jo vaig pensar... És que, com estava jo, quan me sentia nerviosa... jo pensava: “A vere, com estic jo quan estic nerviosa a un campionat? Quina cara faig?”. No sé, faig diferents cares, a vere. Quan requereixo esforç jo faig diferents cares i me noto diferent. Jo tal com me sentia i los moments que ho feia... allavons vaig anar fent les imatges. Jo vaig anar fent després del campionat les imatges, allavons jo sé en realitat com m’he sentit.



Imatge ubicada a la carpeta anomenada “concentració” de la narrativa visual d’Irina

7

Les imatges que finalment configurarien les seves ‘narratives visuals’ –i la darrera conversa que vam mantenir en forma d’entrevista– em van permetre resseguir el seus trànsits sense poder copsar-los en tota la seva complexitat. Els dilemes metodològics que debatiem només eren la punta de l’iceberg d’un procés d’apropiació de la recerca que s’esdevenia més enllà de mi i de les meves possibilitats de narrar-lo. Fins i tot en aquelles produccions que ni tan sols no responien a allò que jo esperava de la seva aportació per a la recerca, hi havia una pulsio que m’excedia. Eren les seves pròpies agendes les que els guiaven. Cadascun dels seus recorreguts perseguia els seus propis interessos i preocupacions.

Gemma: Buscàvem l’espontani, no? en les fotos? Buscàvem la metàfora... Però, no sé si l’hem aconseguit, igual que l’espontani.

(IN)CONCLUSIONS

La meua és la recerca d'un professor que intenta donar sentit a la seva tasca docent. Un sentit que em sigui 'útil' a mi i als meus i les meves estudiants. Al llarg de les pàgines que conformen aquesta memòria de la llicència, he intentat explorar formes de donar compte d'una recerca que defugissin els camins més trillats. Conscient que el coneixement no es pot desvincular dels mecanismes que el produeixen, he intentat representar no només allò que he après sinó el procés a través del qual ho he après. Això situa l'experiència viscuda en una cruïlla "entre el món social i la seva representació narrativa" (Kincheloe, 2004: 8) que empeny el recercador a esdevenir un 'bricoleur'. El terme 'bricoleur' descriu algú que usa allò que té a mà per completar una tasca. Segons la caracterització de Kincheloe (2004: 2), el recercador 'bricoleur' aborda la recerca com un 'negociador metodològic' que "construeix activament els seus propis mètodes de recerca amb les eines que té al seu abast" (Kincheloe, 2004: 2). És un posicionament epistemològic (i polític) que (Kincheloe, 2004: 2-3):

- rebutja les mirades deterministes sobre la realitat social,
- confia en l'agència de l'ésser humà i
- refusa les formes estandaritzades de producció del coneixement.

Les evidències recollides en aquesta recerca semblaven inicialment ben poca cosa. Les dificultats per explorar a través de la paraula (oral i escrita) els significats que cadascun dels nois i les noies participants atorgaven a allò que havíem anomenat 'ser en relació' també es van reproduir a través de les estratègies visuals que vam posar en joc. Toni Morrison (pseudònim amb el que signa Chloe Anthony Wofford, escriptora afroamericana que va rebre el premi Nobel de literatura el 1993) sosté que l'única manera d'expandir el coneixement és comprometre's en no escriure només sobre allò que hom ja sap, sinó també sobre allò que no sap. Això suposa involucrar-se en produir conceptes sobre el món social que no existien prèviament. En aquest sentit, més que 'trobar' el significat, els 'bricoleurs' el construeixen (Kincheloe, 2004: 5) a través d'allò que podríem anomenar 'rigor en l'absència' i que es pot manifestar de diverses formes (Kincheloe, 2004: 20):

- comprendre que hi ha molt més al món d'allò que podem veure,
- imaginar allò que podria ser,

- desenvolupar alternatives a les condicions d'opressió existents,
- discernir allò que manca i promoure l'acció.

Des del 'rigor en l'absència', vaig intentar "documentar els llocs de significat que transcendien les paraules de les entrevistes o de les observacions" (Kincheloe, 2004: 20), "en l'espai 'en-entre', on el llenguatge farfolla i flaqueja, on 'allò incert' no pot ser representat, i on el coneixement roman inexpressat" (Springgay, 2008: 38). Això requeria "una certa hospitalitat cap a les discontinuïtats, les repeticions i els silencis" (Fidyk i Tallin, 2005: 215¹⁶). Al cap i a la fi, aquestes discontinuïtats, repeticions i silencis són els vímets que trenen 'allò que roman inexplorat' de l'experiència educativa.

M'aturo en aquest darrer apartat de l'informe només per agafar aire. Aquesta recerca es resisteix a ser conclusa. El 'bricoleur' "escolta la cacofonia de l'experiència viscuda i la coexistència de diversos significats i interpretacions" (Kincheloe, 2004: 5), no tant per aconseguir "una explicació del món sinó una explicació de la nostra relació amb el món" (Kincheloe, 2004: 2). Copsar aquesta explicació forma part del meu compromís quotidià com a professor d'educació secundària que aspira a construir una relació pedagògica que transiti del 'fer sobre' al 'fer amb' els estudiants.

¹⁶ FIDYK A. i TALLIN J. (2005): «The Daimon, the Scarebird, and Haiku: Repeated narrations». *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 2(2), 215-243. Citats a Springgay, 2008: 7

BIBLIOGRAFIA

BARONE, T. i EISNER, E. (2006): “Arts-Based Educational Research”. En GREEN, Judith; CAMILLE, Gregory; BELMORE, Patricia (2006): *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*, 95-109. Mahwah, New Jersey, AERA.

BOURDIEU, P. i PASSERON, J. C. (1970): *La reproducción*. Barcelona, Editorial Laia, 1985.

BURKE, C. (2008): “Play in focus. Children’s visual voice in participative research”. A THOMSON, P. [ed.] (2008): *Doing Visual Research with Children and Young People*. London & New York, Routledge.

CONNELLY, M. i CLADININ, J. (1990): “Stories of Experience and Narrative Inquiry”. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.

CONNELLY, M. i CLANDININ, J. (1995): “Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa”. A LARROSA, J. (1995): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.

CONLE, C. (1999): “Whay Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research”. *Curriculum Inquiry*, 29(1), 7-32.

COREA, C. i LEWKOWICZ, I (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós.

DENZIN, N. (1997): “Ethnographic poetics and narratives of the self”. A *Interpretative Ethnography*. London, Sage.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona, Losada.

ELLSWORTH, E. (1997): *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid, Akal, Educación Pública 10 (2005).

GIROUX, H. A. (1994): *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós, 1996.

- GOODSON, I. [ed.] (2004): *Historias de vida de profesorado*. Barcelona, Octaedro.
- GUBA, E. i LINCOLN, Y. (1994): “Competing Paradigms in Qualitative Research”. A DENZIN, N. i LINCOLN, Y. [eds.] (1994): *Handbook of Qualitative Research*, 105-117. London, Sage.
- HAW, K. (2008): “Voice and video”. A THOMSON, P. [ed.] (2008): *Doing Visual Research with Children and Young People*. London & New York, Routledge.
- HERNÁNDEZ, F. (2004a): “O tempo nos projectos de trabalho”. *Pátio. Revista pedagògica*, 30, 12-15.
- HERNÁNDEZ, F. (2004b): “Culturas juveniles, prácticas de subjetivización y educación escolar”. *Andalucía Educativa*, 46, 22-24.
- HERNÁNDEZ, F. (2004c): “La integración de los saberes en el marco de una educación para una cultura crítica”. Monográfico “La Escuela del futuro”. *Kirikiki*, *Deseembre 2004 - Maig 2005*, 75-76.
- HERNÁNDEZ, F. (2006): “El informe PISA: Una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria”. *Revista de Educación*, (Número extraordinari), 171-196. Descarregat el 16 de març de 2008 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006_20.pdf
- HERNÁNDEZ, F. (2007): *Espigador@s de la cultura visual: Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona, Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2008): “La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación”. *Educatio Siglo XXI, Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, Vol. 28, 85-118.
- IRWIN, R. L. (2004): “A/r/tography: A metonymic métissage”. A IRWIN R. L. i de COSSON, A. [eds.] (2004): *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*, 27-38. Vancouver, BC, Pacific Educational Press.

KENWAY, J. i BULLEN, E. (2001): *Consuming Children: Education, Entertainment, Advertising*. Buckingham, Open University Press, 2001.

KINCHELOE, J (1993): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, Octaedro, 2001.

KINCHELOE, J. L. (2004): "Introduction: the power of the bricolage: expanding research methods". A KINCHELOE, J. L. i BERRY K. S. (2004): *Rigour and Complexity in Educational Research. Conceptualizing the bricolage*. London, Open University Press.

LANKSHEAR, L. & KNOBEL, M. (2003): *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid, Morata, 2008.

LEITCH, R. (2008): "Creatively researching children's narratives through images and drawings". A THOMSON, P. [ed.] (2008): *Doing Visual Research with Children and Young People*. London & New York, Routledge.

NOYES, A. (2008): "Using video diaries to investigate learner trajectories". A THOMSON, P. [ed.] (2008): *Doing Visual Research with Children and Young People*. London & New York, Routledge.

SANCHO, J. M. et al. (2005): *Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes*. Programa General de Promoción del Conocimiento. Ministerio de Educación. Periodo 2003-2006 (BSO2003-02232).

SCHWANDT, T. (1994): "Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry". A DENZIN, N. i LINCOLN, Y. [eds.] (1994): *Handbook of Qualitative Research*. London, Sage.

SOUMINEN, 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.

SPRINGGAY, S. (2008): *Body Knowledge and Curriculum. Pedagogies of Touch in Youth and Visual Culture*. New York, Peter Lang Publishing.

SPRINGGAY, S., IRWIN, R. L., LEGGO, C. i 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.

STEINBERG, S. R. i KINCHELOE, J. L. (1997): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid, Morata, 2000.

THOMSON, P. (2008): "Children and young people. Voices in visual research". A THOMSON, P. [ed.] (2008): *Doing Visual Research with Children and Young People*. London & New York, Routledge.

TORRAS, M. (2007): "El delito del cuerpo. De la evidencia del cuerpo al cuerpo en evidencia". A TORRAS, M. [ed.] (2007): *Cuerpo e identidad. Estudios de género y sexualidad 1*. Barcelona, Edicions UAB.

VAN MANEN, Max (2003): *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona, Idea books.