

# Relaciones entre la Cultura Visual y la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo en un trayecto de formación

Mariane Blotta Abakerli Baptista



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència [Reconeixement- NoComercial 3.0. Espanya de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/).

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia [Reconocimiento - NoComercial 3.0. España de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/).

This doctoral thesis is licensed under the [Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0. Spain License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/).

**Relaciones entre la Cultura Visual  
y la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo  
en un trayecto de formación**



**Mariane Blotta Abakerli Baptista**



**Relaciones entre la Cultura Visual y la Perspectiva Educativa  
de los Proyectos de Trabajo en un trayecto de formación**

Tesis doctoral presentada por:  
Mariane Blotta Abakerli Baptista

Orientador y Tutor: Fernando Hernández-Hernández  
Co-Orientadora: Alice de Fátima Martins

Programa de doctorado “Artes y Educación”  
Facultad de Bellas Artes  
Universidad de Barcelona

Cotutela con la Universidade Federal de Goiás, Brasil

Barcelona, 2014.

Portada: *Árbol de Piedra*. Fuente: mirabolivia.com  
Contraportada: fotografías de Mariane Blotta Abakerli Baptista

## **Relaciones entre la Cultura Visual y la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo en un trayecto de formación**

Mariane Blotta Abakerli Baptista

Becaria MAEC – AECID – Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación y Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2009-2013).

Relacionada con el proyecto de investigación “La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo”. EDU2010-20852-C02-01 (subprograma EDUC, Ministerio de Economía y Competitividad).

A Rodrigo

## Agradecimientos

El día que creí que había acabado la tesis, yo estaba en la biblioteca de Lesseps, en Barcelona. Eran las 11:30hs de la mañana. Con el corazón en las manos, guardé mis cosas y en el camino hacia mi casa fui pensando en toda esta trayectoria. Quería contar a mi padre y a mi madre, a mis hermanas, a Kevin, a mi amigo Pedro... Pasaron miles de personas por mi cabeza... Y ahora puedo decirles a todos cuánto agradezco su compañía y apoyo en esa trayectoria.

Começo com meu pai, Benedicto, agradecendo-lhe suas chamadas praticamente todas as manhãs, desde que vim a Barcelona. Eram sempre cinco minutos, apenas para ele saber como eu estava. Não precisava mais, era suficiente, e essas chamadas, contando como estavam as coisas com minha família, seu sorriso e seu interesse por escutar como caminhava o desenvolvimento da tese sempre foram meu principal alicerce. Agradeço a minha mãe, Rosane, porque é a quem eu recorro quando não sei para onde ir. Ela tem o dom de fazer com que questões gigantescas voltem a seu tamanho natural... E também agradeço a minhas irmãs. A Priscila, por nossas conversas que sempre foram de incentivo, de ajuda, de amizade, de troca e cheias de muito amor. E a Stefania, por ser firme, e por fazer com que eu caminhasse para a frente e seguisse buscando meus objetivos. Agradeço também a minha tia Rosangela, que foi uma das pessoas que mais me ajudou no campo acadêmico. Nossas conversas sobre “coisas de tese” foram valiosas e me ajudaram muito a seguir adiante quando eu estava dando voltas ao redor de mim mesma.

Agradezco a Fernando Hernández, director de la tesis, por haberme “devuelto” el campo de la educación y por hacerme ver que educar es ir mucho más allá de las paredes que encierran las aulas. Agradezco su apoyo, su incentivo, sus correcciones, su escucha atenta y su capacidad de hacer sencillo lo que a mí me parecía tan complicado. Sus cuestionamientos como educador y tutor me ayudan cada día a crecer y a confrontar aquello que parece cierto.

Agradezco a todas las personas del grupo de Projectes de Treball: Daniel, Lola, Katia, María, Lia, Nica, Inés, Ítaka, Cedes, Timunjaya, Lucía, Estela, Aina, Roser, Arlet, Lunna, Rosa, Maialen, Hypatia, Diane, José y Karla. Sin vosotras esta tesis habría sido imposible. Sois más que “el campo de mi investigación”, sois mis maestras y mi iluminación para seguir cuestionando y reflexionando sobre la práctica docente.

Agradeço também a minha cotutora, Alice, que sempre esteve ao meu lado, por seus conselhos e ajuda em todos os momentos.

Y, como no podría faltar, mis compañeras del doctorado.

Agradeço a Carla, minha companheira de doutorado que está comigo desde o início, quando ainda nem sabíamos muito bem o que estávamos fazendo. Seu compromisso em relação ao que significa escrever uma tese fez com que esta empreitada tivesse um sentido muito mais profundo. Aproveito aqui para agradecer uma vez mais ao carinho com que seus pais, José Carlos e Neide me receberam em Goiânia. Os três meses que passei aí estão forjados em confiança, alegria e amor.

E a Débora, por nossas infindáveis conversas e por seus esquemas esclarecedores.

Y, desde hace tres años, fui adoptada por el grupo del doctorado que no era el mío... Natalia, con quien tengo conversaciones que siempre hacen con que yo replantee mis ideas. Martita, compañera de jornadas, de conversaciones sobre metodologías y sobre la vida. Rosario, con sus ganas de aprender y hacerlo bien, que también hace con que yo repiense qué he hecho y cómo... Agradezco a todas, Mónica, Carmen, Carmela, Barbará... Podría enumerar cada aportación de cada una que ha seguido esta trayectoria conmigo... ¡Gracias!

Agradeço a meu grande amigo Pedro, por estar sempre por perto, por me dar suporte em qualquer momento e sobre qualquer assunto. Por não deixar que a tese me absorvesse completamente, levando-me para ver exposições de arte e espetáculos de dança, que são meu alimento.

Agradeço também a Monica, grande professora com quem tive o imenso prazer de trabalhar. Seus elogios me enchem de orgulho, já que seu trabalho como educadora e sua postura como pessoa são um exemplo para mim.

Voltando à minha época de docente, agradeço a Terê, que, sem saber, foi quem me estimulou a querer ser uma educadora melhor.

Y, por fin, agradezco a Kevin, que acompañó muy de cerca toda esta trayectoria. Porque me has incentivado y apoyado en cada momento, pero principalmente por nuestras conversaciones y porque que cada vez que hablas, cuentas, preguntas, cuestionas... aprendo contigo.

No aprendas sólo cosas  
piensa en ellas  
y construye a tu antojo situaciones e imágenes  
que rompan la barrera que aseguran existe  
entre la realidad y la utopía

José Agustín Goytisolo

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>21</b>
<b>Desdibujando mapas</b>	<b>21</b>
<b>Los mapas</b>	<b>25</b>
<b>Como leer esta tesis</b>	<b>26</b>
Algunas cuestiones prácticas que forman parte de esta tesis	28
<b>Conocer, comprender</b>	
<b>Investigo cosas que me implican, pero hay una responsabilidad social</b>	<b>30</b>
<b>Los caminos para investigar sobre enseñar y aprender desde los proyectos de trabajo</b>	<b>31</b>
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>¿Dónde empieza mi tesis?</b>	
<b>Desde dónde vengo yo</b>	<b>35</b>
<b>Mi formación como educadora</b>	<b>36</b>
La educación artística en Brasil	37
La aproximación a la pedagogía dentro de mi trayectoria	40
Arte-educadora en un museo	41
La elaboración de las clases	42
<b>Mi acercamiento a la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo me situó en la perspectiva Construccionalista y en un trabajo de campo etnográfico</b>	<b>45</b>
La construcción de la posición metodológica	47
Una aproximación a la investigación narrativa	50
Desde las entrevistas	50
Desde el encuentro con otras personas	52
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>Adentrar en dos campos de conocimiento: la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo y la Cultura Visual</b>	<b>57</b>
<b>Una aproximación a la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo desde la reconstrucción de la trayectoria del grupo de Projectes de Treball</b>	<b>58</b>
El grupo de Projectes de Treball	58
Los contextos que conforman la PEPT	58
<b>Una trayectoria del grupo</b>	<b>61</b>

Un relato construido a partir de muchas voces	61
Las entrevistas	64
Después de las entrevistas	68
Un encuentro que no tuvo lugar	69
<b>De 1989 a 2000. Primera parte ¿primero grupo?</b>	<b>69</b>
El concepto de globalización: como lo ven el grupo y la LOGSE	71
El libro “La organización del currículum por proyectos de trabajo” y sus consecuencias	74
Un giro en los proyectos de trabajo	76
Entre cambios y tensiones	77
El narrarse como forma de conocerse	78
El narrarse y el aprendizaje significativo	80
<b>De 2000 hacia 2009</b>	<b>83</b>
Las jornadas y el grupo	85
Entre la PEPT y la Cultura Visual	94
Coda. Los proyectos en publicaciones	95
<b>Aproximações à Cultura Visual</b>	
<b>De que modo as artes visuais e a Cultura Visual podem contribuir a educação?</b>	<b>98</b>
Conhecer o campo	101
De estudar imagens ao conhecimento com imagens	107
Acompanhar o desenvolvimento de um projeto de trabalho	114
Observar, participar, investigar	116
O projeto “Totes les coses no són el que semblen”	117
Relações entre três projetos de trabalho, a cultura visual e processos de formação. Entender o desenvolvimento dos projetos de trabalho através de três experiências	127
Projeto 1	128
Projeto 2	132
Projeto 3	133
Construir outra narrativa para a escola	137
Como o educador/a se relaciona com o fenômeno no qual está participando	138
Compartir subjetividades para construir conhecimento entre todos	140
<b>TERCERA PARTE</b>	
<b>Metodología</b>	<b>143</b>
<b>Ser etnógrafa sin nunca haber estudiado Antropología</b>	<b>144</b>
<b>Escribir para organizar, comprender, aprender...</b>	<b>146</b>
Las miradas que conforman la estructura del análisis	148

Con interlocutores y no informantes	149
Yo, ellas: Nosotras	151
<b>A metodologia visual usada para repensar a construção do conhecimento do grupo</b>	<b>154</b>
A metodologia visual utilizada como metodologia de investigação	154
Fotografar o campo da investigação	157
A qualidade das fotos	158
Por que fotografar o grupo?	159
Fotografar para contar outra historia	161
Porque usar fotos como fonte de dados na minha investigação?	161
<b>A montagem como construção do processo investigativo</b>	<b>169</b>
<b>De que modo se pode apreciar o uso das imagens nesta investigação</b>	<b>172</b>
<b>CUARTA PARTE</b>	
<b>Como el grupo aprende y genera conocimiento pedagógico</b>	<b>175</b>
<b>Los espacios de encuentro del grupo</b>	<b>176</b>
1. El grupo se repiensa en la Universidad	176
El espacio físico	177
¿Por qué en la Universidad?	184
El espacio político	187
El espacio crítico	190
2. Jornadas	197
Las jornadas informales	197
Las jornadas formales	199
De qué modo las jornadas cooperan (ayudan/influencian) en el modo de aprender del grupo	199
3. Querer estar juntas	213
¿Qué podemos aprender de todo eso?	217
<b>Aprender con</b>	<b>221</b>
Colaborar con el grupo	224
¿Y cómo ese proceso forma parte del aprender del grupo?	232
Autorizar/autorizarse	234
Como me sitúo en el grupo	238
Las actas como espacio de diálogo	239
¿Qué espacio creo y a la vez recupero con mi contribución al grupo?	245
Traducción: un texto transcultural, una escrita performativa	248
<b>Como se organiza el conocimiento del grupo</b>	<b>253</b>
¿Por qué no comunidad?	255
En las reuniones, como en un proyecto	259

De qué modo el grupo performatiza su conocimiento	260
Un ejemplo de las reuniones como proyecto	263
¿De qué modo la construcción del discurso del grupo forma parte del aprender del grupo?	266
<b>QUINTA PARTE</b>	
<b>Qué aporta esta tesis a mi pregunta de investigación</b>	<b>273</b>
<b>Para seguir aprendiendo</b>	<b>274</b>
<b>1. Cómo el grupo de Projectes de Treball genera conocimiento y saber pedagógico. Como se hace la construcción del conocimiento en grupo</b>	<b>275</b>
La indagación y el proceso de construcción de conocimiento	275
La construcción del conocimiento en grupo y los saberes pedagógicos	276
Que significa generar conocimiento a partir de compartir experiencias	277
El narrarse y la autoría	277
Las reuniones se desarrollan como un proyecto de trabajo	278
Las actas y la documentación individual	288
<b>2. Qué aporta este conocimiento a la PEPT</b>	<b>280</b>
<b>3. Qué aporta todo esto a la investigación narrativa y a la perspectiva etnográfica</b>	<b>281</b>
<b>4. Qué aporta esta investigación a los métodos visuales</b>	<b>283</b>
<b>5. Qué ha significado para mí esta investigación</b>	<b>285</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>291</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>305</b>
<b>La Reunión de octubre de 2010</b>	<b>307</b>
<b>Mi resonancia de la reflexión</b>	<b>311</b>

## Introducción



Imagen 1: *Orbis Descriptio*, de la série *Fronteiriços*. 1995. Anna Bella Geiger.  
Cajón, encáustica, hoja de metal e hilos de cobre.

## Desdibujando mapas

En la cartografía tradicional, un mapa “é a representação no plano, normalmente em escala pequena, dos aspectos geográficos, naturais, culturais e artificiais de uma área tomada na superfície de uma figura planetária, delimitada por elementos físicos, políticos-administrativos, destinada aos mais variados usos, temáticos, culturais e ilustrativos” (IBGE, 1999).

La obra de Anna Bella Geiger va en contra de la fragmentación del mundo, proponiendo una cartografía que no existe, para promover cambios sociales.

Aunque la tecnología ayude hoy en día en las representaciones cartográficas, los mapas necesitan ser interpretados y eso se hace desde la subjetividad. Cada uno interpreta un mapa de acuerdo con sus propios medios, desde sus propias lentes.

Esta narrativa de tesis habla de mapas y de desplazamientos, en donde no he encontrado fronteras para formarme con otras personas.

Esta trayectoria empieza en São Paulo, la ciudad donde nací y me formé como profesora de Artes y donde trabajé como maestra en escuelas de primaria y secundaria y también en un museo como arte-educadora.

Hice la carrera de Design en los años 1980, y a principios de los años 1990, cuando empecé a trabajar como profesora de arte, utilizaba metodologías que defendían la libre expresión, mezcladas con pequeñas porciones de Historia del Arte. A finales de los años 1990, Brasil pasa por una reforma curricular que consolida una enseñanza de las artes basada en el enfoque triangular, que consideraba tres ejes que se debían fomentar en el aprendizaje: producción, fruición y reflexión.

Esta trayectoria se encuentra en la primera parte de esta tesis, en donde se puede ver cómo la relación entre mi formación, mi práctica docente y los encuentros con otras personas (estudiantes y maestras) me trajeron hacia Barcelona, para reconstruir una forma de entender la enseñanza del arte. Esta primera parte es un proceso autoreflexivo, en donde busco resaltar el “porqué” de esta trayectoria, los conceptos que me han fundamentado como maestra y que son la base de esta investigación. No olvidemos que las preguntas siempre son construcciones humanas.

Mi primer desplazamiento, venir a Barcelona para hacer el Máster y Postgrado en Estudios y Proyectos de Cultura Visual<sup>1</sup>, supuso un primer cambio: volver a ser estudiante, pero esta vez, desde un planteamiento académico. Yo no iba sólo a contar una experiencia, sino que las experiencias estarían bajo el rigor y la reflexividad pertinentes a los enfoques de la academia.

Esta investigación cuenta con cuatro planos: el de fundamentación y metodología, el de observación, el de la relación con el sujeto investigador, y el de la elaboración, análisis y síntesis del trabajo de campo. Estos cuatro planos se van mover e interactuar a lo largo de toda la tesis.

El segundo desplazamiento fue dentro del campo de conocimiento. En el máster de Cultura Visual he comprendido nociones de la enseñanza del arte que abarcan no solo cuestiones vinculadas a los referentes visuales, sino, y principalmente, cuestiones vinculadas a la relación entre los/as estudiantes y esos referentes.

Habiendo ganado una beca para realizar el doctorado en Artes y Educación, pero tuve que realizar primero el máster de “Artes y Educación: un enfoque constructorista”. Y, desde la práctica obligatoria que tuve que realizar para ese máster, se generó un tercer desplazamiento, hacia la “Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo”. Si la cultura visual expande el campo de los objetos visuales y genera un acercamiento de alumnos y alumnas a esos objetos visuales, los proyectos de trabajo establecen una relación más horizontal para la práctica docente, lo que va hacer que yo piense la educación artística contemporánea desde otro lugar.

La Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo es el eje estructurador de mi investigación, que me ayuda a reconfigurar la noción y la praxis de la cultura visual. Es también lo que permite mi acercamiento al grupo de “Projectes de Treball”, en donde las maestras están en constante proceso de formación mediante un proceso de creación compartida.

<sup>1</sup> A partir de ahora llamaré a este máster de “máster de Cultura Visual”.

Teniendo eso en cuenta, en la segunda parte de esta narrativa desarrollo tanto la fundamentación teórica que basa la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo, cuanto de la Cultura Visual.

Estas dos perspectivas se juntan al final del capítulo, cuando analizo tres proyectos de trabajo de arte. Aquí se encuentra el modo cómo la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo desplaza la cultura visual del campo de las imágenes del arte y de los objetos visuales a los procesos de relación que los/as educadores/as construyen, y que yo (re)construyo con los/as educadores/as cuando intento narrar todo eso.

En este apartado también se encuentra una trayectoria del grupo de “Projectes de Treball”. Reconstruir una historia del grupo, a partir de tres entrevistas, me pareció importante porque el grupo cuenta con una trayectoria de más de veinte cinco años y eso hace con que sea imposible “não pensar ou dizer do passado. Não temos como eliminá-lo porque cada um de nós carrega um pouco dele e convive com modalidades e versões de passado que nos confrontam e nos afligem. “Passado histórico, material, conceitual, individual, coletivo, crítico e visual são reconstruções abstratas, parcelas e fatias de tempo que em condições subjetivas e até mesmo objetivas, fazem parte de nós e, portanto, também fazem parte do presente” (Martins, 2006:5).

Al empezar a participar de las reuniones del grupo (como parte de mi trabajo de campo) me he dado cuenta de que las reuniones, tal como se desarrollaban, eran fruto de su historia y que “interpretar un fenómeno social implica explicar sus condiciones de constitución. Todo fenómeno social es depositario de memoria ya que está conformado en virtud de las relaciones sociales” (Iñiguez, 2003:8).

Creando que esta trayectoria del grupo es también un marco dentro de la perspectiva de los proyectos de trabajo que investigo, he resuelto ponerlo junto con la fundamentación teórica para que los/as lectores/as tengan una visión más completa de cómo la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo se fue configurando en el tiempo a través del grupo que la piensa.

Por eso hablo de esta tesis en términos de narrativa, por creer que las narrativas nos ayudan a “vivir nuestras historias” (Conle, 1999:13).

Esta narrativa busca entender cómo se he hablado de los proyectos de trabajo, sobre todo desde la perspectiva del grupo, en la medida en que estos son los relatos que permiten que se conozca de qué modo el grupo construye conocimiento. Y esto se hizo a través de la “history of those who understand and the history of what is being understood” (Conle, 1999:12).

En cierto modo, eso va hacer con que lo que podría ser un cuarto desplazamiento fuera entonces un encuentro. Un encuentro entre mi yo maestra, mi yo investigadora en construcción y las experiencias de las maestras del grupo; y la resonancia que me ha causado ese encuentro: “a way of seeing one experience in terms of another” (Conle, 1996:299).

De ese modo mi proceso metodológico se fue construyendo poco a poco, paralelo al trabajo de campo. Yo ya observaba y participaba de las reuniones del grupo, hasta que el propio grupo, me ayudó a formular mi pregunta de investigación y eso cambió mi posicionamiento en el grupo, de participante a investigadora. Este encuentro desdibuja las fronteras cartográficas, tal como sugiere Anna Bella Geiger con sus mapas, ya que la cartografía en su producción cuestiona “la noción de limitación de territorios culturales basados en fronteras geográficas, por ejemplo, la problematización de la existencia de una ‘cultura brasileña’ común a todos los habitantes de la nación”<sup>2</sup>. Al encontrar al grupo he visto que no había una separación, que no éramos maestras de castellano, o de mates o de artes, sino que éramos un grupo donde, entre todas, buscábamos lo mismo: cuestionar nuestras prácticas docentes para seguir formándonos, desde la complejidad de nuestras subjetividades y desde lo común que compartíamos. Yo no era el “otro” que interroga, sino que formaba parte del aprender con el grupo, donde “nuestro bien estar último recae en el intercambio, en el tipo de diálogo que permite la interacción de realidades múltiples” (Gergen y Gergen, 2011:81).

Al final de la película *El increíble hombre menguante*<sup>3</sup>, Scott Carey (Grant Williams), dada su pequeñez, traza un paralelo entre su tamaño en relación al universo, y en ese momento se da cuenta de que aun que no hubiera menguado, su tamaño en relación al universo seguiría siendo muy pequeño. Esta relación me hace pensar en cómo damos por seguro los límites que están contruidos socialmente y de qué modo algo o alguien puede ayudarnos a desdibujarlos.

La etnografía se fue construyendo en el proceso y se concretó en la escritura de un “performance text” (Denzin, 1997). La escritura fue el lugar donde ha sido posible entramar el trabajo de campo con la reflexión, con los textos teóricos y con mi bagaje de profesora y persona interesada por el campo del arte.

Para hacerme autora de esta narrativa (Geertz, 2010), no he utilizado metáforas o analogías textuales, sino que he utilizado sobre todo referentes visuales. Este es mi lenguaje (Conle, 1996), es el campo que conozco y con el cual me siento a gusto para generar un espacio de diálogo y para construir una trama que vincule mi contexto con el del grupo. Según Knowles y Cole el uso del arte en la investigación social abre “possibilities for alternative perspectives, modes, media, and genres through which to understand and represent the human condition” (2008: xii).

De ese modo he utilizado la cultura visual también como medio para la narración desde la consideración de que la cultura visual no son las imágenes sino nuestra relación con ellas. La cultura visual en esta tesis se presenta en los procesos de relación que busco establecer

2 Desde hace muchos años, el Itaú Cultural, viene desarrollando una enciclopedia de artes visuales que abarca artistas, instituciones, eventos, obras, movimientos y grupos que marcan la historia del arte brasileño. Anna Bella Geiger es una de las artistas que forma parte de esa enciclopedia.

[http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia\\_IC/index.cfm?fuseaction=artistas\\_biografia\\_esp&cd\\_item=1&cd\\_idioma=28557&cd\\_verbeta=4285](http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia_esp&cd_item=1&cd_idioma=28557&cd_verbeta=4285). Consultado en abril de 2014.

3 “The Incredible Shrinking Man”.1957. Dirigida por Jack Arnold.

y en la representación de esos procesos a partir de toda la documentación que he realizado, para narrar tanto por escrito como visualmente el trayecto de indagación de la tesis.

Este sería entonces un quinto desplazamiento, en donde la cultura visual no es la que está enfocada en la segunda parte de esta tesis – que se conecta con el campo de la educación–, sino que hay una reconfiguración de la cultura visual como metodología de aproximación a las imágenes. Esta cultura visual no habla de lo que existe, o de lo que se utiliza, sino de lo que se produce para representar los espacios de relación cuando se documenta y cuando se exploraran las relaciones pedagógicas. De ese modo, la forma que utilizo para narrar el análisis del trabajo de campo se transforma en una definición de lo que es esta cultura visual a la que me refiero y lo que puede surgir de su cruce con una investigación. Lo que busco con esta forma de narrar es generar un texto que “create spaces for the merger of multiple voices and experiences” (Denzin, 1997:91).

La cuarta parte de esta narrativa es cuando performatizo todo lo que he aprendido en estos años en el doctorado y en las reuniones del grupo, mediante “a public act, a way of knowing, and a form of embodied interpretation” (Denzin, 1997:97). Es aquí donde desvelo y planteo cuales son los modos del grupo de maestras de construir conocimiento.

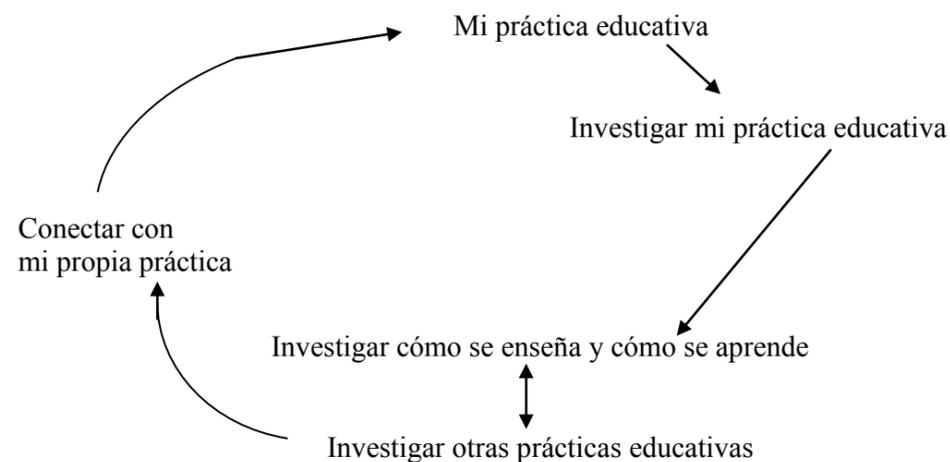
Termino este apartado con lo que yo he aprendido en este recorrido. Basada en la idea de que esta investigación se desarrolló bajo la perspectiva construccionista (Holstein y Gubrium, 2008) no busca un resultado, sino que plantea la idea de que “cada conocimiento construido conjuntamente abre el campo de nuevas y diferentes formas de acción social” (Iñiguez, 2003:7). Este posicionamiento nos acerca a la idea de que las relaciones pedagógicas se construyen a través de las experiencias, a la vez que la investigación se constituye en un proceso reflexivo que será devuelto a la práctica. De ese modo, mi relación con el grupo de educadoras es una invitación a que los/as lectores/as reflexionen sobre que se puede aprender en los procesos de interacción.

En mi caso, esta investigación me ha llevado a resignificar el concepto de educación en mi práctica, teniendo en cuenta, como señala Conle que “what is given in experience is always already interpretation and contains the history of the self who experiences, as well as the history of what is being experienced” (Conle, 1999:9). Lo que significa plantearse ¿Qué será lo que va suponer este encuentro con estas maestras?

## Los mapas

La metáfora del mapa empezó a hacerse cada vez más presente en mi escritura, a partir del momento en que el grupo ha resignificado su concepto de “xarxa” tanto como espacio de aprendizaje como de espacio de relación. Desde entonces he estado reflexionando sobre la cuestión de viusalizar los nudos y trayectorias provocados por los encuentros que tuve en esta

investigación y cómo eso ha resignificado tanto mi práctica como mis posicionamientos en relación a la educación y al arte. De ese modo he intentado generar mapas en cada capítulo que sean orientativos de mi trayectoria en cada momento, hasta llegar a un gran mapa final, donde se ve las relaciones que he trazado a lo largo de esta investigación. Por eso acabo con un mapa, que es un resumen de toda esta trayectoria:



Mapa 1: Investigar para comprender mi propia formación

Este mapa señala de qué modo al investigar el proceso de formación de un grupo de docentes me ha ayudado a repensar mi proceso de formación y cómo eso ha influenciado mi práctica docente. Esta emergencia, que surgió del relato etnográfico, hizo con que yo reformulara mis cuestionamientos iniciales llevándome, en un primer momento a cambiar mi pregunta de investigación, y luego a conectar esta investigación sobre la formación del grupo con mi propia formación.

### Cómo leer esta tesis

La propuesta que hago de cómo leer esta tesis no es una imposición, sino que habla de cómo fue el proceso de escritura y el desarrollo de esta narrativa de indagación. Intento mostrar un “fuera de campo” que puede desvelar cuestiones importantes para comprender algunos hechos que permean la escritura.

Señalo, por ejemplo, que esta tesis fue escrita básicamente de modo cronológico. Lo que significa que cada una de sus partes está más o menos ubicada en la posición correspondiente al momento en que se escribió.

Esta tesis (su escritura) se inicia a finales de 2009, con la tesina para el máster de Artes y Educación, un enfoque Construcccionista. En ella escribí los apartados “Los caminos para investigar los proyectos de trabajo”, “Mi acercamiento a la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo...” y “Una aproximación a la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo”. Todos ellos señalaban ya el camino que luego recorrería en la tesis.

En el curso 2010/2011, realicé el trabajo de campo y esboqué el estado de la cuestión de los proyectos de trabajo. Al final de ese proceso, escribí el trabajo de campo de modo cronológico para que me facilitara después su análisis. También realicé las entrevistas a las maestras del grupo, y escribí el capítulo sobre la historia del grupo.

En 2012, debido a la opción de hacer una tesis en cotutela, fui a Brasil para realizar el período de estancia obligatorio en la “Faculdade de Artes Visuais” (FAV). La “Universidade Federal de Goiás”, donde se encuentra la FAV, es una de las dos universidades brasileñas que trabajan la línea de la Cultura Visual. Por eso, ahí reescribí el capítulo “Aproximações à Cultura Visual” y el que hace referencia al uso de la metodología visual en mi tesis. Estos dos capítulos fueron escritos en portugués, porque es el idioma de mi cotutora y el mío. Y, aun que ambas hablemos castellano, escribirlo en portugués significaba ubicar esa experiencia también en el lugar donde se estaba desarrollando una parte del proceso de escritura.

Además, es la relación con la cultura visual la que permite hacer el anclaje con el lugar de donde vengo, sea ese lugar geográfico o profesional. Forma parte de la génesis de la tesis y se conecta con las incertidumbres que me trajeron a Barcelona, ya que vine para hacer el máster de Cultura Visual, lo que hace que tenga sentido escribir este capítulo en portugués.

Finalmente, de vuelta a Barcelona, en 2013, empecé con el proceso de análisis de las evidencias, basado en el texto sobre el trabajo de campo. Paralelo a eso, he cursado en la facultad de Antropología Social y Cultural el “Taller de Etnografía” con Alberto López Bargados. Este taller me ayudó a componer el apartado “Ser etnógrafa sin nunca haber estudiado Antropología”, aunque durante todos estos años he estado leyendo manuales y libros sobre etnografía, principalmente para prepararme para ir al campo. Tanto en el máster de Artes y Educación como en el doctorado ya habíamos realizado seminarios sobre la etnografía como metodología. Este taller dio otra visión a la formación que ya había realizado ya que trataba de un acercamiento a la tradición etnográfica dentro de la Antropología social y cultural. Esta aproximación hizo que yo reconsiderara algunas cuestiones que habían sido poco exploradas en los seminarios del máster y del doctorado, como veremos más adelante.

En la misma facultad también he cursado “Antropología Visual”, con Roger Canals que me ayudó a profundizar sobre el tema del montaje y que he utilizado en el capítulo de la metodología visual.

Señalo que decidí escribir en castellano porque mi conocimiento “académico” se dio aquí en Barcelona. Muchas veces me resulta más fácil decir cosas vinculadas a la tesis en castellano que en portugués.

Señalo también que al principio la escritura de la tesis puede sonar más como un “ensayo”, debido al modo como he ido comprendiendo cada vez más cómo realizar una escritura académica. Este proceso ha sido largo y muy gratificante. Muchas veces he pensado “si yo hubiera sabido de eso antes...”. Pero he comprendido que justamente lo he aprendido porque no lo sabía, y he ido buscando formas para contestar las incertidumbres que surgían de las necesidades que el proceso de indagación iba planteando.

También destaco como, a lo largo del texto, algunas cuestiones se convirtieron en esenciales, como el uso del femenino. Al final del texto es posible ver que ya no utilizo, por ejemplo, solo “alumnos” sino alumnas y alumnos, padres y madres, etc. Tanto en el máster como en el doctorado esta es una práctica habitual y la he ido incorporando en mi texto por comprender la cuestión androcéntrica en la cual el lenguaje está conformado.

También es posible ver cómo al principio utilizo el masculino genérico (profesores) cuando hablo de las personas del grupo, hasta que he cambiado a llamar a todos de “profesoras” y finalmente maestras. En Brasil somos profesores y profesoras y no hay una denominación propia para las docentes de educación primaria. Pero, Fernando Hernández me ha explicado que esa diferencia marca la distinción entre los docentes de primaria y secundaria y la he incorporado en el texto. También lo hice porque en el grupo, en el momento del trabajo de campo éramos veinte y dos mujeres y apenas tres hombres, lo que hizo que me pareciera más que justo denominar a este grupo utilizando el femenino.

Por fin, también apunto a la propia visualidad que el texto va adquiriendo en su trayectoria. Este hecho es resultado de la influencia de la cultura visual, de las sesiones del doctorado sobre la Investigación Basada en las Artes, de las clases de Antropología Visual y de la reflexión que hice sobre cómo usar las imágenes en la investigación. Podréis ver cómo, a lo largo de la tesis, el uso de las imágenes fue transformando el propio texto en imagen, como explico en el capítulo “A metodología visual usada para repensar a construção do conhecimento do grupo”.

En un determinado momento he pensado en corregir todo eso, y unificar el proceso de escritura, pero me he dado cuenta de que lo señalado también posee la riqueza de una persona que se ha ido transformando en ese proceso. Por eso he preferido compartir con los lectores y lectoras de esta tesis estos detalles, para que puedan ser partícipes de estas vivencias y reflexiones en cuanto investigadora en construcción.

#### *Algunas cuestiones prácticas que forman parte de esta tesis*

Cuando supe que quería investigar al grupo les comuniqué mi intención y el grupo aceptó ser investigado. Ese mismo día les planteé el enfoque de mi investigación y de que no

iría investigar las personas, sino cómo este grupo construye conocimiento pedagógico. Les pedí permiso para sacar fotos y usarlas en la tesis, así como en algunos congresos donde he participado. También les pedí, y obtuve permiso, para sacar y usar las fotos de los niños y las niñas de sus clases. En la escuela de Lola (nombre ficticio), por ejemplo, me dijeron que los padres y las madres están muy acostumbrados a tener investigadores observando sus aulas y que permiten las fotografías para fines académicos.

Al principio iba utilizar el nombre “real” de las maestras del grupo, pero el profesor del “taller de etnografía”, Alberto Lopez Bargados, me sugirió que los cambiara, por una cuestión ética y también de extensión, ya que no sabemos hasta donde esta tesis puede llegar: “when the narratives of individual persons are publicized, made the subject of commissions of inquiry, or generally come to stand for circumstances that affect other people” (Strathern, 1995:9). De ese modo, he aceptado la sugerencia y he pedido a las maestras que pensasen en un nombre ficticio para que yo pudiera utilizar en la tesis. Las maestras con quien tengo contacto, las que forman parte del grupo con quien he investigado, me han enviado sus nombres ficticios que son los que ahora constan en la tesis.

En un momento dado, al reconfirmar con el grupo si podría usar sus nombres y las fotos que había ido sacando, me han pedido que no usara el nombre de las escuelas, por eso los he suprimido del texto.

Para dar cuenta de la polifonía que quería mostrar con mi narrativa, he utilizado tres tipos de fuentes:

- “Times New Roman” para la narrativa que estructura el texto;
- “Garamond”, en gris 75%, para mis textos más subjetivos, las reflexiones que fueron surgiendo mientras escribía, mis apuntes del diario de campo, y/o mi “conversación” con lo que veía de las reuniones (por ejemplo);
- “Optima” para las voces de las maestras en las conversaciones de las reuniones y para las entrevistas.

Una última cuestión que hace referencia a la propia lectura de la tesis. Aquellos/as que la van a leer en pdf o en formato digital, deben llevar en cuenta que, a partir de la “Cuarta Parte – Como el grupo aprende y genera conocimiento pedagógico”, las imágenes están montadas en relación con el texto. Eso pide un esfuerzo por parte del lector/a para que lea la página de la derecha y de la izquierda a la vez. De no ser así, habrá rupturas en el texto que dificultarán su comprensión. El texto “en relación” no empieza en el principio de la página, sino que está colocado en la misma altura del texto correspondiente al lado, trazando así su relación. El cuadro 1 ejemplifica la relación que realicé entre el texto de la izquierda y la imagen de la derecha, señalado por la línea roja. El texto que acompaña la imagen hace referencia al proceso de reflexión que he llevado a cabo antes de tomar las decisiones que he tomado para montar esta página.

<p>La participación está muy vinculada a la escucha que las profesoras hacen de sus alumnos y alumnas. La escucha es una noción clave para la construcción de la relación con el otro en la PEPT. Y esa escucha está vinculada a muchas cuestiones que son determinantes del proceso de aprendizaje. Cómo y qué se escucha determina cómo y qué será puesto en común teniendo en cuenta "los objetivos y (...) los supuestos teóricos y epistemológicos de quién escucha" (Petry y Hernández, 2013:3) y el seguimiento que se quiere dar al desarrollo del proyecto. Lo que nos lleva a pensar si, como maestras, lo que estamos haciendo es tomar decisiones por nuestros alumnos y alumnas o posibilitar que todos sean partícipes de lo que se dice/hace en aula (Petry y Hernández, 2013).</p> <p>En cuanto a esas cuestiones, destaco algunas de las inquietudes que surgieron en las reuniones del grupo cuando hablamos sobre la escucha:</p> <p>si es selectiva o no, que expectativas determinan lo que se oye, si es (re)elaborada a partir de las resonancias que provocan, y cómo las profesoras se incorporan a los otros y pasan a ser "nosotros".</p> <p>En una de las reuniones hubo el siguiente comentario en relación a la escucha:</p> <p>"Eso pasa con las personas que empiezan. Toman nota de todo... ¿Y ahora, que hacemos con eso? Hay que hacer una devolución al grupo. Como maestros tenemos la escucha global. Hay que hacer una devolución de lo que tenemos"</p> <p>Pero yo me pregunto ¿Podemos equivocarnos? ¿La experiencia garantiza una escucha que no se equivoca? Y, además ¿Cuántas escuchas podemos tener a la vez? Si, como docentes, estamos investigando cosas adyacentes a lo que ocurre en el aula, entonces es necesaria más de una escucha.</p>	<p>Hola José ¿qué tal?</p> <p>... necesito tu ayuda... de acuerdo con nuestra última conversación... ya que no estás aquí para ens</p> <p>... No tengo problema en trabajar la superposición de imagen con tu material, así que envíame tu material y lo hago... también describe un poco más lo que quieres hacer, la idea de descentrar el foco.</p> <p>¡Hola José!</p> <p>Muchísimas gracias por ayudarme con las fotos</p> <p>En cuanto a lo que me preguntaste, he estado pensando, y la cuestión es ¿debería superponer lo que habla de lo mismo? Eso sería enfatizar una acción ¿no?</p> <p>Sería el caso de superponer las tres primeras fotos, la de los niños con las manos arriba, ya que en el texto estoy hablando sobre como es la participación de los niños en las clases de proyectos.</p> <p>Pero, por otro lado, si la superposición es un contraste, en donde se ve una diferencia, y como uno aprende del otro, entonces sería superponer una foto de los niños con las manos arriba con la del grupo. De ese modo estoy sugiriendo que uno aprende del otro...</p> <p>Creo que esta segunda es quizás la que tiene más que ver con lo que estoy planteando en mi texto...</p>
<p>En las escuelas en las que he estado, lo que he observado es que hay casi una "necesidad" de participar de los temas en debate. Alumnos y alumnas levantaban las manos queriendo hablar, y las maestras organizaban el orden de las intervenciones. Es en ese momento en el que hacen una "selección" de lo que se dice. Van apuntando lo que se dice y lo recuperan después. A veces es todo muy inmediato, y no hay mucho tiempo para reflexionar sobre lo que se está diciendo. Pero, hay una cierta lógica que predomina en la conversación.</p> <p>En la rueda Aina empieza una canción, los alumnos la acompañan y luego ella me presenta. Los alumnos hacen un par de preguntas. Les cuento porqué he ido a ver la clase. Luego empiezan a hablar sobre los tíburones, que es el proyecto que están desarrollando en este momento.</p>	 <p>Imagen 7: Yo hablo para que tú me escuches</p>

Cuadro 1: El montaje como construcción del proceso investigativo

## Conocer, comprender

### Investigo cosas que me implican, pero en las que hay una responsabilidad social

Cuando llegué para hacer el máster de Cultura Visual en la Universidad de Barcelona tenía, más que dudas, ganas de cambiar mi "actitud pedagógica". Estaba harta de mis clases y lo que hacía ya no me llenaba como educadora. Más que llenarme es que ya no estaban de acuerdo con lo que yo buscaba como educadora. Tampoco sabía que lo que buscaba era una práctica que promocionase cambios. Me parecía que las clases basadas en la historia del arte y el hacer artístico se habían agotado, quizás no para mis alumnos que seguían entusiasmados, pero mi práctica me parecía cada vez más repetitiva y no veía en ellas un fin educativo. Lo que producían eran los ornamentos de las exposiciones de final de curso a despecho de ser las clases preferidas en toda la escuela y, de acuerdo con la directora, muy importantes para el desarrollo de lo "humano". Creía ella que las artes eran capaces de recuperar una parte de las personas que se había perdido bajo la "dictadura del consumismo" en la cual estamos inseridos. Así que yo trabajaba pensando en seres humanos solidarios, responsables y además, conocedores de poéticas artísticas que les posibilitasen una abertura en la manera de mirar el mundo.

Al llegar a Barcelona, con el máster en Cultura Visual, me encontré con la posibilidad de una actuación pedagógica más activa y activista a la vez, donde yo pudiera actuar desde otras manifestaciones que no fueran sólo artísticas y crear relaciones más reales desde los propios entornos y así favorecer una aproximación a los hechos cotidianos de cada uno (esto estaba basado en las clases que yo daba en el museo) e incluso al arte. Pero en lo que me hizo pensar el máster fue en una enseñanza que no estuviera basada sólo en la fruición estética, centrada en el artista y la obra, sino que se proyectara desde una dimensión más social de la obra, de su contexto y de la relación de la obra con el espectador.

Con el máster de Cultura Visual hice un acercamiento a varios conceptos que fueron llenando mis necesidades de cambio y aproximándome a lo que yo imaginaba que debería proponer en las clases de artes visuales.

Paralelo a estos descubrimientos, y como estudiante del máster, fui luchando contra los "fantasmas" de la academia que siempre me persiguieron, incluso con la propia noción de ser o no ser académica. Siempre creí que el hecho de hacer un máster estaba vinculado a mi necesidad práctica de cambiar mi modo de trabajar. Ahora entiendo que además de querer conocer otras prácticas y comprender mejor como se conforman las estructuras sociales estar aquí en el máster o en el doctorado es ser académico y que lo que yo produzco tiene una responsabilidad social.

## Los caminos para investigar sobre enseñar y aprender desde los proyectos de trabajo

Investigar los proyectos de trabajo ha significado acercarme a esta perspectiva educativa desde diversos frentes. En mi caso ha supuesto, sobre todo, investigar sobre qué tipo de relación entre enseñanza y aprendizaje se plantea a partir de este enfoque educativo.

El camino que pretendo seguir para responder a esta cuestión pasa por tres focos que son los referentes de esta investigación:

- Las características que pueden definir lo que es la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo;
- Un acercamiento a la cultura visual, en relación con el desarrollo de los proyectos de trabajo desde sus vínculos con las imágenes;
- Cómo me sitúo, desde una perspectiva constructora, en una investigación de carácter etnográfico.

Respecto a cómo he tratado de comprender los diferentes significados y aproximaciones a la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo, mis referentes han sido, principalmente, los artículos de la revista "Cuadernos de Pedagogía", porque es un espacio donde está presente la visión de quienes actúan dentro del aula. Abordar desde aquí los proyectos de trabajo me ha

permitido crear una conversación cultural dentro del mismo ámbito en el cual yo también actúo y donde se puede crear un diálogo basado en las mismas necesidades que tienen las maestras que piensan críticamente su profesión. Este marco, que contribuye a pensar desde otro lugar lo que puede significar ser docente, lo que visto reflejado en el relato de Catalina Sbert Rosselló, cuando dice que “Los proyectos significaron una nueva manera de entender mi profesión, un dar respuesta práctica a una concepción que, poco a poco, iba elaborando y perfilando en torno a lo que significaba creer en una enseñanza educativa, en nosotros (alumnado, profesorado, familias, especialistas...) y no en un yo como maestra” (Autoría Compartida, 2004:72). Como Catalina, yo, como profesora, buscaba romper con la idea de la docencia como transmisión de información con la finalidad de instruir. Posición que no considera los cambios sociales por los que estamos pasando. Lo que se relaciona con lo que se podría considerar como una pedagogía posmoderna que, como sugiere Freedman (1996), se plantea siempre en qué consiste y para qué sirve la enseñanza. Para ello, considero que es fundamental saber con quién estamos trabajando en la medida en que eso mantiene viva la posición de reflexividad a la que se refiere Freedman. Aquí añado la importancia de tener en cuenta la Cultura Visual, tema al que me aproximaré más adelante, en la medida en que, como metodología viva que permite poner en relación a los sujetos pedagógicos con sus procesos de reflexividad y autoría.

Otro referente para mi investigación han sido las reuniones con el grupo de “Proyectos de Treball”. Este grupo está formado por maestros y maestras que trabajan bajo esta perspectiva educativa. Algunos de los participantes forman parte del grupo desde sus inicios, hace ya casi 30 años, otras son educadores que se han ido incorporando al grupo a lo largo de los años. Estas diferencias permiten comprender los contrastes y dudas que surgen durante las reuniones. Dudas relacionadas con las transformaciones que la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo ha tenido en las actuaciones dentro del aula, la relación con los alumnos, con el saber y el aprendizaje y el sentido que tiene enseñar y aprender desde esta perspectiva para cada uno de los participantes en el grupo.

La historia de esta perspectiva empieza en 1983 con el replanteamiento que se propicia en la escuela Pompeu Fabra de Barcelona de la educación por centros de interés a partir de la idea clave de dar respuestas al desafío que supone ayudar a los niños y las niñas a globalizar. Lo que se plantea entonces es una organización del currículum, un sentido del enseñar y el aprender que dialoga con el saber de los aprendices y que tiene en cuenta sus bagajes; además de entender que los conocimientos están relacionados, rompiendo con la tradición del conocimiento disciplinar aislado que se utiliza para organizar el currículum.

A partir del año 2004 y de la publicación del artículo “Pasión en el proceso de conocer” de Fernando Hernández para la revista “Cuadernos de Pedagogía”, se introducen otros tipos de nociones, como la narración, y se coloca el diálogo como eje del aprendizaje. Se habla más de integrar conocimientos que de currículum. Y finalmente, en 2008, se comienza a hablar más de

tejido de aula, que es lo que se estaba elaborando mientras realicé la investigación. No hay que olvidar que esas líneas están también vinculadas a las distintas tipologías de cada escuela y que este recorrido es lo que se refleja en las diferentes clases y, consecuentemente, en las reuniones del grupo de proyectos. Lo que supone tener en cuenta que, en modo alguno, es un proceso unificado, pero estos temas, van marcando, en cierta forma, el recorrido del grupo. Lo que luego se refleja en las aulas y en la escuela responderá a las situaciones y procesos de cada una de las participantes en los encuentros mensuales.

Por eso, teniendo en cuenta esta realidad, el foco de mi investigación está basado en buscar algunas respuestas a los siguientes interrogantes, surgidos de las lecturas sobre proyectos de trabajo y de las observaciones y registros en las reuniones del grupo:

- ¿Qué acontece en el aula cuando se relaciona saber y experiencia?
- ¿Qué consecuencias tienen las concepciones, prácticas y biografías de los docentes en los modos de apropiarse de esta perspectiva educativa?
- ¿Qué relaciones se propician entre museos, escuela y arte cuando se abordan desde la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo?

Para responder a estas cuestiones he realizado un trabajo de campo en el que se tejen entrevistas a las profesoras y observación de sus clases para analizar cómo los proyectos de trabajo se encarnan en diferentes realidades.

Pretendo, de esta manera, construir con las participantes de la investigación una aproximación sobre el aprender y el enseñar bajo la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo. Esto significa tratar de comprender el cruce que se produce entre los varios sujetos involucrados en la investigación –alumnos, maestros e investigadora– y los procesos vinculados a la construcción de un conocimiento que tenga en cuenta como sugiere Maxime Greene (2005:172) “los múltiples modos de alfabetismos, los lenguajes preferidos, la diversidad de lenguajes y la relación de todos ellos con el contexto cultural amplio”.

Estas características que están presentes en la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT), según Hernández y Ventura (2008:86), intentan “favorecer una construcción de los conocimientos de manera significativa y favorecedora de la autonomía en el aprendizaje”. Esta autonomía no sólo está vinculada a la cotidianidad sino que es necesaria para dar respuestas a un tiempo histórico de movilidad, contingencia y velocidad en los cambios sociales.

Para Paulo Freire “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 1997: 24). Freire cree que para desarrollar una enseñanza que otorgue autonomía a sus alumnos, es necesario que los maestros se relacionen con sus alumnos a través de las vivencias de éstos. El autor cree que esa

“es la manera correcta que tiene el educador de intentar, con el educando y no sobre él, la superación de una manera más ingenua de entender el mundo con otra más crítica. Respetar la lectura de mundo del educando significa tomarla como punto de partida para la comprensión del papel de la *curiosidad*, de modo general y de la humana, de modo especial, como uno de los impulsos fundadores de la producción del conocimiento” (Freire, 1997:117-118).

En la PEPT, la *curiosidad* se traduce en el proceso de *indagación* que el alumnado realiza para llevar a cabo el desarrollo del proyecto (o la red de proyectos). Según Timunjaya, alumnos y alumnas “aprendren de si mateixos, ells son capaços de ser creadors de coneixement, de crear nous recursos i nous sabers”<sup>4</sup>.

Freire en 1970 ya subrayaba la importancia del desarrollo autónomo en contra de “la práctica ‘acumulativa’ de la educación que se limita a ‘depositar’ información en la mente de los estudiantes a fin de que esa sea registrada memorísticamente” (Glickman y Alridge, 2003:33). El modo como la PEPT organiza el conocimiento “con arreglo a principios o ideas permite (...) la generalización, despierta el interés del alumnado y reduce la pérdida de memoria (Hernández y Ventura, 2008:52). Esta manera de trabajar genera una “autonomía colectiva” (Little y McLaughlin, 1993, citado en Stokes, 2003) según la cual “se alcanza un equilibrio entre los intereses de los individuos y el criterio y la autoridad colectiva del grupo” (Stokes, 2003:186). Tanto maestra como alumnos y alumnas se hacen así autores (conscientes) de sus procesos de aprendizaje.

## PRIMERA PARTE

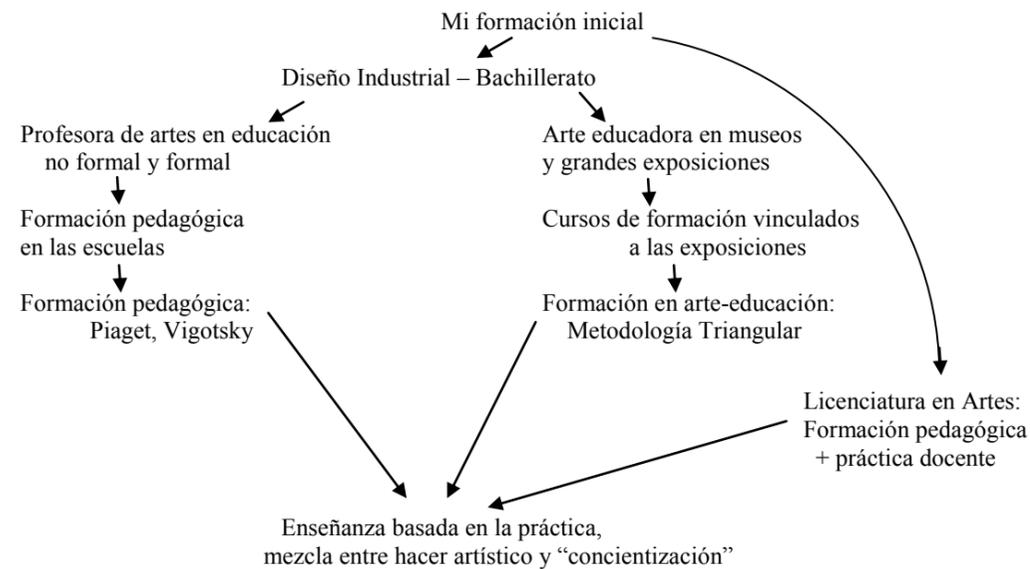
¿De dónde vengo yo?  
¿Dónde empieza mi tesis?



Imagen 2: Arte-educadora en museos y en escuelas

4 Fragmento de la reunión de octubre de 2010.

## Mi formación como arte-educadora



Mapa 2: Mi formación como arte-educadora en Brasil

Me formé como diseñadora industrial a finales de los años ochenta. Al salir de la universidad empecé a trabajar en el ámbito de la educación informal, dando clases en un taller de arte, donde estuve siete años (1993/1999). En 1998 trabajé en la Bienal de São Paulo y en el año 2000 hice la licenciatura<sup>5</sup>. Luego empecé a dar clases de artes en escuelas (ámbito formal) para alumnos de 7 a 14 años en el “Ensino Fundamental”<sup>6</sup> (2000 a 2006). De 2003 a 2006, paralelo al trabajo en la escuela, trabajé como profesora y como arte-educadora en el mam<sup>7</sup> – “Museu de Arte Moderno de São Paulo”.

<sup>5</sup> “Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio”.

<sup>6</sup> La educación brasileña está estructurada en cuatro niveles: “Educação infantil (0-5 años), Ensino fundamental (6 -14 años), Ensino médio (15–18 años) y Ensino superior (ensino universitário)”. Siendo solamente obligatorio el “Ensino Fundamental”. Los tres primeros son gratuitos en escuelas públicas y el Ensino Superior también se puede hacer de manera gratuita en las universidades públicas.

<sup>7</sup> Sigo la grafología utilizada por el museo, que usa letras minúsculas. <http://www.mam.org>

## La educación artística en Brasil

En 1996 fue promulgada la ley de “Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)” que venía a sustituir a la “Lei Federal” de 1971 que regía la educación escolar hasta entonces. Para aclarar las directrices de esta ley fueron creados los “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s)”<sup>8</sup>. A partir de ella, se establece como objetivo general “proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (p. 13).

A través de esa ley también se establece un núcleo común para la enseñanza, pero se mantienen las especificidades de cada lugar y los respectivos sistemas de enseñanza en cada Estado. Esto, en términos de Brasil, es muy importante, dado el tamaño y las múltiples culturas que conforman el país.

Las propuestas elaboradas en los PCN’s son una respuesta a las tendencias educacionales de los años ochenta y se formulan a partir del estudio de propuestas curriculares, análisis de currículos oficiales y experiencias educacionales realizadas en otros países.

En el área de Arte, la “Educação Artística” (término que había sido aprobado en 1971) es sustituida por “Arte”, y se consolidó como obligatorio en todos los niveles de la “Educação Básica”.

La hasta entonces “Educação Artística” valorizaba básicamente “a tecnicidade e a profissionalização em detrimento das culturas humanísticas e científica” (Biasoli, 2007:86). Al cambiar su denominación, lo que se estaba buscando era valorar la enseñanza del Arte, de modo que contribuyera a “aprofundar o conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas” (Biasoli, 2007:87). A partir de las nuevas propuestas que este cambio promueve, se incorporó al campo de la enseñanza del arte las siguientes modalidades: artes visuales, teatro, música y danza. Este nuevo planteamiento también obligaba a los profesionales a tener una formación específica, acabando con el concepto de maestro polivalente como lo era en los años setenta, donde una única formación daba cuenta de todos los lenguajes artísticos.

Según los PCN’s en Arte, los conocimientos artísticos se articulan en torno a la producción, fruición y reflexión. La producción se refiere al hacer artístico de los alumnos. La fruición está relacionada a la apreciación significativa del arte y de su universo y contempla la producción de los alumnos y de las aportaciones de la diversidad histórico-social. La reflexión consiste en la construcción de conocimiento sobre el trabajo artístico personal, de los compañeros de clase y sobre el arte como producto de la historia y de la multiplicidad de culturas humanas, con énfasis en la formación cultural del ciudadano. Estos ejes deberían articularse en la práctica pedagógica del profesor de teatro, danza, música y artes visuales.

<sup>8</sup> Los Parâmetros Curriculares Nacionais están a disposición en una versión electrónica en Internet: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

La presentación del apartado Arte<sup>9</sup> en los PCN's dice que:

“A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas cultura e épocas” (p.15).

En este párrafo se ve claramente que el arte es un fin en sí mismo, y que el enfoque dominante del arte en las escuelas privilegiaba la expresión personal y la apreciación estética. De ese modo

“o ensino da arte vai, aos poucos, deixando de ser uma mera atividade auxiliar e/ou recreativa e, passando a ser compreendido como um processo de construção de conhecimento, e a arte, uma área do conhecimento humano, um campo de estudo específico com história e conteúdos próprios” (Biasoli, 2007:100).

Creo que una de las razones que apoyan esta concepción es la fuerte influencia de la “Metodología Triangular”, elaborada por la investigadora Ana Mae Barbosa en los años ochenta. En su tesis doctoral adaptó los presupuestos de la DBAE<sup>10</sup> norteamericana, para superar las perspectivas de la libre expresión y del dibujo técnico que fundamentaban las prácticas en la Educación Artística brasileña. Su propuesta giraba en torno a los siguientes ejes: lectura de imágenes; historia del arte y hacer artístico. Con el discurrir del tiempo y de algunas reflexiones que Ana Mae Barbosa hizo sobre la cuestión del método, cambió el nombre pasando de “Metodología Triangular” a “Proposta Triangular”, y empezó a llamar las vertientes de su triángulo: lectura de imágenes; contextualización y producción.

Lo que proponía era que la producción artística no estuviera solo en función de la auto-expresión sino que, a través de un proceso de lectura de las obras de arte que incorporase la lectura formal, la interpretación y la contextualización histórica, alumnos y alumnas pudiesen producir sus obras a partir de lo que habían comprendido de la experiencia de lectura.

Según la profesora Barbosa:

“O importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem. Assim estaremos, ao mesmo tempo, preservando a livre expressão, importante conquista do modernismo,

que caracterizou a vanguarda do ensino da arte no Brasil de 1948 aos anos setenta, nos tornando contemporâneos” (1991:107).

De ese modo, la propuesta triangular pretendía acercar las experiencias de los alumnos al arte, a través de la apreciación y producción artísticas.

En 1977 Ana Mae Barbosa fue la primera persona doctorada en Brasil en Arte-educación, lo que le confirió no solo un status y una posición de reconocimiento sino que encarnó una lucha activa para la afirmación de este campo. Además, sus ideas innovadoras fueron como una ola de aire fresco para los educadores brasileños que buscaban otras formas de relación entre los alumnos y el arte. Hasta hoy es muy común ver experiencias escolares que siguen el programa educativo propuesto por Ana Mae Barbosa.

Me acerqué a la Metodología Triangular en 1998, cuando hice el curso de formación para trabajar en la Bienal de São Paulo. El curso fue bastante completo, abordando tanto cuestiones del arte como de educación, ya que nuestro papel sería el de hacer visitas guiadas a la exposición, principalmente con estudiantes y docentes de las escuelas.

En ese momento yo daba clases en un taller de artes cuyo foco era el de instrumentalizar alumnos y alumnas en ese campo. El taller tenía como principal enfoque la práctica artística, ya que, estando fuera de la educación formal, los alumnos y alumnas venían para producir. La Historia del Arte estaba presente (en algunas sesiones), pero tenía un papel ilustrativo para ayudar a los proyectos personales artísticos.

Trabajar en ese taller y en la Bienal a la vez, me ayudó a replantear algunas cuestiones sobre la enseñanza del arte. La Propuesta Triangular me ayudó a ver que, aunque la libre-expresión fuera casi como una necesidad de mis alumnos, era posible realizar una producción artística que estuviera más conectada con sus experiencias personales y con la información histórica de las obras de arte.

Cuando empecé a dar clases en el contexto formal, fui profundizando mi formación pedagógica. En las reuniones del claustro, las coordinadoras de la escuela nos indicaban textos que debíamos leer y los discutíamos después. De ese modo me acerqué al pensamiento constructivista desde la concepción de Piaget, lo que iría determinar el modo como yo plantearía el desarrollo de las actividades para mis alumnos y alumnas. Sin embargo, lo pedagógico estaba más vinculado a la organización del plan de estudios que quería llevar a cabo, cuando planteaba qué conceptos y aptitudes quería que mis alumnos y alumnas desarrollasen en Artes. Mientras en aula, era la parte práctica la que seguía predominando.

<sup>9</sup> Livro 06, apartado Arte: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>

<sup>10</sup> El DBAE (Discipline-Based Art Education) valora no solo la producción artística sino también las informaciones culturales e históricas, así como los análisis de las obras. Ese modo de enseñar arte esta basado en sentirla, comprenderla en su dimensión histórica, apreciarla estéticamente, analizarla y reflexionar sobre ella con espíritu crítico, lo que requiere las cuatro instancias del conocimiento artístico: la producción, la crítica, la estética y la historia del arte.

## La aproximación a la Pedagogía dentro de mi trayectoria

La licenciatura dentro de las universidades ofrece un tipo de formación más tecnicista como la de Diseño Industrial. Eso significa que la mayoría de los estudiantes de ese tipo de formación irá, como una de las segundas opciones, a dar clases, ya que el mercado no absorbe la cantidad de personas que se forma en esas carreras.

Mi trayectoria, dentro de la propia universidad me llevó a esa opción, pero con cambios dentro del área de conocimiento, pues después de hacer unas prácticas empecé a dedicarme a las artes plásticas y a mi formación dentro de sus líneas, con estudios más profundos de historia del arte y el aprendizaje de técnicas artísticas.

Eso significó que en mis primeros años profesionales, como educadora, ya tenía conocimientos de Pedagogía. Mi formación en ese campo se fue desarrollando en las propias escuelas donde trabajé, a partir de lecturas indicadas por las coordinadoras y en las reuniones pedagógicas periódicas. Pero una formación pedagógica la tuve realmente al realizar la licenciatura muchos años después.

El programa de formación en la licenciatura contaba con materias como didáctica, orientación educacional y ocupacional, psicología de la educación, y estructura y funcionamiento de la enseñanza básica entre otras. En este momento, esto significó un repaso de lo que yo había aprendido en mi formación “paralela” a partir de las lecturas de Piaget y Ruben Alves, algo de la metodología Waldorf o la experiencia de Summerhill.

Como se puede apreciar, Paulo Freire y Vigostky por ejemplo, no fueron citados, lo que indica el mantenimiento de un sistema de enseñanza basado en ideas y autores más tradicionales. Como se trataba de un curso de formación general, no hubo ningún tipo de profundización en el área de artes. Lo específico estaba en las prácticas obligatorias que cada uno realizaba dentro de su campo de actuación. En mi caso, las realicé en una escuela, en donde acompañé por tres meses el desarrollo de las clases de artes de cuatro maestras, que trabajaban en el “Ensino Fundamental”. Eso me “habilitó” en la disciplina de Educación Artística.

Tanto mi formación en Design, cuanto mi trayectoria en el taller de arte, y los cursos específicos de arte que he realizado a lo largo de este período, marcaron mi modo de trabajar. Mis concepciones y mi formación se vinculaban a una enseñanza muy basada en la práctica, o mejor, en una mezcla de hacer artístico y “concienciación”. Mis clases no eran sólo de pintura o dibujo sino también les enseñaba a compartir materiales, guardarlos para que los otros supieran donde están y tuvieran acceso, mantener el espacio común arreglado y limpio, el compromiso y la conciencia del otro, etc. Prácticas sencillas que podrían ser ampliadas y aplicadas fuera de la escuela, en sus hogares y hasta en entornos más amplios.

## Arte-educadora en un museo

La tradición de arte-educación en Brasil surge de la idea de “educación a través del arte” (*Education through Art*, de Herber Read, 1943) que va cobrar sentido cuando, en 1992 se realizó la “Semana de Arte Moderna” en São Paulo. Durante siete días diversos/as artistas brasileños/as que compartían el estilo moderno expusieron sus obras en el Teatro Municipal y eso hizo que muchos de ellos/as empezaran a dar clases en sus talleres de arte, basados en la idea de Read de que “el arte debe ser la base de la educación” (Read, 1982:27).

Según Duarte Júnior el arte-educación:

“não significa o treino para alguém se tornar um artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo que cria cada um de nós” (2008:12).

En 1971, la nueva Ley que fijaba las directrices y bases de la educación determinó dos horas por semana al ensino de arte en las escuelas, haciendo con que se sistematizara su enseñanza y, consecuentemente su inclusión en la práctica escolar (Duarte Junior, 2008). Para responder a esta necesidad, surgieron varios cursos de formación en “arte-educación”.

Sin embargo, el término arte-educación nunca ha sido utilizado “oficialmente”. Su uso fue “incorporado al vocabulário acadêmico e artístico e passou a ocupar um espaço significativo nos debates sobre a função da arte na atualidade” (Bacarin y Noma, 2005:4). Su uso estaba más vinculado a espacios de arte, como museos, centros culturales y grandes exposiciones, como la Bienal, donde los que trabajan como mediadores son conocidos como arte-educadores. En 1987, por ejemplo, el “Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP)” creó un programa de Arte-Educação, que usaba la Metodología Triangular para realizar “atividades de ateliês com aulas de história da arte e leituras de obras de arte, buscando auxiliar na alfabetização visual dos educandos” (Bacarin y Noma, 2005:4).

A lo largo del tiempo, ese término fue bastante criticado por diversas educadoras como Barbosa (1991), Ferraz e Fusari (1992) y Biazoli (1999) entre otras. Frange (citada en Biasoli, 1999:88) explica el problema que esa terminología puede generar:

“A arte tem que resgatar sua autonomia na educação formal e/ou informal. Discordo radicalmente dessas terminologias ‘arte-educação’ e ‘educação artística’ e para onde elas têm levado e possam levar. Arte muito menos é disciplina para ser avaliada com notas e aprovações e/ou reprovações de alunos. Arte é tema mais complexo, profundo e ampliado”.

La consecuencia de esa discusión fue que con la nueva ley de 1996 se cambió el nombre de “Educação Artística” para “Educação da Arte”, que pone énfasis en la enseñanza del

arte como campo de conocimiento y no como soporte para otros aprendizajes. Sin embargo, esa terminología sigue en uso por los educadores en el ámbito no-formal e informal. En las escuelas somos, en su gran mayoría: “profesoras de artes”.

Siendo profesora de un área específica es muy común trabajar en más de una escuela, ya que no completamos nuestra carga horaria en una única institución. En mi caso, en algunos momentos, he trabajado paralelamente en otras escuelas, pero he buscado diversificar el enfoque de mi trabajo y, debido a otras experiencias en exposiciones, recibiendo grupos y haciendo visitas guiadas a los visitantes, me llevó al departamento educativo en el mam. En el museo había la posibilidad de trabajar con la formación de docentes desde el arte y en las exposiciones del museo y eso me pareció un reto distinto al dar clases en escuelas.

En el mam, las clases de formación para profesores en el curso “Contatos com a Arte – Grupo de Estudos para Professores” tenían como objetivo principal proponer reflexiones sobre la educación y el conocimiento, relacionando diferentes disciplinas como la historia del arte y la enseñanza artística.

Coordinado por los educadores, el proyecto era gratis y destinado al profesorado de escuelas públicas y privadas, desde la enseñanza básica a la universitaria. Los encuentros, todos los sábados, incluían visita a exposiciones y actividades prácticas en el taller. Los grupos participantes recibían certificados y apuntes con el contenido abordado.

### *La elaboración de las clases*

Las clases eran elaboradas por el equipo de educadores responsables del curso, y buscaban abarcar siempre una parte teórica además de la visita y de la actividad práctica. Como cada exposición permitía diferentes abordajes, buscábamos siempre elegir un tema para que el grupo profundizase, y todas las actividades del día giraban en torno a él.

La finalidad era promover una discusión más amplia sobre el arte, englobando todos los aspectos involucrados en cada una de las exposiciones del museo, tales como: el movimiento artístico en cuestión, el periodo histórico y político, las influencias, tendencias y desdoblamientos de cada uno.

Las clases tenían una duración de cuatro horas, durante las cuales había una introducción teórica sobre el tema de la exposición, un recorrido por la misma, actividades prácticas y discusiones y evaluación de los trabajos desarrollados. Cada exposición abarcaba estos ejes en maneras y órdenes distintos, de acuerdo con la lectura que queríamos abordar. Este abordaje era subjetivo y partíamos de nuestras concepciones para crearlos<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Estas son algunas de las consignas con las cuales trabajamos en algunas de las exposiciones:

En términos expositivos, en el mam, la elección de los objetos de la colección, dónde o cómo se exponen, la organización del espacio, la escritura de lo visual, de las etiquetas o de los textos de pared, estaba todo a cargo del comisario y de sus asistentes. El sector educativo trabaja a partir de la exposición montada. Era como un brazo a parte dentro del museo, que funcionaba casi como un parásito, que vive hospedado en el museo. Pero, después que empezaba la exposición, el trabajo parecía tener sentido, pues el educador recuperaba su voz y hacía su trabajo.

En ese momento el educador tiene la posibilidad de hacerlo de varios modos. Puede ser un educador conformado, *connoisseur*, diletante... pues, a partir del momento en que recibe a su grupo, tiene total autonomía de lo que puede hacer. Es el educador quien decide el trayecto a seguir, qué obras va mostrar y de qué va hablar. Si su discurso será más estético, más histórico, más social o una mezcla de todo.

En el caso de una visita de escuela, en general se pregunta si el profesor había estudiado algo sobre la exposición, si quería mostrar algo en especial o si tenía preferencia por algún abordaje específico. La gran mayoría, y sobre esto puedo hablar desde mi propia experiencia, no tenía nada preparado y no pedía nada especial.

Al largo de una exposición este trabajo era repetitivo y mecánico. Casi performativo. Y lo que veía era que lo que los educadores querían acabar pronto la visita para poder volver a la sala de los educadores y hacer otras/sus cosas.

Aquí hay una doble problemática: las escuelas van a los museos porque creen que deben hacerlo y, por otro lado, los educadores se sienten desestimulados y transforman sus visitas en cadenas de montaje. Una visita a una exposición no suele durar más de 45 minutos. En general hay obras emblemáticas, que son claves en la visita por su contenido (sea histórico, formal o artístico), que enmarcan los recorridos que debemos hacer ya que muchos de los visitantes esperan verlas. Eso hace con que el recorrido sea siempre igual ya que no hay ninguna propuesta por parte de los visitantes. Es cierto que podemos hacer los recorridos que queramos,

---

“Cinqüenta 50”

– Discusión sobre los conceptos presentados en la exposición, elegidos a partir del habla del curador: surrealismo, realismo urbano, figuración, abstracción informal y abstracción constructiva.

“10 anos de um novo mam”

– El espacio y su recalificación a través de nuestras acciones y elecciones.

“Pierre Verger”

– La mirada de cada uno

“Coleção Roberto Marinho”

– ¿Cuáles son los criterios para formar una colección?

“Andy Warhol: Screen Tests”

– ¿Qué es un retrato? ¿Para qué retratar? ¿Cómo retratar? ¿Cómo Andy Warhol retrataba?

“Volpi: a musica da cor”

– El hacer artístico: la diferencia entre artesanía y arte.

pero no lo hacemos ya que nosotras mismas montamos un discurso y seguimos en él, mismo aunque la exposición tenga un sinfín de lecturas “sus organizadores e instituciones se empeñen en que sólo existe una” (Padró, 2007:137).

Aunque tuviéramos mucha libertad de trabajo cuando estábamos con el grupo seguíamos una tradición educativa basada en la concepción modernista de los museos del siglo XIX. Nuestra visita era planeada con la finalidad de promover un conocimiento hegemónico sobre las obras, basado en la contemplación y observación de las mismas. El significado era atribuido desde la obra y del pensamiento del artista, conocimiento este que los educadores tenían de antemano. La pretendida subjetividad, que venía con la pregunta: “¿qué ves en esta obra?”, era una “formalidad” para llegar al conocimiento ilustrado del educador sobre la obra, reforzando el papel educador del museo-institución (Padró, 2003).

Este posicionamiento mantiene lo que debe ser enseñado desde quien organiza y determina la exposición. Esta postura se “lee” en las pegatinas, en los textos de pared y en el recorrido de la propia exposición, privilegiando los modelos estéticos e ilustrados mirados desde una perspectiva formalista y expresionista, que no permiten una construcción de significados por parte del observador, ya que se le hace suponer con estos dispositivos que el museo es un lugar del saber incuestionable. En este sentido, el lenguaje es el medio de mantenimiento del saber/poder (Foucault, 1988) del museo, ya que yo, como educadora, elaboro un discurso basado en las premisas del museo para transmitir un conocimiento preestablecido. El observador es dependiente de ese discurso y aunque sea un visitante “civilizado” (culto, educado, refinado, pulido, avanzado, filtrado, limpiado (Padró, 2008:156) es un visitante que no crea relaciones/interpretaciones pues actúa bajo la concepción burguesa de la función educativa del museo. Esta posición se refuerza con las propias afirmaciones que los espectadores hacen sobre una u otra anécdota que se cuenta sobre la vida de los artistas y la relación con sus obras, algo como: “pero saber de eso cambia nuestra comprensión de la obra”.

Solo llegué a comprender esta práctica social basada en el mantenimiento de una estructura que refuerza la relación saber/poder cuando, en el máster de Cultura Visual pregunté a Isaac Marrero<sup>12</sup>: “¿cómo enseñar todo eso?”. Le preguntaba cómo enseñar “todo” sobre la obra de un artista. Él me contestó que las Webs de los museos y la propia Internet hoy en día están llenas de informaciones sobre artistas y obras, incluyendo sus propias páginas personales. Me di cuenta entonces que esto es información, contenido factual y no “conocimiento”.

Darme cuenta, tomar consciencia del papel de los dispositivos normativos de los museos fue el primero gran giro dentro de mi proceso de aprendizaje.

<sup>12</sup> Profesor responsable del Modulo I del Máster de Cultura Visual: “La problematización de las representaciones visuales”, realizado en 2006.

Señalo entonces que mi formación ha sido “en la práctica”, y que mientras iba desarrollando conocimiento pedagógico también iba reflexionando sobre cuestiones referentes a la enseñanza del arte y a su “validez” en cuanto campo de conocimiento vinculado a las diversas realidades con las cuales me he ido encontrando en el desarrollo de mi trabajo como arte-educadora. Aunque nunca había reflexionado sobre qué quería decir ese término y sobre el porqué están relacionados. Durante mi práctica he valorado la enseñanza del arte para el conocimiento del Arte sin darme cuenta de lo importante que es la cuestión de la *educación* en cuanto el cómo, para qué y para quién.

De ese modo, las planteamientos que fueron surgiendo en mis reflexiones me han llevado a cuestionar mi propia formación: ¿Qué significa dar clases? y mi compromiso como educadora ¿debe estar vinculado a las personas a las cuales enseño o a la disciplina que estoy enseñando?

Estas preguntas llevaron un buen tiempo para germinar y sólo he comprendido que ellas guiarían mi camino en este trayecto cuando me he acercado a la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT) a través del grupo de “Projectes de Treball” que se forma mientras repiensa y reconstruye esa perspectiva desde las necesidades que van surgiendo en sus prácticas docentes.

### **Mi acercamiento a la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo me situó en la perspectiva Construccionalista, en un trabajo de campo etnográfico y en la Investigación Narrativa**

La Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT) era un campo nuevo para mí y mi aproximación a él significó incluso cambiar el enfoque de lo que yo creía que era mi investigación. Puedo decir que hasta el principio del máster de Artes Visuales y Educación: un enfoque Construccionalista<sup>13</sup> (Universidad de Barcelona) yo todavía pensaba en la idea de investigar sobre las relaciones entre museos y escuelas, con énfasis en el trabajo desarrollado en el sector educativo, y con ganas de crear una propuesta educativa alternativa, pues me parecía que era aquí donde estaba el “problema” del museo. Sin embargo, no me había dado cuenta de que eso era imponer una estrategia, era crear una receta de cómo dar clases en un museo y convertirlo en una posible consecuencia del desarrollo de mi tesis.

Además de eso, crear una propuesta educativa significa(ba) caer de nuevo en un trabajo tipo cadena de montaje, aunque fuera vinculado a las premisas alternativas que yo buscaba, pues estaría repitiendo una y otra vez lo mismo. Por eso ahora estoy de acuerdo con lo que Hernández y Ventura dicen que “cualquier experiencia educativa es singular, aunque no por ello

<sup>13</sup> A partir de ahora, cuando me refiera al “máster”, estaré hablando de este máster. En caso contrario, estará indicado con su nombre.

podamos decir que sea única” (2008:31). Lo que yo buscaba era hacer una propuesta que no se vinculaba con los sujetos sino con los objetivos de mi planteamiento.

Mi proceso de cambio empezó cuando hice las prácticas del máster con la maestra Lola. Hasta entonces yo aun no era consciente de lo que significaba la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo. Pensaba que era un proyecto desarrollado alrededor de una visita a una exposición y que hacer la memoria de esa práctica podría ayudarme a ver y quizás descubrir (desde fuera, no como educadora de museo o profesora como siempre había actuado) qué hacen los profesores después de una visita. Mi interés estaba en cómo la maestra se apropiaba del museo y qué hacía con lo que se le ofrecía. En ese momento, ese tema estaba de acuerdo con lo que yo planeaba investigar:

“La repercusión social del arte-educación en los museos, desde la consideración del museo como espacio pedagógico de producción de identidad”.

Hasta ese momento, las preguntas que guiaban mis dudas eran las que había formulado a partir del trabajo desarrollado en el mam: ¿Cuál será la repercusión social de esa enseñanza en la vida de esas personas?, ¿Cómo intercambiar intereses y experiencias entre la obra en un museo y sus vidas?, ¿Por qué, para qué y para quién adquieren sentido estos intercambios?

Durante las prácticas fui involucrándome con el desarrollo del proyecto alrededor de la exposición de Joan Fontcuberta que fuimos visitar a La Virreina Centro de la Imagen.

Mi bagaje para esta visita era mi concepción de museo, del profesor que va a un museo, de arte educación y de la representación que yo me hacía de las maestras con quienes estaba en las prácticas.

Como educadora de museos, siempre recibí grupos que no conocían nada de la exposición que iban a ver. Y si conocían algo, era desde la “historia del arte” tradicional y hegemónica. Así que como educadora, mi trabajo siempre estuvo muy vinculado a la “sorpresa” o al “extrañamiento” que una obra puede provocar y de ahí pasar a generar el arrebató necesario para las discusiones sobre lo que veíamos desde un cruce con la vida de mis alumnas. Además de eso, estaba acostumbrada a profesoras “dependientes” del saber y de lo que un educador de museo puede proporcionar en una visita. Hoy en día, una de las consecuencias de esta posición es, según Hernández (2003:17), que los museos “actúan cada vez más como lugares de consumo y, por lo tanto, de producción de valores y productos culturales (y mercadotecnia) diversificados en función de los diferentes tipos de públicos potenciales”. Eso significa el mantenimiento de una práctica que aleja a los profesores y espectadores que no conocen los discursos dominantes del campo del arte.

Así que entre mis observaciones me di cuenta de que estos alumnos fueron a la exposición ya con un objetivo, que era estudiar las obras de Fontcuberta a partir del tema del

“engaño” o “como creemos en las cosas” y no para tener una relación puramente estética con el trabajo del artista como ver las fotos, conocer su trabajo o buscar cuál es el discurso de Fontcuberta, aunque eso pueda formar parte de la visita.

A partir de eso, me pregunté: “¿por qué van a estudiar una cosa que más adelante ya lo van a saber?”. Pronto sabrán que la propaganda engaña y que su única finalidad es vender y que además de eso, nos movemos en un mundo en el cual esa dinámica está presente en casi todo lo que nos rodea.

En ese momento, me di cuenta de que trabajar bajo la PEPT supone cambiar el foco de interés, indagar desde lo que viven las personas y no sólo desde lo que les interesa, pues esto supondría sólo buscar información ya que no está conectado con sus experiencias.

Así que este proyecto estaba vinculado con el momento que vivían estos alumnos de 6 años: el tránsito entre el asombro (“me lo creo todo”) y el aprendizaje de la sospecha que habían iniciado el trimestre anterior. Y esto fue clave en el proyecto sobre Fontcuberta.

Estuve, a partir de entonces, atenta a lo que decían los alumnos y a cómo tomaban conciencia de cosas tan “naturalizadas” en los seres humanos, que ya se han convertido en saberes inmutables.

Fue cuando percibí que aprender de ese modo es crear la posibilidad de cambiar lo que está rígido y estable. Me di cuenta entonces de que aquí está la posibilidad del cambio social sobre el que venía leyendo desde hacía tiempo. El cambio social no está solo vinculado a la toma de poder por los no-privilegiados (margen ↔ centro) sino en la posibilidad de conocer y hacer elecciones. Si los alumnos comprenden los mecanismos del poder, pueden entonces hacer sus elecciones. Y creo que es la posibilidad de hacer elecciones lo que puede cambiar el modo como uno actúa en la sociedad.

Aunque no esté hablando de una situación marginal específica, hablo del papel de la educación como formadora de alumnos que puedan ver cuáles son los límites que actúan en sus entornos y cómo estar al margen depende de lo que está en el centro. Pero esto no significa querer estar en el centro, sino plantearnos cómo nos aproximamos sin que se normalice en nosotros lo que está ahí fuera. Entiendo el margen como la posibilidad de creación de un nuevo espacio, más que la idea de borde: es el espacio donde elegimos situarnos y discernir sobre nuestras posibilidades a partir del cual los encuentros (límites) pueden ser dialogados y construidos.

### **La construcción de la posición metodológica**

A través del relato de mi formación como arte-educadora en Brasil, del desarrollo de mis prácticas político-pedagógicas y de las concepciones teóricas que han supuesto esta

formación intento mostrar los lugares y espacios por donde transité hasta llegar a la comprensión de que necesitaba de cambios epistemológicos para desarrollar una educación que tuviera/ creara sentido.

Este cambio habla de un posicionamiento dentro de marcos (ontológicos, epistemológicos y políticos) que antes no existían para mí. Habla también del cambio, por ahora, en mi posición de educadora a investigadora.

Además, mi segundo relato muestra como me vinculé a la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo. Desde aquí y hasta que esta perspectiva se transformase en el foco de mi investigación hubo un recorrido epistemológico que fue determinando la metodología y el enfoque general de esa investigación. Juana M<sup>a</sup> Sancho (Sancho, 2005) dice que es la metodología que te escoge a ti y creo que fue lo que me pasó. Sobre todo, porque cuando entré al grupo de “Projectes de Treball” no sabía que iba a investigarlo, pero la investigación ha sido como una consecuencia de haber empezado a ir a las reuniones. Lo mismo ha pasado con la elección de la observación etnográfica del grupo como metodología. No hubo una decisión previa de que yo quería observar e investigar ese grupo, sino que fueron los hechos los que me llevaron a hacerlo.

Yo necesito corporizar las experiencias para que estas tengan sentido para mí. Fue necesario que yo pasara por un “desplazamiento autoetnográfico” para darme cuenta de que la epistemología de mi investigación es construccionista, pues es una investigación que busca construir un conocimiento a partir de las experiencias de relación que se propician o que se encuentran y no una investigación que busca relacionar datos con una hipótesis preestablecida.

Según Anguita y López (2004:61) el aula debe tener

“... contextos reales y abiertos y con espacios cualitativos conectados, dinámicos, adaptativos, que se influyan los unos a los otros. Creemos que el aula debe tener un espacio de encuentro en el que, de manera ritualizada, se empiece el día narrando, dialogando..., donde se busca el clima que nos ayuda a ponernos en situación de diálogo”.

Aunque estos autores –que son maestros– hablen del espacio del aula, pensar el aula como un espacio pedagógico me ayudó a pensar que una investigación, que también es un espacio pedagógico, puede y debe generar esas mismas situaciones, basado en la idea del diálogo y principalmente que posibilite un espacio de encuentro que promueva la interacción entre los sujetos.

En este caso, una perspectiva epistemológica realista no abarca los fenómenos con los cuales estaba trabajando pues el comportamiento humano no es una variable, en el sentido de que lo que producimos son fenómenos únicos que adquieren sentido en relación con quien los produce y donde se produce significado a partir de quien los ve y desde donde los ve. El

conocimiento es “producto de comunidades determinadas, guiadas por supuestos, creencias y valores concretos” (Gergen y Gergen, 2011:79).

Así que mi proceso de acercamiento a la metodología de la investigación empezó con la etnografía, con el trabajo de campo que realicé en la escuela donde hice las prácticas del máster. Principalmente con la noción de que el yo-investigador formaba parte del fenómeno, como recuerdo cuando relaté el día de nuestro primero encuentro en la exposición de Fontcuberta en La Virreina: “los alumnos están demasiado fascinados con todas las otras cosas. Hay demasiada información en la sala, que es más interesante que las fotos. Algunos miran a la profesora, otros me miran a mí y otros miran a la pantalla que estaba a su espalda”<sup>14</sup>.

La comprensión de que yo estaba realizando una etnografía para desarrollar mi investigación también se fue construyendo poco a poco, de acuerdo con las clases que iba siguiendo en el máster para orientar mi trabajo de campo. Una de mis preocupaciones en la observación era mi propia presencia en las clases. Creía que mi presencia podría traer algún tipo de desatención y que eso sería perjudicial para el grupo. Yo creo que este prejuicio venía con la idea clásica de ser un observador que es invisible y que no cambia el entorno. Pero esta sensación “idealizada” no duró mucho. En la primera clase que llegué, las profesoras me presentaron a los alumnos y preguntaron si se acordaban de mí, del día de la visita al museo. La mayoría dijo que sí, y de esta manera empezamos una dinámica más fluida. En el segundo o tercer día, mientras esperábamos empezar la clase los alumnos jugaban con mis bolígrafos, con mi cuaderno y conmigo. Y en las clases me preguntaban cómo escribir una palabra, o dónde pegar una hoja, o hasta cositas pequeñas que les pasaban entre ellos mismos y venían a pedir mi ayuda.

Así que el enfoque construccionista iba adquiriendo sentido ya que mi investigación se estaba construyendo a partir de mi presencia en el campo. Aunque creyera que estaba allí para recoger informaciones me he dado cuenta de que yo estaba sumergida dentro del contexto, formaba parte de él, y eso suponía la “compreensão da construção do eu, a influência desse eu na percepção e a influencia dessa natureza da investigação” (Kincheloe y Berry, 2007:20-21).

Comprendí entonces que forma parte del procedimiento etnográfico participar de ese cotidiano y que eso genera un cruce entre la vida y los contextos (sociales y culturales) de todas las personas involucradas. Así que mi tránsito se fue dando también en el sentido que apunta Alexander (2006:53):

“Ethnographic disp(l)acement is an instance in which the ethnographer doing observational research (...) is pointed out as *more researcher than observer*; *more*

<sup>14</sup> Diario de campo, enero de 2009.

*engaged in the analysis of place and human activity than in actually experiencing social space as a sincere cultural participant*<sup>15</sup>.

Yo estaba en las reuniones y formaba parte del grupo, aun que siempre he mantenido la mirada investigadora hacia los hechos que se estaban desarrollando. Sin embargo, mi actuación no era pasiva, yo estaba presente y formaba parte de las discusiones de las reuniones desde mi posición como investigadora y como maestra. Pero la experiencia no fue en un único sentido sino que en mi trayectoria como investigadora en el grupo he transitado varias veces del *quien mira al quien se mira*.

A partir de esos cambios en mi postura como investigadora y del contacto con la realidad con la cual estaba investigando fue posible rescatar los conceptos clave del marco construccionista y entenderlos como determinantes en función de lo que yo quería investigar. Esto supuso entender que la creación de un conocimiento está hecha a partir de la relación del individuo con el mundo (Ibáñez, 2001). Lo que implica reconocer que las realidades son construidas de forma local y específica y su epistemología es transaccional (Bruner y Haste, 1990) y subjetivista, en la medida en que los resultados son creados a partir de los grupos donde se está inserto. Y que la construcción de esa realidad se hace a partir del lenguaje: “al comunicarse entre sí la gente informa sobre el contexto, y lo define al momento de reportarlo; esto es, lejos de ser un mero telón de fondo o un marco de referencia sobre lo que ocurre “ahí afuera”, el lenguaje “hace” la situación de interacción y define el marco que le da sentido” (Guber, 2001:43-44).

Estas cuestiones permearán toda la tesis, y estarán presentes a través del uso de las voces, comentarios e informaciones de las personas que formaron parte de esta investigación, y de su cruce con las lecturas que hice, el trabajo de campo y mi propia experiencia.

### **Una aproximación a la perspectiva narrativa**

#### *Desde las entrevistas*

Así como la etnografía se fue corporeizando en mi investigación, pasó lo mismo con la perspectiva narrativa. Fue una convergencia de hechos que la enmarcaron dentro del proceso de construcción de mi investigación.

Mi primero contacto con esa perspectiva metodológica fue en lo que en el máster se denomina la Semana de metodologías, donde tuvimos contacto con distintas metodologías construccionistas, a través del relato de otros investigadores en proceso de escritura y/o finalización de sus tesis doctorales. Además, en esa misma semana realizamos talleres con

<sup>15</sup> Énfasis en el original. De ahora en adelante, mientras no se exprese lo contrario, las cursivas en una cita se reproducen como en el original.

profesores de diversas instituciones académicas, no solo de la UB. En esos seminarios cada uno de nosotros tuvo la oportunidad de vivenciar esas experiencias y empezar a concretar dentro de cuáles de ellas se estaban llevando a cabo sus prácticas. El contacto con muchas de ellas me ha ayudado a aclarar que caminos metodológicos seguir en mi investigación, pero eso solo empezaría a aclararse en el proceso de escritura de la memoria de prácticas.

Casi al final del trabajo de campo, me di cuenta de que había unos cuantos puntos no muy claros sobre el contexto general del proyecto desarrollado en la escuela, así que en ese momento hice una entrevista sencilla a las maestras con quien había colaborado. Fueron entrevistas en su sentido más clásico, donde el investigador hace las preguntas y el entrevistado la contesta. Fueron no más de 40 minutos, en donde las maestras más que contestar, me explicaron cosas básicas sobre los proyectos de trabajo y cómo son desarrollados en ese centro en particular.

Para la entrevista había preparado algunas preguntas que me ayudarían a escribir y contextualizar la memoria de las prácticas. Con ella intentaba aclarar algunos puntos sobre el desarrollo de los proyectos y también sobre cosas relativas a los preparativos para la visita, pues yo no había estado presente en ese momento, así como sobre la relación de ellas con el arte y los museos:

- De quién fue la idea de trabajar con esta exposición,
- Quién prepara el recorrido en la exposición,
- Cuál es el papel de Fernando Hernández en el proyecto,
- Cómo prepararon a los alumnos para la visita,
- Cómo os habéis preparado la visita,
- Cuál el papel de la coordinadora en las aulas,
- Cómo van planificando las actividades,
- Cuál la importancia de la visita al museo,
- Qué significa la libreta para los alumnos.

Las entrevistas se desarrollaron de modo muy espontáneo, ya que había pasado tres meses con esas maestras, y siempre hablábamos después de las clases, comentando cosas sobre el desarrollo del proyecto. He ido haciendo las preguntas y las maestras contestaron sin ningún problema, intentando al máximo aclarar mis dudas sobre esos “fuera de campo” del desarrollo del proyecto.

Al terminar las entrevistas tuve la sensación de que ya tenía las informaciones necesarias para escribir la memoria, pero también había llegado a la idea de que los proyectos eran mucho más complejos de lo que yo imaginaba. Estaba empezando a darme cuenta de que cada proyecto era un proyecto y que cada profesor tenía su modo de desarrollarlo.

Otra cuestión que las entrevistas empezarían a despertar en mi proceso investigativo era que una narrativa no se construye sólo a partir de lo que el investigador social “sabe” o está descubriendo, sino que lo que yo estaba haciendo estaba focalizado en la experiencia de otras personas y yo iba a recoger y escribir relatos de esas experiencias para contar mi versión de esa historia (Connelly y Clandinin, 1995). Lo que me ponía en la pista de la perspectiva narrativa de investigación.

#### *Desde el encuentro con otras personas*

Las entrevistas han desvelado una característica que se haría fundamental en mi narración, la de que los encuentros con otras personas deberían ser incorporados como fuente de conocimiento y saber.

Al empezar a escribir la memoria de las prácticas surgieron algunos cuestionamientos cuanto al proceso de escritura. Mi preocupación giraba alrededor de cómo hacer para que la observación produjera un relato donde los hechos estén planteados sin que mi voz fuera dominante en el relato. Desde entonces he empezado a preocuparme en cómo escribir un texto que fuera polivocal.

Por eso, la descripción de Clifford Geertz (1987:23-24) sobre los “escritos antropológicos acabados” tradujo este momento de incertidumbre en cuanto a esta cuestión:

“este hecho (que lo que nosotros llamamos nuestros datos son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan y sienten) queda oscurecido porque la mayor parte de lo que necesitamos para comprender un suceso particular, un rito, una costumbre, una idea o cualquier otra cosa, se insinúa como información de fondo antes que la cosa misma sea directamente examinada. Apoyándonos en la base fáctica, la roca firme (si es que hay) de toda la empresa, ya desde el comienzo nos hallamos explicando y, lo que es peor, explicando explicaciones” (Geertz, 1987:23-24).

Esto significaba que, aunque yo estuviera ahí para observar y ayudar a construir las memorias del proyecto o aunque el relato pareciera fiel a los hechos ocurridos, la sencilla traducción del catalán al castellano, pasando por el portugués de mis apuntes, ya indicaba una mezcla de contextos e intenciones. Además, el relato en sí mismo es fruto de los cambios ocurridos entre los diferentes agentes y sus modos de ver y actuar.

En ese caso, aunque mi intención fuera la de dejar que los sujetos de la investigación hablaran por sí mismos y manifestasen sus propios puntos de vista, sea a través de palabras o hechos – yo, como investigadora, tendría que generar un informe que analizase la interacción entre las partes involucradas sin querer reconstruir el fenómeno a partir de la visión de un único otro, sino que a partir del cruce de subjetividades.

Si el papel del investigador etnógrafo es el de reflexionar sobre el fenómeno a partir de hechos significativos que construyen la realidad en la cual está inserto e investigar sobre las condiciones sociales bajo las cuales estos hechos fueron producidos, yo buscaba también no ser la voz autoritaria de este proceso, sino intentar realzar las relaciones de colaboración que se estaban desarrollando, principalmente para mantener la “relación construida como una comunidad de atención mutua... cuando ambos, investigadores y practicantes cuentan historias” (Connelly y Clandinin, 2005:19). Teniendo en cuenta además que yo, como investigadora, me veía como “miembro de una comunidad que tiene valor para ambos, para investigadores y practicantes, para la teoría y la práctica” (Connelly y Clandinin, 2005:19).

En ese caso, fue entender que yo estaba delante de un hecho social donde emergía algo nuevo: la construcción de un conocimiento generado por el cruce entre los participantes del fenómeno y que por eso no podría ser analizado desde la perspectiva del “otro” ya que ese hecho está condicionado por la relación producida. Había que salir del ámbito *emic* para que se produjera un nuevo significado para lo que estaba siendo observado. Este cambio de mirada produce otros significados o más sentidos y posibilidades de interpretación de lo que está pasando. Con ese procedimiento es posible abrir espacios para que otras miradas y voces, incluso las de los que no participan activamente del proceso etnográfico y narrativo, puedan también interaccionar a partir de sus propias experiencias (Clifford y Marcus, 1986). Entonces el “qué se mira” recupera la relevancia desde una práctica crítica que pone énfasis en el conocimiento. Es intentar no hablar de algo específico sino construir problematizaciones a partir los puntos que se observa y abrirlas para un debate de modo que eso permita un diálogo crítico y polifónico. “El conocimiento debe plantearse ‘dialógicamente’, vale decir, en permanente negociación y pluralidad de voces, la “cultura” deja (...) de ser un hecho dado y exterior, para reconocerse como resultante de un proceso intersubjetivo convergente, divergente y paralelo (Guber, 2001:123).

En 2011, debido a la investigación de la tesis hice una visita a la escuela de Nica, una de las maestras del grupo. A principio, la visita era para que yo pudiera observar cómo Nica trabajaba con sus alumnos y alumnas. Cómo llevaba las reuniones del grupo de Projectes de Treball a su práctica docente. Pero, Nica creía que yo también tendría que llevar algo al grupo de niños y niñas y para eso yo debería participar de su clase, y no solo observar y apuntar. De ese modo Nica organizó una sesión en la que sus alumnos y alumnas pudieran presentar lo que estaban haciendo y cómo se sentían.

N: En aquest moment sento certa vulnerabilitat, em sento exposada davant ella i el grup, però al mateix temps crec que és la millor manera de sentir junts el que pensem i senten del que treballem a l'aula, em dona la sensació d'una avaluació compartida, construïda des de les veus seves i les meves ressonàncies: que diran, que pensen...em neguiteja i em provoca expectatives...)

M: cuando me preguntaste en el correo que quería, yo no supe que contestar, no sabía que decirte. De hecho lo que quería era observar como tú trabajas con proyectos con tus alumnos. Claro, dentro de esta mi idea más tradicional, yo pensé que estaría ahí sentada, apuntando, mirando el fluir de los alumnos, mirar cómo conectan, cómo no conectan... Pero cuando me invitaste a reflexionar juntas, me pareció más dentro de esa idea del observador participante, y como algo que forma parte de la perspectiva de los proyectos. Lo de mirar lo que ha surgido y ver qué hacemos con eso<sup>16</sup>.

Al final de su clase, Nica quería enseñarme el mural que sus alumnos y alumnas estaban produciendo y les pidió que lo trajeran hacia donde estábamos nosotras. Sin embargo, en ese momento, yo dije que podríamos ir nosotras a verlo. Estaba colgado en el fondo del aula. Eso generó un desplazamiento de todos hacia ese lugar.

N: Anàvem a despenjar el mural, però Mariane diu que l'anem a veure on és. Aquest moment del canvi de lloc (tots en rotllana seguint el torn de paraula) a passar a estar situats on volen per veure el mural, provoca un altre diàleg més espontani, més lliure... participa qui vol i com vol. Se senten bé... la majoria...

El lloc que ocupen a l'espai de la classe provoquen noves relacions. Aquesta reflexió també la vull anar revisant. Les activitats diverses provoquen respostes diverses, però l'espai que ocupen provoquen noves relacions i maneres diferents d'estar i sentir. (puc compartir-ho amb ells)<sup>17</sup>.

De hecho no me había dado cuenta del desplazamiento que provocaría hacer con que todos fuéramos hasta otro lugar del aula. Había pensado que sería más sencillo ir hacia ahí que descolgar el mapa. Además, había otras cosas colgadas y yo quería ver de qué modo estaban relacionadas.

En este encuentro Nica y yo hemos pasado por situaciones en donde el otro nos ha hecho reflexionar sobre cuestiones que parecen corrientes pero que poseen muchas otras miradas. En este encuentro hemos tenido la oportunidad de reflexionar antes, durante y después, ya que volvimos a vernos, después que envié a Nica mis observaciones del aula. Fue en ese segundo encuentro cuando hemos tenido la oportunidad de hablar sobre como habíamos reflexionado sobre los hechos que habíamos compartido y cómo eso había propiciado que viéramos las cosas desde otras perspectivas<sup>18</sup>.

Esa experiencia me ha hecho comprender que el foco de la investigación debería estar en las relaciones y en cómo las experiencias pueden ser generadoras de nuevos conocimientos.

Dentro de ese marco, mi investigación también se realiza bajo la comprensión de que el diálogo “crea(...) y sostiene(...) las relaciones interpersonales necesarias para el ambicioso

<sup>16</sup> Resonancia de la visita a la escuela de Nica, realizada el 14 abril de 2011.

<sup>17</sup> Ibidem 16.

<sup>18</sup> Notas del diario de campo realizadas en agosto de 2011, justo después del encuentro con Nica para hablar de cómo había sido la visita a su aula.

proyecto de construcción de conocimiento conjunto” (Cochran-Smith y Lytle, 2002:144). Ese posicionamiento permite estar dentro de un proceso interactivo donde todas las voces con las cuales me relaciono en un determinado período de tiempo forman parte de la construcción de un relato mayor. Relato este que busca explorar y abrir espacio para el diálogo –con las personas que participaron de este proceso y los que irán interaccionando también–, y la comprensión de cómo se construyen, moldean, crean y vivencian las experiencias generadoras de conocimiento en esta investigación.

Darin Weinberg define a los constructivistas sociales como los investigadores que

“seek to demonstrate ... specifically how certain states of affairs that others have taken to be eternal and/or beyond the reach of social influence are actually products of specific socio historical and/or social interactional processes” (2008:13).

Este posicionamiento, enmarca la idea de que yo, como investigadora, habiendo pasado por esta experiencia corporeizada de construcción de mi posicionamiento epistemológico y metodológico, no voy a buscar un significado de enseñanza y aprendizaje en los Proyectos de Trabajo, sino que voy a construir estos significados junto con los participantes de mi investigación.

## SEGUNDA PARTE

### **Adentrar en dos campos de conocimiento: la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo y la Cultura Visual**

24/01/11

Bon dia a tothom:

Gràcies Roser i Katia pels vostres textos.

He anat pensant respecte el que vam parlar a l'altra dia de comunitat... i del nostre nom com a grup. Després de donar-hi moltes voltes, he tornat als orígens... a mi m'agrada i em sento identificada amb el nom de Grup de Projectes. M'hi ha fet pensar la Maria, quan comentava el què explica a la gent que hi fem, parlem, investiguem ... a les reunions. Jo he pensat, com anomeno i explico als altres com es diu el grup? i sempre dic Grup de Projectes. Entenc que va més enllà de la nomenclatura, de tot el que hi ha a darrera i al davant de la paraula projecte, per a mi diu molt.

Gràcies i una bona setmana.

Lola

## **Una aproximación a la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo desde la reconstrucción de la trayectoria del grupo de Projectes de Treball**

### **El grupo de Projectes de Treball**

El grupo de Projectes de Treball está formado hace más de veinte años. Son maestras y maestros, jefas de estudio, asesores y asesoras, formadoras y formadores y profesores y profesoras universitarias que se reúnen una vez al mes, actualmente en el campus de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, para compartir sus dudas, incertidumbres, logros y experiencias, intercambiar puntos de vista y estudiar textos, entre otras cosas, referentes a esta perspectiva educativa.

El actual grupo ya no es el grupo original, aunque hay algunas personas que están desde el principio. Estos cambios de personas están vinculados a muchos factores. Desde profesores que se han jubilado hasta el hecho de que algunas de las personas del grupo desarrollan otros trabajos cuyos horarios coinciden con las reuniones y por eso no pueden venir. Sin embargo, hay otros motivos para las salidas del grupo, como por ejemplo, las personas que creen que ya no hace falta más participar de las reuniones, pues las entienden como un proceso de formación.

En el grupo somos unas veinte personas, lo que privilegia el diálogo como fuente de construcción del conocimiento. Para entrar en el grupo, la persona interesada es presentada por alguno de los participantes que, en general, cuenta un poco sobre la persona y por qué le parece que a esta persona le interesaría participar de las reuniones. En los encuentros siempre hay gente que no puede venir, por motivos de trabajo o familiares, y eso configura un grupo distinto en cada reunión.

Al final de cada encuentro siempre hay un cierre hecho por una de las personas, además hay una puesta en común del tema que será tratado en el próximo día. Como hay un mes de por medio, es posible leerse un artículo y prepararlo para la próxima sesión, repensar lo que fue dicho, poner en práctica algunos cambios, cerrar o iniciar proyectos...

En el grupo, aunque hay personas que trabajan en la misma escuela, la comunicación se hace a través de un espacio virtual, creado en *Google Grups*. Por esta vía compartimos resonancias, comentamos cosas que pasan paralelas a las sesiones, hay recordatorios, intercambios de vídeos, imágenes, sensaciones, incertidumbres...

### **Los contextos que conforman la PEPT**

Los fundamentos que fueron construyendo la concepción de los Proyectos de Trabajo en España son diversos y forman parte de una innovación educativa que fue planteada bajo los cambios sociales que llevaban España a un régimen democrático tras la muerte del General Franco.

Históricamente, la victoria electoral del PSOE en 1982 posibilitó el primer Gobierno socialista en la historia de España. La necesidad de cambios políticos en esa época se demostró por la masiva participación del pueblo en esas elecciones. Fueron más de 10 millones de votos. Y esa victoria generó una euforia democrática en todo el país, y se esperaba que se promovieran cambios profundos en todos los ámbitos.

En el campo de la educación, eso se ha reflejado en una reforma educativa aprobada en 1990, la LOGSE, que proponía un cambio importante en la estructura educativa, pues generaba espacio para nuevos enfoques educativos que privilegiasen una enseñanza en donde los profesores tenían un papel más activo, como sugiere Segovia (1992:8):

“La estructura misma del diseño curricular, por contraposición al sistema de programas indicativos permite mayor libertad y autonomía de los centros, más agilidad para adaptarse a las necesidades concretas de los grupos determinados, un seguimiento más cercano para personalizar la enseñanza. Todo retunda en una mayor calidad y mayor implicación personal del educador”.

Es dentro de ese marco de cambio social que empieza la historia de la PEPT, en 1983, con las inquietudes de los maestros de la Escuela Pompeu Fabra de Barcelona.

La idea clave de esos maestros y maestras era dar respuestas al desafío que suponía ayudar a los niños y las niñas a globalizar. Ellos/as entendían que los conocimientos están globalizados (relacionados), rompiendo con la tradición del conocimiento que se utiliza para organizar el currículum. Y creían que la enseñanza debería ser un diálogo con el saber de los aprendices.

Sin embargo, lo que sucede es que tanto la reforma de 1990 como las posteriores (LOCE, 2002; y LOE, 2006), organizan el currículum e incluso optan por una perspectiva del aprendizaje (el constructivismo), pero no ofrecen el modo de cómo llevarlo a la práctica. Y ahí es donde aparecen los proyectos de trabajo. Si se dice que se aprende mejor relacionando contenidos o favoreciendo la investigación los proyectos aparecen como la alternativa que permite concretar en el aula estos deseos de los reformadores. El problema es que, por la influencia de los libros de texto y de determinados enfoques de formación docente que no consideran a los maestros como autores sino como reproductores, lo que se presenta como un heurístico se transforma en un algoritmo, una “secuencia estable de pasos a seguir, o una forma de constricción del espacio y del tiempo escolar que puede ser utilizada y aplicada a todo de tipo de realidades y circunstancias” (Grupo Minerva, 1994:74). Lo que se presenta como una invitación para la autoría y la creatividad se transforma en una secuencia tranquilizadora de pasos que permite cumplir con la demanda o el deseo que la administración plantea. Incluso los libros de texto se apropian de los proyectos transformando los temas o lecciones en proyectos.

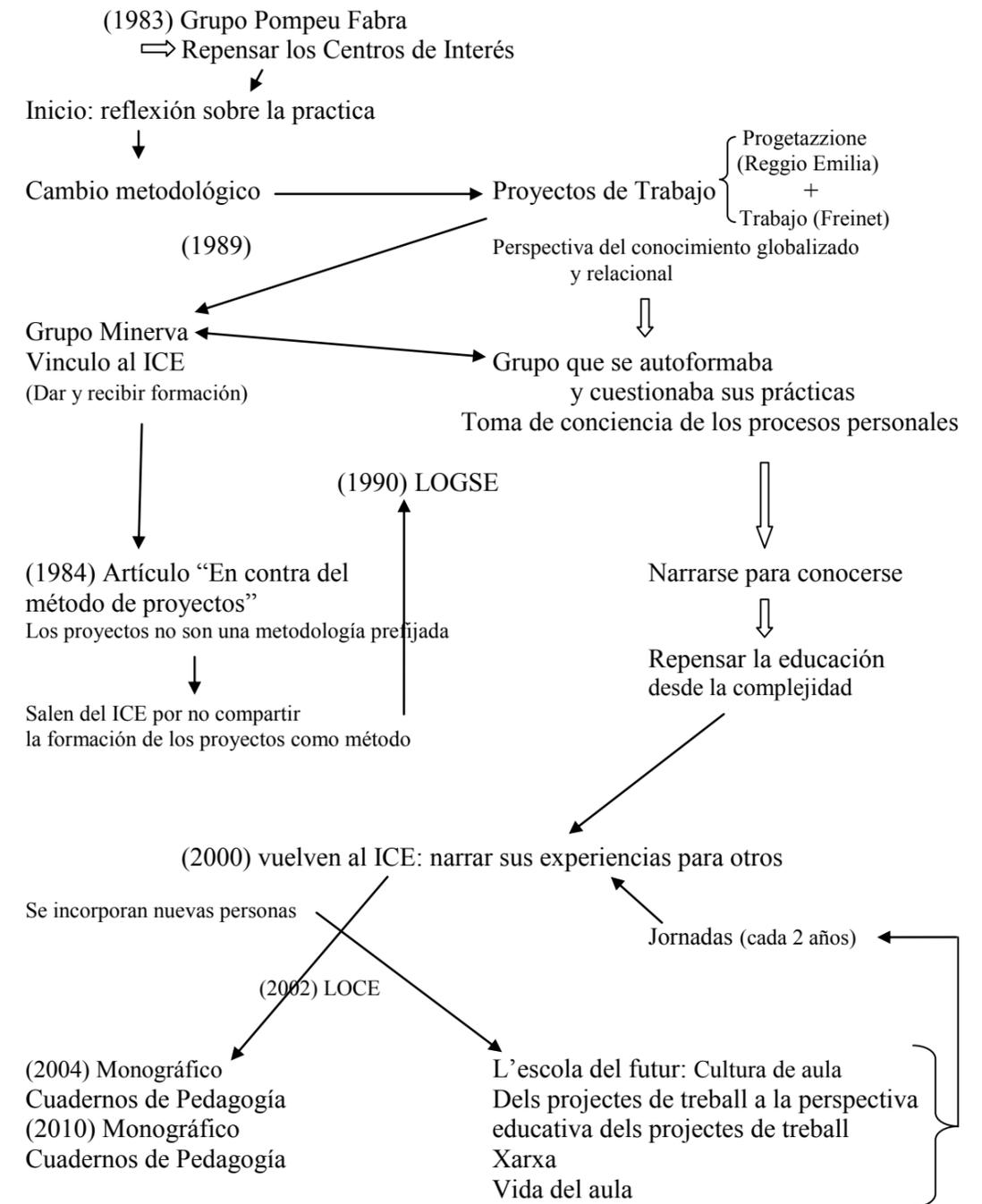
La trayectoria del grupo de Projectes de Treball está enmarcada dentro de la idea de que intentar transformar los proyectos de trabajo en un método es mantener la transmisión de contenidos, sin generar espacio para la interacción de saberes.

Este posicionamiento del grupo se va hacer visible a partir del artículo “En contra del método de proyectos” (1994), donde las personas que forman parte del entonces denominado como Grupo Minerva discuten justamente la idea de que un proyecto no puede seguir una secuencia predeterminada ya que se desarrolla a partir de los cruces y aportaciones que surgen en el aula. Ese artículo se escribe en plena explosión de los proyectos, y quienes integraban el grupo dejaron de hacer formación en proyectos y se dedicaron a formarse a sí mismos, a ejercitar la escritura narrativa, a dar cuenta y compartir sus experiencias en el aula y comenzar a generar conocimiento pedagógico sobre y desde ellas y sus experiencias en las escuelas.

Los proyectos de trabajo pueden ser abordados desde varias perspectivas. Depende del interés de quien lo estudia.

Para dar sentido a este relato, he decidido hacer un estado de la cuestión desde una posición casi genealógica, pero no una genealogía foucaultiana, sino basada en la génesis y las decisiones que se toman en función de que contextos. Por eso, para esta investigación me ha parecido más importante hacer una recuperación de la trayectoria del grupo, pues creo que el modo como el grupo reflexiona hoy está basado en su formación histórica. Con esta elección pretendo dar cuenta del movimiento de reflexión y producción constante que la PEPT demanda, tanto desde un punto de vista teórico como práctico. Recuperar esa dimensión histórica del grupo y de la PEPT no es (re)hacer la historia de los proyectos de trabajo sino abordar la historia de la experiencia de un grupo que ha construido la PEPT, y, consecuentemente una forma de entender la formación.

### Una trayectoria del grupo. Un relato construido a partir de muchas voces



Mapa 3: La trayectoria del grupo: de 1984 a 2010

Cuando Daniel me invitó a asistir a las reuniones no sabía muy bien que iba a encontrar. Sabía que eran profesores y profesoras que trabajaban bajo la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo, pero no sabía cómo se desarrollaban las reuniones ni el grado de interés que había sobre los proyectos o sobre la PEPT.

Desde mi experiencia he participado de algunos grupos de formación, y cada uno ha sido de una manera, tanto en términos de interés como de aprendizaje. Si la elección de la formación era mía, pues tenía más interés. Si era obligatorio (en casos de cursos de formación como la licenciatura), entonces el interés era distinto, ya que este tipo de curso no aborda un único ámbito sino todos los temas de modo más generalizado. Sin embargo el aprendizaje no estaba vinculado solo a la obligatoriedad, sino a mi esfuerzo, participación, interés y atención. El rol del formador también contaba, como aquel que muchas veces instigaba y promovía el interés por el tema.

Ya en el curso de formación para profesores del mam, los roles estaban invertidos: yo era la formadora. Y en ese rol, siempre estaba ansiosa por saber (entre otras cosas) quien vendría y principalmente por qué los profesores volvían. No había un grupo fijo, ya que estos se formaban de acuerdo con el interés de los profesores por la exposición del museo pero, al fin y al cabo, había muchas personas que siempre venían así que sí que había un grupo más o menos constante.

El curso en el mam tenía, desde mi punto de vista, algunos puntos en contra para que funcionara: era los sábados, duraba cuatro horas (de 14:00 a 18:00h); era gratis, lo que no suponía un “vínculo obligatorio”, y era sobre arte. Y todos los sábados estaban llenos y casi siempre con algunas personas de más. Quienes venían siempre estaban muy entusiasmadas y participaban de toda la experiencia, y eso era un estímulo para seguir con estas clases. Tanto que, al final, los profesores rellenaban una evaluación y yo las llevaba a casa para leerlas y saber que había salido bien o mal y que debería cambiar, pues realmente me parecía importante incorporar las sugerencias de estos profesores ya que ellos eran la fuente del proceso de formación.

Pero ¿es esto ser un formador? Y ¿cómo uno aprende a ser formador?

Estas dos preguntas se irán contestando a lo largo de esta tesis, dado el hecho de que, creo, para ser formador hay que *formarse* primero, pues “*saber la materia que se va impartir, si bien es absolutamente necesario, no es condición suficiente para lograr o propiciar el aprendizaje del alumnado*” (Hernández y Sancho, 1993:25). Hay que saber sobre “qué” vas formar y “cómo” quieres hacerlo, dado que una cosa es también la otra, ya que, desde un punto de vista más funcional, “las características estructurales de la clase y de la situación de enseñanza, más que su contenido explícito, (...) enseñan ciertas cosas” (Silva, 2001:96). La actitud del formador/a en aula está relacionada tanto con el contenido como con la propia enseñanza. Por ejemplo, ¿qué diferencias suponen hacer con que alumnos y alumnas se sienten uno detrás del otro en hileras y qué supone sentarse en corro? ¿Qué supone el elogio o los premios a los mejores alumnos o alumnas? O enseñar dialogando o transmitiendo contenidos...

Estas actitudes ¿“moldean a los niños y jóvenes para adaptarse a las injustas estructuras de las sociedades capitalistas”? (Silva, 2001:97).

Estas preguntas ayudan a ver que no basta entrar en aula, sentar y empezar con los contenidos, sino que la educación está conformada por varias capas que deben ser desveladas a modo de que podamos trabajar dentro de procesos conscientes para “vincular la formación con la reflexión y ambas con la investigación sobre la acción” (Hernández y Sancho, 1993:25).

Mirando desde estos marcos, creo que no solo he formado parte de cursos de formación tradicionales en donde uno va para aprender/recibir, sino que he reproducido el mismo sistema en mi curso. Yo era la especialista y enseñaba a mis alumnos. Según Sonia Nieto “es cierto que es necesario conocer una variedad de enfoques, experimentar con ellos y sentirse cómodos con nuestra capacidad para usarlos. Pero enseñar es mucho más que unos procedimientos específicos; es una forma de pensar sobre el aprendizaje, sobre nuestros alumnos, y sobre lo que será más útil para ellos”. (2006:161).

Lo que creo es que yo proponía quedaba apenas en lo que Nieto comenta en la primera parte de su argumento: el desarrollo de procedimientos específicos, que aunque innovadores, estaban enfocados a la enseñanza del arte, no a los alumnos y sus deseos.

Además de esta experiencia, no me acuerdo de haber formado parte de un grupo en donde la premisa fuera repensar su propio campo y avanzar en él.

Otro factor que también cuenta en un grupo de formación es el tiempo. Y el grupo de Projectes de Treball, como he indicado, ya existe desde hace más de veinte y cinco años. Eso hizo con que yo plantease cuestiones sobre: cómo el grupo ha trabajado todo ese tiempo y si siempre trabajó igual; cuáles han sido sus focos de interés; y cómo siguen manteniendo el interés.

Además de cuestiones vinculadas a temáticas y a la propia metodología de desarrollo de los proyectos, también surgieron aspectos relacionados a las personas que formaban parte del grupo. Los artículos de revistas de los inicios del grupo eran firmados por el “Grupo Minerva”, que lo formaban personas que ya no estaban en el grupo. Y eso hizo que yo me plantease cuestiones como: ¿Ha pasado el grupo por cambios y tensiones? ¿Por qué entran y salen las personas? Igualmente, desde que entré, he visto ese proceso en el grupo, y percibí que no hay un único motivo. Hay cambios en las implicaciones personales, sea por afinidad (o no) con los temas con los cuales estábamos trabajando y también hay cuestiones ajenas al propio grupo, como mucho trabajo, o incluso cuestiones de salud.

Todos esos aspectos adquirieron sentido a través de las palabras de Bruno Latour (2008:42), “está en mejores condiciones encontrar orden *después* de haber dejado que los actores desplieguen toda la gama de controversias en las que están inmersos”.

Así que para la cuestión metodológica de: ¿cómo contar una historia de la cual yo no he formado parte?, he decidido que lo más importante era dejar que las personas que forman parte del grupo contasen sus historias. Pues como señala de nuevo Latour (2008:42) “la tarea de definir y ordenar lo social debe dejarse a los actores mismos, y no al analista. Es por esto que, para recuperar algún sentido del orden, la mejor solución es rastrear relaciones entre las controversias mismas en vez de tratar de decidir cómo resolver cualquier controversia dada”.

Según la teoría del actor red (Latour, 2008), el papel del investigador es el de *escuchar* a los agentes involucrados en la investigación, sin que estos sean “disciplinados”, a fin de que surjan los temas que a ellos les gustaría contar. Esto abre camino para una investigación donde cada uno habla de lo que fue significativo para sí mismo. Lo que devuelve protagonismo a quien cuenta la historia y no a quien “pregunta” por ella.

En este caso, mi papel aquí fue el de *bricoleur* (Kincheloe y Berry, 2004), recogiendo las evidencias de los hechos para construir una narrativa, en donde se mezclan mis propias experiencias y prejuicios con los cuestionamientos y evidencias revelados en las conversaciones.

Para eso, he decidió mantener en este capítulo las voces de las personas, tal y cual constan en las entrevistas que realicé para desarrollar este relato. En ellas están no solo los hechos sino sus percepciones y hasta un análisis de qué sensaciones fueron causadas en su tiempo, a raíz de los acontecimientos y cómo eso se refleja en el ahora. Según Carola Conle, la relación con las narrativas permite una mayor comprensión de la complejidad de la investigación: “this complexity has to do with the function and power of the narrator and with the effects the telling can have in the story itself” (1999:14).

Así que este relato fue construido a partir de entrevistas hechas a tres personas que forman parte del actual grupo de Projectes de Treball: Katia, Nica y María. Estas tres personas fueron escogidas por el tiempo que llevan en el grupo. Katia está desde el principio y fue, junto con Daniel, quien inició el grupo junto con las maestras de la Escuela Pompeu Fabra; y Nica que también empezó ya desde los tiempos de Pompeu Fabra. Las dos podrían contarme sus impresiones de la construcción y formación del grupo. María está en el grupo desde hace ya diez años y podría ampliar la visión sobre la historia del grupo a partir de otro punto de vista e intereses, ya que es directora de una escuela de Barcelona.

## Las entrevistas

Aunque yo ya conociera una visión de la trayectoria del grupo, a través del artículo de Fernando Hernández: “Una història de la perspectiva educativa dels projectes de treball a Catalunya” para la revista Perspectiva Escolar (2007b), lo que yo buscaba en estas entrevistas eran otros puntos de vista y el cómo otras personas del grupo habían vivido esta trayectoria. También buscaba “favorecer la creación de significados mediante el relato de narraciones”

(Bruner, 1990:130). En este caso, la narración se contrasta con la elaboración que posibilita el texto escrito, tanto en términos de tiempo como de poder volver y repensar sobre qué escribir y así decidir qué es lo que quieres contar. La narración tiene la singularidad de ser “aquí y ahora” y cuenta con la espontaneidad del momento, vinculada principalmente a lo que está viviendo el entrevistado y a cuáles son sus intereses ahora. La narración es también la relación entre las personas que están en ese momento, pues como señala Bruner (1990:131) “la ‘historia de una vida’ contada a una persona determinada es, en sentido profundo, el producto común de quien cuenta y quien escucha”. Ese puede que sea otro rasgo determinante de la narración en relación al texto escrito. Aunque uno escriba pensando para quien lo va a contar, en la reciprocidad inmediata el relato se va construyendo entre los participantes en ese mismo instante.

En ningún momento hubo la idea de comparar los relatos, sino de que ellos juntos contasen una historia. Por eso opté por entrevistas de final abierto “en tanto que las preguntas, el modo de enunciarlas, o el seguimiento de los temas pueden variar de acuerdo con el criterio del entrevistador” (Hammer y Wildavzky, 1990:23) principalmente para mantener la misma informalidad que tenemos en las reuniones de proyecto.

La informalidad no fue una opción únicamente metodológica sino que también estaba relacionada al hecho de que ya nos conocíamos, tanto de las reuniones del grupo como de las visitas a sus escuelas, en el caso de Nica y de María, lo que suponía ya otros encuentros en otros contextos y una relación más cercana y de confianza.

Aun así les comenté que, después de las entrevistas, les enviaría las transcripciones y que ellas podrían cambiar lo que les pareciera necesario, incluso tachar lo que no querían que saliera; así como que podríamos volver a encontrarnos si les parecía necesario tanto para repetir la entrevista como para cambiar puntos de vista.

Mi primero contacto con ellas respecto de ese tema fue en la cena que hicimos en nuestra última reunión antes de las vacaciones de Navidad de 2011. En la cena me acerqué a cada una de ellas y les pregunté qué les parecía si nos encontráramos para que me contasen la historia del grupo. A las tres les pareció buena idea y quedamos de concretar los encuentros entre correos o llamadas. En ese momento, Nica sugirió que hablase también con Roser por su tiempo en el grupo.

Así que después de Navidad ya empecé con las gestiones para realizar las entrevistas.

Las entrevistas empezaron prácticamente con la misma pregunta que les había hecho en la cena: “Me gustaría conocer mejor la historia del grupo. ¿Qué me puedes contar?”.

Esa era más que una pregunta central, era un modo de iniciar nuestro encuentro. Además de ese eje, había otras preguntas que me interesaban en cuanto a la trayectoria del grupo:

- Cómo el grupo se ha ido configurando;
- Cómo se fue planteando en términos de formación y de grupo.

Y en cuanto a su relación personal con el grupo:

- Qué te aporta el grupo;
- Qué te aportan los proyectos;
- Qué te aportan las reuniones;
- Cómo están presentes los proyectos en tu día a día.

Aunque yo tuviera esas preguntas como base para desarrollar las entrevistas he optado por dejar que ellas contasen sus historias de manera más fluida. Estoy enteramente de acuerdo con Bruner cuando comenta que “si al entrevistador se le ocurre pedir que se hagan explícitas las razones, casi con toda seguridad la pregunta orientará el relato en una dirección que, si no, no habría tomado” (1990:129).

Sin embargo tuve sorpresas con la linealidad del relato de Katia, pues al oír la grabación para hacer la transcripción me di cuenta de que ella, después de contestar mis preguntas, volvía al tema del cual estaba hablando antes de mi pregunta. Quizás porque mis preguntas eran simplemente para esclarecer datos o quizás porque ella tenía muy claro qué quería contarme.

La informalidad también se dio a través de los lugares en donde nos encontramos para realizar las entrevistas. He dejado que cada una de las entrevistadas eligiera el lugar en donde quería que fuera la entrevista, por poder facilitarles los encuentros, ya que sabía que sus tiempos eran un poco ajustados. Las entrevistas duraron alrededor de una hora y media con cada una.

### **María**

María fue la primera con quien me encontré. Fue el tres de enero de 2012, en el medio de los festivos entre Navidad y Reyes. Tanto ella como yo teníamos esa fecha disponible. Fui a Gracia, el barrio donde ella vive y nos encontramos delante del metro. Ella vino con una amiga y me preguntó si había algún problema de que viniera con nostras y yo le contesté que no, y que esperaba que su amiga pudiera disfrutar de nuestra charla. De ahí fuimos a un café que ella dijo que estaba bien y era tranquilo.

La entrevista con María empieza con lo que yo llamo la segunda parte de la trayectoria del grupo, después de la mitad del tiempo de existencia del grupo y cuando la configuración personal del grupo ya era bastante distinta de la inicial.

Su relato empieza en cómo se enteró y entró en el grupo. Luego ella me cuenta cómo ve la trayectoria del grupo hasta ahora. Hablamos también de cómo el grupo trabaja hoy y el compromiso que había en el grupo. En este punto ella comenta que eso quizás estaba vinculado al hecho de que las personas del grupo hacían las actas de las reuniones y que las revisaban en la reunión siguiente. Le comento que me gustaría verlas, ya que yo soy la responsable de hacer las actas hoy en día y que me gustaría ver cómo las hacían, ya que me interesaba el modo como

se relataban los hechos y que destacaban de cada reunión. Así que ella me pasó las que tenía y esos documentos también fueron de gran valor para construir este relato, ayudando a rellenar los huecos a través de las voces de personas que formaron parte del grupo y que ya no están y que por eso no las conocí.

### **Katia**

Mi encuentro con Katia fue en el campus Mundet de la Universidad de Barcelona, después de su clase por la mañana. La encontré en su despacho y de ahí ella buscó un lugar en donde pudiéramos hablar tranquilamente.

Su relato fue bastante “didáctico” y lineal, en el sentido de contarme su versión de la historia del grupo. Es un relato lleno de nombres y apellidos, fechas y cuando ella no estaba segura de algún dato decía que lo buscaría.

Me contó sobre la parte “académica” del grupo, como las dos publicaciones, la que ha realizado con Daniel y la del grupo Minerva y también sobre los referentes teóricos de los proyectos, además de los planteamientos de que el grupo investigara más su propia práctica. Y también habló de la parte más personal del grupo, como la formación inicial, de donde vinieron las personas, del nombre Minerva, de las personas que entran y salen...

Nica hizo un comentario muy sensible sobre ella: “Katia tiene esta cosa de la práctica, de acompañar, lo del maestro de al lado. Muy cerca. Hizo un artículo sobre los proyectos de trabajo desde la preocupación, muy interesante. Siempre ese lado más íntimo, psicológico incluso...”.

Creo que eso define un poco lo que hizo conmigo en nuestro encuentro, su preocupación en darme las informaciones de modo más completo posible...

También hablamos del grupo de proyectos que acaba de formar y comenta: “... la reflexión sobre la práctica queda un poquito alejada, que fue cuando yo este año propuse la organización del otro grupo para volver a recuperar esta parte de reflexión sobre la práctica”. Hablamos de eso porque ella quería saber mi opinión.

En un encuentro que tuvimos después me dijo que le hacía mucha ilusión lo que estaba haciendo, eso de recuperar la historia del grupo y de intentar inferir desde ella. Por eso, dos meses después, en la reunión del grupo de marzo, trajo tres portafolios enormes y pesados con actas, apuntes y recorridos de los años de formación del grupo, desde los primeros encuentros hasta mediados de 2005. Es un material riquísimo en donde se puede ver como fue el recorrido inicial del grupo y también los cambios que ocurrieron a partir de los años 2000.

### **Nica**

La entrevista con Nica fue sin duda la más informal de todas. Para empezar ella vino a mi casa. Ella vive en Sant Andreu de la Barca pero ese día tenía un compromiso en Barcelona y además tiene moto y me dijo que para ella era sencillo venir.

Me acuerdo que ese día, dos de febrero de 2012, había el pronóstico de que nevaría en Barcelona, así que la llamé para decirle que me preocupaba de que viniera y de que pudiera tener algún problema. Pero ella me dijo que no había problema y que vendría. Así que a las 5 de la tarde llegó Nica a mi casa, con una carpeta con todos sus apuntes de los primeros años del grupo. Y me comentó que:

“yo he buscado un escrito, porque no sabía de cuando hablar. Entonces cogí mi primera libreta, que es de octubre de 92. Entonces hubo un momento, ahora mientras releía todo esto pensaba... ¿Cómo empezamos nosotros? ¿Qué nos preocupaba? De hecho empezamos con Minerva, se llamaba ‘Minerva, reflexión sobre la práctica’.

Dijo que los había organizado y que quizás pudieran interesarme. Le agradecí muchísimo el cuidado que había tenido en traérmelos pensando que podrían interesarme. Fue muy delicado de su parte. De hecho los usé y de ellos pude recuperar los temas de interés que el grupo había trabajado en el principio de su formación, además de las narrativas que realizaron en 1996.

El relato de Nica es una reflexión sobre cómo el grupo ha trabajado desde el principio, con las preguntas que se hacía y cómo eso guiaba la formación del propio grupo. Además de su propio proceso de aprendizaje, y de cómo fue incorporando todos los procesos por los cuales pasó.

#### *Después de las entrevistas*

De acuerdo con lo que les había prometido, les envié a cada una la transcripción de su entrevista para que ellas pudiesen leer e intervenir en ella y también añadir cosas, tachar, cambiar partes...

Les comenté que esperaba de ese modo validar el texto y crear un relato compartido, donde no fuera mi juicio el que lo validase, sino el consentimiento conjunto de que estaba bien y que yo podría seguir con eso. Maite Larrauri dijo “Juzgar inmanentemente es establecer qué es lo que conviene a cada potencia, qué la hace crecer, expansionarse. No existe el bien y el mal general. Pero sí existe lo bueno (lo que conviene) y lo malo (lo que no conviene) para este o ese cuerpo” (2000: 36). Comparto la idea de que el juzgar es equivalente a convenir, y por eso mismo quería que fuera un relato en donde todas hubiéramos determinado que sí estábamos de acuerdo.

Las tres me devolvieron los relatos, con algunos pequeños cambios. Katia complementó datos y corrigió algo del castellano además de cambiar frases para que tuviesen más sentido. Nica me comentó sobre el tono coloquial de nuestra charla. También fue una preocupación general si yo usaría el texto de manera íntegra y tal como estaba. Les contesté que usaría solo la información referente a la historia del grupo y que después de escribir este capítulo se lo enviaría para que pudiesen leerlo y decirme que les parecía.

#### *Un encuentro que no tuvo lugar*

De acuerdo con la sugerencia de Nica y de otras personas, me hubiera gustado haber podido entrevistar a Roser. Pero fue imposible por una cuestión de tiempo. La participación de Roser en las reuniones es siempre muy rica. Sus reflexiones siempre aportan experiencias personales que va repensando sobre la marcha y luego las devuelve vinculadas a los temas que estamos hablando. Hubiera sido interesante ver desde donde me hubiera contado su versión de la trayectoria del grupo.

Empiezo, entonces, con la reconstrucción de que hice de una trayectoria del grupo a partir de estas entrevistas.

#### **De 1989 a 2000. Primera parte: ¿primer grupo?**

El grupo se creó a raíz de una iniciativa por parte del profesorado de la escuela Pompeu Fabra, del asesor Daniel y de la psicopedagoga del centro Katia en el año 1983.

Daniel, en esa época, colaboraba con Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona, en temas de formación y desarrollaba una propuesta de aprendizaje globalizado, basado en las ideas de Loris Malagutti, Stenhouse y la investigación-acción. La propuesta integraba el aprender con los otros, la indagación y el vínculo con la comunidad.

A raíz de esos planteamientos los proyectos de trabajo adquieren forma en la escuela Pompeu Fabra durante curso 1984/1985 cuando el asesor Daniel llegó a la escuela con una demanda planteada por el profesorado de ciclo medio para repensar los centros de interés que se estaban trabajando en aquel momento.

Según Katia,

“A raíz de esta demanda se inició un proceso de reflexión sobre la práctica que se estaba realizando en la escuela, que comportó una nueva forma de pensar y de enseñar. Este proceso que se inició en primaria como una alternativa a los centros de interés, permitió construir todo un proceso de cambio metodológico que se fue extendiendo al resto de la escuela. Se optó por utilizar el término “proyectos de trabajo” no como elección de algún modelo ya existente sino como un enfoque metodológico que nos permitía dar forma y contenido a las transformaciones que se íbamos realizando”.

El nombre “proyectos de trabajo” comporta influencias tales como *progettazione* que según Hernández son los

“eixos pedagògics que ens remetia a una pràctica organitzada sota els principis de la indagació, l’exploració, la creativitat, el qüestionament i el fer públics –de manera

visual– els processos d’aprenentatge. La incorporació del complement ‘de treball’ era una influència del llegat d’en Freinet i la seva invitació a que l’escola fora un espai per involucrar-se d’una forma activa, viva, laboriosa i vinculada a la vida diària d’allò après” (Hernández, 2007b:18).

Katia sigue con su reflexión:

“es importante resaltar que cuando se pensaron los proyectos de trabajo en Pompeu fue, como ya he dicho antes, una alternativa a los centros de interés que eran muy descriptivos y el profesorado de primaria cuestionaba hasta qué punto los chicos y las chicas estaban interesados por unos temas que no estaban conectados a sus vidas. Y que eran temas como muy estándar y que cada año se hacía mejorando pero eran los mismos temas y se iban repitiendo en cada curso unos temas determinados: la familia, la comarca, el país, los animales de la granja, etc. Los centros de interés estaban muy vinculados a pedagogos y pedagogas como Freinet, Montessori, Decroly... Era toda una concepción de la escuela activa que tenía una forma de pensar y llevar a cabo prácticas educativas muy basadas en la observación y la experimentación del medio”.

Según Nica, alrededor de los años 1989/1990 una parte del profesorado de la escuela Pompeu Fabra: Teresa, Marita y Elisenda, junto con Katia y Daniel formaron un grupo para dar continuidad al trabajo de reflexión sobre la práctica que habían iniciado durante la asesoría a la escuela. Este grupo, entonces, pensó en distintos nombres y al final se decidió por *Minerva*, una iniciativa de Teresa, que lo vinculó con el papel de diosa de la sabiduría.

El vínculo de Daniel con el ICE de la Universidad de Barcelona llevan el grupo Minerva a promover diferentes modos de relación con esta entidad. En aquellos momentos, toda la formación de profesorado estaba canalizada por el ICE de las distintas universidades y se distribuían por las escuelas según las zonas geográficas. El centro del grupo entonces se canalizó como un grupo del ICE de la Universidad de Barcelona.

Según Nica, los grupos del ICE:

“son de formación de formadores, son para formar a maestros. O sea, los grupos que hacen autoformación luego son para formar, para ir a los centros”.

El ICE, según su página web<sup>19</sup>, tiene como su principal objetivo

“coordinar la formació permanent del professorat dels esmentats nivells educatius, i com a tal s’encarrega de dissenyar, realitzar i avaluar totes les accions adreçades a aquest col·lectiu. Per donar suport a aquesta tasca comptem amb grups d’innovació i recerca. Un altre dels objectius prioritaris de la secció és encarregar-se de la formació de formadors dels diferents programes”.

<sup>19</sup> <http://www.ub.edu/ice/ips/index.htm>. Consultado en 20 de febrero de 2012.

En este momento, para el grupo, estar vinculado al ICE significaba la posibilidad de dar y recibir formación. Este vínculo también generaba una certificación de esa formación. La posibilidad de dar formación permitía expandir lo que el grupo estaba reflexionando y su posicionamiento en cuanto a los proyectos de trabajo.

En los años 1990 la escuela Pompeu Fabra hizo una exposición de todos sus cambios metodológicos. La exposición era abierta a maestros y maestras de otras escuelas, también a las familias y a los niños y las niñas. A raíz de aquella exposición algunas personas que la visitaron entraron en el grupo, como Cedes y luego Montse. En esta época Marita deja el grupo, pero seguirá haciendo formación siguiendo los conceptos del grupo.

Entre 1992/1993, Teresa que pertenecía a un grupo del ICE de la Autónoma había conocido a Roser, y la invita y ésta también se incorpora al grupo. Así como Nica que ya estaba vinculada a la escuela Pompeu Fabra, donde formaba una parte del trabajo de intervención psicopedagógica e, invitada por Katia, también pasa a formar parte del grupo. Daniel se lo propuso a Cinta, que trabajaba en el Departamento de Enseñanza en aquellos momentos, que también formara parte del grupo.

Katia comenta que

“el grupo Minerva ya tenía como una entidad propia, formada por todas estas personas de distintas escuelas e instituciones, que intentábamos investigar, estudiar, teorizar, conceptualizar todo aquello que nos permitía profundizar en la práctica los proyectos de trabajo”.

Nica complementa esa idea:

“Entonces era un grupo que se autoformaba y cuestionaba su formación y la formación de los docentes en cómo resonaba en nuestras prácticas. Como formadores éramos promotores del cambio. Pero claro, ¿de qué cambios? Entonces esta era nuestra reflexión. Porque los proyectos de trabajo no dejaban de ser reflexión sobre la práctica. Así empezó nuestra línea de investigación... Sí, de reflexión, investigación, de cuestionar nuestras prácticas, y esto nos llevó a este trabajo de toma de conciencia... de nuestros procesos personales”.

### **El concepto de globalización: como lo ven el grupo y la LOGSE.**

El recorrido investigador de este grupo empieza con el concepto de globalización, planteado por Daniel a principios de los años 1980. Además de eso, el tema de la globalización o método globalizado (Decroly, 1927) surge como uno de los principios de la reforma educativa de 1990, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Según la exposición de motivos de la LOGSE, las reformas anteriores habían ya llevado a cabo transformaciones importantes en el sistema educativo, pero

“no se había abordado, sin embargo, la reforma global que ordenase el conjunto del sistema, que lo adaptase en su estructura y funcionamiento a las grandes transformaciones producidas en estos últimos veinte años. En este período de nuestra historia reciente se han acelerado los cambios en nuestro entorno cultural, tecnológico y productivo, y la sociedad española, organizada democráticamente en la Constitución de 1978, ha alcanzado su plena integración en las Comunidades Europeas” (LOGSE, p. II).

Junto con la reestructuración del sistema educativo se abre el debate sobre el currículum, entendido como “un concepto polisémico que incluye desde los referentes filosóficos, psicopedagógicos y epistemológicos de la teoría educativa hasta su desarrollo y plasmación en los distintos espacios y momentos de la práctica escolar” (Editorial, 1989:7).

El proyecto de la reforma educativa se concretará en algunas publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia como: el “Libro blanco de la reforma educativa”, y el “Diseño Curricular Base” que comprende la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En estos documentos se concretan las propuestas y se plantean experiencias educativas de carácter abierto para la adaptación a los distintos centros. Aquí se expresan intenciones educativas con la finalidad de que los profesores y profesoras desarrollen su docencia a través de los cambios tanto de contenido como de los métodos de enseñanza planteados en la reforma curricular, adaptados a las necesidades y demandas de cada grupo.

El diseño curricular base está configurado a partir de tres grandes rasgos (MECa, 1989:29-30):

- Apertura y flexibilidad de la propuesta curricular;
- Sentido orientativo: guía e instrumento para la actividad educativa;
- Carácter prescriptivo de objetivos y contenidos.

Aquí también se establece la concepción constructivista del aprendizaje escolar de acuerdo con los principio de intervención educativa “la educación escolar pretende la construcción por parte del alumno de significados culturales. Cumple por lo tanto un papel mediador entre el alumno y el conocimiento culturalmente organizado” (MECa, 1989:32).

Esto debe llevarse a cabo mediante dos principios:

- Aprendizaje a partir del nivel de desarrollo del alumno;
- La construcción de aprendizajes significativos.

El enfoque globalizador surge en ese proceso como modo de trabajar los contenidos distribuidos por áreas tal cual formula el Diseño Curricular Base:

“el enfoque globalizador [...] no se refiere a una metodología concreta (método de proyectos, tópicos, etc.) ni comporta una desvalorización de las disciplinas. El término globalización se refiere a la forma contextualizada en que se presenta y es percibida la realidad, particularmente por el niño de esta etapa, y a cómo nos acercamos a su conocimiento” (MECa, 1989:87).

En el “Título Primero. De las Enseñanzas en Régimen General” de la LOGSE salen algunos ejemplos del enfoque globalizador en cada uno de los ciclos educativos:

- Los contenidos educativos se organizarán en áreas que se correspondan con ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantiles, y se abordarán a través de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño<sup>20</sup>.
- La metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico<sup>21</sup>.

Sin embargo, si en la reforma el enfoque globalizador tiene un aspecto más funcional, como el de “organizar y articular los contenidos en secuencias de aprendizaje” (MEC, 1989:87), el grupo Minerva decide, según Nica, estudiar y profundizar el tema a partir de la teoría de la complejidad de Edgar Morin. Este tema surge con el principio de la globalización, el cual los niños y niñas aprehenden el mundo como un todo y luego lo van organizando en partes. Pero para el grupo Minerva es una manera de “acceder a formas más complejas de dar significado a la información. Lo que nos lleva a formas más complejas y relacionales de conocimiento de la realidad y de nosotros mismos” (Grupo Minerva, 1994:76).

Y Katia reflexiona

“nos dimos cuenta que la línea de trabajo, el enfoque que estábamos llevando a cabo, tenía bastantes conexiones con algunos de los referentes de la reforma educativa. Sin embargo nuestra forma de entender, elaborar y llevar a la práctica las nociones teóricas era muy diferente. Para nosotros/as se trataba de buscar ejes de reflexión más que de aplicación. Cuestionábamos los principios teórico-prácticos de la escuela activa. Releímos a Freinet, Decroly, Montessori... Repasamos todos los principios teóricos y prácticos en los que se inspiraban las escuelas activas de

<sup>20</sup> Artículo 9º.4. Título primero de las enseñanzas de régimen general. Capítulo primero: De la educación infantil. pp.VI.

<sup>21</sup> Artículo 20º.4. Capítulo tercero: de la educación secundaria. Sección primera: de la educación secundaria obligatoria. pp.VII.

aquellos momentos. Pues Pompeu era una de ellas. Necesitábamos ver hacia dónde íbamos y también donde estábamos”.

### El libro “La organización del currículum por proyectos de trabajo” y sus consecuencias

En 1992 Fernando Hernández y Montserrat Ventura publican el libro “La organización del currículum por proyectos de trabajo”, donde se concentra toda la experiencia llevada a cabo en Pompeu Fabra.

El libro es fruto de la experiencia y del cambio de los proyectos y muestra el proceso de reflexión de las personas involucradas. En él se presentan los proyectos como un modo de organizar los conocimientos escolares y donde “el planteamiento que inspira los Proyectos de Trabajo está vinculado a la perspectiva del conocimiento globalizado y relacional” (Hernández y Ventura, 2008:75).

Por lo tanto el punto de partida del libro es la reflexión sobre la globalización “entendida como un proceso interno, en el que las relaciones entre contenidos y áreas de conocimiento tienen lugar en función de las necesidades que conllevan resolver una serie de problemas que subyacen en el aprendizaje” (Hernández y Ventura, 2008:77).

Centros de Interés	Proyectos de trabajo	Aprendizaje significativo
<p>Concepción de globalización como principio pedagógico. Se basa en lo que el docente cree que son las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas. Se trabaja de lo sencillo a lo más complejo, a partir de tres etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación</li> <li>- Asociación</li> <li>- Expresión</li> </ul>	<p>Basado en el concepto de globalización en donde se investigan temas significativos para los alumnos y alumnas, generados a partir de sus cuestionamientos, problemáticas, intereses y deseos. Relación crítica entre las distintas informaciones sobre un mismo tema.</p>	<p>Relación significativa entre los conocimientos previos del alumno y los nuevos conocimientos. El aprendizaje es verdaderamente significativo cuando se asegura “la funcionalidad de lo aprendido”. (MEC(a). 1989:33). Es posible establecer relaciones con otras situaciones y contenidos.</p>

Cuadro 2: Relaciones y diferencias entre los Centro de Interés y los Proyectos de Trabajo.

En el libro también se señalan las diferencias entre los Centro de Interés y los Proyectos de Trabajo (Cuadro 2), enfatizando la diferencia entre el aprendizaje significativo, el aprendizaje por descubrimiento y las asambleas de clase (Escuela Activa).

La LOGSE opta por potenciar un enfoque constructivista de aprendizaje basado en las ideas de Piaget, en la teoría sociocultural de Vygotski y en el aprendizaje significativo de Ausubel entre otros. El grupo, según Katia investiga sobre ese enfoque preguntándose: “¿qué estamos diciendo cuando utilizamos términos como aprendizaje significativo? ¿Qué nos dice, cómo nos dice?”. Pero el grupo no solo busca profundizar sobre ese tema, sino que también buscan hacer una reflexión sobre la bibliografía que formaba parte de la reforma indagando el sentido que tendría para el grupo.

Además de ese sesgo, para Nica la LOGSE también abre paso al “para quién”. En la compensación de desigualdades la nueva ley demuestra la “preocupación por desarrollar acciones y medios de carácter compensatorio con las personas y grupos que se encuentran en situaciones desfavorables” (Jiménez y Bernal, 1990:20). Nica comenta:

“ese planteamiento de atención a la diversidad era como dar oportunidades a todos, una educación para todos, desde la idea de la compensación de los que menos tienen con los que tienen. Una idea de equidad, de dar oportunidades a todo mundo. Que el espacio educativo fuese un espacio, por ley, una oportunidad para todos. Todos los chicos y chicas sea de la procedencia que sea”.

Años después Nica irá trabajar en aulas de acogida en el centro de secundaria donde da clases.

La parte final del libro “Los proyectos y el proceso de toma de decisiones. Cuatro ejemplos de proyectos, cuatro ejemplos de problemas” (páginas 73-114) refleja cuatro experiencias distintas realizadas con alumnos de parvulario: “Los felinos” de segundo de EGB: “el desierto” de quinto de EGB: “los desiertos: el desierto del Sahara” y sexto de EGB: “la Antártida”. Tanto la coincidencia de temas entre segundo y quinto de EGB cuanto las otras temáticas y los distintos abordajes que cada profesor desarrolla intentan señalar que no hay un camino a seguir ya que se trabaja desde la argumentación y de lo que surge de ese proceso.

Todos estos temas forman parte de las discusiones del grupo y seguirán por mucho tiempo como tema de sus procesos de reflexión.

La reforma propone entonces dos tipos de cambios, algunos vinculados a la estructura formal de la propia educación como (LOGSE, 1990: III):

- ampliación de la educación básica, llevándola hasta los dieciséis años;
- reordenación del sistema educativo estableciendo en su régimen general las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria;
- formación profesional de grado superior y la educación universitaria;
- prestación a todos los españoles de una enseñanza secundaria;
- reforma profunda de la formación profesional y con la mejora de la calidad de la enseñanza.

Y los referentes a la metodología y a división de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos cambios generaron un abordaje de formación muy amplio y a raíz del libro y del propio grupo, como grupo de formación, hubo mucha demanda de otras escuelas y de otras comunidades autónomas del país. De acuerdo con Katia estas circunstancias promovieron una expectativa “para que les hiciéramos saber nuestro proceso de transformación”.

Las personas del entonces grupo Minerva van a actuar como formadores y formadoras (incluso personas que ya habían dejado el grupo como Elisenda y Marita) transmitiendo el planteamiento del grupo sobre los proyectos de trabajo.

### **Un giro en los proyectos de trabajo**

En 1994, como consecuencia de todo ese proceso, el grupo Minerva, compuesto por Roser, Cedes, Cinta, Daniel, Montse, Teresa, Nica y Katia, escribe el artículo “En contra el método de proyectos” para Cuadernos de Pedagogía, en donde se posicionan frente a toda la situación de cambio que se planteaba con la reforma de la LOGSE. Su posicionamiento va justamente en contra de que los proyectos de trabajo se transformen en un método y en un listado de pasos a seguir. Los proyectos de trabajo del grupo Minerva no eran la continuación o la transformación de los Proyectos de Kilpatrick. Según Katia:

“Kilpatrick habla de método de proyectos y por eso nosotros publicamos el artículo, un poco explicando que no es la idea de Kilpatrick sino que es toda una organización de una escuela como excusa/pretexto para iniciar un proceso de cambio en donde tenemos que tomar decisiones tales como la de dejar de utilizar los libros de texto como única fuente de información. E hicimos todo un cambio institucional y tuvimos que ir informando a las familias sobre los cambios que realizamos. Cambios que emergieron a raíz de un cuestionamiento y de un proceso de reflexión de unos maestros y maestras que querían desarrollar procesos de enseñanza vinculados a las inquietudes de los alumnos/as”.

A raíz de ese posicionamiento, el grupo también se desvincula del ICE por no tener que hacer formación para divulgar los proyectos como un método. Y cuanto a eso Nica comenta que:

“... luego hemos ido cuestionando si deberíamos depender tanto del ICE, si necesitábamos tener un poco más de autonomía...”

Y también Katia:

“Hubo un momento, no sé cuánto tiempo, que estuvimos desvinculados del ICE, pero continuamos trabajando en base a esta idea de la formación, de continuar ampliando

nuestros referentes teóricos, intentar conceptualizar nuestras ideas, compartirlas, indagar en la práctica lo que suponía y lo que implicaban estos cambios y de alguna forma ir publicando también nuestras ideas”.

El grupo entiende así los proyectos como algo creativo y que se desarrolla de acuerdo con el grupo clase y no con pasos fijos a seguir. Por eso, continuar con la formación vinculada al ICE era seguir con la institucionalización de los proyectos.

Sin embargo, muchas escuelas se inspiran en esa filosofía, y empiezan sus propios procesos de cambio. Pero cada una lo vincula a la historia de su centro. De cada una surgen sus interrogantes, dudas y necesidades.

Y el grupo reflejaba bien esa situación, pues estaba entonces formado por personas que trabajaban a distintos niveles. Katia, por ejemplo, hacía solamente asesoramientos, Daniel trabajaba en la universidad y asesoraba procesos de innovación en escuelas, había otras maestras que trabajaban en aula y Cinta continuaba en el Departamento de Enseñanza.

Katia reflexiona:

“yo creo que esto nos iba ayudando a crecer profesionalmente sobre lo que significaba llevar a cabo todos estos cambios y lo que significaba a nivel institucional, a nivel personal y a nivel grupal”. Y eso supone “muchos movimientos, muchos movimientos intelectuales, movimientos personales, relacionales y a veces, claro, las expectativas o las implicaciones del grupo también eran diferentes”.

### **Entre cambios y tensiones**

El grupo contaba ya con personas que lo habían “fundado” y también con otras personas, con deseos, enfoques y necesidades distintas. Al cabo de más de dos años, en este trayecto salen personas del grupo y el grupo se abre a otras personas y con eso deja de llamarse Minerva.

Según Katia el proceso de formación es un proceso complejo

“porque en el momento en que trazas rutas de cambio en las instituciones siempre se mueven muchas cosas. Y lo que se mueve principalmente son las relaciones entre las personas. Por eso vemos que no es tanto fruto de si son proyectos o no proyectos, sino como la gente se va pensando en relación a su propio proyecto docente a través de esta perspectiva, pues a veces se generan diferencias entre las personas que están”.

Entre una de las causas de dejar el grupo están los distintos posicionamientos. Eso crea varios modos de ver los proyectos y también de desarrollarlos. También hay las tensiones creadas entre el centro en donde se trabaja y el grupo; y quizás por la incompatibilidad entre

las premisas de cada posicionamiento. Aparece así un conflicto entre lo que está fuera y lo que está dentro (del grupo).

Si antes el trabajo del profesor era más aislado, la reforma y los nuevos enfoques planteados demandaban más colaboración y cambios en las escuelas. Eso hace con que haya un aumento de los grupos de formación tanto dentro como fuera de las escuelas (Lieberman, 1998). Los grupos de formación están en su mayoría compuestos por personas que comparten afinidades, que en este caso sería el de una tendencia educativa que se estaba constituyendo. Estar en ese grupo significaba construir ejes y reflexionar sobre ellos y no simplemente recibir información. Y eso significaba, en otras palabras, trabajar con incertidumbres y entrar en conflicto con su propia práctica (para transformarla o no) y con la del centro en donde se trabaja (para transformarlo o no).

Según Ann Lieberman (1998) el sentido de compromiso se construye a través de las posibilidades de ser dentro del grupo. De poder hablar, participar y sentir que su identidad profesional es valorada. De ese modo el que participa ayuda a construir un conocimiento que es lo prioritario del grupo.

Sin embargo, un grupo no siempre abarca a todos los que de él forman parte, así que la manera de resolver esa tensión sería entender que “it is this dialectic, between the larger meaning of the network’s goals and the concrete vitality of its daily activities, that grounds its purposes and ennobles its practice” (Lieberman, 1998:722).

Supone entender que un grupo no es una entidad rígida y que actúa basado en una práctica diaria que demanda realizar elecciones y acciones. Y que es justamente ese el papel de las personas del grupo, el de comprometerse con la idea central del grupo y desarrollarla a través de sus incertidumbres, hallazgos, prácticas y reflexiones lo que da sentido a la vida de un grupo y a formar parte de él.

### **El narrarse como forma de conocer(se)**

Durante todos estos años (de 1989 a 2000) el grupo estuvo dialogando con muchos temas: el sentido de la conceptualización, la metacognición, la *autobiografía*, el sentido de las disciplinas, la diversidad, el constructivismo, la cultura docente y la reflexión desde la práctica, y sobre todo, el proceso de narrarse.

Nica recuerda estos años

“Sobre todo empezamos con la globalización y los proyectos de trabajo. Luego los proyectos de trabajo como estrategia de aprendizaje, una estrategia mucho más compleja desde la teoría de la complejidad... desde la metacognición, la conciencia de aprender, el sentido de aprendizaje... también criticábamos bastante la reforma porque todo era “aprendizaje significativo”... Sí, el aprendizaje significativo de

Ausubel, me acuerdo que hablamos mucho, tomar consciencia del aprendizaje significativo”.

Durante el año de 1996 el grupo realizó un ejercicio muy significativo en relación a la experiencia docente: “dialogant amb els meus escrits, anotacions y converses en un intent de reconstruir les idees”. Fue un trabajo muy importante para las personas del grupo. A Nica le pareció “un ejercicio que hicimos de toma de consciencia de nuestros procesos”. En este ejercicio, cada uno escribía algo que le gustaría compartir con el grupo. El grupo lo leía y le devolvía otro relato. Carola Conle complementa esa idea como una estrategia de formación: “what is given in experience is always already interpretation and contains the history of the self who experiences, as well as the history of what is being experienced” (Conle, 1999:9).

El narrarse supone aprender a ordenar y a ordenarse y ayuda a que uno se sitúe en donde está en relación al tema sobre el cual está escribiendo. Es un proceso de reflexión sobre el propio trabajo.

Bruner usa el término autobiografía, en donde uno describe “lo que cree que ha hecho, en qué situaciones, de qué maneras y por qué razones, en su opinión” (Bruner, 1990:127).

La narración posibilita la toma de consciencia de lo que uno ha aprendido y eso apunta hacia al futuro (Bruner, 1990:129). La toma de consciencia es el proceso de hacer suyo un hecho, una información, una experiencia... Así que ese proceso posibilita una mirada hacia al futuro en cuanto praxis o reflexión.

Sin embargo, nuestra biografía forma parte de un enredado de otras biografías y relaciones con otros elementos que nos conforman y que nos van construyendo en una “perspectiva distributiva” (Bruner, 1990:116).

Así que, más que construir narrativas para dar cuenta de los propios procesos de aprendizaje, este ejercicio realizado por el grupo también tenía el carácter dialógico y discursivo de aprender a conocerse a través de los otros.

Hay entonces un cambio en el posicionamiento (autobiográfico) del *yo* para el *nosotros*. Eso posibilita el giro de comunidad biográfica a comunidad narrativa.

Cuando el relato de una experiencia pasa por otra persona y ésta construye nuevas reflexiones sobre él, lo está transformando. Porque no es lo mismo relatar una experiencia y relatar nuevos conocimientos a partir de una experiencia. Como el ejercicio fue hecho en doble dirección, “yo conmigo” y “yo con los otros”, o mejor, “yo y mi relato” y “yo y los relatos de los otros”, los participantes experimentaban las dos posiciones y así reflexionaban, deconstruían y los transformaban en conocimiento.

Carola Conle (1999) propone otra manera de aproximación a los relatos, desde la relación narrador/sujeto. Si al narrar su historia una persona se coloca en ella como sujeto (narrar en tercera persona), puede crear con eso un distanciamiento crítico muy importante. A través de eso puede verse en relación con los hechos y entender cómo se ha comprometido con

ellos. Ese cambio de visión puede ayudar también en los conflictos y tensiones generados dentro del grupo pues permite que el narrador/sujeto entienda su posicionamiento en las relaciones de poder que existen en los espacios de los cuales forma parte.

De este modo la narración sirve para crear nuevas relaciones entre el sujeto y su propia historia, situándolo en nuevas perspectivas a partir de su propia experiencia.

En el ejercicio realizado por el grupo, cuando uno recibe su relato revisado por el otro tiene la oportunidad de volverse a ver desde su propia perspectiva y de “began to live within their histories” (Conle, 1999:13). Las historias de los otros permiten diversas interpretaciones simbólicas, pues son leídas a partir de otras prácticas, incertidumbres y devueltas en forma de nuevos relatos, de cuestionamientos, de nuevos conocimientos generados, de diálogos con autores y reconstrucciones. De esa manera

“that stories contain both: the history of those who understand and the history of what is being understood. Not only conscious but also tacit knowledge is carried along in our stories. Not only personal but also contextual knowledge moves within them” (Conle, 1999:12).

### **El narrarse y el aprendizaje significativo**

El proceso narrativo realizado por el grupo abre paso a dos cuestiones: ¿por qué el grupo realiza esta experiencia? Y ¿es posible llevar esta experiencia al aula?

En ese momento del grupo, el “aprendizaje significativo” de Ausubel era una de las directrices planteadas por la LOGSE, como podemos ver en este apartado:

“La metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño”<sup>22</sup>.

El aprendizaje significativo pasa entonces a ser incorporado por las escuelas como práctica didáctica:

“Si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma significativa y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe puede llegar a asimilarse y a integrarse en una estructura cognitiva previa, produciéndose entonces un aprendizaje significativo capaz de cambiar esa estructura previa, al tiempo que resulta sólido y duradero” (MECb, 1989:32)

Sin embargo, el grupo, en ese momento, ya había decidido reflexionar sobre las bases que conformaban esa reforma educativa, y siguen su proceso de toma de consciencia sobre las

<sup>22</sup> Título Primero. De las Enseñanzas en Régimen General. Artículo 14º.3. Capítulo segundo: de la educación primaria, VI.

teorías y prácticas docentes planteadas por la LOGSE. Fernando Hernández (en una tutoría) aclara el posicionamiento del grupo en relación a este debate:

“Comenzamos con los textos porque queríamos aprender a mirarnos a nosotras para comprender nuestras posiciones en las relaciones pedagógicas (todavía no usábamos esa expresión). El texto de Bruner “Actos de significado” hablaba de que nos construimos en relatos y cuestionaba el camino que había tomado la psicología cognitiva. Por eso, y porque decidimos no participar en la dinámica formativa que se planteaba desde la reforma, decidimos aprender a narrar(nos) como forma de conocer.

Pronto vimos que no todo se aprende como dice Ausubel, y que la significatividad lucha con el tiempo que los sujetos necesitan para dar sentido. Una historia de Teresa nos puso en la pista de ello: después de una conferencia que impartió, una persona del público se le acercó para darle las gracias y decirlo: hoy he comprendido –hecho significativo– lo que Fernando Hernández nos explicó hace unos años.

Por otra parte, el aprendizaje significativo se había reducido en la práctica de las escuelas a preguntar a los aprendices lo que sabían del tema que se iba a estudiar, para luego el profesor explicarles lo que tenían que saber. Decidimos que eso nada tenía que ver con los proyectos y nos dedicamos a ensayar formas de narrar y compartir”.

Y Nica lleva esa reflexión a su aula:

“trabajar desde el aprendizaje significativo exigiría un esfuerzo muy grande por parte de las maestras, ya que desde esa propuesta los profesores deberían partir de los conocimientos de los alumnos y entonces proporcionarles materiales/orientaciones para su propio desarrollo. La aproximación al universo de cada alumno abriría la posibilidad a la diversidad y a una educación más inclusiva. Y va, a la vez, ajustada a las necesidades de cada uno. Pero, en la práctica diaria, ¿cómo aprender a escuchar, a entender las necesidades y reconocer las fuentes de conocimiento de cada alumno? Percibimos entonces que el grupo no estaba “negando” la posibilidad de usar el “aprendizaje significativo”, sino que fue plantear modos posibles de realizarlo en la práctica”.

Al hacer su propio ejercicio de narrarse, el grupo estaba revendo su propio proceso de aprendizaje y, consecuentemente estaba buscando entender cuáles eran sus estructuras cognitivas y como reconocerlas.

Por eso en sus escritos surgen frases como:

“Agafó els escrits, les anotacions, les converses, les cites... compartides amb vosaltres. Amb ells vull cercar quin és el sentit que li dones a l'actitud globalitzadora i m'agradaria alhora, dialogar amb les vostres interpretacions del text” (Nica, Junio de 1996).

“Aquesta memòria va ser escrit durant el desenvolupament del treball. Com es pot observar, algunes seqüències són reflexions a priori i d’altres a posteriori” (Montse, Diciembre de 1995).

¿Por qué este tema vino a llamar un día mi atención?  
¿Por qué tiene que ver con mi biografía?  
¿Cómo puedo organizarlo para aprenderlo?” (Daniel, 1996).

En estas frases podemos ver cómo estos/as educadores/as se situaban en su relación con los alumnos, lo que llevaban al aula, y que planteaba el grupo. La preocupación del grupo se centraba en cómo interpretar el saber del alumno, para poder avanzar en la experiencia de aprender.

Por eso, al realizar la experiencia de narrarse, vemos la importancia que el otro cobra a través de su papel de *apoyo y acompañamiento*; la idea del *tiempo* en la construcción de un relato y también el proceso de *autoreflexión* sobre un determinado tema.

Ann Lieberman afirma que hay algunas características clave en los grupos educativos. Destaco entre ellas (Lieberman, 1998:712):

- “a feeling of shared purpose”;
- “some mix or sharing and psychological support”.

Estas dos características dialogan con el relato de Nica y su necesidad de compartir con el grupo su visión sobre la globalización. Al hacer eso, el grupo va poco a poco constituyéndose como una red educativa que repiensa la propia cuestión de la educación desde la complejidad que eso supone.

Al compartir sus visiones, el grupo va reafirmando su posición y construyendo un saber basado en las experiencias y conocimientos de cada uno. Hay un encuentro hermenéutico que permite la comprensión de hechos que estaban ahí, pero de forma no consciente, como sugiere Carola Conle (1999:11): “in a hermeneutic encounter, we never simply understand what faces us, but we understand a “truth for us” that this encounter has helped us realize”. En el caso de Nica, el encuentro hermenéutico se dio a través de los intercambios de relatos practicados por el grupo, lo que le facilitó una abertura a los hechos que necesitaba reflexionar.

Ya el fragmento de Montse rescata la idea del tiempo como elemento fundamental del proceso de reflexión. Reflexionar antes significaba planear, anticipar en función de los muchos elementos que forman parte del proceso educativo. Sin embargo, la reflexión a posteriori le permitió ver el qué de ese planeamiento se realizó o no y porqué. La mayoría de los profesores trabaja con él antes, con la idea de planear actividades. Pero casi nunca reflexiona sobre ellas después. Este espacio en el grupo es fundamental para comprender los cambios y fomenta la actitud de docentes que no se encasillan en actividades que “se dan por hechas” sino en educadores que repiensen su propia práctica.

Para Brockmeier (2000:51) “there is no aspect of human reality that is without temporal dimension”. Eso significa que al rescatar sus memorias, Montse estaría reordenándolas en un contexto que le iba a dar un sentido y que se entretendría con los otros sentidos dados por el grupo. Ese ejercicio iba a formar parte de su proceso reflexivo a posteriori y de sus consecuentes acciones. De ese modo el grupo también se aproxima al pensamiento de Schön (1992, 1998), sobre el papel del profesor reflexivo, quien no solo reflexiona sobre la acción sino en la acción.

En ese sentido, la experiencia de narración que el grupo realizó suponía plantearse “qué es lo que el otro escucha de lo que yo hablo”. Y esto se conecta con el hecho de que eso va establecer una relación con aquello que uno necesita reflexionar y también el cómo se reflexionará sobre eso. Es un proceso de interpretación y construcción de la reflexión (Brockmeier, 2000) en un contexto social determinado.

Las preguntas de Daniel se relacionan con todas las demás en cuanto a que buscan la implicación de todos con la idea de favorecer la creación de identidad de grupo.

Al realizar esta experiencia, el grupo no iba más allá del sentido de construir su identidad: “identity, the concept for the sense of who we are, is not only a construction but a reflexive construction” (Brockmeier, 2000:53).

Al hacer tales preguntas Daniel no solo estaba relacionando sus incertidumbres con su biografía de profesor y asesor sino con las reflexiones que el grupo hacía a respecto del tema planteado. Al preguntar, por ejemplo “¿Cómo puedo organizarlo para aprenderlo?”, Daniel no solo abría espacio para el diálogo con las otras personas del grupo sino que creaba la posibilidad para que las otras personas pensasen sobre el tema y les ayudase a ir más allá del lugar donde se encuentran.

Al realizar esta experiencia que les implicaba, les ponía en juego y les exponía unos ante los otros, el grupo tuvo la oportunidad de reflexionar sobre cómo querían enseñar y hacia donde querían ir. Esto les llevó a la idea de que la interacción era un factor de aprendizaje pues habían aprendido a través de otras visiones y de las experiencias de los propios compañeros del grupo.

La idea de narrarse seguirá durante toda la trayectoria del grupo, como uno de los aspectos centrales de la PEPT, tanto por su característica metacognitiva cuanto por la idea de que uno se construye en su propio relato, de acuerdo con el contexto en el cual se encuentra. Lo que supone asumir que nuestra identidad es socialmente construida y se conforma dentro de los entornos en los cuales actuamos.

## De 2000 hacia 2009

A lo largo de los años 2000 el grupo reflexiona sobre su posición y sobre su experiencia con los proyectos de trabajo y plantean:

“la necessitat de constituir un grup de treball sobre aquest enfocament a l’ICE de la UB. Vam fer diferents trobades per analitzar les possibilitats que podia tenir un grup on l’experiència en aquest àmbit fos el fil conductor de la nostra tasca”<sup>23</sup>.

Al constituirse como grupo, vuelven a vincularse al ICE. Esta vuelta significa el compromiso de narrar la experiencia que el grupo va organizando cada año, de presentar una memoria y también la organización y planificación de las jornadas sobre proyectos de trabajo.

Para las personas del grupo las jornadas son muy especiales porque marcan la trayectoria de estudios que se realizaron en los años anteriores. Según Fernando Hernández:

“I, per sobre de tot, continuem considerant que volem compartir entre nosaltres les nostres maneres de fer a l’aula. Per això mantenim un espai de reflexió en el que presentem a d’altres col·legues les nostres experiències, inquietuds i desafiaments. Perquè volem mantenir la nostra capacitat de sorpresa i la nostra voluntat de transgressió” (Hernández, 2007b:23).

Esto significa que el grupo, después de haber pasado por un largo proceso de reflexión desvinculado al ICE, en donde habían decidido no actuar desde una perspectiva normativa, decide volver porque quieren compartir con otras personas el camino que estaban recorriendo. En este período, la euforia reformista ya se había atemperado y este era un momento de revisar y consolidar procesos. Además, en 1996 el Partido Popular gana las elecciones y plantea una nueva ley educativa, centrada en la reproducción de contenidos acumulativos (LOCE, 2002).

Por eso, este giro en el posicionamiento del grupo es importante. Si en un momento el grupo se desvincula del ICE porque no comparte el modo como se está planteando la formación sobre los proyectos, al vincularse de nuevo al ICE el grupo puede dar voz a su experiencia y pasa a actuar como intelectuales que repiensen su propia profesión, de acuerdo con lo que plantea Henry Giroux:

“para funcionar como intelectuales, los docentes deben crear las condiciones de ideología y estructurales necesarias para que escriban, investiguen, y trabajen en común para producir curricula y compartir puntos fuertes” (citado en Nieto, 2006:107).

Si el grupo pasó un período reflexionando sobre su propia práctica, esta vuelta al ICE significa que el grupo va combinar la mirada sobre su trayectoria con una acción más global, ante un tipo de educación que anuncia lo que más tarde serán las políticas de estandarización y de privatización.

Será a partir de jornadas y artículos publicados en revistas especializadas como el grupo va compartir sus ideas en diferentes entornos. Tanto para Katia, como para Maria y Nica,

<sup>23</sup> Síntesi del treball realitzat pel grup de Projectes de l’I.C.E. de la Universitat de Barcelona. Curs 2002-2003. Acta no firmada.

los temas de las jornadas pueden indicar por donde el grupo iba transitando, cuáles fueron los temas con los cuales estuvieron dialogando y cómo cada uno se iba apropiado de ellos.

Al principio de los 2000 se incorporaron al grupo Carme, Lola, y Maria. También lo hacen Timunjaya, Ítaka, Lucía y Eugenia, Anna y Carmen. Todas estas personas habían compartido procesos de formación.

### Las jornadas y el grupo

Las jornadas son un evento importante para el grupo. Forman parte de su formación, y enmarcan los puntos clave del proceso que el grupo ha pasado. Es cuando se “da nombre” a lo que han estado haciendo y reflexionando, de modo que el grupo pueda organizar sus experiencias alrededor de ese concepto, y consecuentemente compartirlo.

El grupo ha realizado hasta el 2014 seis jornadas. La primera fue en el año 1998, en el 26 y 27 de junio<sup>24</sup>; las 2<sup>as</sup> se hicieron en Valencia el 5 y 6 de julio del 2000. Estas dos jornadas fueron realizadas por el grupo Minerva.

Las III Jornadas “Repensar l’Educació des dels Projectes de Treball” fueron las primeras organizadas por este nuevo grupo, en Barcelona los días 1 y 2 de julio del 2002.

Las “IV Jornades de reflexió. Definir els escenaris de l’escola del futur”, fueron el 1 y 2 de Julio de 2004 en Barcelona. Y las V jornadas fueron los días 1 y 2 de julio del 2009: “V Jornades de reflexió. Formar-nos des de la perspectiva educativa dels projectes de treball. Teixint narratives”.

Y las VI Jornadas. La perspectiva educativa de los proyectos de trabajo. “De hacer proyectos a la vida del aula como un proyecto”, que se celebraron en Barcelona el 5 y 6 de julio 2012.

El histórico de las jornadas nos ayuda a ver un recorrido que el grupo fue trazando a lo largo de estos años. Además, nos permite ver cómo su pensamiento fue cambiando, tanto por el cambio de nomenclatura como en los posicionamientos que fueron guiando el proceso de reflexión del grupo.

En el año 2000 el grupo organiza sus II Jornadas. Daniel, que en este momento está vinculado a Brasil<sup>25</sup>, propone que las jornadas se realicen ahí. Sin embargo, por cuenta de

<sup>24</sup> En todos los archivos que he consultado, no salen referencias sobre estas jornadas, de las cuales no he sabido nada, solo la fecha en que fueron celebradas.

<sup>25</sup> En 1998 se había publicado en Brasil el libro de Hernández y Ventura *A organização do currículo por projectos de trabalho*. Ese mismo año se edita *Transgressão e mudança na educação* y en dos años después *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*, ambos de Fernando Hernández.

posibles dificultades y principalmente porque no podrían ir todos, surge Valencia como una alternativa a la idea de Brasil. Para el grupo, ir a Valencia significaba estrechar el contacto con colectivos de educadores de allí que siempre venían a Barcelona para participar de las jornadas. Ir a Brasil, era una idea de expansión que parecía interesante al grupo, aunque inviable.

En 2001 el grupo tiene como tarea preparar, planificar y organizar las terceras jornadas de proyectos “Repensar l’Educació des dels Projectes de Treball”. Estas jornadas fueron las primeras de este nuevo grupo y fueron importantes para que el grupo pudiera visibilizar las ideas que formaban parte de su proceso de reflexión. Además el tema de estas jornadas se vinculaban al significado que los proyectos tenían para las personas del grupo en cuanto *sujetos* y no solo como docentes. En términos de formación, el grupo estaba trabajando el tema de la experiencia docente y en este año incorpora los relatos de vida.

Cuando María se incorpora al grupo, el tema en discusión era la importancia del sujeto y el reinventarse como docente y según ella, de este tema salen estas terceras jornadas.

Según Sonia Nieto

“repensar la formación profesional quiere decir cambiar el modo como se prepara a los docentes para el ejercicio de la profesión, para empezar, y cambiar las condiciones en que continúan aprendiendo a lo largo de sus carreras. En otras palabras, significa un gran cambio en la cultura de la preparación del profesorado” (Nieto, 2006:161).

Las palabras de Nieto son un punto de partida para el reto de repensar la profesión docente. Y el grupo, en las jornadas, plantea que esos cambios se hagan a partir de la biografía. Asumen que solo es posible cambiar si se sabe dónde está y hacia donde quiere ir.

Para eso la propuesta de las jornadas se basó en ideas como:

- La relación del docente no solo con su alumnado sino con el entorno, las familias, el barrio...
- La relación con otros profesores,
- Cómo se relaciona la historia personal del profesor con la enseñanza, y
- El cambio de posicionamiento propuesto por la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo: de un profesor que sabe todo hacia un profesor que aprende.

Con ese tema se ve claramente la influencia que el ejercicio de narrarse produjo en cada persona del grupo. Y también cómo el grupo pone en práctica sus reflexiones sobre aprendizaje significativo a través de un ejercicio dialógico con otras personas, a partir de poner en juego la subjetividad en el campo de la educación.

En el curso siguiente, 2002-2003 el grupo prosigue con el intercambio de los relatos personales que habían empezado en el curso anterior. Hay también otras temáticas que se trabajan de forma paralela: la presentación de portafolios y proyectos, la reflexión sobre los modelos de formación, el análisis y estudio de referentes, y visitas e intercambio entre escuelas<sup>26</sup>.

Según María

“estuvimos mucho tiempo con el tema de la narrativa, cómo nos narramos. Primero estuvimos, esa época de reinventarse como docente, del sujeto... la importancia del sujeto. Luego nos centramos en las experiencias. Cada uno mostraba una experiencia concreta, con un PowerPoint o un portafolio...”.

Además, como resultado de las jornadas, el grupo sigue reflexionando sobre la formación, abordándola desde varios temas:

- Los diferentes contextos de formación de los profesores que trabajan con proyectos,
- Las estrategias de formación, y
- Las modalidades formativas<sup>27</sup>.

Para el curso de 2004, además de la organización de las IV Jornadas, el grupo organizó también un monográfico en Cuadernos de Pedagogía, sobre los 20 años de proyectos – 1983-2003.

En estos artículos el grupo enfatiza los temas con los cuales estaba trabajando en ese momento como: la génesis y la concepción actual de los proyectos de trabajo; reflexiones sobre cómo llevar los proyectos de trabajo a la práctica; algunas experiencias de aula; la reorganización espacial y estructural de los centros y la noción globalizadora en la práctica educativa.

Estos temas conformarán las IV Jornadas que el grupo estaba organizando, “Definir els escenaris de l’escola del futur”. Este tema tenía que ver con una la publicación por parte de la OCDE<sup>28</sup> de un informe sobre el mismo título<sup>29</sup> y que el grupo había comentado. Según Fernando Hernández<sup>30</sup> “pensar el tipo de educación que el grupo quería comenzó a ser una cuestión recurrente en la reflexión del grupo”.

En este título se ve la preocupación del grupo cuanto a la idea de *escenario*, no solo como un lugar físico, como aula, por ejemplo, sino como todos los espacios donde se puede producir conocimiento. Según Bauman

“En nuestro volátil mundo de cambio instantáneo y errático, las costumbres establecidas, los marcos cognitivos sólidos y las preferencias por los valores

26 Fragmento del acta de octubre de 2003. Acta no firmada.

27 Ibidem 26.

28 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

29 Schooling for Tomorrow. Think Scenarios, Rethink Education. Disponible en <http://www.oecd.org/education/research/36905464.pdf>. Consultado en abril de 2014.

30 En tutoría, enero de 2014.

estables, aquellos objetivos últimos de la educación ortodoxa, se convierten en desventajas” (Bauman, 2007:37).

El grupo plantea, a través de estas jornadas, la idea de que la escuela tradicional<sup>31</sup> ya no es capaz de acompañar estos cambios citados por Bauman. La fragmentación horaria y espacial de la escuela ya no comporta las necesidades del siglo XXI. Tampoco es posible trabajar con temas fijos pues ya no sabemos cómo será el futuro o qué tipo de conocimientos serán necesarios. En este caso, la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo apuesta por enseñar que el conocimiento ya no está en un único lugar o en la figura del maestro. El conocimiento es un cruce de informaciones y tiene un carácter multidisciplinar. Eso lleva a la noción de información; cómo y dónde buscarla y, principalmente, que se debe ser crítico con lo que encuentras.

Así que uno de los retos de estas jornadas fue entender que la escuela es un lugar en donde se crean experiencias de vida, que pueden y deben relacionarse con las prácticas diarias de cada uno fuera de ella. Es también un espacio para que todos aprendan a aprender y que reconozcan sus procesos metacognitivos para aplicarlos en su vida cotidiana.

A raíz de estas jornadas el grupo decide profundizar el concepto de *cultura de aula*:

“En el fil de les propostes, va sorgir la necessitat d’anar aprofundint sobre el contingut de les jornades al voltant de les experiències de cadascú/na de les aportacions: de l’aula, equip docent, formació i comunitat educativa”<sup>32</sup>.

Este concepto se vincula a la idea de comunidad de aprendizaje tal y como lo definen Stoll, Fink y Earl: “Al igual que en la organización de aprendizaje, los miembros de la comunidad de aprendizaje comprenden que crean su propia realidad y que, por lo tanto, pueden darle forma” (2004:148-149).

La cultura de aula es entonces entendida como el espacio pedagógico que permite que los alumnos tengan opinión propia y en donde es posible que cada uno aporte sus conocimientos para generar nuevos conocimientos.

Según María el grupo ha hecho un camino muy coherente en relación a los temas trabajados, empezando por las narrativas, la importancia del sujeto, y después hablando de experiencias concretas. Lo mismo hizo con muchos conceptos teóricos, como la cultura del aula, las alfabetizaciones múltiples, la *xarxa*<sup>33</sup>, y la documentación.

31 El término “escuela tradicional” aquí utilizado se basa en la idea de la escuela del siglo XVII, en donde los papeles estaban definidos. El profesor es quien sabe, el alumno repite e imita. Las principales características de esta escuela es la organización, la disciplina y la programación.

32 Fragmento del acta de la reunión de diciembre de 2004, firmada por María y Nica.

33 De ahora en adelante usaré la palabra *xarxa*, en catalán, en vez de “red” o “mapa”, por ser uno de los conceptos clave que el grupo viene desarrollando. Traducirlo sería como quitarle la fuerza que me parece que tiene. A partir de ahora sin cursiva.

María comenta:

“entonces claro, primero empezó un proceso de quién soy yo, como me hago yo, como me miro yo, y luego comenzamos con el tema de mostrar lo que hacemos y a partir de aquí de profundizar en lo que estamos haciendo. Yo creo que el camino es coherente. Hablamos primero de nosotros, luego, siempre sin olvidar los proyectos, y luego a partir de aquí aparece lo de las *xarxas*...”.

En 2007 la Federació de MRP del País Valencià<sup>34</sup> organiza las jornadas “La nostra experiència amb els projectes de treball a l’aula”. En estas jornadas Fernando Hernández presentó y coordinó un debate enmarcando en el tema: “Dels projectes de treball a la perspectiva educativa dels projectes de treball”, basado en el texto “Una història de la perspectiva educativa dels projectes de treball a Catalunya” que escribió para la revista *Perspectiva Escolar*. En ese texto de 2007 Hernández se posiciona y dice: “aquí parlo de projectes de treball, no de projectes, pedagogia de projectes o treball per projectes” (Hernández, 2007b:18).

Este posicionamiento es muy importante y va enmarcar los proyectos dentro de un campo que ya no es más el metodológico sino un modo de estar en el aula con los alumnos, en el centro y en relación a todo lo que forma parte de esta perspectiva y que se estuvo construyendo desde el principio.

Hasta entonces en las actas de las reuniones es posible ver que las propias personas del grupo se referían a los proyectos de trabajo de diversas maneras: *treball per projectes*, *projectes de treball* o solamente *projectes*. A partir de este artículo los proyectos de trabajo pasan a llamarse “*Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo*”.

Katia comenta:

“yo entiendo el sentido, porque es mucho más amplio. Yo supongo que en el momento que empezamos a hablar que si proyectos de aula, si *tramas*... ya metodología o enfoque metodológico, o proyectos de trabajo no es suficiente para iluminar todo que está sucediendo. Entonces tenemos que buscar algo más que de alguna forma ilumine todo lo que sucede en la escuela y en las aulas. Y perspectiva, yo sí que estoy de acuerdo que es mucho más amplio y se ven mucho más”.

Durante el curso de 2007 los profesores del grupo profundizan sobre ese posicionamiento trabajando el tema “*Com els nens i nenes aprenen sota la perspectiva dels projectes de treball*”. También se plantea una investigación en 2008 con el título de “*Com aprèn el professorat sota la perspectiva dels projectes de treball? Com transiten? Com es col·loquen? Quines maneres d’aprendre m’estic trobant?*”<sup>35</sup>.

Un otro punto importante que surge en el curso de 2008 es la idea de documentación que se va desarrollar más específicamente en 2010, pero que aquí ya empieza a crear raíces:

34 Federació de Moviments de Renovació Pedagògica del País Valencià.

35 Fragmento del acta de la reunión de octubre 2008. Acta no firmada.

“Caldria DOCUMENTAR processos de relació dins de la formació de com aprèn l’adult, en el nostre cas, nosaltres i els companys i companyes: compartir ESCENES, sobre quelcom que em crida l’atenció, com intervenim nosaltres...”<sup>36</sup>.

Un otro tema que surge es el de la xarxa: “Documentar els PT, anar explicitant el procés, els rizomes, visualitzant recorreguts diferents per il·lustrar que no hi ha una única manera de fer projectes, intentant recollir les maneres, els eixos vertebradors, les connexions...”<sup>37</sup>. Aunque aquí se hable de documentación de los proyectos de trabajo, lo que se está planteando es la idea de la red de relaciones y de cómo enseñar lo que se está construyendo en aula con los alumnos y las relaciones de aprendizaje que ocurrieron en el desarrollo del proyecto. En 2011 el grupo empezará a discutir el tema de la documentación desde otro punto de vista, vinculado al proceso de relación y de reflexión del docente (este tema se abordará más adelante).

A raíz de eso, en 2009 se realizaron en Barcelona las V Jornadas de reflexió sobre la perspectiva educativa dels projectes de treball. Formar-nos des de la perspectiva educativa dels projectes de treball:

“Des de fa 25 anys compartim l’aventura de construir una altra escola en què la perspectiva educativa dels projectes de treball té un paper rellevant. Al llarg d’aquest temps hem participat en diferents experiències de formació que ens han permès construir formes de saber compartides. I també aprendre de les dificultats o possibilitats que ofereix la formació des de la indagació i la reflexió, des de les practiques que duen a terme en els nostres llocs de treball.

El tema d’aquestes V Jornades son aquestes sabers i experiències de formació que ens han permès seguir prenent i explorant nous camins en el vostre viatge envers una escola en la qual tots i totes trobem un lloc per aprendre amb sentit d’un mateix, dels altres i del mon”<sup>38</sup>.

El eje de estas jornadas fue “aprendre de les nostres experiències en projectes de treball<sup>39</sup>” en donde se han compartido las experiencias de educación infantil, primaria, secundaria y universitaria tanto de las personas del grupo como de personas de otros centros y con otros vínculos institucionales.

Estas jornadas tuvieron como formato presentaciones únicas en donde todos asistían a la misma ponencia. En ellas, el tema del tejido de aula surge en muchas de las presentaciones, principalmente en la de las personas que forman parte del grupo de proyectos de trabajo, pues era uno de los temas clave que el grupo estaba investigando en esos momentos.

El tema del tejido de aula y las xarxas de relación serán ampliamente discutidos en el grupo y van provocar cambios e influencias en los modos de trabajar de algunas personas del

36 Ibidem 35.

37 Ibidem 35.

38 Tríptico de las V Jornadas.

39 Ibidem 35.

grupo. Un buen ejemplo es el mapa de conceptos explorados en clase que realiza Lola junto con sus alumnos en 2010. Hasta entonces los alumnos de Lola documentaban el proceso de desarrollo del proyecto en una libreta. A raíz de las discusiones del grupo en las reuniones, Lola decidió realizar su primero mapa de relaciones con sus alumnos de acuerdo con lo que explica:

“Puc fer aquesta presentació d’aquesta experiència perquè pertanyo aquest grup, si no no hagués après el que sé. També he de dir que és fruit de la visita de l’exposició de l’escola de la Ítaka i de la conversa que vaig tenir amb la Katia al cotxe de tornada cap a Barcelona”<sup>40</sup>.

Yo entro a formar parte del grupo en septiembre de 2009. En este momento el grupo está preparando los artículos para el segundo monográfico de Cuadernos de Pedagogía que saldrá en abril de 2010.

El grupo en este momento está constituido por Daniel, Katia, Lola, María, Nica, Timunjaya, Ítaka, Lucía, Eugenia, Roser, Rosa, Noemí, Francesca, Aina, Diane, Arlet, José, Mírea y Maialen.

Los artículos reflejan bien la constitución heterogénea del grupo y narran experiencias realizadas con alumnos de infantil, primaria, secundaria y también desde la formación de docentes. Sin embargo, los artículos no solo reflejan las experiencias sino las dudas, intereses, incertidumbres e reflexiones de los profesores durante el desarrollo de un proyecto de trabajo.

Suzanne Furlan, por ejemplo, en un determinado momento de su artículo comenta lo que le hace pensar cuando sus alumnos hablan del proyecto que están desarrollando:

“me hacen pensar en todos aquellos momentos durante el día en que hablo, predico, comparto desde la tarima esperando que los alumnos piensen (como yo)” (Furlan, 2010:34).

Ya en el artículo “Un grupo pequeño, grandes cosas”, María José de Molina, Paula Ventades y Noemí Duran (2010:30-32) relatan una experiencia compartida, tanto desde la práctica con los alumnos de María José como a partir del diario de la docente y de sus incertidumbres respecto a lo que va surgiendo durante el curso.

Estos dos ejemplos proponen otra manera de hablar de un proyecto de trabajo mostrando las dudas y los caminos que los profesores recorren durante su desarrollo. Son fragmentos de reflexiones que ocurren en la vida diaria en un aula, cuando se enseña y aprende bajo esa perspectiva.

40 Texto presentado en las I Jornadas de Investigación en Artes y Educación – Barcelona, 2011. BELLIDO, Elisabet; VENTURA, Mercè; SILVA, Fabiana Paulino; ABAKERLI, Mariane B. 2011. *El proceso de reflexión sobre la documentación de un Proyecto de Trabajo realizado por alumnos de primera de primaria. Proyecto realizado con alumnos de primero de primaria de la Escuela Isabel de Villena y la visita a la exposición Picasso davant Degas*, 155-163. El texto se encuentra disponible en [http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&sqi=2&ved=0CG4QFjAC&url=http%3A%2F%2Fdiposit.ub.edu%2Fdspace%2Fbitstream%2F2445%2F22162%2F6%2FIndaga\\_t\\_2.pdf&ei=DUuIT\\_iFHsiHhQf1zamyAg&usg=AFQjCNG6l34UEANFM3HQ7p0EPklqhf7ZIA&sig2=EQ\\_fW\\_X8TGcNYQg23uBN1g](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&sqi=2&ved=0CG4QFjAC&url=http%3A%2F%2Fdiposit.ub.edu%2Fdspace%2Fbitstream%2F2445%2F22162%2F6%2FIndaga_t_2.pdf&ei=DUuIT_iFHsiHhQf1zamyAg&usg=AFQjCNG6l34UEANFM3HQ7p0EPklqhf7ZIA&sig2=EQ_fW_X8TGcNYQg23uBN1g)

En “Los proyectos, tejido de relaciones y saberes” (2010:77-80), Marisol Anguita, Fernando Hernández y Montserrat Ventura narran la trayectoria del grupo desvelando los puntos de cambio por los cuales pasó el grupo. En su momento hablan de la importancia de la escucha del profesor, de cómo la apertura a la diversidad permitió la entrada de los especialistas y de las problemáticas actuales. Y con eso vino la necesidad de plasmar los “múltiples aprendizajes” provocados por todas esas conexiones: “¿cómo hacemos visible todas nuestras historias para otros que no están aquí comprendan y conozcan cómo estamos aprendiendo?” (p.79). De aquí salen las xarxas o mapas de relaciones dónde, a través de representaciones de lo que han indagando en el aula los alumnos pueden hacer cruces entre conceptos, crear relaciones y plasmar los recorridos de sus experiencias.

Sin embargo, la idea de red también evoca las relaciones que van más allá de la escuela; el entramado que relaciona las experiencias de aprender a los sujetos, al aula, a la escuela y a los contextos (personales, familiares, culturales, sociales...) de cada uno que participa del desarrollo de un proyecto. Este gran entramado generó el concepto de vida de aula: “emerge un tejido de deseos e interrogantes que potencia las relaciones con los saberes, conocimientos y sujetos” (p.79).

Recién llegada, y sin conocer muy bien la dinámica del grupo, respondiendo a la sugerencia de Daniel, hice la resonancia de la reunión del 12 de noviembre de 2009. Quizás era una manera de realmente “entrar” en el grupo.

El enfoque de esta reunión del grupo era compartir los artículos que iban a publicarse en la revista “Cuadernos de Pedagogía”. Por eso, de las presentaciones destacué algunas ideas que me parecieran clave sobre el concepto/uso de la perspectiva educativa de los Proyectos de Trabajo, principalmente la de que cada proyecto es un proyecto. No hay una receta ni un “modo de hacer”, sino como cada uno se sitúa dentro de cada experiencia, ya que los contextos, agentes y fenómenos son variables. Los tres artículos<sup>41</sup> que fueron presentados en esa reunión marcaban bien esas diferencias.

Durante los años 2009 y 2010 el grupo estuvo debatiendo y profundizando el tema de las xarxas de relaciones desde tres puntos:

- la construcción del currículum de aula;
- el trayecto del grupo clase;
- (una de las) formas de plasmar las experiencias.

Estas reflexiones sobre la xarxa (re)construyen el tejido de conocimiento del mundo y de las personas y lo hace visible a los que no han participado de todo el proceso.

41 MOLINA, María José; VENTADES, Paula y DURÁN, Noemí. 2010. *Un grupo pequeño, grandes cosas*. Cuadernos de Pedagogía. nº 400, 30-32. FURLAN, Suzanne. *Desde el margen. Avivar la pasión por aprender; desde la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo*. Cuadernos de Pedagogía. nº 400, 33-35. ALABAT, Ita. 2010. *La práctica educativa no es corporizada* (texto no publicado).

Durante el año de 2009 también hablamos de muchos conceptos que iríamos a profundizar en los próximos años.

Surgieron los de comunidad y de comunidad de aula como nociones que pueden explicar los tipos de relaciones entre alumnos, profesores y escuela. En donde las propuestas y las reglas conforman una comunidad que las vinculan y las rigen. Resultó de aquí el cambio hacia la vida de aula para dar cuenta de las relaciones que existen en el cotidiano del grupo.

También se discutió el tema de la propia escuela y las diferencias que hay entre una escuela tradicional y una basada en la PEPT. La diferencia está en ir más allá de la repetición. Usar la información y transformarla en conocimiento. Para eso hay que reflejar sobre la propia historia y deconstruirla para transformarla en saber.

Otro tema del cual se empezó a hablar fue la idea de autoría y de autorizarse. Esta noción está vinculada a la idea de una escuela que permite que se vaya más allá de la repetición, pues créanse situaciones donde los alumnos empiezan a autorizarse. Se autorizan por lo que son capaces de compartir. A partir de aquí se forma la consciencia de los propios procesos y sus reconstrucciones permanentes.

Autorizarse no solo cambia el posicionamiento de uno dentro del aula sino que cambia las relaciones existentes en ella. Supone pasar del yo al nosotros ya que lo que ayuda a construir conocimiento es el *compartir* la experiencia de ser y de aprender.

La *vida del aula* fue el tema de las VI jornadas que el grupo estaba preparando para junio de 2012: VI Jornadas de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo. De hacer proyectos a la vida del aula como un proyecto.

Estas jornadas empezaron con un planteamiento distinto de las otras. Se discutió si se harían en castellano o catalán. Esto significaba que hacerla en castellano sería posibilitar que veniera más gente, no solo docentes, sino personas de formación y otros asesores de otros lugares del Estado español. Y con eso se podría compartir con más gente y crear una red más amplia.

En la discusión del grupo sobre el tema, se acordó que la convocatoria sería en castellano y catalán y que cada ponente podría hacer su presentación en la lengua que desee.

Para el grupo este tema intenta abarcar tres puntos clave relacionados a la PEPT:

- La diferencia entre hacer un proyecto y la PEPT
- El tránsito hacia el aula como proyecto y del aula hacia la escuela, la comunidad...
- Qué es construir vida de aula a través de la PEPT.

Estos tres temas indican los ejes desde los cuales el grupo quería establecer el diálogo, conectados con las jornadas anteriores, y con la dinámica de trabajo que el grupo estaba realizando últimamente.

Desde su papel activo de interrogar y plantear preguntas el grupo pretende establecer el diálogo entre escuela, aula, docentes, y grupos de formación desde las bases que el grupo considera clave para la PEPT.

En el 28 de octubre de 2010 tuvimos la segunda sesión de principio de curso y a partir de ella cambié mi posicionamiento en las reuniones. Al principio yo buscaba en las reuniones entender la concepción, las estrategias y los cambios que ocurrieron y siguen ocurriendo en la PEPT. Sin embargo, a partir de esa reunión empecé a investigar cómo el grupo gestiona el conocimiento, el saber y la experiencia de formación y qué hace con eso.

Mi investigación empieza en este momento de la trayectoria del grupo. En 2010, después de un año que yo ya participaba de las reuniones, el grupo ya existía desde hace más de veinte cinco años. En toda esa trayectoria se puede ver cómo el grupo mantuvo su posicionamiento en cuanto a cuestión de que los proyectos no son una metodología sino una perspectiva educativa que intenta hacer con que la enseñanza no sea una tarea aburrida sino un compromiso, donde “la escuela forma parte del deseo de lo que alumnos y alumnas quieren ser” (Lluna)<sup>42</sup>.

Este recorrido también nos ayuda a ver cómo el grupo fue construyendo su conocimiento a lo largo de todos esos años, y (como veremos más adelante), cómo eso ha influenciado tanto su manera de llevar la PEPT a la práctica como también ha ido forjando la propia perspectiva.

### **Entre la PEPT y la Cultura visual**

Mi acercamiento a la PEPT es el eje que orienta esta investigación. Sin embargo, mi campo de actuación es la enseñanza del arte y eso me ha traído hasta aquí, y por eso esta investigación también posee una dimensión artística.

A continuación vamos ver de qué modo me he acercado a la cultura visual. Ese acercamiento se dio en dos fases. En un primer momento, la cultura visual está conectada a las incertidumbres que me trajeron hasta aquí. Está vinculada a mi práctica docente y permite una reconstrucción del campo de la enseñanza del arte, ampliando los referentes con los cuales trabajar y acercándome a cuestiones vinculadas a la subjetividad de los sujetos involucrados en el proceso enseñanza/aprendizaje.

Sin embargo, al empezar a conocer un poco más sobre la PEPT, me he dado cuenta de que ambas perspectivas estaban muy relacionadas. Esta es la segunda fase, cuando percibo que la cultura visual no es solo como te posicionas en relación a las imágenes, sino con todo, y esto se acerca a la PEPT. Ambas proponen una manera de mirar similar. Aunque la cultura visual esté más vinculada al visual, la cuestión que propone no es *qué* aborda, sino *cómo* lo aborda.

42 Fragmento de la reunión de noviembre de 2011.

De ese modo, en la segunda parte del texto sobre la cultura visual, veremos cómo la PEPT ha informado el campo de la enseñanza del arte a través de la cultura visual. Dado que mi acercamiento a la PEPT se dio a partir de la práctica que hice con una maestra que iba a desarrollar un proyecto de trabajo vinculado a una exposición, aquí cuento esa experiencia para que los/as lectores/as puedan ver de qué modo fui conectando esa experiencia a mi antigua práctica docente y cómo eso ha redimensionado la cuestión de una enseñanza que se basaba únicamente en los objetos hacia una enseñanza que crea espacios de relación para propiciar experiencias de aprender.

Para finalizar este apartado, he analizado tres artículos publicados que también relacionan el arte con la PEPT. He hecho el análisis desde el punto de vista de una educadora que busca de qué modo la cultura visual ha permitido que se establezcan diálogos y la creación de nuevos discursos, que van más allá de la palabra, y que hacen uso del compartir para aprender. La clave es la idea de relación.

### **Coda**

#### **Los proyectos en publicaciones**

A modo de punta de un iceberg, señalo una pequeña bibliografía sobre proyectos de trabajo. A partir de estas referencias es posible adentrar en una vasta literatura que abarca varios aspectos de los proyectos, pasando por su fundamentación teórica hasta llegar a experiencias de aula.

A lo largo de estos veinte cinco años han surgido varias interpretaciones y maneras de trabajar con proyectos ya que hay varias influencias que los sostienen. En el contexto español, depende de los centros donde son llevados a cabo y de cómo se apropian los docentes de este enfoque educativo. Eso significa que los proyectos van adquiriendo características que los van especificando de acuerdo con los contextos en donde se encuentran.

En España, por ejemplo, los proyectos fueron recibiendo otros nombres que marcan distintas formas de relacionarse, apropiarse y transformar esta perspectiva. Así que hoy es posible encontrar varios libros que hablan de proyectos, sea de cuño más teórico o visando la práctica. Son algunos de ellos:

1. La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio. (Hernández y Ventura 1992);
2. Educar por proyectos (Jiménez, 2004);
3. Investigar y aprender mediante proyectos (García, 2006);
4. Trabajo por proyectos en el aula (Estrada, 2007);
5. Planificación didáctica (Pitluk, 2007)<sup>43</sup>.

43 Estos son solo algunos de los libros que centran su atención en aspectos asociados a los proyectos de trabajo.

Estos libros tienen en común la idea de un aprendizaje basada en la investigación por parte de los alumnos. El profesor es pieza clave en la investigación en cuanto orientador y organizador de los descubrimientos y de los conocimientos. El trabajo es colaborativo tanto entre el grupo como con personas de fuera, – padres y madres, alumnos y alumnas de otros ciclos o personas del contexto en el cual la escuela está ubicada. La gran diferencia entre ellos se encuentra en la metodología, desde el que rehúsa a seguir un proceso prefijado, hasta los que desarrollan la explicación paso a paso de lo que se debe hacer.

En revistas especializadas en educación, es posible encontrar también monográficos, posicionamientos teóricos y experiencias que muestran las distintas concepciones de los proyectos de trabajo, de acuerdo con cada autor/a y su línea de trabajo. En ellas, los profesores/as cuentan y reflexionan sobre el desarrollo de un proyecto. Son ellas:

- Cuadernos de Pedagogía;
- Comunidad Educativa;
- Guix: elements d'acció educativa;
- Kikirikí;
- Perspectiva Escolar.

Cuanto a la perspectiva que conforma esta investigación, señalo que es posible encontrar artículos que hablan del origen de los proyectos de trabajo:

- Hernández, Fernando. 1996. *Para comprender mejor la realidad*. Cuadernos de Pedagogía, nº 243, 48-53.
- Alabat, Ita y Ferrer, Adela. 1996. *Para saber más*. Cuadernos de Pedagogía. nº243, 88-91.

Señalo también artículos que comparten los referentes teóricos que han fundamentado el posicionamiento teórico del grupo cuanto a los proyectos de trabajo:

- Hernández, Fernando. 2002. *Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre*. Cuadernos de pedagogía. nº 310, 78-82.
- Autoría compartida. 2004. *Para saber más*. Cuadernos de pedagogía. nº332, 76-78.

Y también en el libro:

- Hernández, Fernando y Ventura, Montserrat. 1992. *La Organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó: ICE Universitat de Barcelona. Este libro aparece publicado en 2009 en la editorial Octaedro

de Barcelona, con un extenso prólogo en el que se revisan los cambios en la PEPT en estos casi 20 años.

Estas son algunas referencias generadas por el grupo de la PEPT y dentro de ellas hay muchas otras que permiten al lector/lectora crear su camino desde el tema que más le interese.

Y por fin señalo que al final del libro de Estrada “*Trabajo por proyectos en el aula*” (2007), por ejemplo, hay un apartado con bibliografía comentada para quien quiera otras referencias.

Y, para quien se interese en el vínculo entre la PEPT y la Cultura Visual sugiero el artículo:

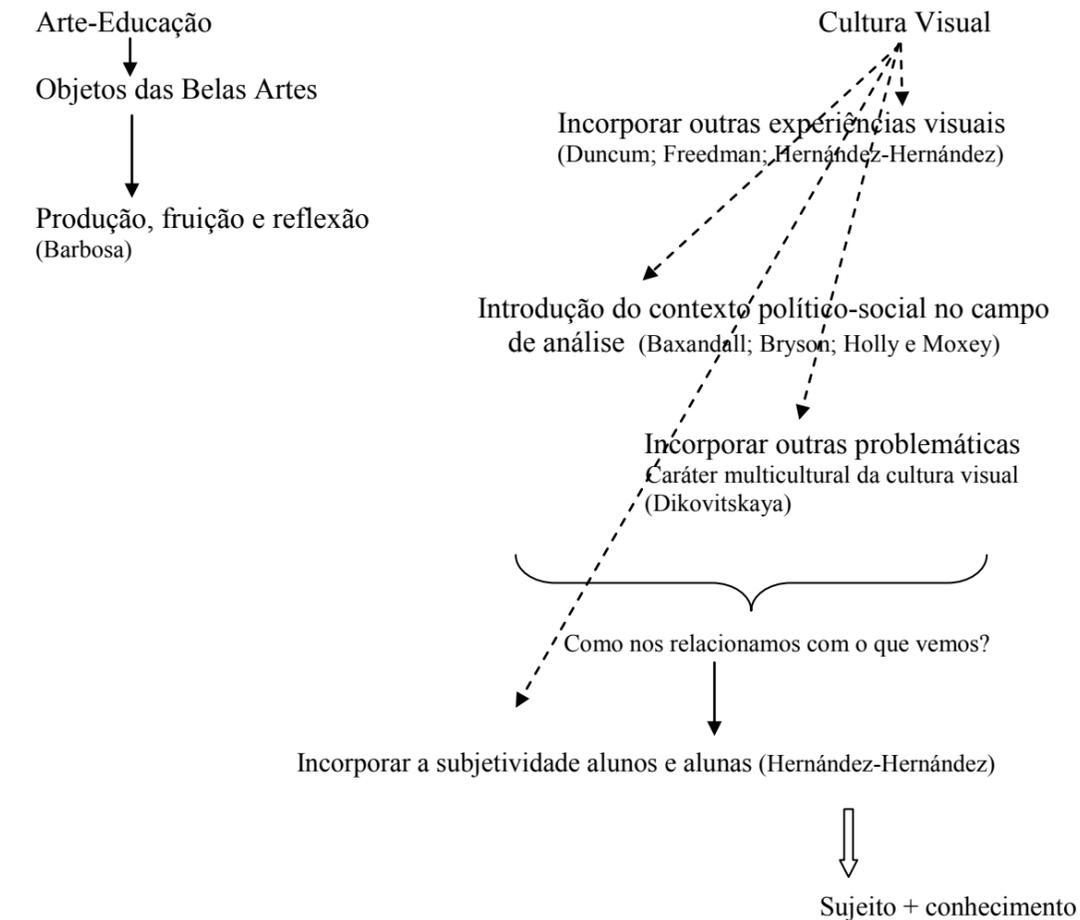
- Hernández, Fernando. 2007. *Qué se aprende y cómo se aprende de las Artes Visuales y la Cultura Visual desde la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo*. Fecha: 11/06/2007. Denominación del acto: Congreso de Artes Visuales y Educación. Localidad: Santa Maria: Brasil.

Y los libros:

- Hernández, Fernando. 2003. *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Aguirre, Imanol. 2005. *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Freedman, Kerry. 2006. *Enseñar la Cultura Visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, Fernando. 2007. *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, Fernando. 2007. *Catadores da cultura visual. Proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação.

## Aproximações à Cultura Visual

### De que modo as artes visuais e a cultura visual podem contribuir à educação?



Mapa 4: Incorporar a cultura visual em minha formação como arte-educadora

Assim como a PEPT, a cultura visual também iria promover mudanças no meu modo de ver e pensar a arte-educação.

Vim a Barcelona para fazer o mestrado de cultura visual por crer que nessa perspectiva encontraria algumas possíveis respostas às perguntas que haviam surgido em minha prática.

No momento mais crítico da minha relação com meu trabalho conheci Fernando Hernández, que veio ao MAM para conhecer a proposta educativa do museu. Hernández levou o material que tínhamos desenvolvido para uma certa atividade e voltou para conversar com os/as educadores/as sobre isso, e também para saber um pouco mais sobre como desenvolvíamos

nosso trabalho. Das conversas que tive com os educadores do museu duas afirmações ressonaram muito fortes para mim.

A primeira foi quando disse que os educadores deveriam buscar algo no seu trabalho que desse sentido ao que faziam. Em outras palavras, disse que deveríamos investigar algo nas nossas práticas docentes. Algo que fizesse com que nos envolvêssemos pedagogicamente com o que estávamos fazendo.

A segunda foi quando lhe perguntei sobre o que fazer com os/as alunos/as de hoje, que parecem não se interessar por nada dentro da sala de aula. Ele respondeu que deveríamos mudar o modo como ensinamos. Que o ensino tradicional já não abarcava as mudanças pelas quais o mundo estava passando e que nossos alunos estavam conectados a muitas fontes de informação e que necessitavam de modelos de ensino mais dinâmicos.

Basicamente essas duas afirmações fizeram com que eu percebesse que existia não uma, mas diversas outras possibilidades dentro da arte-educação, e que seria necessário mudar tanto minha prática pedagógica quanto minha relação com ela. Com isso, decidi fazer o mestrado em cultura visual.

No mestrado pude aproximar-me da ideia de que a arte-educação não necessariamente precisa estar vinculada aos objetos da Arte, mas que outras referências visuais também são fontes importantes de promoção do conhecimento. Além disso, compreendi que a arte-educação pode e deve estar conectada com a subjetividade dos alunos e alunas, mas não partindo da pergunta básica que sempre realizamos: “o que você vê nesta obra?”, e sim “o que esta obra diz de mim?”.

Meu primeiro contato com a cultura visual se deu através de duas concepções:

– Expandir o campo das imagens usadas na Arte-Educação. Segundo Freedman “el nuevo dominio de la educación artística es la cultura visual. La cultura visual incluye todas las artes visuales y el diseño: las bellas artes, la publicidad, los vídeos y películas, el arte popular, la televisión y otros espectáculos, diseños de viviendas y parques de recreos, imágenes de ordenador y otras formas de producción y comunicación visual” (Freedman, 2002:02). Isso significa abordar outras representações visuais no campo da arte-educação.

– Introdução do contexto político-social no campo de análise como modo de aproximação das imagens (Baxandall, 2006; Bryson, Holly e Moxey, 1994). A cultura visual expande o campo de atuação da educação artística ao introduzir o contexto político-social no qual as obras de arte estão inseridas. Essa aproximação pode estimular a reflexão e ampliar o sentido da arte como ferramenta de construção de conhecimento no campo da educação.

A segunda questão foi quanto à ideia de que relacionar-nos subjetivamente com as representações visuais permite outra aproximação à arte e aos objetos e representações visuais do cotidiano. O que vejo e como vejo (Berger, 1987) coloca a subjetividade como ideia central da cultura visual no campo da educação, já que “o que vemos tem muita influência em nossa

capacidade de opinião, sendo mais capaz de despertar a subjetividade e de possibilitar inferências de conhecimento, do que o que ouvimos ou lemos” (Hernández, 2007:29). Seria então através da nossa maneira de ver, que nos conformamos como sujeitos e criamos identidade dentro de nossos contextos.

Efland (2004) destaca a questão da subjetividade no campo da educação, ao afirmar que os sujeitos não são iguais e que o estudante é o protagonista da educação. Segundo o autor não existem conhecimentos acabados, mas conhecimentos para reconstruir e inclusive, para serem criados.



Imagem 3: “Compreender o mundo através do outras tramas possíveis”<sup>44</sup>

E o terceiro ponto de contato com a cultura visual foi quando a entendi como um processo de investigação sobre como nos aproximamos ao “que” e ao “como” vemos. Esse terceiro giro se deu quando entrei em contato com a perspectiva educativa dos projetos de trabalho (PEPT) e sua proposta a outros modos de aproximação aos elementos que vamos estudar. Segundo Martins (2010:223) “um mesmo conjunto de visualidades produzido ou apropriado por uma comunidade pode ser abordado a partir de diferentes aproximações e concepções, tanto teóricas quanto metodológicas. A cultura visual, entendida (...) como orientação epistemológica, oferece um conjunto interdisciplinar e dialógico de referenciais possíveis às aproximações dos assuntos eleitos para investigação”.

Ao presenciar o desenvolvimento de um projeto baseado em uma exposição de arte (como veremos a seguir), compreendi que os projetos de trabalho “promueven en los

<sup>44</sup> Robert Frank, através de suas fotografias propõe outras posições de subjetividade, a partir da diferença. *Argumentos*. Robert Frank, MACBA. De fevereiro a maio de 2005. “Las fotografías en la exposición “dan buena muestra de ese estilo inmediato, de carácter secuencial, que imprime poesía a lo cotidiano y se lanza a la experimentación formal en busca de nuevos e inesperados significados” (texto extraído do tríptico da exposição). Disponível em: <http://www.macba.cat/es/expo-robert-frank>. Consultado em abril de 2014.

alumnos la comprensión de los problemas que investigan” (Hernández, 2000:197). Desde este posicionamento a PEPT pode informar a prática da cultura visual quanto à necessidade de promover um ensino que oriente para “la reflexión y las prácticas en torno a las maneras de ver y visualizar las representaciones culturales, y en particular, las maneras subjetivas e intrasubjetivas de mirar el mundo y a uno mismo” (Hernández, 2012:21).

Neste capítulo nos acercaremos a essas questões pela visão de alguns autores e autoras com as quais dialoguei no mestrado. Além disso, nos aproximaremos da relação entre a cultura visual e a PEPT através da prática que realizei em uma escola de Barcelona e da análise de três artigos que falam sobre três projetos de arte que foram realizados utilizando a PEPT como modo de aproximação. Essas experiências me ajudaram a resignificar a ideia de arte-educação desde a prática.

### Conhecer o campo

No mestrado de cultura visual comecei a aproximar-me desse campo primeiro a partir do próprio questionamento do objeto das minhas aulas: a arte, ou melhor, o questionamento sobre qual é a diferença entre trabalhar com as imagens das Belas Artes e as da cultura popular (Storey, 2002).

Nas aulas de arte que costumava dar sempre trabalhei com outras referências, além das obras canônicas, como imagens de revista, em camisetas, pôsteres, outdoors... No entanto o uso desses elementos nesse momento estava mais vinculado à obra de arte contemporânea, já que nela também está incorporada a vida cotidiana. O que eu esperava de meus alunos era que eles relacionassem essas representações com as obras de arte que estávamos estudando. O caminho era do cotidiano para a arte e não da arte para a compreensão de nossos contextos culturais e sociais.

Em meus primeiros contatos com a cultura visual comecei a ver então outras possibilidades de abordar outras representações visuais dentro da arte-educação e não apenas a perspectiva da formação em arte. Segundo Fernando Hernández (2007a) o ensino vinculado à perspectiva da cultura visual vai além da ideia de ampliar a gama de objetos visuais com os quais trabalhamos, pois ao romper a dicotomia arte/cultura popular, permite uma atuação no campo da arte-educação que vai mais além da obra de arte canônica (Hernández, 2000; Duncum, 2002; Freedman, 2002, 2006).

Através dessa aproximação à cultura visual compreendi que é possível incorporar outras experiências visuais no campo da arte-educação e trabalhar com elas desde as mais distintas problemáticas. Abrir espaço para outras referências visuais transforma a arte-educação num “lugar donde ‘se crean comprensiones sociales colectivas’: un terreno en el que se juega

‘la política del significado’ en un intento de ganar adeptos para modos concretos de ver el mundo” (Hall, citado em Storey, 2002:17-18). Trabalhar com as imagens da cultura popular, tal como eu fazia, era manter as imagens no campo da Arte e isso não respondia as perguntas que havia formulado no meu caminho. Ao final, a questão não estava relacionada somente ao objeto visual, mas ao modo como nos acercamos dele, o efeito que isso provoca e o que queremos saber dessas imagens. Ou seja “educators who are interested in Visual Arts Education, and especially Visual Culture, are concerned with critically exploring the impact of visual representations and related discourse on the construction of children’s and teacher subjectivity” (Vidiella e Hernández, 2006:105). E isso pede uma mudança tanto no papel do professor quanto no dos alunos, já que cultura visual vinculada à educação se faz no entrelaçamento entre imagens, cotidiano e subjetividade.

Nesse momento do mestrado comecei a ler textos que vinculam a cultura visual e a arte-educação (Hernández, 2000, 2005, 2007a; Freedman, 2002, 2006; Duncum, 2002, 2004; Tavin, 2003; Darts, 2004).

Todas essas leituras foram aportando conceitos à ideia de uma educação que se aproximava cada vez mais dos meus questionamentos.

Paul Duncum, no texto “Clarifying Visual Culture Art Education” assinala algumas diferenças entre a arte-educação e a arte-educação vinculada à cultura visual.

Quanto à nomenclatura é bom esclarecer que desde o princípio vem-se usando vários termos para identificar a inserção da cultura visual em concepções pedagógicas: “Visual Culture Education” (Freedman, 2001, 2003), “Visual Culture Art Education” (Duncum, 2002; Tavin, 2004), “Art Education informed by Visual Culture” (Darts, 2004). No Brasil, por exemplo, relativamente há pouco tempo, utiliza-se o nome de “Educação da Cultura Visual” (Martins e Tourinho, 2009). Neste texto usarei educação artística vinculada à cultura visual, pois entendo que um campo informa ao outro.

A proposta de Duncum em “Visual Culture Art Education” centra-se entre o fazer crítico e o fazer baseado no modelo de transmissão. O que Duncum sugere é que o fazer deve ser parte de um processo onde os alunos não só se expressam, mas ao mesmo tempo em que realizam seus trabalhos, também investigam sobre as questões vinculadas à cultura visual tais como: a imagem na sociedade, a recepção dessas imagens, a construção da representação e a natureza das representações.

De acordo com Paul Duncum (2002:09), a cultura visual é “the extraordinarily ways people deal with the visual products of global capitalism as people negotiate, resist, and appropriate the meaning of images in terms of their own cultural predispositions”.

Esta posição dentro do campo da educação estabelece a diferença entre a manutenção da tradição artística e um posicionamento que proporciona a investigação, análise e compreensão das produções culturais. A educação artística através da cultura visual sai do modelo expressivo

e passa a ser um processo de aprendizagem onde o mundo do aluno está relacionado com as representações visuais do cotidiano, através de um diálogo crítico fomentado por essas experiências, transformando-os em produtores ativos de cultura (Dias, 2006).

Outro ponto do texto é a questão do papel do próprio professor e de como lidar com a complexidade da contemporaneidade. Se dentro da cultura visual o ponto de partida já não é o cânone, e sim os objetos do “maistream” e a experiência cultural do aluno, então o professor também tem que romper com o modelo pedagógico no qual ele “domina”, e passar a uma posição onde ele ajude a problematizar como ponto de partida das investigações realizadas em classe.

Kerry Freedman vincula ao *fazer* de Duncum o *ver* e afirma que os dois estão em relação através das artes visuais devido aos novos paradigmas das artes e as reformas curriculares (Freedman, 2002). Para Freedman a cultura visual é uma resposta às realidades contemporâneas que permite que aquilo que antes não entrava em classe passe a fazer parte das aulas (Freedman, 2006). A cultura contemporânea está constituída de muitas outras imagens, que não só as artísticas, que têm significados e que devem ser analisadas e discutidas criticamente, já que fazem parte de nossa cultura e, conseqüentemente, nos deparamos com elas diariamente. O estudo crítico dessas representações visuais faz com que questões de identidade, raça, gênero, assim como as próprias questões da representação surjam e isso transforma a arte-educação em um campo de justiça social, já que a compreensão crítica dessas representações permite que os indivíduos tenham “agencia” ou possam “utilizar otras posiciones y elementos intersubjetivos de definición y acción que movilicen otros discursos y que anulen ciertas categorías socialmente predominantes” (Iñiguez, 2003:15-16). Giroux (2001) completa este pensamento ao afirmar que a cultura oferece recursos para um pensamento crítico através de estratégias pedagógicas que revelem práticas institucionais e estruturas sociais que sustentam discursos hegemônicos.

Esta mudança de paradigma, no entanto, gera dúvidas e também questionamentos sobre o ensino da arte. Que fazer com a Arte, como campo de conhecimento? Deixamos de ensinar arte? Estaremos mudando o ensino de artes plásticas para um ensino sobre os estudos culturais através dos objetos visuais?

Lembro-me que um dos exercícios que fizemos nas aulas do módulo II no mestrado de cultura visual, “Aproximación al campo de los estudios de la cultura visual”, foi exatamente o de buscar nos artigos do “Journal of Visual Culture” os temas em que estavam trabalhando as pessoas que investigavam sob a perspectiva da cultura visual.

Os temas abarcavam: estudos filmicos; a reprodução das imagens da arte e a memória; arquitetura e memória cultural; abuso infantil e a imagem digital; infância e fotografia; a cultura do videogame e os sucessos da TV a cabo e o papel do espectador, entre muitos outros. E também no âmbito das artes, havia muitos artigos que faziam a revisão entre temas da historia da arte e as práticas expositivas; relações entre arte, imagem e texto; colaborações entre arte e ciência, entre outros.

Essas referências sugerem então que a questão não é substituir a arte-educação pelo ensino da cultura visual e sim entender que, se as pessoas extraem significados das imagens em suas experiências cotidianas (Duncum, 2004), o papel da educação artística seria então o de investigar sobre os processos nos quais esses significados estão sendo construídos (Dikovitskaya, 2005). Ainda que a cultura visual desloque o foco da arte para a visualização do cotidiano, a obra de arte, como objeto representativo de experiências culturais e sociais, está inserida nesse contexto de reflexão, para ajudar a desvelar seus significados, relações e influências dentro do campo cultural e não só para gerar conhecimento dentro do campo da arte. O que muda é, portanto, o modo como olhamos essas imagens e o que queremos saber a partir delas.

No campo da arte-educação, a cultura visual vinculada à prática docente e à reflexão crítica, busca ações que mudam os modos de ensinar. Isso significa construir novas metodologias de trabalho, onde se vinculem os processos individuais com as dinâmicas sociais e políticas das representações, e reflexionar sobre a conotação que as imagens ou representações visuais podem ter ou adquirir de acordo com os significados aprendidos culturalmente. Isto ajuda a romper com um ensino do tipo “instrução” (Freire, 1970) e adquire a possibilidade de construção de conhecimento a partir *do que vemos e como vemos*.

Segundo Hernández (2000), a arte é um fenômeno complexo, cujo campo se caracteriza cada vez mais pela dissolução de seus limites, o que nos leva a pensar que as fronteiras de aproximação determinadas pela educação artística tradicional, que celebra os meios de produção, a experiência estética e a percepção, estariam deixando de lado questões pedagógicas importantes, alçadas pelo momento histórico no qual vivemos, como a necessidade de saber selecionar e interpretar as informações com as quais nos deparamos cotidianamente.

Todas as situações nas quais nos encontramos são potentes espaços pedagógicos. São lugares onde os sujeitos se relacionam e onde existe a produção de identidade. Esta ideia faz referência a como as mediações sociais (Vygotski, 1987), o entorno, a situação social e o meio dialogam com os sujeitos. E, conseqüentemente, como o relacionamento com outros sujeitos influi no desenvolvimento cognitivo.

Deste modo as relações pedagógicas deixam de estar mediadas por conteúdos e materiais e passam a estar mediadas pelas relações existentes entre a percepção visual e as interpretações do mundo, criando assim uma trama de conhecimentos situados (Haraway, 1995). Deste modo a arte e as representações visuais não são instrumentos ilustrativos para a expressão, mas elementos que geram novas ideias e conhecimentos.

A cultura visual é, desde sua origem, um campo interdisciplinar que surge do encontro entre a história da arte, a antropologia, os estudos filmicos, e da linguagem com a teoria pós-estruturalista e os estudos culturais (Dikovitskaya, 2005). O que o pós-estruturalismo oferece é justamente a possibilidade de análise das relações de poder existentes na produção e distribuição dos discursos produzidos, tendo em vista que nos constituímos a partir dessas relações.

Por isso, ensinar sob a perspectiva da educação da cultura visual é compreender seu caráter multicultural e como isso permite uma abordagem das problemáticas com as quais se trabalha a partir de várias disciplinas. É relacionar diversas histórias, culturas, identidades e tecnologias (Freedman, 2006) e ter em conta os aspectos socioculturais que conformam as representações visuais e as identidades com as quais se está trabalhando.

Utilizar o contexto político-social como modo de aproximação das imagens (Baxandall, 1974; Bryson, 1994) estimula a reflexão e amplia o sentido da arte como ferramenta de construção de conhecimento no campo da educação.

O papel da educação artística é estratégico no momento de produzir identidades por sua mediação entre o campo simbólico e as representações da realidade.

A cultura visual, como campo transdisciplinar, visa mudanças sociais através de uma prática reflexiva que investiga o papel das imagens associadas às experiências e aos contextos de produção e recepção.

Segundo David Darts (2004: 315): “several proponents of an art education informed by (and imbued with) visual culture have successfully demonstrated that the visual is inextricably linked to ongoing social, political, psychological and cultural struggles”.

Dessa afirmação entendo então que o projeto educativo vinculado à cultura visual não trata mais de uma questão entre as representações visuais e as obras de arte, mas corresponde principalmente ao modo como nos relacionamos diariamente com tudo que vemos, como isso nos conforma como indivíduos e como nos posicionamos diante de tal compreensão.

Essa posição levaria então a questionar sobre qual seria o papel da arte e o das representações visuais no campo da educação vinculadas à cultura visual. E também quanto ao currículo da educação artística. Quem escolhe os temas que serão abordados? Por que uns e não outros?

Nas escolas onde trabalhei sempre tive total liberdade de “montar” minhas aulas como quisesse desde que seguissem um currículo razoável dentro da história da arte. Depois de montar o projeto pedagógico curricular da assinatura, com seus devidos conceitos e atitudes, deveria enviá-lo à direção para sua aprovação.

Em geral o projeto contava com duas áreas de atuação, uma voltada ao desenvolvimento de habilidades específicas do campo e outra mais teórica. No projeto essas duas vertentes sempre caminhavam juntas. Ou seja, se queria trabalhar a perspectiva, por exemplo, isso viria acompanhado de aulas sobre o Renascimento. Eram planejamentos de um ano, sendo que eu levava em conta os anos anteriores e posteriores já que havia sido e seguiria sendo a professora de arte de todos os alunos da escola. Os projetos não eram fixos ou rígidos, e sempre podiam mudar de acordo com o seguimento do grupo ou de alguma nova proposta que surgisse no decorrer do ano. Isso também indica que uma vez traçado o projeto pedagógico, podia segui-lo ou não.

A questão é que durante minha prática pedagógica a Arte e a História da Arte estavam em função do desenvolvimento de habilidades e do aprendizado do vocabulário e conceitos específicos do campo. As aulas estavam abertas às distintas expressões e experiências estéticas assim como às diversas compreensões que poderiam surgir, cuja ênfase estava na produção de um significado coletivo e na aceitação das diversas experiências como fonte de compreensão da arte. Esperava que meus alunos e alunas compreendessem o poder simbólico da arte de aceitar qualquer apreciação ou julgamento. Até esse momento eu ainda não havia rompido com o “uso formalista de los elementos a favor de los usos simbólicos que sugieren significados sociales múltiples y ampliados” (Freedman, 2003:62).

Ainda que o vínculo fosse através da relação dos alunos com as obras, o discurso que permeava as aulas era o da História da Arte e não nos aprofundamos na permeabilidade entre arte/vida para colocar em relação questões que os levassem a suas próprias subjetividades.

Para ir além dessa visão seria então necessário perguntar-nos que capacidades aportaria a arte ao campo cognitivo. Efland (2004) assinala algumas:

- os sistemas simbólicos da arte podem ser usados para construir diferentes versões do mundo;
- uma das funções da arte é a de construção da realidade;
- a arte contribui para a compreensão da paisagem social e cultural de cada indivíduo.

Essas indicações reenforçam a proposta pedagógica da educação artística ao reconhecimento das condições sociais e culturais da arte como fonte de conhecimento da(s) sociedade(s) e de aproximação a si mesmo.

O caráter aberto da obra de arte permite então que o conhecimento aconteça através da integração entre os processos simbólicos e as perspectivas socioculturais (Eisner, 2004) onde a ação educativa, através dessas premissas, se transforma em uma ação crítica cultural. Assim sendo, é possível aproximar-se da arte como linguagem capaz de veicular significados, cuja finalidade não é a de gerar uma cultura a respeito da arte, mas interrogar o visual para a aquisição de conhecimentos. A partir dessa perspectiva, a obra de arte passa a ser um registro visual de uma cultura com significados simbólicos que necessitam ser lidos para desvendar e revelar outras realidades.

Se a arte é uma construção social, ou seja, é produzida por indivíduos que constroem representações carregadas de valores simbólicos, então a educação artística vinculada à cultura visual deveria promover “estudios orientados al análisis y desmantelamiento crítico de todo el proceso de articulación social y cognitiva del que se sigue el asentamiento efectivo de las prácticas artísticas como prácticas socialmente relevantes” (Brea, 2005:06).

Seguindo essa linha de pensamento é possível dizer então que a arte-educação vinculada à cultura visual propõe dois tipos de aproximação à arte e às representações visuais:

- uma de caráter mais simbólico, mais conectada à subjetividade das pessoas: desde a reflexão e desconstrução das próprias histórias e narrativas até a reapropriação e consequente transformação do conhecimento em saber;
- outra de caráter político, histórico e sociocultural onde se questionam as formas de construção cultural do visual (Dikovitskay, 2005).

Estas duas aproximações não são excludentes e no campo da educação (não só) artística deveriam conceber o currículo como “un campo de lucha en torno a la significación y la identidad” (Silva, 2001:168).

Isso leva a questionar o currículo existente: sequencial, estático, disciplinar, segmentado e objetivista (Silva, 2001) em função da complexidade do mundo sociocultural no qual nos encontramos, e das necessidades de uma educação que realmente promova um conhecimento que acompanhe essas mudanças.

Hernández (2000) sugere que o projeto educativo deveria buscar pontos de orientação, sem dogmas, e de caráter provisório em vez de estruturas rígidas, já que o conhecimento surge “de la relación dialéctica entre el que conoce (sujeto) y lo conocido (objeto)” (Hernández, 2000). Martins define o dialógico como a polifonia de vozes ou a intertextualidade, onde “as interações acontecem por meio de confluências, reciprocidades, simultaneidades e fronteiras. Fronteiras porosas, como espaços muitas vezes imaginários, espaços de trânsito e sem uma divisão a priori do que é bom e mau, culto ou popular” (Martins, 2006:75).

Se levarmos em conta essas duas aproximações ao construir nossos projetos pedagógicos curriculares, não separamos sujeito e conhecimento e favorecemos a construção das infraestruturas cognitivas necessárias para a aquisição do conhecimento através da autoconsciência de aprender, do tratamento da informação e do aprender a partir da interpretação da realidade entre todos.

### **De estudar imagens ao construir conhecimento com imagens**

Como a cultura visual e a perspectiva educativa dos projetos de trabalho foram se constituindo na minha formação.

Eu não estive presente em nenhum desses projetos. Falo desde os artigos que foram publicados em revistas de educação e também desde a apresentação de um deles nas aulas do mestrado de cultura visual.

Pretendo mostrar com estes exemplos a reflexão que acabo de fazer sobre uma possível trajetória no caminho da cultura visual.

Ao chegar a Barcelona meu questionamento era sobre o valor que as imagens da arte poderiam ter em contextos tão diversos como os que existem em São Paulo, minha área de atuação. E, ao aproximar-me da PEPT, ainda buscava como os professores e professoras que trabalham com essa perspectiva se aproximavam do campo da Arte e como um professor específico do campo vincularia as duas perspectivas. Creio que é importante acentuar que não estava buscando um método, mas formas de aproximar os dois âmbitos.

Com o passar do tempo, a PEPT deu a dimensão da *educação* para o trabalho com as imagens e com a arte. Ao longo de seu desenvolvimento os “projetos de trabalho” foram se constituindo além da ideia de um método de trabalho e passaram a ser compreendidos como uma perspectiva educativa, ou seja, são um modo de posicionar-se frente à educação e ao currículo.

Quanto mais me aproximava dessa perspectiva e do modo como os professores e professoras trabalham em sala de aula, mais fui percebendo quanto a PEPT poderia conferir outra dimensão à cultura visual. Ainda que tivesse lido e compreendido algumas conexões entre a educação e a cultura visual, foi através dessas relações que vi “na prática” como é possível vincular essas duas perspectivas.

Essa aproximação ocorreu a partir de três situações: uma entrevista com Cedes, professora de Infantil e Fundamental (agora aposentada) e que trabalhava com a PEPT desde os anos 1990; ao seguimento de um projeto de trabalho com a professora Lola e seus alunos de Primária; e aos encontros e conversas com Diane, professora de educação visual e plástica do Ensino Médio.

Foi então através dessas aproximações práticas que o campo da cultura visual também se transformou quanto à educação e ao currículo de artes.

### **Diane**

Diane é professora de arte em uma escola de Barcelona. Ela trabalha com alunos e alunas de ESO e também trabalha com a PEPT, em uma escola cujo projeto educativo não segue essa mesma perspectiva.

Já conhecia a Diane de algumas aulas do mestrado que havíamos feito juntas. Mas foi a partir das reuniões do grupo de Projectes de Treball que começamos a conversar mais sobre arte, projetos de trabalho e currículo de arte na PEPT, assim como sobre nossas expectativas, encontros e desencontros no doutorado que começávamos a fazer.

Além disso, através dos questionamentos de Diane nas reuniões, pude ver formuladas muitas das dúvidas que eu também tinha sobre como vincular as aulas de arte, tão relacionadas ao fazer, com os enfoques da PEPT.

Com este breve relato pretendo mostrar como Diane levava as reuniões a suas aulas de arte e vice-versa.

Uma das escolas que visitei para realizar o trabalho de campo foi a sua e, por conta disso, ela me explicou muitas coisas a respeito, principalmente sobre o lado prático que conforma boa parte das aulas de artes. Ou seja, como é realmente o dia a dia da disciplina de artes quando um professor trabalha a partir da PEPT. Minha principal dúvida era sobre a escolha do tema: se havia sido uma sugestão sua ou como havia surgido a questão.

Diane, então, me contou que haviam começado o ano letivo de 2011 falando sobre o terremoto do Haiti que ocorreu em 2010 e da má situação geral na qual ainda se encontrava o país. Além disso, havia várias exposições em Barcelona que enfocavam esse tema e que poderiam ser úteis para o desenvolvimento do projeto. É possível perceber aqui que as exposições estão a serviço das aulas e não o contrário.

No entanto, tudo começou, anos antes, com a ideia de que os alunos construíssem a casa de seus sonhos. O vínculo com a prática é a ideia de que os alunos façam maquetes e se deparem com os problemas que podem surgir a partir dessas representações, a escolha de materiais e de técnicas apropriadas para a construção.

Essa ideia central foi se transformando com o tempo, já que Diane percebeu que não havia muita conexão com a vida real, que seus alunos construíssem casas com três banheiros ou seis quartos, e uma jacuzzi... Ela buscava temas que fossem socialmente mais relevantes e então os projetos começaram a abarcar outras dimensões da realidade desses alunos.

Segundo Diane “el trabajo sigue el mismo, proyectas una idea, trabajas por escala, haces dibujos técnicos, asesoras la sesión... pero en el “qué” es donde ve que hay un margen”. Entendi então que Diane mantém as atividades práticas mas os alunos trabalham a partir de temas que provoquem a reflexão sobre o que estão fazendo. Não é simplesmente aprender a fazer uma maquete, mas trabalhar com outros contextos para o desenvolvimento desses prédios e assim perceber as diferenças que conformam outras realidades e modos de vida. E dessa discussão com os alunos surgiu a pergunta: “¿Qué es lo que necesitas para vivir?”. E para desenvolver o projeto do Haiti os “Arquitectos sin frontera” foram à escola para conversar com os alunos e alunas e introduzir-lhes o tema. Além disso, eles foram à exposição “Haití, un terremoto que dura siglos” no “Palau Robert” de Barcelona. Estas duas visitas mostraram outra característica importante dos projetos, que é a ideia de ampliar as fontes de informação quando se começa a investigar sobre um tema. E aqui tanto os “Arquitectos sin frontera” como as exposições serviam de alicerce para o desenvolvimento das maquetes. O interessante é perceber que foram à exposição buscando informações sobre a pergunta com a qual estavam trabalhando que, nesse caso, era sobre a necessidade de reconstruir-se depois de uma catástrofe. Susan Sontag (2003) adverte que ao olhar as imagens que abordam o sofrimento de outras pessoas

“se debería sentir la obligación de pensar en lo que implica mirarlas, en la capacidad efectiva de asimilar lo que muestran. No todas las reacciones a estas imágenes están supervisadas por la razón y la conciencia. La mayor parte de las representaciones de cuerpos atormentados y mutilados incitan, en efecto, interés lascivo” (Sontag, 2003:111).

Ao trabalhar um tema tão concreto com seus alunos, Diane ajuda a desmistificar as imagens da exposição e faz com que seus alunos se relacionem com as imagens para conhecer outra situação social e refletir sobre suas necessidades, o que faz com que a exposição suscite em seus alunos a ideia de compromisso e consciência através de imagens que, dependendo de como se olha, “mostram para que não se esqueça”.

Talvez esse fosse um bom tema para seguir trabalhando a questão da imagem que retrata a catástrofe e as formas de aproximar-se a elas, ainda que de forma paralela à produção da maquete. O que nos leva a outro tema, que era um ponto muito importante para Diane: o tempo e a quantidade de alunos.

Diane sempre expos nas reuniões a diferença de trabalhar a PEPT com um único grupo, de mais ou menos vinte e cinco alunos e durante toda a semana, o que não é seu caso, já que trabalha com dez grupos, também de mais ou menos vinte e cinco alunos e alunas, com os quais está por mais ou menos uma hora por semana.

Essa limitação do horário não impede que Diane trabalhe a partir da PEPT, mas ela também crê que para que os trabalhos sigam sua trajetória e que os alunos terminem (terminar é um fator muito importante para ela), por exemplo, as maquetes, é necessário seguir quase sem desvios e tentar manter-se ao máximo dentro da proposta, o que não permite muito espaço para as possíveis discussões e derivações que surjam nas aulas.

Dos encontros com Diane posso destacar então dois pontos importantes que relacionam a educação artística com a cultura visual:

- o fazer das aulas de arte está impregnado com um compromisso social que transforma a educação artística tradicional que valoriza a expressão e a experimentação de materiais;
- a exposição ou as representações da cultura visual são um alicerce para uma produção que pretende gerar um conhecimento que vá além do essencialismo artístico, de que a arte (ou as imagens) fala por si mesma.

E uma questão: deve-se trabalhar em função do projeto de arte ou em função dos conhecimentos que se vão gerando ao longo do projeto?

Esta questão implica um posicionamento quanto ao próprio currículo. Se se escolhe a primeira opção, então seria a matéria “arte” a que determina o que deve ser estudado. Já no caso da segunda opção, escolhe-se a incerteza e um currículo não tão definido, onde as discussões levam a outras investigações e talvez não sobre tempo para o fazer.

Sobre essa questão, a entrevista com Cedes me ajudou a repensar outros caminhos para uma educação artística vinculada à cultura visual.

É necessário dizer que Cedes não é professora de educação artística e sim de primária. No seu caso, não só a arte, mas qualquer questão com a qual seus alunos e alunas possam se relacionar, é claramente um suporte, um facilitador para a aprendizagem, como vamos ver a seguir.

## Cedes

Conheci a Cedes depois de fazer o estágio com a professora Lola, quando estava escrevendo a tese de mestrado. Foi uma sugestão de Fernando Hernández a de que eu entrevistasse duas pessoas mais para ampliar o campo da PEPT, e poder cotejar as distintas posições e modos de trabalhar que essa perspectiva possibilita. Assim, para escrever a tese do mestrado, me baseei no estágio realizado com Lola e nas entrevistas realizadas com Cedes e as professoras de educação artística Núria e Anna, especialistas em artes e música respectivamente<sup>45</sup> e que também trabalham a partir de projetos.

A entrevista com Cedes abarcou mais do que eu poderia imaginar. Ela me contou sobre seu início com os projetos de trabalho, e como foi aprofundando seu sentido até entender que não realizava um projeto, mas subprojetos que conformavam a vida da sua classe. Cedes me falou sobre a “atitude docente” que um projeto exige e essa reflexão me ajudou a entender qual é o papel de uma professora nos projetos de trabalho. Além disso, o que destaco neste relato é o modo como Cedes vê o papel da arte e dos museus no desenvolvimento de um projeto de trabalho.

Quando fui fazer a entrevista com Cedes havia acabado a prática do mestrado com Lola, o que significa que havia acompanhado o desenvolvimento de um projeto e começava a ter algumas ideias do que eram os projetos na prática, assim como algumas dúvidas e perguntas.

Eu não sabia, por exemplo:

- Como funciona um projeto de trabalho em cada escola, isso está determinado pela escola ou pelo professor/a?
- Existe uma hora determinada dentro do quadro horário para “fazer projeto” (seria então o projeto uma matéria, como “atualidades”, por exemplo?)
- Como funciona um projeto de trabalho em cada escola, isso está determinado pela escola ou pelo professor/a?
- Qual o papel do professor/a?
- E qual o papel dos alunos e alunas?

E também tinha algumas perguntas mais específicas do meu campo de interesse:

- Quem escolhe a exposição que vai guiar o projeto?
- Por que vão a essa exposição?

<sup>45</sup> Como em sua escola não há uma separação entre arte visual e música, as duas professoras trabalham juntas e chamam a sua matéria de “artística”. Isso significa que em suas classes tentam englobar todas as artes mais o corpo - teatro, mímica e tudo o que é expressão corporal e dança – assim como a parte mais visual da plástica e a música. As classes que compartilham são de infantil e fundamental, mas a ideia e o trabalho que guiam ambos os cursos são os mesmos.

Poderei citar essa entrevista em alguma parte da tese, mas neste momento não vou me aprofundar nela, não por falta de contribuição, já que a entrevista foi muito rica, mas principalmente porque foi uma entrevista muito pontual e realizada com a finalidade de escrever a tese do mestrado.

Com todas as outras pessoas citadas houve continuidade nos encontros e a possibilidade de aprofundar mais as características de cada um.

- Sempre vão a exposições?
- Sempre se faz projetos relacionados a exposições?

A entrevista com Cedes foi muito esclarecedora desses pontos, e quando o encontro acabou eu soube que Cedes havia desenvolvido uma forma de trabalhar com projetos que, como fui descobrir mais adiante, não é “trabalhar com projetos” e sim uma atitude que se estende também ao próprio âmbito pessoal. Com isso se entende porque os projetos de trabalho passaram a ser chamados pelo grupo de “perspectiva educativa”. Os projetos de trabalho, enquanto perspectiva educativa, se apropriam da própria definição do termo:

- “5. f. Punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto.
  - 6. f. Visión, considerada en principio más ajustada a la realidad, que viene favorecida por la observación ya distante, espacial o temporalmente de cualquier hecho o fenómeno.
- E também como locução adverbial:  
 “1. loc. adv. En proyecto o con posibilidades para un futuro”<sup>46</sup>.

Por isso os projetos, enquanto modo investigativo de aproximação aos fenômenos que nos rodeiam, não aceitam modelos ou receitas. O que mais uma vez nos ajuda a compreender o artigo que escreveu o então Grupo Minerva (do qual Cedes fazia parte), em 1994, “En contra del método de proyectos”. Desde o ano 2000 essa denominação começa a surgir em artigos que Fernando Hernández escreve para revistas especializadas em educação (na Espanha) ainda que tardasse um tempo para que o grupo usasse esse nome com fluidez. Em 2004, por exemplo, na entrevista que fez Jaume Carbonell a Fernando Hernández, essa denominação está presente e vem acompanhada da seguinte definição da PEPT:

“una concepción global de la educación que rompe con un currículum cerrado y que tiene sus conexiones con cómo se aprende a leer, a escribir, a contar y a representar el mundo” (Carbonell, 2002: 49)<sup>47</sup>.

Afinal, tudo isso indica que não existe uma única maneira de trabalhar com projetos e que cada professor se apropria dessa perspectiva desde seus contextos profissionais e pessoais.

Por isso a entrevista com Cedes foi importante, porque me mostrou outra maneira de trabalhar com a PEPT, distinta da de Lola, e que respondia algumas das primeiras dúvidas que eu tinha.

Já quanto à arte e à PEPT, destaco estes dois pontos onde Cedes me contou de que modo ambos estavam presentes em sua prática docente. Cedes disse:

<sup>46</sup> Dicionário RAE da Língua Espanhola.

<sup>47</sup> Contudo, só nas V Jornadas, realizadas pelo grupo de projectes de treball em 2009, é que o grupo incorpora “perspectiva educativa” aos projetos de trabalho: “V Jornades de reflexió. Formar-nos des de la perspectiva educativa dels projectes de treball” Barcelona, 1 y 2 de julio de 2009.

“A ver, la historia está en que hay un currículum establecido, no como preestablecido, como prescriptivo, y dentro de este currículum prescriptivo, uno de los ámbitos del saber es arte. Entonces el arte, tu lo puedes abordar desde la educación artística, tu el arte lo puedes abordar desde algo aislado y descontextualizado como una asignatura con un horario propio o, si entra a formar parte del conglomerado de ese gran proyecto que está configurado por los deseos de todos y cada uno”.

Aqui Cedes já dava pistas de que a arte pode ser trabalhada como um campo de conhecimento, mas que dessa forma seu ensino seria uma finalidade em si mesma ou, ao fazer parte de um todo poderia promover um conhecimento mais amplo e mais global. Neste caso ela me contou que seus alunos de P5 (Educação Infantil) estavam estudando *A Família de Filipe IV*, (mais conhecida como “As Meninas”) de Velázquez e as versões que fez Picasso dessa pintura, como ponte para estudar as distintas versões dentro das coisas e as distintas versões de informações, e de como chegaram a estudar o espaço e a fazer uma representação de sua própria sala de aula, depois que Karima (uma das alunas) perguntou: “¿Y a quién mira Velázquez?”<sup>48</sup>.

E ela complementa:

“La exposición, siempre, siempre, siempre, que hemos acompañado nuestros itinerarios de aprendices con visitas a museos o espacios “xs”, nos puedan dar más información vivida más allá de los libros. Entonces, es incorporar el museo como un espacio escolar fuera de la escuela...”.

Essas duas explicações de Cedes conectaram com as dúvidas e incertezas que havia trazido das minhas experiências e com a necessidade que eu tinha de que o ensino da arte fosse além de seu próprio campo. E abriram um novo caminho onde as artes visuais (ou referências visuais) mais o modo de olhá-las levaria à possibilidade de descobrir-se. E isso estava vinculado ao como o aprender pode surgir de outros lugares que não só o saber do professor, ou os livros escolares.

Neste ponto entendi que a PEPT gera o modo como nos aproximamos à cultura visual vinculando a aprendizagem com as experiências, os desejos, e as dúvidas de cada um, sendo esse o ponto central da educação e não a arte.

Ter a cultura visual e os projetos de trabalho tão presentes fez com que eu percebesse que a arte-educação deveria ser um processo de investigação onde uma imagem, uma representação visual ou uma obra de arte serve como ponto de partida, e não como finalidade. Ou seja, as informações disponíveis dessas representações, ou sua experiência cultural, devem entrar em contato com a vivência de cada um de modo a gerar a elaboração do conhecimento, através da função mediadora das imagens, que permite ir além da informação dada, onde se considera a complexidade do visual para poder impor e resistir às convenções socioculturais a partir dos

<sup>48</sup> Infelizmente não observei as aulas de Cedes, assim este relato está baseado no que ela me contou na entrevista, o que supõe alterações temporais.

questionamentos daqueles que estão envolvidos no processo. Segundo Hernández (2003:192) “el *aprendizaje* se concibe como una producción activa (no pasiva) de significados en relación con los conocimientos sociales y el propio bagaje del aprendiz”.

A partir dessa afirmação e das pistas que me havia dado Cedes, compreendi que na PEPT o conhecimento se constrói no entrelaçamento das representações visuais e o que estão vivendo as pessoas nesse momento.

Na nossa cultura, dominada por imagens visuais, temos que investigar e analisar como o espaço cultural do olhar nos afeta, assim como afeta ao que olhamos. Se o exercício de olhar serve como um espelho que nos devolve a nós mesmos, então temos que refletir sobre como construímos essa autoconsciência. Os projetos de trabalho aliados à cultura visual nos ajudam a compreender como criamos identificações, decodificamos e dotamos de sentido o que vemos.

Essa aproximação fez com que eu entendesse a cultura visual como um campo de estudo que permite investigar justamente o processo de metacognição ou de metarreflexão a partir do que se vê. Ou seja, como aprendemos a ser através do processo de interiorizar as estratégias para aprender desde a complexidade. Como estabelecemos relações e associações e geramos relatos que permitem a construção do que se vê.

Se dentro do espaço da educação a cultura visual é o modo como nos acercamos da realidade, o modo como nos vemos e os efeitos do que vemos em nós (subjetividade), e se os projetos são uma forma de contar o que se constrói, de documentar e narrar o que se vive nas aulas, então desse cruzamento surge o relato que investiga sobre a construção do conhecimento e quais são os pontos-chave que formaram parte do processo de ensino, de aprendizagem e de como aprendemos a aprender.

### **Acompanhar o desenvolvimento de um projeto de trabalho**

Esta foi a primeira vez que estive presente durante o desenvolvimento de um projeto. Faz parte do mestrado em “Artes y Educación: un enfoque constructorista” da Universidade de Barcelona realizar um estágio em uma instituição (que os alunos escolhem) entre as várias opções que existem. Essas opções surgem das relações que existem entre a universidade e diversas instituições de Barcelona, desde que estejam dentro das linhas de pesquisa do mestrado. Isso significa que abarca práticas em instituições que trabalham tanto no âmbito da educação (formal, informal e não formal) quanto artístico (museus, filmotecas, centros culturais etc).

Esta colaboração tem, dentro do mestrado, a finalidade de incorporar uma experiência prática aos estudos teóricos realizados. É apropriar-se da teoria por meio da prática.

Deste modo, este é um relato de cunho etnográfico, onde o enfoque estava em não necessariamente observar tudo, mas fazer uma seleção sobre os pontos que observei, com a finalidade de registrar cenas significativas e construir problematizações em torno delas.

Meu interesse investigativo no início do mestrado estava vinculado à relação museu/

escola, tema que pretendia desenvolver para a tese do mestrado, onde eu pretendia questionar a repercussão social da arte-educação dos museus.

Este estágio contava com a visita a um museu e o desenvolvimento de um projeto de trabalho baseado nessa visita e por isso pareceu adequado aos meus questionamentos.

Esse projeto se desenvolveu com alunos e alunas da primeira série do ensino fundamental (seis anos), durante o terceiro trimestre do ano letivo de 2008 – 2009. Foi realizado pelas professoras Lola e Elisabet e teve assessoria de Fernando Hernández.

Estas professoras da primeira série trabalham com três projetos por ano, um sempre de arte e os outros dois dependem um pouco dos alunos e alunas já que são eles quem dão a pauta, a partir de seus interesses, inquietudes etc. Fernando Hernández costuma assessorar os projetos de trabalho vinculados à arte que realizam essas professoras. Sua sugestão está baseada no que alunos e alunas estão vivendo nesse momento, e a exposição vai conectada a uma interpretação do que poderia relacionar-se com essa experiência. Essa atitude por parte de Hernández e das professoras reforça a ideia de que os projetos nem sempre partem do interesse de alunos e alunas (o que querem saber) e que o adulto sempre está em função dos/as estudantes. As professoras são como intérpretes que tem a responsabilidade de favorecer experiências de aprender com sentido. Existe muita troca entre todos durante a concepção do projeto vinculado à prática docente, já que um informa ao outro.

A exposição escolhida para este ano foi a de Joan Fontcuberta, que esteve no Palau de La Virreina de dezembro de 2008 a fevereiro de 2009<sup>49</sup>. Nessa exposição o artista apresentou uma retrospectiva de trinta anos de seu trabalho como fotógrafo, dividida em dezoito projetos distintos.

Por que essa exposição e não outra?

Partindo da inquietude de Fernando Hernández, de que um projeto não deve conectar com o interesse das pessoas, e sim com suas experiências, a pergunta para iniciar a planificação do projeto de trabalho com as professoras foi: o que estão vivendo neste momento as crianças de 6 e 7 anos?

E, para responder a essa pergunta foi necessário voltar ao trimestre anterior para ver o que essas alunas e alunos haviam estudado. No projeto anterior começaram a conectar-se com as dúvidas e incertezas que os filmes provocam e realizaram o projeto: “Como se fazem os filmes”, onde aprenderam a suspeitar do que se vê:

– Aluno: “ahora entiendo que los efectos especiales en el cine nos hacen ver cosas que no son verdad”.

– Aluno: “entiendo que cuando alguien se muere ya no tengo que llorar porque no se muere de verdad”.

<sup>49</sup> *De Facto*. Joan Fontcuberta 1982-2008. La Virreina Centre de la Imatge.

Nesse projeto, alunas e alunos começaram a entender que nem tudo o que se vê é “verdadeiramente verdade”. Então, pautados nessa experiência, as professoras e Fernando Hernández decidiram desenvolver o projeto seguinte baseado no “trânsito entre o que é e o que não é”, e isso é chave no trabalho de Fontcuberta. E essa seria, então, a ideia que guiaria todo o projeto, ou seja, o “problema específico, que vincula todo el sentido, el desarrollo y el proceso de toma de decisiones llevado a cabo en cada Proyecto” (Hernández y Ventura, 2008:108).

Um dos fatores que regem um projeto é a ideia da aprendizagem progressiva por parte de alunos e alunas. Isso significa que se recupera o que foi aprendido e que isso é reincorporado através de novas situações. Isso faz com que alunos e alunas retornem ao que já foi estudado, mas a partir de novas problemáticas. Essas novas conjunturas fazem com que o que foi assimilado em um projeto realizado anteriormente passe por um processo de acomodação e se transforme em conhecimento (Piaget, 1996)<sup>50</sup>.

Se entendermos então que uma das formas de gerar conhecimento nos projetos é através do modo como alunos e alunas vão se apropriando das questões que estão estudando através de temas que se conectam com suas subjetividades e da aproximação às novas fontes com as quais estão trabalhando, faz sentido então que os temas dos projetos estejam relacionados.

E neste caso continuar o projeto de cinema através da exposição de Fontcuberta era uma oportunidade de aprofundar vários temas já abordados no projeto anterior.

Fontcuberta, nesta exposição, questionava a ideia da fotografia como “verdade”, desconstruindo a realidade estabelecida através de imagens fictícias que propunham outras verdades e esta seria a base do projeto que questionaria a ideia de “verdade”, o trânsito entre a credibilidade e o engano, como se fabricam realidades, e como criar histórias a partir de colagens, fotografias, imagens, etc.

#### *Observar, participar, investigar*

A partir da observação das aulas de Lola destaco algumas questões espaciais e comportamentais, tanto por parte das professoras como de alunos e alunas, que foram criando a identidade dos projetos de trabalho nesse meu primeiro contato:

- diferença entre uma aula de arte, uma aula de curriculum e o desenvolvimento de um projeto de trabalho;
- a produção de um dossiê;
- repetir, recordar, retomar, para a acomodação do conhecimento;
- posição das cadeiras e mesas na sala de aula;
- o círculo como espaço de conversa;

<sup>50</sup> Mesmo com todo esse processo vamos ver em um dos exemplos citados um pouco mais adiante como os alunos ainda se confundiam muito com os temas que estavam estudando.

- participação das professoras: ouvir, organizar;
- trabalhar com conceitos abstratos;
- a interação do grupo durante as atividades;
- ser autor: escrever, desenhar e ler seus próprios textos e resultados de suas investigações.

Com o passar do tempo e meu envolvimento com os projetos percebi que essas características fazem parte do desenvolvimento dos projetos de trabalho, mas que cada um dos professores e professoras tem seu próprio modo de trabalhá-los. Isso depende de fatores como o tempo destinado ao desenvolvimento dos projetos no currículo escolar, a concepção pedagógica das escolas e a própria maneira de como os professores e professoras se dedicam aos projetos. Diferença essa que marca a pauta entre realizar um projeto e realizar uma prática pedagógica desde a PEPT. E é basicamente isso que permeia as reuniões do grupo de projetos.

#### **O projeto “Totes les coses no són el que semblen”**

Minha entrada nos projetos de trabalho começa aqui.

Logo quando firmei este estagio, Fernando Hernández me explicou como havia sido o planejamento do projeto realizado com as professoras, e quais eram as principais ideias que queriam trabalhar com seus alunos e alunas. Com isso eu tinha uma ideia do projeto principal e da exposição que íamos ver, mas seu desenvolvimento seria uma “surpresa” para mim.

#### *A visita à exposição*

Lola e eu combinamos de nos encontrar diretamente no centro de arte para fazermos a visita todos juntos. Até então não havia me encontrado com as professoras e não participei da preparação dos alunos e alunas para a exposição. Lola me contaria mais tarde que ela mesma já conhecia as obras de Fontcuberta e que havia pesquisado pela Internet e já sabia um pouco sobre a exposição. Elisabet, a outra professora, foi visitar a exposição para preparar-se. E quanto aos alunos, tendo em vista que a exposição inaugurou em dezembro e a visita foi dia 28 de janeiro de 2009, houve pouco tempo para prepará-los. Então as professoras deram prioridade à biografia do artista, e se estava vivo, já que para os alunos e alunas isso é uma preocupação, pois a maioria dos artistas (das exposições que vão visitar) já estão mortos (esse dado será muito importante depois). Que era fotógrafo e que tipo de fotografia fazia, além de explicar-lhes que as fotos que eles iam ver não eram de verdade. E complementa Lola “la historia, más que la técnica y lo que pretende el artista”, já que para ela parecia mais fácil se os alunos soubessem o que iam ver.

Nessa visita eu me senti dentro da minha área de trabalho, e por conta disso fui com todos os preconceitos baseados nas minhas experiências tanto como professora como educadora de museu. Alguns desses preconceitos se confirmaram e outros, principalmente no que diz respeito aos projetos de trabalho e seu modo de aproximação à arte, mudaram com essa visita.

Às onze horas, hora marcada, chega a escola. Eram seis professoras e dois grupos com 24 e 28 alunos e alunas respectivamente. Por uma questão de organização e de espaço, nos separamos em dois grupos, cada um com sua professora de classe e, para minha primeira surpresa, a professora de artes não estava.

Segundo o que me explicou Lola depois, a professora de plástica trabalha mais as técnicas e a manipulação dos materiais. Ela tem um interesse pessoal pelos projetos, por isso sempre visita as exposições que os alunos vão ver e também acompanha o desenvolvimento do projeto através de seus alunos e realiza algum trabalho com eles em suas aulas, vinculado à exposição, sem que isso faça parte do projeto.

Voltando à exposição, realizei a visita com o grupo de Lola, já que ela havia sido meu contato para o estágio.

Fizemos a visita sozinhos, sem nenhum educador do centro de arte.

Dos dezoito projetos expostos por Fontcuberta, Lola havia escolhido três para olhar com mais atenção com seus alunos durante a visita. Passamos por muitas salas, olhamos todas e os alunos que quiseram puderam olhar com mais calma alguma obra. Alguns alunos voltaram à exposição com seus pais, fato muito comum já que os pais têm uma posição muito ativa no desenvolvimento dos projetos.

Durante toda a visita a professora fez perguntas aos alunos que iam além da apreciação das obras. Na primeira sala, a do astronauta (Ivan Istochnikov)<sup>51</sup>, Lola mostrou uma fotografia e perguntou a seus alunos e alunas:

– ¿Quién es, qué ven?

Ela então contou quem era o personagem nas fotos, explicou um pouco sobre a temática dessa sala e começou a falar das possibilidades e impossibilidades de que aquilo fosse real.

E logo tornou a perguntar:

– “¿Vosotros pensáis que la historia es real? ¿Puede haber pasado de verdad?

Dirigimos-nos a outras salas e paramos na sala das sereias<sup>52</sup>.

Os alunos voltaram a sentar diante das imagens e a professora começou a falar das fotos.

A professora perguntou: “¿Estas fotos muestran una realidad? ¿Qué muestra? ¿Un astronauta?”

a. – “No, una sirena.”

a. – “Una sirena no, un esqueleto de sirena”.

51 *Sputnik*. 1997. Joan Fontcuberta.

52 *Sirenas*. 2000. Joan Fontcuberta.

p. – “¿Quién cree que esta historia es de verdad?”

Ninguém.

p. – “¿Por qué?”

a. – “Porque las sirenas no existen”.

p. – “¿De qué están hechas?”

a. – “De huesos, de otros humanos. Son colocados sobre las rocas”.

p. – “¿Por qué no en otro lugar?”

p. – “Porque ahí es más creíble”.

(En este momento todos quieren hablar, prestan mucha atención. Están extasiados con el tema y con las imágenes).

a. – “El (artista) hizo un montaje, es con una cola de pez”.

a. – “Y pone algo encima para que parezca más viejo (antiguo)”.

E foi assim durante toda a visita. Em todas as salas onde estivemos a professora fazia perguntas relacionadas com a ideia de verdade, de criar histórias e inventar realidades. Não houve apreciação estética das obras, mas se os alunos acreditavam no que estavam vendo, se sim, se não, e porque, e que indícios haviam ali que se conectavam com suas próprias experiências e faziam com que acreditassem que aquilo realmente poderia acontecer.

Depois disso voltamos a nos encontrar na escola.

No primeiro dia cheguei um pouco antes, pois no dia anterior me perdi e não consegui chegar na hora da aula de projeto<sup>53</sup>. A aula seria às 11h30min, mas cheguei às 11h00min. Nesse momento alunos e alunas se preparavam para o recreio e quando eu entrei na sala de aula a professora me apresentou a todos e perguntou se eles/as se lembravam de mim, do dia da visita à exposição. A maioria disse que sim e então fomos ao pátio.

Aproveitei esse momento para ver como era a escola, e o que alunos e alunas faziam nesse momento. Estive com Elisabet, que também estava realizando um estágio nas classes de Mercè, mais o seu para o magistério. Enquanto isso ela foi me contando coisas sobre a escola, quem estuda lá e outras dinâmicas.

Fui então tirar umas fotos e tentar algumas aproximações. Havia um grupo de meninas jogando “cama de gato” e comecei a jogar com elas. Uma, Paula, se aproximou e se sentou ao meu lado. Falamos de coisas como nomes e palavras. E descobri que ela era aluna de Lola e que estaríamos juntas no projeto de Fontcuberta.



53 Nesta escola as aulas de projeto se realizam duas vezes por semana, em aulas de 45 minutos.



Voltamos à sala de aula e Lola começou a distribuir os cadernos com capa laranja, que mais tarde eu entenderia que têm um valor simbólico para alunos e alunas, já que não é qualquer caderno, e sim onde eles desenvolvem o projeto. É como um diário e é muito importante porque com isso eles/as se comprometem.

Ela aproveitou para me apresentar de novo, agora com um pouco mais de detalhes e para contar a seus alunos e alunas que eu estaria com eles/as durante todo o trimestre, nas aulas de projeto, porque eu estava muito interessada no que acontece depois que uma escola visita uma exposição, e que eu queria ver o que eles/as faziam depois da visita à exposição de Fontcuberta.



Nesse momento então, Lola perguntou aos alunos e alunas como eles contariam a visita que fizeram à exposição a uma pessoa que não havia ido. Um deles me contou como foi a visita e o que tinham que fazer.

Pablo me contou que haviam ido ver coisas que não eram de verdade.

E outro aluno contou que haviam começado o projeto a partir de coisas que haviam visto na televisão e em outros meios e que haviam percebido que não era verdade como, por exemplo, brinquedos que não voam, mas na televisão sim; imagens de jogos em revistas ou catálogos que não fazem o que “prometem” nos catálogos etc. Essas imagens foram coladas em seus cadernos contando o que prometiam fazer e o que realmente acontecia.



E, com a ajuda de Mercè, alunos e alunas fizeram uma retrospectiva da visita à exposição:

“Na sala um, quem era este personagem?”

Os alunos se deram conta de que era um fotógrafo.

Como explicariam esta visita a uma pessoa que não foi?



Depois disso, para fazer uma retrospectiva do que havia acontecido na exposição, a professora leu o que os alunos haviam comentado naquele dia a partir da pergunta: como explicar a exposição a uma pessoa que não foi?

Durante a visita à exposição a professora havia anotado as conversas que surgiram em cada sala com seus alunos e alunas, suas descobertas e coisas que se conectavam com a preparação que haviam



realizado para fazer a visita. Esta atitude em relação ao diálogo me pareceu bastante importante e, quando vi que a professora havia imprimido essa conversa e que cada aluno e aluna receberia uma cópia para colar nos seus cadernos percebi que isso era um elemento importante para o desenvolvimento do projeto, ainda que eu não tivesse consciência da verdadeira importância desse fato.

Alunos e alunas receberam então as três folhas que continham o que eles/as haviam dito durante a exposição, e que deveriam ser coladas em seus cadernos. A partir desse momento a aula se converteu em uma aula de desenvolvimento prático-motor. Os alunos tiveram que lidar com essas folhas para colá-las, e localizá-las de modo a montar a sequência do projeto.



Houve muita dificuldade para “encontrar” o lugar certo onde colá-las já que o caderno é igual dos dois lados e não tinha nenhuma marca que ajudasse a entender a sequência que deveriam seguir. Alunos e alunas nos pediam ajuda para saber onde colar as folhas e, nesse momento me dei conta de que eu não era só uma observadora, mas que também era parte da experiência e que os estudantes não duvidavam na hora de pedir ajuda, já que eu também estava ali e podia colaborar com eles/as.



Depois de coladas, os alunos leram em voz alta o que disseram e entre seus comentários também estavam algumas perguntas que elaboraram para fazer ao próprio artista:

- Como faz as fotos?
- E as chaves<sup>54</sup>, de onde são?
- É você quem inventa as palavras estranhas que usa?



Joan Fontcuberta é um artista barcelonês e é amigo pessoal da professora Mercè. Essa aproximação, e mais o fato de que o artista “está vivo” possibilitou que os alunos tivessem a oportunidade de enviar-lhe um email com as perguntas que a exposição havia suscitado. O que também foi uma das atividades do projeto e desencadeante de questões como a correspondência entre as pessoas e os novos meios de comunicação.



Os alunos conheciam as possibilidades tecnológicas, tais quais mandar emails e também falavam de computadores e de fotos digitais e sabiam que era necessário ter conhecimento específico para fazer o que Joan Fontcuberta fazia com suas fotos.



54 *Securitas*. 2001. Joan Fontcuberta.



Como legenda das folhas coladas os alunos escreveram: “l’enviarem per correo”, de modo a deixar registrado o que fariam com essas perguntas.



Daqui em diante o projeto se desenvolveu a partir das salas da exposição que os alunos visitaram e as perguntas que fizeram a Fontcuberta:

1. Retrospectiva da exposição:

- Como explicar a exposição a alguém que não veio?  
(depoimento dos alunos)

- Email com perguntas enviado a Joan Fontcuberta
- Resposta de Joan Fontcuberta
- Biografia de Joan Fontcuberta



Neste momento os alunos e a professora discutiram o que é e como se faz a biografia de uma pessoa que não se conhece. Perguntaram-se onde poderiam achar informações sobre Joan Fontcuberta e trabalharam com informações achadas na internet, além de usar fotos do próprio artista. A partir delas os alunos aprenderam a encontrar evidências nas fotos que poderiam dar pistas sobre a vida do artista.



2. Sala do astronauta – Ivan Istochnikov

- Criar um personagem (que gostaria de ser) e sua historia.  
- Fazer um desenho do personagem que se imaginou usando uma foto do rosto do aluno. Cada um inventou seu personagem.

- Criar um personagem entre todos. Inventar sua história e fazer uma fotomontagem baseada em um fato do texto.

- As histórias contadas em revistas, catálogos ou jornais que não são de verdade. Colar no caderno a imagem escolhida e explicar porque não é verdade.



Os alunos tiveram grandes dificuldades para pensar um personagem que não fosse muito fantástico. No começo, ao pensar em seus próprios personagens mesclavam personagens imaginários (como *Pokémon*, um ninja ou um *Power Ranger*...) com outros mais normais como fazendeiros, piratas ou romanos. A dificuldade estava em entender que esse personagem deveria ter uma historia bastante crível para qualquer pessoa, como a do astronauta Ivan Istochnikov. A história deveria ir além do “porque gosto” e conter explicações de porque escolheram aquele personagem.



Depois disso os alunos tiveram que escolher um personagem entre todos, para montar uma história em conjunto e fazer uma fotomontagem de uma cena do texto.



A escolha desse personagem foi um processo muito cuidado pelas professoras já que os alunos ainda não conseguiam separar o gosto pessoal da amizade. Eles confundiam entre votar num personagem e votar no personagem do amigo. Foi trabalhoso, mas no final todos ficaram muito satisfeitos. A professora disse que foi a primeira vez que fizeram um exercício em grupo e que ela sabia que haveria problemas. Mas que era importante para que eles aprendessem a falar, a compartilhar com os amigos e a ouvir. Depois de escolhido o personagem os alunos foram buscar informações sobre ele e as trouxeram na próxima aula. Nessas tarefas os pais sempre ajudam e quem tem mais conhecimento sobre um tema pode vir e dar mais informações.



3. Fósseis – Sereias

- Encontramos um esqueleto nas obras ao lado da escola. De quem são esses ossos?

Durante um almoço na escola um dos alunos comia frango e teve a ideia de montar um esqueleto para brincar com os outros alunos da escola. Contaram à professora a ideia e ela imediatamente aceitou.

Os alunos lavaram os ossos e montaram no pátio da escola um esqueleto. Tiraram uma foto e criaram um cartaz com a pergunta “De quem são esses ossos?”. Muitos alunos deram suas opiniões e dias depois o mistério foi solucionado, com outro cartaz contando que os ossos eram de Paco, o cozinheiro da escola!



A escola apoia que se conheça o que cada série está fazendo e por isso as paredes sempre têm muitos trabalhos de alunos expostos. Os alunos podem se ajudar e dar suas opiniões quanto aos trabalhos que estão em desenvolvimento.



4. Sala dos milagres<sup>55</sup>.

- Cada aluno deveria inventar um milagre e desenhar-se realizando-o, além de escrever sobre qual milagre ele gostaria de poder fazer.



<sup>55</sup> Karelia: *Miracles & Co.* 2002. Joan Fontcuberta.



Este trabalho foi mais “fácil” e surgiram muitas ideias, já que os alunos podiam trabalhar usando toda sua imaginação. Algumas vezes durante o projeto me dava conta de que os alunos têm seis anos e que muitas vezes, apesar de estarem vivendo o trânsito entre o que é real e o que não, que o lúdico e o simbólico ainda eram o que prevalecia.

No entanto, com tudo isso o que aprendi é que não importa o estágio de desenvolvimento pelo qual os alunos e alunas estejam passando no melhor sentido piagetiano, mas as possibilidades que os projetos lhes dão de duvidar, perguntar, buscar e falar sobre o que creem e depois poder escolher o que lhes parece melhor dentro das problemáticas que guiam o projeto. O professor neste processo tem um papel fundamental que é o de ajudar a organizar seus pensamentos vinculando o projeto com suas experiências. É como um trabalho de tradução da linguagem cotidiana desses alunos e alunas ao processo de aprendizagem.

Depois de todo esse processo, os alunos fazem uma avaliação onde falam sobre as ideias que se transformaram durante o projeto e, neste caso, o que farão agora diante de uma imagem. Os alunos e alunas dão seus depoimentos, as professoras os recolhem e fazem uma síntese. Também perguntaram por que Joan Fontcuberta faz o que faz, e das respostas fazem o mesmo.

E, para registrar a diferença entre “brincadeira” e “mentira” perguntam aos alunos sobre isso e os alunos respondem:

–“Quan fas una broma es per passar-ho bé i dius la veritat, la mentida es “gorda” i no expliques la veritat”.

– “Fa una mentida no dius la veritat, estàs enganyant”.

– “Sabem que tot es broma, a l’exposició, perquè ell ho explica”.

Só depois de todo o processo é que os alunos dão nome ao projeto. Na aula todos vão expondo suas opiniões até que chegam a um consenso. Assim, o nome deste projeto, escolhido pelos alunos foi: “Les coses no sempre són lo que semblen”. E então fazem a capa de seus cadernos que se tornam dossiês de todo o processo que viveram.

E, para acabar o projeto, os alunos e alunas da escola Isabel de Villena vão à universidade de Barcelona para um encontro com os alunos da faculdade de Belas Artes. Nesse encontro os alunos da escola



explicam aos da universidade o que fizeram durante todo o trimestre e vice-versa. Levam seus cadernos-dossiês, se separam em pequenos grupos e explicam como foi o trabalho às pessoas que estão com eles. Esse encontro é muito importante para os dois grupos. Os alunos da escola exercem o protagonismo que começaram a desenvolver nas aulas de projeto, mas fora de seu âmbito, o que também significa uma aprendizagem, já que não estão dentro de sua zona de conforto. Na universidade eles contam, respondem perguntas e interagem com os alunos da universidade de igual para igual. Por outro lado, os alunos e alunas da universidade também lhes contam como foi seu semestre e o que fizeram. E em nenhum momento existe a ideia de que porque são pequenos “não sabem nada” ou “não têm opinião sobre as coisas”. O que existe é um mútuo interesse de ambas as partes sobre as atividades que foram realizadas.

Imagem 4: Alunos, alunas e professora desenvolvendo o projeto sobre Fontcuberta.

Participar e observar este projeto foi como começar um novo caminho conectado às inquietudes que me trouxeram até aqui.

Dentro do contexto da minha formação as aulas de artes que eu dava ainda se desenvolviam dentro de uma visão mais moderna do ensino da arte e também da metodologia triangular de Ana Mae Barbosa, mesclado à expressão criativa e à apreciação artística. Era uma relação mediada pela manipulação dos materiais que abarcava desde a exploração sensorial até o uso das técnicas artísticas como suporte da própria produção e representação.

Portanto, quando escolhi realizar essas práticas foi porque imaginei que se desenvolveriam dentro da especialidade de uma classe de arte. E por isso, no dia da visita ao centro de imagem, perguntei se a professora de arte estava e, para minha admiração, não estava. Nas escolas onde eu trabalhei era eu, como professora de arte, quem propunha a visita às exposições. Em nenhum momento outro professor chegou a dizer que gostaria de levar seus alunos a uma exposição. E, não só escolhia a exposição que os alunos deveriam ver, mas acompanhava a todos e fazia com eles os percursos nas exposições, destacando os pontos que estávamos estudando e aos quais deveriam prestar mais atenção.

O fato da professora de arte não ir à exposição e também não participar do projeto fez com que eu questionasse o papel da arte nas escolas, e para que servem as disciplinas artísticas. Sua capacidade se restringe ao desenvolvimento técnico de habilidades? Quem determina isso, o/a professor/a ou o curriculum? Poderia essa professora ter se envolvido mais com o projeto de Fontcuberta? Se sim, qual seria seu papel?

Apesar de entender que a arte tal como é usada num projeto de trabalho é um detonador de situações de diálogo, segui pensando em como seria possível ampliar também o repertório

sobre arte desses alunos e alunas. Seria entender a arte como um campo de conhecimento válido, mas sem limitá-lo à fruição estética e ao fazer. Dessas considerações surgiu outra questão: se as professoras não são de arte, então talvez não tenham repertório para ampliar esses conhecimentos, ou simplesmente deixam que o projeto siga seu percurso natural? Ou seja, se a arte é um campo de conhecimento, é necessário ter informação, saber sobre ela para poder fazer as conexões necessárias nos momentos oportunos?

Na entrevista que fiz com as professoras Anna e Nuria, que são da área de arte, saiu um exemplo que me pareceu bastante interessante para ilustrar essa dúvida. No primeiro trimestre do ano letivo de 2008/2009, elas haviam realizado com seus alunos de seis anos de educação infantil um projeto que se iniciou a partir do livro *Viatjes i Flors* de Mercè Rododera. O projeto teve vários seguimentos e um deles foi uma experiência mais performática em relação ao corpo e às cores. Os alunos, baseados em uma das histórias do livro, começaram a imaginar como eram as pessoas, como iam vestidas e, a partir disso, fizeram então uma sessão de pintura corporal para “ter as cores do Arco-Íris” sobre o corpo e os imprimiam sobre um papel branco.

Nesse momento lhes perguntei:

M: “Por ejemplo, tú que eres profesora de arte, podrías haber enseñado, por ejemplo, a Ives Klein, que también imprimía el cuerpo de mujeres para hacer sus pinturas... O crees que no hace falta añadir otro tema de arte, que sería una información a más, o que posibilitaría crear estas relaciones”...

N: “Es que no hay ningún camino repetido, si en aquel momento, hablando, definimos que podía ser una posibilidad, sí. A veces sí, a veces no. En este caso no”.

Ao voltar para casa depois dessa entrevista estive pensando na minha pergunta por muito tempo. E as principais questões eram: estaria eu tão conectada com um ensino de arte para a arte, que deixo de ver essas conexões? Conhecer a obra de Ives Klein poderia acrescentar algum conhecimento para esses alunos? Ou, talvez melhor: de que modo deveriam abordar a obra de Ives Klein para que esta também contribuisse ao processo pelo qual estavam passando? Porque só mostrar e comentar que houve um artista que também fez o mesmo, seria então mera ilustração do processo pelo qual estavam passando.

Destas três experiências que tive no começo da minha formação relacionada aos projetos de trabalho percebi que existem duas questões que permeiam o processo e que o limitam: a finalidade e o tempo. Que o projeto tenha um tempo de duração (três meses, como vimos no exemplo de Fontcuberta) faz com que os professores muitas vezes não envolvam outros assuntos que não contribuem à finalidade do projeto. Claro está que essas condições estão determinadas pela linha pedagógica da escola e que cada professor também tem seu modo de trabalhá-la. Se uma professora como Cedes já não realiza um projeto, e sim um projeto que é a *vida da classe*, a limitação temporal já não é relevante, porque o importante são as relações que vão se construindo desde o diálogo e a indagação.

Por outro lado, se a arte é uma linguagem, como qualquer outra, que expressa a visão que os/as artistas têm do mundo, é quando se conecta com os projetos como via de conexão e de conhecimento. Não é arte como arte, mas como linguagem e, conseqüentemente um detonador de situações de diálogo e de aprendizagem.

### **Relações entre três projetos de trabalho, a cultura visual e processos de formação. Entender o desenvolvimento dos projetos de trabalho através de três experiências.**

Os três projetos foram escolhidos porque neles a arte foi o fio condutor da experiência e também porque foram desenvolvidos em três momentos distintos da formação do grupo.

Estes projetos podem ser lidos sob vários pontos de vista, mas aqui pretendo destacar:

- o processo de formação da professora em projetos de trabalho e de que modo isso se conecta com minha própria formação;
- como os projetos vão se configurando e se conectam com a cultura visual.

Os projetos são<sup>56</sup>:

- ¿Por qué los pintores pintan de maneras diferentes? Un proyecto de trabajo de Educación Artística en la clase de 5 años. De 1995. Realizado pela professora Mercè Ventura e Fernando Hernández.
- Más allá de Lucian Freud. La experiencia del cuerpo en la sociedad. De 2004. Realizado por Mercè Ventura, Judit Vidiella, e Fernando Hernández.
- A Erina nadie le dice nada,... y nosotros no podemos hacer lo que queremos. De 2008/2009. Realizado por Mercè Ventura e Fernando Hernández.

Infelizmente não acompanhei o desenvolvimento de nenhum desses projetos. E, para fazer esta reflexão, me baseei nos artigos que foram publicados na revista *Cuadernos de Pedagogía*, no *International Journal of Education through Art* (no caso do segundo projeto) e no *Journal of Research in Art Education*, publicação especializada em pesquisas em arte e educação (referindo-se ao terceiro projeto).

Quanto ao terceiro projeto, o de Erina, além de ler o artigo, também tive a oportunidade de ouvir Fernando Hernández contar sobre a experiência sob seu próprio ponto de vista em uma

<sup>56</sup> Os artigos completos podem ser encontrados em:

VENTURA, Mercè; HERNÁNDEZ, Fernando. 1995. ¿Por qué los pintores pintan de maneras diferentes?: un proyecto de trabajo de educación artística en la clase de 5 años. En: Cuadernos de Pedagogía, nº 234. pp. 62-68  
VIDIELLA, Judith; VENTURA, Mercè; HERNÁNDEZ, Fernando. 2004. Más allá de Lucian Freud. La experiencia del cuerpo en la sociedad. En: Cuadernos de Pedagogía. n.º 332. pp 68-70.  
VIDIELLA, Judith e HERNÁNDEZ, Fernando. 2006. Beyond Lucien Freud: exploring body representations in children's culture. En: International Journal of Education through Art. 2:2, pp 105-117. doi: 10.1386/etar.2105/1  
HERNÁNDEZ, Fernando. 2011. Rethinking Childhood: Visual Culture Art Education as Crossroad of Gazes and Subjectivities. En: Journal of Research in Art Education, 12 (1), 91-104. (Seul, Korea).

aula do mestrado de “Artes y Educación: um enfoque Construcccionista” no curso de “Educació de les arts visuals, cultura visual i construccionisme social”.

Os três projetos foram desenvolvidos pela professora Mercè Ventura, com alunos de cinco, oito e sete anos respectivamente, todos na mesma escola, mas em períodos e com referências teóricas diferentes.

O momento de realização desses projetos também é muito importante. O trabalho sobre os pintores foi o primeiro projeto de arte realizado por alguém do grupo de “projectes de treball” que foi publicado. O segundo projeto, de Lucien Freud, foi publicado depois de quase dez anos sem que o grupo publicasse qualquer experiência vinculada à arte. Já o terceiro projeto, o de Erina, foi realizado quatro anos depois e só foi publicado fora do contexto espanhol. Através dessas experiências é possível ver alguns pontos chave que foram construindo a PEPT ao longo desse período (de 1995 a 2008).

Além disso, como o espaço de publicação da revista *Cuadernos de pedagogía* é relativamente pequeno, as escolhas dos autores quanto ao ponto de vista que queriam destacar para relatar a experiência também refletem as inquietudes do grupo de projetos em cada momento.

### Projeto 1

#### ¿Por qué los pintores pintan de maneras diferentes? Un proyecto de trabajo de Educación Artística en la clase de 5 años.

Este projeto foi realizado em 1995, pela professora Mercè Ventura, com seus alunos de cinco anos (Educação Infantil) e com assessoria de Fernando Hernández.

Destaco que em 1994 o grupo se posicionou contra a ideia de que os projetos fossem um método<sup>57</sup> e que seguissem passos determinados, já que um procedimento fixo poderia minar a ideia central dos projetos de trabalho. Um projeto, tal qual o grupo o pensava, se desenvolve a partir de uma conversa que abrange “a vida” das pessoas que estão envolvidas nesse processo. Ou seja, se segue uma sequência, então não está baseado no que está acontecendo nesse momento, não se valoriza as conversas sobre o tema em questão e não permite que a aprendizagem siga através desse caminho incerto. Se segue uma sequência é como seguir um livro didático, onde já sabemos o que vamos estudar e o que temos que fazer em cada momento. Um projeto não busca “tecnificar” o ensino, e sim transformá-lo em um processo de construção do conhecimento.

Por isso, por exemplo, esta experiência está em primeira pessoa. Nela os autores vão refletindo sobre o processo de aprendizagem pelo qual ambos passaram de acordo com o desafio que se haviam proposto durante a realização do projeto: como interpretar “lo que sucedía en la clase” (p:62).

<sup>57</sup> De acordo com o que já foi falado no capítulo “Una trayectoria del grupo. Un relato construido a partir de muchas voces”.

Destaco aqui dois agentes fundamentais ao processo de aprendizagem e formação de ambos: a influência e o desafio. Stoll, Fink e Earl assinalam que a interdependência e motivação são alguns dos fatores que “afectan a la orientación hacia el aprendizaje de todo individuo” (2004:99). A colaboração entre professora e assessor foi fundamental para o processo de reflexão e as mudanças pelas quais ambos passaram no decorrer do desenvolvimento do projeto. Essa parceria fez com que Mercè, por exemplo, refletisse sobre como sua atitude em sala de aula havia mudado sob a influência dos projetos de trabalho ao dar-se conta de que antes “dirigia la información a la clase” (p.62).

A motivação ou o desafio foi a necessidade de saber o que acontecia em sala de aula durante o projeto, e também procurar saber depois o que os alunos haviam aprendido. Mercè e Fernando queriam ir além de “cumprir com o curriculum”, eles queriam saber *se* ou o *que* os alunos estavam aprendendo e *como*.

Na minha trajetória como professora refletia sobre as atividades que estava realizando com meus alunos, se haviam se saído bem ou não e por que. E também anotava ideias que iam surgindo nas aulas a partir de algum comentário de aluno, bem como, no caso de perceber que alguma coisa não havia saído bem, buscava outros possíveis seguimentos para as atividades. Na época das avaliações pensava nos meus alunos e no que haviam realizado, principalmente em relação aos conteúdos estudados. Muitas vezes eu mesma me dava conta de coisas importantes sobre meus alunos nesses momentos, coisas que lhes escrevia em suas avaliações, mas que não voltava a recuperar. Ficava por conta do aluno ou aluna seguir minhas indicações, baseado na ideia da avaliação como ponto de partida para a autonomia.

A questão é que eu refletia sobre as atividades e sobre meus alunos e alunas individualmente. Não refletia sobre o aprender ou minhas atitudes em sala de aula, ou seja, um plano coletivo de aprendizagem.

A diferença entre essas duas perspectivas está na concepção pedagógica na qual meu ensino estava baseado e conseqüentemente no tipo de cidadão que estava formando. Ao formar-me dentro de modelos pedagógicos tradicionais eu reproduzia um ensino baseado no desenvolvimento de capacidades e competências do indivíduo, para formar um sujeito eficaz e produtivo. Acompanhava a isso a tendência de ensinar arte como uma disciplina e concepções modernas do ensino da arte, tais como o progresso histórico linear da história da arte (Pointon, 1997), análises sociais, formais e universais das obras (Efland, Freedman e Sthur, 2003), assim como o desenvolvimento de atividades práticas enfocadas na aprendizagem de métodos e no conhecimento de materiais para a produção artística.

Sem dúvida, a diferença para com o projeto realizado por Mercè está no enfoque cognitivo. No desenvolvimento do projeto os referentes artísticos geram um vínculo com a subjetividade de alunos e alunas. É esta característica que permite que se construa um percurso onde as conexões pessoais vão guiando o processo de aprendizagem, transformando os alunos em protagonistas da atividade, onde seus desejos e necessidades de conhecer-se e compreender melhor o mundo em que vivem sejam a fonte de interesse para continuar aprendendo.

Este projeto contou com um desenvolvimento bastante focado em questões da arte, principalmente porque essas eram as dúvidas que alunos e alunas tinham, baseadas em seus conhecimentos prévios sobre arte (o que já haviam lido ou visto). As leituras que haviam feito sobre a vida de pintores famosos realizadas nas aulas de *lengua castellana* e a visita ao Museu Picasso para ver uma exposição sobre a *Tauromaquia* despertou nos alunos o desejo de saber mais sobre os pintores, que materiais usam, os diferentes estilos etc. A partir desses dados, alunos e alunas perceberam que as pinturas possuem muitas diferenças<sup>58</sup> e quiseram saber mais sobre o porque disso.

As dúvidas dos alunos e alunas se transformaram em um índice que foi então estudado com a ajuda da professora e de outros especialistas. Com o professor de desenho da escola esclareceram dúvidas sobre o fazer artístico como: os materiais, as cores e as misturas, assim como questões que envolvem os processos sociais de legitimação para ser um pintor ou pintora. Depois disso os alunos visitaram o ateliê de pintura de uma professora da escola e ali puderam observar o espaço, os materiais, e conhecer uma artista “viva”. Mercè afirma que este tipo de contato é uma experiência fundamental para o processo de aprendizagem já que nela alunos e alunas têm a possibilidade de acercar-se do processo de trabalho de um artista (Ventura e Hernández, 1995). Essa aproximação ajuda alunos e alunas a relacionar a produção da obra de arte com seu contexto sócio-histórico e rompe com algumas questões da disciplina da história da arte tradicional, “rather than raising it out of time and defining it or “appreciating” it as a disembodied work of genius” (Pointon, 1997:51).

A relação pedagógica com a arte deixa de estar mediada exclusivamente pelo objeto, a obra, e passa a ser através da análise do contexto na qual foi produzida. Desse modo estaríamos nos aproximando de uma pedagogia relacionada também à cultura visual. Para autores como Hernández (2000), Duncum (2005/2009) e Freedman (1994), o vínculo entre a educação (artística) e a cultura visual está na possibilidade de entender as representações visuais como portadoras de significados culturais, sociais e históricos que nos permitem estabelecer conexões com a realidade onde tais imagens foram produzidas. Para Duncum (2009), por exemplo, dentro desse contexto é fundamental fazer um exame das disposições sócio-econômicas desses produtos culturais.

No entanto, existe outro ponto que merece um pouco mais de atenção: é a ideia da aproximação a um artista vivo (Ventura e Hernández, 1995:65). Este desejo também apareceu no projeto realizado sobre Fontcuberta (citado na página 117). De onde surge esta necessidade? Será que só os artistas canônicos fazem parte do curriculum? Ou é mais “fácil” falar desses artistas, já que existem milhares de publicações e atividades pensadas?

---

58 No livro *Educación y Cultura Visual* Fernando Hernández relata um projeto muito semelhante a este, realizado com alunos da sétima série do ciclo fundamental. Vale a pena comparar os dois e ver o progresso de cada um, conforme a idade do grupo.

Estive conversando com a professora doutora Flavia Bastos<sup>59</sup> sobre essa questão, sobre como no Brasil, por exemplo, valorizamos artistas canônicos nas aulas de arte: Michelangelo, Da Vinci, Picasso, Miró, Andy Warhol, entre outros, deixando de lado artistas brasileiros. É certo que até falamos de Tarsila do Amaral, mas falar de Helio Oiticica, por exemplo, como comentava Flavia, talvez só em escolas de São Paulo e Rio de Janeiro. Onde estão Portinari, Di Cavalcanti, Anita Malfatti e Volpi? E os artistas “vivos” como Rivane Neuenschwander, Adriana Varejão, Ernesto Neto ou Marepe, por exemplo?

A questão dos alunos se conecta com a pergunta que fizeram sobre “cómo ser artista”. Estariam eles preocupados com suas carreiras profissionais? Que noção de artista eles têm para querer saber isso? De acordo com o texto os alunos aprenderam que “para ser pintor o pintora “se ha de dibujar mucho, te ha de gustar, has de estudiar lo que hacen los artistas e ir a la escuela de arte” (Ventura e Hernández, 1995:66), e parece que por enquanto isso os conforta. De qualquer forma o texto não revela o que os alunos pensaram sobre encontrar com a professora-artista que cedeu o atelier para a visita, assim como no projeto Fontcuberta não foi de interesse dos alunos desenvolver o tema. No entanto deixo aqui esta questão como provocação para que os arte-educadores reflitam sobre suas escolhas na hora de trabalhar com um artista e não outro.

Este projeto teve muitas conexões com as aulas de educação artística, por tratar dos diferentes estilos da pintura, os materiais usados pelos pintores e pelo fazer que acompanhou todo o processo. Durante a investigação e as discussões dos temas os alunos desenharam, pintaram e mesclaram cores para entender também através da prática aquilo que os intrigava. No entanto, o fazer esteve a serviço das dúvidas de alunos e alunas e não funcionou como aulas de livre expressão. Enquanto praticavam, alunos e alunas comentavam questões relativas ao que estavam aprendendo, o que para a professora era um indicador da compreensão que se desenvolvia sobre os temas que estavam trabalhando (Ventura e Hernández, 1995:65).

Este projeto contou ainda com uma terceira parte, que se conectou com a inquietude de uma aluna, quando lhe afetou um comentário sobre uma das obras que os alunos estavam expondo nos corredores da escola. Esse comentário gerou a questão sobre como argumentar sobre nossas escolhas: “teníamos que aprender a argumentar el porqué no nos gustaba una determinada pintura o lo que hiciera otro niño o niña de la clase” (Ventura e Hernández, 1995:66). E isto se conecta com uma das características fundamentais do desenvolvimento de um projeto: transformar as perguntas em motores de aprendizagem.

O papel do professor é fundamental neste ponto. Sua escuta ou “escuta ativa”, (como viria a ser chamada alguns anos depois pelo grupo) é a que traduz as dúvidas ou relatos dos

---

59 Flavia Bastos é professora adjunta de arte educação da “School of Art College of Design, Architecture, Art, and Planning University of Cincinnati”, e apresentou o seminário “Transforming City Schools through Art: Pedagogies of Change and Empowerment” para o doutorado de “Artes y Educación” no dia 21 de maio de 2013.

alunos nas interrogações que conformarão o processo de aprendizagem. Isso significa o que escutam, como escutam e como traduzem essas informações.

Segundo Hernández “la escucha y la observación atenta del educador de la experiencia de los niños y las niñas permite que lo que se investiga ‘conecte’ con lo que están viviendo, los interrogantes que se plantean y su deseo de conocer; que los niños y las niñas muestren interés por un tema es un buen punto de partida, pero no sólo para celebrarlo, sino para problematizarlo, para pensarlo desde otros lugares y establecer otras relaciones” (Hernández, 2007a:s/p).

Esta característica dos projetos se conecta com a subjetividade dos alunos e ajuda a organizar os temas de estudo. Isto faz, por exemplo, com que os livros didáticos deixem de ser a única fonte de ensino. A escuta ativa ajuda a planejar e revisar a própria prática de aula durante o processo de ensino que se desenvolve no escutar o que alunos e alunas explicitam no seu decorrer.

Toda esta experiência revela a complexidade que o conhecimento artístico supõe como campo de conhecimento (Eisner, 2004), assim como manifesta a ideia de que para ensinar arte é necessário saber que é o que se quer ensinar, já que cada perspectiva educativa proporciona diferentes tipos de aprendizagens.

## Projeto 2

### Más allá de Lucian Freud. La experiencia del cuerpo en la sociedad.

Para falar sobre esta experiência usarei como referência principalmente o artigo do *International Journal of Education through Art*, por relatar a experiência com mais detalhes. Neste texto o citarei usando o símbolo “(a)” e para o artigo de *Cuadernos de Pedagogía* usarei “(b)”. Além disso, usarei as citações no idioma no qual se encontra o artigo, ou seja, as do texto (a) em inglês e as do (b) em castelhano. Os dois artigos são muito parecidos, mas o artigo (a) situa quais são os marcos teóricos que os autores usam para falar sobre cultura visual, projetos de trabalho e os vínculos que se estabelecem sobre a educação artística e a cultura visual.

O projeto foi desenvolvido com alunos de oitos anos da “educación primaria” por um período de aproximadamente 10 semanas.

Os textos não coincidem quanto à série dos estudantes. O texto (a) diz que a experiência foi desenvolvida com alunos e alunas de oito anos de 4º série primária e o texto (b) diz que foi com alunos e alunas de oito anos de 3º série primária. A “Educación Primaria” espanhola se parece com a Educação Fundamental Brasileira. Começa com a idade entre cinco e seis anos e vai até aproximadamente os 12 anos, enquanto a educação fundamental brasileira vai até aproximadamente os 14 anos. Dada essa discrepância creio que para ter uma referência quanto aos alunos e alunas é melhor pensar que o projeto foi realizado com alunos de oito anos.

A intenção de ambos os artigos é a de narrar a experiência e o processo de aprendizagem de alunos e alunas. Em nenhum momento os autores falam sobre o que aprenderam. Creio que o texto (b) reflete a intenção dos artigos, e que reflete o pensamento do grupo nesse momento:

“No tratamos de que el aprendizaje se centre en lo que la exposición nos brinda, sino de que la visita (y su preparación) forme parte de un recorrido más amplio, desde el que plantear problemas y preguntas que permitan transitar por cuestiones emergentes en la vida de los niños y las niñas y en su deseo de interpretar y dar sentido a diferentes aspectos de la realidad” (Vidiella, Ventura e Hernández, 2004:68).

Ainda que os artigos não falem sobre o processo de formação da professora ou dos autores, destaco o papel da educadora do museu (Emma) na trama do texto, já que isso reflete parte de minha trajetória. Emma começa a visita de modo tradicional, pronta para “instruir” o grupo quanto ao tópico da exposição: o retrato. No texto isso fica claro quando os autores comentam sobre o material de preparação para a visita que receberam (elaborado pelo “Laboratorio de las Artes – CaixaFòrum” e pela *Tate Gallery*), e que destacava o conceito de “retrato” na arte como o modo de aproximação à exposição. Segundo Lindauer (2007), um museu possui qualidades autoritárias positivas e negativas. E neste caso, estaria seguindo um modelo negativo, já que “authority can be patronizing and/or paternalistic if an authoritarian curatorial voice presumes to deliver a singularly correct interpretation of artworks or artifacts on behalf of so-called general public assumed to be in need of proper education” (Lindauer, 2007:305). Esse é o modelo modernista que espera que cumpramos com o papel do “visitante ideal/idealizado que se comporta “siempre siguiendo el mismo patrón, el patrón planificado por la circulación expositiva” (Padró, 2007:136). O que significa que aprendemos a ser visitantes de museus assim como educadores. Ambos mantemos nossos papéis e saímos contentes das exposições com a sensação de que ensinamos e fomos ensinados.

No entanto Emma se deparou com um grupo que queria ir além da proposta educativa do museu, que havia estudado e que havia formulado suas próprias questões sobre as obras e o artista, em uma apropriação pós-moderna do museu, como espaço discursivo que fomenta o debate e que gera a conversação (Lindauer, 2007), a partir das experiências pessoais, a diversidade e as múltiplas perspectivas presentes na ação educativa.

Desde minha experiência como educadora de museu, posso dizer que no momento em que recebemos um grupo temos toda a autonomia para fazer a visita a nosso modo. Era assim no MAM e nas Bienais nas quais trabalhei. Nesse momento o educador pode ser um educador conformado, conoceleur, dileitante... (Lindauer, 2005). É o educador quem decide o percurso que vai fazer, que obras vai mostrar e de que vai falar. Decide se seu discurso será mais estético, mais histórico, mais social ou uma mistura de tudo. E isso também está determinado pela própria bagagem do educador e as outras atividades que realiza fora desses espaços expositivos. Muitas vezes pude perceber que realizar uma visita de acordo com o texto

pré-estabelecido é o mais fácil. Seguimos o guia quanto a “nome do artista e análise formal da obra” e, diante de obras contemporâneas a pergunta “o que vocês vêm aqui?”, muitas vezes já sabendo a resposta. Chegar com “tudo controlado” é duvidar da capacidade do outro de formular questões e de que existem outros pontos de vista que não os dos *experts*. No entanto muitas vezes também esperamos que os visitantes façam como os alunos e alunas de Mercè e venham às exposições com suas inquietudes, expectativas e suas próprias posições para “construir outras interpretaciones” (Padró, 2007:137). Isso ajuda a impregnar-se do contexto político-social no qual as obras estão inseridas e as transforma em facilitadoras para visibilizar o invisibilizado, gerar autonomia e para a criação de formas de educar que contribuam à construção de discursos não monolíticos (Lindauer, 2007; Padró: 2007).

E qual foi a postura de Emma ao deparar-se com esse grupo? Emma deixou que alunos e alunas indicassem o caminho que lhes interessava e contribuiu, através de seu conhecimento, para que o grupo compreendesse melhor como “Freud representes experience of the body in his artwork” (Vidiella e Hernández, 2006:113).

Essa visita foi muito importante para os alunos e alunas, pois a partir dela aprenderam a reconhecer algumas questões vinculadas à própria pintura e ao fazer artístico, além de começar a compreender questões sobre seus próprios corpos.

Para esse debate, no entanto, a presença de Judit foi fundamental. Seu interesse pelas “representaciones del cuerpo en la cultura de masas” (Vidiella, Ventura e Hernández, 2004:332) ajudou ao grupo a ir além do reconhecimento dessas representações no nosso cotidiano. Através de textos, de obras de arte e de várias realidades a respeito de como os corpos estão presentes no nosso dia a dia, abriu-se uma discussão sobre como alunos e alunas se viam e de como os cânones ditados pela mídia afetavam seus modos de ser e estar.

A intervenção de Judit ampliou a discussão da representação do corpo a partir de imagens da mídia, de temas importantes como as desordens alimentares e das apropriações que as pessoas fazem de seus próprios corpos, ajudando alunos e alunas a construir narrativas visuais “that connect with student identities and the social problematic” (Vidiella e Hernández, 2006:115). Além disso, também tiveram a oportunidade de falar sobre o papel da mulher artista e da representação dos corpos femininos na arte. Todas essas outras abordagens: sociais, culturais e históricas (e não só artísticas) contribuíram para a construção de um olhar crítico quanto às representações e o modo como isso os afetava.

A questão da colaboração, do *aprender acompañados* é parte fundamental no desenvolvimento de um projeto de trabalho. Como vimos no primeiro projeto, os alunos foram acompanhados pelo professor de desenho e pela professora artista. No projeto de Fontcuberta o próprio artista esteve em contacto com os alunos e alunas.

E, como fazer quando não está “Judit” ou o professor de desenho, ou o artista que estamos estudando? Quem mais pode ajudar nesse percurso?

Dentro dos espaços institucionais estamos rodeados de pessoas que têm conhecimentos sobre muitos dos temas com os quais estamos trabalhando. Nas escolas podemos contar com outros professores e gerar espaços transdisciplinares, onde as matérias deixam de estar compartimentadas e passam a formar parte de um tecido educativo mais amplo. Não é cada um estudando o mesmo tema desde sua disciplina, pois isso seria formar o estudante sobre um tema. É mostrar que as questões que nos rodeiam fazem parte de um contexto que as conformam tal como são e que conhecer essas perspectivas permite a alunos e alunas fazerem suas próprias escolhas e tomarem suas próprias decisões, como pudemos ver que aconteceu a partir da obra de Lucien Freud.

Vale lembrar também que dentro da PEPT o papel que pais e mães ocupam no processo de aprendizagem é muito importante. Mercè de Febrer<sup>60</sup> fala apaixonadamente sobre a participação de pais e mães no cotidiano escolar de seus filhos e filhas. Para Febrer os pais participam das aulas para “descubrir cómo piensan y se mueven sus hijos” (Febrer, 2004). Ainda que isto possa soar como uma forma de “controle”, na realidade o que esses pais estão dizendo é que precisam estreitar o contato com seus filhos, já que “sienten que el mundo de necesidades y obligaciones creadas por la consumista sociedad actual les lleva a delegar la responsabilidad de educar a las escuelas, o a las múltiples actividades extraescolares” (Hernández, 2002a:31). Isso quer dizer que pais e mães se sentem afastados de seus filhos e filhas e que agora necessitam redescobrir quem são, o que aprendem, como aprendem, do que gostam e como estão se colocando no mundo. Segundo Hernández nos projetos de trabalho existe a possibilidade dessa “reaproximação” onde o que professores e professoras querem é “compartir con los padres y las madres no sólo el proceso de aprender de sus hijos, sino rescatar sus experiencias como los adultos” (2007<sup>a</sup>, s/p).

Numa das classes em que pude observar Timunjaya, professor e membro do grupo de projetos de trabalho, pude ver (em varias situações) como pais e mães estão presentes no imaginário de alunos e alunas e o papel de Timunjaya para resgatar essas experiências e transformá-las em um conhecimento que fosse além da simples anedota:

Timunjaya: ha dicho la Lucia, ahora cuando hablaba de la operación, que le han hecho un análisis de sangre. ¿Por qué razón le han hecho eso?

A: para saber que tenia

Timunjaya: ¿alguna otra razón?

Erola: para que si perdiese sangre para saber qué tipo de sangre tiene.

Timunjaya: habían de analizar seguramente pero esa es una razón importante. Para revisar que grupo sanguíneo era el suyo. Puede ser otra razón.

Oscar: mi padre es alérgico a los ácaros...

Timunjaya: ¿y por qué lo relaciona con eso?

Oscar: que le van colocar una aguja con un liquido y el liquido... el está tumbado, como medio durmiendo. Le van a pinchar, esperas 3 segundos y tira.

<sup>60</sup> Para saber um pouco mais sobre a participação dos pais e mães na PEPT: Febrer, Mercè. 2004. *El papel de las familias*. Cuadernos de pedagogía. Nº 332, 52-55.

Timunjaya: la alergia, ¿él estaba muy mal en ese momento?  
¿Qué hace el líquido después?  
Arnau: ¿es en algún lugar o en la vena?  
Timunjaya: ¿puede ser en cualquier lugar o hay algún lugar que va mejor?  
Oscar: en cualquier lugar.<sup>61</sup>

Ainda que indiretamente, as situações nas quais participamos estão carregadas de significados e, ao trazê-las à sala de aula, conectam a aprendizagem a essas vivências. Para Bruner e Haste (1990) a dialética entre o individual e o social ajuda aos alunos e alunas na sua construção do mundo dentro de um marco conceitual mais amplo. Isso mostra como as situações significativas pelas quais passamos com a família, amigos e nos mais diversos contextos dos quais fazemos parte podem se transformar em importantes fontes de “identidad, reconocimiento y aprendizaje compartido” (Hernández, 2007a:s/p).

### Projeto 3

#### **A Erina nadie le dice nada... y nosotros no podemos hacer lo que queremos.**

Este artigo está escrito sob o ponto de vista de Fernando Hernández, autor do texto.

Fernando Hernández é um educador inquieto. Não se conforma com o que está dado e como ele mesmo diz no texto, está “interesado en otra narrativa para la Escuela” (pg.8).

E este projeto de trabalho, tal como o narra Fernando Hernández, permite que os leitores acompanhem uma “experiência de aprender” (pg.8) onde, a partir da visita à exposição da jovem artista japonesa Erina Matsui<sup>62</sup>, alunos e alunas puderam construir outros modos de ser e representar-se.

Segundo Hernández, as obras da artista rompem com os “relatos hegemónicos basados en el control y el buenismo” (pg.4) que conformam o modo de ser e estar das crianças nas sociedades.

A partir dessa aproximação me pergunto: dentro de quantas narrativas normatizadoras nos encontramos? Este texto sugere ao menos três: a narrativa escolar, a narrativa da infância e a narrativa da arte. Essas três narrativas são desconstruídas no artigo a partir do olhar de Hernández e de sua aproximação à perspectiva da educação das artes visuais desde a cultura visual, através das questões que Hernández coloca quando conhece a obra da artista. Para fazer essa aproximação Hernández dialoga com as notas dos diários de alunos e alunas produzidos em sala de aula depois da exposição, as próprias obras da artista, o folheto da exposição e as informações que constavam no site da Fundación Miró na época da exposição.

No entanto, o que mais me intriga na realização desse projeto é: por que Fernando Hernández o tem como um marco dentro dos projetos de trabalho? Por que é esse o exemplo

61 Visita à escola donde Timunjaya dá aula - 22 de novembro de 2011.

62 Erina Matsui. ¿Kawaii? O la infancia del arte. Fundación Miró de 23/11/2007 - 13/01/2008.

que mostra a seus alunos do mestrado, quando fala da relação entre a educação artística e a cultura visual?

Entender isso me parece fundamental para meu processo de formação, assumindo que a perspectiva da cultura visual que utiliza Fernando Hernández é a que quero que norteie minha prática docente.

Aponto aqui os fatores que, acredito, foram fundamentais nesse processo:

- a construção de outra narrativa para a escola;
- como o educador/a se relaciona com o fenômeno no qual está participando;
- compartilhar subjetividades para construir conhecimento entre todos.

#### *Construir outra narrativa para a escola*

De acordo com o comentado, este projeto permitiu a construção de outra narrativa para a escola. Esta narrativa se desenvolveu a partir dos interesses que alunos e alunas mostraram quando foram visitar a exposição. E creio que a presença de Hernández durante a visita foi um dos fatores que contribuíram para sua aproximação a esse projeto. Durante a visita pode-se ver que coisas chamavam a atenção de alunos e alunas e o lugar onde queriam estar. Ou seja, foi possível dirigir o foco para o que esses alunos e alunas estavam vivendo nesse momento dessa experiência. Um aluno ou aluna não sabe dizer que quer estudar a questão da identidade, mas a partir dos comentários que fazem durante uma visita um educador pode *descentrar* a lógica do olhar e é aí onde a visita se conecta com a cultura visual. Não é fazer uma visita à exposição, mas pensar sobre um problema que a exposição sugira. O fato de Hernández participar da visita permitiu que ele relacionasse suas observações à questões da cultura visual que lhe interessavam como “how the things which are not said may be as powerful in communicating a series of ideas as the things which are said, how readers or viewers make sense of a hole from a series of partial clues that make up a story” (Pointon, 1997:43).

Neste projeto a questão da visualidade, como um dos eixos centrais da cultura visual, foi fundamental. Uma perspectiva da cultura visual que queira criar um “espacio de interacción entre lo que vemos y cómo somos vistos por aquello que vemos” (pg.06), busca novos olhares sobre os objetos canônicos que permitam a construção de um conhecimento que vá além do que se sabe.

Para realizar tal desafio é necessário mudar o modo como nos aproximamos dos fenômenos que queremos estudar. Se dentro do campo da educação artística a aproximação se dá a partir do objeto, para saber mais sobre ele e conhecer melhor o campo de conhecimento no qual está inserido, então, na educação artística vinculada à cultura visual, essa aproximação se faz a partir do sujeito.

Quando os alunos e alunas chegaram à exposição se reconheceram nas obras da artista e isso permitiu o início de um trabalho sobre a subjetividade desses estudantes. Eles começaram

a situar-se nas histórias que Erina narrava em seus quadros, pois as obras expostas permitiram o resgate de suas próprias experiências:

“Martina: Me gustó mucho (el vídeo) porque se le veía muy contenta”. (pg.08)

Um projeto de trabalho que se desenvolve através da educação artística vinculada à cultura visual se dá através da relação entre as pessoas que estão participando desse processo e entre as pessoas e os fenômenos que fazem parte da proposta educativa. Ou seja, se olhamos o mundo a partir do lugar que ocupamos (Hall, 1999), os projetos de trabalho propõem uma abordagem pedagógica onde é o relato compartilhado entre todos que permite a construção do que se vê. Deste modo rompe-se a dicotomia (eu/outro), pois o grupo gera conhecimento em conjunto. Deste modo se potencializa a capacidade de ação e de agência, já que não existe um único saber, pois não se trata de algo em particular, como uma exposição ou uma obra, por exemplo, e sim sobre como a relação com esses fenômenos me conforma.

#### *Como o educador/a se relaciona com o fenômeno no qual está participando*

Outra questão presente neste projeto que faz dele um marco entre outros é o modo como Hernández se relaciona com o fenômeno no qual está participando.

Hernández é um investigador de sua própria prática (Cochran-Smith e Lyle, 2002). Além de participar do desenvolvimento do projeto e de buscar constantemente o modo como alunos e alunas se relacionam com as obras de Erina, durante o percurso ele também questiona o papel do educador no processo de ensino/aprendizagem:

“...me miro y me pregunto: ¿ofrecemos a los niños y las niñas –y se lo permiten los educadores– experiencias de aprender abiertas a la sorpresa y que provoquen –su, nuestra– pasión por el descubrimiento? ¿O hemos naturalizado el camino recto como destino cierto? La monotonía reguladora de lo previsible como bandera de cómo miramos y nos miramos en el aula. Lo que vemos, las preguntas que circulan contextualizar las miradas. También la mía que hago de facilitador y cronista del proceso en el que circulan y se encuentran las miradas” (pg.08).

Essa inquietude de Hernández faz com que ele participe de modo *interesado* no processo, rompendo com a atitude confortável do professor/a que transmite conhecimento. Cochran-Smith e Lyle falam da importância do professor que investiga, pois esse docente “contribuye al diálogo (...) sobre las reformas de la escuela, la profesionalización docente, la pedagogía y el currículum multiculturales entre otras cosas”, e “confronta las nociones de participación, de jerarquía, de generación y de imposición, de diversidad y de uniformidad” (2002:15).

O professor/a que investiga sua própria prática gera conhecimento interno, em vez de “receber” e incorporar o conhecimento originado por alguém que investiga as práticas educativas (conhecimento de fora para dentro) realizadas muitas vezes por pessoas que não exercem a docência.

A investigação pessoal do professor/a em sala de aula faz parte de um processo reflexivo onde esse docente questiona por que uma pessoa aprende, como, em que momento e sob que circunstâncias se dá a aprendizagem.

John Elliot vincula o papel do professor ao investigador, como alguém que está todo o tempo buscando um modo de melhorar sua prática. Este vínculo se dá através de *acciones conscientes* que o professor/a desenvolve em sua prática docente:

“... tu acción es un experimento investigativo. Actúas de una manera determinada para solucionar un problema, y luego recolectas información, datos, reflexionas sobre ello, ves que efectos has conseguido, dónde deberías hacer algunos ajustes en la acción, actúas de nuevo, vuelves a coleccionar información, etc., y en este proceso la acción es como la hipótesis en un experimento de ciencias naturales. La acción es la hipótesis acerca de la mejor manera de afrontar el problema. Luego esa acción se somete a prueba, se obtienen datos y el proceso avanza. La acción y la investigación no son dos cosas separadas, sino parte de un proceso unificado” (citado em Ordóñez Castro, 2009:138).

Partindo desse ponto de vista, quando Hernández se pergunta sobre o tipo de prática educativa que os professores/as atualmente estão produzindo, podemos ver nessa inquietude um ponto de partida para questionar os processos de ensino que desenvolvemos e, a partir disso, repensá-los, repensar-nos (como docentes) para conseqüentemente querer seguir ensinando e aprendendo.

No entanto, no projeto dos pintores, os autores tinham uma pergunta investigativa concreta (interpretar o que sucedia na classe) que guiou suas próprias investigações docentes durante o desenvolvimento do projeto. Ou seja, a investigação docente pode surgir tanto dos fatores estimulados pelo próprio desenvolvimento do projeto, quanto de uma inquietude que abranja uma questão de cunho mais epistemológico.

Assim como para Marcia Pointon, Sonia Nieto também crê que o ensino deve estar vinculado a um trabalho intelectual para o desenvolvimento de uma educação que vise o bem comum: “los docentes excelentes están implicados, día a día, en un trabajo intelectual, el tipo de empresa seria que exige considerable atención y reflexión. Dedicar un tiempo y una energía substanciales a la enseñanza y, a lo largo del tiempo, desarrollan una gran experiencia y confianza en el trabajo que hacen” (Nieto, 2006:107).

Ainda que Nieto (2006) se detenha mais em questões vinculadas aos pequenos dilemas que fazem parte do dia a dia do professor, e Hernández (2011), Giroux (1988), Gramsci (1974) ou Pointon (1997) falem de investigações vinculadas a um posicionamento crítico do professor/a em relação a questões metodológicas ou epistemológicas, o que sugere Nieto é

que seja qual for o ponto de partida, “los grandes y pequeños dilemas que se encuentran al enseñar son una fuente potencial de provecho para su aprendizaje” (Nieto, 2006:108). Ou seja, o professor/a deve estar conectado com sua prática docente também nas questões que vão além da transmissão de conteúdos.

### **Compartilhar subjetividades para construir conhecimento entre todos**

Tanto a observação participante nas aulas de Lola quanto a aproximação a estes três artigos, me ajudam a compreender questões importantes sobre como a PEPT informa a arte-educação e transforma o ensino da arte num espaço que valoriza o interesse de alunos e alunas, sendo o papel da professora ir além dos conteúdos e gerar situações de aprendizagem significativas.

A diferença está no posicionamento que as professoras escolhem no início do projeto: “que se podría aprender a partir de la visita a la exposición” (pg.05). Essa pergunta abre um campo infinito de possibilidades em torno de uma exposição ou da escolha de objetos para serem trabalhados numa aula de arte, pois ela se conecta com os desejos de aprender do grupo e não com o que se espera que se aprenda deles tradicionalmente. A questão seria então: que tipo de olhar uma exposição ou um objeto visual pode gerar? Partindo-se da ideia de que a exposição de Erina estava composta basicamente por autorretratos pintados em grande formato, além de um vídeo e da escultura da sua mascote, pensamos que esse formato é bastante tradicional e que poderia perfeitamente encaixar-se numa visita guiada que tivesse como tema, por exemplo, o retrato.

No entanto uma das principais questões que sempre fez parte do debate da inserção da cultura visual no campo da arte-educação é justamente sobre a questão de como inserir outras manifestações no campo de estudo das artes. De acordo com o terceiro artigo é justamente essa aproximação a que vai gerar a diferença entre o ensino tradicional da educação artística e um ensino que esteja baseado na arte-educação vinculado à cultura visual.

Em vez de alunos e alunas “apropriarem-se” da obra para refazê-la (método muito tradicional na educação artística), o que eles fizeram foi *conectar suas subjetividades* à de Erina, para construir suas próprias noções de infância e de representação de si mesmos. A partir dessa aproximação os alunos puderam explorar outros temas que foram surgindo durante o projeto e que certamente não surgiriam se a exposição houvesse sido direcionada a partir de perguntas tradicionais que levam o observador a ver somente “a obra de arte e o artista”. Surgiram temas como o comportamento em sociedade, viagens, Japão e mascotes.

Freedman também reforça a importância do vínculo entre a educação artística e a cultura visual afirmando que a experiência visual “da forma a nuestro pensamiento sobre el mundo y nos lleva a crear un nuevo conocimiento a través de la forma visual” (Freedman, 2006:26). Tanto para Freedman como para Hernández essa relação é possível porque se dá através do eu subjetivo, já que nos relacionamos com o que vemos e, ao ver-nos representados,

nos sentimos como parte do mundo. No entanto, o que propõe Hernández através da educação artística vinculada à cultura visual não é a legitimação de uma identidade cultural como propõe Freedman, mas justamente que possamos encontrar-nos no que vemos e decidirmos se é o que queremos ser ou não, como se passou com o projeto de Erina.

## TERCERA PARTE

### Metodología



<https://www.youtube.com/watch?v=5366DD9JauU>

Imagen 5: *Number Acht*. 2007. Guido Van der Werve. Video.

## Ser etnógrafa sin nunca haber estudiado Antropología

Esta investigación se fue constituyendo en la práctica. Lo primero que hice al empezar la investigación fue entender que es una etnografía y que significa o como debería hacer el trabajo de campo. Para eso he empezado a leer los “manuales metodológicos” que habían sido sugeridos en los seminarios que hemos tenido en el máster y que empezaban desde “qué es una etnografía”, pasando por los métodos principales de esta investigación, como la observación participante o las entrevistas, hasta llegar a la recogida y ordenación de los datos, y el proceso de análisis y de escritura.

Fueron fundamentales en ese momento Hammersley y Atkinson (1994); Valles (2003); Lofland y Lofland (1995); y Guash (1997). A partir de estos/as autores/as pude realizar el “diseño de la investigación”, y con ellos/as he aprendido cómo realizar los apuntes del trabajo de campo, sobre la escritura del diario de campo, y como realizar las entrevistas, entre otras cosas.

Guber (2004) fue una autora que surgió un poco después, junto con el “taller de etnografía” (citado en la página 29) que realicé. En ese taller me acerqué al vocabulario utilizado en el campo de la antropología, y he reflexionado sobre cuestiones que en un primero momento no me habían llamado la atención como, por ejemplo, el papel de los “informantes” en la investigación, principalmente por tratarse de una etnografía que se realiza fuera su disciplina de origen. Cuando Alberto Bargados contó que había realizado su etnografía en un pueblo saharauí eso ha redimensionado la investigación etnográfica en el campo de la antropología y la etnografía (que hago yo) en el campo de la educación, cuyas organizaciones son totalmente distintas y exigen otras formas de hacer etnografía desde el estar en el campo, pasando por la necesidad de “aprender la lengua nativa”, la importancia de los/as informantes, etc. Aunque Guber sea del campo de la antropología, sus aportaciones me han ayudado a comprender algunas dinámicas que formaban parte también de mi etnografía, como se podrá ver en el texto que sigue.

La segunda parte de esta etnografía se realizó en el proceso de escritura.

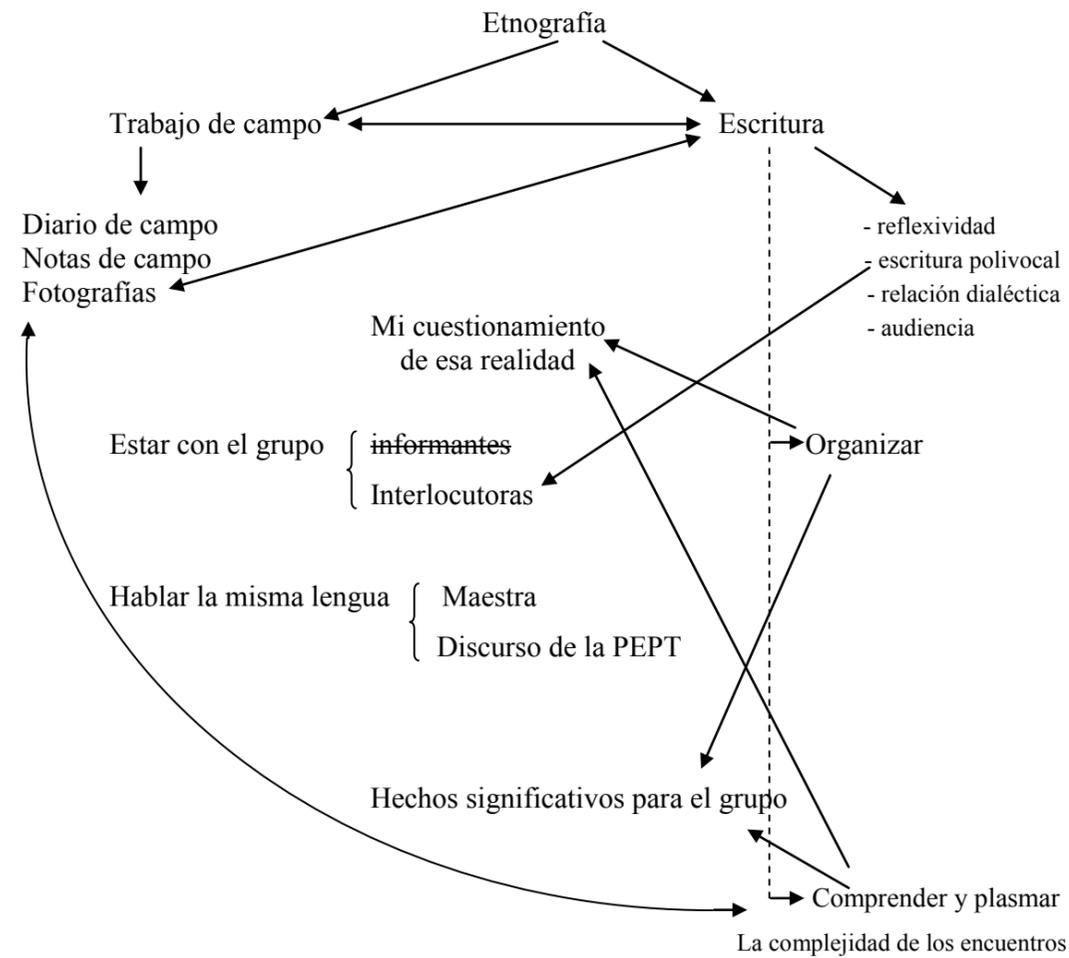
La escritura ha involucrado autores/as que hacen crítica a las etnografías tradicionales como Clifford y Marcus, (1986); Lincoln y Denzin, (1994); Marcus, (1994), o Van Mannen (1988); entre otros. Y autores/as que hablan del uso de la imagen en la investigación, como Banks, (2001); Rose (2012), o Kan, (2009), entre muchos otros, como veremos a continuación.

A partir de estos autores me he apropiado de conceptos como reflexividad, autoría, escritura polivocal, relación dialéctica o audiencia, para realizar el proceso de análisis e interpretación de evidencias, referente a la parte cuatro de esta narrativa, donde se entrecruzarán estos marcos etnográficos con los marcos teóricos, con los datos del trabajo de campo y con el uso de las imágenes en la investigación.

Esta etnografía es mi itinerario y es el resultado de la relación que yo he establecido con el grupo que he investigado. Es, en parte, una manera de mirar(me) para construirme a mi misma como educadora, indagando, comparando y reconstruyendo, durante todo el proceso, mi propia formación. Por otro lado, es también la construcción de una posición como investigadora y etnógrafa que pretende entender cómo se construyen las relaciones a través de una investigación que tiene en cuenta y trata de responder a la pregunta: ¿Qué significa mirar al otro?

Así que ésta etnografía está compuesta de dos partes. La primera es un intento de no “deshistorializar la persona del investigador” (Guber, 2004:32), por eso recupero todo lo que he hecho desde el principio, mi formación como profesora de artes, mi práctica docente y las cuestiones que fueron surgiendo a lo largo de 15 años de enseñanza, con la idea de mostrar “cómo la sociedad y la cultura que el investigador lleva consigo se orientan y desorientan en ese proceso” (Guber, 2004:32). Y la segunda habla respecto a la propia investigación para responder a la pregunta “cuál es el conocimiento sobre una sociedad o unidad social que aportan el trabajo de campo etnográfico y sus vicisitudes” (Guber, 2004:33), y que tiene que ver con mi encuentro con el grupo y lo que eso puede aportar a los procesos de formación y comprensión desde el *aprender con y formarse con*.

**Escribir para organizar, comprender, aprender...**



Mapa 5: Entre la etnografía analítica y la etnografía interpretativa

En el desarrollo de ese proceso me he dado cuenta de que la investigación se ha construido junto con el proceso de escritura de la tesis (Geertz, 2010). En varias ocasiones donde me he encontrado con algunos estudiantes del doctorado de primer y segundo año, en sesiones de autoformación, por ejemplo, siempre les recomendaba que empezasen a escribir, que lo hicieran junto al desarrollo del trabajo de campo y/o a sus lecturas iniciales sobre los marcos teóricos que deberían desarrollar, cosa que yo no había hecho. Les decía que cuando empezamos a escribir surgen muchas cosas que no estaban previstas, y nos damos cuenta de temas que debemos profundizar, de términos que tenemos que conceptualizar, y de una serie de cosas que debemos hacer que realmente no sabemos hasta que ¡empezamos a escribir!

Sin embargo, no fue hasta leer “El antropólogo como autor” de Geertz (2010), que me di cuenta de que lo que realmente estaba intentando decir no era para mis compañeros de doctorado sino para mí misma y de que mi etnografía se había conformado en el campo de la escritura. Mientras hacía el trabajo de campo, yo también estaba informándome sobre proyectos de trabajo y, además yo estaba enfocada en cuestiones prácticas en cuanto a mi acercamiento a esa realidad, tratando de validar los datos que obtenía en el campo, y en no perder detalles que podrían ser importantes para mi investigación. Considero que realmente he empezado a escribir cuando empecé a ordenar el trabajo de campo y al relacionar lo que estaba viviendo con las lecturas que estaba haciendo. Al empezar a escribir surgieron cuestiones que irían definir el modo como yo lidiaría con todo el material que había reunido. Mis principales cuestiones eran: ¿cómo representar los procesos que he vivido sin hacer que mi voz predomine sobre la del grupo? y ¿cómo generar un texto que no constituya una interpretación cerrada y única sobre el grupo? O aún ¿cómo hacer para que el lector pueda dialogar con el texto?

Muchas de estas cuestiones están basadas en los seminarios que tuvimos en el doctorado y así como en las reuniones del grupo de Projectes de Treball. Si en las reuniones las experiencias se conforman “by understandings gained from participating in the performance of others” (Denzin, 1997:33) y la investigación se hace en y sobre esa participación, es entonces fundamental reflejar esa condición a través de una escritura dialógica, compuesta por relatos que mezclan mi voz con la de las personas del grupo, “through photographs, transcribed interviews, and audiotapes, the authentic, original voices heard, seen and felt in the field setting” (Denzin, 1997:32).

De ese mismo modo, la reordenación de esa realidad está determinada por dos factores: mi cuestionamiento de esa misma realidad y los hechos significativos para el grupo que fueron surgiendo durante la investigación.

El mandato metodológico de los estudios etnográficos demanda seguir a las personas (Marcus, 1995), ya que ellas transitan entre varios lugares, y apunta “la indispensabilidad de comprender la complejidad de los espacios y de los encuentros generados por esos movimientos en sus diversas temporalidades” (Meneses, 2012:25).

Para dar cuenta de lo que hace que este grupo funcione de una determinada manera, y qué es lo que la gente considera importante en ese proceso he “seguido al grupo” en las reuniones, y en sus escuelas. Estos encuentros fueron las claves para construir un relato en donde intento responder a la pregunta: “cómo se genera el conocimiento, cómo se gestiona el conocimiento desde un proceso de formación considerado como un proceso de creación compartida”.

En esta escritura etnográfica he intentado plasmar lo que he observado en el campo en función de mi pregunta de investigación y en relación con la teoría para representar “la complejidad de la negociaciones yo/otro” (Geertz, 2010:20) que me ayudaran a “fundar un

espacio de análisis y, por consiguiente de aprendizaje del trabajo de campo etnográfico” (Guber, 2004:33). Entender cómo el grupo aprende, desde el proceso de formación y generación de conocimiento y de saber que se nutre de (y que nutre) la PEPT, me ha ayudado entender la educación de las artes y el papel de la cultura visual, cuestión fundamental para mi propio proceso de formación.

Si hablo desde una idea construida a partir de la cultura visual, incorporo entonces procesos de subjetivación a partir del uso de imágenes que me acompañaron durante todo el trayecto. De ese modo las imágenes no están subordinadas al texto y vice versa. Es una relación dialéctica donde ambos se complementan para generar un relato donde la cultura visual, desde una perspectiva de interpretación crítica –cuya “abordagem transdisciplinar ou multidisciplinar (...) trata arte e imagem como narrativas socioculturais no contexto de diversas práticas sociais (Martins, 2006:76)– se presenta para ayudar a visualizar un itinerario de formación y comprensión de la idea de educación. La escritura se hace como un *montaje* que desvela el análisis y la construcción del proceso.

### **Las miradas que conforman la estructura del análisis**

A partir de la escritura del relato cronológico del trabajo de campo, he podido destacar los principales temas que me parecieron ser las claves del aprender del grupo. Partiendo del presupuesto de mi posición como *investigadora reflexiva* (Hammersley y Atkinson, 1983:207) en este proceso, no hay como huir del hecho de que algunos de esos temas partieron de mi percepción basada en la “experiencia histórica grupal” (Guber, 2004:130) establecida en el campo.

Y para que este relato no sea un “producto ajeno” al pensamiento del grupo, he comprendido que no puedo solo usar mis marcos de significación para interpretar lo que dicen sino que hay que usar su lengua materna, su vocabulario, para no hacer significativo solo lo referente a mis cuestionamientos. Inés, una profesora que acaba de incorporarse al grupo, comentó en la reunión del 25 de junio de 2013, que el grupo posee un lenguaje, y de su dificultad de acceder a él al principio y sobre su importancia, ya que eso constituye y construye el relato del grupo. Eso hace que uno sienta si es o no del grupo, al relacionar donde están los puntos clave de su práctica y los que proponen el grupo. Comprender el idioma significa desarrollar el pensamiento crítico que el grupo propone en relación a la PEPT.

Eso nos lleva a la complejidad del campo, mediada por las “culturas y pautas sociales” (Guber, 2004:129) de cada participante, y cuya polifonía conforma “the situated vocabulary of the culture” (Hammersley y Atkinson, 1983:225) o lo que dice respecto a ese idioma que el grupo va construyendo en las reuniones.

Añadir esta *folk category* (Hammersley y Atkinson, 1983) al análisis posibilita la comprensión del idioma que el grupo va generando en las reuniones como su manera de (re) pensar los proyectos a través de la transformación de términos que forman parte de sus prácticas docentes en conceptos que reformulan la propia PEPT. Esta aproximación pone énfasis en “how the members themselves set about doing so” (Hammersley y Atkinson, 1983:225). Y es en este campo donde me he dado cuenta de “lo que no esperaba encontrar”, de los hechos que me ayudaron a reformular mis prejuicios a respecto de a “qué es ser profesora” a través de actitudes que reiteran lo común o que lo desafían produciendo nuevos conocimientos.

El cruce entre ambas categorías (la del investigador reflexivo y la *folk*) permite la construcción de un texto híbrido que mezcla las voces del grupo con la mía, para “comprender la organización particular de ese conjunto de relaciones sociales y de significados, y aprender el modo en que esas personas dan sentido a su mundo y viven en él” (Guber, 2004:132). Posibilita entender no solo la relación “fuera – dentro” (cómo el grupo funciona, cómo se organiza para las reuniones, y qué traen para compartir) sino las consecuencias de esa relación o el “dentro – afuera” (que surge de esa relación y cómo se apropian de lo que han generado).

En términos “tiempo/espacio”, esta investigación se ha realizado en el momento en que ocurrían los hechos. Es decir, no hubo a necesidad de “informantes” que me ayudasen a comprender el significado de los hechos que se desarrollaban delante de mí. Sino que he podido acceder a esta realidad a través de las participaciones de cada miembro del grupo, a través de sus declaraciones, dominadas por sus puntos de vista, en el momento en que se realizaban, articuladas por las distorsiones y mediaciones de sus propias realidades, y que se reconstruían mientras se las reformulaban en el espacio de las reuniones y de la PEPT.

Así que considero que en esta etnografía no hubo una mediación entre la realidad estudiada y los participantes. Los participantes de la investigación no tenían que contarme el significado de “ritos o ceremonias” sino que esos significados se estaban construyendo ahí, delante de mí, en las reuniones. No se trata del “presente etnográfico” o de situaciones estáticas válidas para el presente y para el pasado (Guber, 2004:32) sino de un conjunto de experiencias enmarcadas por las relaciones sociales establecidas en las reuniones, con el devenir y las fisuras que un proceso de construcción de conocimiento puede tener.

### **Con interlocutoras y no informantes**

Dado ese posicionamiento etnográfico, sería insensato entonces decir que mi investigación contó con “informantes” (Hammersley y Atkinson, 1983; Lofland y Lofland, 1995; Guber, 2004), sino con *interlocutoras* (Guash, 1997:43) ya que el grupo no me pasaba informaciones sino que actuaba como “guías que permiten a quien investiga moverse en un

ámbito social desconocido” (Guash, 1997:43). Además, las reuniones de donde yo sacaba los datos para mi investigación, no poseían “información no disponible” (Hammersley y Atkinson, 1983:166), pues todo se desarrollaba en la forma de diálogo, a partir de las necesidades de cada uno del grupo.

Sin embargo alguien podría preguntarse sobre la visita a las escuelas, así como las entrevistas que realicé a algunas de las profesoras.

En el caso de las visitas no hubo una elección por mi parte, sino que dependió de la disponibilidad de cada uno, así como de los imprevistos y de las propias oportunidades que surgieron y que determinaron esos encuentros. No hubo una categorización, en términos de muestra y de variables que la definen, de las profesoras (sobre sus modos de trabajar o cuanto a las informaciones que podrían darme) ya que esa no era la demanda, sino la de observar como cada una de ellas se apropiaban de los conocimientos que se generaban en las reuniones. De las veinte profesoras que participaban de las sesiones en ese momento, yo he visitado a diez de ellas. Dos profesoras del grupo estaban de baja por maternidad y dos son jefas de estudio de dos escuelas a las que he ido. En cuanto a las otras personas, de hecho hubo varios intentos, pero el final del año lectivo dificultó los encuentros, ya que en muchas escuelas ya no había clases sino las fiestas culturales o jornadas de puertas abiertas.

En cuanto a las entrevistas, he elegido a las más antiguas en el grupo, pues necesitaba informaciones de tipo más cronológico para poder comprender los diversos momentos por los cuales el grupo había pasado.

Lo que puedo afirmar es que de esos encuentros surgieron lazos afectivos con algunas de las profesoras que puede que no hubieran ocurrido si no fuera por la proximidad generada en esos encuentros, ya que en muchos de ellos hubo un intercambio muy grande de experiencias personales que también surgen en las reuniones. Pero no es lo mismo que en una conversación cara a cara. Sin embargo, para la investigación, considero que las relaciones de confianza y cooperación (Guash, 1997) fueron iguales con todos los miembros del grupo.

En cuanto a las reuniones, el *campo* de mi investigación, todas las participaciones tuvieron la misma importancia. Hubo distintos protagonismos pero la clave de la investigación está en el proceso de interacción entre todos. Está en las conversaciones, manifestaciones, cambios de experiencias, preguntas, respuestas y silencios. Está también en la necesidad de volver a temas que fueron discutidos pero que necesitan más conversación para ser aclarados y en respuestas “prácticas”, es decir, acciones que las profesoras llevaron a cabo en sus aulas y que son como una reflexión de lo que fue dicho en las reuniones.

## **Yo, ellas: Nosotras**

Guber afirma que “el antropólogo aprende a conocer no sólo lo que conocen sus informantes, sino cómo llegan a conocerlo” (Guber, 2004:127). En mis participaciones en los eventos del grupo, como las jornadas, por ejemplo, mis aportaciones siempre fueron distintas de las del grupo, donde ellas presentaban sus experiencias docentes sobre los temas en cuestión, yo presentaba “cómo el grupo había llegado a tal tema”. Lo que significaba dar cuenta de sus procesos de reflexión y construcción de conocimiento.

Esta diferencia enmarca diversas cuestiones referentes a los roles que uno puede asumir sea en la investigación o en los diversos espacios donde nos relacionamos con otras personas.

Las personas del grupo se encuentran para hablar sobre y desde la PEPT, desde sus posiciones como maestras, jefas de estudio o asesoras, y mantienen ese mismo posicionamiento cuando hablan. María, por ejemplo, es directora. Está muy involucrada con su escuela y busca el desarrollo de una práctica educativa que sea integradora y emancipadora, ya que el centro en donde trabaja tiene como gran mayoría estudiantes inmigrantes y de etnia gitana. Su posicionamiento es muy claro en las reuniones como se puede ver en este relato suyo en la reunión de octubre de 2011:

“en una escuela como la “mía” lo que más importa es el tema relacional, posibilitar una dinámica, que fluya, pues si no tengo esta situación relacional el currículo no funciona. La escuela se está construyendo. Los profesores ahora entienden lo que está aconteciendo, lo que pretendemos hacer no está solamente en los papeles escritos, y sí en un posicionamiento frente a la escuela... La escuela es como la vida, donde el tiempo es necesario, los cambios van ocurrir a los tiempos que tienen que ser..., no está muy explícita la dinámica escolar que se va viviendo..., es como que estáis en un camino y a lo largo del trayecto van surgiendo otros caminos y posibilidades o limitaciones..., el deseo tiene lugar en el currículo”.

Muchas veces he oído María decir cosas como “estoy intentando relacionar ese tema con la vida de la escuela...”. En las jornadas de 2012, por ejemplo, presentó junto con Estela, profesora de la misma escuela, jefa de estudios y también participante del grupo, un texto sobre “L’escola una xarxa de relacions”. En ese texto compartido, María hablaba desde una visión más global de la escuela y Estela desde su práctica docente en aula. Este es un ejemplo de las distintas posiciones de participación de cada una en el grupo, de cómo cada una mira y participa desde sus intereses y posicionalidades.

Pero, lo que quiero señalar, es que mi posición parte de una mirada hacia el grupo y que trata de devolver el grupo hacia sí mismo. María, por ejemplo, parte de su escuela y la repiensa a través de los temas planteados en las reuniones y (de)vuelve el conocimiento generado en las reuniones para su escuela, y así cada persona del grupo, participa a partir y para sus propias prácticas. Esto hace que, en el grupo, cada participante determina su propia posición desde sus propias colaboraciones y necesidades.

Mi rol en el grupo no está determinado por la investigación. Ellas me conectan con la investigación pero puedo participar desde los muchos otros lugares que me conforman. Puedo compartir mis experiencias docentes o de estudiante del doctorado, así como mi visión de investigadora del grupo. De hecho, estas tres posiciones están presentes y eso hace que la distancia entre el campo elegido y mis intereses sea mínima.

La investigación empezó a partir de mis dudas y eso me llevó a realizar una etnografía en un grupo de profesoras, cuyo lenguaje y cultura no son ajenos a la mía. Yo, como profesora comparto, conozco y reconozco el vocabulario que utiliza el grupo, aunque esté aprendiendo el modo como lo conciben desde la PEPT. Cuando ellas comparten sus experiencias yo las comprendo y sé que si comparto con ellas mis experiencias también las van a comprender. Tanto mi modo de estar, como el de las otras personas se complementan y forman parte del modo como establecemos nuestra identidad dentro del grupo, haciendo con que yo no sea “otro” y el grupo tampoco lo sea para mí.

Evans-Pritchard afirma que “es el colectivo estudiado quien define el tipo de relaciones que se establecen con quien observa” (citado en Guash, 1997:42). Por eso, la observación participante se hace en la propia práctica. Aunque existan determinadas características que la delimiten, este método se conforma tanto a partir de los intereses del investigador, cuanto del colectivo investigado, así como de todas las subjetividades presentes en la investigación. Esto ha hecho que en ningún momento me haya sentido un “personaje ajeno al escenario”, como lo define Guash:

“La etnografía clásica pretende que los observados terminen por obviar la presencia del observador y se comporten como si éste no estuviera. Es algo poco creíble desde el punto de vista de la interacción social porque la presencia de un personaje ajeno al escenario (aunque haya sido aceptado) condiciona siempre el desarrollo de la actuación. Los actores no pueden ignorar la presencia en el escenario de un personaje que continuamente (en ese momento, o más adelante) está pidiendo explicaciones respecto al sentido de la representación” (Guash, 1997:41).

Quizás mi sensación se justifique en el hecho de que empecé la investigación después de ya haber participado durante un año de las reuniones. También, quizás, porque no formaba parte de mi observación estar preguntando sobre “los sentidos de las representaciones” (como lo señala Guash), ya que ese sentido se iba construyendo en las reuniones. Yo no estaba observando una “representación de un hecho” sino la propia construcción de los hechos y las experiencias asociadas a ellos.

Además, el grupo tiene un carácter solidario muy fuerte. Acepta de buen grado a las personas que quieren participar de las reuniones y que se interesan por la PEPT, las acoge y se despide de los que ya no pueden más participar con tristeza, añoranza y alegría por las contribuciones que sus aportaciones supusieron para el grupo. En el momento en que alguien entra en el grupo empieza a formar parte de él. Hay mucha libertad para que uno actúe desde sus subjetividades. Además, se entiende que si quieres formar parte del grupo, es porque tienes

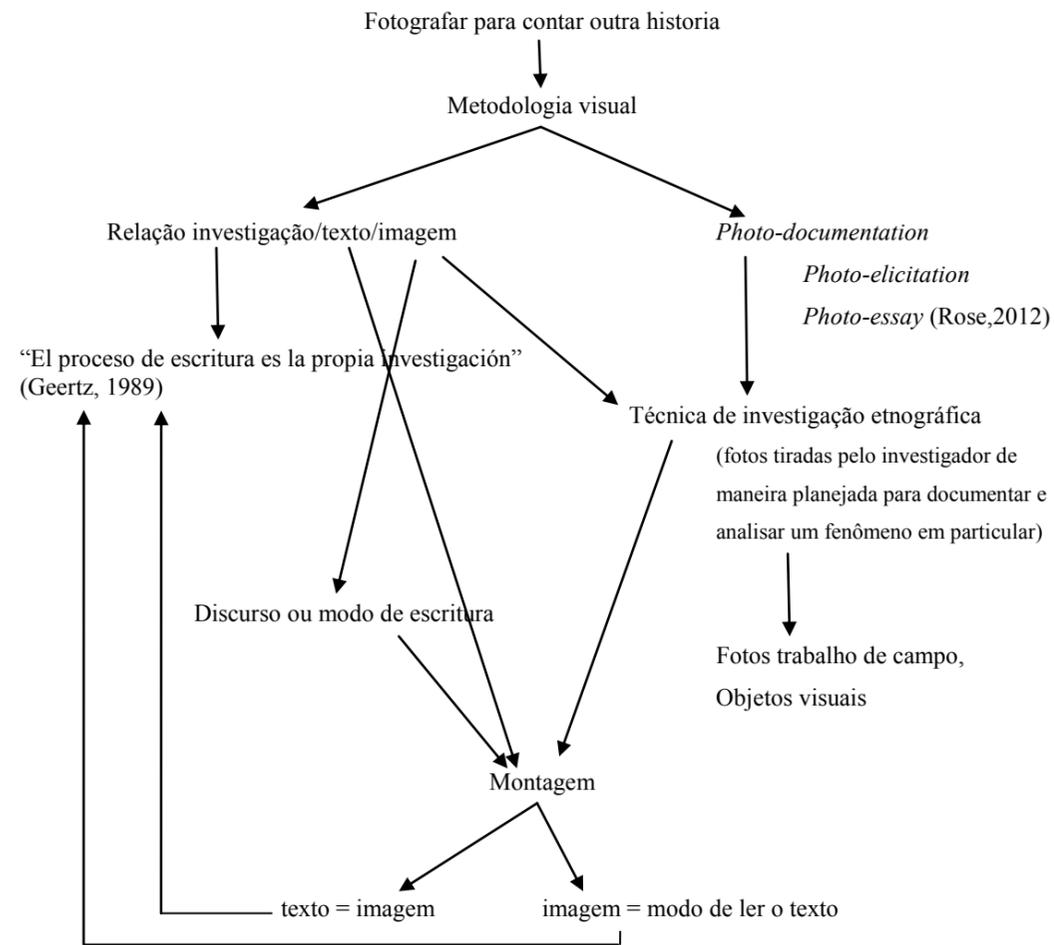
algún tipo de necesidad que se quiere afrontar y se piensa que el grupo puede contribuir a cubrir las expectativas que cada cual lleva a las reuniones.

Cada una de nosotras se posiciona en el grupo como persona y la diferencia está en los objetivos de ese posicionamiento. Siendo que el mío, como investigadora, se centraba en el esfuerzo de observar, criticar y comprender al grupo, así como compartir mis impresiones y reflexiones, que es lo que hacemos en todas las reuniones.

Este doble posicionamiento me ha llevado a realizar a una investigación que pretende abordar las experiencias docentes del grupo, estando las mías también incluidas en él. De este modo se entiende que nosotros estamos construyendo un conocimiento derivado de las cuestiones generadas en nuestras prácticas, y que las elaboramos desde una perspectiva reflexiva, y en conjunto unos con los otros.

Creo que lo más importante es entender que si vamos construir juntos la pluralidad de significados e interpretaciones que conforman el entramado de la constitución del conocimiento docente del grupo, entonces las perspectivas de los profesores y profesoras no pueden estar “mediadas y filtradas” por la mía como investigadora (Latour, 2008; Cochran-Smith y Lyle, 2002) sino sumadas a mis propias perspectivas como docente. De no ser así, como investigadora, determinaría de antemano los roles de los docentes, transformándolos en objetos de estudio, y cerrándome en la perspectiva del investigador outsider (Cochran-Smith y Lyle, 2002), como el que genera conocimientos que deben ser incorporados por los profesores, en vez de formar parte de su proceso reflexivo de construcción de conocimiento.

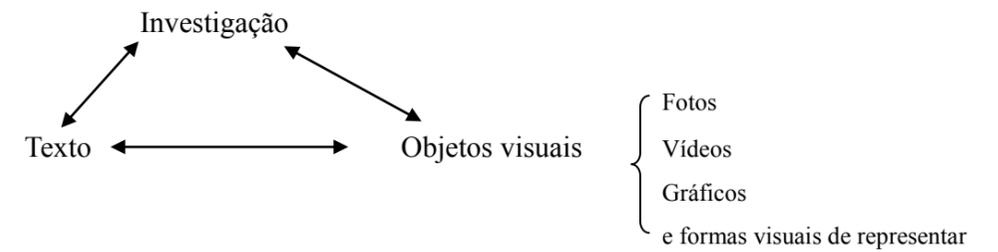
**A metodologia visual usada para repensar a construção do conhecimento do grupo.**



Mapa 6: O uso das imagens como método e discurso na investigação

**A metodologia visual utilizada como metodologia de investigação**

Esta não é uma investigação visual, ou seja, não é uma investigação baseada em imagens e também não é sobre imagens. Mas é uma investigação onde existe uma *intenção* para gerar uma relação equilibrada entre texto e imagem. As imagens não estão subordinadas ao texto, sendo que muitas vezes elas “might provide their own theories, have their own power, their own say in the structure” (Elkins, 2013:1).



Esquema 1: Relações estabelecidas entre texto e imagem no processo de investigação.

A diferença se encontra no fato de que não são imagens que ilustram alguns aspectos da investigação, mas são imagens feitas pelo investigador ou pelos colaboradores e, ao serem produzidas dentro de um contexto de investigação, possuem o olhar e a problemática com a qual se está dialogando (Rose, 2012).

Dentro desse marco, Rose (2012) sugere que as imagens como elemento-chave da investigação podem ter três naturezas distintas:

- *Photo-documentation*: série de fotos tiradas pelo investigador de maneira planejada para documentar e analisar um fenômeno em particular;
- *Photo-elicitation*: é uma estratégia de provocação, o investigador tira as fotos que depois serão discutidas;
- *Photo-essay*: série de fotos postas de maneira ordenada, acompanhada de texto, para gerar a interpretação de uma situação ou um problema (narrativa visual).

Sendo esta uma investigação etnográfica, a metodologia visual utilizada foi a *photo-documentation*. Ao participar das reuniões e ao visitar as escolas das professoras e professores que fazem parte do grupo, fui tirando fotos que dialogavam com os diversos aspectos que estavam sendo tratados na minha investigação. As fotografias indicavam os contextos das reuniões, como eram, que tipo de encontros eram gerados, as relações entre as pessoas, os espaços escolares, a relação professor(a)/alunos(as) etc.

No entanto, Prosser (1998) nos provoca questionando a função das imagens no texto. O que estas imagens podem acrescentar ou ativar? Banks (2010:159) sugere que “el valor de los métodos visuales radica en promover la exploración, el hallazgo accidental y la colaboración social en la investigación social”.

O uso das imagens na minha investigação se deu através de dois aspectos:

- Imagem como *método* de investigação etnográfica;
- Imagem como *discurso* ou modo de *escritura*.

Esses aspectos são complementares e vêm ao encontro da questão ¿por qué (no) imágenes? (Banks, 2010) ou como não usar imagens na investigação social hoje em dia, dada a centralidade do visual na vida contemporânea (ocularcentrismo) já que, segundo Jay (1993), a cultura ocidental está cada vez mais centrada na visão.

Seguindo esse pensamento, Banks (2010), considera duas razões principais pelas quais usar imagens na investigação social:

- A onipresença das imagens na sociedade: incluir potencialmente alguma representação visual nos estudos da sociedade;
- As imagens podem revelar alguma compreensão sociológica que não é acessível por nenhum outro meio.

Além disso, o autor sugere que para abarcar a complexidade dos contextos que investigamos não deveríamos restringir-nos a um único método ou área de investigação.

De acordo com essas premissas, as imagens utilizadas como *método* de investigação, ou seja, as imagens que tirei enquanto realizava o trabalho de campo, pretendiam obter uma série de dados que não poderiam ser obtidos de outra maneira. A intenção era de acrescentar algo ao texto, de modo a transmitir mais informação.

Para isso é preciso ter consciência do que é uma imagem e o que implica fazê-la. Essas imagens não foram realizadas de modo “espontâneo”, mas sua produção estava relacionada ao fato de que é possível usar imagens para dar conta de uma ideia. Além disso, mais do que produzir um conhecimento, as imagens podem provocar experiências, já que têm a capacidade de colocar o leitor em uma posição análoga a do etnógrafo.

Trabalhar desde a produção de imagens proporciona:

- Experiências reflexivas;
- Experiências provocadoras de novas situações;
- Ajudam a organizar um discurso;
- Produzem uma crítica ao logocentrismo ocidental.

As imagens utilizadas como técnica da investigação abrem espaços de relação social. Segundo Banks (2010:86) “las imágenes, al resistirse a una sola interpretación, pueden dar lugar a una variedad de caminos distintos de la investigación”.

Isso nos leva ao debate epistemológico sobre a autonomia significativa das imagens: se aportam conhecimento por elas mesmas ou se necessitam de texto.

Quanto a esse debate, creio que o importante é estabelecer qual é a especificidade de cada um (texto e imagem), de modo a não deixar que se subordinem um ao outro. Não é escolher entre um e outro, mas perceber quais são suas diferenças. Quais são seus conteúdos indexicais e o que se pode dizer através da imagem e através do texto, e um em relação ao outro (podem se estabelecer outras relações como imagem/imagem, imagem/objetos visuais, texto/

texto, texto/objetos visuais). As imagens têm uma autonomia significativa, mas colocá-las em relação significa problematizá-las em função da investigação e romper com a visão “objetivista” da imagem como plasmação da realidade. Por isso, quanto ao uso da imagem como *discurso* ou modo de *escritura*, as imagens obtidas na investigação não estão subordinadas ao texto e vice versa, mas estão incluídas na escritura em uma relação dialética para problematizar e dialogar com a investigação.

O uso da imagem como discurso ou modo de escritura se conecta com o processo de escritura sendo este a própria investigação (Geertz, 1989). Ao introduzir as imagens nesse processo é possível “abrir más canales para la recepción de los conocimientos de los demás y tal vez estimular el sentido de la curiosidad y motivar a los lectores a que también examinen el nexo de las ideologías incorporadas en los axiomas subyacentes a las decisiones y acciones cotidianas” (Kan, 2009:26).

### Fotografar o campo da investigação

Hacer una fotografía es tener interés en las cosas tal como están, en un statu quo inmutable (al menos por el tiempo que se tarda en conseguir una “buena” imagen), ser cómplice de todo lo que vuelva interesante algo, digno de fotografiarse, incluido, cuando ese es el interés, el dolor o el infortunio de otra persona. (Sontag, 2011:22)

Incomoda-me tirar fotos de pessoas e encontro ressonância nas palavras de Susan Sontag quando ela afirma que “todo uso de la cámara implica una agresión” (Sontag, 2011:17), principalmente quando diz respeito a fotografar pessoas. Apesar dos diversos usos sociais que uma fotografia pode ter, e de que talvez já estejamos acostumados a esse ato, a fotografia sempre me parece invadir o espaço pessoal, físico e subjetivo das pessoas. Por isso sempre gostamos de ver como saímos nas fotos. Queremos saber se estamos como imaginamos que somos.

No entanto, quando avisei ao grupo de projetos que queria investigá-lo, pedi permissão para tirar fotos das reuniões. O grupo não só consentiu como nunca me pediu para ver uma foto. Ou seja, essa é minha implicação com as fotos que tirei, uma situação onde as relações de poder existem, mas não incomodam ao subjugado, e sim ao que domina, pelo simples fato de ter consciência desses jogos de poder e em nome da ciência não poder negá-lo.

Susan Sontag também afirma que “la propia actividad fotográfica es tranquilizadora y mitiga esa desorientación general que se suele agudizar con los viajes. (...) Al no saber cómo reaccionar, (los turistas) hacen una foto” (Sontag, 2011:19-20). Nesse sentido me lembro do comentário que o Dr. Drauzio Varella fez quando lhe perguntaram por que ele fumava. Ele disse que quando era jovem e ia a festas com seus amigos, não sabia o que fazer com as mãos e por isso começou a fumar.

Sob outro ponto de vista, no entanto, fotografar as reuniões também significava para mim um ato de participação. Geralmente eu tirava as fotos do grupo no momento em que as pessoas haviam acabado de chegar e já estavam acomodadas em seus lugares. Esse momento situava-se justamente entre o “chegar” e começar a reunião. Eu aproveitava essa ocasião, quando as pessoas estavam conversando com seus colegas ao lado e estávamos nos últimos preparativos para começar, enquanto as pessoas se cumprimentavam e saudavam, já que fazia um mês que não se encontravam. Principalmente no início do meu trabalho de campo, essa prática me ajudou, no sentido de que ainda não tinha muito entrosamento com as pessoas do grupo e, nesse momento, eu ficava esperando a reunião começar.

Desse modo essa atividade preenchia esse tempo de espera e observação. Mas no final, no entanto, já era quase impossível tirar as fotos, pois eu também havia sido incluída na trama do grupo. Ou seja, também tinha assuntos para conversar com as pessoas do grupo, coisas para combinar, trocas de impressões e até já formava parte do tecido pessoal de todas querendo saber, por exemplo, como estavam as gestações (tivemos três grávidas em 2011 no grupo) e as famílias em geral.

#### *A qualidade das fotos*

Dado o fato de que eu não gosto de ser fotografada, sempre tentei ser muito rápida nas fotos que tirei do grupo. E isso colaborou para que as fotos não fossem de muito boa qualidade. Além disso, as fotos das reuniões foram quase todas tiradas em espaços internos, praticamente sem luz natural (as reuniões começam às 18h00min e, apesar das janelas, já era noite ou quase, quando começávamos) o que também influenciou na qualidade das fotos. Eu poderia usar *flash*, mas é um recurso que eu também não gosto, tanto pela “agressão” aos olhos e sentidos, quanto pelo resultado, já que eu acho que o *flash* uniformiza as cores, deixando a fotografia muito artificial.

Nesse caso, as fotos que vou usar nesta tese foram trabalhadas no editor de imagens Photoshop, precisamente na parte de ajustes da imagem quanto aos níveis de saturação, para deixá-las mais claras e também para diminuir o tamanho, já que tiro fotos com o máximo de resolução por uma questão de qualidade. Assim, uma foto minha que em geral tem aproximadamente 4,00mb, e 140cm de largura x 105cm de altura, eu geralmente a reduzo a 110kb, com um tamanho de 25cm de largura por 20cm de altura. Essas conversões não têm nenhuma finalidade além da diminuição do peso total do documento final, e as facilidades que isso pode proporcionar no momento da impressão da tese doutoral.

#### *Por que fotografar o grupo?*

Embora tenha começado o trabalho de campo no mês de novembro de 2010, as primeiras fotos que tirei das reuniões e do grupo foram em abril de 2011.

Por quê?

Além dos fatores já citados, outras questões contribuíram para essa ausência.

Quando decidi que o grupo seria meu campo de investigação, tive uma tutoria com Fernando Hernández, onde, entre outros temas conversados, decidimos que também seria importante realizar visitas às escolas das professoras e professores do grupo para buscar como eles levavam ou não os conhecimentos compartilhados nas reuniões a suas práticas docentes.

Foi também nessa tutoria que ficou claro que eu estava realizando uma investigação de cunho etnográfico e que as visitas às escolas eram micro-etnografias, principalmente pelo tempo que eu podia dedicar a cada visita: praticamente uma manhã ou um período do dia para cada escola, tendo em vista que eram aproximadamente vinte professores e professoras que participavam das reuniões.

Depois de expor ao grupo minha vontade de investigá-los e dessa proposta ser aceita, comecei então a negociar com todas as visitas às escolas, o que se formalizou no email que lhes enviei no dia primeiro de abril de 2011:

¡Hola!

Como sabéis, la reunión del día 28 de octubre de 2010 fue muy importante para todo el grupo.

A partir de la pregunta de Daniel: ¿Cuál es la línea de trabajo que quiero desarrollar durante este curso?”, cada uno de nosotros se posicionó de acuerdo con sus expectativas, dificultades, desafíos y esperanzas. Muchos de los relatos generaron algún tipo de reflexión, y de mi parte salió el listado que les envié. Desde entonces he estado buscando en las reuniones el “cómo un profesor construye su conocimiento docente en el trabajo por proyectos y dentro de un grupo”. Para dar seguimiento a mi investigación doctoral, me gustaría mucho poder ir un día a cada una de las escuelas donde ustedes actúan y participar/observar una clase. Con este trabajo de campo pretendo buscar las evidencias en la práctica de cómo los proyectos son tejidos por el profesor. Y aún cómo son las dinámicas y cómo son las estrategias entre otras cosas.

Tengo amplia disponibilidad de tiempo aunque me gustaría poder hacer las visitas hasta el final de Mayo para poder dedicar mi próximo semestre al análisis de los fenómenos observados.

¡Espero que les guste la idea!

Un gran abrazo,

Mariane

De imediato recebi sete confirmações de professoras e professores dispostos a participar desse processo: Diane, Ítaka, Nica, María, Mirea, Timunjaya e Roser. Nica, no entanto, me lembrou que do dia 18 ao dia 24 de abril de 2011 as escolas entrariam em recesso por causa

do feriado da Páscoa. E por isso sugeri que eu fosse à sua escola dia 14, a quinta-feira da semana seguinte ao envio do meu correio eletrônico. Devido à grande rapidez e prontidão da sua resposta, foi essa então a primeira escola que fui visitar.

O fato de “sair”, de ir a um lugar ao qual nunca havia ido, e ao qual provavelmente não voltaria, fez com que eu estabelecesse de uma vez por todas a relação etnográfica com minha investigação. Eu sabia que era uma oportunidade única e que não poderia perder detalhes e sensações. Eu teria que seguir as valiosas informações que havia lido em tantos manuais sobre etnografia até então: “el etnógrafo o etnógrafa, participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas: o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que se ha elegido estudiar” (Hammersley e Atkinson, 1994:15)

Para fazer a visita me armei de todos os “apetrechos” que fazem parte da coleta de dados desse método: câmara fotográfica, caderno de notas, mapas...

A escola de ensino médio de Nica está em um município da província de Barcelona, situado na região do Bajo Llobregat e que faz parte da área metropolitana de Barcelona.

Para ir eu tive que pegar um trem que levou cerca de uma hora para chegar lá. A escola está muito próxima à estação de trem “Palau”, de onde já se vê um edificio grande de tijolos à vista. Caminhando, não se demora mais que dois minutos. Imbuída do espírito etnográfico, fui fotografando todo o trajeto até chegar à escola.

Chegando lá também fotografei a classe, a aula, as alunas e alunos, e o processo de toda a atividade (com permissão da Nica e das alunas e alunos).

Até esse momento, essas fotografias tinham a simples função de documentar o lugar e o contexto onde eu havia estado. Segundo Ricardo Campos (2011:240) “a cultura exhibe-se através de um agregado de símbolos presente no quotidiano das pessoas em comunidade (observável nos rituais quotidianos, nos gestos, nas indumentárias, nos artefatos, no habitat construído etc.)”. Nesse momento, incluir essas imagens na minha tese significava situar e mostrar visualmente o entorno espacial e cultural que faz parte da realidade das professoras e professores do grupo e, conseqüentemente, incluir esse contexto expandido na minha investigação<sup>63</sup>.

Nessa mesma tarde tivemos reunião do grupo de projetos, e foi a primeira vez que os fotografei. As fotos foram tiradas para fazer parte de minha investigação. Além de querer constituir uma espécie de memória visual (nesse caso mais para mim mesma, como o lugar onde eu havia estado por tanto tempo, como também a relação afetiva com o grupo), assim como para mostrar como era a relação entre todos, fato que sempre me chamou muito a atenção.

63 Gostaria de deixar claro que critérios como gênero, raça, idade ou níveis socioeconômicos, seja das professoras e professores, ou das alunas e alunos, não são relevantes para o desenvolvimento da tese e que a visita às escolas buscavam outras evidências.

Esse suposto uso da fotografia surgiu na defesa de tese de Laura de Miguel (2010)<sup>64</sup> onde, na primeira página, havia uma foto dela com sua tutora, simbolizando a relação que, mais que acompanhamento, era de afeto. Tive então outra noção em relação à possibilidade do uso da imagem na minha investigação: a de que “la fotografía, el cine, el vídeo o la imagen digital introducen una forma distinta de conocer, de aproximarnos a los fenómenos sociales, si modifica nuestra mirada y la misma forma de hacer nuestra investigación” (Piera e Thornberg, 2004:23).

Mas não foi só isso que me estimulou a continuar fotografando o grupo. Nessa mesma tarde o tema da reunião do grupo de projetos foi “Documentar las relaciones pedagógicas”. E nessa reunião começamos a construir essa noção entre todos.

#### *Fotografar para contar outra história*

Nessa reunião entendi que é possível que as imagens assumam diferentes papéis numa investigação. Elas podem ser meramente ilustrativas das situações ou gerarem dados complementares para a investigação. Para que as fotografias assumam esse papel, elas têm que fazer parte do projeto da investigação e para isso, ao serem tiradas, têm que acompanhar a mesma problemática que conduz a investigação. Desse modo, a produção imagética passa a fazer parte da tese como um método visual de investigação (Rose, 2012). Gillian Rose define essa metodologia como “this body of social science work uses various kinds of images as ways of answering research questions, nor by examining images – as do visual culture studies – but by making them” (2012:10). Assim, o que pretendo é que as fotografias que foram tiradas durante a investigação narrem as relações que eu estabeleci.

#### *Por que usar fotos como fonte de dados na minha investigação?*

Mais que perguntar “por que usar fotos como fonte de dados na minha investigação” seria melhor perguntar-nos “como se pode não usar imagens como fonte de dados hoje em dia nas investigações?”. Essa pergunta faz referência ao período histórico no qual nos encontramos, onde o visual está no cerne de nossas vidas, identificado, como já sinalizei antes, pelo termo *ocularcentrismo* alcunhado por Martin Jay (1993).

Se a revolução industrial trouxe consigo a idéia da produção em série e conseqüentemente a reprodutibilidade de imagens (entre outros bens comerciais), que começaram a abundar nas cidades ocidentais nos mais diversos formatos (cartazes, revistas, fotografias, etc.) e através dos

64 DE MIGUEL ÁLVAREZ, Laura. (2010). Tesis Doctoral: *La huella, la tela, el blanco y el negro en la manifestación de ser. Modelo de confección autoidentitaria del artista-investigador educador*. Directora: Dra. Ana Mampaso Martínez. Dto. de Didáctica de la Expresión Plástica. Facultad de Bellas Artes. Universidad Complutense de Madrid. Tesis publicada.

mais distintos meios de comunicação, a era tecnológica trouxe consigo a ruptura das barreiras físicas e geográficas, a simultaneidade e a fragmentação, entre outras características. O acesso a novas tecnologias, como os computadores pessoais e a Internet, transformou a então cultura de massas no que Jenkins (2009) denomina de *participatory culture*, onde o antes “espectador e consumidor” dos bens culturais passou a produzir e expor sua própria cultura. Tendência essa vinculada ao acesso a World Wide Web e aos dispositivos móveis que permitem não só a criação e produção de manifestações socioculturais, mas principalmente seu compartilhamento e troca com os que têm acesso a essas tecnologias, gerando assim um campo que se está construindo e divulgando constantemente<sup>65</sup>.

Além disso, Iñiguez defende que “el lenguaje no es únicamente expresivo o referencial sino una forma de acción mediante la cual construimos el mundo” (Iñiguez, 2003:6). Isso significa que fazer com que as imagens façam parte da investigação é também uma *atitude* do investigador.

Estando então totalmente formada dentro de um âmbito conformado por imagens e com uma preocupação quanto ao uso delas na educação, não refletir sobre os múltiplos usos e significados que uma imagem pode ter seria uma contradição tanto no meu trajeto como arte educadora quanto na minha investigação.

E, nesta investigação, pretendo me relacionar com as imagens através da cultura visual como modo de aproximação, e da metodologia visual como procedimento.

Ambos os campos me ajudarão a estabelecer relações entre:

1. O contexto de produção das imagens
2. Os aspectos visuais das imagens
3. As dinâmicas sociais que conformam o modo de construir conhecimento do grupo
4. A característica polissêmica das fotografias enquanto espaço de diálogo com o leitor

Esses eixos ajudam a reposicionar as imagens como dados da investigação que, entrelaçadas com o texto, articulam narrativas onde as qualidades visuais são incorporadas aproximando-nos da “modern tendency to picture or visualize existence” (Mirzoeff, 2002:05).

<sup>65</sup> Por estarmos tão envolvidos com o processo de globalização, geralmente pensamos que todos compartilham desses mesmos recursos, mas, sendo eu de São Paulo, por exemplo, não necessito ir muito longe para ver que existem múltiplas realidades que conformam a sociedade contemporânea. O acesso à Internet, por exemplo ainda é muito precário em bairros mais periféricos e em cidades do interior e por isso mesmo não têm a mesma importância que têm em lugares onde “já não se vive” sem essas tecnologias.

### 1. O contexto de produção das imagens

Este item diz respeito à produção das fotografias, ao “quando, como e porque” gerar essas imagens como dados da investigação. Que podem dizer estas imagens que a descrição do campo não diz?

A produção destas imagens consiste em usar outros referentes (neste caso o visual), que fazem parte do nosso atual sistema de interações, para ampliar as informações que estão presentes no contexto espacial e atitudinal da investigação.

Deste modo as imagens são também fontes de informação das problemáticas que a investigação está querendo discutir, já que a observação etnográfica se conforma através de cenas significativas – “scene” (Denzin, 1997), conectadas com o interesse do investigador.

Dada a natureza flexível da investigação social, onde os acontecimentos não se dão de forma linear e que muitas vezes o campo investigado não corresponde às expectativas ou questões do investigador, é o etnógrafo quem deve trabalhar com os diversos meios que possui para recolher as informações e tecer, através desses procedimentos, o relato que vai conformar sua investigação.

Através das imagens é possível dialogar com o visível, já que este registro permite uma aproximação maior aos detalhes e às cenas que formaram parte da investigação.

Neste caso não são as qualidades formais que serão analisadas, e sim “que registro foi feito e por que”. Na etnografia isso significa ir ao campo consciente do “caráter multifacetado dos processos e dados recolhidos em contextos plurais (imagens, sons, textos), bem como dos modos como estes podem ser trabalhados de forma integrada e coerente” (Campos, 2011:25).

E neste caso a fotografia não é só uma fonte de informação de onde se extraem os sentidos denotativos e conotativos a posteriori. Essas informações são, antes de tudo, a expressão da intenção do investigador ao tirá-las. É o olhar do investigador e as problemáticas com as quais está trabalhando que vão gerar esses documentos.

A observação do trabalho de campo sempre oferece muito mais dados, que vão além do problema da investigação. Ainda que o investigador tenha um tema concreto, nunca sabe que dado vai ser útil e de que forma esses dados vão se relacionar e por isso tenta abarcar todas as situações nas quais está envolvido. Já o ato de fotografar tem a ver com a instantaneidade e isso possibilita que o investigador registre os conceitos-chave com os quais está trabalhando e que irão dialogar com o trabalho de observação. Desse modo as imagens detectam a problemática original do investigador (Lofland e Lofland, 1999).

E no caso do uso da fotografia como metodologia visual, o investigador, quando fotografa, tem consciência do seu tema e que aspectos quer destacar com aquela imagem específica. Ele não fotografa tudo, mas apenas as situações que se relacionam com o contexto observável daquilo que lhe interessa. Ou seja, a intenção do investigador, baseada na problemática sobre as quais versa a investigação, está presente no ato seletivo de tirar as fotografias que

fundamentam visualmente essas questões. Desse modo as imagens passam a ser o registro visual do conhecimento com o qual o investigador está dialogando nesse momento.

Esses dados visuais são o modo como o investigador vê as questões nas quais está subjetivamente envolvido quando está no campo. É sua maneira de representar a riqueza visual que compõe o contexto no qual participa. “A imagem não é mera mimetização da realidade, mas algo que incorpora a subjetividade daquele que manipula a máquina, pressupõe contemplar as sutis habilidades retóricas que podem ser devidamente tidas em conta por quem a produz” (Campos, 2011:250).

Essas imagens tentam mostrar a natureza construída e incerta das interações que se estabelecem no trabalho de campo enriquecendo a experiência através da possibilidade de que se “viva” o campo. Elas dão conta do lugar através de elementos visuais que têm a capacidade de veicular os significados construídos pelo investigador e ampliam a capacidade de “manipulação e cruzamento de conteúdos, incentivando a criação de léxicos mais complexos e de produtos polimorfos” (Campos, 2011:255).

Desse modo esses referentes visuais servem como ponto para realizar a triangulação entre as fontes teóricas e a observação de campo. A imagem passa então ela mesma a ser um lugar, é a localização do etnógrafo que vai trabalhar “em consonância com a multivocalidade, subjetividade e fragmentação do real etnográfico” (Campos, 2011:249).

## 2. Os aspectos visuais das imagens

O repertório visual gerado nas investigações possuem traços estéticos quanto ao próprio poder que as imagens exercem hoje em dia. Nossa cultura está dominada por imagens que são representações da contemporaneidade, e a experiência estética hoje não está mais vinculada somente à obra de arte, mas a qualquer representação visual que possa alterar nossa compreensão da realidade. Segundo Mirzoeff (1999:4) “human experience is now more visual and visualized than ever before”. Ele argumenta que o visual é, cada vez mais, uma estratégia de aproximação e compreensão do mundo pós-moderno.

Dado o regime escópico no qual estamos imersos hoje em dia é muito limitador reduzir o aspecto da fruição às obras de arte. As imagens que nos rodeiam, cartazes, estampas de camisetas, capas de revista etc, ampliam o espaço cultural do olhar que nos afeta e conseqüentemente afeta ao que se olha.

E, no caso das imagens usadas como referentes visuais de uma investigação, o valor estético não está condicionado à beleza ou a fruição desinteressada e sim ao conteúdo narrativo que apresentam. O valor estético desses referentes visuais está na capacidade que têm de apresentar de maneira organizada os aspectos envolvidos na investigação: a subjetividade do investigador e a identidade coletiva.

O elemento constitutivo da prática da cultura visual, segundo Mirzoeff (2002:6), é o *evento visual*: “the event is the effect of a network in which subjects operate and which in turn condition their freedom to action”. Isso significa que, para esse autor, o foco da cultura visual é agora a relação entre o usuário/observador e as produções visuais.

Desse modo, ao ser levada ao campo da investigação como metodologia, se transforma em ferramenta de aproximação, não da imagem, mas do processo. É a experiência geradora dessa imagem o objetivo final e não a imagem em si.

Segundo Rose (2012:16)

“an image may have its own visual effects (...), these effects, through the ways of seeing mobilized by the image, are crucial in the production and reproduction of visions of social difference, but these effects always intersect with the *social context of viewing and with the visualities spectators bring to their viewing*”.

Usadas como metodologia, essas imagens se transformam em relatos visuais que permitem a construção do que se vê, além de ampliar sua capacidade de proporcionar oportunidades para outras experiências. E essa metodologia se constrói através de paralelismos e relações com o texto e outras imagens, sendo estas as realizadas nas reuniões, nas escolas e também imagens do mundo da arte.

As obras de arte neste caso entram como outra fonte de diálogo na trama entre o texto e as imagens produzidas por mim. Não são obras escolhidas ao acaso, mas obras que formam parte do meu repertório. São imagens que vi em alguma exposição e que nesse momento despertaram algum tipo de reflexão pertinente à discussão que tento levar a cabo aqui. Fazendo parte então do meu diário de campo, me parece que elas devem estar presentes, já que elas conceituam meu modo de relacionar-me com a arte.

Usar essas imagens é também uma estratégia de aproximação a esse campo. É outro modo de ver e representar a experiência na qual estava envolvida. Deste modo pretendo construir o conhecimento como uma montagem entre essas diversas fontes onde se apresentam as diferenças e não as semelhanças com a realidade (Trafi-Prats, 2013).

Explicar com imagens também é ir contra uma representação fechada, e implica gerar um incômodo que proponha a compreensão do mundo através de outras tramas possíveis, onde as posições de subjetividade e diferença cobram seus lugares na hora de relacionar-se com esses outros elementos.

## 3. As dinâmicas sociais que conformam o modo de construir conhecimento do grupo

As fotografias do grupo foram feitas em várias ocasiões distintas. Como já assinali, as primeiras são da reunião do dia 14 de abril de 2011. A esta altura o grupo já ocupava a sala 22 do Edifício Florensa da Universidade de Barcelona.

Em algumas situações mudamos o lugar de encontro. De acordo com a quantidade de pessoas que poderiam vir à reunião, nos encontrávamos na sala de reuniões do escritório de pedagogias culturais, ao lado da sala 22, ou em eventos especiais, como as jornadas internas do grupo que fizemos na casa de Ítaka e de Timunjaya em julho de 2011.

Tivemos também duas outras ocasiões especiais, numa delas nos encontramos na sala Capella do ICE, em Mundet, para terminar de preparar as jornadas de julho de 2012 e a última da qual participei, no café da livraria Laie, em setembro de 2012, reunião esta de princípio de ano letivo, mas que tinha a finalidade de fazer um balanço das jornadas de julho e de preparar a agenda desse novo ano letivo.

Além de ter fotografado essas reuniões, também tenho as fotografias que fiz das visitas às escolas de: Nica (14/04/2011), Lola (11/04/2011), Diane (24/05/2011), Ita (07/06/2011), Toni (08/11/2011), Estela (09/11/2011), Aina (15/11/2011), Timunjaya (22/11/2011) e de Arlet (28/02/2012).

Todas essas fotografias têm como finalidade mostrar as particularidades desses encontros: como o grupo se organiza nas reuniões, o (não) lugar de cada um, como se estabelecem as relações de proximidade e de confiança, as (não) hierarquias, as ambiguidades e as interações. Em outras palavras, como as situações espaciais e de relacionamento são determinantes no modo como o grupo constrói conhecimento. E de como a relação do grupo com os projetos de trabalho determinou a organização das reuniões e conseqüentemente das outras atividades que o grupo exerce como, por exemplo, as jornadas realizadas a cada dois anos.

Estas imagens narram uma história de coesão e de solidificação quanto aos princípios que unem o grupo e a vontade de seguir participando dele, onde a maior motivação é a de continuar trabalhando com esta perspectiva educativa e repensando-a para continuar problematizando os saberes “poniéndolos en relación con la cultura y la cotidianidad” (Hernández, 2004:48). Narram também uma história de discordância quanto aos mesmos princípios norteadores, que se manifestam nas reuniões e nos distintos modos em que se desenvolvem os projetos nas escolas e salas de aula de cada professor e professora do grupo.

O grupo compartilha objetivos e conceitos, assim como diverge em alguns modos de fazer ou pensar sobre os projetos. Estas diferenças e similitudes são constantemente discutidas através de exemplos ou experiências de aula, o que fortalece a relação entre todos e (re)constrói a PEPT não só em cada reunião, mas no espaço de aula também, já que “en su concepción inicial, los proyectos “mutaban”. Cada nuevo proyecto se concebía como una aventura, con maneras diferentes de comenzar, con recorridos diferenciados, con relaciones y conexiones abiertas, con formas de presentación de los trayectos de aprendizaje renovadas” (Hernández, 2004:48).

Este grupo, formado para pensar e aprender mais sobre a PEPT é também resultado desse mesmo processo, ou melhor, do que pensam sobre a PEPT. A PEPT já não é mais uma metodologia ou um modo de atuar e sim um posicionamento quanto ao modo de construir conhecimento.

A posição na qual o grupo se encontra hoje é fruto de uma longa trajetória<sup>66</sup> onde algumas características foram se concretizando e outras foram sendo desafiadas, sempre na busca de posturas menos colonizadoras em sala de aula, e também em relação à necessidade de “educar sujetos críticos y autónomos en una sociedad que produce y ofrece identificaciones, representaciones y conocimientos cambiantes” (Hernández e Sancho, 2002:12).

Ainda que o grupo siga alguns posicionamentos ideológicos, são os aspectos dinâmicos das reuniões e da prática em sala de aula que conformam seu modo de construir conhecimento. E foram essas dinâmicas ou atos performativos que tentei retratar nas reuniões como, por exemplo, as distintas posições que um pode ocupar nos contextos dos quais participa, seja como: professor/a, colaborador/a, aprendiz, observador/a, cúmplice, organizador/a ou até antagonista.

Além dos comportamentos que dizem respeito às pessoas, há outras dinâmicas (às vezes invisíveis), mas que também conformam o modo de estar do grupo, seja nas reuniões ou em sala de aula, como o tempo e o espaço.

Todos estes fatores colocam em relação as experiências de cada um. Desconstroem-se e dissolvem-se as experiências umas nas outras, performando o modo como o grupo se relaciona.



Imagem 6: *Suair de Mondo Cane*. 1961. Yves Klein <sup>67</sup>.

<sup>66</sup> Essa história está contada no capítulo: “Una trayectoria del grupo. Un relato construido a partir de muchas voces”.

<sup>67</sup> Yves Klein: *With the Void, Full Powers*. En exposición en el Hirshhorn Museum - Washington DC. De mayo a septiembre de 2010. Retrospectiva del artista que incluía ejemplos de todas las grandes series de Klein, incluyendo sus Antropometrías, cosmogonías, pinturas de fuego, relieves planetarios y monocromos azules, así como selecciones de su monocromos oro y de color rosa, relieves del cuerpo y de esponjas, “arquitectura del aire”, y las obras inmatereales. La exposición también exhibía los proyectos y procesos conceptuales del artista a través de una variedad de material efimero, incluyendo bocetos, fotografías, cartas y escritos (texto traducido del tríptico

Quem é o sujeito da ação nessas pinturas? É pintura ou performance?

Os atos performativos nos fazem viver a prática através da própria prática. Esta corporização da experiência vivida e encarnada por parte do observador/interlocutor faz com que ele se transforme em sujeito do discurso. Estas experiências encarnadas transformam os sujeitos em “sujeitos da ação” através dos espaços de visibilidade e de fala que “generan una serie de esquemas o marcos de referencia (...) que les identifican como grupo” (Bruner e Haste, 1990:14). Neste sentido os atos performativos possibilitam a atuação por parte do observador que terá a possibilidade de atuar ativamente como transmissor dessa experiência.

Gera-se um *paradigma dialógico* onde as falas se complementam e o que um diz já não lhe pertence totalmente. Segundo Anguita, Hernández e Ventura (2010:79):

“Este tejido permite dar cuenta de las huellas del camino, volver sobre los pasos, para desandar y avanzar, visualizar los vínculos que se van descubriendo entre los diferentes itinerarios, para dejar señales del paso del grupo a modo de polvo de estrellas. Es un tejido revelador donde las personas se escuchan a sí mismas, se miran hacia dentro y en las otras personas. Se coreografía así una forma de ser, una manera de vivir y convivir donde cualquier persona pueda señalar nuevas rutas por explorar”.

Este procedimento questiona os modos de saber e as produções desse saber, pois entre todos se decide o que é o conhecimento, e o discurso não é para produzir efeitos ou reiterá-los. Através da fala se constrói a realidade e o que se diz a produz e a modifica.

No caso do grupo a relação é sempre vivencial (trocas de experiências, ajudas, apoio, escuta e reflexão) e essa relação afetiva gera respeito e confiança para que as pessoas possam tentar mudar.

#### 4. A característica polissêmica das fotografias enquanto espaço de diálogo com o leitor

As fotografias tiradas do grupo são registros parciais, incompletos ou ficcionais (Campos, 2011) e o conhecimento que propõem é o de uma construção social que se encontra dentro de um sistema cultural que nega a essência da representação (enquanto reprodução do objeto). Desde o campo social e da educação sabemos que não é possível abarcar tudo e que temos que enfrentar essa incompletude.

No entanto, essa característica abre um espaço para que os leitores/observadores possam relacionar-se com as imagens desde seus próprios pontos de vista e contextos. Laura Trafi-Prats afirma que “uma fotografia documental não pode se limitar às intenções do seu autor

---

de la exposición). Disponible en <http://www.hirshhorn.si.edu/collection/home>

(...), a imagem, uma vez instalada no mundo, é sujeito de complexas negociações políticas vinculadas à sua relação com o poder” (2013:s/p).

E, para que as fotos conformem esse espaço de diálogo, as legendas não podem ser tautológicas, mas devem causar uma tensão com a imagem. Assim a relação texto/imagem ajuda a “explorar – desde posiciones alternativas – formas de representación de la realidad que permitan mostrar – desde su complejidad – experiencias y relaciones que normalmente quedan invisibilizadas por las maneras tradicionales de dar cuenta de las evidencias y los análisis que sirven de fundamento a la narrativa de la investigación” (Hernández, 2008:87).

Ao usar a cultura visual como metodologia de aproximação das imagens, onde as legendas geram um diálogo com os interrogantes da investigação, pretendo abrir espaço para uma natureza mais rizomática que pode existir na relação imagem/texto/observador e que permite “fazer conexões entre dados e entre os nós da complexa rede que circunscreve a realidade envolvente” (Charréu, 2013:s/p).

Desse modo as imagens fazem parte de um processo de reconstrução onde se abre um espaço de diálogo com essas representações, gerando múltiplas possibilidades de leitura. Essas imagens não são fatos individuais, são decomposições da realidade em fragmentos, que estão imbricadas nos distintos sistemas culturais que conformam a investigação. Elas são um lugar de troca e, como “perspectivas não lineares de leitura permitem ao leitor/utilizador maior liberdade de navegação dentro do texto, permitindo estabelecer ligações e associações com maior autonomia” (Campos, 2011:253).

Essa construção se transforma em um aparato para indagar, monitorar e dissecar a realidade investigada e permite que o leitor/observador veja e transforme hábitos enraizados a partir de uma perspectiva divergente de aproximação da realidade social.

A pluralidade de equipamentos audiovisuais de fácil manuseio, ao serem usados como geradores de dados, pode gerar uma agenda científica crescentemente atenta às questões da visualidade e visibilidade.

As novas gerações já estão comprometidas com a imagem e as formas de representação não verbal através de dispositivos audiovisuais, cada vez mais incorporados ao nosso dia-a-dia.

Para que esse diálogo com os códigos de comunicação visual e audiovisual questione os sistemas através dos quais as imagens são geradas e consumidas, não basta somente a posição reflexiva do etnógrafo em relação aos sujeitos da investigação, mas também deve haver uma postura crítica por parte de quem interage com essas informações.

#### A montagem como construção do processo investigativo

Se a escritura é a própria investigação, então a montagem é o modo como se vincula a pergunta da investigação com a narrativa. A montagem é a coalizão de planos, é juntar coisas que não estão conectadas e seu resultado é a plasmação da reflexão, é o próprio ato de haver

pensado sobre como representar a realidade investigada, a partir de interferências que se realiza sobre ela.

A montagem é o momento de reflexão do investigador, é quando se produz uma ordenação de modo que os fatos consigam “producir un efecto específico que cada uno de estos elementos, tomados por separado, no produciría” (Aumont, 1996:66). A montagem assume então sua função *narrativa* (Aumont, 1996), que pode tanto ser um encadeamento que resulta em uma narração clara ou ser a montagem expressiva que “consigue expresar por sí mismo (...) un sentimiento o una idea” (Marcel Marin citado em Aumont, 1996:65).

“El montaje será, pues, en ese sistema, el principio único y central que rige toda producción de significado y que organiza todas las significaciones parciales producidas en un filme dado” (Aumont, 1996:60).

No processo de construção do texto, pode-se seguir então uma narrativa tradicional, onde o texto explica e as fotos mostram, evidenciam e provam, ou gerar uma narrativa que considere que as imagens também podem aportar dados à investigação. Desse modo o debate texto/imagem se abre a novas possibilidades e nos aproxima ao modo como vemos a realidade, promovendo continuidades e descontinuidades, plasmados em uma plataforma que permite a navegação.

A montagem dialética –que não está em função dos fatos, mas de ideias e conceitos– permite criar um discurso onde não se quer explicar uma história, mas gerar conceitos, ser “menos representación y más un discurso articulado” (Aumont, 1996) da realidade que estamos investigando. O sentido se produz na montagem, a informação não surge dos dados, mas do que se diz com eles.

Produz-se um ponto de vista que pode ser discutido, pois não é a plasmação da realidade, e sim uma realidade organizada onde seu “sentido se define por las relaciones, las articulaciones que le vinculan a los fragmentos que los rodean” (Aumont, 1996:82).

Ao tentar compor o trabalho de campo dentro de uma cronologia que seguia as datas das reuniões, percebi que determinados fatos se repetiam e que isso poderiam ser as categorias de análise de minha tese. No entanto, como desenvolver uma análise que dê conta da complexidade desses aspectos e que ao mesmo tempo dialogue com as imagens? Seguramente um texto linear não comportaria tal tarefa. A chave era propor experiências ao leitor que lhe proporcionassem viver o tempo da experiência. E para isso eu teria que desconstruir o plano textual, através de estratégias que introduzissem a simultaneidade dos fatos, as transições, os cortes e espaços presentes em cada cena.

Kan (2009) é artista, professora e investigadora e desenvolveu uma narrativa visual para abarcar a tomada de consciência do seu processo de “aculturação”. E, para explorar a relação texto/imagem em sua narrativa visual se baseou nos seguintes princípios pós-modernos da arte:

1. Sobreposição.
2. Produção de camadas (diferentes tipos de fontes e tamanhos).
3. Espaço negativo: permite que as imagens do fundo fale.
4. Marcos: o texto enquadra a imagem (se lê a imagem ao mesmo tempo em que se lê o texto).
5. Composição: o que quero que predomine na imagem, para dar lugar a significados mais profundos dentro da representação.
6. No caso da ausência de texto, a sequência das imagens enquadra o ritmo da história.
7. Imagens como continuação e finalização do significado do texto.

Esses princípios foram a chave para uma aproximação ao uso das imagens. A partir deles comecei a montar distintas apresentações com as imagens que tinha, refletindo sobre seus possíveis significados. Que significa fazer uma sobreposição? Quando deve ser feita? O modo como usamos as imagens, como as posicionamos em relação ao texto ou a outras imagens também gera um significado. Eu tinha tirado as fotos pensando nas problemáticas da investigação e queria que isso estivesse presente a partir do modo como as dispusesse *em e com* relação ao texto. E para promover essas relações, sabia que, mais que uma chuva de imagens, deveria estar consciente de qual significado pode ter cada um dos princípios pós-modernos citados por Kan.

Além desses princípios, as fotografias, por si mesmas, suscitavam também certo tipo de montagem. Muitas vezes foram elas que organizaram os temas e seus usos. Em muitos casos as fotografias –como interpretação da realidade, que modulam o sentido do que se quer mostrar– determinaram a relação com o texto, e não ao revés.

Desse modo as imagens utilizadas como parte da estrutura narrativa da tese ajudaram a organizar e refletir sobre:

- Os processos de aprendizagem: as fotos não são para gerar uma memória do trabalho.
- Para que e para quem se cria um informe.
- Que problemáticas estabeleço em relação ao trabalho que vou desenvolver.

A imagem, segundo Rose (2012:13), “work by producing effects every time they are looked at. Taking an image seriously, then, also involves thinking about how it positions you, its viewer, in relations to it”.

## De que modo se pode apreciar o uso das imagens nesta investigação

### *A sequência de fotografias e a criação de uma narrativa visual*

No tema “Querer estar juntas” da tese, as fotografias tiveram um papel fundamental. De todos os encontros fotografados sempre havia imagens onde era possível ver que os encontros não estavam baseados numa “busca de produtividade” e sim em compartilhar as práticas docentes baseadas na confiança e de saber que ali existe um espaço para compartilhar, sejam problemas nas escolas, ou sobre as práticas docentes, ou as diversas relações que se estabelecem nesse entorno. O que se busca e se encontra no grupo são possibilidades de ação, apoio, companhia, ou um espaço para desabafar, sem que haja um julgamento ou crítica aos distintos pontos de vista (Lieberman y Wood, 2003).

A metodologia visual que utilizei para desenvolver esse tema para a tese foi criar uma narrativa visual a partir das várias imagens que tinha e que (para mim) representavam a ideia de “querer estar juntas” em uma sequência vertical, acompanhada de um fragmento de uma reunião onde o grupo examinava o momento de crise pelo qual estava passando.

É uma sequência longa, com vinte e duas fotografias. A sequência aqui tem a clara intenção de fazer com que o leitor participe, viva o campo e compartilhe com as pessoas do grupo esse “querer estar juntas”. Nela pode-se ver claramente a cumplicidade que existe entre todas.

As imagens provêm de diversos contextos que mostram que o “querer estar juntas” não é uma ilusão ocasionada por um tipo de *síndrome de Estocolmo*, mas que é algo que conforma o espaço das reuniões e que promove a construção do conhecimento entre todas.

### *A sobreposição*

O tema da sobreposição começou a chamar minha atenção nas jornadas do doutorado de “Artes y Educación” de 2013. Nessas jornadas foi possível ver as mais variadas estratégias visuais que alunos e alunas estavam utilizando nas suas investigações. No entanto, em um determinado momento, uma companheira de doutorado, Natalia Calderón, nos alertou sobre o significado que essas estratégias podem conter e se estávamos conscientes disso ou se era apenas uma maneira de expor as imagens com as quais trabalhávamos no momento.

A partir disso, comecei a refletir sobre os princípios que Kan havia indicado e sobre como deveria utilizá-los.

Antes de realizar as sobreposições, refleti muito sobre seus significados. A sobreposição significa justamente colocar uma coisa sobre outra e, no caso das imagens, quando se utiliza o recurso da transparência, é possível então fazer com que uma imagem se “fusione” à outra

de modo a formar uma terceira imagem, cheia de capas de significados. Nesse caso a fusão é uma mescla de duas imagens, onde uma se impregna do significado da outra, uma imagem leva coisas da outra e vice-versa, numa relação simbiótica.

Ao sobrepor imagens, o que quero dizer com isso é que estou juntando duas imagens que têm significados distintos e que quero que juntas digam algo mais do que elas individualmente podem dizer.

### *Ampliando os referentes visuais*

As metáforas que a arte pode suscitar, ainda que pareçam demasiado óbvias, são também provocativas no sentido de que fazem com que relacionemos nossa prática docente com uma imagem. Muitas das imagens utilizadas na tese, que provêm do campo da arte, foram tiradas para meu uso pessoal, sem pensar antes se as colocaria na tese ou não. No entanto, quando estava escrevendo o texto, muitas vezes as obras ou o conceito com o qual o/a artista trabalha me vinham à cabeça.

Sei também, por experiência, que as obras de arte têm a capacidade de gerar diálogo. Ao utilizar uma imagem do campo da arte, pretendo aportar algo novo/provocativo ao texto etnográfico. Se a ciência é a parte crítica, o artístico permite uma abertura a algo novo, de modo que não interpretemos o que vemos/lemos só em função do próprio texto, mas que nos ajude a interpretar o que vemos/lemos em função do que vemos.

A metodologia visual permite, dessa maneira, um olhar próprio.

### *Gerando espaços entre*

O *layout* da tese vai construir-se a partir da visualidade que existe no espaço horizontal que as páginas duplas proporcionam.

As páginas que trazem informações adicionais podem estar à direita ou à esquerda, já que dependem do próprio texto. Nelas pode haver uma imagem ou várias, uma imagem e um texto, só um texto ou qualquer outro *objeto visual*.

Não estão assinaladas, mas na sua maioria não começam em cima, pois estão de acordo com o texto principal que está na página ao lado. Os espaços anteriores e posteriores servem como espaços para respirar. São lugares onde o leitor pode gerar associações com suas próprias experiências.

A partir das montagens que envolviam esses aspectos assinalados, pude organizar as problemáticas que havia estabelecido com relação ao trabalho que ia desenvolver e refletir sobre os processos de aprendizagem que conformavam o modo como o grupo constrói seu

conhecimento. Além disso, as metodologias visuais aqui explicadas ajudam a gerar um informe que vai além da memória do trabalho e que permite “open up more channels for others’ reception of knowledge and perhaps stimulate a sense of curiosity and motivate readers also to examine the nexus of ideologies embedded in the axioms underlying their everyday decisions and actions” (Kan, 2009:26).

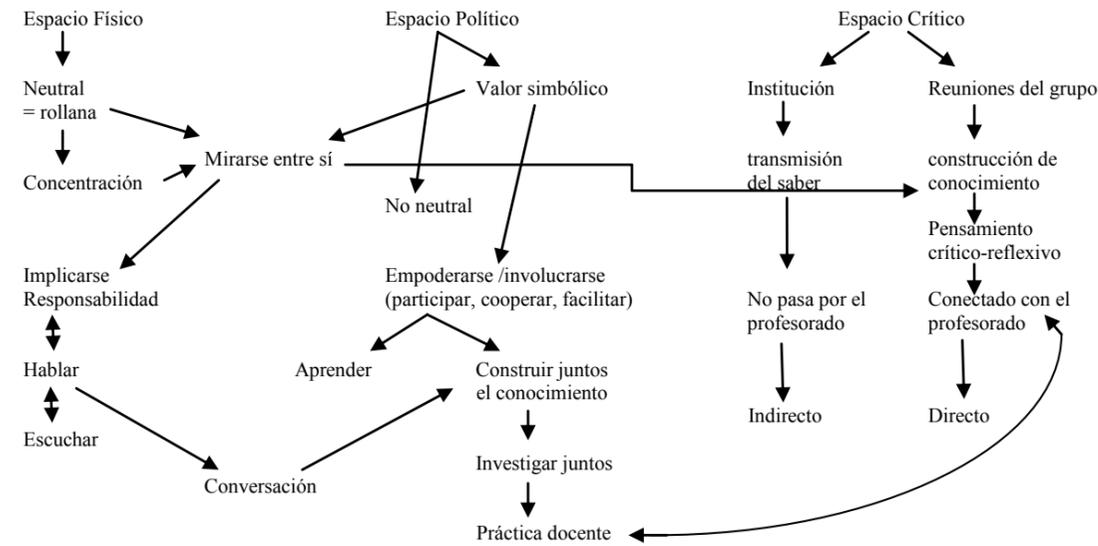
## CUARTA PARTE

### Como el grupo aprende y genera conocimiento pedagógico



Imagen 7: *Web*. 2006. Mona Hatoum. Esferas de cristal y cables de acero.

## Los espacios de encuentro del grupo



Mapa 7: Los espacios de encuentro del grupo

### 1. El grupo se repiensa en la universidad

Dentro de las categorías temáticas que he identificado en el proceso de construcción de conocimiento del grupo, destaco los lugares en donde el grupo se reúne. Esta categoría está basada en mi observación, ya que el grupo no habla sobre ello. En ningún momento hemos discutido la posibilidad de realizar los encuentros en algún otro sitio, que no sea en el espacio de la universidad donde siempre nos encontramos<sup>68</sup>, con excepción de algunas situaciones especiales, como los *sopars* de fin de año, o las jornadas.

El *espacio* puede ser entendido de tres maneras, como:

- Espacio físico,
- Espacio político (las relaciones marcan sus propias posiciones),
- Espacio crítico.

<sup>68</sup> Me detendré en ese tema un poco más adelante.

## El espacio físico

En cuanto a lo físico, la universidad ofrece un espacio *neutral*, que proporciona tanto los equipamientos que necesitamos en las reuniones, como proyectores y/o ordenadores; así como salas donde el grupo puede organizarse como le convenga.

En cuanto a las reuniones del grupo, lo más importante que el espacio físico debería ofrecernos es la posibilidad de ponernos en *rollana*<sup>69</sup> o alrededor de una única mesa. La rollana es una práctica habitual realizada en la PEPT que facilita la conversación y permitir que todos vean a todos. Esta práctica rompe con el formato espacial de la escuela tradicional en donde nos sentamos todos mirando hacia la pizarra y al profesor que está delante. La rollana también significa *horizontalidad* en cuanto al modo de producción del conocimiento. No hay nadie que sepa más que el otro, basado en que esa construcción se hace a partir del compartir experiencias y no contenidos.

Esta cuestión está presente en la concepción de la PEPT desde su inicio, cuando los profesores de la escuela Pompeu Fabra empezaron a cuestionar la organización del espacio, la fragmentación de horarios y “la visión de la mayoría de los gobiernos sobre la educación y la forma de gestionarla, que sigue basada en la concepción del alumnado, el espacio y el tiempo escolar presentes en la metáfora organizativa de la escuela del siglo XVII” (Hernández y Sancho. 2002:14). También es una práctica habitual en la escuela infantil. Por eso, entre otras prácticas, se ha adoptado la rollana como forma de organización pues permite que los grupos en cuestión planteen sus propias relaciones sobre los temas que están discutiendo.

Al contrario de lo que se podría imaginar, en esta práctica la idea “panóptica” de control por la observación no ocurre. En el momento en que todos observamos y somos observados podría generarse la “vigilancia de los actos” y, consecuentemente, la manifestación de la disciplina y el adiestramiento de los estudiantes, dado el “estado de conciencia y visibilidad permanente que aseguran el funcionamiento automático del poder” (Foucault, 1979: 204).

Sin embargo, lo que he observado en las aulas y en las reuniones es que este tipo de organización genera un tipo de concentración en donde no se pierde el hilo de lo que se está siendo hablado, y todos se sienten implicados. Al igualar las posiciones, uno comprende que son sus aportaciones las que harán que se desarrolle el proceso.

De ese modo el “panóptico” funciona en el sentido de que “responsabiliza” a los que están ahí. Esta disposición no permite “esconderses” detrás de los otros o del saber del profesor, sino que es responsabilidad de cada uno hacer con que la propuesta de compartir funcione.

Sin duda que en esta práctica se generan varios modos de participar. Y, entre ellas, el habla es la más corriente. El hablar está determinado por el querer y el no querer. La participación es voluntaria, siendo que cada uno expresa sus vivencias y se posiciona de acuerdo con el tema que está siendo discutido cuando quiere y si quiere. Hay también otras maneras de participar, sea a través de gestos, de materiales que se traen para compartir con los compañeros, en parejas,

<sup>69</sup> De ahora en adelante sin cursiva.

o en actividades más dinámicas. Y también están los silencios, de los que casi nunca participan, los que parece que se desconectan...

La participación está muy vinculada a la escucha que las profesoras hacen de sus alumnos y alumnas. La escucha es una noción clave para la construcción de la relación con el otro en la PEPT. Y esa escucha está vinculada a muchas cuestiones que son determinantes del proceso de aprendizaje. Cómo y qué se escucha determina cómo y qué será puesto en común teniendo en cuenta “los objetivos y (...) los supuestos teóricos y epistemológicos de quién escucha” (Petry y Hernández, 2013:3) y el seguimiento que se quiere dar al desarrollo del proyecto. Lo que nos lleva a pensar si, como maestras, lo que estamos haciendo es tomar decisiones por nuestros alumnos y alumnas o posibilitar que todos sean partícipes de lo que se dice/hace en aula (Petry y Hernández, 2013).

En cuanto a esas cuestiones, destaco algunas de las inquietudes que surgieron en las reuniones del grupo cuando hablamos sobre la escucha:

- si es selectiva o no,
- que expectativas determinan lo que se oye,
- si es (re)elaborada a partir de las resonancias que provocan, y
- cómo las profesoras se incorporan a los otros y pasan a ser *nosotros*.

En una de las reuniones hubo el siguiente comentario en relación a la escucha:

“Eso pasa con las personas que empiezan. Toman nota de todo... ¿y ahora, que hacemos con eso?  
Hay que hacer una devolución al grupo.  
Como maestros tenemos la escucha global.  
Hay que hacer una devolución de lo que tenemos”<sup>70</sup>.

Pero yo me pregunto ¿Podemos equivocarnos? ¿La experiencia garantiza una escucha que no se equivoca? Y, además ¿Cuántas escuchas podemos tener a la vez? Si, como docentes, estamos investigando cosas adyacentes a lo que ocurre en el aula, entonces es necesaria más de una escucha<sup>71</sup>.

En las escuelas en las que he estado, lo que he observado es que hay casi una “necesidad” de participar de los temas en debate. Alumnos y alumnas levantaban las manos queriendo hablar, y las maestras organizaban el orden de las intervenciones. Es en ese momento en el que hacen una “selección” de lo que se dice. Van apuntando lo que se dice y lo recuperan después. A veces es todo muy inmediato, y no hay mucho tiempo para reflexionar sobre lo que se está diciendo. Pero, hay una cierta lógica que predomina en la conversación.

70 Fragmento de la reunión de octubre de 2013.

71 Diario de campo, octubre de 2013.

Hola José<sup>72</sup> ¿qué tal?

...

necesito tu ayuda... de acuerdo con nuestra última conversación... ya que no estás aquí para enseñarme como hacer las superposiciones, quería saber si puedes hacerme una...

no sé si tendrás tiempo... son tres fotos que quería superponerlas, pues dicen lo mismo, pero son grupos distintos... quería, de esa manera, descentrar el foco de las personas y “exagerar” el gesto...

...

Hola Mariane, cómo estás, yo muy bien

...

No tengo problema en trabajar la superposición de imagen con tu material, así que envíame tu material y lo hago... también describe un poco más lo que quieres hacer, la idea de descentrar el foco.

¡Hola José!

Muchísimas gracias por ayudarme con las fotos

En cuanto a lo que me preguntaste, he estado pensando, y la cuestión es ¿debemos superponer lo que habla de lo mismo? Eso sería enfatizar una acción ¿no?

Sería el caso de superponer las tres primeras fotos, la de los niños con las manos arriba, ya que en el texto estoy hablando sobre como es la participación de los niños en las clases de proyectos.

Pero, por otro lado, si la superposición es un contraste, en donde se ve una diferencia, y como uno aprende del otro, entonces sería superponer una foto de los niños con las manos arriba con la del grupo. De ese modo estoy sugiriendo que uno aprende del otro...

Creo que esta segunda es quizás la que tiene más que ver con lo que estoy planteando en mi texto...<sup>73</sup>



Imagen 8: Yo hablo para que tú me escuches

72 José Mela, compañero del doctorado, realizó la superposición de esta página.

73 Fragmentos de los correos donde José y yo hemos hablado sobre el tema de la superposición, y sobre que debería abarcar (noviembre de 2013).



Imagen 9: En rollana

En la rueda Aina empieza una canción, los alumnos la acompañan y luego ella me presenta. Los alumnos hacen un par de preguntas. Les cuento porque he ido a ver la clase.

Luego empiezan a hablar sobre los tiburones, que es el proyecto que están desarrollando en este momento.

Aina: Max trajo una Orca. ¿Qué es una Orca?

Ernesto: es un tiburón.

Aina: Hemos encontrado en los libros lo que es... ¿Cómo podemos saber eso que dijo Ernesto? ¿Podemos preguntar eso en el acuario?<sup>74</sup>

As: ¡sí!

A: he cortado un dedo.

Ona: Mireia y yo hemos encontrado una cosa sobre los tiburones blancos.

Mireia: está en una revista.

Miran la revista. Una foto enseña a un submarinista cerca de un tiburón.

Aina: este submarinista no está en una jaula.

Aina: ¿Cómo entran en la jaula?

Ona: hay una puerta y una cuerda

Jordi: estoy cansado de tener la mano arriba

Aina: escuchamos lo que va a decir Jordi.

Jordi: ya no me acuerdo...

Max: yo he traído una peli (*Free Willy*)

Aina coge la película y la enseña a los alumnos: ¿de qué va la peli, es de tiburones?

As: no, pero sale una orca.

Jana: cuando bajan a ver los tiburones (los submarinistas) tienen una cuerda aquí (y señala la cintura).

Esta aportación me hizo pensar que la alumna estuvo dando vueltas en el tema hablado. Me acordé de la reunión pasada del grupo de proyectos en donde hablamos del tema del tiempo, de que a veces los alumnos necesitan tiempo para pensar y, en este caso, absorber lo que se dice<sup>75</sup>.

A partir de ese fragmento entendemos la complejidad de una rollana, y los muchos universos que se están desplegando. Si tenemos en cuenta el tema del proyecto: los tiburones, podríamos pensar, entonces que casi nada de lo que fue dicho nos serviría, pues no se habló de lo que comen, o de cómo nadan o de cosas específicas sobre su piel, etc.

Pero el papel de la escucha aquí es fundamental para comprender que los tiburones son una excusa para llevarnos a otros descubrimientos conectados a las necesidades de estos/as alumnos y alumnas, y para entender entonces porqué surgió el tema de los submarinistas para, por ejemplo, saber cómo se preparan para estudiar a los tiburones. Estos alumnos y alumnas

<sup>74</sup> En la semana siguiente a esta clase los alumnos y alumnas irían hacer una visita al Aquarium de Barcelona, para ver los tiburones, conversar con la monitora y complementar lo que habían estado estudiando hasta entonces.

<sup>75</sup> Fragmento de la conversación realizada por los alumnos y alumnas de Aina, realizada durante la visita a la escuela donde trabaja en noviembre de 2011.

Pero ¿qué hacer cuando ocurre lo que me pasó al final de una de las reuniones, cuando una de las personas del grupo se acercó a mí y me preguntó si su intervención no había sido adecuada, o quizás demasiado simple o poco interesante, ya que apenas nadie comentó nada.

Esto pasó justo después de una reunión, en donde habíamos acordado de llevar ejemplos que dialogasen con el artículo que estábamos estudiando y el tema de la escucha.

Este hecho me hace pensar en la relatividad en la cual nos colocamos a veces; y si el modo de hablar determina el modo como se oye. Esta maestra nos había contado sobre cómo había oído el deseo de sus alumnos y alumnas en este principio de curso. Sin embargo, lo hizo de manera bastante sucinta y rápida, sin muchos detalles y sin detenerse en ningún aspecto en concreto. Solo contó la experiencia. Pero quiso compartirla con el grupo, lo que significa que, esperaba algún retorno, como podemos ver en su comentario. ¿Debería la maestra haber “provocado” al grupo, con alguna inquietud suya? O ¿no todo nos resuena? Y, de ser así, ¿cómo trabajar con nuestros alumnos y alumnas que no están entrenados a decir las cosas para ser oídos? ¿Cómo escuchar las subjetividades dentro de los marcos establecidos en la PEPT?<sup>76</sup>

<sup>76</sup> Diario de campo, octubre de 2013.

podrían estar preguntándose también, cómo estas personas se enfrentan al miedo o a algo que es mucho más grande o peligroso que ellos.

En cuanto a la película que trajo Max, *Free Willy*, donde sale una orca y no un tiburón, ¿qué tipo de discusión podría haber generado? ¿Sobre la diferencia entre tiburones, ballenas y delfines? Y, en ese caso ¿debería la profesora haber seleccionado partes de ella para enseñárselas a sus alumnos y alumnas y después abrir el diálogo? O ¿debería el alumno haber hecho un resumen explicando porqué la había traído y era importante compartirla con todos? O era solamente la voluntad de traer algo para participar y el hecho de la maestra haberla enseñado a todos hizo que Max se sintiera satisfecho. En ese caso, la experiencia de la maestra sí que ha servido para seleccionar y no profundizar en ese tema, ya que se alejaba mucho de los preparativos para la visita al acuario, y lo que estaban haciendo en ese momento.

Me pregunto ¿es mi falta de experiencia con los proyectos de trabajo lo que genera tantas dudas? ¿O fue el tiempo que he tenido para reflexionar sobre este pequeño instante de la vida de un aula, lo que permitió que yo pensara en diversas posibilidades de desarrollos para el tema? Si es una cuestión de tiempo, entonces ¿qué hacer con eso en relación a la inmediatez de los hechos?

Glickman y Alridge afirman que “el trabajo de los educadores (...) consiste entonces en estructurar entornos de aprendizaje que propicien el desarrollo y apoyen esa capacidad humana de búsqueda de uno mismo” (Glickman y Alridge, 2003:33). Quizás, entonces, la pregunta que debería guiar la investigación/escucha de la profesora fuera “¿por qué quieren saber más sobre tiburones estos alumnos y alumnas? Y quizás eso pueda ayudar al cómo y qué escuchar.

Según Glickman y Alridge (2003:33) “los estudiantes adquieren gradualmente más margen de elección tanto individualmente como en grupo dentro de los parámetros proporcionados por el profesorado”. Esto supone que el papel que el profesor desarrolla es también una fuente de influencia en las actitudes de sus alumnos y alumnas. Una maestra no solo enseña “contenidos”, sino que también enseña cómo seleccionarlos, verificarlos, cuestionarlos y vivenciarlos. Pero los alumnos y alumnas en la PEPT no son meros receptores sino que tienen un papel activo desde el que deben asumir “cada vez mayores responsabilidades de cara a garantizar los recursos (de gente y materiales externos al centro) y a encontrar los lugares en los que aplicar sus aprendizajes” (Glickman y Alridge, 2003:34). Por eso es importante que los profesores manifiesten con claridad sus elecciones y que hagan de sus alumnos copartícipes del proceso de construcción de conocimiento. Por eso no basta, por ejemplo, pedir que traigan materiales, sino hacer que sean conscientes de lo que van traer y porqué lo quieren compartir con el grupo.

En cuanto a las reuniones, la participación se da en formato de una conversación, en donde uno va complementando la idea del otro a partir de sus propias percepciones sobre el tema del cual estamos hablando. Dentro de las modalidades de escucha que Petry y Hernández construyen, la que más se asemeja al modo como el grupo trabaja sería la “escucha participante” que “tiene lugar cuando en la escucha prima la interacción y el intercambio se hace explícito”

(Petry y Hernández, 2013:05). No hace falta levantar la mano para hablar, sino que todo forma parte de un gran diálogo, donde nuestra participación, aun que esté ponderada por nuestros intereses en ese momento, fue provocada por lo que los dijo el otro. Lo que nos permite ir más allá de nuestras experiencias, generando así un saber “mayor” ya no solamente conectado con “mi mundo” sino con un todo mucho más general.

El grupo constituye un espacio vivo, donde surge lo que está pasando y donde los temas no se cierran y vuelven a surgir hasta que estén “acomodados”, aunque siempre pueden volver, dadas nuevas experiencias que los recontextualizan. Es en ese espacio “entre” que aprendemos, en la posibilidad de repensarnos a través de situaciones como la que comentada arriba, donde nos cuestionamos a nosotros como personas y maestros a la vez. Donde nos vemos afectados por hechos que pueden dialogar con lo que pasa en aula. Eso nos ayuda a incorporar el aprendizaje a través de hechos y temas que se van reconceptualizando y reinformando a partir de nuevos cuestionamientos, hasta que adquieren un significado subjetivo y colectivo y empieza a formar parte del repertorio del grupo e irá a influenciar su práctica docente.

### *¿Por qué en la Universidad?*

La universidad, entendida como parte de la esfera productora del conocimiento ¿incide en la producción de conocimiento del grupo?

Desde el principio, el grupo ya pensaba sobre el lugar en donde deberían encontrarse, de acuerdo con el relato de Katia<sup>77</sup>:

“...Pensamos en distintos formatos, frecuencias de encuentro, lugares, nombres... Decidimos llevarlo a cabo fuera del centro pero vinculado a una institución. Optamos por un grupo formado por maestros y maestras, con una frecuencia mensual, vincularnos al ICE de la UB y decidimos llamarnos ‘Grupo Minerva’”.

Una de las profesoras que formaba parte del grupo en su inicio, Maite, estaba también vinculada al ICE de la Universidad de Barcelona, y por eso sugirió que los encuentros fueran en la universidad, en el campus de Mundet, de modo a que coincidiesen con las tardes en que ella trabajaba ahí. Este sería el lugar donde se encontrarían durante cuatro o cinco años, intercalados con encuentros en las escuelas de las otras maestras que poco a poco fueron incorporándose al grupo. Al final de ese tiempo, Maite va dejar el grupo y como una de las consecuencias, el grupo decide desvincularse del ICE y ya no se encontrarán más en Mundet. Con eso, el grupo sigue encontrándose en las escuelas hasta que en 2008, Daniel, que está vinculado a la facultad

<sup>77</sup> Entrevista realizada en febrero de 2012 sobre la “historia del grupo”.



Imagen 10: ¿Qué lleva el grupo a la universidad?



### Cambios de aulas

Durante el año (2009/2010) hemos cambiado diversas veces de aula en la Facultad de Bellas Artes. El despacho del departamento de Pedagogías culturales de la Facultad de Bellas Artes iba a cambiar de edificio y, debido al traslado fuimos al Edificio Adolfo Florença, al lado del edificio central de Bellas Artes. En el 7 de abril de 2010 pasamos definitivamente a ese edificio, aunque cambiamos de sala algunas veces. Y, a partir de septiembre de 2010 nuestro punto de encuentro ya era casi definitivo en el primer piso de ese edificio, delante del aula 21.

Más o menos seguíamos las salas donde se realizaban las clases del máster. Así que empezamos en el aula 33 en la planta principal, después pasamos al aula 21 del primer piso y luego definitivamente al aula 22 a su lado (actualmente aulas 9 y 10).

Eses cambios generaron algunos retrasos en el inicio de reuniones, ya que las personas no sabían dónde estaban las aulas. Había un intento de llegar e incorporarse al tema del que se estuviera hablando, pero los saludos eran siempre calurosos y afectuosos. El hecho de que las reuniones sean solo una vez al mes hace que estos encuentros sean siempre muy cálidos. Hay mucho respeto y cariño entre todos. Y siempre que el grupo se encuentra hay mucha charla sobre temas variados, y no sobre la reunión o sobre la PEPT, como ya he comentado arriba<sup>78</sup>.

<sup>78</sup> Diario de campo, septiembre de 2010. Fotografía realizada en abril de 2011.

de Bellas Artes de la universidad de Barcelona, propone que los encuentros sean ahí, para tener un lugar estable, y de fácil acceso (dada su localización en una de las entradas de Barcelona) a las personas que venían de otras localidades como por ejemplo Sabadell, Colserolla o Sant Andreu. En esa época el grupo volvió a conectarse al ICE y las jornadas se realizarían en Mundet.

De ese modo, creo que el grupo se acostumbró al espacio de la universidad y a la comodidad que tenemos ahí. Partiendo del hecho de que hago una afirmación “about the unknown made on the basis of the known” (Hayakawa, citada en Lofland & Lofland, 1999:69), lo que hago es basarme en el hecho de que el grupo nunca cuestionó el lugar en donde nos encontramos. Nunca fue una pauta en las reuniones, quizás por el simple hecho de que siempre hay mucho de qué hablar y por eso no les hace falta discutir un tema que parece estar resuelto.

El grupo, en las reuniones se mira entre sí. No está en el espacio por el espacio, sino por el conocimiento que se genera entre todos. No busca lo externo, lo que está fuera, sino lo que uno puede aportar al otro.

Una anécdota...

Lofland & Lofland (1999) aconsejan a los que van a escribir su tesis a buscar un lugar que identifiques con el lugar de escribir. Ellos comentan que “sudden noises, irregular passersby, harsh and contrasting lighting, ringing phones, and myriad others matters disrupt thought and, thereby, the conversion of thought into words” (1995:212). Por eso he llamado el espacio físico de la universidad de neutral, su neutralidad reside justamente en el hecho de que es un espacio que se identifica con la actividad con la cual realizamos ahí. Y eso permite que el grupo esté concentrado en lo que vino a realizar.

Sin embargo, también creo que el grupo, por su involucramiento con el conocimiento que genera en las reuniones, no necesita lugares especiales o facilitadores de la actividad en sí. El grupo es capaz de repensarse en donde estuviera. Lo que necesitan es estar juntos<sup>79</sup>.

Sin embargo, a mediados de 2010, una noticia hizo que me cuestionara la neutralidad de ese espacio. Katia comunicó al grupo que iba a formar un otro grupo, también para hablar de la PEPT, en Mundet, su campus. De acuerdo con Katia, sería un grupo para hablar desde la práctica, ya que el grupo *original*<sup>80</sup> ya no hablaba más desde ahí, sino que habíamos avanzado y ahora hablábamos desde la teoría para alimentar la práctica. Y que a ella le parecía que

<sup>79</sup> Diario de campo, abril 2011.

<sup>80</sup> Me atrevo a llamar al grupo de *original* en el sentido de origen, por haber sido el primero, a pensar los proyectos de trabajo. En las IV jornadas, Katia llamó a ese mismo grupo de *histórico*. A partir de ahora sin cursiva.

había muchas profesoras y maestras que estaban empezando a trabajar bajo la PEPT y que tenían necesidad de hablar desde lo más sencillo, es decir: cómo iniciar un proyecto, cómo dar seguimiento a los primeros pasos, etc.

El grupo, desde su característica más afectiva, le deseó suerte con el nuevo grupo, pero discretamente fue declinando la idea de participar en esos encuentros.

En algunas ocasiones, fuera de las reuniones, las personas se preguntaban entre sí que significaba y qué les parecía ese nuevo grupo.

Esos contratiempos por los que el grupo pasa mitigan la “naturaleza efímera” común que tienen en general los grupos sociales (Lieberman y Grolnick, 1998). Las tensiones les fortalecen y hacen con que las personas reafirmen sus lazos con el grupo original. Al sentir que había otras posibilidades en cuanto grupo, las personas no dudaron en seguir en el grupo original. Las maestras que estaban ahí sentían que formaban parte de algo que ellos también habían creado, y que si ahora estaban repensando la práctica desde otras necesidades, era desde donde habían llegado. Era su propia trayectoria.

Entonces me pregunto: ¿qué aspectos pueden empoderar a una persona? y, en este caso, ¿de qué modo eso influencia su participación en las reuniones?

### *El espacio político*

Las reuniones son un espacio abierto y cada uno puede proponer debates y temas a explorar. Algunas veces se plantearon otras propuestas, pero muchas de ellas vinculadas a las fechas en las que coincidían actividades. En ese caso, lo que se hizo fue invitar al grupo a que viniera a la otra actividad y de ese modo la reunión ha cambiado, como podemos ver en el siguiente correo que nos envió Ítaka:

Hola a totes i tots. Hem parlat amb el Daniel de la presentació de la Peli de l'Eulàlia Balcells sobre el treball entorn a Freqüències, la expo que ella va muntar a l'Art Santa Mònica i sobre la que vam treballat algunes escoles i persones el curs passat.

Sobre el treball realitzat a cada escola l'artista va venir a gravar per fer una peli que documentava el procés de treball de cada col·lectiu; des d'aquest punt de vista de documentar des de la mirada de l'artista, acompanyada per la Lali Bosch i també la Pilar Quera pot ser interessant: què es recull? què es documenta i des de on?, què diu cada realitat i què es rescata de cada procés?

Inicialment jo anava sola a la presentació però...pot ser interessant com a part del nostre treball sobre documentació, us prososo que ens trobem a l'Art santa Mònica a les 7 h. (adjunto informació) i després veiem què té a veure amb nosaltres, com ens toca, com documenta l'artista i com vaig documentar, jo, els nens....el que allà i previ allà va passar.

Em fa patir si realment serà interessant o no pel grup, després no sé si cabem, caben 100 persones i no es pot reservar, donat que és a les 7 anem d'hora per assegurar el lloc?

Petons i bona setmana de colorins.

Ítaka<sup>83</sup>

Todas las personas del grupo tienen otros intereses que se ven reflejados en las reuniones. Reconozco, por ejemplo, el foco de Nica en la teoría sistémica, debido a nuestros encuentros fuera del grupo, en donde me comentó su interés por ese tema. Y me pregunto ¿lo reconocen también otras personas? A veces, cuando Nica cuenta alguna dinámica que hizo con sus alumnos y alumnas, están presentes las características de la teoría sistémica y, con eso, deja claro su fuente de interés y de qué forma eso influencia su trabajo en el aula (Cochran-Smith y Lytle, 2003). Pero, ¿que escuchan los otros profesores y profesoras: una actividad que ha funcionado, la posibilidad de cambiar sus prácticas mediante otra visión de la enseñanza o conocer una experiencia para un día, si necesario, intentar ponerla en práctica? Es decir, ¿cómo se apropian las otras profesoras y profesores de ese conocimiento?

Apropiarse sería hacerlo suyo y transformarlo de acuerdo con los intereses personales.

Ítaka, por ejemplo, hizo esa apropiación. Reconozco en su discurso términos como *devenir* o *capacidad de acción*<sup>81</sup>. Esos conceptos forman parte del discurso que constituye el máster de Artes Visuales y Educación que Ítaka acaba de cursar. Sin embargo, no sé si su conocimiento de esos términos se dio ahí en el máster o en algún otro contexto. Pero yo lo escucho desde ahí. Y percibo cómo esos conceptos empiezan a formar parte de la red de conocimientos de Ítaka y cómo está influenciando su práctica docente.

Sin embargo, en la reunión del octubre de 2010, Mirea dijo que su preocupación era la colonización de la infancia. Si ella coloniza a sus alumnos y alumnas o no. El concepto de colonización es, también, muy trabajado en el máster, pero yo sé que Mirea no lo cursó. Entonces, realmente me sorprendió cuando usó ese término, y me quedé pensando donde lo habría aprendido. Y ese ejemplo puso a prueba la certidumbre que yo tenía sobre de donde venían los conceptos que usa Ítaka. Entonces me pregunto, ¿qué es lo más importante: saber de dónde vienen los conceptos que usamos o saber desde dónde lo oímos? ¿Qué hemos hecho con eso?

La incertidumbre de Mirea llamó tan hondo en el grupo que decidió estudiar y profundizar ese concepto, hacerlo suyo, e incorporarlo en sus prácticas diarias. Seguimos usando y oyendo los términos desde nuestros propios bagajes, pero al trabajarlo juntos, esto se ha transformado en un marco común dentro de la PEPT, una baldosa más en el repensar(se) la educación<sup>82</sup>.

81 Fragmentos de la reunión de noviembre de 2011.

82 Diario de campo, diciembre de 2011.

Cuando vamos hablar de temas específicos es Daniel quien nos pasa textos de referencia, o quien elabora un ppt con los principales ejes teóricos sobre el asunto. Daniel prepara el tema, a veces con ayuda de alguna alumna del máster o del doctorado, a veces solo y a veces pide la ayuda del grupo, lo que, a veces no acontece (hablaré de eso en un otro momento). Estos materiales sirven para iniciar un tema, sirven como apoyo si es el caso de algo sobre lo que nunca hemos hablado, y para que las conversaciones se construyan en la relación entre las experiencias y este marco que se está presentando, para traer a la luz “presupuestos pedagógicos” (Hernández y Sancho, 1993) que, a veces están tan establecidos que no pensamos que sea posible cambiarlos.

¿Podríamos nosotros hacer eso? Es decir, ¿podríamos preparar el material necesario para dar el start a la reunión? ¡¡¡Sí!!!! Pero no lo hacemos. ¿Por qué? ¿Asumimos en las reuniones el papel de “alumnas”? ¿Vamos a las reuniones para aprender, o para construir juntos el conocimiento?

Paulo Freire (1997:25) afirma que “no hay docencia sin dicencia. (...). Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”. El actual formato de las reuniones revela la necesidad dicente del grupo (y del profesorado), sin que eso sea un prejuicio cuanto al propio formato de las reuniones, sino la toma de consciencia de eso como su proceso de aprendizaje. Lo que me hace volver a mi pregunta de investigación ¿cómo aprenden estas personas? Y esa pregunta conlleva una otra cuestión: al hacer consciente, ese proceso de aprendizaje ¿debería ser incorporado en el propio proceso de enseñanza que el grupo desarrolla? O este es el modo como el grupo aprende y querer transportarlo a otros lugares ¿sería generar una receta?

Dentro de la dinámica del grupo, Daniel, al fin y al cabo, proporciona el “entorno adecuado” (Hernández y Sancho, 1993:136) para que el grupo desarrolle las discusiones que irán a generar conocimiento. Pero fue el grupo quien determinó de antemano cuáles eran sus necesidades y por dónde les gustaría seguir caminando para seguir aprendiendo. Y lo que se hace es usar la teoría que aporta Daniel para asimilar y acomodar (Hernández y Sancho, 1993) los conocimientos generados en las reuniones. A eso lo llamo trayectoria del grupo. En este momento, aprendemos así.

Determinamos los temas que nos gustaría profundizar y, a partir de la teoría, lo discutimos en relación con nuestras experiencias y prácticas docentes, hasta que sean reelaboradas y pasen

83 Correo enviado al grupo por Ítaka en marzo de 2011.

a formar parte del lenguaje del grupo. Estos profesores no están investigando sus propias prácticas sino que *investigan juntas* sobre un tema de interés de todas, que se concreta en sus prácticas docentes y que contribuirá, quizás, a cambiarlas.

### *El espacio crítico*

El espacio crítico descrito aquí, refiere a la divergencia entre el espacio institucional, como espacio de creación del saber, de legitimación y de transmisión del conocimiento y el espacio de generación de conocimiento que el grupo ha creado dentro de la universidad.

Esa divergencia está en el hecho de que el grupo ha subvertido “la geopolítica del poder” (Mollis, 2006) de la universidad como transmisora del saber y la que hace progresar los conocimientos (Cunha, 2006). En el momento en que el grupo empieza a generar su propio saber dentro de la universidad, utilizándola apenas como espacio de encuentro irrumpe “en los supuestos tradicionales sobre quién ha de conocer, sobre el conocimiento y sobre la enseñanza” (Cochran-Smith y Lytle, 2003:17). El grupo devuelve a la institución universitaria su característica de promoción del pensamiento crítico-reflexivo y de territorio democrático del saber (Mollis, 2006) al traer sus propias dudas, incertidumbres e necesidades a la universidad y no al revés, en donde, por ejemplo, las facultades de educación enseñan al profesor a cómo actuar<sup>84</sup>. El grupo está repensándose y buscando alternativas y concepciones planteadas por ellos mismos sin que “sus perspectivas sean “mediadas y filtradas por las perspectivas de (...) investigadores” (Cochran-Smith y Lytle, 2003:31). De ese modo el grupo “tiene la potencialidad de redefinir la noción de hegemonía del conocimiento pedagógico del profesorado (Cochran-Smith y Lytle, 2003:17) y la creación del conocimiento deja de ser una cosa que *no* pasa por el profesorado y pasa a ser un elemento que está íntimamente conectado con el sujeto/profesional (Hernández y Sancho, 1993) que desarrolla y vivencia ese conocimiento en su práctica diaria.

El grupo, en las reuniones, altera el propio sistema educativo, en donde los docentes siempre fueron investigados, objetos de estudio y receptores del conocimiento (sentido fuera/dentro) y pasan a generar un conocimiento desde dentro hacia fuera, al “tomar decisiones sobre la producción de conocimiento” (Cochran-Smith y Lytle, 2003). Aunque el grupo no esté realizando investigaciones, repiensa la docencia desde la propia docencia.

La universidad, entendida como parte de la esfera productora del conocimiento incide en el grupo de forma indirecta, a partir de intereses y actividades que forman parte de los procesos de aprendizaje personal de cada uno y que afloran durante las reuniones, y cambian la producción del conocimiento compartido entre todos.

<sup>84</sup> Aquí hablo desde mi propia experiencia, y del programa de licenciatura que hice, donde en las clases de “teoría de la educación”, por ejemplo, nos pasaban las principales corrientes filosóficas educativas y, como trabajo de la asignatura teníamos que escribir un ensayo poniendo en relación las temáticas que habían sido expuestas por la profesora del curso.

Schön acredita que “collaborative relationship build trust, essential to the development of ideas, and ideas build network interest and participation as they themselves are transformed by the participants and fed back into the network (Schön, citado en Liebermann y Grolnick,1998:715). Este es un grupo vivo, que se alimenta de las relaciones que se van estableciendo entre sus prácticas docentes y las nuevas ideas generadas en las reuniones, que por su vez están constituidas por las distintas agendas que cada uno lleva al grupo. Y son esas contribuciones las que van conformar tanto las nuevas ideas que se van generar como las nuevas necesidades de aprender de cada una.

Pero, ¿qué conocimientos están presentes en las reuniones? ¿Qué legitimamos?

La idea de los múltiples conocimientos: prácticos y teóricos, con los cuales estamos involucrados en las reuniones me hacen pensar en la cuestión de la legitimación del conocimiento. ¿Sólo legitimamos lo que reconocemos? Si yo hago eso, ¿lo hacen los demás? Esas cuestiones me llevarán a pensar sobre cómo nos apropiamos de lo que escuchamos.

Si la apropiación se hace desde el interés personal, entonces es obvio de que cada uno se lleva aquello que elige. Pero, por otro lado, la red de conocimientos que el grupo desarrolla no separa la práctica de la teoría, sino que se reconstruyen en relación. Lo que hay es justamente una conversación entre los ámbitos que conforman los lugares de actuación del grupo, es decir: el teórico, el práctico y el de formación se complementan en las reuniones. Es un proceso dialéctico que “affects the interplay between participants’ developing relationships with each other and with the ideas that will form the basis of their works” (Lieberman y Grolnick, 1998:715).

En las reuniones estamos en un proceso de reconstrucción permanente en donde la toma de consciencia de cada cual se basa en el proceso cercano de compartir subjetividades con la finalidad de aprender juntos. Carola Conle (1999:12) señala que “when we tell our experiential stories to one another, we tend to get drawn in and become deeply engaged. The distances between tellers and listeners shrink”.

Reunión projectes de treball  
Sobre el ppt de Ítaka  
P4. Referentes con los cuales trabaja.  
P3. Bastante desorientados/desmotivados  
Buscan un nombre para identificarse

Usa el ppt como conversación:  
– Crea la emergencia.  
– Recupera la narración.

No es una conversación, es un tejido de conversaciones. Una continuando la otra.  
Varios tipos de integración.

Hay gente para quien hay conversación y hay integración

Conversación cultural: involucradas con otros contextos.

El problema es el adjetivo “cultural”

la idea es el otro

– Desde la complejidad.

Roser

Incorporar la visión de la cultura es distinto de lo que se conoce

= mantener la identidad y la subjetividad

Yo hablo para incluir el otro<sup>85</sup>.

(Buscar E. Ellsworth: Diálogo comunicativo y diálogo analógico analítico)

Imagen 11: ¿Qué has hecho con lo que te he dicho?

Este fragmento muestra una pequeña parte de la reunión donde se cruzan tres elementos distintos: el ppt que nos trajo Ítaka, la experiencia que quiere compartir con nosotros y la intervención de Roser, en donde vemos cómo ella “lee” el ppt de Ítaka. Sin embargo, no hablamos de la experiencia que trajo Ítaka para compartir, sino del ppt que hizo, ya que los ppt de Ítaka están cargados de imágenes y textos con múltiples significados. También hay un pequeño flirteo con el concepto de “cultura”, donde salen dos concepciones distintas: la idea de complejidad y la de subjetividad.

En ese mismo fragmento se ve entre paréntesis una nota que he añadido sobre un seminario que había asistido con Elisabeth Ellsworth<sup>86</sup>, en donde ella explicaba por donde estaban caminando sus investigaciones en cuanto a la idea del diálogo, separándolo en dos categorías: el diálogo comunicativo y el diálogo analítico. Ellsworth nos explicó que el diálogo comunicativo era para ella una conversación entre dos personas: yo hablo, tu escuchas, luego tú hablas y yo escucho; el diálogo analítico es donde uno se involucra con lo que le dicen y pasa a hablar desde lo que le han hablado; esas dos posiciones parecen que complementan lo que decían Ítaka e Roser, ya que de alguna manera ejemplificaban lo que nos había comentado Ellsworth. Además, hay un tercer elemento, que es un diálogo entre lo que había pasado en la reunión y en un fuera de campo, el seminario de Ellsworth, y de que modo yo conectaba las dos cosas. Lo que me hizo pensar sobre de qué modo las maestras conectan lo que pasa en las reuniones con sus otros intereses.

En este fragmento también se ve cómo yo apuntaba las reuniones en el inicio. Todavía no eran mis notas de campo, ya que esta reunión es anterior a mi investigación. Estos apuntes

<sup>85</sup> Fragmento de la reunión de mayo de 2010.

<sup>86</sup> *Pedagogías invisibles en los museos*. Seminario con Elisabeth Ellsworth realizado el 16 de abril de 2010 en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

son incompletos, fragmentarios (no es que se hayan vuelto completos cuando empecé el trabajo de campo) ya que captan una pequeña parte de lo que fue dicho. Pero en él consta lo que he oído, desde mis intereses en ese momento y el modo como yo me he relacionado con ese pequeño fragmento de la reunión.

A partir del momento que he empezado a investigar al grupo mi *yo*, interesado en determinadas cosas, se amplió a un *yo* que ya no buscaba sólo lo mío, sino que también buscaba los temas de las conversaciones para situar los diferentes aspectos de la reunión. Eso significó pasar de una comprensión reflexiva a una más colaborativa. Saltar los límites personales para mirar al otro como un espejo que hace que nos veamos desde otras perspectivas.

Ese posicionamiento cambió mi modo de recoger lo que decían las personas en las reuniones. He dejado de apuntar sólo lo que me interesaba, me he transformado en una “espigadora” de las narrativas del grupo (Hernández, 2012), rescatando los diálogos para entenderlos y reconstruirlos desde el sentido que el grupo le daba, “para crear narrativas paralelas, complementarias y alternativas” (Hernández, 2012:16).

He pasado a interesarme no solo por lo que decían, sino por el modo cómo iban narrando ya que esa narrativa es también una manera de (re)pensarse. En esas narrativas estaba el modo como ellas analizaban sus propias experiencias, cómo estaban interrogándose a sí mismas y cómo eso replanteaba las identidades de cada uno.

Una de las cuestiones que siempre me ha llamado la atención en los proyectos de trabajo es cuanto a la disolución del dualismo “sujeto/grupo”. Los proyectos cuestionan las prácticas de naturalización para “crear narrativas paralelas, complementarias y alternativas” (Hernández, 2012:16) para la educación. A partir de las experiencias que aportan los sujetos que están involucrados en el proceso de aprendizaje, percibimos que hay otras maneras de ver y relacionarse con la información, lo que hace que se vea que lo que es cierto para una persona no lo es para otras.

En las aulas ese proceso es recogido por las maestras, que apuntan lo que dicen alumnos y alumnas, que es el material con lo cual van dando cuerpo al conocimiento *colectivo* (como yo he hecho con las conversaciones del proyecto de Fontcuberta, por ejemplo). Lo revisan e incluso al apuntar lo que se dice, ya destacan cosas que les parece importante profundizar.

Dependiendo del profesor, ese material es transcrito y los alumnos lo reciben para pegar en sus libretas, o en formato dossier, o aún en blogs. Este material sirve de registro del proceso y es también de libre acceso a padres y madres, para que acompañen la participación de sus hijos y el proceso de aprendizaje que está siendo llevado a cabo en sus escuelas.

En las reuniones, el aprendizaje personal aparece en los comentarios, en el uso que cada uno hace de los conceptos que estamos desarrollando y en las jornadas, por ejemplo, cuando contamos nuestras experiencias y así podemos acercarnos a las reflexiones que las personas han hecho sobre los temas que hemos discutido.



(A)

En la 55 Bienal de Venecia *Il Palazzo Enciclopedico*, en el Arsenal, “la artista Cindy Sherman presentó un proyecto curatorial –una exposición en la exposición, que consta de más de doscientas obras de más de una treintena de artistas– en el que se pone en escena su propio museo imaginario personal. Muñecas, muñecos, maniqués y ídolos se mezclan con colecciones de fotografías, pinturas, esculturas, pinturas y decoraciones religiosas diseñados por presos que juntos componen un teatro anatómico en el que experimentar y reflexiona sobre el papel que las imágenes tienen en la representación y la percepción de uno mismo”<sup>87</sup>.

Al ver la selección que hizo Cindy Sherman sobre la identidad, me he quedado pensando sobre que lleva a un/a artista a pintar lo que pinta o a hacer lo que hace, y luego esa reflexión me llevó a la cuestión de cómo una aula puede representar la identidad de la maestra y de su grupo. ¿Qué nos hace maestras? ¿Nos conformamos en la práctica o la práctica nos conforma?



(B)

<sup>87</sup> Texto sobre la participación de Cindy Sherman en la 55 Bienal de Venecia de 2013 *Il Palazzo Enciclopedico*. Texto disponible en: <http://www.labiennale.org/it/arte/esposizione/gioni/>. Traducción libre de la autora



(D)

Imagen 12 (composición texto e imagen páginas XX y XX): Las subjetividades de los grupos de los docentes del grupo de Projectes de Treball plasmadas en sus aulas<sup>88</sup>.

<sup>88</sup> Las obras utilizadas en este panel formaban parte del proyecto curatorial de Cindy Sherman en la 55 Bienal de Venecia. Referencias de las imágenes: A. Álbum fotográfico de la colección de Cindy Sherman. B. *Másquerade groups, Ghana*. Phyllis Galembo. 2009-2010. C. *The hidden mother*. Linda Fregni Nagler. 2006-13. D. *Venetians*. Pawel Althamer. 2013.

Como investigadora, también me he preguntado sobre cómo hacer para rescatar el sentido global y subjetivo de las reuniones para que la interpretación crítica de los hechos no fuera sólo mía sino desde todas las voces. Quizás la respuesta esté en una posible escritura polifónica, llena de narrativas en donde se pueda ver con quien he(mos) dialogado. Y que mi papel como espigadora de las narrativas del grupo, no sea el de apuntar lo que “nosotros” hemos construido sino rescribir esos relatos a través de una posible escritura polifónica en donde se pueda ver con quien/que he(mos) dialogado y qué es que eso ha provocado.

## **2. Jornadas**

Las jornadas forman parte de una faceta “pública” del grupo. Es cuando el grupo lleva lo que ha aprendido a otros espacios para que otras personas participen y también cuenten sus experiencias.

Se realizan a partir del pensamiento crítico que el grupo ha desarrollado sobre algún tema y quiere compartir con otros lo que ha estado pensado en los últimos años.

Desde que estoy en el grupo he participado de dos jornadas “formales” y de dos “informales”.

### *Las jornadas informales*

Estas jornadas son las que realizamos dentro del grupo y para el grupo.

En el 8 de julio de 2011 realizamos las jornadas en la casa de Ítaka y Timunjaya, después de un año muy difícil por el que había pasado el grupo. Fue el año que empezamos con la reunión del 28 de octubre de 2010, donde hubo un gran compromiso con las propias enseñanzas, pero el grupo mostró muchas ausencias y poca implicación.

Para esas jornadas, la idea era la de presentar alguna experiencia que nos gustaría compartir con el grupo. Las presentaciones reflejaban los temas que hemos hablado en las reuniones, los avances en relación al modo de desarrollar los proyectos de trabajo y desafíos por los cuales estas profesoras y maestras habían pasado, al percibir que sus prácticas docentes necesitaban un cambio.

El encuentro fue muy positivo, por muchos motivos. El primero, por el lugar de acogida. Al estar en una casa nos sentimos distintos. Se sienta uno en sofás confortables, la decoración trae alegría e identidad, promueve otros tipos de relaciones, otras conversaciones y otras aproximaciones.

El segundo factor fue el tiempo. Las jornadas duraron todo el día. Las exposiciones fueron hechas con calma y tiempo para su puesta en común. Había tiempo para explicar, pensar, reflexionar y compartir.

Además, por haber sido fuera de Barcelona, en Sabadell, hubo mucha solidaridad en cuanto a los desplazamientos. Los que tenían coche llevaron a los que podían y si alguien fue en ferrocarriles, Timunjaya fue buscarles en la estación.

Todos estos gestos confirmaron la amistad y el “querer estar juntos” que es uno de los aspectos que conforman al grupo y que se había reducido este año, por motivos de mucho trabajo, enfermedades, etc.

Las segundas jornadas internas en las cuales he participado fueron en el 1 de julio de 2013 y tuvo como tema “El paper de l’escolta a la relació pedagògica”.



Imagen 13: La naturaleza incierta y construida de las interacciones que se establecen en el campo.

Entre los participantes estuvieron presentes algunas de las profesoras que forman parte del nuevo grupo de proyectos y sus comentarios al final del seminario fueron que de alguna manera se había desmontado el “mito” de que el grupo de proyectos original tiene un nivel muy alto y que es imposible acompañarlo.

Una vez más la sensación fue muy positiva. Salimos haciendo planes para más encuentros como ese, al que las personas del otro grupo estaban invitadas a venir cuando quisieran (a pesar de que nunca estuvieron cerradas las reuniones).

### *Las jornadas formales*

Desde que estoy en el grupo he participado de dos jornadas “formales”.

La primera fue la “V jornadas “formar-nos des de la perspectiva educativa dels projectes de treball. Teixint narratives”, realizadas los días 1 y 2 de julio del 2009.

Todavía no participaba de las reuniones, ya que entré al grupo en noviembre de ese año. Sin embargo, he participado junto con Lola con un texto donde describíamos nuestras experiencias alrededor del proyecto de Fontcuberta, cuyo desarrollo yo había observado en sus clases.

Sinceramente, hasta el evento en sí, no me había dado cuenta de la importancia que estas jornadas tenían. Había más de 100 personas inscritas. Muchas presentaciones del grupo y algunas externas. Fueron dos días muy intensos con muchas presentaciones, conversaciones informales en los cafés y que culminaron con un performance del grupo “Les Salonnières” de Barcelona, que ha funcionado como síntesis de las jornadas para muchas personas del grupo.

La siguiente fue la “VI Jornades. La perspectiva educativa dels projectes de treball. De fer projectes, a la vida de l’aula com a projecte”, realizadas los días 5 y 6 de julio de 2012. En estas he participado también de la organización y he podido ver la dedicación del grupo para organizarlas.

Hemos empezado a organizarlas en diciembre de 2012 y hemos dedicado casi todas las reuniones siguientes a su organización. Incluso hemos realizado una reunión extra para los últimos arreglos. En esas reuniones empezamos hablando de lo que queríamos compartir y de qué manera queríamos hacerlo.

Al final, fuimos sesenta personas en total, en dos días de jornadas.

### *De qué modo las jornadas cooperan (ayudan/influencian) en el modo del grupo aprender*

La idea principal de las jornadas es la de promocionar el encuentro para generar la creación en red de los conocimientos del grupo.

La organización de las últimas jornadas se inició hablando sobre la finalidad de esas jornadas:

Diane  
Son como dos diferentes visiones. ¿Cuál es la finalidad de la jornada?

Daniel  
Primero es un compromiso que tenemos. Y segundo, es parte de la dinámica del grupo, para compartir con la gente y crear una red más grande.

Diane  
Pero compartir de modo unidireccional...

Daniel  
La autocrítica que hicimos en las sesiones pasadas es que nos habíamos equivocado de estrategias y que lo mejor sería convocar a la gente para aprender con nosotros.

Diane  
Eso cambia las posibilidades.

Daniel  
No porque haces una distribución de tiempo y nosotros estamos distribuidos y toda la discusión se monta a partir de una aportación que hacemos nosotros. La gente dialoga las experiencias con las experiencias que tenemos nosotros.

Lola  
En lo que hemos hecho en Bellas Artes ¿tu ya sabías todas las comunicaciones?

Daniel  
Ese sería el cambio de las jornadas que hemos hecho hace tres años. Nosotros somos el eje de la discusión. Nosotros planteamos el tema, y la gente dialoga con el tema en función de su experiencia. Nosotros planteamos la agenda.

Katia  
Yo no sé si así queda más compartido el momento en el cual cada uno se encuentra.

Aina  
Yo siempre lo he visto desde otro lado. Por una parte estáis vosotras, y os van siguiendo, por una parte ayuda y por otra la experiencia sirve para ver diferentes momentos y diferentes experiencias. Eso que para vosotros puede estar más aquí, y hay gente que va iniciar proyectos. Hay gente que está en diferentes momentos y por lo tanto no lo ve tan desarrollado, y también hay las experiencias del grupo que son los que están impulsando las experiencias. Son los dos niveles.

Ítaka  
Sería como situar desde donde está nuestro discurso<sup>89</sup>.

El grupo no quiere que las jornadas sean un espacio para “adoctrinar” a los participantes, sino que sea para presentar los aspectos de la fundamentación de los proyectos de trabajo con los cuales el grupo estuvo discutiendo en los años precedentes a las jornadas. Lo que se pretende es llevar lo que estuvo construyendo a otros espacios “para que se de (...) (el) intercambio intelectual sostenido y substantivo entre colegas (Cochran-Smith y Lytle, 2002:134).

José  
Lo que yo no veo es que sea abierta en función de las presentaciones. Yo propondría grandes temas...

Daniel  
Ese es el debate de ahora. Si dialogamos sobre nuestras experiencias o sobre nuestras experiencias bajo un tema. Es un debate que acoge desde un terreno. Definamos un terreno de discusión.

Daniel  
Y coloquemos el título que irá a partir de ahí. Estoy de acuerdo con Katia de que la presentación de las jornadas tiene que estar conectadas con las jornadas anteriores, con la dinámica del grupo, con nuestra dinámica de trabajo...<sup>90</sup>

Por eso las jornadas son un espacio que defiende la horizontalidad en cuanto a las posibilidades de diálogo, pero a partir de los ámbitos que el grupo presenta. En las jornadas el grupo marca su posición a través del tríptico y de sus presentaciones y abre un espacio de diálogo con las otras realidades vinculadas a otros modos de *hacer proyectos*.

Por eso, para la preparación de las jornadas el grupo organiza sus presentaciones por temas, (los mismos que están en el tríptico), para compartir sus experiencias y oír también la de otras personas.

Sin embargo, el grupo intenta, a través de sus presentaciones y del diálogo (que se abre después de ellas) señalar su posición de lo que ha estado reflexionando sobre la PEPT:

Katia  
Visibilizar las ideas en las cuales nosotros hacemos énfasis. Y que son diferentes de otras. Mostrar el significado y el sentido que tienen.<sup>91</sup>

89 Fragmento de la reunión de diciembre de 2011.

90 Ibidem 90.

91 Fragmento de la reunión de abril de 2012.



Presentar



Dialogar



Compartir



“Somos una marea de gente  
 todos diferentes  
 remando al mismo compas,  
 Y es que somos una marea de gente  
 todos diferentes  
 remando al mismo compas”<sup>92</sup>

Imagen 14: Transitar desde la participación al compromiso

92 *Mensajes del agua*. Macaco. Estela y María invitaran a todas las participantes de las jornadas a que cantasen esa música con ellas. Estela suele cantar esa música con sus alumnos y alumnas en su clase.

De ese modo, las jornadas tienen para el grupo tres aspectos fundamentales:

- enseñar por donde el grupo ha estado transitando (dimensión pública del evento),
- reflexión personal: repensar(se) a través de los temas de las jornadas (dimensión personal) es un ejercicio de escritura
- “evaluación” de su propio posicionamiento en relación a las diversas realidades que trabajan bajo los proyectos de trabajo (dimensión grupal).

Así que, en los cinco meses de organización de las jornadas, las cinco reuniones que hemos dedicado a pensar sobre los temas y los ejes de las jornadas, el grupo también ha estado pensando sobre cómo hacer público el conocimiento que había desarrollado en los últimos tres años.

Y, para dar a conocer los caminos por los cuales ha estado transitando, el grupo cree que debería enmarcar los puntos clave de su aprendizaje. Y lo hace reflexionando sobre el nombre que quieren dar a las jornadas, ya que eso abarca el ámbito que la PEPT ha alcanzado.

Esta reflexión va hacerse visible en el tríptico de las jornadas, que fue enviado como invitación a quien quisiera participar y que enmarcaba el posicionamiento del grupo y el tono que querían dar a las jornadas.

IV Jornadas La perspectiva educativa de los proyectos de trabajo  
 De hacer proyectos a la vida del aula como un proyecto  
 Barcelona, 5 y 6 de julio 2012

Presentación

Pedagogía de proyectos, proyectos de trabajo, trabajar por proyectos, proyectos de aula, proyectos, proyecto educativo de centro, proyectos de vida... son denominaciones que forman parte del vocabulario cotidiano de muchas personas que se dedican a la educación en la Escuela (desde la educación infantil a la universidad). Aunque todos utilizan el término ‘proyecto’ lo que se vive y tiene lugar en las aulas o en los centros ni es lo mismo, ni comparte los mismos referentes ni propósitos.

De aquí la importancia de identificar y dialogar en torno a de qué hablamos cuando decimos que estamos (o queremos) hacer proyectos como forma de propiciar unas determinadas relaciones de aprendizaje en los diferentes entornos educativos.

Pero no se trata de pensar que hay ‘una’ manera de concebir los proyectos que sea genuina y más válida que otras, sino de asumir la responsabilidad y las consecuencias educativas que tiene adoptar una u otra modalidad, una u otra concepción.

Nosotros, el grupo que os invitamos a las Jornadas, consideramos que se puede (o no) hacer proyectos y no vincularse a la perspectiva educativa de proyectos de trabajo (PEPT). Que se puede estar vinculado a la PEPT y no hacer proyectos. Que se puede hacer centros de interés como si fueran proyectos. Que un proyecto puede estar vinculado a una materia o tener un carácter interdisciplinar. Que se puede aprender

desde la PEPT en la escuela infantil, la primaria, la secundaria, el bachillerato, los módulos

profesionales y la universidad,... aunque casi siempre hacen proyectos colegas de los primeros cursos de la escuela. Que se puede dedicar una parte del horario a hacer un proyecto o que la vida del aula puede ser un proyecto.

Porque nos parece que pensar y dialogar sobre estos temas puede ser interesante es por lo que por sexta vez, el grupo de la perspectiva educativa de proyectos de trabajo (PEPT) que está vinculado al ICE de la Universidad de Barcelona, te invita a participar en un encuentro en el que pretendemos reunirnos para compartir:

Procesos relacionados con la PEPT.

Maneras de documentar experiencias en torno a la PEPT

Problemáticas y preocupaciones en torno a la PEPT<sup>93</sup>.

El grupo entiende que las jornadas son un espacio de acogimiento de las distintas presentaciones y deciden por hacerlas de modo horizontal cuanto a la participación de todos pero entienden que si quieren compartir su perspectiva, entonces es el grupo quien debería enmarcar los ámbitos desde los cuales las jornadas irían transitar.

Timunjaya

El párrafo entre de “nosotros”, creo que hay una mezcla de lo que creemos que es posible y otras que están pasando.

Y hay el apartado de que se podría hacer un centro de interés como si fuera un proyecto y el proyecto puede estar vinculado a una materia

Se puede, si mantenemos así la idea, decir que se están haciendo los centros de interés como si fuera un proyecto, o proyectos como centros de interés... o que se hace proyectos vinculados a una sola materia...

Ítaka

Yo lo redactaría diferente. Yo he puesto aquí “no es tanto si haces proyecto o centro de interés sino desde donde lo significas”

Explicamos que eso convive en paralelo pero lo que importa es la significación que da esta barrera.

Hay que matizar.

Diane

Yo creo que es como un juego de lo que hay y no hay. Nosotros sabemos...

Nica

Hay que posicionarse más

Roser

¿Eso es una manera de provocar para el debate?

93 Fragmento del tríptico de las jornadas.

¿Cuál es el objetivo de ese párrafo?

Si es para provocar, o para exponer una realidad diversa que podemos encontrar en las jornadas. Y eso habríamos de matizar.

En todos los casos hacemos un estado de la cuestión de las diferencias que hay

De ese modo todos pueden sentirse identificados con algún aspecto de eso pero nosotros nos posicionamos en las jornadas desde la perspectiva educativas de los proyectos

Provocar se haría desde otra perspectiva, a través de preguntas, que se pudiese plantear como preguntas, o como un estadio de la cuestión

Habría gente muy diversa y que sea un espacio para crecer todos juntos

Lola

Es igual como lo lees. Lo importante es como lo haces.

Ítaka

Yo no sé si se entiende eso. De que todo vale...

María

Aquí sobra una perspectiva. Queda claro de lo que se hablará

Es como abrir las jornadas a la PEPT

Roser

A lo mejor cambiar la palabra “consideramos”

Daniel

¿Por “observamos”?

Roser

No... o “constatamos que...”

Es que toda esta realidad es como un estadio de la cuestión, entonces “hay que tal...”

Aquí sí que falta un nexo con el otro párrafo, donde sí que hay un posicionamiento, sobre que queremos, o que espacio ofrecemos...

María

¿Cambiaría el porqué, un nexo diferente de lo que es?

Roser

Sería redactar un nexo o frase de finalidad:

Porque nos parece que pensar y dialogar sobre estos temas puede ser interesante es por lo que por sexta vez, el grupo de la perspectiva educativa de proyectos de trabajo (PEPT) que está vinculado al ICE de la Universidad de Barcelona, te invita a participar en un encuentro en el que pretendemos reunirnos para compartir:

Al principio constatas que hay una realidad muy diversa y que todos pueden engancharse pero eres tu quien invitas y no es para hablar de centros de interés sino que propones este espacio de intercambio para compartir procesos relacionales,

documentación... y ya centras en la temática.  
Modificaría eso sin modificar mucha cosa<sup>94</sup>.

En este fragmento es posible ver cómo se crea la relación dentro de la trama del grupo, de qué modo las personas se incorporan y dan sentido a lo que están diciendo en una conversación abierta. Hay un proceso de implicación en la realidad, donde el grupo localiza un problema y “eso genera una toma de conciencia individual y colectiva de causas, consecuencias, posicionamientos y sentires individuales y colectivos, y actuación para intentar resolver dicho problema” (Febrer, 2004:54).

En las reuniones el grupo ha creado un espacio de conversación en donde es posible ver cómo se crea el tejido de conocimiento y como estas maestras realizan su trabajo intelectual (Nieto, 2006).

El hecho de compartir hace con que haya una conversación con otras historias, que crean una “narración compartida, donde “el diálogo es entendido como intercambio y reflexión sobre “lo que se dice”, sobre el relato que se construye de forma polivocal” (Hernández, 2004:50).

Según Cohen, la conversación entre profesoras “extends our understanding of teacher professional identity, and more actively includes the role of context in the formation of professional identity” (2010:474). De ese modo, el grupo va interaccionando con las personas que espera que vengan a las jornadas y que quieran compartir sus experiencias, pero intentando vincularlas a lo que está planteando el grupo. Hacer que las jornadas sean un espacio de relación entre el grupo y las personas interesadas, se transforma en “un intento autoconsciente y autocrítico del profesorado por dar sentido a su trabajo cotidiano a través de la conversación planificada y formal” (Cochran-Smith y Lytle, 2002:144).

El segundo aspecto de las jornadas, vinculados al aprender del grupo, abarca un campo más personal. La participación de estos profesores y profesoras en las jornadas se hace primeramente a través de la exposición de sus relatos. Es un ejercicio en donde cada uno vuelve a su propia experiencia para relacionarlas con los temas que hemos seleccionado para la jornada. Aquí surge “lo que yo he pensado sobre eso y que he hecho con lo que se ha dicho sobre eso”, recuperando lo individual dentro del aprendizaje grupal.

Este proceso empezó con una conversación en el grupo, donde se discutió mucho sobre qué y cómo deberían presentar. Hubo varios intentos de hacer presentaciones en parejas, y relacionar experiencias, pero, al final, hemos acabado presentando nuestras propias reflexiones vinculadas a experiencias relacionadas con los proyectos de trabajo. Ya fuera sobre los centros, las aulas, las experiencias con alumnos, con padres y madres, o los procesos de formación que la PEPT puede abarcar. De ese modo, las personas del grupo expusieron por donde estaban

94 Fragmento de la reunión de enero de 2012.

transitando en ese momento, y de qué temas les gustaría hablar, para abrir posibilidades para compartir y generar presentaciones que formasen un espacio de intercambio.

Sin embargo, dado el poco tiempo que nos quedaba, hemos hecho presentaciones más individuales o en parejas que trabajan en el mismo centro, con excepción de Ítaka e Roser, que intentaran generar una conversación a partir de sus experiencias.

En las reuniones, mientras explicábamos lo que queríamos exponer, el grupo comentó las presentaciones, para ayudar a las personas a “afinar” los ejes de sus experiencias de acuerdo con lo que se había planteado para las jornadas.

Nica

Yo hago acompañamiento de ESO, y depende mucho de cada una de las personas  
Porque es lo que nos permitimos compartir  
Hay personas que compartimos hasta el final  
Formamos parte de una escuela juntos

Ítaka

¿Y por qué no presentas eso?

Nica

¿Sí?<sup>95</sup>

De ese modo llegamos a que María y Estela presentaron sus reflexiones sobre la propia idea de la escuela, como una red de relaciones, en donde María hablaba de la escuela como un todo y Estela presentaba la experiencia que estaba realizando con sus alumnos y alumnas, de modo que la presentación hablaba de cómo la vida de aula estaba influenciada por la vida de la escuela, y vice-versa.

La presentación de Nica fue sobre el proceso de acompañamiento a las madres que estaba realizando en su escuela y cómo ese proceso ayudaba en las relaciones madre, padre/hijo, hija; alumnos y alumnas/escuela; y alumnos y alumnas/profesores/as.

Rosa, como directora de su centro, habló de las reuniones que realizaba con padres y madres y de cómo compartían los puntos claves de la PEPT, donde las dos miradas, la de la escuela y la de los padres y madres influenciaban en la construcción de la PEPT que se lleva a cabo en esa escuela.

Arlet presentó una experiencia que todo su centro estaba desarrollando en ese momento, sobre la importancia de incorporar los deseos de aprender de los niños y las niñas de primaria y la importancia de tenerlo presente en las actividades diarias de las/os estudiantes.

Timunjaya también presentó cómo sus alumnos y alumnas de quinto de primaria dialogaban con otras experiencias, con la actualidad y sus propias historias para aprender.

Ítaka e Roser, como ya he mencionado, presentaron sus experiencias de modo a

95 Fragmento de la reunión de mayo de 2012.

intentar relacionarlas. Ítaka habló desde la idea del acompañamiento y Roser sobre el proyecto que sus alumnos y alumnas estaban realizando en ese momento, también poniendo el énfasis en el acompañamiento.

José habló sobre la difícil tarea de la formación docente realizada en pocas horas, y de la imposibilidad de profundizar sobre la PEPT en tan poco tiempo.

Katia contó cómo había sido el primer año del grupo que había formado para estudiar la PEPT.

Y yo, por fin, he hablado sobre mi aproximación a la PEPT y al grupo, reflexionando sobre cómo, desde la observación y de mi proceso de formación, entendía que el grupo construía conocimiento.

Estas experiencias, escritas, reescritas, repensadas, habladas, discutidas, presentadas y dialogadas presentan la reflexión que estas personas hicieron sobre qué significa ser profesor, profesora, jefas de estudios, directoras, formadores/as e investigadora de la PEPT; sobre qué sentido tiene formar parte de un grupo que discute esa perspectiva educativa y de qué modo eso conforma sus modos de estar en las escuelas y aulas. De qué modo eso reorienta sus prácticas docentes cotidianas, y cómo reconstruyen el currículum de sus escuelas a partir de esas experiencias

Es una reflexión personal, de cada uno de ellos con sus propias experiencias, donde se ve la necesidad de cada uno de buscar sus propios procesos de metacognición en relación a las reuniones. Cuando son llevadas al público, dejan de ser una reflexión personal, para estar sometida a sus pares. No por necesidad de legitimación de su discurso, sino para ampliar el sentido de la propia PEPT, como diría Rosa, a partir de diferentes agrupaciones, y de compartir lo que se sabe para generar un saber entrelazado desde distintas historias.

El tercer aspecto de aprendizaje del grupo en relación a las jornadas dice respecto a la “evaluación” que se realiza después, en relación a lo que cada uno se lleva y lo que se puede cambiar a partir de hacer públicas sus vivencias bajo esta perspectiva educativa.

Esta evaluación ayuda al grupo a organizar las próximas jornadas y a seguir pensando los proyectos desde las distintas voces que han repercutido en sus aportaciones. Teniendo en cuenta la importancia de hacer un balance de las jornadas, Daniel invitó a todos a que reflexionáramos sobre lo que había pasado:

Després de les jornades  
Benvolgudes, benvolguts

Espero que el cap de setmana hagi estat de descans i, en alguna estona, de reflexió sobre les jornades.

Totes les persones amb les que vaig parlar al final van agrair l'oportunitat de la trobada i les possibilitats que els va obrir.

Com a grup de la PEPT crec que hem de reflexionar sobre alguns dels temes que han

emergit aquests dos dies: des de la dinàmica de les jornades, les nostres presentacions i la vida del nostre grup.

Espero que els portem a la primera reunió del grup al mes de setembre.

Una possibilitat seria trobar-nos el 6, dijous, a la tarda (ja direu la disponibilitat en funció dels horaris de les escoles) a Belles Arts, i a partir d'aquesta reunió fixar el calendari, el lloc de trobada i el pla del curs.

Una abraçada i bon estiu!<sup>96</sup>

Y, dadas las respuestas, al grupo le hacía falta, en una primera instancia, hablar de lo que había pasado.

Algunas de las presentaciones, como sugiere Daniel, habían desencadenado procesos que parecían estar solucionados, pero ya se vio en las propias jornadas que no. La presentación de Katia, sobre la formación del nuevo grupo de proyectos, desencadenó una gran discusión sobre su necesidad. El posicionamiento del grupo es que contribuye a reforzar los estigmas que el grupo sufre en cuanto a los “mitos” ya citados anteriormente. El grupo, casi en unísono, cree que es posible que vengan nuevas personas, pero esas personas tendrían que adaptarse al modo como el grupo trabaja y no al revés.

Sin embargo, sostiene Katia, que las personas que conforman el nuevo grupo necesitan hablar desde una práctica que está muy en su inicio. Muchos de ellos tienen dudas incluso de cómo empezar un proyecto.

Yo he estado en (algunas de) las reuniones del grupo nuevo, muy en el inicio del grupo, y puedo decir que, quizás, la diferencia esté en el posicionamiento, tanto de quien lleva el grupo, como de quien participa en él. Las reuniones empezaron con una pregunta que ya las vinculaba a la práctica: “Què hi ha de la meva pràctica que vull millorar?” y, a partir de las respuestas de las participantes, se generaría un guión para trabajar durante el curso.

En las reuniones que he estado, surgieron varios tipos de dudas, necesidades, y reflexiones, no solo vinculadas a la práctica. Se habló sobre los procesos de los proyectos y de la dificultad de hablar de la matemáticas en los proyectos, pero también se habló sobre la trama de los proyectos, que ya no es uno solo, sino que son muchos a la vez y que de esa manera se daba sentido a muchas cosas vinculadas a las necesidades de los alumnos y alumnas<sup>97</sup>.

La cuestión es ¿podrían esas personas estar en el grupo original?

En Julio de 2013 el grupo realizó un seminario sobre *El papel de la escucha en la PEPT*. Para esas jornadas hemos invitado a otras personas que estuviesen interesadas en hablar sobre ese tema:

<sup>96</sup> Correo enviado al grupo por Daniel, en julio de 2012.

<sup>97</sup> Diario de campo, abril de 2012.

*El grup d'estudi La perspectiva educativa dels projectes de treball*

Us convida al seminari

El paper de l'escolta a la relació pedagògica

1 de juliol, 16 a 20 hores

Sala de Juntes de la Facultat de Belles Arts

El seminari s'organitzarà a partir de les contribucions dels participants en què es reflexiona o presenta una experiència que il·lustra alguna de les diferents modalitats d'escolta vinculades a la perspectiva educativa dels projectes de treballs.

Després, entre tots i totes podem compartir les nostres ressonàncies i aportacions en relació amb els textos presentats.

Tot amb la finalitat de contribuir a generar una experiència compartida de saber pedagògic<sup>98</sup>.

En ese seminario comparecieron algunas personas del otro grupo de proyectos – 6 en total. Una de las maestras de ese grupo trajo e hizo su presentación, pero todas las otras que vinieron participaron e intercambiaron sus sensaciones en cuanto al tema de la escucha sin tener ninguna dificultad. Hubo mucha empatía y todos hemos acordado que las aportaciones fueron muy importantes para ambos grupos.

Este seminario ha ayudado a romper con la idea de que el grupo de Proyectos de Treball posee un lenguaje específico y difícil de ser comprendido. Además de eso, después de la conversación que hubo para aclarar el mal-estar generado por la creación del nuevo grupo, ese tema parece que está resuelto. Ambos grupos siguen, cada uno desde su propia perspectiva y desde las necesidades de cada uno, sabiendo que podemos transitar de uno a otro, dependiendo de nuestras necesidades.

Otro debate que se estableció fue al respecto de la presentación de José que, a los ojos del grupo, parece tener una manera distinta de realizar la formación. Ya no es la primera vez que esa diferencia se manifiesta. En algunas reuniones los posicionamientos de José resonaban y siempre había alguien que le contestaba, intentando señalar el posicionamiento del grupo cuanto a la formación:

En la reunión del 28 de junio de 2011 José nos enseñó el trabajo de documentación que preparó una maestra en formación en su primera tentativa con la perspectiva de los proyectos de trabajo.

La presentación generó una conversación en cuanto al papel de la persona que trabaja en formación. De cómo debe este posicionarse cuando el trabajo sigue pasos.

<sup>98</sup> Invitación para el seminario sobre *El paper de l'escolta a la relació pedagògica*.

Daniel

Lo que has enseñado es un estándar de proyecto.

José

El vídeo lo hizo la profesora...

Daniel

Una maestra me llama para hacer una intervención.

Cuando estoy en la clase ¿Observo o intervengo?

Las dos posiciones tienen un riesgo muy grande.

Pero la maestra dijo que quería que yo interviniera.

Entonces empecé a problematizar las preguntas de las criaturas.

Eso es entrar en la capacidad dialéctica con los alumnos.

Puedes hacer la intervención si conoces el contexto de la escuela.

Es importante señalar que el modo de contestar es en un formato “abierto”. Es decir, no se dice “tienes que hacer eso” sino que se aborda la problemática y se dialoga con ella a través de otros ejemplos, apuntándose las diferencias entre lo que se está diciendo y modos de trabajar que están más de acuerdo con la perspectiva del grupo. Daniel, en su respuesta a la situación que trajo José, comenta una situación en donde él, como asesor invitado elige posicionarse en vez de ser mero observador de la situación en donde se encontraba.

Al fin y al cabo, lo que hace el grupo es *posicionarse* cuando están dando formación a otros grupos. De ese modo el grupo señala cuales son los referentes de la PEPT con los cuales trabaja, sin dejar que el grupo en formación realice lo que creen que es la PEPT. La formación que las personas del grupo realizan busca, justamente, que las experiencias iniciales de las maestras que están recibiendo formación no transforme la PEPT en una secuencia de pasos a seguir.

A veces el modo como el grupo responde depende de la escucha del otro. Si tenemos en cuenta que en las jornadas, por ejemplo, vemos a personas que hacen sus aportaciones y que esto es su experiencia más cercana, lo que acaban de realizar en sus centros, es posible entender entonces, que lo que esperan es una “aprobación”. Sin embargo, cuando no la tiene, puede compararse eso con una evaluación que, en primera instancia, conlleva un efecto colateral vinculado a la idea de éxito o fracaso (Hernández y Sancho, 1993).

Entonces me pregunto, ¿si estas personas no tienen el acompañamiento del grupo para revisar sus posiciones, volverán a las próximas jornadas?

De hecho, tenemos las dos cosas. Teniendo en cuenta que en las jornadas anteriores éramos más de 150 personas, ¿qué ha pasado para que ahora fuéramos 60? además de los problemas habituales que suelen haber (como trabajo, final de curso, etc.), ¿será el posicionamiento del grupo más rígido lo que hace que las personas no quieran volver?

Por otro lado, hemos tenido la participación de Baptiste Maluenda, en estas jornadas, que nos contaba exactamente lo opuesto. Que su presentación en las jornadas pasadas habían sido un “fracaso” y que a partir de eso había reflexionado y que quería contarnos por donde había transitado en estos últimos años. Batista había entendido el sentido de los proyectos que el grupo quería transmitir y nos contó el modo como las presentaciones del grupo y las respuestas que le habían dado le habían ayudado a entender que los proyectos son un modo de trabajar teniendo en cuenta las dudas de alumnos y alumnas y de cómo eso formaba la trama del aula.

Y, un tercer hecho que también se comentó fue cuanto a las propias presentaciones como, por ejemplo, la de Ítaka e Ita que presentaron juntas pero parecían presentaciones “individuales”. Aunque el tema fuera el mismo, cada una de las maestras habló desde su propia experiencia y no se generó un tejido en donde una se relacionaba con la otra.

Estos tres ejemplos demuestran como el grupo resuelve sus tensiones, y que es lo que cada uno lleva de esas experiencias.

Hoy Katia sigue con su grupo, y, lo que veo es que su participación también cambió. Katia ha asumido más su posición como formadora y desde que empezó el otro grupo sus interferencias abarcan más las experiencias de formación de las cuales forma parte, siendo esa su clara fuente de alimentación.

José, después de las jornadas, ya no viene al grupo. Se despidió y dijo que le había salido un trabajo complementario que coincidía con el día de las reuniones y que sería difícil conciliar las dos cosas.

Y, cuanto a la presentación de Ítaka e Roser, creo que fue importante para todos, a modo de repensarnos nuestras presentaciones, y el propio proceso de documentación de nuestras actividades docentes. Cómo hacer con que nuestras experiencias dialoguen con otras, más allá del propio “contar”, sea con otras experiencias o, en este caso, con los temas de las jornadas. Esa presentación nos ayuda a ver la importancia de repensar sobre lo que se quiere hablar, saber escoger y no “ponerlo todo”, sino basarnos en que se fundamentan nuestras presentaciones, mantener un foco y saber para quien presentamos.

Se trata de recapitular lo que se quiere presentar, y ampliar esa aportación, de modo que ayude a dialogar desde lo que se está haciendo, sea en el grupo o en las aulas, dejando claro lo que es que las caracteriza como grupo que repiensa la PEPT.

### 3. Querer estar juntas

Yo siempre supe que había mucho cariño entre todas, pero, mirando las fotos que fui sacando del grupo realmente me di cuenta de que estar juntas influencia el aprender del grupo.

“Querer estar juntas” habla del espacio afectivo que envuelve los encuentros del grupo. En muchas ocasiones he citado que cuando el grupo se encuentra hay mucho cariño entre todas, que siempre se hace una pausa para saludar a quien llega y que en los minutos que anteceden las reuniones nos encontramos en la entrada del aula donde se realizará la reunión y nos ponemos al día de nuestras cosas más personales. Además, muchas veces combinamos de llegar un poco antes para tomar un café y hablar de otras cosas.

Las personas quieren compartir con el grupo sus logros, sus problemas, sus felicidades y avances no solo de trabajo sino también de la vida. Es una alegría poder compartir en el grupo con quien está embarazada o que se va casar o a quien le han dado un galardón.

Las reuniones del grupo son un espacio para compartir problemas de todo tipo de las escuelas, sea sobre las prácticas docentes o las relaciones con otras personas que forman parte de ese entorno, como padres y madres, jefas de estudio, colegas del claustro, etc. Lo que se busca en el grupo son posibilidades de acción, apoyo, compañía, o un espacio para desahogarse.

Hay que decir que el grupo no es condescendiente, y si localiza algo que encuentra problemático lo dice sin problemas, pues se sabe que no hay un juzgamiento o crítica a los distintos puntos de vista (Lieberman y Wood, 2003), sino intentos de ayudar. Además, la persona que habla viene a eso a las reuniones.

Después de las conversaciones que se generan alrededor del tema del día, es muy común que la persona que lo haya traído diga “qué bueno tener este espacio para compartir y ser escuchada”.

En los encuentros del grupo se comparte lo personal (pero no lo íntimo) y lo profesional, basado en la idea de que “teacher’s professional development cannot be separated from their personal growth” (Nias, 1998:1257), ambos forman parte de sus experiencias y constituyen sus subjetividades, siguiendo el mismo modo de desarrollo de los proyectos de trabajo, donde la construcción del conocimiento debe pasar por las vivencias personales de cada uno.

Nias (1998:1262) ha identificado cuatro cuestiones que podrían causar tensión en el trabajo de las maestras en el claustro de las escuelas:

- diferencia entre valores y creencias,
- el espíritu de competición en el cuerpo docente,
- la distribución desigual de poder en el claustro,
- las relaciones cercanas, diferenciadas, entre las jefas de estudio y algún miembro del claustro.



Daniel

...un grupo que se ve una vez al mes faltar dos veces seguidas es un gran paréntesis. Y ahora son encuentros más intensos y las incomodidades son mayores. No es una voluntad, es lo que está pasando. Y cuando pasa eso es mejor respirar e intentar cogerlo.



Ítaka

Me parece muy importante lo que dices, pero si hay sentimiento de personas que no se están sintiendo autorizadas tendríamos de repensarnos como grupo.



Yo creo que la primera sesión va ser absolutamente potente, que va abrir muchos puntos de luz, pero no hemos sabido viajar. Algunas cosas nos han hecho hacer perder el hilo, los temas me han interesado mucho, el tema de la comunidad que es muy importante. Esa mirada, quien somos nosotros, vuelto a la vida de la escuela, de la sala, a mi me va ayudar a escribir sobre las prácticas pero no he compartido porque ha habido un corte.



Pero creo que hay una responsabilidad de todos, si vemos un compañero y entre nosotros no vemos la necesidad de comunicarnos, de escribirnos correos, de enviarnos materiales, nos puede pasar una historia a todos, pero si la gente no ha contestado los correos, no ha habido la presencia...



Lola

Deberíamos preguntarnos por qué ha pasado eso. El año pasado habían muchos correos "yo opino..." era cuando nosotras mostrábamos nuestras experiencias, que Ita presentó una cosa muy guapa... y era "para la próxima reunión tu presenta eso...". Yo creo que había un punto.



Eugenia

Yo creo que a partir de la sesión que sugirió Daniel en el CaixaForum, generó mucha expectativa, y me parece que cuando no hubo se rompió alguna cosa.

En las reuniones el espacio está construido justamente en oposición a estos cuatro puntos señalados. En el grupo cada uno tiene lugar para ser quien es, en donde las distinciones son motivos de aprendizaje y no de enjuiciamiento, como ya he señalado anteriormente.

Además, eso ayuda a equilibrar las "distribuciones de poder", ya que se parte del principio de que yo aprendo de los otros. Es muy común que lo que una conozca más que los demás sea puesto en común para que todos aprendan o tengan en cuenta otra visión sobre el tema.

Y, por fin, las relaciones cercanas no son un problema para el grupo. Sino una ayuda y un apoyo. En el grupo hay muchos vínculos de amistad, con personas que viajan juntas, hablan por teléfono y se encuentran fuera del espacio de las reuniones, pero eso no influencia las discusiones del grupo. El grupo no compite entre sí, sino que "work in the direction of professional improvement" (Nias, 1998:1263) siendo esa la clave de las reuniones: trabajar a favor del desarrollo de los proyectos de trabajo dentro de las distintas prácticas docentes que llevan a cabo.

Según Elbaz-Luwisch "teaching is a minded practice, an intellectual activity shaped by the various discourses at work in society in a given period; equally, it is a moral practice concerned with realizing the values and ends-of-view if the teacher for the benefit of students" (2007:367). Ese argumento ayuda a entender que el modo como las maestras se expresan y se comportan en las reuniones es resultado del modo como ese espacio fue generado, lo que lo alimenta, constituye y recrea como tal.

El curso 2010/2011 empezó con una reunión muy potente, que fue también la desencadenante de esta investigación. Después de la reunión donde expusimos nuestros planes para ese curso, realizamos un plan de lo que queríamos estudiar en los próximos encuentros. Creo que era la primera vez que el grupo tenía una pauta de temas para desarrollar.

Al mismo tiempo que eso pasaba, también hubo un creciente "descompromiso" con las reuniones. Las personas empezaron a faltar mucho (por diversos motivos), y ya no traían sus contribuciones o no cumplían con las demandas generadas en las reuniones.

¿Qué ha pasado? Podríamos explicar lo que pasó desde puntos de vistas personales, como muchas maestras cambiando de puestos de trabajo, mucho trabajo en las escuelas, algunos embarazos, y los primeros cuidados de niños y niñas recién nacidos...

Como se puede ver, no solo yo, sino que muchas de nosotras nos hemos dado cuenta de lo que estaba pasando.

Nica, en una conversación que tuvimos, dijo:

"... si hay muchas ausencias, también ves que hay un desinterés, o un compromiso relativo. Que no es que lo vea desde fuera, me lo aplico yo. A veces pienso 'no puedo dedicarme lo que me gustaría, tengo demasiados frentes'. Es un no querer perder pero a la vez no estás en toda tu capacidad".



Katia

Es evidente que han pasado muchas cosas. Tenemos que recuperar donde estamos para no dejarlo.... Hemos hablado de temas, pero si eso no funciona, estamos aquí para reflexionar e entender como recolocarnos. Hay una intencionalidad por parte de las personas que están aquí. Nos interesa continuar, venir.



También estoy reflexionando, porque en algún momento también me he sentido perdida. Cuando venimos a Bellas Artes no sentía que tenía el papel de co-coordinadora. Me he sentido mejor, por estar menos implicada en el grupo, para desvincularme un poco. Y en este curso tampoco he aportado documentos y no he estado muy vinculada. Ahora no sé cuál es mi lugar.



Una apuesta que he hecho es muy clara: algunas cosas, que mantienen la distancia corta situarlas; y la distancia corta es: hablar de tu proyecto, mirarlo entre todas y verlo y compartirlo, que la distancia corta yo venga y os explique una sesión de asesoramiento. No sé. Es esta la distancia corta. Yo interpretaba que estamos perdidos desde los temas, sí que los temas me interesaban, la comunidad o la documentación... Y ya veremos si podemos aportar o hacer alguna cosa, que nos implique más de alguna forma.



Diane

Yo lo que digo es que en la práctica estamos perdidos, es como tener una distancia.

Daniel

El grupo somos nosotros, son nuestras decisiones y lo que queremos hacer. No es una entidad.



Eugenia

Yo creo que el tema de la documentación podría servirnos. Como podríamos formarnos y traer las experiencias los unos para los otros.

Mariane

Estamos hablando de documentación y comunidad como si fuera externo a nosotros... Otra cosa que surge mucho en los relatos es la idea de tránsito. Pero es un tránsito personal, vengo recojo cosas, pero parece que falta el traer algo para el grupo.



María

Yo me siento bien aquí, no tengo la sensación de dejar cosas en el camino, yo vengo a cada sesión y en cada una aprendo, como siempre. La dinámica de este año está diferente... pero somos

*¿Qué podemos aprender de todo eso?*

Según Stoll, Fink y Earl “las vidas de los adultos están atadas a la familia, el trabajo y la comunidad, lo que quiere decir que el aprendizaje es algo extra” (2004:98). Creo que 2011 ha sido un año de transición para las personas del grupo. Transición en sus vidas personales y profesionales en donde quizás no había mucho espacio/tiempo para la formación, siendo que todo eso puede, quizás, ser resultado de la propia formación.

Siguiendo el planteamiento de Stoll, Fink y Earl, de que “la implicación en el aprendizaje es el resultado de una opción activa” (2004:98), se puede decir, entonces, que si los objetivos del aprendizaje son claros y se aplican a algo, entonces es más fácil dar seguimiento al proceso de formación. Pero si otra actividad requiere más dedicación y supone un nuevo recto, va haber un desplazamiento hacia esa nueva empresa.

Puede que establecer una pauta para las reuniones haya generado un cierto desinterés del grupo. La pauta fue montada entre todos y a partir de sus propias necesidades y deseos. Pero eso significa también que había temas que interesaban más a algunas personas y otros a otras. Además, como Daniel señaló, los encuentros eran más intensos y provocativos en el sentido de que las conversaciones exigían un esfuerzo por parte de las maestras para generar cambios en sus prácticas docentes. Además, esos temas eran trabajados en relación con las prácticas de las maestras lo que significa que también deberían traer materiales y ejemplos de sus clases. ¿Había tiempo para dedicarse a todo eso?

Después de la reunión del 5 de mayo de 2011, donde hubo una conversación intensa sobre la situación del grupo, hubo un reposicionamiento entre todos. Muchos de los que estaban volvieron a comprometerse con el grupo y con sus propios procesos de aprendizaje. Pero los que no estaban seguros si podrían seguir en el grupo decidieron salir. Salir o estar en el grupo, no es una cuestión de poder estar o no, o de querer venir o no. No hay una persona que “regule” la participación, pero quien está, debe *estar*, porque estar significa que “interaccionamos con los demás y con el mundo y en consecuencia ajustamos nuestras relaciones con el mundo y con los demás. En otras palabras aprendemos” (Wenger, 2001:69). Y el aprendizaje colectivo depende de que “comprendamos aquello que influye (...) y el rol que podemos cumplir en su existencia” (Stoll, Fink y Earl, 2004:156).

Por eso la importancia de lo que señala Daniel, en el principio de la reunión aquí citada. Es una reunión al mes y entre una y otra pasan muchas cosas. Al reencontrarnos es difícil mantener el hilo de la conversación, reconectarse con el tema, reflexionar y profundizar sobre él. Por eso los correos recordatorios ayudan, es como el hilo que utiliza Teseo para salir del laberinto, un hilo que ayuda al grupo a mantener el encuentro presente.



todos responsables de lo que está pasando, así como somos todos responsables de aprender o no aprender. Yo no siento que alguien me está poniendo en un lugar que yo no quiero estar. Yo siento que nosotras hemos decidido. Estamos trabajando el tema de la documentación porque nosotros lo hemos decidido, y para mí tiene mucho sentido. Fuimos reconduciendo el camino en función de lo que fue surgiendo. Y eso son los proyectos de trabajo, que es conducir en el camino en donde hacemos relaciones, las redes de saber. Y es eso lo que estamos haciendo.

Nica

Yo al revés que tu, porque ya hace muchos años que estoy aquí. Yo voy enseñar una cosa pequeña de aula, y me va faltar más acogida, me va faltar más acompañamiento, más ideas... me va faltar un diálogo más constructivo. Yo me he sentido en riesgo. No he percibido comunicación, sensibilidad para lo que estaba enseñando.

Voy decir cuidado como nos enseñamos también, yo voy enseñar y no voy recibir nada. Y yo digo, claro, si no explicas no sabrán.

Estoy hablando de que mirada tenemos sobre lo que estamos enseñando. Pensar que hay personas, una práctica, un trabajo, y los silencios dicen muchísimo.

Lia

Yo siempre pienso "voy decir, voy decir, voy decir", pero no. Es una postura mía de inseguridad, de vergüenza. Yo me siento como alguien nuevo que llega a una clase, que está ahí, observando. Me siento vinculada en algunos momentos, en otros no. Y hay momentos que intento rescatar como asesora y como asesora pienso, el método que estamos desarrollando no está cuadrando, y por inseguridad no comparto. A mí me agrada pero necesito un tiempo de observación.

Daniel

Las personas que han vivido toda la vida del grupo saben que hemos vivido momentos muy críticos.

Yo siento que lo que estamos hablando ahora hay que hablarlo más. Yo siempre he considerado que la base del grupo es la confianza, y que si había algo que no funcionaba, había libertad de decir "¿por qué me has dicho eso?" y había una respuesta.

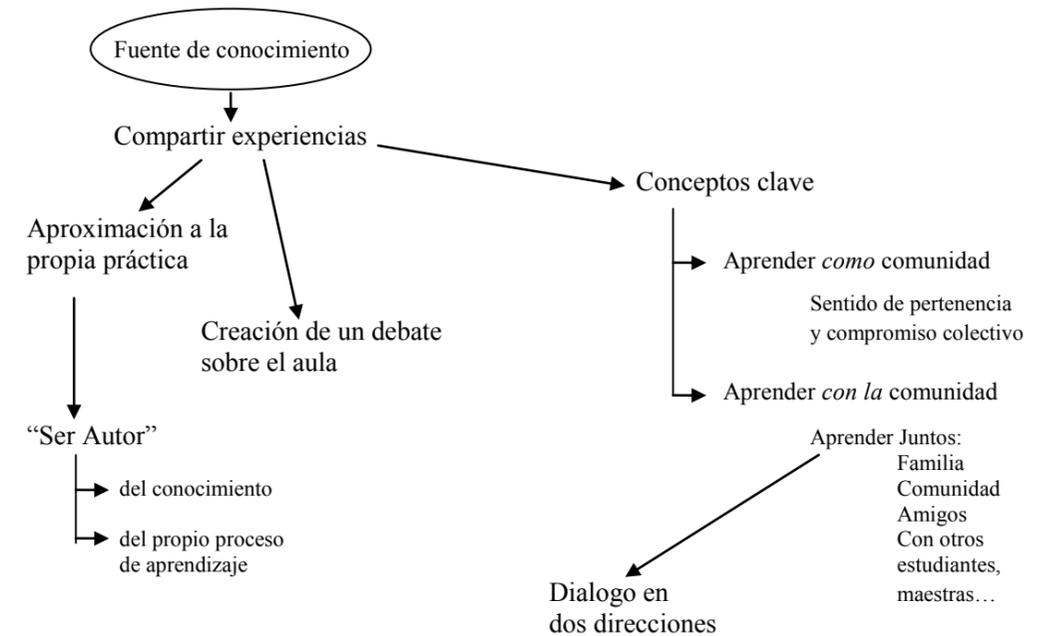
Y hay que ayudar a los otros a que encuentren su lugar, a estar en el grupo. El hablar es la base de nuestra relación<sup>99</sup>.

De ese modo, en ese año, nadie nuevo entró al grupo. Nos conservamos pocos, entre los que querían y podían participar de las reuniones. Y los que estábamos seguíamos avanzando con la agenda de intereses que habíamos definido al inicio del curso.

*Imagen 15: Narrativa visual sobre la afectividad que está presente en los diversos encuentros del grupo*

<sup>99</sup> Fragmento de la reunión de mayo de 2011. (Créditos fotografías página 214: Nica)

## Aprender con



Mapa 8: Generar conocimiento en compañía

Cuando yo empecé en el grupo fue para aprender más sobre la PEPT y cómo esas maestras desarrollaban su labor. Pensé que sería un proceso personal y “solitario”, como había sucedido en mi propia formación y en lo que entendía que era la enseñanza. Es decir, cada uno aprende consigo mismo y para sí mismo. El saber no era compartido, sino individual, en una relación claramente vertical.

Me acuerdo que cuando entré en la última escuela en donde di clases, en el primer día le pregunté a cada grupo “qué era lo que ya habían estudiado en artes” para que yo pudiera organizar la planificación de las siguientes clases. No les pregunté “que era lo que les gustaría estudiar en artes”. Esa es una reflexión que hago ahora, después de toda mi trayectoria tanto en el grupo como en los másteres y en el doctorado.

En ese momento yo no sabía qué era lo que cada uno llevaba de lo que yo decía. Sabía que a ellos les gustaban las clases de arte, y ¿cómo no gustar cuando estás pintando, dibujando o trabajando la arcilla? Y cuando alguien relacionaba alguna cosa que habíamos visto en aula

con su entorno cotidiano, como pasó cuando, por ejemplo, después de trabajar con mis alumnos la abstracción geométrica o el constructivismo brasileño, una alumna comentó que el suelo de su casa tenía el mismo patrón que estábamos trabajando en aula.

Como ya he señalado, cuando yo entré a formar parte del grupo, en septiembre de 2009, ellas estaban preparando los artículos para el segundo monográfico sobre proyectos de trabajo para la revista “Cuadernos de Pedagogía”.

Lo que hacían era traerlo para compartirlo entre todas. Entonces a partir de eso se abría un espacio de diálogo en donde las personas apuntaban diversas cuestiones, fuera sobre el propio texto, si se entendía, si faltaba alguna cosa, etc. o sobre algo que les había llamado la atención, fuera vinculado a sus propias prácticas o a la propia perspectiva.

Esa dinámica se reprodujo en más de una reunión, lo que me ayudó a percibir que eso no estaba únicamente relacionado con una preocupación con la publicación de los artículos sino que querían compartir sus textos con el grupo ya que eso les ayudaba con el proceso de escritura y de reflexión sobre lo que querían transmitir.

Al cabo de un tiempo, me he dado cuenta de que esta es la propia dinámica del grupo. Compartir y repensar entre todos es el modo como se organizan las reuniones. El grupo no realiza esta dinámica solo cuando va presentar algo al público sino que es la menra como estructura el aprendizaje, entre todos, sea en las reuniones o en sus centros.

En este caso los artículos cumplieron una doble función: la de aproximación de las maestras a sus propias prácticas; y la de creación de un debate sobre ellas. Ambos espacios de reflexión con y/o a partir del otro.

Al escribirlos las maestras reflexionaban sobre las dudas, intereses e incertidumbres que formaban parte de sus prácticas en aquel momento. Y al compartirlos se genera un debate que desvela temas, que muchas veces están ocultos, y que pueden ser profundizados, repensados y reflexionados por el grupo, creando así nuevos caminos, temas y debates para la construcción del conocimiento.

Y ¿de qué manera ese proceso forma parte de cómo el grupo aprende?

Alguien podría pensar que el proceso se ha acabado ahí, pero, con el paso del tiempo, me he dado cuenta de que para el grupo “compartir los artículos” es lo mismo que compartir una “experiencia de aula”, o un ppt o un artículo de revista o periódico. Es decir, cualquier “tema” tendrá el mismo desdoblamiento dentro del proceso del grupo. A veces de manera más prolongada, en donde se profundiza más y a veces de manera más breve, siempre dado el interés del grupo por lo que se está hablando.

Por ejemplo, la escritura y puesta en común de los artículos apunta algunas cuestiones que serían revistas más adelante por el grupo<sup>100</sup>:

---

100 No sé los temas que el grupo había estado trabajando antes de mi llegada. Puede que algunas de estas

1. El profesor que cuestiona su propia práctica: mantenemos los rasgos del maestro “que sabe todo” o el que va desarrollando su labor sobre lo que va surgiendo durante el curso,
2. La *escucha* del profesor (si tiene en cuenta la diversidad de los alumnos) = una *escucha activa*,
3. Los *múltiples aprendizajes* provocados por las conexiones entre la diversidad, el papel del profesor especialista y las problemáticas actuales,
4. (y consecuentemente) la necesidad de *plasmarse* esos aprendizajes.

Al final de la preparación de los artículos, el grupo recuperó esas cuestiones que se transformaron en conceptos clave y que poco a poco fueron adquiriendo sentido a través de las reuniones en donde se compartían ejemplos de aula, lecturas de textos, y mucho diálogo. De ese modo esos conceptos empezaron a formar parte de su relato como grupo.

La necesidad de plasmar los aprendizajes surge en el artículo de Marisol Anguita, Fernando Hernández y Montserrat Ventura y vuelve a plantearse como una necesidad de más personas del grupo en la reunión de octubre de 2010. En ese momento, se reflexionó solamente sobre cómo hacer visible el aprendizaje de sus grupos en la escuela o en la formación, sin tratar la visibilidad para otras instancias, como las familias y/o los centros.

Fue en la reunión de octubre de 2010 cuando esa idea empezó a ganar cuerpo, a través de las necesidades que señalaron para ese año. En ese momento el grupo ya había desarrollado y profundizado el concepto de *xarxa* y la idea de hacer visible el aprendizaje del alumnado que estaba en proceso de desarrollo.

Sin embargo, el *hacer visible* empezó a abarcar otras necesidades, no solo las del aula, como:

1. Documentar los recorridos: abarcar la complejidad que se desarrolla en el aula.
2. Legitimar(se). Autorizarnos para trabajar de esta manera, se corresponde a una manera de ser y de vivir.
3. Visibilizar los caminos del aprendizaje. Ir más allá del registro para devolución o evaluación.
4. Extender a la comunidad, a otros profesores y a otras entidades las aportaciones de esta perspectiva educativa.

De ese modo, el *hacer visible* se tradujo en un concepto más amplio: *documentar*, que abarcaba el modo cómo esas maestras querían hacer visibles los procesos desarrollados en sus aulas, no como memoria del proceso sino como espacio de reflexión del aprendizaje.

---

preocupaciones ya formasen parte de su agenda.

Ese fue uno de los temas que el grupo decidió que quería seguir profundizando en las reuniones. Es un tema que seguimos estudiando y que está en proceso de absorción y construcción por el grupo.

### *Colaborar con el grupo*

El modo cómo el grupo empezó a hablar del tema de la documentación ilustra una característica de cómo se lleva a cabo la enseñanza a través de la PEPT: la información y el conocimiento no están únicamente centrados en las maestras. Forma parte del propio proceso de aprendizaje buscar ayuda y recursos para desarrollar el conocimiento. Esta búsqueda puede consistir en: “nueva información escrita, conferencia de invitados (compañeros de otros cursos, especialistas de fuera de la escuela, familiares de los alumnos), visitas a museos, exposiciones e instituciones, visionados de vídeos, programas de ordenador, etc.” (Hernández y Ventura, 2008:87). Es decir, el grupo aprende consigo mismo, con otras fuentes y con otras personas también.

Hypatia era estudiante del máster y participó de las reuniones por aproximadamente un año. Estuvo muy involucrada con las reuniones, pero, por cuenta de trabajo, tuvo que dejarlas.

Su colaboración fue enorme cuanto al tema de la documentación, principalmente porque ese era el tema que estaba desarrollando para su tesina del máster. Había realizado las prácticas de maestra en las escuelas infantiles de Reggio Emilia donde pudo ver cómo se desarrollaba el tema de la documentación. Para Loris Malaguzzi la documentación es fundamental para el desarrollo del aprendizaje para “recoger informaciones de la realidad educativa y extraer reflexiones teóricas y prácticas” (Hoyuelos, 2006:196), además de ser un “testimonio cultural o pedagógico de la propia profesión” (Hoyuelos, 2006:194).

Hypatia y Daniel desarrollaron un ppt para introducir el tema de la documentación para el grupo. En él se podía ver su experiencia en la Reggio Emilia, y cómo la documentación ahí generaba un ambiente que se expandía por toda la escuela, con pasillos llenos de las producciones de alumnos y alumnas, para ser vistas y compartidas entre todos/as.



Imagen 16: Los pasillos como espacios pedagógicos

La presencia de Hypatia en la reunión del grupo, hablando de un tema que ella conoce con profundidad, señala un formato que se repite con frecuencia en el desarrollo de un proyecto, que es cuando una persona ajena al grupo (que está aprendiendo) aporta saberes que colaboran con el desarrollo del conocimiento que se está llevando a cabo.

Si os acordáis, en el proyecto de Fontcuberta, por ejemplo, el propio artista estuvo en contacto con los alumnos y alumnas de Lola colaborando con el proyecto que estaba siendo llevado a cabo (citado en la página 113).

Stoll, Fink y Earl hablan de las varias posibilidades que se articulan entre aprendizaje y comunidad (2004: 150):

1. aprendizaje *de* la comunidad
2. aprender *de* la comunidad
3. aprender *con* la comunidad
4. aprender *para* la comunidad
5. aprender *como* comunidad

Todas ellas se relacionan con el modo como los proyectos son llevados a cabo por las maestras del grupo. La colaboración de Hypatia con el grupo, por ejemplo, podría cuajarse dentro del formato “aprender *como* comunidad”. Sin embargo, cada una de las posibilidades destaca un aspecto de los proyectos y su preocupación en intentar involucrar la comunidad y/o las familias, sea para obtener apoyo, o para compartir conocimientos; o para promover la responsabilidad social y moral (Stoll, Fink y Earl, 2004).

En el fragmento que sigue, por ejemplo, vemos como el grupo plantea su posicionamiento delante de los cambios de la reforma educativa del ministro Wert, pensando en mantener su posicionamiento en cuanto a la PEPT además de pensar en involucrar las familias y las comunidades para hacer frente a esos cambios:

Daniel

Antes de empezar, una pregunta para las escuelas

¿Cómo en Catalunya todos están tan tranquilos y confiados delante de treinta alumnos por aula en primaria y treinta y cinco en secundaria?

María

Algo deberíamos hacer

Rosa

Podríamos decir que objetivos tenemos y cuáles son las ideas o la reflexión que nos gustaría compartir. Todo eso nos hace pensar en cómo nos posicionamos en relación a todo eso.

Katia

Deberíamos de pensar una manera de mostrar la práctica, sin que sea panfletaria sino diferenciadora. Visibilizar las ideas en las cuales nosotros hacemos énfasis. Mostrar el significado y el sentido que tienen.

Nica

Es importante eso, como nos posicionamos delante de lo que está pasando. Y como nos sentimos. Nuestras prácticas pedagógicas son muy innovadoras pero eso va más allá.

Es un posicionamiento más social y político. ¿Que comporta eso en el futuro de los alumnos? Y en qué momento se encuentran estos alumnos.

María

Estamos en un camino en que cada escuela va buscando nuevas maneras

Es como si todo lo que hemos hecho no servirá para nada. Desde el punto de vista político ellos solo piensan en números, evaluación y reducciones. Ya tenemos dos cursos que no tenemos reunión con los padres.

Roser

Hay un aspecto, desde el punto de vista de la práctica de las escuelas

El de posicionarse públicamente y el de hacer resistencia mas interna.

No sé si tenemos el consenso de las familias o si es una cultura que queremos comparar, pero sí hay lo queremos compartir.

Pero las cuestiones que hacen posible que nuestra realidad desde el barrio, desde la escuela, podamos tener una serie de manifestaciones que vaya en contra de todo eso.

José

Cuando estudié psicología social, había una teoría sobre los grupos pequeños

Que tienen la misma voz y la mantienen en todos los ámbitos, tiene una potencia multiplicadora muy grande.

Podríamos utilizar eso y mostrar una línea de salida del conformismo.

Daniel

La posición actual se plantea como una bifurcación. Lo de los mecanismos de control, muy coherente con una visión del mundo. Eso afecta los maestros, las familias, los alumnos... Una situación de precariedad se gestiona desde el control. Pero se puede controlar desde otra posición, de otras prácticas alternativas, de imaginación pedagógica.

Rosa

La cuestión precaria permite abrir otros terrenos.

Son oportunidades de conectar con otras personas del barrio, por ejemplo.

¿Quién son las redes o con quien podemos nos conectar?

¿Qué tipo de redes podemos recuperar?

Nica

Las comunidades de barrio son importantes

Hay una fuerza en las comunidades del barrio. Forman parte del tejido.

Daniel

La reivindicación de recuperación de la dimensión social de la escuela. La ampliación significa hacer cosas juntos. Eso replantea la función del maestro en la escuela en ese momento.<sup>101</sup>

En relación al “colaborar con el grupo” yo destaco el “aprender con la comunidad” y el “aprender como comunidad”, porque en ellos está el modo como el grupo desarrolla su aprendizaje colectivo.

Del “aprender con” destaco la idea de *aprender juntos* pues amplía el espacio político de las aulas abarca la comunidad, las familias, amigos, otros estudiantes y maestros, donde el que “sabe más” viene a compartir su conocimiento, pero no desde un formato arriba/abajo, sino a partir del “diálogo en dos direcciones” (Stoll, Fink y Earl, 2004:151) donde el que sabe va a compartir a partir de lo que el otro sabe y también de lo que quiere saber para desarrollar un diálogo en donde ambas partes aprenden.

Hemos aprendido con Hypatia y ella también llevó consigo los cuestionamientos que el grupo le hizo. Esa es una cuestión que siempre valoro cuando presento mis textos en congresos, por ejemplo: ¿Qué quiere saber la gente? ¿Qué es lo que no han entendido? o ¿Qué no está bien explicado? ¿Qué falta?

Este diálogo con el otro me permite ver lo que yo creo que es cierto y que no es, así como lo que yo creo que se puede entender y que no se puede.

En el aula, en una enseñanza de arriba/abajo, las maestras no revisan sus saberes y no los reconstruyen a partir de las dudas y cuestionamientos de los otros. Solo reproducen conocimientos.

En la clase de Timunjaya que he observado, en un determinado momento di mi opinión sobre el tema que estaban hablando. He hablado con seguridad, pero, repensando mi intervención, me di cuenta de que no estaba tan segura así de lo que había dicho<sup>3</sup>.

Timunjaya: eso de las donaciones de sangre, alguien sabe ¿qué nombre tiene?

Alumna: hay potecitos diferentes.

Timunjaya: ¿y los tienen etiquetados?

Alumna: yo he visto que en un ponen verde en otra azul...

<sup>101</sup> Fragmento de la reunión de abril de 2012.

Timunjaya: y por lo tanto eso si puede servir como información. Tipos de grupos.  
 Alba: yo no sé cómo se llama el lugar que se dona sangre pero yo veo furgonetas.  
 Timunjaya: se puede hacer así, en furgonetas o micro buses para poder pasar en los sitios, intentan hacer campañas de si la gente no va al hospital o al cap para donar sangre, intentan pasar a los lugares para que la gente done sangre.  
 Arnau: ¿si nos donan sangre de otro grupo sanguíneo puede no ir bien y podemos morir?  
 Timunjaya: yo no estoy seguro, pero me parece que sí. En una transfusión...  
 Mariane: yo creo que eso tiene más que ver si es positivo o negativo.  
 Timunjaya: la posibilidad existe, depende también de cómo estés y de para que necesitas sangre. Si es una situación en donde necesitas mucha sangre, si es una transfusión urgente, si vas a trasplantar un nuevo órgano... depende de la situación crítica que tengas. Quizás sea lo que dijo Mariane que tiene que ver con lo +/-, que con el grupo. Normalmente si el grupo no nos va bien, nos da algún tipo de enfermedad o problemas.  
 Una de las cosas que nos queda pendiente de investigar es lo del +/-, que quiere decir en respecto al grupo. Y el nombre del grupo, que características tiene. O sea, las sangres diferentes, porque son diferentes. Dentro de lo que teníamos del cuerpo humano, esto es lo que fue surgiendo y ahora ya tenemos cosas más concretas. Hablar de cosas sirve para que encontremos nuevas preguntas.  
 Lucía: ¿Por qué un grupo no pude donar a otro?  
 Timunjaya: Lucia ha hecho una pregunta importante sobre porque un grupo no puede donar a otro. ¿Qué pregunta deriva de eso?  
 Los grupos sanguíneos y...  
 A: la sangre<sup>102</sup>

En una constante “lucha” entre la observación y la observación participante, después de haber estado en la clase de Estela, me había planteado si debería haber intervenido o no:

E: sí, lo tengo claro. Pero a nivel de profesores, a nivel de formación y a nivel de muchos ámbitos pasa. Yo creo que es también como la persona se posiciona o como tu deseas, hablando de deseo también...  
 M: yo no sé, he hablado en dos momentos “porque no hacen eso...”. Después me di cuenta de que quizás podría haber intervenido. Pero no sé si era el caso. La cosa de que Carles contaba los minutos, para que los niños supieran cuanto es 40 minutos... Pensé en algunas cosas, pero al final no...  
 E: ¿pero no interviniste porque tú no lo creíste oportuno?  
 M: no... es que no me di cuenta de que podía hacerlo.  
 E: sí porque podías haberlo hecho perfectamente.  
 M: es un poco esta condición de estar fuera. De no querer meterse, de no saber cómo eso puede salir...

102 Fragmento de la conversación de alumnos y alumnas de Timunjaya, durante la observación de su clase. Noviembre de 2011.

E: claro. Pero seguro que es diferente si tú propones algo diferente. Si tú dices “me gustaría ir a vuestra escuela a ver como trabajáis por proyectos”. Nosotros habríamos dicho, “sí, ves a la clase de primero”. Yo creo que tu situación ha sido muy diferente. No sé. Pero nosotras tenemos como una previa. Somos compañeras, ya habíamos hablado antes, y entonces yo creo que eso también facilita mucho. Te sientes más autorizada a lo que tú creas conveniente. Yo disfruto de esas observaciones. Es decir, no me siento tensa en ningún momento, a lo mejor, sí que es verdad que a veces no salen como tú quieres, porque por ejemplo, la dinámica de leer, les cuesta mucho leer. Has visto que se aburrían ¿no?<sup>103</sup>

De ese modo, y con esa conversación en la cabeza, intervine en la clase de Timunjaya, pero después me he cuestionado si debería haber dado mi opinión o no, ya que yo, igual como ellos no dominaba el asunto. Quizás lo que me ha molestado ha sido el tono que, aunque fue un comentario, creo que no ha contribuido mucho con el desarrollo del tema. Y cuando llegué a casa lo he buscado para saber más profundamente sobre el tema de la sangre, y los tipos positivo y negativo.

He aprendido sobre esa cuestión con los alumnos y alumnas de Timunjaya, pero también he podido ver cómo la conversación se construye entre todos y va formando un cuerpo de conocimiento. Y cómo podría de ser una intervención colaborativa por parte de la maestra. Según Hernández y Ventura, una de las actividades que puede desarrollar una maestra durante el desarrollo del proyecto es la de “estudiar y actualizar las informaciones en torno del tema o problema del que se ocupa el proyecto, con el criterio de que presenten novedades, planteen preguntas, sugieran paradojas, de forma que permita al alumnado ir cerrando nuevos conocimientos” (Hernández y Ventura, 2008:83). En el caso de mi intervención yo he estado entre las cuatro posiciones que ocupaba en ese momento, como observadora participante, maestra, investigadora y también alumna que está aprendiendo algo. Yo no sabía que estaban hablando Timunjaya y sus alumnos y alumnas, y por eso no me he preparado como docente para esa actividad, pero, un aula es un espacio muy familiar para mí y que inevitablemente me devuelve mi identidad docente. Pero, lo que me quedó claro de esa intervención es que yo ya no quepo en el cuerpo de una maestra cuyas intervenciones no son colaborativas y no ayudan a construir el conocimiento.

Cuanto al “aprender como” destaco el “sentido de pertenencia y compromiso colectivo con el aprendizaje del otro” (Stoll, Fink y Earl, 2004:152).

Ese sentido está reflejado en el modo como el grupo aprende, en el significado que se construye a través de las interacciones realizadas en las reuniones entre maestras, aulas, escuelas... entre todas las comunidades que están presentes cuando el grupo dialoga colaborativamente.

103 Resonancia de la observación de la clase de Estela. Noviembre de 2011.

Como he señalado en un capítulo anterior esta investigación se sitúa dentro del marco epistemológico construccionista, lo que supone que los conocimientos son creados a partir de la interacción entre los individuos. Dentro de ese marco, el énfasis está entonces en la construcción social de significados mediados por la estructura de la sociedad y de la cultura en la cual se está inserido. Son realidades construidas de forma local y específica. En ese caso, los procesos de interacción que tienen lugar en las reuniones del grupo ayudan a identificar y activar los recursos con los cuales cada uno está trabajando y abren espacios de expresión, comunicación y de participación para reconstruir el discurso de la PEPT desde el resultado de esas interacciones.

Según Bruner, (1990:13) “las interacciones muestran *la puesta en escena* de las interpretaciones colectivas y de las representaciones simbólicas comunes sobre los sucesos, las relaciones y las metas. Estos “hechos sociales” *reflejan* y también *generan* un marco de referencia en el que se interpreta la experiencia individual”.

A partir de las conversaciones realizadas en las reuniones sería posible entonces identificar los significados que el grupo va generando en cuanto al campo de la PEPT.

Para Ibáñez, la interacción “es constituirse en el espacio de la intersubjetividad con base en las convenciones lingüísticas, a los presupuestos compartidos y a los diversos procedimientos para establecer un consenso que sólo es posible gracias a la existencia de un mundo de significados comunes” (citado en Iñiguez, 2003:7). De este modo, en las reuniones el grupo va construyendo sus conceptos, los va impregnando de sentido, devuélvelos a la práctica y vuelve a resignificarlos en las reuniones.

Pero creo que lo más importante de ese proceso es el tiempo que transcurre entre las experiencias de cada uno. No suele pasar todo a la vez, ni todos ponen en práctica todo lo que llevan de las reuniones. A veces puede pasar hasta un año para que un profesor del grupo experiencia algunos de estos conceptos. Y puede, también, que no los ponga en práctica. Los avances son personales y hay tiempo para que se absorba los nuevos retos planteados por un grupo que necesita reflexionar sobre su propia práctica. Stol, Fink y Earl reflexionan que los cambios en el aprendizaje no son sencillos y dependen de “crear, establecer conexiones, prestar atención a la motivación, alimentar emociones positivas, construir comunidad, indagar, crear y participar, y todo exige dedicación de tiempo” (2004:183).

Nosotras las docentes sabemos que nuestro trabajo no se acaba cuando un aula termina. “Llevamos trabajo a casa” pues tenemos que planear las próximas aulas, pasar apuntes, montar blogs de discusión, etc. Entonces me pregunto, ¿cuándo reflexionar sobre nuestras prácticas? En el mismo momento en que las estamos realizando, o ¿justo después? O ¿cuando se haya terminado el proyecto? Y ¿en relación a alguna teoría? ¿Solos o acompañados?<sup>104</sup>

<sup>104</sup> Diario de campo, noviembre de 2011.

Lola, en la reunión de noviembre de 2011, trae el resultado de la xarxa que había generado con su grupo. Desde 2009 el grupo había estado reflexionando sobre ese tema. Asocio a la idea de tiempo el proceso de digestión (Stol, Fink y Earl, 2004) y pienso cuánto cuesta reflexionar sobre lo que nos dicen y, aun más, cuánto tiempo puede llevar para que eso se transforme en otra cosa y que se concrete en cambios en nuestras prácticas. Hablo de cambios profundos, con sentido para quien los realiza.



Imagen 17: Xarxa final del proyecto de trabajo que los alumnos y alumnas de primero de primaria desarrollaron durante un trimestre en 2011<sup>105</sup>.

“Tenia al cap que el projecte de les relacions no estava acabat que feia falta una visualització diferent del projecte, en que els nens i nenes mostressin amb una xarxa tot el procés del mateix. Després d’aquesta reflexió vam sortir altres temes que no havíem tractat en la feina. Una de les idees, concretament la d’una nena, que va dir que “Els pintors viatgen per aprendre” a partir d’aquesta frase nosaltres vam vincular amb el projecte les nostres maneres d’aprendre. Com aprenem: amb les persones, amb les mestres, amb les famílies, amb les pràctiques, amb les notícies, a on aprenem...”

Lola

Según Hernández (2002:79) “los sistemas de interacción (...) incluyen a los individuos como participantes, interactuando unos con otros, así como con los materiales y los sistemas de representación” donde vamos “asumiendo diferentes versiones del yo, que son producto, sobre todo, de sus relaciones con los otros, y que “son el resultado de la interacción y de nuestras relaciones, es decir, de una construcción social” (Hernández, 2002a:32). Formar parte del grupo

<sup>105</sup> El proyecto fue realizado por las maestras Mercè y Elisabet, y sus alumnos y alumnas, y tuvo como punto de partida la exposición *Picasso davant Degas* (Museo Picasso, 2011). Fotografía realizada por Fabiana Paulino.

permite la participación desde la práctica docente que cada maestra realiza en su aula, pero en el proceso de interacción que ocurre en las reuniones, llevamos y traemos saberes que van modificando nuestra manera de actuar en aula, como hemos visto en el ejemplo de Lola.

*¿Y cómo ese proceso forma parte de cómo el grupo aprende?*

El grupo es una posible respuesta a las preguntas que había planteado al inicio de la tesis. Los encuentros posibilitan, entre otras cosas, un espacio de reflexión. Generan tiempo y espacio para que el proceso de reflexión sobre la práctica pueda, al menos empezar. Al salir de las escuelas y venir al grupo para hablar desde la PEPT, lo que se hace es promover un encuentro con otras personas que plantean, desde sus experiencias, otras maneras de mirar/realizar la práctica docente.

Stoll, Fink y Earl sugieren que “quizás sea posible cambiar el comportamiento de los docentes haciendo con que hagan las cosas de forma distinta” (2004:201). Basada en el ejemplo de Lola que acabo de contar, o en las experiencias de aula que el grupo trae para compartir entre todas, yo creo que en las reuniones, además de compartir experiencias, las maestras también tienen la oportunidad de ver cómo sus compañeras realizan los proyectos de formas distintas y eso impulsa el proceso de reflexión de sus propias prácticas.

Eso quiere decir que quizás sea muy difícil promover procesos de reflexión y cambio si uno está solo. Según Cochran-Smith y Lytle (2002) el aislamiento docente se conforma dentro de la propia práctica ya que maestros y maestras suelen estar dentro de aula, con sus alumnos y alumnas la mayor parte del tiempo en que están en los centros. Y ¿cuando una maestra suele cuestionar su propia práctica? La cuestionamos cuando las planificaciones no caminan como habíamos previsto, cuando tenemos problemas en aula, cuando alumnos y alumnas no se interesan por lo que estamos enseñando, etc. Es decir, cuando nos deparamos con nuestros fracasos (Cochran-Smith y Lytle, 2002).

En mi caso, empecé a cuestionar mi práctica cuando me di cuenta de las diferencias sociales existentes en mi contexto de actuación y que quizás no todos tuviéramos las mismas necesidades. También podemos cuestionarnos si vemos prácticas distintas. De hecho, los cuestionamientos pueden venir de diversos lugares, pero interrogantes como ¿Qué hacer con eso? ¿Queremos aprender más? ¿Estamos dispuestos a cambiar? Y ¿Cómo hacerlo? Sí que se pueden responder desde la reflexión personal, pero se enriquece desde una indagación compartida.

Según Hernández y Ventura, un proyecto de trabajo “no se construye desde la certeza del que sabe sino desde la inquietud de quien tiene y reconoce su deseo de saber y conocer(se)” (2008:16). Y lo mismo se puede decir de nuestro proceso de aprendizaje. Empieza justamente desde el reconocimiento de una necesidad de cambio. Y ese reconocimiento puede darse de distintas maneras.

Varios autores (Nias,1998; Cochran-Smith y Lytle, 2002; Lieberman y Wood, 2003) sugieren que cuando emprendemos un proceso de reflexión, al realizarlo en grupos o comunidades de aprendizaje (Lieberman y Wood, 2003), ese proceso “proporciona una retroalimentación relevante” (Stoll, Fink y Earl, 2004:98) pues “ayuda a los profesores a enriquecer sus prácticas en el aula, a la vez que les proporciona la ayuda intelectual y emocional necesaria para el crecimiento personal duradero” (Lieberman y Wood, 2003:210).

María:

Nosotros compartimos valores, sentimientos, vida, conocimiento, cambiamos. Desde esa perspectiva sí. Estuve reflexionando y creo que sí.

Compartimos objetivos comunes.

El tema me interesa mucho y le agrada trabajar el tema de modo más colectivo.

“una xarxa de comunidad”

Timunjaya:

Están presentes las vivencias y experiencias de otras experiencias en esta comunidad. “cómo compartimos eso”.

Se trae el fuera para dentro.

Hay contacto con otros tipos de comunidad.

Ítaka:

Los otros grupos son cerrados y eso no es posible. Una comunidad cerrada mata las individualidades y este permite las individualidades

Karla:

Intentar ser un grupo comunitario, intercambiar y reformulas tu práctica. Eso es un interés en ser comunidad.

Todo grupo es una comunidad. Este es un grupo con un interés comunitario.

Francesca:

Venir y ver las cosas de otra manera.

Lola:

El hecho de las Jornadas y de publicar no es solo para nosotros, es para fuera también.

Lluna:

Es un intento educativo que influye.

Se acerca a una concepción de educación. Afectar e influir, de cómo nos interferimos y volvemos a nuestras otras comunidades.

Estamos en constante movimiento en las constelaciones en que formamos parte.

Katia:

El grupo está en un constante proceso de repensarse. Esto lo diferencia de otros

grupos que tienen procesos más constantes.  
No se puede perder de vista los orígenes, movimientos y transformaciones.  
Nos influimos y cambiamos nosotros primero.  
Hay un hilo conductor: Al compartir lo que va emergiendo es lo que puede influir y ayudar a que el otro aprenda. La generosidad supera la vergüenza de exponerse.  
Eso nos coloca como profesionales de otra manera. En el modo de estar en el grupo<sup>106</sup>.

#### *Autorizar/autorizarse*

El proceso de reflexión en el grupo se realiza de manera muy abierta, pues cada uno puede “hacer públicas cuestiones problemáticas, solicitar ayuda a los colegas, abrir sus propias clases a otros profesores” (Cochran-Smith y Lytle, 2002:136), y compartir experiencias y tentativas de avances. En las reuniones las maestras están dialogando tanto unas con las otras cuanto con sus propias experiencias y están pensando siempre en su relación con los alumnos.

Para llegar a eso, habría que remontar en la historia del grupo para entender cómo se fue constituyendo esa “manera de estar”.

Como pudimos ver en la segunda parte de esta tesis, en un momento de la historia del grupo empezaron con un proceso de escritura compartido, en donde las maestras intercambiaban textos en los que exponían sus experiencias y recibían respuestas, basadas en las reflexiones de otras compañeras que los habían leído y reflexionaban sobre el texto a partir de sus propias experiencias, añadiendo, de ese modo, otros puntos de vista.

Ese ejercicio cumplía con una doble función: hacer pública las prácticas de esas maestras a la vez que hacía con que fuesen autoras de sus propias experiencias.

Al hacer públicas sus experiencias, “los profesores hacen explícitos sus conceptos implícitos, tanto para la audiencia como, lo que es más importante, para sí mismos” (Lieberman y Wood, 2003:214). De ese modo recuperan la idea de que sus experiencias son fuente de conocimiento y que compartir con otras maestras es una forma de reflexionar y crecer a partir de su propia práctica.

Esto significa que estas maestras se tornan *autoras* del conocimiento educativo, ya que empiezan a asumir sus prácticas para repensar la educación a partir de ellas y no sólo desde conocimientos externos o académicos.

María  
Autoritzar-nos per treballar d'aquesta manera, es correspon a una manera de ser i de viure. Amb la que hi crec i penso<sup>107</sup>.

De ese modo, *autorizarse* es hacer públicas sus experiencias para tornarse protagonista

106 Fragmento de la reunión de enero de 2011.

107 Fragmento de la reunión de octubre de 2010.

de su propio conocimiento. Al compartir sus experiencias, las docentes se abren a la idea de que la educación es un acto social (Stoll, Fink y Earl, 2004; Lieberman y Wood, 2003) y que el acto de aprender depende muchas veces de “conexiones, relaciones y de apoyo social” (Stoll, Fink y Earl, 2004:102).

Daniel  
Una característica del grupo es que reconoce que hay experiencias diferentes y que todas las personas están autorizadas a compartirlas. Por lo tanto, no se trata de “ahora yo estoy aquí y tú estás ahí” sino de que las experiencias no son mejores, son simplemente diferentes. Y con tu experiencia yo también aprendo ¿Por qué? Porque esa es una de las características de nuestra vida de aula. Si puedo hacerlo en el aula puedo hacer aquí. Y eso tiene que ver con la idea de las identidades<sup>108</sup>.

En el grupo se habla mucho de la idea de autorizarse. De generar en aula las condiciones necesarias para que alumnos y alumnas sean autores de sus procesos de aprendizaje. Formar parte del grupo supone vincular las experiencias de cada cual con el aprendizaje, consigo mismo, con el otro, desde una dimensión emocional y cognitiva, todo al mismo tiempo. Aprender supone compartir y encontrar un lugar para ser. En sus clases las maestras ayudan en ese proceso, pero alumnos y alumnas deben saber que son capaces y pueden construir y establecer relaciones consigo mismos, con los otros y el mundo.

Autorizarse es un proceso de emancipación sostenible, donde lo que se busca es la autonomía, relacionada con la responsabilidad, la capacidad de decisión y de enfrentarse a distintas situaciones.

Ítaka  
Com aprenem de manera relacional, com anem creant relacions integradores, com s'evidencia el viatge?  
Autoritzar als nens a ser investigadors<sup>109</sup>.

En el desarrollo de los proyectos alumnos y alumnas van aprendiendo a colocar sus experiencias dentro de los diversos contextos que forman parte de la vida del aula. Aprenden a relacionar los conocimientos a partir de las xarxas de relaciones y de otras herramientas de comunicación como la escritura o la narración, para poder realizar las conexiones que les llevará a la construcción del conocimiento desde sus propias experiencias.

En una de las clases de Lola (que observé), donde realizaban el proyecto de Fontcuberta basado en la idea del “engaño”, alumnos y alumnas deberían traer un objeto cuya propaganda “prometía” algo pero que en realidad no se cumplía. La propaganda parecía ser más seductora

108 Fragmento de la reunión de mayo de 2011.

109 Fragmento de la reunión de octubre de 2010.

que el objeto en sí. Los alumnos comentaban, por ejemplo, que las cosas en las fotos eran mucho más bonitas. En esas clases alumnos y alumnas discutían donde estaban los equívocos y qué podrían hacer para evitarlos. Qué posibles estrategias podrían utilizar para no engañarse:

- L – ¿Cómo podemos hacer para que no nos engañen?  
a – Observar  
a – Antes de comprar alguna cosa preguntar a alguien que la tiene y tentar ver cómo funciona.  
L – Si se puede jugar antes con un amigo, mejor.  
a – Se puede ir al Corte Inglés para verlos.  
C – “Dudar”. Pensar si es así mismo  
a – Volver a pensar”<sup>110</sup>.

De ese modo, destaco, a partir de los relatos de las maestras del grupo en las reuniones, lo que conforma el concepto de autoría para el grupo:

1. Las personas empiezan autorizándose a partir de lo que son capaces de compartir, de manera especial cuando empiezan a hacerse preguntas a partir de lo que está siendo compartido.

Daniel  
Una característica del grupo es que el grupo reconoce que hay experiencias diferentes y que todas las personas están autorizadas a compartir sus experiencias, por lo tanto no se trata de “ahora yo estoy aquí y tú estás aquí” sino de que las experiencias no son mejores, son simplemente diferentes. Y con la tuya experiencia yo también aprendo ¿Por qué? Porque esa es una de las características de nuestra vida de aula. Si puedo hacer en el aula puedo hacer aquí. Y eso tiene que ver con la idea de las identidades<sup>111</sup>.

...  
Katia  
Narrar desde lo que está pasando no es narrar lo que parece.  
Y eso es clave para que la gente no cuestione<sup>112</sup>.

2. Es un proceso de reconstrucción permanente en donde uno toma consciencia de los propios procesos de creación de conocimiento.

Uno sabe que tiene que hacer cuando se autoriza  
Cuando se preguntan: bueno, malo... dan autoridad al otro, al currículum...  
Se autorizan por lo que son capaces de dividir.

110 Diario de campo, febrero de 2009. En la conversación: L, es para Lola; a, para alumno y/o alumna y C, para la coordinadora que venía a las clases de proyectos.

111 Fragmento de la reunión de mayo de 2011.

112 Fragmento de la reunión de abril de 2013.

...  
Será autora cuando empiece a autorizarse  
= consciencia de los propios procesos:  
Reconstrucción permanente  
Redimensión de autorías  
Lo primero es la referencia personal. En la escuela la relación es encarnada.<sup>113</sup>

3. Una de las “finalidades” de la autoría es la de posibilitar que alumnos y alumnas tengan iniciativa y autonomía.

Daniel  
En el momento que te encuentras es el de la bifurcación. Alumnos y alumnas están en el momento de autorizarse y tú estás en el dilema: ¿les doy el espacio para autorizarse o sigo la norma? Pero ellos te están diciendo “enséñanos a ser autor”.<sup>114</sup>  
...  
Ítaka  
Ideas que han surgido desde los textos  
Deseos de autorizarnos, de hacer oír nuestra voz, de construirnos, de cambio  
Deseo de estar en un mundo que es el nuestro.<sup>115</sup>

4. El papel de las maestras no es “dar autonomía” sino provocar experiencias que la genere.

Katia  
¿Ellos saben cómo hacer?

Daniel  
Sí, sí

Katia  
Son autores

Daniel  
Timunjaya ha hablado en una sesión sobre si “hacerlos autores” es una posición colonialista.  
Lo ideal es crear condiciones para que sean autores, y no autorizarlos a ser autor.<sup>116</sup>  
...

113 Fragmentos de la reunión de febrero de 2010. En las reuniones de principios de 2010 todavía no apuntaba los nombres de las maestras que hablaban, como ya he comentado anteriormente en la tesis.

114 Fragmento de la reunión de septiembre de 2013.

115 Fragmento de la reunión de enero de 2012.

116 Fragmento de la reunión de enero de 2013.

Ítaka

La niña más pequeña de la clase, se sentía autora. La alumna es más madura, pero estaban conviviendo. Cada una tiene un lugar para ser.<sup>117</sup>

Reflexionando sobre mi presencia en el grupo, me di cuenta de que, al fin y al cabo, lo que hacía yo en las reuniones era dar autoría a las personas que yo creía que tenían más autoridad para hablar que yo. Aunque yo tuviera mis referencias personales (y podía compartirlas pues siempre hubo espacio para eso), preferí mantener una relación pedagógica tradicional, en donde el grupo narra y yo aprendía. Estaba yo manteniendo el mismo patrón bajo el cual había aprendido durante toda mi vida<sup>118</sup>.

### *Como me situó en el grupo*

Mi participación en el grupo fue cambiando junto con mi posición dentro de él. Al principio, como ya he citado en otras ocasiones, yo estaba en el grupo para aprender. Así que oía y apuntaba mucho, sin participar. Es necesario señalar que yo me puse en esa posición, pues en el grupo siempre hay espacio para la participación. Sin embargo, estar autorizado para participar no es lo mismo que participar. Hace falta *autorizarse*, querer participar y, en mi caso, eso también quería decir “saber cómo quiero/voy participar”.

Añado también la cuestión de que para autorizarse, es necesario saber el lugar ocupas, es decir, quién eres tú en ese espacio. Las personas del grupo son *maestras* y en las reuniones comparten sus prácticas docentes y el desarrollo de los proyectos de trabajo en sus clases. Pero yo, en las reuniones, estaba viviendo un momento de tránsito. Era maestra, pero ya no quería ser la maestra que había sido. Era también estudiante, empezando un proceso de investigación. Entonces, ¿cómo participar? O mejor, ¿desde dónde participar?

He empezado a participar de las reuniones cuando establecí la idea de investigar al grupo. Aun que yo tuviera toda una experiencia como maestra, podría haber compartido con ellas mis prácticas docentes, pero lo que hice fue compartir desde el lugar que ocupaba en ese momento, como investigadora, a través de los cuestionamientos y necesidades que surgían desde esa posición. Según Guber “el investigador no puede eludir su propio bagaje, sino modificarlo progresivamente en su relación reflexiva con el campo y los informantes (2004:133). De ese modo, mi “yo maestra” siempre estuvo presente, pues era lo que me había traído hasta allí, pero era también lo que yo cuestionaba. Pero no era ese el *yo* que estaba actuando, el que mostraba su autoría, dado que estaba siendo modificado en mi relación en el campo.

117 Fragmento de la reunión de abril de 2013.

118 Diario de campo, diciembre de 2010.

### *Las actas como espacio de diálogo*

El recorrido de la reunión de octubre de 2010 fue una de las primeras contribuciones que envié al grupo. Basada en los apuntes de la reunión que nos envió Nica, yo hice un listado en el que reagrupaba lo que las personas habían dicho ese día, en lo que a mí me parecían los términos claves que habían surgido. Lo envié a Daniel, para que me dijera que le parecía y él me lo devolvió preguntando si no me gustaría compartirlo con el grupo.

Entonces en el 14 de diciembre de 2010 envié al grupo mi resonancia de la reunión, y en la reunión del 16 de diciembre revisamos mi listado. Fue en esa reunión cuando hice explícito al grupo que me gustaría investigarlas, y que mi investigación estaría basada en sobre cómo este grupo constituye su saber. Les comenté que había hecho el listado pues me había parecido que ahí podía encontrar muchas claves e incluso las inquietudes de cada una en este momento. Y que me parecía que en la reunión del 10 de octubre habían surgido sus “necesidades de saber”. Entonces, al enseñar el listado, las maestras revivieron sus propias palabras y las de los demás y fueron formulando nuevos cuestionamientos. Parecía que lo comprendían como un recorrido de sus propias vivencias y de la trayectoria del grupo. Las palabras las reconectaban con sus propias necesidades, al tiempo que se sorprendían por la innovación del cuestionamiento. A partir de este acto de compartir el grupo empezó a pensar sobre las cuestiones, los retos, y las palabras clave que les gustaría explorar. Y se estableció entonces una pauta de estudio, con los temas que el grupo podría priorizar para explorar en el curso que comenzaba.

Todavía hoy, casi cuatro años después, estamos desarrollando, pensando y conceptualizando las palabras que surgieron en aquella reunión. Ningún tema se ha cerrado, incluso aquellos sobre los que ya hemos hablado, y muchos de ellos ya conforman el discurso del grupo.

Al hacer el listado hice visible al grupo aspectos de sus propias realidades que puede que no hubieran salido a la luz si no fuera por este acto de compartir. En la reunión de diciembre, muchas personas reconocieron que algunos términos ya habían surgido en las reuniones diversas veces, pero sin que se profundizara sobre ellos. ¿Lo habrían hecho? Algunas veces oigo en las reuniones las personas diciendo que les gustaría seguir hablando sobre algún concepto. Y el grupo lo hace. Vuelve al tema, vuelve a traer ejemplos, y a cuestionar y dialogar sobre ello.

Nuestra siguiente reunión fue el 20 de enero de 2011. En ella empezamos ya a hablar sobre uno de los temas que aparecía en el listado y que al grupo le gustaría profundizar: la idea de comunidad. Hice entonces mi primera “acta” y la envié al grupo para que la tuvieran antes de la siguiente reunión<sup>119</sup>.

119 Aunque no sean actas tradicionales, utilizaré este término a partir de ahora sin comillas, por tratarse del relato escrito de las reuniones.

Estas actas ya tenían el formato que de aquí en adelante yo más o menos seguiría, siendo que no era una acta “tradicional”, como un resumen de lo que había pasado, sino que enviaba al grupo todos los apuntes que había tomado de la reunión. Yo intentaba apuntar las conversaciones globales con los nombres de las personas y lo que decían (como se puede ver en varios ejemplos ya citados anteriormente).

En algunas actas yo ponía algunas observaciones propias como, por ejemplo, el de la película *Dioses y Hombres*, o las preguntas que me había despertado; o incluso referencias teóricas sobre los temas que estaban en discusión. Todo eso de acuerdo con las reflexiones que hacía mientras pasaba los apuntes de mi cuaderno al ordenador.

Mi método de trabajo consiste en tomar notas de clases, reuniones y de los eventos en los cuales participo. Estos apuntes son la memoria del evento en el cual he participado y sirven para organizar lo que fue dicho o enseñado. Para mí son como guías del camino recorrido y me baso en ellos para desarrollar los puntos clave que me interesan para seguir con el proceso de indagación.

En cuanto a mis apuntes de las reuniones del grupo hubo un cambio en el modo en el que registraba lo que ocurría. A medida en que fui involucrándome más en las discusiones, con los temas y empecé a entender mejor la dinámica de funcionamiento de las reuniones, mis apuntes se tornaron más ricos y las personas del grupo fueron ganando más protagonismo.

De ser observadora/aprendiz, pasé a ser investigadora a partir de las reuniones del grupo, donde mis apuntes, a partir de ahora, también serían mis notas de campo y empezarían a formar parte de una práctica social situada y de carácter dialéctico, pues yo, como investigadora formaba parte del grupo y, junto con ellos producía los hechos que ahora pasaba a describir.

Si a partir de ahora mis notas iban a ser también los datos de mi investigación, comprendí que desde una postura ética el grupo debería validarlos.

Tanto la cuestión ética cuanto el *formato* que yo elegí para hacer mis apuntes son resultado de haber participado en jornadas y en reuniones de grupos de estudio (como el ESBRIINA: Subjectivitats i Entorns Educatius Contemporanis), en donde el tema del rigor y de la ética en la investigación fueron trabajados con mucha énfasis.

Tanto las jornadas “Historias de Vida en Educación: Biografías en Contexto (Barcelona, junio de 2010)<sup>120</sup>, como las “I Jornadas de Investigar con Jóvenes” (Barcelona, febrero de 2011)<sup>121</sup> fueron divididas en cuatro ámbitos de discusión<sup>122</sup>:

<sup>120</sup> Los textos, ponencias y conclusiones de esta jornada fueron convertidos en una publicación digital que puede ser consultada en el site:

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%C3%B3n.%20Biografias%20en%20contexto.pdf>

<sup>121</sup> Los textos, ponencias y conclusiones de esta jornada fueron convertidos en una publicación digital que puede ser consultada en el site:

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/17362/6/Investigar%20con%20los%20j%C3%B3venes.pdf>

<sup>122</sup> Es posible percibir la proximidad de las fechas en que se realizaron ambas jornadas y con eso se nota la

- Cuestiones epistemológicas;
- Cuestiones metodológicas;
- Cuestiones éticas;
- Cuestiones relacionadas con la formación y la investigación en torno al tema de las jornadas.

Cada uno de ellos fue ampliamente discutido y a partir de esos encuentros destaco las principales características que fueron comentadas y argumentadas en estos encuentros sobre la cuestión ética en la investigación social:

1. La *intencionalidad* de la investigación: para qué y para quién, es nuestro vínculo con lo social;
2. El modo de investigar, la transparencia y la comprensión de las cualidades inherentes de la propia investigación;
3. El querer escuchar y el cómo se escucha. Es parte fundamental de la ética comprender cómo los investigadores se relacionan con los datos, los interpretan y los usan.
4. El no juzgar. Formar parte de una investigación social implica estar con personas y participar con ellas de su día a día.

Todo lo anterior cobraba sentido desde una aportación de Maite Larrauri que dice que “juzgar inmanentemente es establecer qué es lo que conviene a cada potencia, qué la hace crecer, expansionarse. No existe el bien y el mal general. Pero sí existe lo bueno (lo que conviene) y lo malo (lo que no conviene) para este o ese cuerpo” (Larrauri, 2000: 36).

El compromiso ético otorga otra dimensión a la investigación pues, si el papel del investigador es el de desvelar las condiciones de producción de saber y de conocimiento, también es el de crear un espacio donde el otro (en mi caso las personas del grupo) pueda verse reflejado en cuanto sujeto que también se construye a partir de la investigación. Esto supone explicitar los cruces de experiencias y lo que esa relación es capaz de activar en cada una de las personas involucradas en la investigación (Elliott, 1990).

Glaser y Strauss definen cuatro tipos de “contexto de consciencia” que ellos consideran que conforman los grados de interacción: conciencia compartida, conciencia restringida, conciencia conjetural y conciencia fingida. Aunque la investigación de estos autores hablase sobre pacientes hospitalizados y el grado de conciencia de su estado, esta tipología puede ir más allá de la relación médico/paciente y ser aplicada en varias perspectivas de investigación. Además, la ética y validez en la investigación social estaría en buscar un grado de conciencia compartida, lo que supone que “cada persona que participa en la interacción es consciente

inquietud de los coordinadores de ambos eventos (Historias de Vida: Fernando Hernández, Juana María Sancho y José Ignacio Rivas; Investigar con Jóvenes: Fernando Hernández) sobre los temas abordados. Por otro lado, como ambas fueron también las primeras jornadas sobre estos temas, los organizadores quisieron generar los parámetros del campo en el cual estas investigaciones estaban inseridas.

de cuál es su propia identidad a los ojos de los otros” (citado en Hammersley y Atkinson, 1994:235).

Ese grado de conciencia compartida significa que ambas partes conocen las condiciones en la cual están insertos y eso permite que se hable abiertamente de los temas en cuestión. Desde esta perspectiva es posible entonces pensar en la investigación social dentro de un ámbito de gran complejidad donde la técnica y la ciencia ya no son capaces de validar los hechos investigados. Esa validación se hace a través de la interacción entre los participantes de modo claro y consciente.

Mediante la reflexión crítica sobre la propia experiencia, se hacen transparentes las propias construcciones y las interacciones con otros en determinados contextos históricos.

El proceso de validación de mis notas de campo debería entonces pasar por el grupo. Yo apenas empezaba a ocupar mi papel en él (desde que compartí el listado que había hecho) como investigadora, y para hacerlo necesitaba saber si esta iniciativa era adecuada al modo de actuar del grupo. Entonces lo que hice fue enviar mis notas de las conversaciones sin más.

Todo este proceso relacionado con las actas, además de la positiva acogida que tuvo en el grupo, muestran una vez más que su organización es del tipo *colaborativo* (Lieberman, 1998), pues las personas y sus aportaciones “contribuyen al proceso de construcción de conocimiento de forma compartida” (Vidiella, Ventura y Hernández, 2004: 69).

Hola Daniel

Te envío lo que he apuntado de la reunión del 20 de enero.

Los apuntes no están completos. Fueran dichas muchas cosas y aquí está lo que he podido apuntar. Creo que estaría muy bien si la gente lo pudiera complementar con otros colores, así lo tendríamos más polivocal.

Te lo envío para que lo leas y veas si está bien para colgarlo.

He hecho una pequeñísima reflexión al final, con una pregunta, que fue una de las cosas que me surgió después de la reunión.

Un abrazo,

Mariane<sup>123</sup>

Como señalo en ese correo, priorizo mantener mis apuntes tal cual estaban, sin hacer una síntesis de la reunión, para intentar mantener las voces de las personas y el trayecto de la reunión. También creía que mantenerlo incompleto era una forma de invitar a la gente a complementarlo y de este modo hacerlo más polivocal. Eran “lived texts (...) representations that are themselves embodied representations of experience” (Denzin, 1997:33), y estaban abiertas para su reconstrucción y la sostenibilidad del debate.

123 Fragmento de correo enviado a Daniel en enero de 2011.

En la exposición de Rita McBride *Oferta Pública*<sup>124</sup>, había una sala en donde se proyectaba el vídeo *May West* y, luego a su lado, separados por una pared, había otra sala donde estaba expuesta una parte del proyecto y algunos dibujos. Justamente la pared que las separaba era falsa pero no estaba enmascarada para que pareciera una pared. El lado que daba para la proyección era blanco, con acabamiento final de pared, pero el otro lado dejaba ver la estructura de madera que la conformaba y además también estaba visible el soporte que la sostenía para que no se cayera.



Imagen 18: Por detrás de los pasillos de un museo

Todos nosotros sabemos que las exposiciones son montajes que reordenan el espacio museístico para crear los recorridos o escenarios para las exposiciones. Sin embargo, el visitante del museo no las cuestiona y da por sentado su presencia ahí, como si fuesen las propias paredes del museo.

Al enseñar “como se hace” o “como es por dentro o detrás” de lo que hay en una exposición, se revelan las fisuras, problemas, fallos y otras cuestiones que existen cuando se interactúa con otras personas.

De este modo se redibujan concepciones de validez y verdad ya que la “verdad” se transforma en distintas realidades, recreadas por cada uno, ya que “no podemos subestimar la validez que las representaciones sociales de los actores tienen por derecho propio; ciertamente, son una fuente crucial de conocimiento puesto que éste se deriva de la experiencia del mundo social” (Hammersley y Atkinson, 1994:254)<sup>125</sup>.

124 *Oferta Pública/Public Tender* Rita McBride. MACBA (18 mayo – 24 de septiembre de 2012)

125 Diario de campo, agosto de 2012.

Aunque al principio yo no me había dado cuenta de la importancia de esa “incomplitud”, poco a poco fui percibiendo cómo es importante no “cerrar” un texto. Los “espacios en blanco” permiten la participación del lector, generando así un informe en donde el otro, el que va a leer la narrativa, puede y debe rellenarlos con sus dudas, incertidumbres y relaciones.

Denzin (1997) llama a esos “lectores” de *audience*. El cree que si estamos insertos en un sistema complejo, donde los significados de lo que nos rodea nos conforma, entonces ya no somos lectores pasivos sino lectores que interpretamos e interaccionamos con lo que leemos o miramos.

Las actas escritas de ese modo dejan de ser informativas y pasan a ser un instrumento de diálogo, interpretación y reflexión. El proceso reflexivo, realizado a partir de la lectura de las actas permite que las maestras del grupo vuelvan a vivir sus intervenciones tanto en el contexto de la reunión, como desde fuera; y ejerzan y desarrollen su propia comprensión a partir del punto de vista que le interesa en ese momento.

A partir de las actas, cada uno se conecta con las reuniones desde sus subjetividades. Surge así el carácter situado de cada uno dentro de la reunión, se aprecia como cada cual las percibe a su manera y desde sus propios contextos. Pudiendo realizar reflexiones constructivas, o abordarlas como espacios para ser completados y repensados.

Después de enviar el acta del 14 de abril de 2011, Diane me contestó:

Gracias Marianne y grupo por vuestros pareceres.  
Qué interesante reflexionar sobre esta información mientras sigo visitando escuelas...  
Gracias!  
Diane<sup>126</sup>

Esa doble relación favorece que las personas del grupo lleguen a una comprensión más amplia de los hechos, entendiendo eso de acuerdo con la definición de Hernández (2000:197):

“Comprender es ser capaces de ir más allá de la información dada, poder reconocer las diferentes versiones de un hecho y buscar explicaciones y plantear hipótesis sobre las consecuencias de esta pluralidad de puntos de vista. Comprender es una actividad cognoscitiva y experiencial, de traducción-relación entre un original, es decir, una información, un problema y el conocimiento personal y del grupo que se relaciona con ella”.

La relación con los planteamientos del grupo amplía los modos de ver e intenta construir una narrativa plurivocal que enriquece y ayuda a construir una visión crítica sobre los temas compartidos. Y todo eso realizado en un entorno que garantiza la individualidad y la

<sup>126</sup> Correo enviado al grupo por Diane, en abril de 2011.

multiplicidad de perspectivas, permitiendo los ritmos propios de aprendizaje y la proyección de los distintos intereses sobre los temas abarcados (Stokes, 2003).

Desde mi visión de etnografía, lo que yo pretendía era mantener el tejido de la reunión en el cual cada una de nosotras se estaba constituyendo: “las entidades mentales (pensamientos, creencias, deseos, sentimientos, intenciones...) se radican y fraguan en el tejido relacional, en el espacio de vida, en el entramado social, en el magma simbólico que construyen literalmente a eso que llamamos “los individuos” a la vez que son construidos por éstos” (Ibáñez, 2001:250-251).

Y en el momento que las colgaba y las personas del grupo se apropiaban de ellas, se generaba un espacio de relaciones con las experiencias del otro generando otro espacio compartido de diálogo (no solo el de la reunión).

*¿Qué espacio creo y a la vez recupero con mi contribución al grupo?*

Las actas o *lived texts* siempre fueron bien recibidas por el grupo.

No hubo una sola vez que las colgara y que el grupo no las agradeciera. Además también hubo un par de veces que las han complementado. Sin embargo, su función, la establecida por el grupo, no fue la de generar debate, sino la de construir la memoria de las sesiones.

Esta idea de memoria está vinculada a dos aspectos:

- Funcionalidad: como la de un acta normal, en donde los participantes pueden resituarse en cuanto a los temas discutidos. La idea de no perder el hilo de lo que fue hablado.
- Reconstrucción de las reuniones por si alguien no había asistido.

Siendo que el segundo aspecto está más vinculado a la memoria e historia del grupo, ya que las personas que forman parte desde hace ya más de diez años, se acuerdan de las actas que fueron producidas entre 2002 y 2008 (con un hueco en el año de 2007)<sup>127</sup>, que tenían como función hacer un recorrido de las sesiones.

En el acta del 18 de diciembre de 2004, por ejemplo, el grupo de entonces propone una manera de trabajar en donde los responsables de la sesión son también los responsables en hacer las actas:

En la darrera sessió vàrem debatre, novament, la manera de seguir treballant amb una coordinació establerta, o bé, una altra forma de funcionar que ens servís per seguir endavant.

Ens va semblar que una de les formes fora la d'establir una coordinació rotatòria, en

<sup>127</sup> No he tenido acceso a todas las actas correspondientes a ese período. Del material que recibí de Nica, María y Katia, no hay ninguna acta de 2007.

la que cada una de les sessions la dissenyaria i la moderarien dues persones del grup amb el previ acord del seu contingut, sempre i quan no surgeixi una persona que s'en faci càrrec. I també el recull de la sessió a través de l'acta corresponent. La proposta va interessar a tots i totes les presents i nosaltres (María i Nica) ens vam oferir a preparar la primera sessió<sup>128</sup>.

En ninguna otra acta se menciona cómo se escoge la persona responsable por hacerlas. Algunas están firmadas, y otras no; así como hay algunas hechas por más de una persona.

En dos ocasiones (anteriores a mi entrada en el grupo) las actas fueron recuperadas y trabajadas por el grupo: en el 14 de enero de 2004 que se propuso hacer la lectura y aprobación del acta anterior; y en el 09 de marzo de 2005, en donde el grupo hizo puntualizaciones del acta de la reunión anterior. De hecho las puntualizaciones fueron aclaraciones sobre temas de orden más práctico, discutidos en la sesión anterior.

Mi primer contacto con esas actas fue a través de María, cuando le hice la entrevista para que me contara su versión de la historia del grupo. Para ella esas actas fueron de gran importancia ya que era una manera de involucrar más a todos: "Hubo una época, por ejemplo, que nos comprometíamos más porque hacíamos las actas nosotros. Yo creo que recuperaré eso. Ahora es cómodo porque las haces tú. Cuando la hacíamos nosotros nos implicábamos".

Sin embargo, ni Nica, ni Katia hablaron de las actas en sus entrevistas.

Fue después de escribir a todos preguntando si alguien más tenía alguna acta para que yo las revisara que Katia me trajo el material de las reuniones pasadas, con sus apuntes y otras actas.

Quizá sea por toda esa trayectoria y ese vínculo con las actas antiguas que el grupo reciba mis actas como un hecho recurrente dentro de la dinámica del grupo. Además les ayudo, como cita María, quitándoles algo de trabajo, ya que están todas sobrecargadas con sus otras obligaciones.

Sin embargo, mis actas no siguen el modelo de las actas anteriores, aunque poco a poco fue incorporando cuestiones más prácticas que me parecieron importantes, tanto para mi trabajo de campo como para el propio grupo. Por ejemplo, solamente en las actas de las últimas reuniones he empezado a poner quien ha venido y quien no ha podido venir. Es verdad que en las actas salen los nombres de las personas a partir de sus participaciones, y en general participan todos que están, pero puede que por algún motivo alguien no hable, entonces no constaría que esa persona estuvo en esa reunión. Pero he usado como estrategia para complementar las presencias y ausencias en las reuniones los correos que el grupo se envía, ya que siempre se excusan los que no pueden venir, en señal de respeto con el grupo, ya que se sabe que todos son esperados.

128 Fragmento del acta de la reunión de diciembre de 2004, firmada por María y Nica.

Según las personas del grupo, y de los correos que he recibido como agradecimiento de las actas, la idea de memoria de los encuentros está muy vinculada al proceso de escritura y al modo como recojo las voces. A veces más íntima y subjetivada y a veces más pragmática, de acuerdo con el tono de la reunión.

Diane escribió en el 12 de noviembre de 2012:

"Gracias Mariane por respaldar nuestra memoria. ¡Curioso cómo se van transformando las actas que nos brindas!"

Como ya he explicado, mi intención no era la de hacer las actas de las reuniones. Lo que yo hacía era intentar recopilar los diálogos que surgían en las reuniones. Este proceso y la idea de mantener las voces de las personas del grupo fueron generando una escritura en donde las personas están señaladas con sus aportaciones y, a través de ese proceso se puede identificar voz, discurso e individuo.

Hasta entonces no me había dado cuenta de que las actas "cambiaban". Mi preocupación se centraba en qué criterios usar de forma a mantener el rigor y la ética de la investigación. Lo que suponía preguntarme cómo debería yo hacer para sostener la autoría y la voz de las personas del grupo en mis apuntes. Además de intentar mantener el grado de la información dada sin tergiversarla.

Acercarse a esas identificaciones permite ver cuáles son los intereses que están interaccionando en cada reunión. Si por un lado el discurso es el modo como los individuos se identifican a sí mismos (Marcus, 1994), por otro "fa referència a una sèrie de significats, metàfores, representacions, imatges, històries, afirmacions, etcètera, que, d'alguna manera, produeixen col·lectivament una determinada versió dels esdeveniments" (Burr, 1997:55). De este modo el grupo está construyendo un conocimiento colectivo influenciado por sus otros intereses personales que a la vez también están impregnados por lo que pasa en estas reuniones. El discurso se va generando en el entramado entre la acción y el diálogo que cada uno establece con sus referentes y en cómo eso afecta y va conformando sus identidades docentes, individuales y sociales.

Hay muchos ejemplos en el grupo acerca de esa doble influencia y de cómo eso contribuye para la construcción del conocimiento del grupo, como podemos ver en el comentario de Nica, cuando nos reencontramos después que fui visitar su clase:

M: ¿Cómo te ayuda, te influyen las reuniones de proyectos?... ¿Las traes para aquí –el lugar de trabajo– y las vas madurando con el tiempo... y un día ya están dentro del aula...?

N: Me ayudan varias cosas. Porque estoy en formación en varias cosas. Me ayuda la mirada sistémica, la mirada de xarxa, de construcción de relaciones. Me ayuda.



M: ¿Del grupo?

N: Proyectos implica una mirada relacional, hablamos de tejido... pero después estoy en formación en pedagogía sistémica y también es como alimenta la misma idea. Estoy encontrando la suma, suma... interrelación de la mirada des de proyectos y la mirada sistémica, que tienen la misma base. La mirada sistémica tiene que ver con nuestros orígenes, nuestras relaciones construidas...<sup>129</sup>

### *Traducción: un texto transcultural, una escritura performativa*

Las dificultades del proceso de registrar las reuniones generaron la escritura performativa de la cual habla Diane en el correo que envió el 12 de noviembre de 2012 (citado en la página anterior). Una escritura que intentaba abarcar la complejidad del ser humano y al mismo tiempo mantener el rigor que una tesis doctoral debe tener.

Estos apuntes están entre la experiencia de campo y el informe final de la tesis. Contienen parte de lo que fue dicho en las reuniones ya que el proceso de tomar nota/escribir no es tan rápido como el de hablar. Por eso, al enviarlos al grupo siempre pedía que lo completasen. La idea era que el grupo ayudase a hacer surgir del fragmento un todo, aunque fuera un *otro todo* y no el de la reunión.

Aquí añado la cuestión de la traducción catalán-castellano-portugués. Las reuniones eran en catalán, yo hacía apuntes en portugués, castellano y catalán y les enviaba un texto en castellano.

En las reuniones, al principio, tenía más dificultades en comprender todo lo que decían. Había palabras y expresiones que no conocía y preguntaba a las compañeras que tenía al lado que significaban.

Al cambiar mi posicionamiento en el grupo, una de mis inquietudes vinculadas a la cuestión del rigor de la investigación fue ¿Qué significa hacer una traducción de lo que dicen? ¿Qué registro hago yo si traduzco sus voces?

La cuestión de la traducción en mi caso implicaba una serie de decisiones tomadas en el transcurso de las reuniones. No eran traducciones neutrales sino que apuntan en la dirección de mis intereses y eso implica posicionarse. Sin embargo, la consciencia de la ética de la investigación hizo con que yo adoptase estrategias que ayudasen a privilegiar todas las voces involucradas en las reuniones.

El formato *quasi-storytelling* (Denzin, 1997:108) de colocar el nombre de la persona y lo que había dicho, crea una narrativa sin una voz predominante y confiere el espacio que esa persona ocupa en la discusión y en una posible construcción de conocimiento. Además, muchas de esas

<sup>129</sup> Fragmento de la entrevista a Nica. Realizada en mayo de 2011.

Isaac Marrero, en una de sus clases sobre “Prácticas documentales y políticas de la representación” del máster nos habló del concepto *espacios en blanco*<sup>130</sup>. El concepto se origina en la organización investigadora *Mass Observation*<sup>131</sup>. Esta organización realizó el estudio etnográfico de una comunidad en donde hacían el registro sistemático del día 12 de cada mes. Y fue llevada a cabo de 1937 a 1950.

En el 12 de mayo de 1937 tuvo lugar la coronación del rey de Inglaterra George VI y se pasó del registro cotidiano al registro de un hecho específico mundial. A partir de la ayuda de participantes espontáneos se registró en un diario todo lo que la gente hizo, vio, pensó, y soñó.

Del registro de ese día específico se hizo un libro. El material no fue analizado y fue usado en el libro tal como llegó a la mano de la organización investigadora.

En el capítulo dos se encuentra la *observación in situ*. En él está la complejidad de la investigación, hecha por fragmentos que además no están reducidos o simplificados (como categorías analíticas), sino que mantienen su especificidad. Hay una gran heterogeneidad de relatos y hay que entenderse la acción desde distintos puntos. El desafío de la escritura era el de montar las voces en paralelo y entre imágenes de quien no habla y los silencios. Y es de ahí que surge el concepto de “espacios en blanco” ya que esos espacios son los que representan el silencio.

Desde esa idea, tomé los espacios en blanco como metáfora del lugar en donde uno puede hacer su aportación, ya que no está en blanco, sino abierto para ser rellenado, o no<sup>132</sup>.

<sup>130</sup> Isaac Marrero es profesor doctor invitado a dar el seminario: *Prácticas documentales y políticas de la representación* en el máster Artes y Educación: un enfoque constructorista de la Universidad de Barcelona. Las clases fueron realizadas del 7 al 10 de febrero de 2011.

<sup>131</sup> *Mass Observation: recording everyday life in Britain*. <http://www.massobs.org.uk/index.htm> Consultada en 04/09/2012.

<sup>132</sup> Diario de campo, febrero de 2011.

intervenciones llevan las discusiones a otros caminos, o rescatan temas anteriormente abordados a partir de palabras-clave o de cambios de experiencias. Spivak (1993) habla de la importancia de una traducción que refleje la especificidad de cada uno y que mantenga el tono del discurso (de lo dicho en la conversación). Esa traducción, por lo tanto, es un trabajo comprometido con las voces participantes donde la finalidad es dar a conocer las distintas experiencias y desde donde cada uno hacía sus aportaciones. Denzin complementa esa idea cuando señala:

“Ethnographic texts are the primary texts given for the interpretive, ethnographic project. These texts are always dialogical – the site at which the voices of the other, alongside the voices of the author, come alive and interact with one other. Thus, the voices that are seen and heard (if only imaginatively) in the text are themselves textual, performative accomplishments” (1997: xiii).

La ética en estas traducciones se encuentra en la consciencia de la responsabilidad de mi papel como investigadora y en cómo hacer para que todos sientan sus participaciones reflejadas en las actas. Pongo a continuación un ejemplo de cómo tiene lugar el proceso de resonancia frente a la traducción que hice en una reunión de lo dicho por una de las participantes:

Ítaka, en el 24 de abril de 2011, después que yo envié un acta escribió:

“Gràcies Mariane per l’esforç narratiu, puntualitzo un parell de coses que trobo a faltar... En lo que recoges de mi hay un problema de traducción, amplío la voz...”

Esta respuesta de Ítaka indica no solo lo incompleto que son mis apuntes sino la posibilidad de que se amplíe la discusión y de que cada uno puede reivindicar su espacio, su lugar del decir, haciendo visible su discurso de modo más completo y no tan fragmentario como los apuntes que hacía (y enviaba) de las reuniones.

Esta participación de Ítaka en el acta también permite dos movimientos fundamentales, de acuerdo con Della Pollock, para la consciencia de la construcción de mi posición como investigadora:

“...first: shifting from positioning the self (...) to articulating the motive, shaping relations among selves in an ongoing process of (self-) production; and second, shifting from documenting “me” to reconstituting an operative, possible “we” (1998: 87).

El pasaje del *yo* (o mis intereses) al *nosotros* (como el grupo va construyendo sus conocimientos) es fundamental en el proceso de escritura de actas cada vez más performativas. Son “written interpretations based on talk and its inscriptions, and performances of those texts” (Denzin, 1997: xiii).

### El fuera de campo

Hay diversos modos de incorporar el *silencio* de las personas como, por ejemplo, los ya citados *espacios en blanco*, pero todo eso son construcciones que uno va aprendiendo como hacer mientras lo hace.

El fuera de campo es un concepto que deviene de la teoría fílmica y representa aquello que pasa fuera del campo visual de la cámara.

El compositor, instrumentista, filósofo, teórico musical, poeta y artista (entre otras cosas) John Cage, y su interés por la música indeterminada, por el sonido y por adoptar los procesos azarosos en sus composiciones, al incorporar el fuera de campo en sus composiciones rompe con la idea de la determinación. Asumir el fuera de campo es generar un relato coherente con la investigación social ya que abarca los ruidos que también forman parte de la investigación. “Limpiarlo” sería ficcionalizar aun más el relato, sería no querer mostrar las divergencias, los errores, las toma de decisiones (mías y las del grupo)...

Incorporar el fuera de campo en el trabajo significa intentar enseñar también el proceso, con sus dificultades y límites dentro de lo más cercano a la realidad posible. Es explorar “the relationship between image and abstraction, the subjective and objective, inside and outside understood in the complex and dynamic ways rather than as the opposition of simple bounded categories” (Grimshaw, 2001:42).

En mi investigación eso abarca aquello que ocurre fuera de los diálogos de las reuniones, lo que surge espontáneamente como reacción al eje principal del trabajo de campo. Es decir, mientras hay el diálogo que conduce de la reunión, ¿qué hacen las otras personas del grupo?:

- ¿Están atentas a la conversación?
- ¿Están hablando con sus compañeros de al lado?
- ¿Cómo reaccionan a lo que está siendo hablado?

Es también lo que pasa antes o después de las reuniones, cuando nos encontramos fuera del aula, es lo que se habla en pequeños grupos, grupos que comparten las mismas afinidades.

Yo siento que muchas veces no he podido abarcar el fuera de campo de lo que pasaba tanto en las reuniones como fuera de ellas. Al estar apuntando las reuniones muchas veces he perdido miradas y gestos plenos de significados.

Sin embargo, he optado por dejar que mí fuera de campo estuviera presente en las actas, a través de preguntas y comentarios que yo colocaba mientras repasaba mis apuntes<sup>133</sup>.

133 Diario de campo, febrero de 2011.

Lo performativo en esas actas no se presenta necesariamente en el formato de la escritura, sino en la reflexión que hago acerca de las reuniones mientras reescribo mis apuntes y en cómo las coloco en el texto. Esta re/aproximación a las evidencias ayuda a:

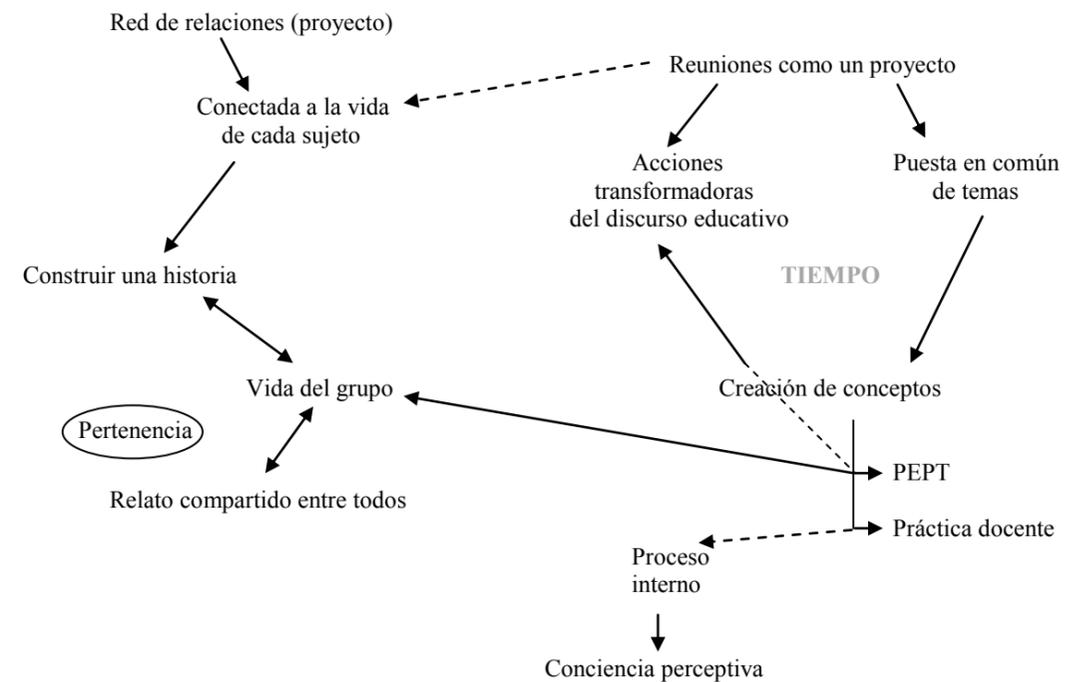
“ver el objeto de observación fuera del marco que ya ha sido fabricado para él. Para dejar que el objeto contraataque, para no pacificarlo, se necesita una forma de atención interrumpida y que interrumpa; un descarrilamiento de la observación” (Highmore, 2006: 7).

Al enviar las actas al grupo estoy generando un espacio de re/aproximación con los relatos de la reunión y consecuentemente la posibilidad de re/aproximación a la experiencia vivida, re/contada a partir del punto de vista de la investigadora y añadido de mis propias observaciones, incertidumbres, cuestionamientos y diálogo con otras fuentes, a través de preguntas, notas al pie de página o citas insertadas en el texto.

Della Pollock habla de la *escritura performativa* como “writing as doing displaces writing as meaning; writing becomes meaningful in the material, dis/continuous act of writing” (Della Pollock, 1998:75).

Las actas van cambiar cuando empecé a cuestionarme éticamente y a entender que estaba haciendo algo para alguien. Y es justamente ese “hacer algo para alguien” lo que otorga otra dimensión a todos esos procedimientos. Además de aprender y conocer, mi papel como investigadora era el de desvelar la importancia de la subjetividad y las condiciones de producción de saber en la construcción del conocimiento del grupo. Y hacer con que las experiencias relatadas no sirvan solo para “enseñar lo que pasó” sino que generen un espacio en donde el “lector” o el espectador también puedan dialogar y seguir con el debate.

### Cómo se organiza el conocimiento del grupo



Mapa 9: De la vida de los sujetos a acciones transformadoras del discurso educativo

Para entender la forma como el conocimiento se da en las reuniones, quizás sea mejor empezar por comprender cómo el grupo se organiza.

¿Porqué llamo yo al grupo de “grupo de formación” en vez de “grupo de estudios”, “comunidad de aprendizaje” (Stoll, Fink y Earl, 2004), o “comunidad de práctica” (Wenger, 2001)?

El grupo, como ya lo he señalado anteriormente, ya no posee un nombre. Nadie del grupo nunca me afirmó que tipo de grupo era, para las personas es el grupo de “Projectes de Treball”, y vienen a él para aprender y reflexionar sobre los proyectos de trabajo, para reflexionar sobre su práctica, compartir sus experiencias, oír, cambiar...

La cuestión concreta que mueve el grupo se dio, a partir del artículo “En contra del método de proyectos” que el Grupo Minerva escribió en 1994, en donde se posicionaron contra la “tecnificación” que este enfoque educativo sufrió cuando fue incorporado por la reforma educativa por la cual habían pasado. Ya, desde el libro de 1992 de Hernández y Ventura (“La organización del currículum por proyectos de trabajo”), el grupo buscaba con este enfoque crear un camino que pusiera en movimiento el aprendizaje de la información al conocimiento. Porque



Imagen 19: Empezando a trazar relaciones

lo que les preocupaba era “cómo construimos nuestro propio discurso educativo (en cuanto que estamos inmersas en una práctica que contribuye a regularnos a nosotras mismas y a nuestros alumnos) y en qué lugar nos ponemos y colocamos a los otros” (Grupo Minerva, 1994:77).

Lo que el grupo estaba señalando en aquel momento era la idea del vaciamiento educativo que los proyectos habían sufrido cuando pasaron a ser abordados como método, bajo una secuencia didáctica fija. Si para el grupo los proyectos estaban (y siguen estando) vinculados a las biografías y significados culturales (Grupo Minerva, 1994) de aquellos que están involucrados en su proceso, entonces no pueden ser realizados dentro de un diseño curricular pre-establecido.

Desde entonces el grupo busca reflexionar sobre lo que fundamenta los proyectos de trabajo y qué concepciones lo alimentan. Siempre vinculado a las necesidades que surgen de sus prácticas docentes. De ese modo mientras el grupo repiensa los proyectos también está en proceso de formarse, ya que cambia mientras los nuevos planteamientos van surgiendo. Y por eso lo he llamado de *grupo de formación*, ya que no solo aprende de los proyectos sino que se está formando mientras lo hace.

### ¿Por qué no comunidad?

*Comunidad* fue el primer tema establecido por el grupo para el curso 2010-2011. La noción de comunidad surgió (desde mi llegada al grupo) en la reunión de noviembre de 2009. En ese momento se hizo una breve introducción al tema, señalando la importancia de comprender la propia noción de la palabra y los distintos significados que podría tener, dependiendo de su contexto de uso.

Dentro del contexto anglo, por ejemplo, comunidad significa que un grupo se vincula por normativas y reglas que organizan y rigen sus conductas. Y que si se piensa desde esa mirada, puede que se vincule mucho más a la idea de transmisión de conocimiento que a la idea de “establecer relaciones” tal como la propone la PEPT.

En mayo de 2010 el término vuelve a surgir en las reuniones y algunas maestras y se habló sobre la idea de crear comunidades de aprendizaje. Después de eso, la noción de comunidad solo volvería a surgir en la reunión el 24 de octubre de 2010. Sin embargo, no sale “comunidad” concretamente, pero varias personas señalaron la necesidad de entender que es “aprender con” y “cómo se aprende con”:

Diane

Estar atenta y aprender de este grupo desde contextos diferentes.

Lluna

La creativitat es grupal, creativitat social. Com reincorporar-ho a l'escola?

Rosa

El meu punt de neguit és com el teixit d'aula passa a ser teixit d' escola?

Nica

... Connectar-nos amb nosaltres mateixos i amb els demés...Deixar sentir, aprendre a escoltar i escoltar-nos i saber que ens ressona del que diem..

Katia

Interès en trobar contextos relacionals, aprendre a escoltar\_se , a aprendre a relacionar\_nos entre nosaltres...

Roser

Viure el benestar de construir unes relacions , des de la possibilitat d'aprendre amb tranquil·litat, amb alegria, alguns matxucats per la seva història, gaudint de les relacions.

Ítaka

Com aprenem de manera relacional, com anem creant relacions integradores...

A partir de esas aportaciones, el concepto de comunidad empezó a tomar cuerpo a través de correos que el grupo se enviaba, desde algunas reflexiones que el grupo hacía sobre él. Empezamos entonces la reunión de enero de 2011 acercándonos a algunas perspectivas que abordan ese tema, y luego discutiendo las distintas nociones de comunidad. Y, a partir de la provocación que nos hizo Maialen: “Nosaltres, com a grup, som una comunitat?”, empezamos entonces a reflexionar sobre qué es ser comunidad a partir del modo como cada uno comprendía esa noción dentro del contexto educativo.

Raymond Williams (2008) señala los diversos sentidos que el concepto comunidad tuvo a lo largo de los siglos (XIV - XX), moldeado por las propias prácticas sociales en las cuales estaba sumergido. De ese modo, comunidad empieza con un sentido más “local” –como grupo alternativo– transita por tipos de relaciones más globales, para luego retornar a un sentido local, más vinculado a la praxis. Sin embargo, es la connotación positiva que Williams señala que ese término posee, la que lo hace posible en cuanto designación de “un conjunto existente de relaciones o un conjunto alternativo” (Williams, 2008:77), que se muestre como opuesta a otros términos que poseen un sentido más amplio, como estado, nación, sociedad, etc.

Sin embargo, aunque haya esa mirada favorable hacia el desarrollo histórico de ese concepto, para el grupo esa noción parecía estar vinculada a sus propios usos, y despertaba tanto sensaciones positivas cuanto negativas:

María:

Nosotros compartimos valores, sentimientos, vida, conocimiento, cambiamos. Desde esa perspectiva sí. Estuve reflexionando y creo que sí.

Compartimos objetivos comunes.

El tema me interesa mucho y me agrada trabajar de modo más colectivo, como “una xarxa de comunidad”.

...

Karla:

Intentar ser un grupo comunitario, intercambiar y reformulas tu práctica. Eso es un interés en ser comunidad.

Todo grupo es una comunidad.

Este es un grupo con un interés comunitario.

...

Lola:

El hecho de las Jornadas y de publicar no es solo para nosotros, es para fuera también.

...

Lluna:

Como se acerca a una concepción de educación. Afectar e influir, de cómo nos interferimos y volvemos a nuestras otras comunidades.

Estamos en constante movimiento en las constelaciones en que formamos parte.

...

Ítaka:

Yo no uso la palabra “comunidad de aprendizaje”, me encorseta.

Poner “narrarnos” es mejor.

...

Diane:

Xarxa podría substituir, no está cerrada, sigue abierta, dentro y fuera. Es una palabra más adecuada.

Bauman habla de que pasa a tener un dentro y fuera.

Y con una xarxa se puede conectar<sup>134</sup>.

A partir de esa reunión, de las aportaciones del grupo y de la introducción que hizo Daniel sobre el tema, hice un pequeño resumen de lo que podría ser *comunidad*, que he enviado al grupo junto con el acta de esa reunión:

“La idea de comunidad, es fundamentalmente algo que da sentido de pertenencia. Supone una forma de vida, de entrega y obediencia. Sin embargo, hay una idea subyacente de liderazgo, con carisma y autoridad.

La comunidad acoge. La comunidad establece, aclara. Pero en la comunidad hay que adaptarse<sup>135</sup>.

134 Fragmentos de la reunión de enero de 2011.

135 Acta de la reunión de febrero de 2011, enviada al grupo por correo.

Quizás los términos “pertenencia y liderazgo” sean las oposiciones que dividen las opiniones del grupo. Todo indica que María, Karla, Lola y Lluna piensan en “pertenencia” cuando se refieren al concepto de comunidad, mientras que Ítaka y Diane piensan en “liderazgo”, y por eso proponen alternativas que den un sentido más horizontal al “estar juntos”.

Fernando Hernández, en una tutoría, me esclareció un hecho que yo no conocía:

“Hay una cuestión a tener en cuenta para entender la ‘resistencia’ a la noción de comunidad por parte de algunos miembros del grupo. Existe en España una modalidad educativa denominada ‘comunidad de aprendizaje’ que se presenta como solución a los problemas de la educación. Es jerarquizada en su implementación y así como su planteamiento social puede ser interesante, su enfoque pedagógico está a años luz de lo que plantea la PEPT”<sup>136</sup>.

El término utilizado en Barcelona para designar un grupo de personas que comparte los mismos intereses, es *colectivo*. Es más fácil oír hablar de *colectivos* que de *comunidades*. Dado ese hecho, en esa reunión la idea de colectivo también surgió, y generó lo pensar en un grupo que funciona como un rizoma, en el que hay la capacidad de autoría ya que las personas aportan cosas y el colectivo se enriquece con esas aportaciones. Un colectivo es más estratégico, no tiene líder, y cada uno participa con lo que es suyo<sup>137</sup>.

Aunque las diferencias abarquen premisas distintas, en ambas está la idea de “compromiso mutuo” que sería el eje central de la formación de los grupos. Para Wenger (2001) la idea de compromiso está intrínsecamente conectada a la idea de educación, en el sentido de que lo que se aprende es lo que permite contribuir en su grupo y “comprometerse con otros en esa empresa” (Wenger, 2001:320). Desde ese marco, el compromiso también está conectado a la idea de pertenencia, ya que es el grupo quien estimula las identidades de participación (Wenger, 2001) pues en esos grupos los miembros pueden “share(...) their social, moral or educational beliefs and confirm(...) them in self-defining values” (Nias, 1998:1262). La noción de compromiso está completamente vinculada a las nociones de identidad y pertenencia pues son “formas significativas de afiliación y formas potenciadoras de la propiedad del significado” (Wenger, 2001:318).

Si miramos ambos conceptos –comunidad y colectivo– vemos que pueden aportar distintas posturas en nuestro papel como maestras y que quizás esa sea la cuestión que está por detrás de las necesidades del grupo en discutir ese tema. ¿Estarían estas maestras buscando también una manera de generar identidad con sus grupos de estudiantes?

<sup>136</sup> En tutoría, enero de 2014.

<sup>137</sup> Un buen ejemplo de ese concepto fue el movimiento 15-M, que ocurrió en toda España. Las asambleas populares eran un espacio de reivindicación democrática participativa, que culminó en 14 propuestas elaboradas a partir de la participación ciudadana. En el propio site del movimiento es posible ver repetidas veces la palabra “colectivo”, cuando hablan de los grupos que se involucraron al movimiento.

En nuestras aulas, ¿queremos ser comunidad o colectivo? La idea de “ser algo” ayuda a articular el modo como queremos construir conocimiento en conjunto con nuestros alumnos y alumnas.

De lo que se trata es de transitar de la “escolarización” a la “educación” (Glickman y Alridge, 2003), pues al especificar qué queremos ser, también especificamos cómo hacer. Es un esfuerzo para “romper con los marcos de la costumbre (...) para tocar la conciencia de aquéllos y aquéllas a quienes enseñamos” (Greene, 2005:92). Si el aprendizaje de los docentes es para desarrollar el aprendizaje de los estudiantes (Stoll, Fink y Earl, 2004) quizá por eso el grupo discutía los conceptos de comunidad, colectivo y *xarxa*, para saber desde donde querían hablar con sus alumnos y alumnas, pues para saber cómo organizar el conocimiento, hay que saber qué se quiere enseñar, por qué, y para qué (Stoll, Fink y Earl, 2004).

#### *En las reuniones, como en un proyecto*

Una consecuencia de la búsqueda de ese posicionamiento es la discusión que subyace en las reuniones del grupo en los últimos años, sobre la idea de que la PEPT va más allá del estudio de un tema, como proponen las unidades didácticas o los centros de interés.

Trabajar desde un tema puede ser tan fragmentado como lo que propone el currículum disciplinar. Por ejemplo: cómo hacer con que el tema de los tiburones (citado anteriormente) vaya más allá de él, y abarque los cuestionamientos de la realidad como punto de partida para la investigación sobre: ¿Qué tiene eso que ver conmigo?

Si los proyectos abarcan la vida del aula (todo lo que conforma la subjetividad), eso significa trabajar desde una red de relaciones entre los temas que se conectan con las “vidas y las cualidades potenciales de los chicos” (Greene, 2003:19), favoreciendo “el desarrollo de una serie de competencias que (les) permite comprenderse e interpretar el mundo en el que viven” (Hernández, 2000a:41). Asumir esta manera de relacionarse con el aprender plantea otras articulaciones respecto al modo de estar *con* un grupo.

La lógica que articula la PEPT hoy en día, es la de *construir una historia*, que es la historia de la vida del grupo. Existe una narrativa que se está construyendo, que no es la suma de las actividades que se realizan en aula, sino que es la comprensión de que la realidad es “una experiencia interpretada, y que puede haber múltiples perspectivas e interpretaciones dentro de un contexto dado y de acuerdo con normas reconocidas” (Greene, 2005:95). Es, en el caso de los proyectos de trabajo, entender que lo que genera el sentido de pertenencia es el relato compartido entre todos.

Ese relato se construye a diario en las prácticas docentes de las maestras del grupo, y no abarca solo el ámbito de las aulas, sino que también conforma un modo de estar y de relacionarse con los entornos en los cuales actúan. Así, las propias reuniones del grupo son

performadas como si fueran un proyecto. Este modo de actuar está incorporado al modo de ser de estas maestras y eso hace que el discurso del grupo sea un hecho performativo (Butler, 2001), pues produce y da lugar a acciones transformadoras del discurso educativo tradicional.

Butler afirma que “cualquier teoría del cuerpo culturalmente construido debería cuestionar ‘el cuerpo’” (2001:160). Su cuestionamiento sobre *el cuerpo* es la clave para hacernos pensar sobre la construcción y naturalización de los hechos. En el caso de esta investigación podríamos, entonces, cuestionar la propia educación y el hecho de que repetimos determinadas prácticas sin cuestionarlas, manteniendo un sistema educativo que sigue anclado “en una vieja racionalidad: la que se basa en la lógica de Aristóteles, las divisiones metodológicas de Descartes, el determinismo de Newton y en planteamientos derivados del industrialismo” (Hernández, 2000a:40). Entonces me pregunto ¿qué es educación? ¿Qué conforma la educación?

#### *De qué modo el grupo performatiza su conocimiento*

Como ya he indicado en octubre de 2010 el grupo definió algunos conceptos que querían discutir. A partir de ahí, en las reuniones se empezó a desarrollar la articulación de las informaciones necesarias para tratar esas cuestiones (Hernández y Ventura, 2008). De ese modo hemos tenido “invitados” para hablar de temas específicos; hemos leído textos y los hemos discutido; y también hemos seguido el desarrollo más habitual del grupo, con conversaciones basadas en las experiencias del aula.

La puesta en común de los temas es muy importante. Eso da el tono de la conversación y ayuda en la construcción de concepciones compartidas (McLaughlin y Zarrow, 2003) que conformarán los nuevos replanteamientos del grupo.

La PEPT no es algo que se aplique y se lleve al aula. No se puede responder a la pregunta: “¿cómo hago un proyecto?”. Esta es una perspectiva educativa que se constituye en la práctica y se constituye también en la formación compartida. Es a la vez “el origen y el lugar del aprendizaje, la reflexión y el nuevo conocimiento relativo a la práctica” (McLaughlin y Zarrow, 2003), que se va constituyendo en la interacción entre la vida del grupo y sus experiencias docentes.

La conversación es el hilo que permite que se establezcan conexiones con las experiencias (Greene, 2005) y que va hilvanar lo que se leyó o escuchó con nuestros conocimientos previos. Posibilita además, la conexión con lo que se está investigando. Las conversaciones son el *aquí* y *ahora* y abren la posibilidad de conectar lo que está pasando en ese momento en las clases de estas maestras con el pensamiento del grupo y con el desarrollo de la PEPT. Es, a la vez, el andamiaje (Vygotski, 1988; Bruner, 2006) necesario para la construcción de objetivos y conceptos compartidos (McLaughlin y Zarrow, 2003:123) que van dar continuidad al proceso de aprendizaje del grupo y, consecuentemente al “querer estar juntas”.

En la obra *The Killing Machine*, de Janet Cardiff y George Bures Miller<sup>138</sup>, presenciamos una tortura. Nos encontramos fuera de una sala observando cómo brazos de metal castigan a un cuerpo ficticio. “– Es un aparato singular – dijo el oficial al explorador, y contempló con cierta admiración el aparato, que le era tan conocido.” (Kafka, 1977). Es así como empieza *En la colonia penitenciaria*, obra de Kafka de 1914, que describe las bárbaras torturas infringidas por una terrible máquina a un ser humano, y que fue la fuente de inspiración para que los artistas desarrollaran esta instalación.

En el MACBA, *The Killing Machine* se encontraba en una gran sala expositiva. Una estructura de madera (como se fueran solo las aristas de un cubo) la separaba del público, dejando todo a la vista, lo que evocaba los “cubos de cristal” donde aplican las penas de muerte. El cristal aleja a los testigos a la vez que les permite asistir al espectáculo punitivo.

Dentro de esa estructura había una silla, como las de dentistas, donde cabía un cuerpo entero recostado, en ella había correas de cuero y un tejido peludo de color rosa. De cada lado de la silla había dos fustes de metal con puntas que también nos hacían recordar los instrumentos de dentista, tal vez por su color o por los muchos hilos o por los pequeños fustes que tienen a su alrededor.

En una esquina de la instalación había una mesa con un botón con un trozo de papel donde se leía *press*. Al ser presionado ponía en funcionamiento todos los mecanismos que “daban vida” a la instalación.

La sala, que estaba encendida, se apagaba y sonaban violines, con una música muy dramática. Los brazos de metal empezaban a moverse por todo el recinto, dentro de sus ejes, el tambor sonaba como una pulsación, y al principio se oía una voz (un poco metálica) que parecía dar órdenes.

El ruido aumentaba, empezaban los experimentos/tortura en el cuerpo ficticio que estaba en la silla, la placa de metal sonaba fuertemente, una vez y después mas y mas veces. La silla se movía, los brazos la atacaban con sus agujas. Una mujer hablaba algo. Sonaban los otros instrumentos, y había un ápice donde las teles se encendían y parecía que todo ocurría al mismo tiempo. Otra luz, dirigida hacia el cuerpo, se encendía, como un ojo que observaba, otra luz enfocaba un globo con espejos que estaba en el medio del techo y toda la sala se llenaba de puntos de luz que parecían estrellas. Los brazos volvían a sus lugares y la luz se encendía. Había acabado, hasta que otra persona pulsase nuevamente el botón.

<sup>138</sup> *The Killing Machine y otras historias*. Janet Cardiff y George Bures Miller. MACBA. Febrero a Mayo de 2007.

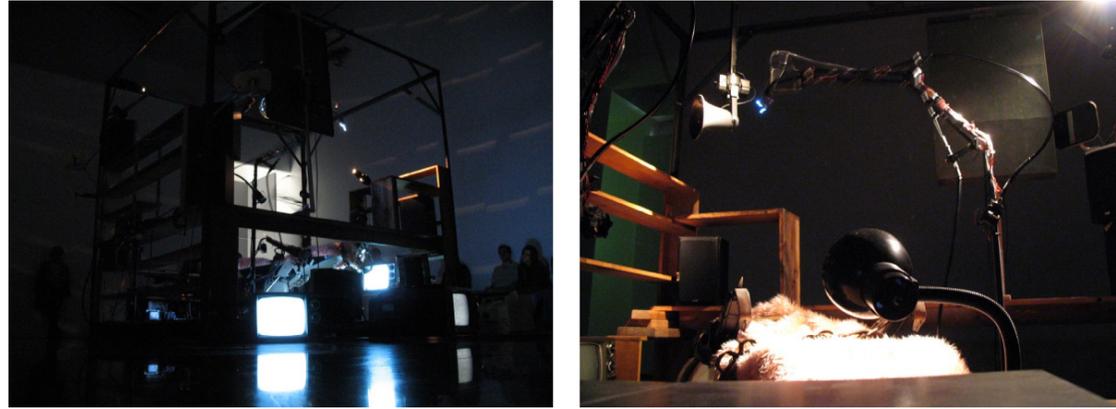


Imagen 20: Entre la reiteración y la transgresión.

La dramaticidad de esta instalación está en el performance que las máquinas realizan, tanto por su aspecto: el metal, frío y limpio, como por la crudeza con que los actos son realizados. Los sistemas del arte se apropian de los de temas de la vida (las minorías: la mujer, el condenado, los negros...) para acercarnos desde otras miradas hacia los discursos que fueron normalizados por la repetición.

Este trabajo me hizo pensar sobre los conceptos de performance y performatividad que estábamos estudiando en ese momento en el máster de Cultura Visual.

El modo cómo los artistas habían visibilizado la incomodidad de Kafka frente a las colonias penales nos hacía vivir una práctica a través de la propia práctica. Esta corporización de la experiencia vivida y encarnada por parte del observador, hace que él se transforme en sujeto del discurso: un individuo que participa de la acción, que es modificado por ella, al tiempo que la modifica. Esta performance que nos presentaba la ritualización de un hecho, nos transformaba a nosotros, los espectadores de la acción.

Sin embargo, los brazos de metal también señalaban una fragilidad en cuanto material e instrumento, haciendo que a veces se rompiesen, impidiendo que la obra siguiera abierta al público. Eso ha generado la comprensión de que las repeticiones pueden producir fallos y errores, así como nuestras actuaciones diarias que, por más rutinarias que sean, siempre son modificadas por nuestras acciones.

La cualidad efímera del performance se presentaba en esta instalación a través del propio material, que aunque pudiera repetir siempre la acción, también generaba un espacio entre la reiteración y la transgresión. De ese modo el frágil “deber, hacer, tener, deber, hacer, tener” que reproducimos en nuestros actos cotidianos también puede producir cuestionamientos, fallos e interrupciones<sup>139</sup>.

139 Fragmento del texto *Del invisible al visible*, realizado como trabajo final del primer año del máster de Cultura Visual de la Universidad de Barcelona. Julio de 2007.

Este modo de hacer proporciona la formulación de los conceptos que formarán parte de la teoría que el grupo utiliza para estructurar y dar coherencia a su relación con el mundo (Eisner, 1998).

Como modo de *plasmear* lo que fue dicho en las reuniones, los correos también son muy importantes para el grupo. En ellos está lo que “no cupo” en las reuniones. A través de ellos se intercambian textos, reflexiones, videos y sensaciones. Es el único registro “físico y visual” compartido de las reuniones, con excepción de las actas (como las que realicé entre 2010 y 2012).

Dada esa cuestión, y los desdoblamientos de la resonancia que hice de la reunión de octubre de 2010, me pregunto cuánto se pierde de las reuniones por no haber un registro más detallado de lo que allí (nos) pasa. Pienso, por ejemplo, que las actas que hacía eran demasiado extensas para que proporcionasen una reflexión. Pienso en los mapas que las maestras realizan con sus alumnos y alumnas y me parece una buena manera de “describir” los conocimientos que fueron generados por el grupo.

Al pensar en todo esto, me he dado cuenta que el aprendizaje mediante proyectos “es un proceso mucho más interno que externo, en el que las relaciones entre contenidos y áreas de conocimiento tienen lugar en función de las necesidades que conlleva resolver una serie de problemas que subyacen en el aprendizaje” (Hernández y Ventura, 2008:77). Eso significa que de manera subyacente a lo que se construye entre todos hay el desarrollo de una “conciencia perceptiva”, constituida de significados cognitivos y de significados de sentido común (Greene, 2005), que es personal y que transforma a los individuos, cada uno a su manera y a su tiempo.

#### *Un ejemplo de las reuniones como proyecto*

##### El concepto *xarxa*

En el artículo *Los proyectos, tejido de relaciones y saberes*, los autores Marisol Anguita, Fernando Hernández y Montserrat Ventura cuestionan: “¿cómo hacemos visible todas nuestras historias para que otros que no están aquí comprendan y conozcan cómo estamos aprendiendo?” (2010:79).

Esta cuestión señaló una necesidad latente para algunas personas del grupo y que empezaría a tomar cuerpo en las reuniones.

A raíz de este interrogante se empezó a concretar el concepto de *xarxa* como “un tejido que confiere sentido a los contenidos de las aulas”. Las *xarxas*, o mapas de relaciones, son representaciones de lo que ha sido trabajado (y se va trabajando) en el aula. Es la materialización del proceso donde los alumnos pueden hacer cruces entre conceptos, crear relaciones y plasmar los recorridos de sus experiencias.

Es en noviembre de 2009, en la primera reunión que participo en el grupo, oigo por primera vez al grupo hablando sobre la idea de construir una red de conocimiento donde se pueda ver el planteamiento, el nudo y el desenlace de las narrativas que se estaban construyendo en sus aulas. Algo que plasmase el camino que habían recorrido.

En la reunión siguiente, en diciembre de 2009, la discusión pasó a la idea de encontrar metáforas que explicitasen el punto de vista educativo de lo que se estaba realizando en aula. Salieron entonces las nociones de *tejido* y *suma*. Y la idea de que hacía falta dotarlas del contenido que salía en aula.

Roser

Estamos colocando los nexos de la red (xarxa) y los pontos

Aun están las corrientes y los nudos

El aprendizaje esta aquí. Es lo que es importante.<sup>140</sup>

En febrero de 2010 la idea de xarxa vuelve y se conecta con los proyectos, pues genera la posibilidad de crear tres tipos de tramas<sup>141</sup>:

- Inicial: como construimos nuestros currículos (deseos);
- Trayecto: pasa por elaboraciones (camino y recorrido de la clase);
- Concretización: uno aprende a pensar a través del pensarse.

A partir de la xarxa sería entonces posible recrear los caminos y cambios por los cuales el proyecto había transitado. Además, ese material permitiría una reflexión entre todos. Sin embargo, lo más importante es que eran los alumnos y las alumnas quien creaban los caminos y reflexionaban sobre ellos. De ese modo, un proyecto dejaba de ser una simple conversación y pasaba a ser un *tejido de conversaciones* donde una iba continuando a la otra.

En esas tres reuniones seguidas el concepto de xarxa había ganado cuerpo y empezaba a hacerse cada vez más familiar al grupo.

Pero, ¿de dónde ha surgido esa idea?

Después de haber realizado las prácticas del máster con Lola, y de haber hecho el informe de las mismas, había decidido seguir con esa investigación y realizar el trabajo final del máster sobre “cómo la escuela se apropia de la experiencia que le ofrece el museo, en función de cuál sea su proyecto político-pedagógico”. Para poderlo llevar a cabo, creí que debería generar diálogo entre esa práctica y dos experiencias que involucrasen a los proyectos de trabajo sobre artes.

De ese modo entrevisté a Cedes, que era profesora de primero de primaria y a las maestras de Educación Artística Núria y Anna.

<sup>140</sup> Fragmento de la reunión de diciembre de 2009.

<sup>141</sup> Fragmento de la reunión de febrero de 2010.

Indirectamente conocí a Ítaka, que había acompañado todo el desarrollo del proyecto realizado por Cedes y que ya formaba parte del grupo “Projectes de Treball”.

Infelizmente, en estas fechas, el año lectivo ya había acabado, y cuando llegué a la escuela de Cedes para hacerle la entrevista, solo pude ver los “resquicios” de lo que había sido aquel curso (2009/2010). Fue Cedes quien me habló por primera vez sobre la idea y la importancia de la creación de los mapas:

A ver, la historia está en que hay un currículum establecido, no como preestablecido, como prescriptivo, y dentro de este currículum prescriptivo, uno de los ámbitos del saber es Arte. Entonces el arte, tú lo puedes abordar desde la educación artística, lo puedes abordar desde algo aislado y descontextualizado como una asignatura con un horario propio o entrar a formar parte del conglomerado de ese gran proyecto que está configurado por los deseos de todos y cada uno. Dentro de los deseos de este año estaba continuar aprendiendo a dibujar y pintar como Velásquez, como Picasso, como Pijoan, o como el Nico que es el primo de uno de los alumnos y que dibuja muy bien. Entonces cuando está dentro del mapa este, en el que continuamente tienen discusiones entre ellos, porque uno colocó su deseo en los girasoles y el otro considera que va en el universo y ¿por qué? “Ah, porque en el universo está el sol y para los girasoles, es muy importante el sol”. Así ellos, al tenerlo durante todo el curso aquí, van continuamente...

En este fragmento, Cedes se refiere a la red que realizan en el aula donde colocan los diferentes deseos que quieren explorar en el curso. Este mapa sería trabajado con sus alumnos y alumnas durante todo el año. No eran varios mapas de cada proyecto que se había realizado, sino un único mapa que abarcaba el proceso como un todo, con cada “sub”proyecto que habían realizado, pues lo que hacía Cedes con sus alumnos y alumnas era “un proyecto de vida de la clase”. El mapa era una manera de ir organizando la información y las demandas individuales. Estaba colgado en una pared del aula y cada vez que alguien encontraba una relación la representaba a través de un hilo. De ese modo se fue constituyendo una red, en donde uno aprendía del otro y aprendían también que están en el mundo y que el mundo no es compartimentado.

Influenciada por esas ideas y el modo de trabajar de Cedes, Ítaka, que en ese momento realizaba una investigación con ella para una licencia de estudios que tenía como maestra<sup>142</sup>, empezó a reflexionar sobre las xarxas de aprendizaje y a compartir este concepto con el grupo, a partir del texto final de su memoria de la licencia y en las conversaciones en las reuniones.

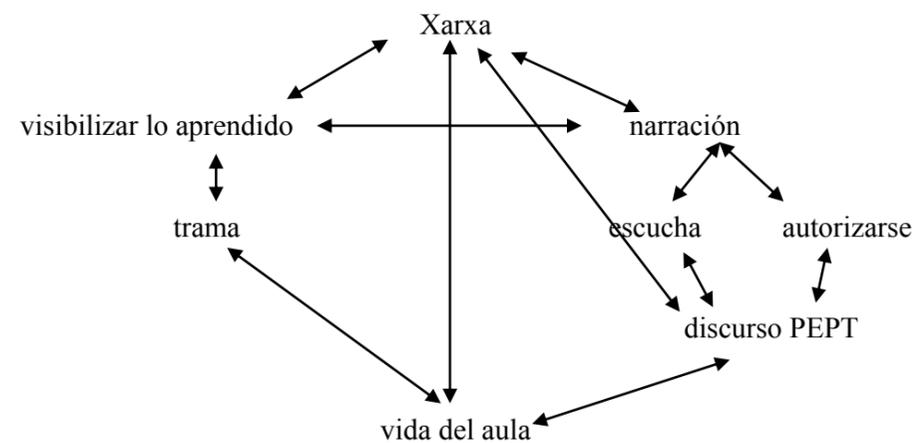
<sup>142</sup> Durante años la Conselleria d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, ha posibilitado que el profesorado de la red pública pudiera optar a uno o dos cuatrimestres de licencia de estudios, para realizar una formación (en un máster, por ejemplo), una investigación o una innovación educativa. Durante ese tiempo dejaba de ir a la escuela y recibía continuaba recibiendo el salario.

De ese modo, el concepto de xarxa empezó a formar parte del discurso del grupo. En ese momento, xarxa estaba bastante vinculado a la idea de plasmar el aprendizaje de los/as estudiantes, pero con el paso del tiempo, empezó también a adquirir otros sentidos, cada vez más amplios.

Xarxa comenzaría a incluir las nociones de narración y de escucha. En cuanto a la narración, realizar una xarxa significaba recuperar las voces de alumnos y alumnas, dentro del discurso de los proyectos de trabajo. Lo que supone darles un sentido pedagógico, sin seguir estrategias rígidas o recetas, sino utilizando formas alternativas que abarcasen lo que sería una conversación global. Al recuperar la narración de la vida del aula, los niños y las niñas se transformaban en autores de sus vidas y del proceso de conocimiento que estaban realizando.

La xarxa, vinculada a la noción de escucha, estaría más conectada al papel de las maestras como espigadoras de la conversación y refleja cómo escuchan, qué escuchan y cómo devuelven eso al grupo (de acuerdo con lo ya citado en el apartado “Los espacios de encuentro del grupo”).

Cedes, a través de la mirada de Ítaka, nos brindaría otros conceptos que se tornarían clave en el discurso del grupo.



Esquema 2: Cómo el grupo desarrolla los conceptos que formarán parte del discurso de la PEPT

*¿De qué modo la construcción del discurso del grupo forma parte del aprender del grupo?*

El término xarxa ha viajado por muchos sitios antes de adquirir un significado para el grupo. Empezó con Cedes en 2009 y tuvo un primer cierre en las jornadas del grupo en 2012, cuando fue compartido con otras personas el sentido de *vida del aula*. Eso demuestra cómo,

para el grupo, “la adquisición del conocimiento (...) tiene lugar a lo largo del tiempo más que en momentos puntuales o aislados” (Cochram-Smith y Lytle, 2003:66).

La noción de tiempo está profundamente conectada a la vida del grupo. Cuando comento que el grupo está formado desde hace ya 30 años, mucha gente me pregunta cómo han hecho para mantener el interés y la dedicación por tanto tiempo.

No hay una única respuesta a esa pregunta, pero el “proceso de reflexión y de análisis sobre la propia práctica profesional” (Hernández y Ventura, 2008:33) que realizan en las reuniones es, sin duda, una de ellas. Tener tiempo para esa tarea, y saber que hay un espacio para compartir con otras personas las incertidumbres y descubrimientos que ocurren en la práctica docente, es uno de los motivos para querer volver.

Sin embargo, el “repensar su propio campo y avanzar” demanda un tiempo distinto del tiempo de la educación, de las clases de 50 minutos o del currículum dividido por materias. Fueron necesarios cuatro años para que el grupo acomodase el concepto de xarxa y lo aplicase en otros ámbitos.

Podríamos pensar que los proyectos en las escuelas tienen un tiempo determinado, y que al cabo de tres meses se acaban y luego viene otro y otro, y que el próximo año serán otros tres y así sucesivamente. Es cierto que en algunas escuelas es así, incluso hay maestras en el grupo que trabajan bajo esa temporalidad. Es más, hay divisiones en el horario de la escuela y en algunas escuelas los proyectos son como “una disciplina”, trabajados dentro de la fragmentación del horario, en clases de 50 minutos, y luego siguen otras disciplinas y los proyectos seguirán, pero sólo “el próximo jueves...”. Eso depende del centro y del plan de enseñanza que adoptan. La escuela de Cedes, por ejemplo, toda ella trabajaba por proyectos y por eso era más fácil tener y seguir el gran proyecto de vida del aula.

Pero aun así, en muchos casos hay una continuidad de los temas trabajados, como en el caso del proyecto de Fontcuberta que he seguido y que era una continuidad del proyecto anterior. Sin embargo, a veces no hay conexión y un proyecto va de un tema y el siguiente de otro, aunque estén conectados con lo que alumnos y alumnas están viviendo. Y ¿hay un seguimiento en el aprendizaje de los estudiantes? Desde el desarrollo de los proyectos que he seguido, hay una evaluación al final del proceso, que es cuando alumnos y alumnas nombran al proyecto<sup>143</sup>. Además de eso, puedo decir que algunas veces las maestras comentan en las reuniones que sus alumnos y alumnas han hecho algún tipo de comentario o de conexión con lo que habían aprendido antes, además de las experiencias que son compartidas en el grupo. Esas experiencias cuentan con la mirada de las maestras, son fragmentos del todo y, además, hay también una mirada condicionada que busca las conexiones realizadas por los estudiantes.

No hablamos de la evaluación en las reuniones. Quizá sea un tema que ya fue discutido en otro momento, pero Hernández y Ventura (2008) señalan dos cuestiones importantes:

- La evaluación como mejora de la práctica profesional de las maestras;

<sup>143</sup> Apartado: O projeto “Totes les coses no són el que semblen”, pg.117.

– La evaluación pretende favorecer el desarrollo de la metacognición en el alumnado.

De ese modo, la evaluación hace que las maestras comprendan el sentido global de la docencia, siendo ésta una relación entre el modo como se planifica, interviene y se realizan) las “tareas” pertinentes al desarrollo del proyecto (Hernández y Ventura, 2008). Lo mismo pasa con los alumnos y las alumnas que también se ven implicados en su proceso de aprendizaje, desde el momento en que comprenden que aprender ya no es solo repetir y memorizar (Greene, 2003) sino “hacerse conscientes de sus estrategias de aprendizaje” (Hernández y Ventura, 2008:104).

Volviendo a la cuestión del tiempo, es importante señalar que el grupo gestiona su saber y determina hacia donde quiere ir. Deciden si quieren estar o si ya no pueden seguir, y gestiona también el tiempo que quiere llevar para comprender un tema. ¿Tienen nuestros alumnos y alumnas ese mismo tiempo de reflexión y de autonomía? Esa era una queja constante en el discurso de Diane. Siendo profesora de secundaria y de arte, decía que solo veía a sus alumnos y alumnas dos veces en la semana en clases de 50 minutos. Ella solía comentar que era difícil generar y mantener la conexión con sus estudiantes, y que en su centro ella era la única que trabajaba por proyectos.

Daniel:

Estás construyendo como trabaja con tus alumnos. Es el espacio sobre cómo construimos el relato.

Roser:

Los alumnos y alumnas se han reconocido. Se han sentido reconocidos porque han visto sus palabras.

En este punto Diane le pregunta cuantas horas pasa con el grupo.

Y Lola le contesta que Roser es tutora<sup>144</sup>.

Esta pregunta de Diane indica una de las diferencias que hay en el grupo que dice respecto al tiempo que cada maestra pasa con su grupo y de cómo eso puede determinar diferentes tipos de enseñanza y conexiones con la PEPT. Ese es el tiempo de la enseñanza.

Nica

También hay los tiempos que nos damos para poder reorganizarnos y dar otra mirada.

Para algunas profesoras en tutorías de grupos, hay que darles tiempo

Se están conociendo...

Y vamos hablando... Darles tiempo, eso para mí es clave.

Para no etiquetar al grupo...

Y el grupo funciona.

<sup>144</sup> Fragmento reunión de mayo de 2011.



Imagen 21: Repensar los tiempos en la educación

En el máster de Artes y Educación, una compañera, Margarita Pineda, solía decir que *Sin tiempo no hay Construccionismo* refiriéndose a cómo nos costaba entender qué es el Construccionismo y, quizás más difícil todavía, era, en ese momento, poner en práctica actitudes constructoras. De ese modo y con esa frase en la cabeza, Margarita, que también es artista plástica, bordó camisetas para los compañeros del máster. La actitud de bordar reflejaba la cuestión del tiempo, dado que es una actividad que demanda tiempo para su realización.

<sup>145</sup> Fragmento reunión de noviembre de 2011.

Y también hay el tiempo de aprendizaje:

Daniel

...un relato de relatos, muestra que al hablar hace que diferentes voces construyan un camino, explicita las etapas. El curso del tiempo es muy importante en un proceso de narración que está basado en el tiempo disponible y el tiempo vivido, experimentado...<sup>146</sup>

Lola

Estoy con una nueva compañera, hemos tenido conversaciones...

Yo empecé la xarxa al final y ella empezó desde el principio.

Y ella me dijo que no lo hacía así. Yo le he dicho que cada una va con su proceso y su tiempo.

Yo al principio no la hacía.

Diane

Das a cada uno un tiempo

Y puede ser anónimo...

Los adolescentes no quieren hacer visibles sus pensamientos.

Lo que interesa es "¿qué está pasando?" y no quien piensa qué. Y a partir de eso se puede crear un dialogo.

Katia

Me he acordado de la ilusión que tienen los niños y niñas, no son de cosas inmediatas.

Yo necesito un tiempo, la necesidad de ellos es entender que las cosas van creciendo

Hay otros elementos que ellos nos pueden ayudar a pensar...

Sobre la necesidad de ellos de entender<sup>147</sup>.

Las reuniones permiten el tiempo de reflexión que no hay en las escuelas, en el claustro o mientras se realiza la práctica docente.

Las reuniones son un espacio donde la reflexión se hace a través de una *actitud indagadora* "sobre (...) (la) práctica así como hacia su entorno de trabajo en un sentido más amplio" (McLaughlin y Zarrow, 2003:118), y sobre la fundamentación teórica subyacente a la práctica (Hernández y Ventura, 2008).

Esa actitud indagadora (Lieberman y Miller, 2003) es lo que hace con que un término aparentemente sencillo como *xarxa* se transforme en un concepto de la PEPT. Deja de ser un término común y pasa a ser un tema de investigación del grupo (McLaughlin y Zarrow, 2003), hasta que adquiriera su significado. Según Eisner "nos movemos desde las etiquetas a las relaciones entre las etiquetas, y desde ahí hasta las explicaciones de la covariabilidad entre

las cualidades que las etiquetas designan, se obtienen teorías" (1998:86). Por eso el grupo va y vuelve sobre un determinado término por mucho tiempo, lo lleva a sus clases a través de sus prácticas docentes, a las reuniones y los cuestiona ya que el grupo no acepta las prácticas naturalizadas y repiensa que practicas educativas quieren difundir a través de la PEPT.

146 Fragmento reunión de octubre de 2011.

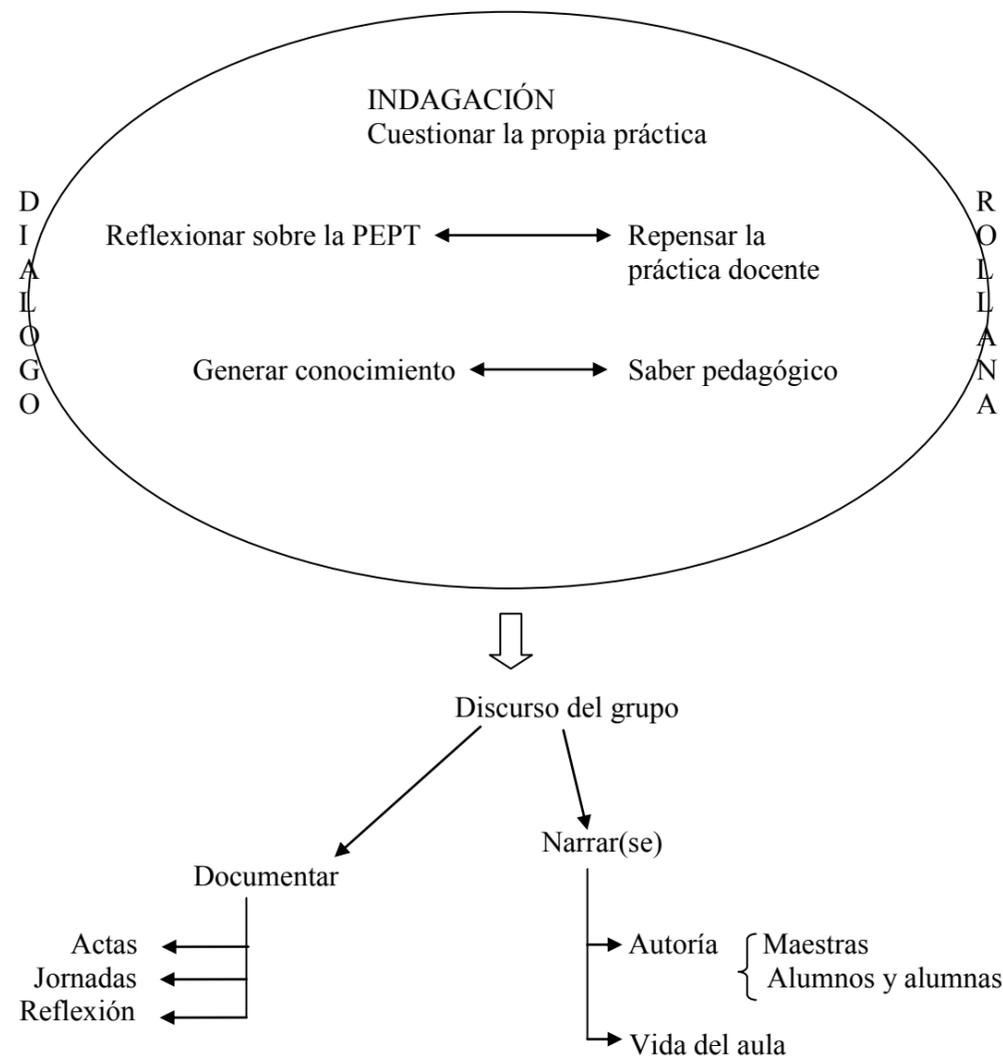
147 Fragmento reunión de noviembre de 2011.

## QUINTA PARTE

**Qué aporta esta tesis en relación a mi pregunta de investigación.**

Mudar não é um interlúdio, mas uma condição do nosso trabalho.  
Judith Mastai

**Para seguir aprendiendo**



Mapa 10: Como se configura el conocimiento en un grupo de docentes

Como ya he señalado, el inicio de esta investigación se encuentra en una búsqueda de una enseñanza que contestase las cuestiones planteadas en mi práctica docente.

Al llegar a Barcelona y empezar el Máster y Postgrado en Estudios y Proyectos de Cultura Visual, aun vinculaba mis inquietudes a la transmisión de información, y a una necesidad de cambio en mi práctica, pero seguía valorando como prioritario el conocimiento del Arte.

Mi trayectoria académica en Barcelona fue larga y me llevó a la comprensión de que cambiar mi práctica sin cambiar la perspectiva desde la cual yo miraba la enseñanza significaría plantear nuevos “métodos”, lo que me llevaría a la insatisfacción una y otra vez.

Sin embargo esa trayectoria no se dio de forma aislada. Fue, a través de la relación con el grupo de Projectes de Treball que empecé a comprender que el cambio que yo buscaba estaba vinculado a una enseñanza que parte de las trayectorias de las personas y no de la transmisión de contenidos.

Al conocer el grupo y formar parte de las reuniones de formación que realizaban he podido ir reconociendo diversos aspectos de conformaban mis incertidumbres y sobre los cuales no había reflexionado nunca en mi carrera como docente.

De ese modo mis cuestionamientos iniciales me llevaron a investigar a ese grupo, y eso cambió el foco y mi pregunta de investigación. Al observar el grupo comprendí que la práctica docente necesita de la reflexión sobre la propia práctica (Cochran-Smith y Lytle, 2002) lo que hace que el proceso de formación no puede estar limitado al inicio de la actividad docente, sino que es a partir del *seguir formándose*, que podemos mejorar la práctica educativa (Eisner, 1998).

Esa comprensión me llevó a reflexionar sobre mi propia formación mientras observaba en las reuniones la formación de estas maestras. Eso me llevó a preguntarme “¿cómo estas maestras construyen conocimiento pedagógico en un proceso compartido de producción de conocimiento?”

A partir de esta pregunta, que orienta esta investigación de la tesis, se infieren los siguientes temas:

- Cómo se configura el conocimiento en un grupo de docentes,
- Qué aporta este conocimiento a la PEPT;
- Qué aporta todo esto a la investigación narrativa y a la perspectiva etnográfica;
- Qué aporta esta investigación al papel que pueden desempeñar los métodos visuales; y
- Qué ha significado para mí esta investigación;

**1. Cómo el grupo de Projectes de Treball genera conocimiento y saber pedagógico. Cómo se hace la construcción del conocimiento en grupo.**

*La indagación y el proceso de construcción de conocimiento*

A través de la observación de las reuniones y de las visitas a las escuelas, he podido ver cómo estas maestras “cuestionan sus propios conocimientos y su práctica, al igual que la práctica y los conocimientos de otros, y de ese modo establecen una relación diferente con el

conocimiento” (Cochran-Smith y Lytle, 2003:69). Esa relación se establece a través de la *actitud indagadora* (Lieberman y Miller, 2003) que se lleva a cabo frente a las dudas e incertidumbres que surgen en sus prácticas docentes. Es la forma en la cual estas maestras transforman las experiencias del aula, considerándolas una oportunidad para llevar adelante su reflexión sobre la PEPT y plantearse nuevos retos cómo llevan los nuevos enfoques/conceptos a la práctica.

El proceso de indagación que el grupo realiza es lo que contribuye a la construcción del conocimiento sobre la PEPT. A través de él, el grupo “redefine professional learning by going beyond the often didactic forms of traditional professional development to engage and involve participants actively in their own learning” (Lieberman y Grolnick, 1998:711).

#### *La construcción del conocimiento en grupo y los saberes pedagógicos*

Los saberes pedagógicos son los procesos vividos desde cada subjetividad que nutren la construcción del conocimiento común que conforma la PEPT. El conocimiento generado entre todos es lo que conforma la PEPT y el lenguaje común del grupo, que se construye a través del intercambio reflexivo generado en las reuniones.

El conocimiento pedagógico se genera desde la reflexión colectiva que se hace de las cuestiones que surgen en los contextos de cada docente y deriva en los conceptos que el grupo va formulando a partir de ellos. Son algunos ejemplos de estos conceptos: la xarxa, la vida del aula, en papel de la documentación, la escucha, la relación pedagógica, etc.

A partir de ese conocimiento, el grupo puede comprender y apreciar las cualidades de las propias prácticas educativas, tener conciencia de esas cualidades y desarrollar la capacidad para experimentar con ellas (Eisner, 1998).

“Cuando como persona adulta tienes tu propio proyecto de conocimiento puedes acceder a diferentes contextos, grupos, materias o etapas educativas siguiendo un hilo conductor. Porque es ese proyecto personal el que sirve de guía y referente, de elemento estructurante, dicho en términos académicos” (Grupo Minerva, 1994:77).

El conocimiento que el grupo genera en las reuniones a respecto de la PEPT es lo que hace de elemento estructurante de las prácticas docentes del grupo de Projectes de Treball. En el grupo el proyecto de conocimiento se construye con diversas fuentes, con otras personas y se va generando en el entramado entre la práctica docente personal y el diálogo y pone de relieve lo que Lieberman y Miller señalan como el elemento crucial de la mejora de la enseñanza: el profesor (Lieberman y Miller, 2003:9).

#### *Qué significa generar conocimiento a partir de compartir experiencias*

El origen de este grupo, en 1984, se encuentra en la necesidad de un grupo de maestras de reflexionar y analizar la propia práctica docente. Esta necesidad va enmarcar su trayectoria durante estos 30 años.

Para dar cuenta de esas necesidades, el grupo rompió con la idea de pensar en “actividades” y empezó a reflexionar bajo la mirada de quien posee más experiencia educativa que investigativa (Stenhouse, 1998). Las reuniones se hicieron a través de la necesidad de investigar la experiencia personal conectada con un objetivo más amplio, que era la mejora de la práctica docente a través de una concepción educativa que, según Lieberman y Miller (2003:12):

- conecta de manera explícita el aprendizaje del estudiante y el del profesor;
- crea y mantiene comunidades de práctica en la que existen espacio y tiempo para la conversación, la acción conjunta y la crítica;
- utiliza los acontecimientos docentes de la vida real como fuente del desarrollo profesional.

El diálogo es la herramienta que permite que el grupo aprenda desde la conversación cultural para “aprender a dar sentido, conectando con las preguntas que dieron origen a los problemas que abordamos y con los interrogantes que los sujetos se plantean sobre sí mismos y el mundo para poder, a la postre, transferirlo a otras situaciones” (Hernández y Ventura, 2008:12).

A través del dialogo las maestras del grupo reflexionan desde la práctica mientras dan cuenta de los procesos que están involucrados en su propia formación. Dialogar es una forma de corporeizar el proceso que llevan a cabo a través del pensar y actuar en una red de relaciones.

#### *El narrarse y la autoría*

Una de las primeras experiencias que el grupo desarrolló fue la compartir sus escritos, las narraciones que hacían de un hecho (algo que había ocurrido en sus aulas, una incertidumbre, etc.). Esta experiencia ha enmarcado el modo como el grupo desarrolla su conocimiento, basado en la idea central de que “para aprender de la experiencia, uno tiene que pensar en ella y darle sentido” (Richert, 2003: 194).

El narrarse en compañía es, para el grupo, el modo como examinan “sistemáticamente su práctica” (Richert, 2003: 195), y es el modo como desarrollan sus prácticas docentes con sus alumnos y alumnas, haciendo que ellos y ellas sean autores de sus experiencias, a partir del “construirse dentro de un relato” (en esta aportación vemos claramente cómo las maestras del grupo llevan a sus aulas las experiencias que comparten en las reuniones).

A lo largo del tiempo, el “narrarse” fue abarcando diversos significados para el grupo, empezando en el campo más personal, donde las maestras profundizaban sobre relatos compartidos. Ahora mismo, además de la importancia de que estas maestras sean autoras de sus vidas (Richert, 2003), lo que también constituye un reto en sus aulas, el grupo también viene repensando la PEPT como lo hace con la construcción de un relato de la vida del aula. Esto incorpora la idea de que el conocimiento se construye dentro de un continuum que está ubicado en el entramado de las relaciones que se establecen a diario en sus aulas. Entramado que comprende los contextos personales de cada una que, por eso mismo, valora que alumnos y alumnas sean autores de sus decisiones y relatos.

#### *Las reuniones se desarrollan como un proyecto de trabajo*

Para llevar a cabo tal forma de construir conocimiento, el grupo ha dado otra dimensión al espacio del aula, rompiendo con las hileras de mesas que no permiten la participación, mirarse, escucharse, etc.

Las estrategias utilizadas por el grupo en las reuniones son las mismas que las maestras utilizan en sus aulas, cuando realizan un proyecto con sus alumnos y alumnas. En cuanto a la organización física, el grupo adopta la *rollana* como forma de favorecer la construcción del conocimiento entre todos, ya que favorece el compartir experiencias y descubrimientos.

Este aspecto estructural –que privilegia la circulación horizontal del conocimiento, en contra de la transmisión del información– nos lleva a la cuestión del liderazgo en el grupo. En el grupo no hay un líder, las pautas de las reuniones son decididas entre todos. Sin embargo, hay un *facilitador* que hace los recordatorios y sistematiza las reuniones. Esa ordenación sirve para señalar los aspectos importantes que conforma la trama del día y que deberían ser discutidos, aunque se privilegie seguir el hilo del fluir de la conversación.

#### *Las actas y la documentación individual*

Otro aspecto importante de la construcción de conocimiento del grupo es la documentación del proceso de las reuniones. Señalo la producción de las actas en diversos momentos de la vida del grupo como favorecedoras de la construcción del conocimiento del grupo, ya que, a partir de ellas es posible recuperar los temas que están circulando y profundizar sobre ellos, sin que el grupo pierda el hilo de lo que fue hablado. Además, las actas son la memoria del grupo y a través de ellas se puede ver los procesos que conforman cada momento del grupo.

Paralelo a esa documentación para el grupo, hay una documentación individual, que son apuntes personales de las reuniones, basados en las necesidades, incertidumbres e inquietudes de cada una.

Esto enmarca lo que podría ser la diferencia entre el conocimiento que el grupo genera y los saberes pedagógicos involucrados en esa construcción.

El saber pedagógico individual vuelve al grupo en forma de las presentaciones de las jornadas, de textos que son publicados en revistas especializadas en educación, y en las experiencias que las maestras traen a las reuniones para ser dialogadas y repensadas.

De ese modo los saberes pedagógicos informan al campo de conocimiento mientras la PEPT informa, organiza y alimenta a los saberes pedagógicos.

En las jornadas con padres y madres, que el grupo organizó recientemente<sup>148</sup>, una madre quiso saber cuál era el contexto que conformaba aquel encuentro.

Algunas maestras del grupo intentaron hacer una síntesis del trabajo que el grupo viene realizando a lo largo de estos últimos 30 años, en consonancia con sus reflexiones personales sobre qué el grupo les había aportado, manifestaron lo siguiente:

María

No me imagino estos 14 años sin esos encuentros una vez al mes.

Hemos aprendido a narrarnos, a cuestionar(nos) y a documentar.

Hemos reflexionado sobre cómo nos posicionamos delante del mundo.

Todo esto junto somos nosotras.

Participamos en las reuniones desde la implicación. Participar es un compromiso.

Roser

Hemos aprendido a releernos, a repensarnos y a reconstruirnos.

En el grupo hay la generosidad del compartir lo que es un reto personal, en un ejercicio para pensar que cada uno puede aprender del otro.

Repensamos la educación y nuestra posición docente.

Lola

A lo largo de estos años estamos construyendo juntas una identidad docente.

Estas manifestaciones enmarcan qué concepciones han generado las maestras sobre lo que ha significado “construir conocimiento en grupo”, de qué modo el investigar juntas les ayuda a “reparar la experiencia críticamente” (Stenhouse, 1998:69) y cómo han aprendido a ser autoras desde el aprender en un proyecto compartido.

<sup>148</sup> Trobada de famílies i docents. Grup de la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball. 24 de mayo de 2014, Barcelona.

## 2. Qué aporta este conocimiento a la PEPT

La PEPT es clave en la vida y el conocimiento del grupo, dado que una de sus aportaciones es que hacer proyectos en una escuela no significa necesariamente compartir la PEPT. La PEPT es una serie de conocimientos que fueron generados y puestos en práctica por el grupo y que siguen siendo repensados por él. Es un intercambio entre ese conocimiento y su puesta en práctica, junto a los avances y cambios generados a partir de ese cruce.

Como ya he señalado anteriormente, cada maestra del grupo tiene sus intereses y esto enmarca posiciones que son como ramas de la PEPT. Hoy en día, por ejemplo, Ítaka está preocupada con la educación como acompañamiento. Lia busca respuestas que le ayuden a enfrentarse a la formación docente. Estela está lidiando con la idea de cómo formar un grupo clase donde, antes que nada, cada uno tiene que encontrarse como sujeto. No solo les guían intereses personales, sino una serie de factores que hacen que la PEPT sea llevada a cabo de maneras muy distintas. Influyen también en las decisiones de las maestras el centro donde trabajan y su grupo de alumnos y alumnas, con sus necesidades y deseos. Estos factores forman parte de la vida del aula y por eso pueden generar prioridades y cambios en el proceso de realización de la PEPT. Las visitas a un museo, por ejemplo, necesitan ser preparadas y organizadas con antelación, para que alumnos y alumnas puedan sacar provecho de esa actividad de acuerdo con el proyecto que están realizando.

Ya he señalado anteriormente que cada maestra requiere de un tiempo para absorber los conceptos que se están generando en las reuniones. De los temas que hemos trabajado estos últimos 4/5 años, como la xarxa, la documentación, la escucha o la vida del aula, las maestras ya tienen más incorporado la cuestión de la xarxa.

Destaco que, para que estos conceptos empiecen a formar parte de sus prácticas docentes, hace falta justamente ponerlos en práctica. Como ejemplo rescato la dedicación con que Ítaka desarrolla sus materiales para traer a las reuniones. Quizás esta sea su manera de aprender, poniendo en práctica las conversaciones que tenemos en las reuniones. Hay que tener en cuenta que su centro facilita el aprendizaje mediante proyectos y que las condiciones sociales son más “favorables” a ese desarrollo.

En el centro de María y Estela, por su parte, la PEPT es una manera de acercarse a la subjetividad de los niños y niñas que viven en un entorno donde las relaciones están basadas en problemáticas que involucran cuestiones de inmigración, etnia, religión, etc.

En estos dos casos (entre los muchos otros que aparecen en los encuentros) la PEPT se ajusta a las condiciones y necesidades de cada contexto. Lo que la PEPT posibilita, al fin y al cabo, es generar posibilidades de una enseñanza que abarque las condiciones donde se encarna, de modo que las maestras tengan acceso a las *necesidades de aprendizaje* de niños y niñas, valorando una enseñanza que les aportará algo para el presente y el futuro y que les ayude a ser y a tomar decisiones en las situaciones en que se encuentren.

Y si se acabara el grupo ¿acabaría la PEPT?

La PEPT seguiría en transformación en la práctica de cada una de estas maestras. Pero seguramente seguiría caminos muy diversos y tendría desdoblamientos vinculados a los intereses de cada uno. La importancia del grupo en relación a la PEPT es justamente la de tornar los intereses personales en *colectivos*, pues son abordados de forma conjunta entre todas, generando así un conocimiento que no se basa en una única mirada, sino que se construye entre todas.

Destaco aquí en la necesidad de una mirada más académica en cuanto a los conocimientos que el grupo desarrolla, y que podría hacer más publicaciones sobre la PEPT, no solo contando sus experiencias, sino intentando “formalizar” los conocimientos que desarrollan en las reuniones.

Un ejemplo de estas posibilidades se aprecia en la reunión del mes de octubre de 2010. Este encuentro fue impactante para el grupo porque en él las maestras pudieron expresar lo que estaba subyacente a sus prácticas. La pregunta fue importante para transformar esa inquietud en una problemática que haría que tuvieran una mirada indagadora en sus clases basada en una cuestión vinculada a su papel como maestras y no al proyecto del aula. Esta problemática ayuda a “construir y reconstruir marcos que nos permitan entender la práctica” (Cochran-Smith y Lytle, 2002:75). Tener consciencia de las preguntas que nos hacemos en el transcurrir de la vida del aula puede ayudar a las maestras en sus procesos de cambio y de búsqueda de una enseñanza más significativa.

Yo sé, como maestra, el poco tiempo que nos sobra para realizar más tareas. Pero investigar la propia práctica supondría situarse en esas vivencias (Richert, 2003) y formalizar los procesos que el grupo vive, sin querer generar un método, pero para señalar de qué forma usan “las nuevas ideas y consiguen hacerlas formar parte de su práctica habitual” (Lieberman y Miller, 2003:11).

Investigar significa ofrecer “una ocasión para releer los procesos de aprendizaje” (Hoyuelos, 2007: s/p), y supone “(re)construir el pensamiento sobre la experiencia y relatarlo, con la finalidad de que esa documentación ayude al profesor a educarse (John Elliot, 1997).

## 3. Qué aporta todo esto a la investigación narrativa y a la perspectiva etnográfica

En cuanto a la metodología, a lo largo de la tesis he tenido que convivir con algunas tensiones. Sería ellas:

- La tensión entre la etnografía analítica y la etnografía interpretativa (Geertz, 1973);
- Entre la descripción densa (Geertz) y el uso de las imágenes; y
- Los diferentes usos de las imágenes en la investigación de carácter etnográfico.

La primera duda que surgió en relación a la metodología fue cuando me pregunté “¿cómo pasar de lo que observé al análisis de las evidencias de esa observación?”.

En cuanto a esa tensión he intentado resolverla a partir del análisis de los temas que surgieron en mi primer escrito etnográfico. Este primer relato, además de ordenar cronológicamente el trabajo de campo, trajo a la superficie algunas cuestiones que me parecían fundamentales en relación con la construcción de conocimiento del grupo en las reuniones.

Estos temas fueron entonces problematizados (Guber, 2004) de acuerdo con mi pregunta de investigación y a partir de eso, he intentado responder a las preguntas que habían surgido, empleando en algunos momentos la interpretación y la reflexión y en otros el análisis de los datos que surgieron en cada tema.

La reflexión, en el caso de esta etnografía, hace referencia a la relación entre mi formación y la formación del grupo. En este proceso he logrado cotejar mi formación en relación con la que el grupo realiza y desvelar los procesos que conforman una formación tradicional frente al “reflexionar sobre la propia práctica”, lo que me llevó a comprender la importancia de “investigar la propia práctica” (Cochran-Smith y Lytle, 2002).

En cuanto a la interpretación y análisis de los datos, han intervenido diversos factores que me han ayudado a perfilar el cómo hacerlo. El diálogo se ha dado entre:

- El uso de escenas o eventos significativos (Denzin, 1997);
- Escribir desde la observación o *con* el grupo;
- La descripción densa (Geertz, 1987) y/o el uso de las imágenes.

Al iniciar la investigación, mientras leía sobre etnografía, me encontré con el término “escena” de Denzin (1997:208): “the basic unit of analysis is not the fact, but the scene, the situation in which an event occurs”. Las escenas, según Denzin, no necesariamente son “dramáticas”, sino situaciones sencillas que ocurren mientras se hace la investigación, y su énfasis pretende recuperar “la actuación” y no lo que se cuenta sobre el hecho (Denzin, 1997).

Este concepto señalaba una posibilidad de análisis, centrada en la participación de las personas en las reuniones a partir de sus “actuaciones”. Sin embargo, este era un posicionamiento donde yo determinaba qué era lo significativo.

Al tener que dar cuenta de una “realidad”, desde el inicio, mi preocupación era evitar la construcción de un texto que privilegiase una supuesta objetividad o el predominio de mi voz. Y para eso, debería entonces formar parte de esa narrativa no solo la voz de las personas del grupo, sino que era necesario derivar de sus aportaciones las categorías analíticas que me ayudarían a “descubrir lo ‘invisible’, detectar a los actores, entender sus intereses, acciones, alianzas y contextualizar históricamente los acontecimientos, en otras palabras (...) dar sentido y coherencia a lo que sucede” (Calvo, 1992:11).

Por eso, al escribir, no he priorizado mi observación, sino lo que surgía de las conversaciones y de las acciones y las maestras en las reuniones. Estos hechos se hacían visibles

a través de su repetición y fueron la clave para entenderlos como los factores de producción de conocimiento de grupo. Aquí podría destacar como ejemplo cómo el grupo vuelve a hablar de un mismo término hasta transformarlo en un concepto, o el tiempo que se ha dedicado a la organización de unas jornadas. Quizás, buscar estos nudos sea una manera de evitar “explicar explicaciones” como sugiere Geertz (1987, 23) y sea una forma de hacer visible lo específico del grupo, para luego crear categorías más generarles, que ayuden a comprender cómo se construyen socialmente los procesos de formación en/para la educación.

En las reuniones o en las clases que estas maestras realizan hay escenas significativas, pero enmarcar la etnografía dentro de estas situaciones sería no reconocer la importancia del tiempo en la construcción de conocimiento del grupo. Las reuniones, aunque sean una al mes, no son fragmentos en la vida docente de estas personas. Forman parte de una construcción que está hilada por las conversaciones realizadas en las reuniones y que estas maestras van llevando a sus prácticas docentes y luego vuelven a traerlas a las reuniones para seguir hablando de ellas, hasta que las incorporan en sus prácticas a la vez que se transforman en un concepto que organiza y nutre la PEPT. De ese modo, la construcción del conocimiento del grupo forma parte de un continuum. Es como una piedra que se va esculpiendo lentamente por la acción del viento. Y un día la miramos y ya no es la misma, se ha ido modificando lentamente, a través del tiempo.

#### 4. Qué aporta esta investigación a los métodos visuales

Una última tensión, con la cual he lidiado mientras realizaba esta tesis, fue en relación al uso de las imágenes.

El uso de las imágenes en esta investigación siempre fue un reto para mí. Desde el principio, cuando en el doctorado realizamos los seminarios referentes a la investigación basada en las artes, supe que las imágenes deberían participar activamente del proceso investigativo. Según Rose (2012), para que las imágenes aporten datos a la investigación deberían dialogar con la problemática que está siendo planteada.

Durante las clases de Antropología visual, en un determinado momento pregunté al profesor Roger Canals qué diferencia había entre el uso de una imagen en la investigación y la descripción densa de la cual nos habla Geertz. La respuesta a esa pregunta vino casi al final del curso, cuando veíamos los vídeos que Roger nos había preparado para la sesión. Mirando los vídeos me di cuenta de que las imágenes ahí no describían nada, sencillamente “eran” el hecho: “era” un grupo de indios danzando, con su música tocando; o “era” la realización de una ceremonia. Claro que la Antropología visual profundiza sobre las cuestiones del montaje, de la secuencia, de los cortes, de la voz en off y todas esas decisiones que el etnógrafo va tomando mientras realiza tanto la grabación de las imágenes como cuando realiza el montaje del vídeo.

Mi cuestión entonces pasó a ser, cómo hacer que una fotografía transmita ese *ser* o pueda transmitir la idea de *como si* estuviéramos ahí, sin usar los recursos del movimiento y del sonido que posee el vídeo.

En ese sentido, una descripción densa, que incluye tanto el significado como las actitudes de aquellos que están presentes en la escena descrita (Geertz, 1987) podría realizar esa función. Sin embargo, mi decisión fue la de hacer que las fotografías realizaran una descripción densa, a través de un montaje planeado que las relacionaría con el texto.

De ese modo, las imágenes en la investigación afrontaban dos cuestiones, siendo una más formal y otra de cuño investigativo:

- Cómo hacer que dialoguen con el texto; y
- Cómo hacer que sean evidencia del problema de la investigación.

Para intentar lidiar con esa doble problemática, me he acercado a las imágenes desde la metodología visual y de la investigación basada en las artes, para que su uso en la tesis no fuera meramente ilustrativo.

Dadas esas perspectivas, las fotografías que fui sacando del grupo se relacionaban con los cuestionamientos planteados en la investigación. A través de ellas yo intentaba registrar de las reuniones no solo el contexto sino también las actitudes que enmarcaban la construcción de conocimiento del grupo. Serían ejemplo de eso la *rollana*, la presencia de personas ajenas al grupo explicándonos algo, las diversas aulas por donde hemos pasado, etc.

Como consecuencia del montaje que realicé, llegué a un resultado inesperado en cuanto a la relación texto/imagen. El montaje hizo que el texto se transformara en una imagen, a través de la relación de horizontalidad establecida en las páginas dobles, el uso de espacios en blanco y de diferentes tipografías.

Sin embargo, querer generar un informe que utilizase las imágenes como fuente de datos ha hecho que me preocupara mucho más con el *cómo* que con el *qué*.

He establecido un proceso de relación entre imagen, evidencias y reflexión, pero puede que falle, que quede incompleto, en cuanto al rescate de evidencias respecto a cómo se constituye el conocimiento en un grupo.

Esta es una valoración que las personas que han leído la tesis pueden hacer mejor que yo, ya que al estar muy involucrada con todo el proceso y conocer a fondo las relaciones que he intentado generar, quizá ya no distinga lo que las imágenes han aportado.

## 5. Qué ha significado para mí esta investigación

¿Puede la enseñanza llegar a ser más de lo que intenta ser?

Elliot Eisner (1998).

Desde que empecé a escribir esta tesis, mi director, Fernando Hernández, me pregunta “¿desde dónde hablas, cuando hablas de educación?”.

Al principio, era una pregunta muy difícil de contestar. Primero porque yo no sabía que es lo que significaba... y tampoco sabía cómo situar la pregunta en mi tesis.

Estuve buscando en manuales y revistas que hablaban de los distintos enfoques de la educación a lo largo de la historia, pero mi modo de pensar la educación no conectaba con ninguno de ellos.

En mi trayectoria he aprendido que “los problemas y las peculiaridades a las que se ha de enfrentar un licenciado que pretende actuar como docente hacen que los conocimientos adquiridos en una especialidad universitaria no resulten por sí mismos aplicables en su función docente” (Hernández y Sancho, 1993:24). Como sabemos, la formación es muy distinta de la realidad en un aula. En la formación no se habla de los problemas a los cuales nos enfrentaremos en el cotidiano escolar. En las prácticas que realizamos todo parece sencillo, ya que estamos con maestras que aparentemente tienen dominio de sus aulas y de las complejas relaciones que en ellas se establecen. A veces también sucede que, sencillamente, no nos damos cuenta de esa complejidad.

Participar de las reuniones de formación de las maestras del grupo de Projectes de Treball, más el proceso de desarrollo de la tesis (no solo la reflexión y el proceso de escritura, sino también los seminarios del doctorado y las tutorías), y el diálogo con los referentes teóricos con los cuales he estado trabajando, me han ayudado a repensar algunas cuestiones relacionadas a mi formación y el papel de la educación en mi enseñanza.

Aprendí que enseñar es más que transmitir contenidos. En mi práctica, en muchos momentos me he encontrado con cuestiones educativas, que demandaban la necesidad de ir más allá del contenido “arte”. Sin embargo, esas situaciones me hacían pensar en lo pedagógico –como, por ejemplo, con cuestiones vinculadas al comportamiento del alumnado, el desarrollo de capacidades y habilidades, de atención en las clases, de hacer o no las tareas, etc. – y no sobre educación.

No cuestionaba la adquisición de conocimientos, el aprendizaje, cómo quería que mis alumnos y alumnas aprendiesen y qué quería que aprendiesen y para qué. No pensaba en lo global que conforma las aulas –los chicos, las chicas y sus contextos– o cómo hacer para generar una red de conocimiento entre todas las variables que forman parte de nuestras experiencias docentes cotidianas.

Como ya he señalado, mi trayectoria me ha llevado a hacer esta investigación a partir del momento en que empecé a cuestionar qué sentido tenía lo que yo estaba enseñando a mis alumnos y alumnas dentro de sus contextos de vida, y qué significaba enseñar y aprender.

Toda esa trayectoria hizo que yo resignificara el concepto de educación a partir de repensar aspectos que conforman la práctica docente, y que estaban invisibilizados por una práctica que privilegiaba la transmisión de métodos, técnicas y contenidos:

1. Repensar el papel del profesor: ¿Qué debo hacer para ayudar mis alumnos y alumnas en sus procesos de construcción de conocimiento?
2. “Quiénes son los estudiantes y que les interesa más a largo plazo” (Eisner, 1998:93). ¿De qué modo se puede plantear metas educativas que abarquen sus necesidades y deseos?
3. “Considerar las utilidades y capacidades de la estructura organizativa” (Eisner, 1998:95). ¿Cómo considerar otros modos de organizar el aula para que genere conocimiento entre todos?

Estos aspectos señalan cuestiones que si yo tuviera que contestar ahora como *docente* a la pregunta que se hizo el grupo en octubre de 2010, serían mis prioridades para el próximo curso. Principalmente porque estos son aspectos que las reuniones y la PEPT han hecho con que yo viera que son fundamentales dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Comprender que se puede enseñar desde otro lugar que no sea solo desde el posicionamiento arriba/abajo, que los estudiantes poseen conocimientos y necesidades de aprendizaje, y que los espacios de producción de conocimiento no son fijos ni únicos, me ha ayudado a ver no una, sino muchas posibilidades dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje y que me ayudan a fundamentar las incertidumbres que me han traído hasta aquí. Estos aspectos constituyen otra relación entre maestra, alumnado y conocimientos y son puntos de partida para una enseñanza *inquieta*, donde el cuestionamiento constante de los conocimientos y de la propia práctica (tanto docente como de los/as otros/as) no permiten que la enseñanza se transforme en una cadena de montaje.

Estos tres aspectos podrían ser los primeros a ser investigados por mí, al volver a la práctica, y podrían ser la base de mi práctica. Pero no dudo que en el camino surjan otros interrogantes que me hagan querer indagar. Pero eso son cosas que solo podré saber a partir del momento en que vuelva a la docencia.

Para finalizar señalo que con esta tesis he comprendido que enseñar es una actitud que valora el conocimiento de alumnos y alumnas, sus deseos de aprender y que tiene que estar conectado con el momento que estamos viviendo y con las necesidades generadas por esa contingencia.

Eisner (1998:93) ya señalaba que “a menudo existe una discrepancia entre lo que los educadores dicen, y pretenden conseguir, y lo que hacen cuando trabajan con los estudiantes”.

Por eso me parece coherente cuando me siento en el suelo con Lourdes y sus alumnos y alumnas para hablar de los tiburones y lo que ya sabemos sobre ellos y que más queremos saber. Esta actitud, por ejemplo, da protagonismo a todas/os y señala que el conocimiento no viene desde una única dirección. De ese modo se establece otra manera de entender y de relacionarse entre todos, como iguales, para marcar lo que se conoce y lo que se quiere conocer, y plantea caminos para generar el conocimiento del grupo, no como posiciones fijas, sino como posibles recorridos.

Esta investigación me ha ayudado a comprender que lo que se piensa o se plantea sobre enseñanza y aprendizaje está justamente conectado con el sentido que damos a la educación.

**Mapa final**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDER, Bryant K. 2006. Telling twisted tales. Owing Place, Owing Culture in Ethnographic Research. In HAMERA, Judith (ed.). *Opening acts, performance in/as communication and Cultural Studies*. London: Sage Publications.
- ALPERS, Svetlana. 1993. *The art of Describing: Dutch Art in the Seventeenth Century*. Chicago: University of Chicago Press.
- ANGUITA, Marisol; HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. 2010. Los proyectos, tejido de relaciones y saberes. *Cuadernos de Pedagogía*. n.º 400, 77-80.
- ANGUITA, Marisol; LÓPEZ, Juanjo. 2004. Espacio para la acogida y el diálogo. Conversar y reinventarse en compañía. *Cuadernos de Pedagogía*. n.º 332, 59- 61.
- AUBERT, Adriana. [et al.]. 2004. *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- AUTORÍA COMPARTIDA. 2004 ¿Qué han significado para mí los proyectos de trabajo? *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 332, 71-75.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa. 2013. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. In: *Revista Metáfora Educacional. Feira de Santana – Bahia, (Brasil), 3-28*. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Consultado en febrero de 2014.
- BACARIN, Lígia Maria B. P.; NOMA, Amélia K. 2005. História do movimento de arte-educação no Brasil. *ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História*. Londrina. Disponible en <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1367.pdf>. Consultado en marzo de 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. 1991. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE.
- BARBOSA, Ana Mae. 2003. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. *Revista Digital Art&*. n.º 0. <http://www.revista.art.br/>
- BAUMAN, Zygmunt 2003. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Zygmunt. 2007. *Los Retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BAXANDALL, Michael. 1974. *Painting and Experience in Fifteenth-Century Italy*. Oxford: Oxford University Press.
- BERGER, John. 1987. *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70.

BHABHA, Homi K. 1998. *O local da cultura*. Belo Horizonte: editora UFMG.

BIASOLI, Carmen Lúcia A. 2007. *A formação do professor de arte: Do ensaio...à encenação*. Campinas, SP: Papyrus.

BREA, José Luis. 2005. *Los Estudios Visuales. Por una epistemología política de la visualidad*. Tres Cantos, Madrid: Akal.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. 1997. Parâmetros curriculares nacionais: arte. *Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF*.

BROCKMEIER, Jens. 2000. Autobiographical Time. In: *Narrative Inquiry*. V. 10, nº 1. Amsterdam: John Benjamins B.V., 51-73.

BRUNER, Jerome S. 2006. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

BRUNER, Jerome; HASTE, Helen. 1990. *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona [etc.]: Paidós.

BRYSON, Norman; HOLLY, Michael Ann e MOXEY, Keith (eds.). 1994. *Visual Culture: Images and Interpretations*. Hannover and London: Wesleyan University Press.

BURR, V. 1997. *Què és un discurs? In Introducció al construccionisme social*. Universitat Oberta de Catalunya: Proa, DL. Barcelona.

BUTLER, Judith. 2001. *El Género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

CALVO, Beatriz (1992), Etnografía de la educación. *Nueva Antropología*, V. XII, nº 42, México, 9-26.

CAMPOS, Ricardo. 2011. Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios. *Análise Social*. Vol. XLVI (199). Portugal: CEMRI, Universidade Aberta, 237-259.

CARBONELL, Jaume. 2004. Fernando Hernández. La incertidumbre excita la curiosidad. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 340, 46-51.

CHARRÉU, Leonardo. 2013. Métodos alternativos de pesquisa na universidade contemporânea: uma reflexão crítica sobre A/R/Tografia e metodologias de investigação paralelas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Processos e práticas de pesquisas em Cultura Visual e Educação*. Santa Maria: Editora da UFSM. En prensa.

CARVALHO, Edgar A. 2009. Edgar Morin. A religação dos saberes. *Pedagogia Contemporânea*, nº4, 44–59.

CLIFFORD, James; MARCUS, George (comps.) 1986. *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.

COCHRAN-SMITH, Marilyn y LYTTLE, Susan L. 2002. *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

COCHRAN-SMITH, Marilyn y LYTTLE, Susan L. 2003. Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. In LIEBERMAN, Ann y MILLER, Lynne (eds.). 2003. *La indagación como base de la formación del profesorado y a mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 65-79.

COHEN, Jennifer L. 2010. Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and teacher education*. V. 26, 473-481.

CONLE, Carola. 1996. Resonance in Preservice Teacher Inquiry. *American Educationat Research journal*, V. 33, nº 2, 297-325.

CONLE, Carola. 1999. Why Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research. Toronto: *Curriculum Inquiry*, V. 29, nº1, 7-32.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. 1995. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In LARROSA, Jorge [et al]. 1995. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 11-59.

CRARY, Jonathan. 1990. *Techniques of the observer (on vision and modernity in the XIXth century)*. Cambridge, Massachusetts/Londres: MIT Press.

CUNHA, Luiz Antônio. 2006. Autonomia universitária: teoria e prática. In: VESSURI, Hebe (comp.); CUNHA, Luiz Antônio [et al.]. 2006. *Universidad e investigación científica: convergencias y tensiones*. Buenos Aires: CLACSO, 13-31.

DARTS, David. 2004. Visual Culture Jam: Art, Pedagogy and Creative Resistance. *Studies of art education*, V. 45, nº4, 313-327.

DECROLY, Ovide. 1927. *La Función de globalización y la enseñanza*. Madrid: Revista de Pedagogía.

DEEPWELL, Katy. 2005. Feminist Curatorial practices since the 1970's. In: MARSTINE, Janet. 2005. *The New Museum Theory. An Introduction*. Londres: Blackwell, 64-84.

DENZIN, Norman K. 1989. *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage.

DENZIN, Norman K. 1997. *Interpretive ethnography: ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks [Calif.]: SAGE.

DIAS, Belidson. 2006. Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na Arte/educação Contemporânea. *Visualidades (UFG)*, V. 4, 101-132.

DI FRANCO, María Graciela. 2011. ¿Es posible que la escuela construya un nuevo orden social? Argentina. *Práxis Educativa*, V. XV, nº 15, 9-12.

DIKOVITSKAYA, Margaret. 2006. *Visual Culture. The Study of the Visual after the Cultural Turn*. England: MIT Press.

DUARTE JUNIOR, João F. 2008. *Por que arte-educação?* Campinas, SP: Papirus.

DUNCUM, Paul. 2002. Clarifying Visual Culture Art Education. *Studies of art education*, V. 55, nº3, may, 6-11.

DUNCUM, Paul. Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies of art education*, V. 45, nº3, 2004, 252-264.

EDITORIAL, 1989. Reforma y currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168, 07.

EFLAND, Arthur D. 2002. *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.

EFLAND, Arthur. 2004. Las artes y la cognición: un argumento cognitivo a favor de las artes. In: EFLAND, Arthur. 2004. *Arte y cognición: la integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro, 211-230.

EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry y STUHR, Patricia. 2003. *La Educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

EISNER, Elliot. 1998. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

EISNER, Elliot W. 2004. *El Arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona [etc.]: Paidós.

ELBAZ-LUWISCH, Freema. 2007. Studying teachers' lives and experience. Narrative inquiry into K-12 teaching. In CLANDININ, D. Jean. (ed). 2007. *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. Londres: Sage.

ELLIOTT, John. 1990. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ELLIOTT, John. 1997. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.

ERICKSON, Frederick. 2002. Prefacio. In COCHRAN-SMITH, Marilyn y LYTTLE, Susan L. 2002. *Dentro/ fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal, 9-12.

ESTRADA, Francisco J. P. 2007. *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Morón de la Frontera: Sevilla.

EVANS, Jessica; HALL, Stuart (eds.). 1999. *Visual Culture: the reader*. London: Sage.

FEBRER, Mercè. 2004. El papel de las familias. *Cuadernos de Pedagogia*, nº 332, 52-55.

FERRAZ, Maria Heloisa y FUSARI, Maria F. 1992. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez.

FREEDMAN, Kerry. 2006. *Enseñar la Cultura Visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

FREEDMAN, Kerry. (S/D). *Enseñando Cultura Visual: Educación artística y la formación de identidad*. Northern Illinois University. <http://www.ub.edu/boletineducart/boletineducart/info/freedman.htm>. Consultado en noviembre de 2012.

FOUCAULT, Michel. 1979. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

FOUCAULT, Michel. 1988. *La arqueología del saber*. México D.F: Siglo XXI.

FOSTER, Hal (editor). 1988. *Vision and visuality*. Seattle: Bay Press.

FREIRE, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. 1997. *Pedagogía de la autonomía*. México D.F. y Madrid, siglo XXI.

FURLAN, Suzanne. 2010. Desde el margen. Avivar la pasión por aprender, desde la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 400, 33-35.

GARDNER, Howard. 2005. *Las Cinco mentes del futuro: un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós.

GEERTZ, Clifford. 1987. *La interpretación de las culturas*. México, D.F.: Gedisa.

GEERTZ, Clifford. 2003. Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social. In GEERTZ, Clifford [et al]. *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa, 63-77.

GEERTZ, Clifford. 2010. *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.

GERGEN, Kenneth J. 1996. *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.

GERGEN, Kenneth J.; GERGEN, Mary. 2011. *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.

GIROUX, Henry. 1997. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

GIROUX, Henry. 2001. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

GLICKMAN, Carl D. y ALRIDGE, Derrick P. 2003. Hacerse pública las exigencias de la educación en el siglo XXI. In: LIEBERMAN, Ann y MILLER, Lynne (eds.). 2003. *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 29-40.

GRADY, John. 2008. Visual Research at the Crossroads. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 38. <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114->

fqs0803384. Consultado en noviembre de 2013.

- GRAMSCI, Antonio. 1974. *La formación de los intelectuales*. Barcelona: Grijalbo.
- GREENE, Maxine. 2003. Las finalidades educativas y la formación del profesorado. In: LIEBERMAN, Ann y MILLER, Lynne (eds.). 2003. *La indagación como base de la formación del profesorado y a mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 17-27.
- GREENE, Maxine. 2005. *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y el cambio social*. Barcelona: Graó.
- GRUPO MINERVA. 1994. En contra del método de proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 221, 74-77.
- GUASCH, Anna María. 2003. Los Estudios Visuales. Un Estado de la Cuestión. *Estudios Visuales*, nº 1, noviembre, 8-16.
- GUASH, Oscar. 1997. *Observación participante*. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. 1999. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: HOLSTEIN, James A., GUBRIUM, Jaber F. *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- GUBER, Rosana. 2001. *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- GUBER, Rosana. 2004. *El Salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires; Barcelona: Paidós.
- HAMMER, Dean, WILDAVSKY, Aaron. 1990. La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y Fuente Oral*. Barcelona, nº 4, 23-61.
- HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. 1983. *Ethnography, principles in practice*. London: Tavistock.
- HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. 1994. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HARAWAY, Donna. 1995. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- HARVEY, David. 1998. *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- HERNÁNDEZ, Fernando. 2000. *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, Fernando. 2000a. Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*. Bellaterra: U.A.B. 26, 39-51.

- HERNÁNDEZ, Fernando. 2002. Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 310. Febrero. 78-82.
- HERNÁNDEZ, Fernando. 2002a. La importancia de ser reconocido como sujeto. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 319, Diciembre. 28-32.
- HERNÁNDEZ, Fernando. 2004. Pasión en el proceso de conocer. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 332, 46-51.
- HERNÁNDEZ, Fernando. 2005. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação e Realidade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. V. 30, nº2, 9-34.
- HERNÁNDEZ, Fernando. 2007. *Catadores da cultura visual. Proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- HERNÁNDEZ, Fernando. 2007a. Qué se aprende y cómo se aprende de las Artes Visuales y la Cultura Visual desde la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo. Fecha: 11/06/2007. Denominación del acto: *Congreso de Artes Visuales y Educación*. Localidad: Santa Maria, Brasil.
- HERNÁNDEZ, Fernando. 2007b. Una història de la perspectiva educativa dels projectes de treball a Catalunya. Octubre. *Perspectiva Escolar*, 18-23.
- HERNÁNDEZ, Fernando. 2008. La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, nº 26, 85-118.
- HERNÁNDEZ, Fernando. 2012. *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, Fernando y SANCHO, Juana M<sup>a</sup>. 1993. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, Fernando y SANCHO, Juana M<sup>a</sup>. 2002. Desafío, trasgresión y riesgo. *Cuadernos de pedagogía*, nº319, 12-15.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. 2008. *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó: ICE Universitat de Barcelona.
- HOLSTEIN, James A. y GUBRIUM, Jaber F. 2008. Constructionist Impulses in Ethnographic Fieldwork. En HOLSTEIN, James A.; GUBRIUM, Jaber F. *Handbook of Constructionist Research*. New York: The Guilford Press. 373-395.
- HOYUELOS, Alfredo. 2006. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- HOYUELOS, Alfredo. 2007. Documentación como narración y argumentación. *Revista Aula de Infantil*. nº 39. Versión electrónica (s/p). <http://caps.educacion.navarra.es/primaria2/files/documentacion-como-narracion-y-argumentacion.pdf>. Consultado en marzo de 2014.

IBÁÑEZ, Tomás. 2001. *Municiones para disidentes. Realidad-Verdad-Política*. Barcelona: Gedisa.

IBGE. 1999. *Noções básicas de cartografia*. Departamento de Cartografia. Rio de Janeiro: IBGE.

IÑIGUEZ, Lupicínio. 2003. La psicología social en la encrucijada postconstruccionista. Historicidad, subjetividad, performatividad, acción. *XII Encontro Nacional da ABRAPSO. Estratégias de invenção – a Psicologia Social no contemporâneo*. Outubro de 2003. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUCRS. Porto Alegre. Brasil.

JAY, Martin. Relativismo cultural e a virada visual. 2003/2004. *Aletria – Revista de Estudos de Literatura. Olhar cabisbaixo: trajetos da visão no século XX*. Volume 10/11. Disponible en: [http://www.letras.ufmg.br/poslit/08\\_publicacoes\\_pgs/publicacao002110.htm](http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/publicacao002110.htm) Consultado en noviembre de 2012.

JENKINS, Henry. 2009. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph.

JIMÉNEZ, Jesús y BERNAL, José Luis. 1990. Las cuestiones básicas. *Cuadernos de pedagogía*, nº184, 15- 24.

KAFKA, Franz. 1977. *En la colonia penitenciaria*. Madrid: Guadarrama.

KAN, Koon H. 2009. Caught in the betwixt-and-between: Visual narrative of an Asian artist-scholar. *International Journal of Education & the Arts*, V. 10, nº 29, 1-31.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. 2004. *Rigour and Complexity in Educational Research – Conceptualizing the Bricolage*. London: Open University Press.

KNOWLES, J. Gary y COLE, Andra. 2008. *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues*. Los Angeles [etc.]: Sage.

KRAUSS, Rosalind. 2008. La escultura en el campo expandido. In FOSTER, Hal (editor). 2008. *La Posmodernidad*. Barcelona: Kairós. 59 – 74.

LATOUR, Bruno. 2008. *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

LARRAURI, Maite. 2000. *El deseo según Deleuze*. Valencia: Tándem.

LÉVI-STRAUSS, Claude. 2012. *Tristes trópicos*. Barcelona: Paidós.

LIEBERMAN, Ann y GROLNICK, Maureen. 1988. Educational reform networks: changes in the forms of reform. In HARGREAVES, Andy [et al.]. 1988. *International handbook of educational change*. Dordrecht [etc.]: Kluwer Academic Publishers, 710-729.

LIEBERMAN, Ann y MILLER, Lynne (eds.). 2003. *La indagación como base de la formación del profesorado y a mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.

LINDAUER, Margaret. 2005. The critical museum visitor. En MARSTINE, Janet. 2005. *The New Museum Theory. An Introduction*. Londres: Blackwell, 203-225.

LINDAUER, Margaret. 2007. Critical museum pedagogy and exhibition development. A conceptual first step. In: KNELL, Simon; MACDONALD, Diane y WATSON, Sheila. *Museum Revolutions. How Museums change and are changed*. Londres: Routledge, 303-314.

LOFLAND, John y LOFLAND, Lyn H. 1999. *Analyzing social settings. A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, (Calif.): Wadsworth Publishing Company.

MACBETH, Douglas. 2001. On “Reflexivity” in Qualitative Research: Two Readings, and a Third. *Qualitative Inquiry*, V. 7 nº 1, p. 35- 68.

MALINOWSKI, Bronislaw. 1973. *Los argonautas del Pacífico Occidental: un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*. Barcelona: Península.

MARCUS, George. 1994. What comes (just) after “post”. The case of ethnography. In DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 563-574.

MARTINS, Alice. 2010. Arena aberta de combates, também alcunhada de cultura visual... Anotações para uma aula de metodologia de pesquisa. In: MARTINS, Raimundo y TOURINHO, Irene (org.). 2010. *Cultura das imagens. Desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: UFSM, 207-229

MARTINS, Raimundo. 2006. Sobre textos e contextos da cultura visual. *Visualidades*, V. 4, nº 1 e 2, 05-11.

MARTINS, Raimundo. 2006a. Porque e como falamos da cultura visual? *Visualidades*, V. 4, nº 1 e 2, 64-79.

MARTINS, Raimundo y TOURINHO, Irene (Org.). 2009. *Educação da cultura visual – narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: UFSM.

MCLAUGHLIN, Milbrey W. y ZARROW, Joel. 2003. Profesores comprometidos con la reforma basada en las evidencias: trayectorias de indagación, análisis y acción docente. In: LIEBERMAN, Ann y MILLER, Lynne (eds.). 2003. *La indagación como base de la formación del profesorado y a mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 103-127.

MEC(a). 1989. *Diseño curricular base. Educación primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: M.E.C.

MEC(b). 1989. *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: M.E.C.

MEC(c). 1993. *Primaria. Orientaciones didácticas. 2º ciclo*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: M.E.C.

MENESES, María Paula G. 2012. Mozambique, África y el mundo. El tránsito entre las gentes. In RIBAS LOZANO, Alberto; GARCÍA-GONZÁLEZ, Mayra; ÁLVAREZ VINGUER, Aurora y ORTEGA SANTOS, Antonio (eds.) 2012. *Tentativas, contagios, desbordes. Territorios del pensamiento*. Granada: Universidad de Granada, 23-54.

MIRZOEFF, Nicholas. 2002. The subject of visual culture. In: MIRZOEFF, Nicholas (ed.). *The Visual Culture. Reader*. 2nd ed. London and New York: Routledge, 3-21.

MIRZOEFF, Nicholas. 2003. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós Arte y Educación.

MITCHELL, Willian. J. T. 1995. Interdisciplinarity and Visual Culture. *Art Bulletin*. December, v. LXXVII, nº 4, 540-544.

MITCHELL, Willian. J. T. 2003. Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual. In: *Estudios Visuales*. Murcia: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, Noviembre, 17-40. Disponible en: <<http://www.estudiosvisuales.net/revista/index.htm>>. Consultado en noviembre de 2012.

MITCHELL, Willian. J. T. 2009. *Teoría de la imagen*. Madrid, España: Ediciones Akal.

MOLINA, María José; VENTADES, Paula; DURÁN, Noemí. 2010. *Un grupo pequeño, grandes cosas*. Cuadernos de pedagogía. nº 400, 30-32.

MOLLIS, Marcela. 2006. Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. In VESSURI, Hebe (comp.); CUNHA, Luiz Antônio, [et al.]. 2006. *Universidad e investigación científica: convergencias y tensiones*. Buenos Aires: CLACSO, 85-101.

NIAS, Jenifer. 1998. Why teachers need their colleagues: a developmental perspective. In : HARGREAVES, Andy [et al.]. 1988. *International handbook of educational change*. Dordrecht [etc.]: Kluwer Academic Publishers, 1257-1271.

NIETO, Sonia. 2006. *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona, Octaedro.

ORANGE, Donna M. 2011. “La actitud de los héroes”: Bernard Brandchaft y la hermenéutica de la confianza. *Clínica e Investigación Relacional*, 5 (3), 507-515.

ORDÓÑEZ CASTRO, Sandra P. 2009. Educación: una conversación bien informada. Entrevista con John Elliot. *Revista del Centro de Investigación*. Universidad La Salle [en línea] 2009, V. 8. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34213107010>. Consultado en abril de 2011.

PADRÓ, Carla. 2003. La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. In: LORENTE, Jesús-Pedro y ALMAZÁN, David. (eds.). 2003. *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 51-70.

PADRÓ, Carla. 2007. Museos y educación. Cartografía de un caso. In RODRIGO, Javier (ed). 2007. *Pràcticas dialògiques. Intersecciones entre la Pedagogía crítica y la Museología crítica*. Es Baluard Museo d'Art Modern i Contemporani: Palma de Mallorca, 135-147.

PADRÓ, Carla. 2008. Visitantes. Museos. Visitas. Práctica Cultural. In: “¿Para qué un visitante incómodo?”. *Actas de las 15 Jornadas Estatales de Departamentos de Educación y Acción Cultural*. La Coruña, 154-175.

PÉREZ ESTEVE, Pilar. 1994. Proyectos de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 225, 52-57.

PERRENOUD, Philippe. 2007. Aprender a l'escola a través dels projectes: per què?, com? *Perspectiva Escolar*, nº318, 3-17.

PETRY, Paulo Padilla y HERNÁNDEZ, Fernando. 2013. El papel de la escucha en la investigación biográfica. *IV Jornadas de historias de vida en educación. El papel de la investigación biográfico-narrativa en la formación inicial y permanente del profesorado*. <http://historiasdevida2013.wordpress.com/> Consultado en septiembre de 2013.

PIAGET, Jean. 1996. *Biología e Conhecimento*. Petrópolis: Vozes.

PIAGET, Jean. 2001. *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.

PIERA, Elisenda A. y THORNBERG, Nora M. 2004. Visualidad y mirada. El análisis cultural de la imagen. In: PIERA, Elisenda A.; THORNBERG, Nora M. (coord.). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona: UOC. 17-46. Disponible en: [http://ambientes.uniminuto.edu/esp/a\\_visual/parte2/culturavisualdigital.pdf](http://ambientes.uniminuto.edu/esp/a_visual/parte2/culturavisualdigital.pdf) Consultado en noviembre de 2012.

POINTON, Marcia. 1997. *History of Art. A students' handbook*. Londres: Routledge.

POLLOCK, Della. 1998. Performing writing. In PHELAN, Peggy y LANE, Jill (eds.). *The ends of performance*. New York: New York University, 73-103.

READ, Herbert. 1982. *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

RICHERT ERSHLER, Anna. 2003. La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto. In LIEBERMAN, Ann y MILLER, Lynne (eds.). 2003. *La indagación como base de la formación del profesorado y a mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 193-208.

ROGOFF, Irit. 2002. Studying Visual Culture. In: MIRZOEFF, Nicholas (ed.). *The Visual Culture. Reader*. 2nd ed. London and New York: Routledge, 24-36.

ROSE, Gillian. 2012. *Visual methodologies*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

SANCHO, Juana Mª [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).

SCHÖN, Donald A. 1992. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Dom Quixote: Lisboa.

SCHÖN, Donald A. 1998. *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.

SEGOVIA, José [et al.]. 1992. *Claves de la reforma educativa. La calidad, el currículo, el profesorado, la nueva formación profesional y la orientación*. Madrid: Popular.

SILVA, Tomaz T. 2001. *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

SONTAG, Susan. 2003. *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.

SPARKES, Andrew C.; SMITH, Brett. 2008. Narrative Constructionist Inquiry. En HOLSTEIN, James A. y GUBRIUM, Jaber F. 2008. *Handbook of Constructionist Research*. New York: The Guilford Press, 295- 314.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. 1993. The Politics of Translation. In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. 1993. *Outside in the Teaching Machine*. Londres/Nueva York: Routledge, 179-200.

STENHOUSE, Lawrence. 1998. La Investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

STOLL, Louise; FINK, Dean y EARL, Lorna. 2004. *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.

STOKES, Laura. 2003. Lecciones desde una escuela indagadora: formas de indagación y condiciones para el aprendizaje del profesorado. In LIEBERMAN, Ann y MILLER, Lynne (eds.). 2003. *La indagación como base de la formación del profesorado y a mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 173-191.

STRONACH, Ian [et al]. 2007. Reflexivity, the Picturing of Selves, the Forging of Method. *Qualitative Inquiry*, V. 13, no. 2, 179-203.

TRAFÍ-PRATS, Laura. 2013. Pedagogia do exposto e do visual: figurações implicadas para 4 imagens de sexo de rua. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs.). *Processos e práticas de pesquisas em Cultura Visual e Educação*. Santa Maria: Editora da UFSM. En prensa.

VAN MAANEN, John. 1988. *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

VIDIELLA, Judit; VENTURA, Mercè y HERNÁNDEZ, Fernando. 2004. Más allá de Lucian Freud. La experiencia del cuerpo en la sociedad. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 332, 68-70.

VILLASANTE, Tomás. 2006. *Desbordes creativos*. Madrid: La Catarata.

VYGOTSKI, Lev S. 1987. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKI, Lev S. 1988. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

WEINBERG, Darin. 2008. The Philosophical Foundations of Constructionist Research. In: HOLSTEIN, James A. y GUBRIUM, Jaber F. 2008. *Handbook of Constructionist Research*. New York: The Guilford Press, 13-39.

WENGER, Etienne. 2001. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona [etc.]: Paidós.

WILLIAMS, Raymond. 2008. *Palabras clave: un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

**ANEXOS**

## Reunió del 28 de octubre de 2010

Reunió grup de projectes – 28 d'octubre del 2010

Hola a tothom, he estat “l’espigadora” de les vostres paraules, però no he aconseguit recollir\_ho fidelment, sinó el que he pogut... si hi ha alguna cosa que realment és confosa o incorrecte, m’ho dieu i ho corregeixo.

Presentació de les noves companyes:

Lia, Projecte del Máster de pedagogia: Treball per projecte des de la perspectiva de l’assessorament a les escoles. Tutora: Katia.

Estela, cap d’estudis de l’escola de Maria.

Prioritats de curs per part de cadascú/cuna

Lola

Es planteja :Com visualitzar, visibilitzar la meua experiència com a grup i com persona l’ he traspassat als Projectes a l’aula. Em qüestiono: Com podem plasmar el que aprenem, cercar diferents maneres , tenir-ho més per escrit...

Daniel aporta la idea de poder compartir els exemples de la Marianne: explicitar el com s’aprèn, i no el que es fa des de la perspectiva educativa dels PdT.

Necessitem una sessió per posar-nos al dia de com s’aprèn des de la neuro ciència. Els infants i joves aprenen millor d’una manera contextualitzada i significativa, que parcial i fragmentada  
Les deures del funcionament del cervell.

Maria P.

Autoritzar-nos per treballar d’aquesta manera, es correspon a una manera de ser i de viure. Amb la que hi crec i penso. Documentar el que faig en forma de diari, de la importància de fer-ho per mi i pels nens. El retorn del que escric és molt important. Descobrir com aprenem...

1r. del propi aprenentatge i també dels nens. En el diari escric paraules clau que m’han estat significatives. El diari s’ha d’escriure cada dia perquè sinó no és el mateix.

Lucía

Tot el que vull fer amb el meu grup, recollir-ho amb els nens, donar-li més sentit per ells i per a mi.

Diane

El como si...Algo de ellos y lo que es mio, como confluir entre ambos aspectos: el curriculum y sus intereses. Construir puentes y desarrollarlos.

Estar atenta y aprender de este grupo desde contextos diferentes.

Maialen

En el meu treball al MNAC em plantejo com generar la conversa en el grup, una autèntica conversa.

En el grup, el meu paper els veig anar vinculant les experiències, cercar altres formes de visualitza, altres formes de relatar, hi ha una sobreabundància de reiteració. Plasmar processos d’aprenentatge.

Nica ofereix poder mostrar el vídeo d'un grup de 2n de l'ESO de l'any passat, per fer-ne una lectura crítica i visibilitzar una manera d'aprendre a l'aula.

Comenta Daniel: Com fer que els nois i les noies siguin investigadors (com per exemple el treball de Noemí...) Com les criatures s'autoritzen a documentar. Com fer recerca amb joves i no sobre joves...Introduir altres maneres de narrar, de fer recerca amb les criatures...

Francesca

Busco com tractar els projectes no tant en paper sinó anar més enllà, altres maneres de investigar amb els nens i les nenes.

Estela

Com poder transmetre als nous companys de l'escola el gust i l'interès per aquesta filosofia.

María

Deixar de preocupar-nos per saber si entren o no en la filosofia...sinó anar treballant.

Com narrar la nostra experiència de centre. Com per exemple a partir de l'elaboració del projecte d'autonomia de centre.

Daniel

“Em qüestiono el que sabem de com els nois i les noies de l'ESO aprenen dins i fora el centre. – Segons un companys coneguts a Corea en un congrés comenten: ens trobem en una tercera onada o línia paradigmàtica de la psicologia educativa. La 1a. onada: conductisme: primer cal canviar el comportament. La 2a onada: constructivisme per millorar cal canviar els nostres esquemes de pensament, i ara, la 3a. La cura i les energies personals, des del budisme i la tradició, trobar la pròpia energia i descobrir els teus focos de relació, posar enfaci en la cura pròpia. Meditació...com enfocar la mirada vers els altres, no des de la seducció, sinó des de la comprensió, l'autoconeixement, crear vincles...”

Lluna

Des de les experiències, des dels relats i des del procés de reinventar la nostra escola des de perspectiva educativa dels PdT, compartir la pregunta com aprenen els nens: com emocionar, com llançar-se a aquest repte. Pensava en la creativitat com a via que ens porta a la subjectivitat. Visualitzant el procés a partir del que hem fet i que seguim fent: cercar noves maneres de narrar i narrar-nos.

La creativitat grupal, creativitat social? Com reincorporar-ho a l'escola?

Ítaka ens comenta que participen en les jornades sobre la creativitat i la innovació social a Palma de Mallorca.

Rosa

El meu punt de neguit és com el teixit d'aula passa a ser teixit d'escola? El repte a l'engròs, el viatge interior, és molt complicat de fer per les presses... com ens anem posicionant i que compartim?. Quin sentit donem al que estem fent com a escola?.

Visualització el projecte d'escola, com fer-ho, com anar més enllà..vull experimentar, provar com fer-ho.

Mariane

Estic recuperant tot el que s'ha produït sobre el treball per projectes. Buscar evidències, “del perquè hubo una necesidad de trabajar desde la persp.educ.de los PdT; ¿que vino de dentro de

la escuela, porqué no era suficiente, que surgió, como surgió, que pasó durante?...”

Nica

Mi interessa recercar sobre la cura personal i la cura cap els altres, a partir de que cadascú es trobi a si mateix i pugui ser més conscient del que viu, com ho viu i poder-ho relatar amb imatges, paraules, gestos, mirades, etc. Connectar-nos amb nosaltres mateixos i amb els demés... Deixar sentir, aprendre a escoltar i escoltar-nos i saber que ens ressona del que diem..

Katia

Interès en trobar contextos relacionals, aprendre a escoltar-se, a aprendre a relacionar-nos entre nosaltres, deixar un temps per què es puguin prendre decisions, quines decisions i perquè, buscar i pensar sobre si mateix, reflexionar i compartir amb els altres. Crear un espai de confiança.

Per a implicar-se en el procés d'aprendre, tant pels mestres, com pels estudiants els hi suposa una entrega d'una part personal i això cal temps, representa un procés i per què cadascú faci el seu procés cal temps i ser respectuós. Representa tot un projecte personal.

Arlet

Se m'ha obert moltes finestres. Com genero complexitat a l'aula? Aquest es el repte de curs.

Roser

Viure el benestar de construir unes relacions, des de la possibilitat d'aprendre amb tranquil·litat, amb alegria, alguns matxacats per la seva història, gaudint de les relacions. No caure en l'estereotip de les relacions i la forma d'aprendre d'una forma massa acadèmica.

Anar més enllà de la fotografia.Com es representa des de la creativitat innovadora...

Em quedo amb la seguretat del que conec i fer un camí de trencaments, anar més enllà des de la creativitat.

Daniel comenta poder veure el vídeo d'un grup de 6è de Dovella. Com explicar l'escola només amb la càmera?

Mírea

Estic indagant sobre desescolaritzar l'escola: colonitzo, em colonitzen?...

José

En relació al grup: m'agrada el que m'aporta, visibilitzar-se. Ens proposa crear una pàgina web per compartir material, per traspassar i compartir amb altra gent.

En relació a la formació: com transmetre-ho a altres escoles, des de la LEC.

En relació a l'escola: estic desconnectat des del curs passat.

Aina

Crisis professional. Situació del grup de P4. Desbordament d'inici de curs. Sense ajut de l'equip directiu. Ara estem més contents i podem estar millor si jo estic millor. Hem d'intentar ser feliços.

Timunjaya

Crear suficients recursos d'autonomia, aprendre de si mateixos, ells son capaços de ser creadors de coneixement, de crear nous recursos i nous sabers.

Ítaka

Com aprenem de manera relacional, com anem creant relacions integradores, com s'evidencia el viatge?

Autoritzar als nens a ser investigadors  
Documentar molt més amb ells, re-inventar tema de documentació. Narrar-nos d'altres maneres.  
Què dic jo, colonialitzo?

Eugenia  
Com recol·locar-me amb el grup, i també com a cap d'estudis. El tema de la creativitat grupal,  
més enllà del currículum, que ens facin sentir com a grup...i això ens permetrà entrar en altres  
coses.

Daniel  
La volta ha estat molt interessant. Pot servir per compartir moments i desitjos diferents entre  
les persones i crear una agenda de treball amb totes les aportacions...

(...)

Nica, 1 de novembre del 2010

## Resonancia sobre la reunión del 28 de octubre de 2010

Mariane Abakerli

Como ya sabemos, la reunión del día 28 fue muy importante. Así que la he recuperado para dar  
seguimiento a mi investigación sobre los proyectos de trabajo y he llegado a un compilatorio  
que me gustaría compartir con ustedes para que podamos verlo juntos en nuestro próximo  
encuentro.

Las palabras claves de la reunión del día 28 y sus contextos:

1. Visibilizar
  - mi experiencia como grupo y como persona
2. Plasmar
  - lo que aprendemos
  - procesos de aprendizaje
3. Documentar
  - lo que hago
4. Transmitir
  - la formación a otras escuelas
  - el gusto y el interés por esta filosofía
5. Intereses
  - del profesor
  - de mis alumnos
6. Aprender
  - maneras de aprender en el aula
  - cómo los chicos y chicas aprenden dentro y fuera el centro
  - desde la experiencia
  - a escuchar y escucharnos
  - supone tiempo
  - que no caiga en estereotipos
  - de sí mismos (los alumnos)
  - de manera relacional
  - del grupo
7. Investigar/investigación
  - con los niños y las niñas
  - con jóvenes
8. Narrar
  - de otra manera
  - las experiencias del centro
9. Experiencia

#### 10. Creatividad

– vía que nos lleva a la subjetividad

#### 11. Escuela

– reinventar la escuela  
– reincorporar el proceso de los proyectos en la escuela  
– del aula a la escuela  
– visualizar el proyecto de la escuela  
– sentido de escuela

#### 12. Relatar

– buscar otras formas  
– con imágenes, palabras, gestos, miradas

#### 13. Relación

– relacionarnos  
– relacional  
– construir  
– disfrutar

#### 14. Grupo

– recolocarme con el grupo (de la escuela)  
– es externo al profesor, son los alumnos  
– que nos hagan oír/sentir como grupo  
– dar sentido  
– compartir

#### 15. Profesor

– vincula las experiencias  
– abarcar mis intereses  
– encontrar contextos relacionales  
– ¿colonizo?  
– ¿me colonizan?  
– autorizar a los niños a ser investigadores

Después de esto, analizándolos, llegué a conclusión que estas palabras se encajan en cuatro palabras: visibilizar, alumno, profesor y aprender.

Los conceptos dialogan entre si y todas las otras palabras forman parte de estas cuatro.

Visibilizar:

- Documentar los recorridos. Se habla de la necesidad de cambios en esta representación de los procesos como si el “cómo se visibiliza” ya no fuera más capaz de abarcar la complejidad que se desarrolla en el aula.
- Legitimar(se). Autorizarnos para trabajar de esta manera, se corresponde a una manera de ser y de vivir – María.
- Visibilizar los caminos del aprendizaje. Ir más allá del registro para devolución o evaluación.

- Extender a la comunidad, a otros profesores y a otras entidades las aportaciones de esta perspectiva educativa.

Profesor:

- Los profesores y la práctica
- El contexto de cada uno
- Los referentes teóricos

Alumnos

1. ¿Quién son nuestros alumnos?

- Profesor → grupo
- Grupo → profesor
- Grupo (alumnos y profesores) ↔ grupo (alumnos y profesores)
- Grupo (profesores) → institución/formación
- Grupo (profesor/alumno) → individuo
- Individuo → grupo (profesor/alumno)

- ¿Cuándo aparecen los alumnos y alumnas?

Aprender