

ALFREDO PORRES

GRUPO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PECA (PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL)

IES Els Alfacs (España)

9 NUBES

NUEVE ANOTACIONES FLOTANTES EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN CON JÓVENES COMO PRODUCTORES DE CULTURA VISUAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

1. BUSCANDO LEONES EN LAS NUBES

*De colinas y vientos
de cosas que se denominan para entrar
como árboles o nubes en el mundo.*

Julio Cortázar

A menudo, cuando escribo, las líneas de mi texto me recuerdan las púas de un rastrillo con el que voy cribando la experiencia. El trazo que dejan sobre la página en blanco es, como los surcos del rastrillo, siempre demasiado fino para abarcarlo todo. Quizá por eso suelo escribir con un espaciado sencillo, aunque en el fondo sepa que lo que se escurre entre mis líneas nada tiene que ver con la distancia que las separa. Si pudiera, configuraría mi procesador de textos con una tipografía húmeda, que empapara y manchara la página a cada palabra hasta que las líneas se tocaran. Esa imagen de contornos borrosos y renglones desdibujados empezaría a parecerse a lo que experimento al escribir.

No sé porqué casi siempre empiezo mis textos escribiendo sobre cómo escribo. Diría que forma parte de mi manera de entrar en el texto, de lidiar con esa desazón que me acompaña mientras busco el hilo por el que empezar a desenmarañar la madeja de lo vivido. Esperar agazapado, rodearlo, contemplarlo antes de comprenderlo. Demorar ese momento, que siempre conlleva una pérdida, en el que lo oscuro pasará a ser inteligible.

Antes de escribir líneas siempre escribo nubes. Es una costumbre que adquirí en el trabajo de campo de mi investigación de tesis doctoral. Como profesor de secundaria que escribía e investigaba sobre y desde su propia práctica docente, necesitaba desarrollar estrategias de escritura que me permitieran tomar notas rápidas en clase sin abandonar mi tarea de profesor. Escribir unas pocas palabras clave conectadas mediante signos y flechas era una forma de dejar una senda de guijarros que me permitieran, al final del día, desandar lo vivido para escribir y reflexionar sobre ello. Con el tiempo, las posibilidades de esa forma no lineal de escritura se fueron ampliando. Según Gilles Deleuze y Félix Guattari (1993: 28), los conceptos son centros de vibraciones, cada uno en sí mismo y los unos en relación con los otros. Por esta razón todo resuena, en vez

de sucederse o corresponderse. Para mí, escribir nubes antes de escribir líneas, es una forma de suspender y expandir ese momento en que todo resuena, antes de que todo empiece a sucederse y a corresponderse.

¿Por qué nubes? Podría decir simplemente que, antes de abordar la escritura de un texto, planteo lo que voy a escribir en un mapa conceptual. Si lo dijera, seguramente lo que hago se convertiría en eso. Por esta razón prefiero decir que escribo nubes y por eso mismo dibujo nubes en lugar de círculos, flechas y diagramas. Las nubes, con su apariencia sólida y su naturaleza gaseosa, mantienen siempre en vilo la posibilidad de ser otra cosa, de adoptar otra forma, de estirarse, de expandirse, de fusionarse, de multiplicarse y dividirse, de desvanecerse. Las nubes son efímeras, porosas y vulnerables. Suspendidas en las nubes, todas las rutas posibles (e imposibles) permanecen disponibles.

Según Rosi Braidotti (2000: 47), la escritura tiene que ver con desarticular la naturaleza sedentaria de las palabras, desestabilizar las significaciones del sentido común, deconstruir las formas establecidas de la conciencia. Por eso, pese a la distinción que suele hacerse, en círculos académicos, entre los métodos de investigación y las maneras de representar o de dar cuenta de lo investigado “en la investigación basada en las artes, por ejemplo, se distingue entre *Arts-Based Research* y *Arts-Informed Research* (de Mello, 2007: 214)”, para mí la escritura de la experiencia siempre es una forma de indagación. Lo que el relato produce no estaba *ahí* antes. Hasta tal punto es fruto de nuestro tira y afloja con lo vivido que, en ocasiones, uno no sabe a ciencia cierta si el significado precede o va a remolque de lo narrado. Escribir, desde esta perspectiva, es un proceso de construcción de sentido que puede ser usado para ofrecer una interpretación compleja de lo vivido que trascienda lo sucedido.

En las nubes buscamos (más que encontramos) leones solitarios, manadas de búfalos desbocados, locomotoras, barcos pirata, peces espada, corazones, plantas carnívoras y tijeras de algodón. Buscamos y, al buscar, inventamos. La imagen que vemos no es más que una construcción cultural que siempre se produce en la intersección entre la forma cambiante de la nube y nuestro propio imaginario visual. Dicho de otro modo, la experiencia de los sujetos está condicionada por una doble ontología de complejidad: la complejidad de los objetos de investigación y su ser-en-el-mundo y la compleja naturaleza social de la subjetividad humana (Kincheloe y Berry, 2004: 47). Por consiguiente, en una investigación narrativa, el relato de la experiencia es siempre una conversación cultural entre el mundo social que investigamos y la propia subjetividad social y políticamente construida del acto de investigar.

Margarete Sandelowski (1994: 61) lo expresa de forma taxativa: “Cuando me hables sobre mi investigación, no me preguntes qué encontré; no encontré nada. Pregúntame qué inventé, qué inventé a partir de mis datos y sobre la base de ellos”. Este posicionamiento tan intencionalmente constructorista, subvierte, de una vez por todas, la idea de que toda investigación rigurosa refleja una realidad objetiva. Esto se debe, fundamentalmente, a que los hechos nunca hablan por sí mismos (Eisner, 1998: 57) sino solo a través de ciertas rutas disponibles y contingentes. Como las nubes, su apariencia sólida no debe enmascarar la naturaleza gaseosa y volátil del significado producido. El conocimiento es una construcción marcada cultural y socialmente. Por tanto, aunque el relato de la experiencia ilumina e informa el mundo social en el que se inscribe, nunca puede ser considerado como una representación mimética ni completa del mismo, sino únicamente como uno de tantos recorridos posibles. Quizá por eso, siempre dejo que mis cavilaciones sobre cómo escribo me acompañen a lo largo de todo el proceso de escritura y ocupen un espacio en el redactado final. Con ello persigo dejar visibles las costuras del texto, revelar su condición de artificio, su condición de arte y de ficción.

Robert Bullough y Stefinee Pinnegar (2001: 16-18) sostienen que la investigación narrativa tiene mucho en común con la ficción. Como en la ficción, lo relevante no es la historia sino el argumento. Una historia

es una serie de acontecimientos registrados en su orden cronológico, mientras que un argumento es una serie de acontecimientos deliberadamente arreglados para que revelen su dramática, temática y emocional importancia. Esto no significa que, como advierte Joe L. Kincheloe (2004: 20), debamos confundir lo *ficcional* con lo *irreal*. “No estoy admitiendo contar mentiras”, insiste Margarete Sandelowski (1994: 61). “He dicho la verdad. La prueba de esto para ti está en las cosas que hice: en cómo las percibe tu mente, si satisfacen tu sentido del estilo y la destreza, si las crees y si apelan a tu corazón”.

El propósito de una investigación que se aborda desde este enfoque no es decir la Verdad sobre el mundo sino hablar sobre el mismo con efectividad. Esta es una lección que nos brindó el pragmatismo y que viene a nuestro encuentro para superar, de una vez por todas, las disputas entre epistemologías realistas y relativistas. El mundo es demasiado complejo o nosotros somos demasiado simples, o ambas cosas a la vez, como para obcecarnos en perseguir la Verdad a través de rutas prefijadas que debamos seguir sin la menor vacilación, concluye Cleo H. Cherryholmes (1999: 14). El pragmatismo pone el énfasis sobre “el uso” de las cosas. ¿Cuáles son sus efectos? ¿Para qué sirven? ¿Qué operaciones permiten? ¿Qué consecuencias producen? Las cosas no son sino el conjunto de sus usos y el universo de sus efectos. Y esto vale también para las palabras, para las creencias y para los valores (Ibáñez, 2001: 142). Tomar conciencia de ello implica comprometerse con una forma de construccionismo orgánico “que Joe L. Kincheloe denominó *bricolage*” que conecta lo investigado con los múltiples contextos en los que está insertado (incluido el del propio sujeto investigador), vincula la construcción de significado con la experiencia humana y tiende puentes entre todas las formas de comprensión que moviliza y la acción informada (Kincheloe, 2004: 83). La validez del proceso de indagación se halla relacionada con encontrarle sentido a una situación “aunque, desde una perspectiva construccionista, “encontrar” nunca signifique descubrir sino construir.

Anotación #1: Investigar es una actividad productiva, no reproductiva.

2. SÓLIDO/LÍQUIDO/GASEOSO

*No podràs agafar
ni amb les mans ni a grapats
l'aigua del temps que vius:
als dits et quedarà
un lleu tel d'humitat.*

Raimon

Durante los años que dediqué a la escritura de mi investigación de tesis doctoral, mi vinculación al programa de doctorado *Artes visuales y educación: un enfoque construccionista* de la Universidad de Barcelona me brindó la oportunidad de colaborar con el grupo de investigación consolidado “Esbrina. Subjectivats i entorns educatius contemporanis” (2009SGR 0503). La proximidad del posicionamiento del grupo con el que estaba definiendo en mi propia investigación de tesis doctoral fue de una ayuda inestimable y me permitió aprender de compañeras y compañeros más experimentados que yo en investigación educativa.

Esbrina es un grupo transdisciplinar, integrado por doctores y licenciados en Pedagogía, Psicología, Antropología, Sociología, Filosofía, Informática, Bellas Artes e Historia del Arte que llevan a cabo su tarea profesional en diferentes departamentos de Didáctica de las Universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona, Vic y Wisconsin-Milwaukee. El programa de investigación del grupo se fundamenta en una constatación: es imposible desplegar propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades educativas actuales sin

prestar atención a las relaciones que los sujetos entablan con las subjetividades producidas en un mundo complejo, cambiante y profundamente mediado por las tecnologías digitales. Las líneas de investigación que se mantienen abiertas versan sobre los aspectos institucionales, organizativos y simbólicos de los entornos educativos en contextos de cambio y complejidad, sobre las subjetividades emergentes, los lenguajes y los sistemas de inclusión y exclusión en las sociedades contemporáneas y sobre la cultura visual y las tecnologías del aprendizaje en la sociedad del conocimiento.

Los proyectos de investigación en los que he colaborado a lo largo de estos últimos años pertenecen a una de estas líneas de investigación, la denominada “Prácticas y experiencias de subjetividad en las sociedades contemporáneas”, y sitúan su ámbito de intervención en la Educación Secundaria. El precedente más inmediato de dichos proyectos es una investigación titulada *El papel de la Escuela Primaria en la construcción de la subjetividad* (BSO2003-06157) (2003-2006). De ahí surgió la necesidad de explorar las relaciones de los jóvenes con el saber, que fue el leitmotiv de las siguientes investigaciones en las que participé: *Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió* (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. 2006ARIE10044) (2007-2008); *Repensar el èxit i el fracàs escolar de la Educació Secundària desde la relació de los jóvenes con el saber* (Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2008-03287) (2008-2011); *Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes* (Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2011-24122) (2012-2014).

A vista de pájaro, en *Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió* nos preguntamos cómo se relacionaban con el saber los jóvenes que no cumplían con las expectativas de la Escuela. A través de los relatos biográficos de diez jóvenes que habían abandonado la educación secundaria sin haber llegado a culminar el propósito de su escolarización, intentamos desplegar una nueva narrativa sobre el sentido de las experiencias de exclusión vividas por esos jóvenes en sus respectivos institutos. Una narrativa que no se escribiera únicamente desde los habituales discursos de éxito y fracaso académico o en relación a la adquisición de determinadas capacidades o competencias, sino que diera cuenta de forma compleja del desencuentro entre esos jóvenes y la institución escolar que debía acogerlos. Al considerar el fracaso escolar, no como una carencia de los jóvenes, sino como un desencuentro entre los saberes que la escolarización les ofrecía y los intereses y saberes que configuraban sus propias experiencias de subjetividad (Charlot, 2000), el éxito o el fracaso dejó de dirimirse exclusivamente en términos de rendimiento académico. Por eso, en *Repensar el èxit i el fracàs escolar de la Educació Secundària desde la relació de los jóvenes con el saber*, invitamos a dieciocho jóvenes cuyo paso por la secundaria había sido dispar. Dialogar con unos y otros —chicos y chicas que habían culminado sus estudios con éxito o los habían abandonado sin finalizarlos— nos proporcionó una perspectiva desde la que el fracaso escolar se revelaba como el fracaso de un proyecto educativo incapaz de reconocer a los sujetos que atendía. Desde este punto de partida, *IN/OUT* (que es como denominamos de forma abreviada a la investigación *Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes*) ahonda en la comprensión de la distancia que separa lo que la Escuela considera qué es saber y aprender de cómo los jóvenes viven y aprenden en sus propias comunidades de intercambio y a través de los denominados nuevos alfabetismos digitales.

Visto en perspectiva, es un recorrido de siete años repleto de retos y aprendizajes que desbordan con creces lo que puedo explicar en este texto. Para ello, me remito a las respectivas publicaciones que cada investigación ha producido (Hernández, 2011a, 2011b, 2013). Lo que me interesa rescatar ahora de todo este bagaje es una pequeña constelación de apreciaciones que entreveo al interpretarlo a través de la metáfora de las nubes que he adoptado como hilo conductor de mi relato.

Sólido, líquido y gaseoso son los tres estados de la materia que el agua puede adoptar. De lo sólido a lo gaseoso hay un tránsito que identifico con el proceso de cambio que hemos experimentado a lo largo de las tres investigaciones que, muy sumariamente, acabo de esbozar. Mayoritariamente, son cambios producidos por el alto grado de reflexividad que guía el debate en el seno del grupo, por lo que están ampliamente documentados en las referencias citadas. Pero, a la luz de la metáfora, emergen relaciones que, de otro modo, quizá no habría podido trazar y que, en conjunto, apuntan hacia una forma más porosa y esponjada de investigación.

Tradicionalmente, las metodologías de investigación son entidades sólidas, es decir, estructuras definidas capaces de soportar fuerzas sin deformación aparente. Un molde que somete la experiencia y da forma a lo investigado. Pero en nuestro grupo sostenemos que la investigación se construye siempre desde una experiencia que se desplaza, por lo que ni el sujeto investigador ni la metodología preceden a la investigación, sino que ambos se constituyen en y a través de esta. Siguiendo con la metáfora, la distinción entre el investigador y lo investigado se debilita y la estructura cristalina de la metodología se relaja hasta alcanzar un estado líquido, que le confiere la capacidad de fluir y adaptarse a la forma de la experiencia de investigación en la que se inscribe. Por eso, las metodologías nunca son compartimentos estancos, aunque lo puedan parecer sus definiciones, lugares en los que uno pueda ubicarse con comodidad. Las metodologías se asemejan más a flujos y relaciones, lugares en estado gaseoso que se desvanecen con facilidad si dejamos de habitarlos.

Una metodología que se construye-en-la-investigación tiene su propia historia, una historia que también puede (y debe) ser contada. En *Esbrina* empezamos a escribir relatos con el propósito de contextualizar las entrevistas que realizábamos, dar cuenta de los ‘fuera de campo’ que las transcripciones no recogían y *corporeizar* a los sujetos en el momento singular de nuestro encuentro. Pero, al invitar a un chico o una chica a participar en una investigación, consideramos que estamos iniciando un proceso a través del cual lo vivido se revisita en compañía. De ahí la necesidad de dar cuenta de la relación que entablamos —es decir, en cierto sentido, de la metodología que construimos y desplegamos— y de su influencia en el proceso y los resultados de la investigación. Con este propósito escribimos los relatos que acompañaban las diez entrevistas que realizamos a los jóvenes participantes en la primera de estas tres investigaciones a las que me refiero. Pero la escritura de estos relatos —y por esto insisto en que escribir es una forma de indagar— hizo zozobrar la estructura del andamiaje metodológico que habíamos construido para la investigación. Como consecuencia de ello, en la siguiente investigación nos propusimos escribir, con cada uno de los dieciocho chicos y chicas participantes, una historia a cuatro manos (como uno nunca sabe cuántas voces hay en un relato, suelo contar las manos). Con el fin de promover la construcción compartida de nuestro relato, decidimos tomar algunas cautelas metodológicas. Por ejemplo, en lugar de grabar nuestras conversaciones decidimos tomar notas. La grabación de un encuentro nos proporciona una representación literal de lo dicho, cuya autoridad indiscutible silencia, demasiado a menudo, otras dimensiones de lo vivido. Las notas, en cambio, son representaciones *vulnerables*, que no pueden esconder su doble parcialidad —parciales por incompletas y parciales por interesadas o subjetivas—, por lo que reclaman constantemente una tarea de reconstrucción que favorece la colaboración, la negociación y el diálogo entre los sujetos implicados.

El relato dejó de ser un suplemento de la entrevista. Más bien al contrario, la entrevista, las notas de campo o las evidencias recogidas se convirtieron en fragmentos de lo vivido que adquirirían sentido a través del relato en el que se inscribían. De ahí nuestra insistencia por que la narración, al mismo tiempo, diera cuenta del proceso de escritura —de diálogo entre el joven y el adulto investigador— mediante el cual el significado era construido. De lo sólido a lo líquido y de lo líquido a lo gaseoso. En nuestra última investigación nos propusimos escribir una etnografía colaborativa con los chicos y chicas de cada instituto participante. Entre las diversas estrate-

gias que desplegamos –no solo por múltiples sino por distintas y singulares en cada caso–, solicitamos a los jóvenes que compartieran fotografías, dibujos, producciones audiovisuales y otras evidencias de su actividad dentro y fuera del instituto. Con ello, pretendíamos ampliar el foco de nuestras conversaciones y multiplicar las formas de representación que adoptaba la investigación que construíamos. Escribir los relatos etnográficos con esos chicos y chicas nos permitió, además, ahondar en un tránsito fundamental que guía nuestra forma de posicionarnos en una investigación: de investigar sobre jóvenes a investigar con jóvenes –con todas las consecuencias éticas, metodológicas y epistemológicas que ello conlleva.

Anotación #2: Situar el foco en los sujetos, prestar atención a las relaciones construidas, indagar qué permiten y qué imposibilitan, localizar dónde se inscriben y comprender cómo contribuyen a construir el significado que otorgamos a la experiencia.

3. CÚMULOS, ESTRATOS, NIMBOS Y CIRROS

Los pensamientos que acuden a mi mente cuando corro se parecen a las nubes del cielo. Nubes de diversas formas y tamaños. Nubes que vienen y se van.

Haruki Murakami

Cúmulos, estratos, nimbos y cirros son los nombres que reciben las nubes en su clasificación más elemental, esa que seguramente todos recordamos a medias de nuestro paso por la escuela. Nubes altas, medias y bajas, de crecimiento vertical y horizontal, cuya variada paleta de colores —naranjas, rojos, violetas—, más frecuentes en amaneceres y atardeceres, es consecuencia de la atmósfera y la absorción de la luz. Los estratos apenas crecen a ras de horizonte, dejando un cielo encapotado que presagia lluvias. Los nimbos —más grandes, pero también bajos y grisáceos— son, generalmente, nubes de lluvia, nieve o granizo, muy comunes en invierno. En cotas más altas se forman los cirros, de apariencia liviana, largos y finos, típicos de días de calor y cielos despejados. Las nubes más altas del cielo son, sin duda, los cúmulos, nubes de verano, de esponjosas y voluptuosas formas que favorecen la ensoñación. Las distintas combinaciones posibles de esta clasificación estándar produce altocúmulos, nimbostratos, cumulonimbos y otras múltiples denominaciones que nunca alcanzan a definir este fenómeno meteorológico en toda su complejidad.

Como con las nubes, en la investigación educativa nos acercamos a los jóvenes armados de etiquetas y clasificaciones que —también como con las nubes— nunca son suficientes para definirles en toda su complejidad. Más bien, al contrario, pertrechados con nuestro andamiaje conceptual, corremos continuamente el riesgo de no ver sino ese retrato robot de rasgos esquemáticos que poco o nada tiene que ver con la chica o el chico con el que conversamos. Por eso, a lo largo de estos últimos años, en el grupo Esbrina hemos adoptado una forma de entrar en la investigación que consiste, fundamentalmente, en iniciar una relación. Esto significa partir de los sujetos y poner en duda todos nuestros supuestos sobre quiénes son o deberían ser los jóvenes que colaboran con nosotros. Es un tránsito que nos lleva a abandonar la certeza para abrazar la incertidumbre —de lo sólido a lo gaseoso—, un tránsito que solo puede fructificar si se aborda de forma rigurosa. Léanse las consideraciones siguientes como posibles aportaciones para cultivar formas de entrar en la investigación que, desde la incertidumbre y el rigor, entablen relaciones genuinas con los jóvenes a los que nos acercamos.

Pat Thomson y Helen Gunter (2007: 331) han argumentado que la investigación con jóvenes en contextos escolares debe abordarse siempre desde el punto de vista del estudiante, situar sus voces y perspectivas marginalizadas en el centro de la escena, con el fin de trabajar con sus conocimientos subyugados y con te-

mas que afecten a sus intereses colectivos. Entre las diversas consideraciones éticas que conviene tener en cuenta (Leitch, 2008: 52-53), es fundamental que los chicos y chicas participantes en la investigación estén informados explícitamente sobre el uso que se hará de sus aportaciones (imágenes, artefactos artísticos, relatos, etc.), durante y después de la investigación, incluyendo sus posibles vías de difusión. También es muy importante clarificar los límites, articular quién y cómo va a estar involucrado, temporizar adecuadamente las tareas y desarrollar otras formas similares de proporcionarles una atmósfera respetuosa y colaborativa para llevar a cabo sus actividades de investigación con 'seguridad'.

Sin embargo, como contexto para una investigación, el instituto suele ser un sitio problemático que ejerce una poderosa influencia cultural sobre el comportamiento y la imaginación de quienes ocupan sus espacios, sean adultos o jóvenes. La Escuela impone sus propios ritmos y modos de hacer que los chicos y chicas aprenden y cumplen. Por eso, al alentarlos a resistir o refutar las posiciones en las que son ubicados en el instituto, se les está enfrentando a una forma de participación con la que no están familiarizados, y a una relación desconocida que puede generar desconfianza. Kathleen Gallagher (2007: 176) lo explica a propósito de una investigación con jóvenes que llevó a cabo durante tres años en cuatro centros públicos de secundaria de Toronto y Nueva York: "El simple hecho de autoproclamarnos co-investigadores no es suficiente para llegar a serlo". De hecho, habida cuenta de las concepciones preconcebidas que los chicos y chicas acarrearán sobre qué es investigar, inicialmente ni tan siquiera compartimos la misma (idea de) investigación. Entre los estudiantes que colaboraron en la investigación que Kathleen Gallagher relata en *The theater of urban* (2007), por ejemplo, afloraron opiniones que relacionaban la indagación con la experimentación de laboratorio, el ensayo-error, la observación imparcial, la recogida de evidencias mediante pruebas tipo test y la publicación de resultados en revistas especializadas que ellos y ellas estaban convencidos que nunca leerían. Una forma estereotipada de entender la investigación que resumió una de las chicas participantes en IN/OUT, nuestra última investigación en *Esbrina*, al exclamar entusiasmada: "¡Qué bien, vamos a ser conejillos de Indias!".

Sea como fuere, los lazos que los chicos y chicas mantienen con el compromiso de colaboración adquirido no responde, en ocasiones, a lo que los adultos investigadores esperamos de ellos y ellas. No acudir a una cita previamente establecida, reducir a monosílabos su participación en una conversación o demorarse en la devolución revisada de las transcripciones de nuestros encuentros suelen ser reacciones frecuentes entre los chicos y chicas que participan en nuestras investigaciones. Pero lo más curioso es que, cuando se les pregunta sobre ello, no parecen reconocer eso que nosotros percibimos como un síntoma de desidia y se apresuran a reiterar su interés por participar en la investigación. Este desencaje entre nuestras percepciones y las suyas nos ha llevado a explorar otras interpretaciones posibles.

En primer lugar, como ya he apuntado, los chicos y chicas que acceden a participar en una investigación educativa se enfrentan a una relación desconocida. En una investigación con jóvenes, los participantes se sitúan en un plano de colaboración con el adulto investigador que probablemente difiere mucho del tipo de relación que los chicos y chicas han podido experimentar en su trayectoria escolar. Comprender este cambio de posición lleva tiempo y seguramente el peso de sus experiencias previas condiciona su disponibilidad a posicionarse de otro modo. En segundo lugar, y como consecuencia de ello, los marcos de referencia que proporcionamos en una investigación con jóvenes –que les sitúan como expertos y productores de conocimiento– no suelen encajar cómodamente con sus propias expectativas de sí mismos como escolares, por lo que los chicos y las chicas con frecuencia cumplen con sus tareas en la investigación más como alumnos que como jóvenes miembros de la comunidad. Por tanto, además de tiempo, es imprescindible tener acceso a la formación necesaria para comprender el enfoque adoptado y la complejidad de las tareas a realizar (reconstruir su propia historia, interpretar sus tránsitos, formularse preguntas, problematizar

sus posiciones y las de otros, etc.). Por último, el compromiso que los jóvenes adquieren y la responsabilidad que conllevan todas estas tareas desborda con creces lo imaginable al aceptar participar en la investigación. Por eso, acceder a colaborar en una investigación no garantiza compartir una agenda común, ni significa que los jóvenes participantes deban comportarse como adultos.

De ahí surge la necesidad de prestar atención al proceso de negociación que guía toda investigación con jóvenes —aunque, lamentablemente, esta no sea aún una tendencia muy frecuente en la investigación educativa—. Comprender qué intereses persiguen los jóvenes, cómo se vinculan a aquello que emprenden, de qué formas lo comparten y qué relaciones establecen son algunos de los aprendizajes que deberíamos hacer para mediar en este tipo de investigaciones. En definitiva, más allá de las consideraciones éticas apuntadas —o como extensión de estas—, la negociación se convierte en un proceso fundamental para comprender lo que la investigación produce. Relatar su recorrido —con sus encuentros y desencuentros—es, quizás, el modo más honesto —y riguroso— de abordarlo.

Anotación #3: Investigar con jóvenes requiere abrazar la amplia pluralidad de agendas que entran en juego, reconocer que siempre hay una pulsión que nos excede y comprender que en cada encuentro subyace un desencuentro.

4. UN PASEO POR LAS NUBES

*Quizá la nube sea no menos vana
que el hombre que la mira en la mañana.*

Jorge Luis Borges

Cuando, allá por 1982, el novelista Haruki Murakami decidió que, en adelante, se dedicaría exclusivamente a escribir, comenzó también a correr. Desde entonces, ha cultivado ambas actividades con una pasión pareja, tal como lo cuenta en su libro *De qué hablo cuando hablo de correr*. En sus páginas, Murakami compara en más de una ocasión la ardua tarea de escribir una novela con la de correr un maratón. Escribir novelas es básicamente una labor física, explica. Tal vez el hecho de escribir sea, en sí mismo, una labor intelectual. Pero terminar de escribir un libro se parece más al trabajo físico. Por eso, al ser preguntado sobre las cualidades más importantes en un novelista, no duda en situar, al lado del talento (que considera más una premisa que una cualidad), la capacidad de concentración y la constancia. Estas últimas, a diferencia de la primera, se pueden adquirir y mejorar a fuerza de entrenarlas. Es una labor similar a la de ir ganando fuerza muscular y forjándose una constitución física de corredor a base de hacer *footing* todos los días, concluye Murakami (2013: 104-105).

Yo, que no he escrito una novela ni he corrido en la vida un maratón —y dudo que nunca lo haga—, reconocí, en algunos pasajes del texto de Murakami, lo experimentado por mí mismo a lo largo de los años que he dedicado a la escritura de mi tesis doctoral. El relato de mi investigación de tesis doctoral recorre los tránsitos profesionales y personales vividos a lo largo de tres cursos académicos (2006-2009) en los que compaginé mi vinculación al programa de doctorado en educación de las artes visuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona con el ejercicio diario de mi profesión docente en un instituto de secundaria. Aunar mi participación en las sesiones presenciales del doctorado con mi trabajo como profesor no fue fácil. Terminaba las clases en el instituto al mediodía, con el tiempo justo para acercarme a la estación y subir al tren con destino a Barcelona. Recorría ciento ochenta kilómetros de ida y otros tantos de vuelta para llegar a casa pasada la medianoche y completar así una jornada que vivía siempre a contrarreloj. Pero, a pesar de todo, no es la condición de pasajero ajetreado que me persiguió inexorablemente durante mis

primeros años de doctorado lo que me vincula al relato de Murakami —aunque en más de una ocasión tuviera que correr y pasar apuros para no perder el último tren de vuelta a casa— sino mi experiencia con la escritura. “Estimularse y continuar, estimularse y continuar...”, se repite Murakami (2013: 104) mientras prepara sus músculos para... *escribir*.

Empecé a escribir mi tesis doctoral el curso 2006-2007 y, durante tres cursos, intenté sin éxito compaginar en el aula mi tarea de profesor con el trabajo laborioso de (auto)etnógrafo. De esa época guardo cuadernos de tamaños y formatos diversos. Desde pequeños cuadernillos que llevaba conmigo para tomar rápidas notas de campo, hasta grandes blocs de dibujo en los que ensayaba una escritura más expansiva, llena de mapas y nubes. Todos ellos están inacabados. El tiempo en el instituto sigue el dictado del horario escolar. Con el ritmo implacable que marca el siempre estridente timbre del cambio de clase, el registro en el diario parecía ir inevitablemente un paso o dos por detrás de lo vivido. Eso sí no quedaba postergado hora tras hora hasta el final del día, cuando la experiencia era ya sólo un débil recuerdo de contornos imprecisos. En algunos momentos esta constatación me paralizaba. En otros momentos me animaba a pensar que precisamente de esta circunstancia surgía la capacidad de mi diario para representar la encrucijada en la que vivía, como profesor e investigador.

Por fin, y durante los dos cursos siguientes (del 2009 al 2011), me dediqué intensamente a escribir. No fue una dedicación exclusiva, porque continué ejerciendo como profesor en mi instituto, pero sí —parafraseando a Murakami— concentrada y constante. Como un corredor de fondo, me marqué un ritmo constante, controlé mi respiración y mis pulsaciones, y ya no dejé de correr. Cuando terminaba una página, lo anotaba en mi calendario. A veces, entre una página y la siguiente podían transcurrir días, incluso semanas enteras. Vista en perspectiva, la representación temporal de mi proceso de escritura delataba un abuso de los fines de semana y de los períodos vacacionales que, para bien o para mal, mi familia también tuvo que sufrir. Pero la clave para culminar con éxito ese largo recorrido (y esto lo entendí después, leyendo a Murakami) estuvo en esos días sin páginas, en las interminables semanas repletas de tareas y evaluaciones en las que a duras penas conseguía avanzar unas pocas líneas al día. Aunque fuera ya a altas horas de la noche, cada día me sentaba frente al ordenador, releía las últimas páginas escritas, avanzaba unas palabras y volvía una y otra vez sobre ellas, un día tras otro, hasta llegar al siguiente fin de semana. Un sendero estrecho, plagado de repechos, que conectaba los tres veranos en los que completé la escritura de mi tesis doctoral.

El relato de mi investigación —recogido en el libro *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes* (Porres, 2012)— sigue aparentemente un cauce cronológico, que transcurre a lo largo de los tres cursos académicos que abarca. Mediante una escritura eminentemente autoetnográfica —que es constantemente atravesada por las aportaciones de mis estudiantes a la investigación— exploro las implicaciones educativas de concebir la relación pedagógica como un encuentro conversacional en torno a la cultura visual de los jóvenes. Pero, tras la aparente linealidad del relato se teje toda una trama de significaciones que surgieron del tira y afloja con lo vivido, en la intersección de múltiples tiempos y en el trasiego de muchas idas y venidas. Esto me llevó a escribir desde múltiples localizaciones —como investigador, como estudiante de doctorado, como profesor de secundaria, como persona—, posiciones que intenté representar usando registros diversos, cambios de tono y diferentes estrategias de escritura.

Cuando uno investiga a partir de su propia práctica docente no sale nunca del campo, de ahí que el foco se vaya desplazando constantemente. Lo aprendido en la investigación se incorpora a la experiencia cotidiana a medida que emerge, dialoga y es interrogado por todo lo vivido cada día en presente. La naturaleza misma de los saberes construidos en la investigación se transforma, ya que lo que uno aprende no puede separarse de lo que hace. El conocimiento producido no es, por tanto, una forma de saber sobre los estu-

diantes sino de saber con ellos y ellas. Esta es una distinción recurrente en mi investigación, aunque no sé hasta qué punto fui capaz de explicar su alcance. Lo que me propuse en mi investigación no fue representar a mis estudiantes (¡explicarlos!), sino explicar el modo en el que construía mi relación pedagógica con ellos y ellas y lo que aprendía de todo ello. Por eso, nunca me acerqué a esos chicos y chicas con el propósito de examinar conductas, sino más bien para entablar una conversación cultural con ellos y ellas que nos permitiera percibir relaciones e interpretar significados. Usarlos —más que comprenderlos— para repensar y transformar la vivencia de nuestra propia relación escolar.

En un contexto de investigación, un encuentro conversacional no es, o no debería ser, simplemente un dispositivo de rastreo, una forma de escarbar en la experiencia. Más bien al contrario, un encuentro conversacional es un momento singular, una experiencia en sí misma, de la que emergen nuevas relaciones y significados. El conocimiento producido constituye una forma de saber “desde dentro” (Shotter, 1994) que es difícilmente transferible sino es a través de las resonancias que pueda producir en las experiencias de otros. Por eso, para mí, la aportación de mis estudiantes a la investigación, fue, por encima de todo, la oportunidad única que me brindaron en nuestros encuentros para ahondar en el sentido de nuestra relación pedagógica y de las subjetividades que habitamos al participar y vivir la experiencia que compartimos.

Mi experiencia vivida como profesor de educación secundaria que investigaba con sus estudiantes se convirtió así en el hilo que conecta los múltiples focos de un recorrido de indagación que interroga la experiencia cotidiana en las aulas para repensar las subjetividades escolares posibles, incluida la propia subjetividad docente. Si pudiera renombrarlo, titularía el relato de mi investigación como este breve resumen, “Un paseo por las nubes”, pues esta es la forma que durante meses y meses tuvo mi investigación. Pero no solo por eso, sino también porque, como profesor que investiga desde su propia práctica docente, la investigación sucede siempre en un lugar entre la experiencia diaria y la ensoñación, entre lo que uno vive y lo que desea, entre lo tangible y lo intangible: un lugar entre la tierra y el cielo que suele estar poblado de nubes.

Anotación #4: Una investigación educativa debe implicarse en la producción de una clase de conocimiento que uno sólo tiene desde dentro de sus relaciones con otros, un conocimiento que nos involucra, nos moviliza y nos cambia.

5. FÍSICA Y POLÍTICA

*Nobody loves you when you're down and out
Nobody sees you when you're on cloud nine.*

John Lennon

“Física y política” es el nombre del número de 2004 de la revista-objeto *La Más Bella*, un proyecto de acción y experimentación en la edición de arte contemporáneo desarrollado desde 1993 en Madrid por Diego Ortiz y Pepe Murciego. Cada edición de *La Más Bella* se articula a partir de un tema monográfico y cuenta con colaboraciones procedentes de un amplio abanico de disciplinas artísticas. El formato y el soporte de cada número es escogido por los editores en función de la propuesta a desarrollar.

La primera vez que me invitaron a colaborar en *La Más Bella* fue en 2004, para la edición de “Física y política” que tuvo un tiraje limitado de 1000 ejemplares. El equipo de la revista reunió un total de 16 artistas a los que se les encargó el diseño de sendas banderolas de 20 x 10 cm, semejantes a las que se suelen colgar en los bailes de las fiestas mayores y las verbenas. El tema propuesto, en esta ocasión, giraba en torno a los discursos superpuestos (geográficos, políticos, identitarios, etc.) que definen qué entendemos por territorio.

Cada ejemplar contenía 32 banderolas (2 de cada modelo), 15 metros de cordel y las instrucciones para que —fieles a la filosofía del *Do It Yourself*— cada lector pudiera fabricarse en casa su propia ristra verbenera. El contenido del ejemplar se completaba con un CD-ROM (en el que también participé), una piedra con la leyenda “Rdo. de España” y un juego de tres mapas escolares de plástico, en los que se representaban los ríos, las cordilleras y las provincias españolas, respectivamente.

Sin confesarlo a nadie, apodé a mi banderola *Moby Dick*. La imagen, producida digitalmente, mostraba una enorme nube blanca sobre un fondo azul. La nube, como esa vieja ballena blanca acribillada de arpones, llevaba clavadas las banderas de los estados que había sobrevolado. Como respuesta al tema monográfico propuesto por *La Más Bella*, la imagen buscaba problematizar lo político y lo físico, entendidos como dos vectores a través de los que se define el territorio, en el cruce entre identidad y pertenencia. La estrategia consistía en sustituir el aparentemente estable espacio físico terrestre por el volátil y transitorio espacio de la nube. Como posesión itinerante, me recordaba esa imagen tantas veces reproducida en los *western*, con millares de reses marcadas pastando a sus anchas por las inmensas praderas del remoto e inexplorado oeste americano. Una metáfora más de la tensión entre civilización y naturaleza que tanto obsesionó a los autores de mediados del siglo XIX y que tuvo, quizá, su máxima expresión en la novela de Herman Melville.

Desde un punto de vista constructor, esta distinción entre lo físico y lo político se disuelve. Al menos si lo interpretamos en un sentido dicotómico, como el enfrentamiento entre naturaleza y artefacto. Porque los mapas son representaciones visuales y, como tales, están siempre sometidos a marcas culturales, sociales, políticas y económicas. Los ríos, las cordilleras y los valles son tan fruto de la cultura visual del proyectista como lo son las fronteras y las lindes. Y de esto no se escapa ni tan siquiera el mapa imposible del cuento de Borges (1981), cuyo trazado se superponía piedra a piedra, centímetro a centímetro, al del territorio que representaba. No es naturaleza sino conocimiento. Y el conocimiento, como nos enseñó la posmodernidad, siempre tiene algo de conozco y algo de *miento*.

Como sucediera hace tiempo con el lejano oeste americano, la Escuela es un territorio completamente colonizado. A imagen y semejanza de esos juegos de mapas escolares serigrafiados sobre plástico translúcido, la geografía del territorio escolar se define mediante infinidad de mapas su(per)puestos, en una gradación que va de lo físico a lo político sin solución de continuidad. La verja del patio, la distribución y la orientación de los pupitres, las aulas, los pasillos, las edades y los cursos, el profesor y los alumnos, el horario, las materias, las actividades de enseñanza y aprendizaje, las tareas, los derechos y los deberes, los niveles y los grupos, los desdoblamientos, las adaptaciones curriculares... el timbre. Esta infinidad de capas de significado superpuestas dan forma a una narrativa sobre lo escolar que determina y define los confines de lo pensable y de lo posible.

Las narrativas son formas de establecer cómo debe ser pensada y vivida la experiencia (Hernández, 2007: 9). En el escenario descrito, por ejemplo, podemos llegar a pensar que la única forma de agrupar al alumnado es por edades; que el aprendizaje debe estar siempre milimétricamente delimitado (dentro de las paredes del aula, dentro del horario escolar y dentro de un currículum secuenciado, formalmente impuesto y oficialmente sancionado); que las materias, como compartimentos estancos, son el mejor modo de planificar lo que se debe enseñar; que los libros de texto son la única fuente fidedigna de información; que el profesorado es la autoridad última del aprendizaje (todo lo que se aborda y se hace en el aula debe entrar en los parámetros de su competencia, ya que es quien debe dirigir en todo momento el aprendizaje); que las tareas deben ser singulares y predefinidas (todo el alumnado debe dedicarse a resolver la misma tarea al mismo tiempo y se interpreta que, quien no se dedica a esa tarea, se desentiende del aprendizaje) y que los exámenes son una expresión inequívoca de lo que el alumnado ha aprendido (Hernández, 2007: 9-10; Lankshear y Knobel, 2008: 61, 66).

Contribuir a cambiar esta narrativa escolar es uno de los compromisos que, como investigador y profesor de secundaria, adquirí al iniciar mi investigación de tesis doctoral. Para ello, en lugar de seguir el mapa trazado por la narrativa dominante, adopté una estrategia de caminante: pasear y paisajear, contemplar el paisaje, caminar y trazar caminos, mascar el polvo del camino, de innumerables caminos trazados con polvo de tiza sobre verdes pizarras —cada vez, por cierto, más escasas—, ir campo a través y explorar sendas y senderos que desconocen los mapas. Los relatos que surcan el texto de mi investigación de tesis doctoral son un intento de corporeizar el latido de la experiencia que comparto cada día con mis estudiantes. Según Kenneth Gergen (2006: 224-225), no es lo vivido lo que impulsa o rige la narrativa, sino más bien son las prácticas de escritura culturales las que determinan nuestro modo de entender lo vivido. La narratividad articula nuestro mundo, nuestras vidas y a nosotros mismos dentro de la trama de relaciones sociales en la que todos estamos inmersos. Por eso, en mi narración quise prestar atención a toda la constelación de pequeños aprendizajes, a veces casi imperceptibles, que me constituyen como sujeto docente en el encuentro pedagógico cotidiano. Aprendizajes que gravitan en torno a tres esferas. En primer lugar, los chicos y chicas que acuden a la Escuela poseen una historia y unos saberes propios que despliegan diariamente para ser, relacionarse y habitar el mundo. En segundo lugar, el currículum es un relato que se teje con las hebras de los saberes que estudiantes y docentes incorporamos a la experiencia educativa que compartimos. Y en tercer lugar, la relación pedagógica es un encuentro conversacional corporeizado, un vínculo que construimos y que debemos cuidar cada día.

Anotación #5: Cambiar la narrativa para cambiar el paisaje.

6. GLOBOS QUE IMITAN NUBES

*És tan alt i ample el cel
i el meu núvol tan lleuger,
tan menut i lleuger
que encara cap el teu.*

Atzucac

El globo es una convención específica de las historietas gráficas, cuya función es integrar el texto de los diálogos o el pensamiento de los personajes en la estructura icónica de la viñeta. Las múltiples formas que puede adoptar contribuyen a adjetivar su contenido. El globo de dientes de sierra expresa enfado, exclamación o que la voz procede de un aparato mecánico (por ejemplo, un altavoz). El globo que chorrea indica frío, miedo, terror... El globo punteado o de línea discontinua se usa cuando el personaje susurra o habla en voz baja. Los globos que imitan nubes representan pensamientos y estados de ensoñación.

Si el aula fuera una viñeta estaría repleta de globos que imitan nubes. Reconozco que seguramente más de uno contendría la imagen entrañable del serrucho cortando un leño de madera con el que se representa un sueño profundo, sobre todo a primera hora de la mañana. Tampoco faltarían los improperios expresados con botellas de veneno, calaveras, culebras y la cabeza de algún profesor con cuerpo de pollino. Pero muchos de esos globos que imitan nubes también estarían plagados de corazones atravesados por flechas, de estribillos de canciones de moda con melodías demasiado pegadizas, de conversaciones inacabadas en las redes sociales, de secretos inconfesables, de secretos confesados a pesar de ser inconfesables, de mentiras y verdades, de deseos, pesadillas y sueños. Si el aula fuera una viñeta, a todo esto y más sonarían sus silencios.

Soy profesor de educación secundaria y, de no serlo, seguramente nunca me hubiera interesado por la investigación educativa. Siguiendo la distinción de Lawrence Stenhouse (2004) entre investigación sobre la educación e investigación en educación (o investigación educativa), la investigación educativa o educadora tiene como finalidad fundamental, comprender la práctica y enriquecer el criterio profesional de los docentes; es decir, está relacionada con la mejora de la práctica educativa. Sin embargo, desde el punto de vista que guió mi investigación de tesis doctoral, mejorar la práctica educativa poco o nada tiene que ver con la eficiencia, es decir, con el perfeccionamiento de los métodos o la implementación de nuevas estrategias de intervención para aplicar de forma más eficaz un plan prefijado de antemano. Para mí, mejorar la práctica educativa significa comprometerse a interrogarla. De hecho, ni tan siquiera me siento cómodo con el verbo mejorar, pues lleva implícita una noción de progreso que no encaja en una perspectiva que persigue problematizar las narrativas escolares dominantes. Por eso prefiero pensar que la investigación educativa está comprometida con la transformación, frente a la perpetuación, cuando no involución, de las políticas educativas oficiales. En cualquier caso, si esta transformación supone una mejora (solo faltaría que intentáramos empeorar las cosas), esta mejora no es consecuencia de un proceso de depuración y modelado de un sistema preexistente sino, más bien, de su permanente crisis y adecuación a las circunstancias y los contextos de los sujetos implicados.

Esto es algo que me interpela directamente como profesor, que atañe a mi identidad docente —no sólo *qué* hago sino también *quién* soy— y al lugar que ocupo con mis estudiantes. De ahí mi empeño por afrontar el reto de plantear la relación pedagógica como un encuentro conversacional que debemos cultivar. Es una concepción próxima a la pedagogía performativa, que promueve trabajar desde posicionamientos no predefinidos y evitando objetivar los procesos educativos, para partir del encuentro, la relación y la experiencia de los sujetos, sin borrar la corporeidad del territorio pedagógico (Planella, 2006: 270). El currículum así entendido es lo que profesores y estudiantes experimentamos situacional y relacionalmente en el día a día del aula, lo que cada persona construye y reconstruye en ese encuentro intersubjetivo. Una trama en la que los saberes sancionados devienen vulnerables (Gergen, 2006: 340) y permeables a los saberes fugitivos, para mejorar el acceso a los dominios de lo simbólico, lo irracional, lo corporal y lo relacional (Kincheloe y Berry, 2004: 90). Esto implica reconocer la condición contingente —no esencialista y socialmente construida— del yo y asumir que aprender no se reduce simplemente a la adquisición de determinados conocimientos o competencias sino que también es, o debería ser, una oportunidad para construir experiencias de subjetividad (Hernández, 2007: 81).

Aprender, como práctica de subjetivación, es una tarea arriesgada. "Aprender tiene que ver con arriesgarse", exclaman Louise Stoll, Dean Fink y Lorna Earl (2004: 65) y, al leerlo, recuerdo la imagen de un grupo de paracaidistas en caída libre que, con frecuencia, uso para acompañar mi intento de explicar qué significa para mí aprender con otros. Ahora que lo pienso, saltar en paracaídas es una actividad que, como este texto, se inicia una y otra vez en las nubes. Según Roland S. Barth (1990), probablemente no haya nada en la escuela que tenga más impacto en los estudiantes —en el desarrollo de sus habilidades, la confianza en sí mismos o el comportamiento en clase— que el crecimiento personal y profesional de sus docentes. La acción pedagógica nos empuja constantemente a reflexionar sobre si hemos hecho las cosas adecuada y correctamente, o de la mejor forma posible (van Manen, 1998: 31), por lo que —aunque los docentes pocas veces se revelen como aprendices ante sus alumnas y alumnos— el tránsito del docente como 'alguien que sólo enseña' al docente como 'alguien que también aprende' es fundamental. Sin embargo, desde mi punto de vista, esta posicionalidad vulnerable del docente como sujeto que aprende comporta un tránsito más, que transforma definitivamente la naturaleza misma de la relación pedagógica: pasar del docente como 'alguien que aprende de su propia práctica' al docente que se sitúa ante sus estudiantes como 'alguien que aprende con ellos y

ellas'. Entrar en la red de aprendizaje que tejemos en el aula como alguien que aprende con sus estudiantes facilita que todo circule y fluya de otro modo. Si, como afirman Louise Stoll, Dean Fink y Lorna Earl (2004: 87), implicar a los alumnos en su aprendizaje cambia la naturaleza de la relación alumno/docente, implicarlos también en el aprendizaje de su profesor redefine por completo esta relación.

La práctica corporeizada del tacto pedagógico (van Manen, 1998) nos proporciona aprendizajes y saberes significativos que nos constituyen y nos subjetivan. Cuando abrazamos esta forma de relación pedagógica nos estamos abriendo a un encuentro conversacional en el que siempre sucede más y menos de lo que esperamos, un encuentro que desborda y excede lo meramente escolar. La experiencia educativa se convierte entonces en una oportunidad para explorar otras subjetividades posibles, que desvela la contingencia de las subjetividades que ocupamos en la Escuela y amplía el horizonte de lo que podemos cambiar a aquello que somos. En un sentido metafórico, mi salto es el que cubre la distancia entre ser un profesor que aprende de su propia práctica y ser un profesor que se sitúa ante sus estudiantes como alguien que aprende con ellos y ellas. Es un salto que nunca hago solo, aunque cada uno viva ese vértigo desde su propia experiencia particular. Este es el nexo que conecta mi subjetividad docente con la de investigador, lo que —de alguna manera— las hace indisociables.

Anotación #6: Aprender es un acto educativo comprometido con la transformación, que involucra tanto al estudiante como al profesor.

7. NUBES DE ALGODÓN

La felicidad era como aquellas nubes que cambiaban de apariencia a cada instante.

Brillaban doradas, o se teñían de gris, sin permanecer más que un momento en el mismo estado. Las horas más radiantes pasan de largo veloces, como un capricho o como una broma.

Kyoichi Katayama

Desde pequeño siempre me fascinaron las nubes de algodón de azúcar que vendían en la feria ambulante que se instalaba en mi pueblo cada año, por las fiestas mayores. Era una feria pequeña, formada por unas pocas atracciones en torno a una plaza que, no solo por viejas, parecían llegadas de otra época. El "tiovivo", para los más pequeños. La "balanza", para los que empezaban a gustar de emociones más fuertes. El "tiro al blanco", con sus estrábicas escopetas de feria y la "tómbola que siempre toca, si no un pito, una pelota", mientras, colgados de lo más alto, inalcanzables, flamantes radiocasetes, bicicletas y peluches gigantes aguardaban dueño. Completaban el conjunto unas cuantas roulottes y camionetas atrincheradas en círculo, que recordaban la formación de defensa de una caravana de carretas haciendo frente a un ataque de los indios, en el salvaje oeste americano.

Las *roulottes*, que quedaban en un segundo plano, eran el hogar de esas familias nómadas que nos visitaban una vez al año. A mí me gustaba acercarme a mediodía, cuando la feria estaba cerrada y el implacable sol de agosto desalojaba las calles durante la siesta. Esa semana solía quedarme en casa de mis abuelos, una planta baja que daba a la plaza donde se instalaba la feria. En dos saltos, abandonaba el portal de casa para resguardarme en la estrechez de una sombra proyectada por el alto sol del verano. No estaba solo. Los chavales más pequeños de la troupe solían compartir mi misma aversión a la siesta. Eran chiquillos felinos y jugueteros, divertidos y más listos que el hambre. De ojos curiosos y dedos de fumador, sus ademanes de

adulto delataban una picardía vetada todavía para mí y para mis amigos de la escuela. Ahí, a la sombra de una colada tendida entre dos *roulottes*, guardo algunos de mis mejores recuerdos de infancia.

En el remolque más grande estaba la tómbola, mientras que las camionetas albergaban el puesto de tiro, la churrería y la tienda de dulces. Los manjares más preciados eran las porciones de coco natural, que se mantenía fresco mediante un sistema cerrado de goteo de agua, y las manzanas recubiertas de caramelo. Era un caramelo colorado que también se utilizaba para elaborar otros dulces con formas tan variopintas como un chupete o una cabeza de martillo. A su lado, atendida por la misma señora que regentaba la parada de golosinas, estaba la máquina de fabricar nubes de algodón de azúcar. Cuando el motor de aquella máquina empezaba a girar parecía activar un universo particular que orbitaba en torno a un pequeño orificio situado en el centro, donde aquella señora gruesa echaba sus polvos rosa —azúcar con colorante alimentario—, haciendo gala de un desdén nada acorde con tan mágica tarea. La fuerza centrífuga que expandía y transformaba el azúcar en finas hebras de algodón era directamente proporcional a la fuerza centrípeta que atraía a niños y niñas hacia aquel agujero negro donde se originaba la materia de que están hechas las nubes.

John Dewey (1949: 76) distinguía lo prosaico de lo poético, lo científico de lo artístico, la enunciación de la expresión, para explicar la distancia existente entre definir y vivir una experiencia. Esta distancia se manifiesta, por ejemplo, en que la ciencia tiende a reducir la experiencia a un conjunto de principios fundamentales, mientras que el arte la amplifica y la expande (McNiff, 2008: 34). Este es el punto de partida de una gran variedad de prácticas de investigación (Barone y Eisner, 2006; Irwin, 2004) que, reunidas bajo el amplio paraguas de la investigación basada en las artes (Finley, 2008: 72), aprovechan la dimensión personal, corporal y afectiva de la experiencia, la imaginación y la emoción, así como el intelecto, como formas de conocer y responder al mundo. Investigar desde esta posición nos convierte en espigadores culturales (Hernández, 2007) y en *a/r/tographers* (Springgay, Irwin, Leggo y Gouzouasis, 2008). Como espigadores, buscamos en los márgenes, prestamos atención a todo tipo de manifestaciones y saberes, por emergentes, efímeros, minoritarios o residuales que estos puedan parecer, para conectarlos y trazar las relaciones más insólitas. Como *a/r/tographers* (*artists/researchers/teachers*), exploramos nuestras múltiples subjetividades (como artistas, investigadores y profesores) no como entidades separadas sino como organismos que pueden entrar en colisión, con el fin de poder averiguar cómo los significados, las comprensiones y las teorías generadas se multiplican, entretejen y complican (Springgay, 2008: 37).

Como espigador y *a/r/tographer*, siempre voy buscando imágenes y metáforas que me ayuden a expandir el significado de lo que intento explicar —y comprender— más allá de lo que digo. Imágenes y metáforas que resuenen (Conle, 2003: 11) en el lector —que conecten con pasajes de su propia experiencia vivida— y en mí mismo como lector. Esta forma de abordar la construcción del significado en la investigación educativa es lo que, más allá de cuestiones metodológicas más específicas, me vincula a la investigación basada en las artes. La investigación basada en las artes se sirve de procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos, etc.) para explorar aspectos de la experiencia que mediante otras formas de investigación suelen quedar inexplorados. El aula, por ejemplo, me produce una fascinación y un vértigo semejante al que experimentaba de niño frente a ese torno de alfarero de algodón de azúcar, en el que una señora con delantal blanco modelaba esponjosas nubes de color rosa. Uno solamente siente, sin comprenderlo, ese vértigo circular, atravesado y arrastrado por una fuerza invisible que nos conecta y nos supera. Demasiado fuerte y demasiado invisible para resistirse o contenerla. De repente, un hecho fortuito irrumpe en la escena para hacer de catalizador de la experiencia. La nube se hace visible en torno a un palito de madera. Con el tiempo, uno aprende a provocar estas situaciones y a tejer nubes con las hebras de los significados que desencadenan.

Anotación #7: Abrirse a lo emergente y promover espacios para el empoderamiento, la construcción del conocimiento y la inclusión.

8. CLOUD COMPUTING

*Alguna nube esculpe,
iris de leve nácar,
tu hastío de los días.*

Luís Cernuda

En el contexto cultural y social contemporáneo, los jóvenes están diariamente inmersos en prácticas cotidianas de escritura y de producción de imágenes, que publican y comparten a través de dispositivos móviles diversos. En los entornos digitales, los modos de producción, circulación y legitimación se desplazan y mudan con celeridad. Así, por ejemplo, los blogs y los *Fotolog* o *Metroflog* de hace unos años han dado paso a *Facebook* o *WhatsApp*, y las redes sociales o la computación en la nube han acaparado buena parte del tiempo que los jóvenes ocupan en Internet. Como consecuencia de ello, los medios que propongo a mis estudiantes para construir y compartir nuestros proyectos en el instituto se quedan desfasados con la misma facilidad con la que el cambio de curso proporciona nuevos chicos y chicas a mi aula. De repente, la publicación de un blog se les antoja extraña y ajena a sus modos habituales de relacionarse. De ahí que, por ejemplo, enlacen en su muro de Facebook los vídeos que realizamos en clase, iniciando así una cadena de comentarios que crece ajena al espacio online de la asignatura. Por eso, curso tras curso, reinvento mi práctica docente para acompañarles en estos y otros nuevos desplazamientos. No lo hago porque considere imprescindible inmiscuirme en los espacios de relación online a los que pertenecen mis estudiantes, ni porque constantemente necesite apuntarme a la última moda digital —nada más lejos—, sino porque forma parte de una sensibilidad docente que intento cultivar, una forma de estar atento y de escucharles que fundamenta la conversación cultural que tejemos.

Las fotografías que mis estudiantes comparten en *Facebook* monopolizan buena parte de sus prácticas cotidianas de visualidad. Pero su alcance nunca termina en la producción de la imagen, más bien al contrario. La imagen es solo el punto de partida, un nodo en una red de relaciones que se expande a través de otras prácticas como etiquetar a las personas que aparecen en la imagen, añadir comentarios o pulsar el botón de 'me gusta'. Es precisamente la performatividad de este gesto lo que me llevó definitivamente a considerar la cultura visual de los jóvenes más como performance que como representación y, en consecuencia, a reconocer en cada gesto su autoría y su agencia como productores culturales.

Si la cultura visual se refiere al proceso cotidiano de ver y ser visto (Tavin, 2009: 2), producir cultura visual no puede reducirse a producir artefactos visuales. Los procesos relacionales que los sujetos llevan a cabo en diferentes entornos y mediante los cuales se reconocen, autorizan o resisten (Hernández, 2011c) también son formas de producción cultural. Además, como sugiere Nicolas Bourriaud (2006: 57), un objeto es tan inmaterial como una llamada telefónica, y una obra que consiste en cenar una sopa, tan material como una estatua. A fin de cuentas, desde el punto de vista de la estética relacional, la producción cultural (el arte) se juzga en función de las relaciones humanas que figuran, producen o suscitan (Bourriaud, 2006: 142). Por consiguiente, la imagen como artefacto visual da paso a la imagen como práctica cultural, compleja y mutante, que se adapta al contexto en el que se ubica, que responde a formas y estrategias socialmente aprendidas y que proporciona experiencias corporeizadas, culturales, sociales y de género que, en definitiva, están íntimamente relacionadas con la producción de subjetividades. Mirar y mostrarse se convierte así en una serie infinita de prácticas de visualidad mediante las que el significado es interminablemente emplazado y desplazado (Tavin, 2009: 3).

Desde el enfoque que orienta mi práctica docente, prestar atención a las formas de relación y circulación de los saberes de mis estudiantes es fundamental. Sin embargo, el alcance de este posicionamiento va más allá de las implicaciones que pueda tener en el planteamiento curricular de la asignatura. Nuestros estudiantes no siempre comparten nuestras formas de relación con los saberes, ni disponen de nuestras mismas herramientas intelectuales para interrogarlos. Por eso, reconocer sus propias formas de producción cultural tiene, a la vez, un alcance metodológico, político y estratégico. Metodológico, porque implica maneras de hacer en el aula que permiten otras relaciones (pedagógicas) entre los sujetos participantes. Político, porque subvierte el papel que el estudiante desempeña en su propio aprendizaje en términos de autoría y autoridad. Y estratégico, porque nos proporciona una vía de acceso para entablar un encuentro conversacional genuino.

Anotación #8: Ensayar una relación pedagógica que transite de saber 'sobre' a saber 'con' los estudiantes no puede hacerse únicamente desde el análisis 'sobre' la cultura visual sino que inevitablemente requiere producir y experimentar 'con' la cultura visual de los sujetos implicados.

9. NUEVAS NUBES

*Pasan las nubes
y el cielo queda limpio
de toda culpa.*

Mario Benedetti

En su libro *Gramática de la fantasía*, Gianni Rodari (1983:7) construye una metáfora sobre la escritura y la lectura que quiero tomar prestada para concluir este texto. Si tiramos una piedra en un estanque —explica— produciríamos una serie de ondas concéntricas en su superficie que, alargándose, irán afectando los diferentes obstáculos que se encuentren a su paso: una hierba que flota, un barquito de papel, la boya del sedal de un pescador... Objetos que existían, cada uno por su lado, que estaban tranquilos y aislados, pero que ahora se ven unidos por un efecto de oscilación que afecta a todos ellos. Un efecto que, de alguna manera, los ha puesto en contacto, los ha emparentado. De forma no muy diferente —continúa Rodari—, una palabra dicha impensadamente, lanzada en la mente de quien nos escucha, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, involucrando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, y que se complica por el hecho que la misma mente no asiste impasiva a la representación. Por el contrario, interviene continuamente, para aceptar o rechazar, emparejar o censurar, construir o destruir.

Las ocho nubes que preceden esta novena nube de cierre esbozan sendas ideas en torno a la investigación con jóvenes como productores de cultura visual que se derivan de mi experiencia como profesor e investigador educativo en el contexto de la educación secundaria. Las he denominado anotaciones flotantes, no tanto porque haya adoptado la imagen de la nube para representarlas, sino para desvelar la naturaleza etérea y volátil de la experiencia educativa y de investigación en la que se inscriben. Como en la analogía de Gianni Rodari, estas ocho nubes pueden ser consideradas de forma aislada o como nodos de un sistema más complejo, solamente perceptible si —por un efecto de oscilación que afecte a todas ellas— las hacemos resonar mutuamente. La decisión de tirar la piedra al estanque queda, como siempre, en manos de la lectora y el lector.

Anotación #9: Incorporar al lector para producir "nuevas nubes".

REFERENCIAS

- Atzacac (1993):** *Paradisos posibles*. Soviet Records. Música y letra: Alfred Porres.
- Barone, Tom y Eisner, Elliot (2006):** "Arts-Based Educational Research". En Green, J.; Camille, G. y Belmore, P. [eds.] (2006): *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp. 95-109). Mahwah, New Jersey, AERA.
- Barth, Roland S. (1990):** *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borges, Jorge Luis (1981):** *El Hacedor*. Madrid, Alianza. (1960).
- Bourriaud, Nicolas (2006):** *Estética relacional*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.
- Braidotti, Rosi (2000):** *Sujetos nómades*. Buenos Aires, Paidós.
- de Mello, Dilma Maria (2007):** "The Language of Arts in a Narrative Inquiry Landscape". En Clandinin, J. [ed.] (2007): *Handbook of Narrative Inquiry* (pp. 203-223). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bullough, Robert V. y Pinnegar, Stefinee (2001):** "Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research". *Educational Researcher*, 30(3), (pp. 13-21).
- Charlot, Bernat (2000):** *Da relação como saber*. Porto Alegre, Brasil, Artes Médicas. (1997).
- Cherryholmes, Cleo H. (1999):** *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona, Pomares-Corredor. (1988).
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1993):** *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, Anagrama. (1991).
- Dewey, John (1949):** *El arte como experiencia*. México, Fondo de Cultura Económica. (1930).
- Eisner, Elliot (1998):** *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós Educador. (1990).
- Finley, Susan (2008):** "Arts-Based Research". En Knowles, J. G. y Cole, A. L. [eds.] (2008): *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 71-81). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gallagher, Kathleen (2007):** *The Theatre of Urban. Youth and Schooling in Dangerous Times*. Toronto, University of Toronto Press
- Gergen, Kenneth J. (2006):** *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona, Paidós. (1991).
- Hernández, Fernando (2007):** *Espigador@s de la cultura visual: Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona, Octaedro.
- Hernández, Fernando [coord.] (2011a):** *Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió*. Barcelona, Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15963/6/Cap%20a%20una%20escola%20secund%C3%A0ria%20inclusiva.%20ARIE2006.pdf>> [con acceso el 14 de septiembre de 2013].
- Hernández, Fernando [coord.] (2011b):** *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*. Barcelona, Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18348/8/joves-cuenten-final3.pdf>> [con acceso el 14 de septiembre de 2013].
- Hernández, Fernando (2011c):** "A cultura visual como um convite à deslocalizao do ohla e ao reposicionamento do sujeito". En Martins, R. y Touriho, I. [orgs.] (2011): *Educação da cultura visual. Conceitos e contextos* (pp. 31-49). Santa María, Brasil: Editora da Universidade Federal de Santa Maria.
- Hernández, Fernando [coord.] (2013):** "Las relaciones de los jóvenes con el saber". *Cuadernos de pedagogía*, 430. Tema del mes. (pp. 54-82).
- Ibáñez, Tomás (2001):** *Municiones para disidentes*. Barcelona, Gedisa.
- Irwin, Rita L. (2004):** "A/r/tography: A metonymic métissage". En Irwin R. L. y de Cosson, A. [eds.] (2004): *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry* (pp. 27-38). Vancouver, BC, Pacific Educational Press.
- Kincheloe, Joe L. y Berry Kathleen S. (2004):** *Rigour and Complexity in Educational Research. Conceptualizing the bricolage*. London, Open University Press.
- Lankshear, Colin y Knobel, Michele (2008):** *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*.

Madrid, Morata. (2003).

Leitch, Ruth (2008): *“Creatively researching children’s narratives through images and drawings”*. En Thomson, P. [ed.] (2008): *Doing Visual Research with Children and Young People* (pp. 37-58). New York and London, Routledge.

McNiff, Shaun (2008): *“Art-Based Research”*. En Knowles, J. G. y Cole, A. L. [eds.] (2008): *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 29-40). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Murakami, Haruki (2013): *De qué hablo cuando hablo de correr*. Barcelona, Tusquets Editores. (2007).

Planella, Jordi (2006): *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Porres, Alfred (2012): *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona, Octaedro.

Rodari, Gianni (1983): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona, Editorial Argos Vergara. (1973).

Sandelowski, Margarete (1994): *“The Prof. is in the pottery: Toward a poetic for qualitative inquiry”*. En Morse, J. [ed.] (1994): *Critical Issues in Qualitative Research Methods* (pp. 46-63). Thousand Oaks: Sage.

Shotter, John (1994): *“Conversational realities: From within persons to within relationships”*. Comunicación presentada a The Discursive Construction of Knowledge Conference. University of Adelaide, Australia. Del 21 al 25 de febrero de 1994. <<http://pubpages.unh.edu/~jds/Adelaide94.htm>> [con acceso el 21 de agosto de 2013].

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

Springgay, Stephanie; Irwin, Rita L.; Leggo, Carl; Gouzouais, Peter (2008): *Being with A/r/tography*. Rotterdam, Taipei, Sense Publishers.

Stenhouse, Lawrence (2004): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata. (1987).

Stoll, Louise; Fink, Dean y Earl, Lorna (2004): *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona, Octaedro. (2003).

Tavin, Kevin (2009): *“Seeing and being seen: Teaching visual culture to (mostly) non-art education students”*. The International Journal of Arts Education 7(2), (pp. 1-22).

Thomson, Pat y Gunter, Helen (2007): *“The methodology of students-as-researchers: valuing and using experience and expertise to develop methods”*. Discourse, 28(3), (pp. 327-342).

van Manen, Max (1998): *El tacto en la enseñanza*. Barcelona, Paidós Educador. (1991).