



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

El lloc de l'altre a l'entramat de ser artista, docent i investigador a l'educació secundària

Una investigació a/r/togràfica

Pau Farell Lozano



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència [Reconeixement- Compartigual 3.0. Espanya de Creative Commons](#).

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia [Reconocimiento - Compartigual 3.0. España de Creative Commons](#).

This doctoral thesis is licensed under the [Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0. Spain License](#).

Pau Farell Lozano

El lloc de l'altre
a l'entramat de ser

**artista,
docent i
investigador**
a l'educació secundària

una investigació
a/r/togràfica



 UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Doctorat en Art i Educació

Director i Tutor:

Dr. Fernando Hernández Hernández

**EL LLOC DE L'ALTRE A L'ENTRAMAT DE SER
ARTISTA, DOCENT I INVESTIGADOR
A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA.
UNA INVESTIGACIÓ A/R/TOGRÀFICA.**

Pau Farell Lozano



2017

Programa de doctorat en Art i Educació

Tutor i Director: Dr. Fernando Hernández Hernández

Agraïments

Moltes gràcies al meu tutor i director de la tesi, Fernando Hernández, que m'ha ajudat a posar en perspectiva la vida professional i a donar-li sentit amb aquesta tesi. Les converses amb ell són personalment inspiradores i intel·lectualment engrescadores.

A la meva família, que sempre m'ha deixat escollir el camí, m'ha animat a tot i m'ajuda a creure.

A l'Esther, la millor mestra, al meu costat. Acompanyar-nos ens fa més forts.

A en Jan i al futur.

Resum

El canvi que s'està coent en el context de l'educació formal, més enllà de les múltiples aproximacions teòriques de les últimes dècades, té el seu epicentre en els espais físics on tenen lloc les pràctiques educatives. En aquest sentit l'aula és un espai clau on docents i estudiants reinventen constantment el paradigma de l'ensenyament i l'aprenentatge. Sorgeixen diferents preguntes sobre l'ús dels espais, l'adequació dels recursos espacials o la influència de l'entorn físic en els aprenentatges. Hem superat els rols tradicionals de transmissió del coneixement i repetició? Han quedat enrere les classes magistrals i l'organització jeràrquica? D'alguna manera això queda reflectit en l'ús dels espais, en com viuen l'aula professors i alumnes.

Per afrontar aquestes preguntes, sovint els investigadors les abordem des de la pròpia teoria pedagògica, des docents experimentats o des d'experiències d'èxit. En aquest cas, en canvi, em vaig plantejar enfrontar-me a les incògnites que planteja l'espai educatiu, i en concret l'aula, acompanyat dels sis alumnes de quart d'ESO que van escollir la modalitat d'art al col·legi Ginebró de Llinars del Vallès, Barcelona. Amb ells, el maig i el juny de 2016, vam fer un recorregut pel concepte aula des de llenguatges visuals, metàfores i plantejaments propis de l'art contemporani. En aquesta investigació a/r/togràfica em plantejo abordar aquestes preguntes des de les pràctiques artístiques, docents i investigadores, partint de l'experiència pròpia i del treball de camp a l'aula. Les conclusions es materialitzen en 7 imatges o cartografies de la vida de l'aula, que serveixen de metàfora o mirall de l'espai educatiu i el problematitzen, qüestionant la seva naturalesa i la seva mutabilitat.

Paraules clau: *Investigació a/r/togràfica - educació formal –
l'aula - espais educatius - històries de vida*

Abstract

Despite the relevance of the multiple theoretical approaches developed in the last decades, the changes taking place in the context of formal education have its epicenter in the physical spaces where the educational practices take place. In this sense, the classroom is a key space where teachers and students are constantly reinventing the paradigms of teaching and learning. Different questions arise about the use of spaces, the adequacy of spatial resources and the influence of the physical environment on learning. Have we overcome the traditional roles of knowledge transmission and repetition? Have master classes and hierarchical organization been left behind? Somehow this is reflected in the use of spaces, in how teachers and students live the classroom.

When addressing these questions, researchers often rely on pedagogical theory itself, on the know-how of experienced teachers and on accounts of successful experiences. In this case, however, I decided confronting the unknowns of the educational space, and specifically the classroom, in a more direct way, accompanied by the seven students of the fourth grade of ESO who chose the art modality in the Ginebró school on Llinars del Vallès, Barcelona. During the 2015-16 course, we toured the 'classroom' concept from the perspectives of visual languages, metaphors and approaches specific to contemporary art. In this a/r/tographical research, based on my own educational experience and the fieldwork in the classroom, I will approach these questions focusing on the artistic, the researching and the teaching issues. The conclusions are materialized in 7 images or classroom life cartographies, which serve as a metaphor or mirror of the educational space and problematize it, questioning its nature and its mutability.

Key words: *A/r/tographical research - formal education – the classroom - educational spaces - life stories*

Introducció

Què és l'Ar/tografia?
El jo múltiple i els rols solapats
El paper de l'art a aquesta investigació
El recorreguts discursius paral·lels i creuats

Les imatges i el relat

La meva infantesa en una pantalla
La (absència) importància
del relat visual en els processos educatius
El relat com a eina de transformació social
Les meves experiències audiovisuals

D'educat a educador, des de l'experiència

L'escola com un gran pati
De com vaig fallar al sistema educatiu
(o de com el sistema em va fallar a mi, potser)
Batxillerat, un repte de nou! Motivació, treball i procés.
Universitat decebedora
La forma de l'educació no formal
Sobre l'aprenentatge individual
i els processos col·lectius

El meu lloc com a docent

A l'altre cantó de l'aula
El gir per a un enfoc construccionista
El complex docent de resistència
El canvi que comença a l'aula
Problema i preguntes d'investigació

Cartografies de la vida a l'aula

El punt de partida, la perspectiva dels alumnes
La imatge com a mètode d'investigació
L'art contemporani com a eina per a conceptualitzar
Cartografies de l'aula
Relat de les sessions
7 imatges per a pensar l'aula
7 propostes per a l'horitzó

Retorn a les preguntes, per concloure

L'obra d'art com a mitjà de transformació social
Generar discurs partint de l'obra d'art com a relat
Reflexions que genera aquesta investigació
Un material obert a la continuïtat

Capítol 0

Introducció

Mai m'he definit amb una sola paraula, i si ho han fet m'he sentit incòmode. Sóc il·lustrador en tant que he il·lustrat alguna cosa. El 2015 un llibre sobre la vida a Granollers, a nivell històric *Una història granollerina*, un projecte preciós de l'associació *Sempronina* escrit brillantment pel Diego Sola. En aquelles il·lustracions es posava en dansa una noció molt narrativa de les imatges dibuixades que obrien una finestra a la imaginació més enllà del text històric. Vaig fer servir aquesta idea narrativa en el procés d'art comunitari *fem + bonics els Jardins de Can Guitart*, on vaig treballar amb els joves del centre oberta per acabar amb una intervenció col·lectiva en forma de mural a la plaça de Ponent, un barri de Granollers. Ser artista resident durant cinc anys a Roca Umbert, fàbrica de les arts, a Granollers em defineix com a *artista* i algunes pràctiques i obres (com la de Ponent) recolzen aquesta

definició. Em va costar molts anys que no em provoqués un calfred que algú es referís a mi com a artista. La residència a l'Espai d'Arts va ajudar a naturalitzar-ho, així com totes les obres que he pogut fer en consonància amb la meua manera d'entendre l'art, que ha anat evolucionant.

Aquest any, per altra banda, fa deu anys (que han passat volant) que vaig fer la meua primera substitució en un institut municipal de Santa Eulàlia. Ara sóc professor de Batxillerat artístic al Taller Ginebró, on vaig tenir l'estímul i l'honor d'engegar aquesta modalitat. Intento, al meu dia a dia, ser coherent amb la meua manera d'entendre l'art i l'educació, i restà obert a canviar la meua perspectiva, a ampliar-la i a que això repercuteixi en les meves pràctiques. Tinc la sort de que dues de les meves vocacions convergeixin a la meua feina i intento recordar-ho perquè em serveixi de motor per mantenir-me motivat, enèrgic i pro-actiu.

Aquesta investigació parteix d'aquest cuquet, d'aquesta voluntat d'anar a més i de fer-ho millor. També té una intenció

de canvi que recorre tot el text, de forma més o menys explícita. La consciència de canvi educatiu, de formar-ne part, de la necessitat d'investigar-lo i d'impulsar-lo. L'ambició de que una tesi meva pugui ser un granet de sorra en aquest moment transformador, que el pugui tirar endavant.

Les preguntes de partida són aquestes: *quin paper hi tinc jo en aquest canvi? Com està succeint? Com la meva experiència educativa em pot servir per a acostar-mi i incidir-hi?*

El recorregut que m'ha portat a aquest text, a aquesta metodologia i a aquesta experiència té a veure amb la meva realitat professional i vocacional, i a l'acompanyament del Dr. Fernando Hernández, que m'ha acompanyat en el recorregut. Tot plegat, m'ha portat a la realització d'aquesta investigació a/r/togràfica que compta amb la complicitat d'un entramat d'imatges, dibuixos, relats d'experiències personals indagades i una experiència col·lectiva amb els 6 estudiants de l'itinerari d'arts de 4^t d'ESO de l'escola Ginebró. El recorregut del text, comença per una introducció que desenvolupa els conceptes

clau per a abordar la lectura, la meva posició en la investigació i el paper de les imatges a la construcció del discurs. El capítol 1 plantejo les possibilitats que l'art i les imatges plantegen en un context educatiu i d'investigació, des de la meva experiència que dialoga amb alguns dibuixos a l'inici del relat visual que acompanyarà de forma reflexiva el text.

El capítol 2 hi presento un relat crític i problematitzat de la meva experiència transversal com a alumne i estudiant. Paral·lelament, les il·lustracions funcionen reflexivament i m'ajuda a aprofundir-hi mentre la meva experiència educativa es combina poc a poc amb la meva experiència com a educador.

Al capítol 3, introduint algunes experiències biogràfiques il·lustrades de les meva pràctica docents, defineixo el camp del canvi educatiu i elaboro el posicionament que em porta a replantejar les preguntes d'investigació.

El capítol 4 és el treball de camp amb els joves, que circula per les experiències de recerca a/r/togràfica que vam viure,

per acabar amb els resultats visuals dels alumnes, als quals hi he sumat unes propostes pròpies.

El capítol 5 és el que té més pes i profunditat, ja que és quan repasso tot el recorregut del text i el relat visual i les cartografies per a generar problemàtiques i replantejar les preguntes d'investigació com a reflexió oberta a la continuïtat.

Què és l'A/r/tografia?

Cadascú té la capacitat de pensar i d'aprendre, de fer i d'actuar, de sentir i de sentir; aquests processos constitueixen alguna cosa perdurable sobre l'ésser i l'esdevenir.

No obstant això, en termes generals, ja sigui conscient o inconscientment, ens encoratja o, de vegades forçadament a pensar, aprendre, actuar, sentir i fer d'una manera particular. Arribem a ser sotmesos a ideologies i pràctiques particulars dins dels quals es conceben aquests processos, realitzats i regulats. Però això no és un procés completament determinista, un cercle

tancat; més aviat, que sempre està obert a la interrupció de manera que les possibilitats de noves maneres de convertir-se entren en escena.

(Atkinson, 2011: XI)

Vaig entrar en contacte amb l'A/r/tografia de manera molt personal ja fa un temps, quan vaig fer les pràctiques del màster en *Art i Educació*, un enfocament construccionista el curs 2012-13. A la memòria vaig relatar que *“al començar la meua estada de pràctiques a l'Espai d'Arts, jo ja portava a l'esquena un seguit de contactes establerts amb els diversos aspectes de la institució. El cert és que des de fa aproximadament un any sóc artista resident en un taller compartit. També he fet ús dels espais com a participant de la colla dels Blancs (de la Festa Major de Granollers), com a tallerista de còmic i dibuix o com a integrant de l'associació artística i cultural **el colador**, entre d'altres coses.”* Així, vaig viure en primera persona una superposició de rols que té molt a veure amb l'a/r/tografia.

Des d'un intent de mapejar el camp dels estudis de la Cultura Visual i l'Educació, Ricardo Reis escrivia que l'a/r/gràfia utilitza metodologies basades en la pràctica i l'art i considera l'ús de la informació no verbal un procés continu en aquest camp. *Es mostra la a/r/tografia com un exemple d'aquest procés i defensa el seu ús a la universitat "en peu d'igualtat amb tots els altres" mètodes d'investigació. (Reis, 2013)*

Hernández apunta que està tenint una àmplia acollida *"Potser perquè s'articula amb una sòlida base conceptual i perquè ha anat desenvolupant projectes d'investigació en els quals es vinculen les dimensions artístiques, educatives i investigadores (Springgay, Irwin, Leggo, & Gouzoausis, 2008:15)" (a Hernández i Aguirre comp., 2012).*

L'A/r/tografia és una tendència recent en investigació que aglutina l'Artista, l'investigador (**Reasercher**) i el professor (**Teacher**) en una sola figura o en una sola acció col·lectiva. Ha crescut a partir d'una comunitat fluida i en evolució que no està subjecte a criteris estandarditzats, sinó que vol romandre

"dinàmica, fluida, i en constant moviment." (Springgay, Irwin i altres, 2008:XIX) Els pioners del terme exposen l'aspecte comunitari i de canvi reconeixent "l'abundància incalculable de la dels molts i els molts en l'únic i la nostra capacitat col·lectiva per a efectuar el canvi. Basho diu que el canvi en l'univers és la base de l'art" (Springgay, Irwin i altres, 2008:XV)

Aquesta tendència sorgeix entrat el segle XXI (no figura a *Teoria cultural e educação*.fel vocabulari crític de da Silva, 2000) dins camp d'estudis de la Cultura Visual: *"camp d'estudis relacionats amb els estudis culturals, construït sobre la idea que la naturalesa predominantment visual de la cultura contemporània - que cobreixen àrees que van des de l'anomenada cultura popular (televisió, cinema, fotografia, publicitat etc.) a les arts visuals tradicionals - justifica l'existència d'una disciplina acadèmica per estudiar i analitzar de forma coordinada les formes visuals de la cultura actual."* (da Silva, 2000: 33)

Som la sang en tots els idiomes que ens creen: so, moviment, paraula, imatge, color, tacte. La nostra temporada és curta, però si pensem per un moment que el que diem i fem passa desapercebut, estem equivocades.

Estem connectades d'infinites maneres a través del temps i l'espai. Quan sentim d'una altra bomba en una carretera a l'altra banda del planeta, se'ns glaça la sang; un altre desastre natural, i estem alerta als senyals que ens envolten. La nostra capacitat d'imaginar ens permet prendre plaer en l'alegria dels altres, encongir-nos amb el dolor dels altres. Per estar present fins i tot quan no hi som. La nostra capacitat d'imaginar dóna forma i direcció a la forma en què, com a espècie, aprenem els uns dels altres i transformem la nostra experiència. Estem connectats. (Springgay, Irwin i altres, 2008:XV)

L'A/r/tografia és una metodologia en investigació que, per a barrejar rols i disciplines, agafa el concepte de *rizoma* de Deleuze i Guattari (1987). *“Un rizoma és un assamblage que es mou i flueix en l'impuls dinàmic. El rizoma opera mitjançant la variació, mutació perversa, i els fluxos d'intensitats que donen sentit”* Servint-se amb la idea de rizoma, la teoria supera la separació de la pràctica i esdevé *“un canvi fonamental (...) que està contínuament en un estat de reconstrucció”*, així tant la teoria com la pràctica es converteix en una invitació *“a explorar els*

espais intersticials de la creació artística, la investigació i l'ensenyament.” (Springgay, Irwin i altres, 2008: XX)

Em situo dins d'aquesta noció d'investigació basada en la pràctica educativa i artística que veu del *“feminisme, el postestructuralisme, l'hermenèutica i altres teories postmodernes que entenen la producció de coneixement de forma diferent i d'aquesta manera produeix formes diferents de viure al món”* (Springgay, Irwin i altres, 2008: XXI)

Així, l'a/r/tografia esdevé un espai híbrid i potencia la reflexió i la relació entre individu i comunitat, *“obre el camí a descriure i interpretar la complexitat d'experiències entre investigadors, artistes i educadors, així com la vida dels individus dins de les comunitats amb les que interactuen.”* (Springgay, Irwin i altres, 2008:XXV)

Com comentaré més endavant, hi ha un paper clau en les possibilitats transformadores tant de la teoria

com de la pràctica, ja que des de l'a/r/tografia es comprenen “*les metodologies d'investigació més enllà dels límits de l'especificitat i l'objectivitat cap a una articulació de la investigació com intercorporealitat, relacionalitat, i procés*” En aquesta tensi, doncs, l'a/r/tografia permetrà una “*inter-relació entre els textos, no una descripció dels textos*” cercant “*la construcció d'una investigació més enllà de la inserció d'imatges*” com una manera de viure, de preguntar-se i de relacionar-se (Springgay, Irwin i altres, 2008: XXXI).

El jo múltiple i els rols solapats

Com a a/r/tografia amb fragments auto-etnogràfics i una investigació artística participativa aquest text difícilment agafarà un cos lineal, cronològic i clar. Es tractaran *conceptes relliscosos* (Rachel Fendler) com l'aprenentatge, l'aula, els joves en transit i l'espai a l'educació des de la meva posició múltiple d'artista, professor i investigador: *A/r/tography*, que deriva

dels termes artist/ researcher/ teacher (Berridge, 2007; Irwing, 2004; 2006; Irwing et al. 2006; 2007). Aquí, els rols d'artista, investigador i mestre es mesclen per indagar en el món des dels procediments artístics però amb ulls d'investigació i desenvolupant un aprenentatge intencionat (Hernández, 104: 2008). Així, l'A/r/tography es situa en un espai disciplinàriament mestís des d'on planteja una activitat indagatòria que defuig dels dualismes simplificadors, per treballar a partir d'identitats múltiples i situades.

Com he començat explicant, he viscut diverses vegades la sensació de tenir diversos rols solapats. Habitualment els d'artista i educador, que tot sovint he combinat i entrelaçat per realitzar diverses funcions amb col·lectius, tasques i propòsits que més endavant sortiran al text. Tant és així, que ja és un pensament habitual lliscar d'una perspectiva a una altre mentre treballa i al meu dia a dia.

En aquest sentit, m'ajuda molt la definició del *jo* que fa Gergen a *El Yo Saturado*, i el concepte d'identitat en trànsit: “*si el nostre vocabulari per la comprensió de nosaltres mateixos i dels*

altres es restringeix, el mateix passa amb la gama d'accions discernibles (...) Per al postmodern, els vocabularis de la personalitat no són miralls de la veritat sinó medis de relacionar-se. Hi ha pocs motius per a suprimir una veu qualsevol. Més aviat, amb cada nou vocabulari o forma d'expressió, un s'apropia del món d'una manera diferent, percebent en cada un aspectes de l'existència potser ocults o absents en els altres, obrint capacitats de relació que no haurien de ser entorpidides.” (Gergen, 1991: 334-336)

M'acullo doncs a aquesta percepció del jo que preveu obertura i oportunitats a les diverses posicions identitàries. Així, amb la meva presència múltiple tant al text com al camp d'investigació, el discurs no lineal anirà endavant i enrere, es mourà en relats paral·lels entre la imatge i el text i es creuarà entre la experiència vital i els registres de la investigació.

En aquest sentit, no és només el meu rol el que pateix transformacions i condicionants identitàris. Al llarg de la tesi,



molts dels personatges relatats i investigats (jo inclòs) reben certes pressions de poder i de veritat dins del context educatiu i institucional. Atkinson planteja la teoria del subjecte i d'el jo d'una manera que procuro tenir present al llarg de tot el text:

Foucault descriu el creixement de discursos i pràctiques institucionals en asils, presons i escoles, dins dels quals els individus estan situats i regulats com 'subjectes', d'acord amb el règim de cada institució de les relacions de la veritat i el poder en el coneixement. En aquest escenari els subjectes es constitueixen com a tals a través de pràctiques i discursos específics, com les que proliferen en les institucions educatives, que produeixen els estudiants i professors com a subjectes pedagògics específics. Podem ser testimonis d'aquest procés de subjecció, per exemple, en el desplegament de discursos d'avaluació. Tals discursos construeixen els mestres, els alumnes i

els objectes o productes de l'aprenentatge dins dels paràmetres discursius i pràctiques específiques que defineixen la capacitat i el rendiment. Podríem dir que dins d'aquests paràmetres estudiants apareixen com a tals d'acord amb diversos graus d'intensitat o capacitat (Atkinson, 2011: 23).

D'altra banda, la noció de subjecte i la construcció d'aquest jo múltiple (des del que plantejo la investigació i narro la tesi) ha de funcionar, com tots els objectes en joc (les imatges, les produccions artístiques, el relat, les cites) de forma reflexiva. Això significa, segons diverses experiències presentades per Stronach “oferir accés als fonaments dels prejudicis o disposicions que podrien ser abordats per l'investigador en el curs d'auto-escrutini” així com “la identificació de la generació conscient d'una sèrie de jos d'investigació dins dels actes d'investigació”. La qüestió foucaultiana del poder exercit *per i contra* un mateix planteja un risc inherent, *sóc part del "poder" que la "veritat" de la seva consulta tracta d'interrogar*” (Stronach i altres, 2007). Aquest és un conflicte que s'ha de tenir en compte.

Em sembla adequat i coherent amb el marc teòric, moure'm a una noció del coneixement més fluida i flexible, menys objectiva i transmissora. Aquí, les formes en que es produeix, el significat *circula, es negocia i s'interpreta, incideix en la formulació de moltes qüestions en educació-* com diu Ellsworth- *estan amagades dins de les pràctiques d'ensenyament que els investigadors en educació acaben prescrivint.* Com a investigador educatiu, intentaré així confrontar també *els processos de significació i el poder de la direccionalitat.* (Ellsworth, 2005: 20) Si els temes a tractar són relliscosos, complexos i canviants, aquí els abordaré des de diversos flancs, amb l'experiència, la investigació i la teoria, des del context i des del text. Per a guiar el lector i dotar de certa solidesa l'estructura recorreguda del relat, procuraré cartografiar-lo, crear certa senyalètica i esquemes visuals que permetin una certa orientació i moviment al llarg de la tesi.

El paper de l'art en aquesta investigació

Aquest caràcter a/r/togràfic de la investigació, em situa a mi en una posició intermitja que fa difícil la possibilitat d'un marc teòric estrictament tancat. Més aviat comparteixo la sensació que crear *“un camí en el discurs polític de construcció del coneixement pot resultar la més petita de les aportacions que un artista (i educador) convertit en investigador com jo pot oferir”*. En canvi, es tracta de treure suc de la meua narrativa visual i, com apunta Koon Hwee Kan, *“la sensibilitat i la curiositat, o la intuïció (Bastick, 1982; Bruner, 1960; Dewey, 1934), són els actius que millor em permeten reconèixer el paisatge de la investigació”* (Kan 2009). Aquest artista i investigador asiàtic pensa, com jo, *“que aquest tipus de treball pot canviar la cultura i la societat que hem heretat, en servir com un mitjà per a visualitzar el món en el que volem viure”*. En aquest text, doncs, tant l'ús d'imatges visuals com el text per explicar històries impliquen *“playfulness”* - un joc que empeny la norma i desafia l'establert per crear una alternativa *(tant en la imaginació com en la vida real)*. (Kan 2009)

És important, per tant, en aquest joc el lloc que ocupen els llenguatges artístics. L'art contemporani i els llenguatges visuals hi tenen un paper clau, de forma transversal. La comunicació visual utilitza la vista per a *captar la informació, igual que la comunicació escrita, encara que el que veritablement les diferencia és que el codi que transmet la informació és diferent: el llenguatge visual. La comunicació visual és, doncs, el sistema de transmissió de senyals el codi és el llenguatge visual.* (Acaso, 2009: 200-205)

També vull fer notar que les imatges i els referents, dins de la pròpia tesi, han de funcionar amb una certa reflexivitat. Les il·lustracions, els relats, els textos i les cites han de permetre reflectir els conceptes que es relaten o es tracten i tornar-los a presentar des d'un altre angle. Han de permetre re-pensar-los per poder aparèixer de nou i confrontar-se a altres imatges i referents. La reflexivitat és un exercici deconstructiu per a la localització de les interseccions entre l'autor, els altres, el text i el món, que ens permet penetrar en l'exercici de representació

en si. Si bé la "*tesi reflexiva*" (Ashmore, 1989) s'ha convertit en tan ben establerta- i gairebé obligada, com per ser digne d'una revisió crítica" (Macbeth, 2001) la meua intenció (gairebé obligació, també) és dotar de certa reflexivitat als components del text de la tesi.

"(...) estic interessada en provocar contactes interdisciplinaris entre l'educació i els camps que formen part de les humanitats que també comparteixen (encara que de forma diferent) una inquietud pel significat de "donar sentit" -en altres paraules, pel significat d'aprendre".
(Ellsworth, 2005: 21)

Aquest document que teniu a les mans és doncs una a/r/tografia: un text teòric i una investigació, una història de vida i una reflexió. Sigui com sigui, això es desenvolupa amb i a través d'imatges. Hi són per tres motius: el tema és tangent a l'art (el doctorat és en *Art i Educació*) i es disserta sobre conceptes vinculats a aquest camp; la investigació fa ús de les

imatges fotogràfiques, el joc i l'audiovisual en un format molt pròxim als llenguatges de l'art contemporani; i finalment perquè he decidit narrar amb els meus dibuixos l'experiència que em permet investigar, treballar a partir de l'art per donar compte de certes nocions. Entenc que no és habitual fer dibuixos a una tesi doctoral i que el paper de les il·lustracions sol ser decoratiu, relegat a llibres i contes generalment infantils. Així doncs, *perquè* afegir il·lustracions? *Quina funció* tindran?

Doncs les il·lustracions, (així com sovint les imatges complementàries o les produïdes pel grup d'estudiants) investigats serviran a tres propòsits bàsics, més enllà de la il·lustrativa:

- **Relatar en paral·lel.** Quan em plantejo el dibuix, no em plantejo exactament fer un calc del que descriu el text. Més aviat intento que el dibuix expliqui el moment, em situo a la il·lustració (gairebé sempre hi sóc present en forma de ninot) i construeixo la circumstància al voltant

de la meua reacció. Això fa que, si poséssim totes les il·lustracions i imatges, una al costat de l'altre, suggeririen un altre relat que transita en paral·lel. Per això és important que hi siguin, com una forma de complementar l'assaig, no tant d'il·lustrar-lo.

- **Suggerir.** Una imatge no explica una història com ho fa un text, sinó que té un component de visualitat poderós i suggerent. Després d'escriure el relat i elaborar els dibuixos o recollir les imatges, el component visual em permet tornar al text i abordar-lo des d'una altre banda. Situar-me davant de la imatge per a veure què em permet pensar i que la pròpia experiència generi reflexions noves que formaran part de l'assaig. Aquest component del procés, en certa manera, afegeix un factor d'*investigació basada en la pràctica (practice based research)*, que procura obtenir nous coneixements, en part, per mitjà de la pràctica i

els resultats d'aquesta pràctica creativa (Linda Candy: 2006), en aquest cas els dibuixos.

- **Dialogar.** El relat resultant, el nou discurs que sorgeix de la reflexivitat de les imatges, resultarà moltes vegades en un text paral·lel que serà un nou actor en el context del discurs i dialogarà de formà significativa amb el cos original del text, format de cites, relat i reflexió crítica.

Recorreguts discursius paral·lels i creuats

Gairebé tothom ha tingut ocasió de mirar cap als seus anys d'escola i de preguntar-se què se n'ha fet del coneixement que se suposava haver acumulat durant els seus anys d'escolaritat, i per què les destreses tècniques que va aprendre llavors les ha d'aprendre una altra vegada en

forma diversa perquè li siguin útils. (...) Un problema és que la matèria en qüestió es va aprendre aïlladament; es trobava com col·locada en un compartiment estanc. Quan es pregunta, doncs, què ha passat amb ella, on ha anat, la resposta encertada és a dir que es troba encara en el compartiment especial en què va ser emmagatzemada originalment (...) se la va segregat i per tant se la va desconnectar de la resta de l'experiència, no és aprofitable en les condicions actuals de vida. És contrari a les lleis de l'experiència que aquest gènere d'aprendre, per molt acuradament que s'inculqués en el seu temps, pugui donar una preparació autèntica (Dewey, 1938: 89).

Com a punt de partida de la investigació que començo, em sembla honest i raonable iniciar el relat amb la meua pròpia història de vida. Un aspecte molt concret, de fet: la dimensió educativa. Ho trobo una bona manera de fer entendre les inquietuds personals i professionals que em porten a investigar aquestes qüestions. A més, em servirà per començar a tocar els temes inicials que es desenvoluparan al llarg del viatge que començo amb aquestes línies.

Al elaborar aquest relat biogràfic el converteixo també en recerca i tornarà a aparèixer al llarg de la investigació. Per a fer-ho, trobareu combinades la meua història, les meues reaccions, les il·lustracions, cites i reflexions sobre el context, que es combinaran al text amb un codi de colors. Aquestes anotacions i imatges transitaran en paral·lel i dialogaran amb el meu testimoni. Els dibuixos que sempre m'acompanyen, aquí seran part de l'assaig, alimentaran un discurs paral·lel i es relacionaran amb els altres recursos que s'aniran afegint al text.

D'aquesta manera, comença un relat amb complements evocatiu i transits paral·lels, des de les condicions i el context socio-cultural del propi temps narratiu, que ha de ser una reconstrucció que em permeti assajar una diàleg que s'expandeixi a la resta del text de la tesi.

Capítol 1

Les imatges i el relat

La meva infantesa en una pantalla

El creador d'imatges (...) és sobretot un visor. Emmarca la imatge pel seu propi acte de mirar (Grady, 2008:[29])

L'observació voluntària o involuntària del nostre entorn es basa en un escaneig de forma contínua. Hi veiem a través de moments d'atenció enfocada. Una cosa crida la nostra atenció, ens aturem d'exploració, i mirem més de prop en la direcció de, i en, el que ens atrau. *“L'acte de mirar pot ser molt intensa, molt centrat i una durada d'un llarg període de temps, dependent de la quantitat de l'esdeveniment li interessa a l'espectador”* (Grady, 2008:[26]). Les pantalles (i ho dic amb coneixement autobiogràfic) són moltes vegades el “marc” d'aquesta atenció perllongada. I malgrat que *“el propòsit de veure és ser capaç de mirar al que hauríem quan és necessari”* i *“l'acte d'enquadrament és un senyal que alguna cosa significativa pot estar passant; ens alerta de la importància potencial d'un esdeveniment”* (Grady, 2008:[28])

en el context d'una simulació o de la ficció d'una pantalla també s'hi concentren les possibilitats i el potencial. La pantalla *“que codifica la imatge resultant, garanteix que atraurà l'atenció d'un espectador durant almenys una fracció de segon”* (Grady, 2008:[29]). Un dels potencials de la imatge és que, com a espectadors, reconeixem l'esdeveniment i som capaços de mirar l'escena com si estiguéssim allà. La imatge ens permet tenir una experiència subjectiva a través d'un registre personal de compromís afectiu. (Grady, 2008)

Un fenomen remarcable de l'efecte de les imatges a la infantesa és que *l'educació mediàtica* es desenvolupa fins i tot en absència d'intents explícits per fomentar-la. Molts investigadors sostenen que els nens avui en dia creixen més alfabetitzats mediàticament que els seus propis pares. Això pot ser perquè *“estan obligats a desenvolupar un grau de competència en el maneig dels mitjans de comunicació com a resultat de tres factors: el seu nivell general de desenvolupament cognitiu, emocional i social; la seva experiència del món en general; i la seva*

experiència específica dels mitjans de comunicació” (Buckingham i Altres, 2005: 6).

Aquest fenomen té implicacions directes en l'aprenentatge i en la noció de representació que s'aprèn des d'una edat molt jove i que ens permet distingir entre realitat, realisme o ficció:

Per als nadons, la televisió ha d'aparèixer simplement com una selecció aleatòria de formes, colors i sons. No obstant això, a mesura que desenvolupen la capacitat d'identificar les formes tridimensionals, i arribar a entendre les funcions del llenguatge, els nens comencen a desenvolupar hipòtesis sobre la relació entre la televisió i el món real. Per començar, la televisió pot ser percebuda com una mena de 'finestra màgica', o alternativament com una caixa màgica en què diminutes persones estan vivint. No obstant això, de moment en què són al voltant de dos, els nens semblen haver entès que la televisió és un mitjà que representa els esdeveniments que estan tenint lloc (o han tingut lloc) en una altra part (Jaglom i Gardner, 1981). (...) Entre les edats de tres i cinc, la distinció entre la televisió i la

vida real es torna gradualment més flexible. (...) al voltant de l'edat de cinc anys, els nens generalment donen respostes més meditades, el que suggereix que la televisió és de vegades reals, de vegades no (Messaris, 1986). Entre aproximadament cinc i set anys, també comencen a distingir entre diferents tipus de programes d'acord amb el grau de realisme que es perceben. Per exemple, és probable que distingir entre els dibuixos animats, els titelles i l'acció en viu, i poden trobar esdeveniments filmats en pel·lícules d'acció en viu o a les notícies molt més aterridors que esdeveniments similars que es mostren en els dibuixos animats (Chandler, 1997; Dorr, 1983; Hawkins, 1977)

(Buckingham i Altres, 2005: 13)

Vist des d'aquesta perspectiva és provable que la meua passió per les diverses formes artístiques de representació neixi de la costum de mirar a través de pantalles. A més, la meua experiència amb joves m'indica que progressivament són més capaços i controlen de forma natural els llenguatges visuals. Però, *com és possible que entenguem un llenguatge que aparentment no ens han ensenyat?* Maria Acaso planteja que “ho

anem aprenent des que naixem de forma automàtica, encara que no formalitzada” per això sovint “només arribem a un nivell de lectura superficial: no aprenem a llegir-lo de manera profunda, no aprenem a descodificar-ni a construir missatges amb ell” (Acaso, 2009: 223-226). De totes maneres, a través del dibuix els nens petits són capaços de realitzar representacions visuals abans que d'escriure. “Aquesta és la característica d'immediatesa, és a dir, la raó per la qual el llenguatge visual és un tipus de comunicació que a un determinat nivell no necessita aprendre per entendre el seu significat” (Acaso, 2009: 245-247).

McLuhan ja va pronosticar a mitjans del segle passat el que avui és una realitat exponencialment augmentada causa de l'enorme impacte de les tecnologies de la informació i la comunicació, més utilitzats per la infància i la joventut al carrer i en les seves llars que a les aules: <<Avui a les nostres ciutats la major part de l'ensenyament té lloc fora de l'escola. La quantitat d'informació comunicada per la premsa, les revistes, les pel·lícules, la televisió i la ràdio excedeixen en gran intervenguda a la quantitat d'informació

comunicada per la instrucció i els textos a l'escola. Aquest desafiament ha destruït el monopoli del llibre com a ajuda a l'ensenyament i ha fet caure els propis murs de les aules de manera tan sobtat que estem confosos, desconcertats>> (McLuhan 1986) (Carbonell, 22: 2015)

Quan era petit, crec que ho explico més endavant, la meva principal distracció era el llapis i el paper. La segona fou la televisió. A través de la televisió em vaig aproximar a moltes de les grans narratives que van configurar el meu imaginari i vaig aprendre coses tan bàsiques com la llengua catalana i castellana (i més tard l'anglès, que encara milloro mirant les sèries i pel·lícules en VO). En cert sentit crec que la ficció m'ha ajudat sempre a obrir horitzons i a expandir el meu univers, si més no a un nivell cognitiu i intel·lectual. Segons Dewey, els infants comencen *amb un ambient d'objectes que és molt restringit que s'estén contínuament pel momentum inherent a l'experiència mateixa*. Entenc que, d'alguna manera, quan un infant entra en contacte amb llenguatges visuals i audiovisuals passa el mateix que *quan el nen aprèn a tocar, a arrossegar-se, a caminar i a parlar,*

la matèria intrínseca de la seva experiència s'amplia i s'aprofundeix. Es posa en contacte amb nous objectes i successos (en aquest cas, les narratives, continguts i ficcions audiovisuals) que desperten nous poders, l'espai vital i la durada vital s'estenen. Amb experiències fotogràfiques, videogràfiques, i de dibuix, al meu parer, l'ambient i el món d'experiència també es fa constantment major i més dens. (Dewey, 1938: 112)

D'alguna manera, jo que encara formo part de la generació dels 80 i que vaig entrar al segle XXI ja adolescent, ja trobo motius basats en la meua experiència que no entenen un món sense imatges o sense audiovisuals. Ara puc argumentar que construir una educació (o una investigació) obviant aquests llenguatges no té sentit per a mi. No té sentit utilitzar *un únic llenguatge perquè en una societat on el llenguatge audiovisual es configura com el principal sistema de transmissió*

d'informació, és vital fugir de formats monològics, secs i rígids (com la lliçó magistral o l'examen final). Té més sentit treballar de forma multidisciplinària, amb múltiples llenguatges i passar a formats dialògics, orgànics i flexibles que enllaçaran amb el lúdic sense caure en la superficialitat (Acaso, 2013: 92-95). Cal plantejar-se doncs per què aquells continguts relacionats amb el biogràfic i amb la cultura visual (precisament els llenguatges principals d'aquesta investigació) no formen part quotidiana del currículum (Acaso, 2013, 101-102).



El món, mediat, a través d'una capça.

Aquesta imatge reflecteix el gaudi davant d'una pantalla, a la manera dels 90: tele de tub (ample com una caixa), menjador familiar, ulleres de pasta gruixuda i clenxa al costat. El nen, embadalit al centre de la imatge, gaudeix amb la boca oberta d'una pantalla que queda a la dreta.

En aquesta il·lustració queden, a banda i banda del protagonista, dos elements clau del món de la imatge: la televisió i el dibuix. El nen a deixat el dibuix que estava fent a la seva dreta i mira en direcció contrària a la llum que prové de les imatges en moviment. A nivell simbòlic, podem interpretar que el dibuix apareix com a antecessor de la pantalla, com un pas previ o complementari. El llenguatge visual com una experiència lúdica que t'obra a nous horitzons i noves experiències. I en aquests casos precursors del boom de la imatge que va suposar Internet, aproximadament una dècada més tard.

La (absència) importància del relat visual en els processos educatius

Pel que fa a l'educació formal, l'absència més significativa en la nostra opinió té a veure amb la progressió. Els educadors necessiten un model coherent, basat en la investigació, de què i com els nens han d'aprendre sobre els mitjans de comunicació en diferents etapes de la seva carrera escolar. Això requeriria alguna mena d'estudi longitudinal. (Buckingham i Altres, 2005: 53)

La imatge és presenta a l'escola, una narrativa visual que sovint es dedica a fixar el sentit de les paraules i a il·lustrar moralment. Hi ha també una visió de la cultura visual com una relació que pot pervertir els infants i joves i la influència nefasta de la televisió, dels videojocs i d'Internet (Hernández, 2011). Segons Fernando Hernández des de les escoles s'ha viscut la cultura visual com un *tsunami elitista* (per excloent i classificador) respecte al saber relacionat amb les representacions visuals, que es segueix reflectint -tot i algunes

iniciatives a contracorrent- tant en els museus com en altres institucions dedicades a la cultura. Comparteixo que si bona part dels educadors no tenen l'interès de pensar(-se) des de la cultura visual el resultat és una distància que cal salvar i un apassionant desafiament (Hernández, 2011).

Aquest repte, transformar les escoles i aules per a reflectir aquests paisatges cada vegada multimodals en els quals resideixen els joves, per a Jenkins permetria als alumnes utilitzar aquests recursos per participar en la crítica social i cultural (Jenkins, 2006). Per a assolir aquests objectius, caldria treballar amb els mestres però:

pocs estudis han analitzat les possibilitats de treballar amb els mestres en formació per desenvolupar les seves habilitats i enfocaments per a l'ús de la producció multimèdia en el seu ensenyament, i per fomentar una visió més àmplia i més crítica de l'alfabetització i el discurs a través dels espais acadèmics i disciplina (Rogers, 2009: 15).

La presència de la imatge a les investigacions científiques, sembla que és un tema que està canviant al llarg de les últimes dècades, amb l'ampliació del camp dels estudis culturals. Per a Schnettler i Jürgen, els motius que podrien explicar perquè les ciències socials subestimen la visualitat són l'auto-restricció dels científics socials a la llengua i els textos mentre per altra banda no tenen en compte la veracitat, l'expressió, el poder narratiu de les imatges (Goody, 1981; Goody, Watt i Gough, 1986). Així, *“la desconfiança en l'ambigüitat suposadament insuperable de les imatges sorgeix en el moment en què l'alfabetització i els textos es converteixen en representants de la intersubjectivitat i de la <<objectivitat>>”* cosa que indica una aparent *“ceguesa inicial cap als múltiples significats o ambivalència de textos”* (Bernt Schnettler & Jürgen, 2008: [20]).

Ara, en el camp dels estudis culturals, *l'anàlisi visual s'ha convertit en un element fix més enllà de les disciplines tradicionalment ocupades amb les formes visuals com la història de l'art i estudis de mitjans.* Schnettler i Jürgen ens destaquen tres factors que han tingut una influència decisiva: *“(a) la fi del*

paradigma logocèntric, (b) la difusió massiva dels mitjans visuals, i (c) la proliferació i el fàcil accés als dispositius visuals en la pràctica la investigació científica durant l'última dècada.” Destaquen que la digitalització ha millorat la qualitat dels enregistraments audiovisuals, l'emmagatzematge, la manipulació i l'intercanvi de dades electrònics dins de les xarxes d'investigació distribuïts. (Bernt Schnettler & Jürgen, 2008: [25])

“(…) té a veure amb la reivindicació de situar el llenguatge visual al mateix nivell de transmissió intel·lectual que la resta de llenguatges. Mirem al nostre voltant i veiem que les imatges són a tot arreu ... menys en molts llibres i, en concret, en els llibres teòrics sobre educació.”

(Acaso, 2013: 141-144)

L'educació i la investigació té la responsabilitat d'utilitzar els llenguatges audiovisuals contemporanis per als seus propòsits, *de la mateixa manera que el disseny de les aules i dels centres educatius ha de canviar cap a formats contemporanis per reivindicar la importància pedagògica de l'estètica (Acaso, 2013: 141-144), un tema que serà central en els capítols finals.*

La investigació des d'una òptica construccionista té les fites *d'alterar les fronteres de les disciplines per investigar l'útil i el que té valor, fomentar els mètodes múltiples i ampliar les formes d'expressió (Gergen i Gergen, 2011).* En aquest sentit és intrínsecament construccionista obrir la naturalesa logocèntrica d'investigació i educació a tot tipus de llenguages i formats visuals.

Una de les inquietud que em mou a investigar utilitzant els llenguatges visuals i artístics en un sentit ampli, i a escriure sobre el tema és la intuïció de la necessitat d'usar la imatge com a recurs en el context de l'educació i la investigació. La imatge té un pes clau en recerques que en fan ús, com l'Entrevista Fotogràfica Participativa (Kolb, 2008), i en investigacions en que la imatge és l'objecte d'estudi, com en les etnografies visuals (Hammersley y Atkinson, 1994). Aquests tipus d'investigació tenen en compte la imatge en la seva complexitat, amb la narrativa que genera i les potencialitats reflexives que possibilita. Però a mi em queda la sensació que el format de les investigacions no deixa de ser eminentment

textual. Tinc la percepció que la cultura logocèntrica impera i també ha conquistat de manera determinant el món acadèmic. És cert que a través de noves disciplines com l'IBA o la noció de A/r/thografia (Marín, 2005; Hernández, 2008; Barone i Eisner) es concreta una manera de treballar amb i a través de l'art (i per tant, d'altres formats no textuels), però al meu parer, manca una normalització dels usos visuals i audiovisuals en el context educatiu i acadèmic, més enllà de l'àmbit de la cultura visual.

En altres contextos, la imatge és omnipresent. El consum cultural, l'entreteniment, l'oci i la informació són eminentment visuals. Podríem dir que amb estris com les tauletes digitals, els smartphones i Internet, vivim en un entorn visual (Puelles, 2006). La imatge té un potencial evocador i una capacitat de subjectivització molt potents, configura els nostres imaginaris. A través de la imatge som capaços d'imaginar el món (Aguirre, 2005). En aquest món lliure i canviat, on les imatgers, els texts i els significats poden ser manipulats amb qualsevol intenció “la

consciència del context de l'obra i la habilitat de donar-li forma esdevé un factor molt important a la presa de decisions”. Com reflexionen Thomas i Brown, cal aprendre a navegar entre aquests significats que ja no responen als marcadors de veritat i exactitud i “*hem d'aprendre a llegir en una forma totalment nova.*” (Thomas i Brown, 2011: 96). El gir cap a la cultura visual, com explica Hernández, no és una qüestió d'objectes' sinó de les estratègies per relacionar-nos amb ells. “*És una qüestió epistemològica, metodològica i política*” i planteja el repte d'afavorir el canvi de posicionament de manera que passem d'actuar com a receptors o lectors (desxifradors de la veritat) a la de visualitzadors crítics. (Hernández, 2010a: 12)

En aquest aspecte, generalment ni investigadors ni educadors (pel que em diu la experiència) prenem i esgrimim la imatge com a element narratiu i educatiu. I encara més rarament som capaços de generar o produir imatges amb aquesta finalitat. Per aquestes qüestions veig el sentit de seguir **preparar-me**, com a educador/docent/investigador, per a generar i utilitzar imatges encarregades de narrar, relatar

i qüestionar el coneixement i les històries de vida, amb la finalitat d'indagar.

Segons el *Glossary of Multimodal* (una iniciativa del NCRM - National Centre for Research Methods- de la Universitat de Southampton) una imatge és una re-producció d'alguna cosa que sustenta trets de semblança. Des de fotografies, pintures i pel·lícules a representacions tridimensionals, imatges en un mirall, somnis i fins a 'imatges mentals'.

L'article de Mavers al glossari, planteja qüestions relacionades amb aquesta investigació: *“com les relacions socials es construeixen (és a dir, com es recomana a l'espectador a relacionar-se amb la imatge)”* o *“el que la imatge s'utilitza per fer, com per informar, explicar, persuadir, advertir, entretenir”* (Mavers, online 2015). És particularment interessant l'enfocament multimodal que pregunta com una imatge es refereix a altres medis, com ara escriure al costat d'una fotografia en un diari (Knox, 2007) o el so a una pel·lícula o animació (van Leeuwen, 2005; Burn, 2003), així com la accions i interaccions (per

exemple, l'acció, la mirada, la paraula, el gest). Tots aquests factors formaran part de la narració audiovisual amb la intencionalitat d'indagar i posar en qüestió els temes relatats. En aquest cas les imatges, com diu Hernández, no és només el que el subjecte veu sinó que es focalitza en on el subjecte és col·locat i fixat per el discurs del qual forma part això que mira (i que el mira). (Hernández, 2010a: 12)

D'altra banda, pel que fa al mètode d'investigació, parteixo de l'**entrevista fotogràfica participativa**, en que es convida als participants a respondre a les preguntes d'investigació partint de fotografies. Una vegada que es completa l'entrevista, les fotos i el text de l'entrevista estan disponibles com a dades per a la investigació i la interpretació sociològica (Kolb: 2008). En aquest cas vull utilitzar també vídeos enregistrats en el mateix context investigat i d'altres que ens permetin parlar dels temes exposats. Aquest documents serviran per construir el relat resultant i donar sentit als discursos artístics produïts.

Finalment, la investigació artística com a relat visual planteja certes implicacions de caire pragmatista. En aquest cas l'art, la imatge, es planteja com un instrument d'interpretació, com a mediador del coneixement i com a productor de significats. Basat en la idea que la producció artística és una eina per a la interpretació de la cultura tan interessant i vàlida com la filosofia especulativa o l'antropologia (Agirre, 2005: 307), l'audiovisual ha d'esdevenir una producció comprensiva.

El relat com a eina de transformació social

"Hi ha una espècie de malaltia de la narració. La tònica de l'educació és preponderantment aquesta, narrar, sempre narrar"

(Freire, 71: 1970)



Al fer les pràctiques del Màster a Rocaumbert f.a. (que es van convertir el projecte educatiu de la fàbrica de les arts) vaig realitzar un petit projecte que estava preparant des d'uns anys abans, el 2012. En vaig dir *Retalls*. Es tractava de partir dels audiovisuals que consumeixen els joves per a acabar generant un nou discurs en format audiovisual. Els resultats van ser un mix de violència, sexisme i aventures. Dos curtmetratges, *les 1001 hòsties* i *Zàpping*, un punt absurds i post-moderns, que

treien a relluir alguns dels temes clau del bombardeig informatiu que rebien aquells adolescents. D'alguna manera la idea era treballar a partir de la proliferació massiva d'imatges, o com explica Fontcuberta *la fúria de les imatges* (Fontcuberta, 2016), per ajudar a pair, digerir, deconstruir i transformar les imatges (i significats) rebuts per a reconvertir-los i apropiarnos-els.

Va ser una experiència important d'aprenentatge per mi, que també em va enfrontar a la pràctica educativa formal des de fora, des de la perspectiva de l'intrús i no del professor. El grup eren alumnes d'ESO en horari escolar i algunes de les confrontacions que es van donar, van motivar el meu esperit transformador. En un fragment del diari de camp de l'experiència que recollia per a la memòria de les pàctiques, escrivia:

Aquesta tendència de la professora a limitar els alumnes em molesta, i actua en contra de la naturalesa de creació col·lectiva i lliure del projecte. Crec que s'ha de limitar en

tant que acompanyar i reconduir quan se senten insegurs, però no per tal de coartar la seva llibertat creativa. A vegades em sembla que es fa per tic, limitar, exercir poder i autoritat, lligar curt. (...) la professora em va dir "però si porten tota l'estona descansant!". Aquest comentari despectiu davant la meva tasca, no ho veig més que com una mostra de la fixació en la visió del treball escolar estàndard de transmissió i memorització d'informació, i l'obsessió per l'ordre uniformat i silenciós a l'aula. (...) aquestes actituds que mostrava la tutora no són les que canviaran les dinàmiques a l'aula. La tutora no va tornar. Millor per a nosaltres.

Aquest ús de l'audiovisual com a eina narrativa i d'investigació va tenir continuïtat en el meu Treball Final de Màster, en el que vaig investigar l'experiència educativa de l'institut Moisès Broggi, que vincula al projecte artístic diverses de les assignatures del currículum. També va sorgir el tema dels espais educatius (que ha sortit abans i serà clau més endavant), tal com escric a les conclusions del treball:

Per començar, el recorregut de la investigació, que m'ha portat més enllà de l'institut (des del barri de Gràcia fins a les oficines d'inspecció) per a conèixer els professionals implicats en el projecte, m'ha permès veure la magnitud de l'empresa que va significar engegar el Broggi. A més, també m'he hagut de desplaçar dialògica i físicament pels mecanismes de poder administratiu i vinculats a l'especialitat. No em deixa de sorprendre, doncs, la magnitud de la maquinària que s'ha hagut de conjugar per a fer a moure els engranatges.



La càmera com a eina de comprensió.

Joves utilitzant una càmera de filmar prou professional, un guió, un actor. Un adult amb una carpeta somrient i parlant, sense una funció clara: dinamitzador? Pot ser director o algú que passa per allà, tot i que està al centre de la imatge i sabem que sóc jo, és l'únic al que se li veu la cara.

A les meves experiències audiovisuals (amb el Broggi i abans amb Retalls) haig de sumar-hi l'experiència d'*Alesplaces! 2014*,

del que vaig fer la imatge i el relat audiovisual. Es tractava d'un projecte educatiu d'entorn sobre l'espai públic, la cultura i la comunitat a la ciutat de Granollers. El Programa d'Actuació Municipal 2011 – 2015 de l'Ajuntament de Granollers recollia l'objectiu de potenciar l'espai públic com espai per a la cultura, mitjançant l'acció.

“L’espai públic com a gran equipament cultural d’accés per a tothom. Promoure la realització d’accions a l’espai públic que el facin singular.” Alhora, plantejava *“la promoció de programes que fomentin la convivència en la diversitat”*. Dins d’aquestes dues línies de treball s’ubicava aquest projecte en que vaig participar com a dinamitzador/formador, com a dissenyador gràfic i sobretot amb el relat audiovisual. I és aquí on el fet de relatar les experiències visualment esdevé per a mi un fet transformador. Des d’aquell moment procuro relatar visualment (ja sigui amb fotografies o vídeos, de forma més o menys complerta) totes les experiències educatives i/o

artístiques que visc o dinamitzo, també a l’escola. El motiu és que em sembla especialment rellevant i significatiu poder anar alliberant relats audiovisuals que van més enllà de l’entreteniment o la ficció, que narren experiències viscudes. En el context educatiu, amb més motiu.

La càmera com un megàfon.

En aquest dibuix hi ha tres flancs molt clarament diferenciats: primer dos infants, xerrant; al mig una cadira a mode de trípod on reposa una càmera de vídeo que els grava;

i finalment un adult que es mira l’escena. És una espècie de mediació escenificada, una entrevista enregistrada. S’intueix, per el tipus de cadira i els infants, un context escolar.

Els infants parlant davant d’una càmera que els grava, que els escolta amb un micròfon, em fa pensar en



empoderar. El fet de donar veu als protagonistes d'una experiència viscuda (un dels meus objectius del moment, segurament), que planteja dinàmiques de poder amb les que ara seria més crític (qui és aquell que dona la veu als altres? Quan l'han perdut? D'on surt aquest poder?). Sempre he trobat interessant la idea de deixar un micro o una càmera al mig d'una experiència, a veure què passa. A l'atre cantó, un jove adult, passiu, satisfet amb la situació.

L'educació, segons Paulo Freire, estableix un seguit de relacions de naturalesa fonamentalment narrativa, discursiva, disertadora. Es tracta d'una narració de continguts que tendeixen a petrificar-se o a transformar-se en alguna cosa inerte, siguin aquests valors o dimensions empíriques de la realitat. És una narració o dissertació que tradicionalment implica un subjecte -el que narra- i objectes pacients, oients: els educands. Així doncs, aquesta tendència (els llibres de text, els discursos immutables) corren el perill de referir-se a la realitat com una cosa detinguda, estàtica, dividida i ben configurada " (Freire, 1970: 71)

Hi ha tot una filosofia de Freire entorn a la paraula amb que la humanitat crea el món, el poder configurador de la paraula i la paraula buida que es pot aplicar fàcilment a la imatge. Si dient la paraula (o produint una imatge) amb què al pronunciar* el món els homes el transformen, el diàleg s'imposa com el camí mitjançant el qual els homes guanyen significació com a tals. Aquí el diàleg se'ns presenta com una exigència existencial, com la trobada dels i les que pronuncien el món, com un acte creador (Freire, 1970: 99). Per generar un diàleg entre imatges cal crear entre totes un relat múltiple, viu, que vingui de totes direccions i que tingui moltes veus des d'experiències diverses.

La càmera com una agulla de cosir històries

En aquesta vinyeta hi veiem dos joves adults. Un d'ells està darrera d'una càmera i l'altre, assegut, xerra davant de la càmera amb aire desimbolt. Amb un fons neutral, una mica rústic, al final ve a ser una conversa amb una càmera entremig. Així que sembla ser que l'interès no el té la imatge, sinó el



discurs, el relat que el jove pot explicar perquè quedí enregistrat. El que tradicionalment vindria a ser una entrevista, el relat d'una experiència.

En el cas de Alesplaces! vaig voler enregistrar els testimonis i muntar-los de tal manera que s'establis un relat de diverses veus. Per tant, (acceptant el meu paper en el muntatge) vaig voler que l'espectador pogués accedir a l'experiència a través de múltiples relats subjectius de la mateixa, i no d'un relat extern que les inclogués a totes, com acostuma a succeir en els documentals.

El producte resultant del procés d'aquesta investigació, les produccions visuals i audiovisuals, serveix a diversos propòsits i funcions. Per començar és part de la investigació, no com una conclusió o discurs tancat, sinó com a forma de qüestionar i generar preguntes. Des d'una òptica construccionista, aquesta narració visual convida a la creativitat i *opta per un diàleg permanentment obert en el que sempre hi ha espai per a una altre veu, una altre visió, una altre revisió, y per créixer en el terreny de les relacions humanes* (Gergen i Gergen, 2011: 29), en aquest cas, obert a la comunitat educativa i la investigació. Adopto aquesta actitud construccionista descrita per Gergen com a compromís amb la noció de discurs inacabat, analític i evocador.

D'altra banda, un objectiu del document audiovisual és donar veu als protagonistes de l'experiència educativa que narra: la història, els detalls i les vivències explicades pels

mateixos actors que entren en joc en aquest procés dialògic. En aquest cas, la meua tasca consisteix en recopilar, registrar, articular, combinar i estructurar els discursos que després formaran part del resultat. Es construeix així una narració visual col·lectiva, la riquesa de la qual rau en la pluralitat de les veus articulades, de les perspectives i els posicionaments dels relators, a vegades diversos, d'altres contradictoris. No es tracta d'observar i extreure conclusions sobre altres persones, els seus motius, els seus problemes, els seus costums, les seves relacions, etc. Es tracta de plantejar a la gent el dret a parlar amb la seva pròpia veu. En lloc de parlar sobre ells, deixar que siguin ells mateixos els que facin el retrat de la seva història. Els mètodes narratius són un mitjà important per donar veu als subjectes d'una investigació. (Gergen i Gergen, 90: 2011)

El relat visual i el discurs audiovisual relata de forma única i el text escrit no el pot substituir. La imatge té el potencial de ser una òptica particular per a contrastar i complementar la narració oral, evoca, ens situa als espais, ens mostra els treballs gràfics, les estructures d'organització i els contextos

educatius de forma parcial i adequada. Tot el procés l'encamino des de la consciència explícita de construcció de discurs, que recau a les meves mans. La organització dels fragments de discurs i el com es relacionen entre ells configurant una certa discontinuïtat volguda, enllaça amb la noció d'*ensenyar a través del diàleg analític* d'Elisabeth Ellsworth. En aquest sentit, amb el diàleg analític, el que guanyem és una estructuració de relacions capaç de situar els nostres processos d'interpretació i de producció de significat en un marc de referència que no està format per la certesa, el coneixement i la comprensió (Ellsworth, 2005: 137). D'aquesta manera, l'audiovisual em permet posar en joc els discursos per a *qüestionar*, alhora que fer ús de diverses veus per a *relatar*. La força m'empeny a fer aquesta investigació en un format audiovisual i a basar-me en la imatge, és la idea que serà la forma adequada per a donar compte, de la manera que he explicat, de les qüestions que indaga.

Finalment, la funció que la imatge i l'audiovisual com a objectes susceptibles de ser visualitzats, projectats,

compartits, comentats,... permet que recaigui sobre ell una certa voluntat transformadora. El meu posicionament, malgrat que investigador, també veu una mica de l'A/r/tografia com a manera de descriure i interpretar la complexitat de les experiències entre investigadors, artistes i educadors, així com la vida dels individus dins de les comunitats a les que interactuen. (Springgay, Irwin, Leggo i Gouzouasis, 2008: XXV) I en certa manera, quan el document narratiu es posa en circulació afecta també a la comunitat a la que investiga.

El poder transformador de la teoria com a pràctica, canvia la nostra comprensió de les metodologies d'investigació cap a una articulació de la recerca com intercorporalitat, relacionalitat i procés. Em porta a insistir en l'obertura als fenòmens quotidians, és un procés on les trobades entre subjectes, pensaments i accions proposen nous conjunts i situacions. Exigeix una interrelació entre els textos, no una descripció dels textos, i va més enllà de la inserció d'imatges en un treball d'investigació o dissertació, o la transcripció de

"dades" en una partitura musical (Springgay, Irwin, Leggo i Gouzouasis, 2008: XXXI). Prenc la noció de Springgay i companyia que presenta l'a/r/tografia com una forma de viure, indagar i ser, que és relacional. Així, aquesta accentuació de la relació, dona més pes a com s'articula el discurs per a establir contrastos i tensions, que no per a establir un discurs pla i amb un significat únic i clar. La idea construccionista que el significat no ve de l'individu, ni de la ment, sinó de les relacions personals. D'aquesta manera, a l'audiovisual també, a una cosa li donen significat les respostes dels altres. (Gergen i Gergen, 2011: 37-39)

Portant un punt més enllà aquest discurs veig l'artefacte audiovisual resultant com una manera de narrar-se i de donar significat a l'experiència docent. En paraules de Gergen, de *rehistoriar la vida*: "Es podria dir que en gran mesura entenem les nostres vides en termes d'històries, en les que nosaltres som el personatge principal. (...) Els professionals de la teràpia narrativa tenen una aguda visió d'aquestes idees i estan convençuts que, a rehistoriar la vida de cadascú, es poden transformar els "problemes";

és possible construir noves històries i, a partir d'aquestes, obrir noves vies d'acció" (Gergen i Gergen, 2011: 54, 55)

D'alguna manera, el relat visual i audiovisual també té el potencial de transformar les qüestions que investiga, de reformular-les a partir de noves formes d'explicar-se que obrin noves solucions. Amb el projecte resultant posat en funcionament en el camp docent i acadèmic (fins i tot difós de forma pública), vull posar l'accent en el potencial humà per al canvi. Si considerem que les formes de vida cultural es mantenen unides perquè comparteixen significats i valors, és raonable pensar que aquesta vida pot canviar mitjançant la transformació d'aquests valors i del discurs. En aquesta línia, la investigació ofereix la possibilitat, no per traçar el passat per tal de predir el futur, sinó per crear nous futurs directament (Gergen i Gergen, 2011: 99).

Els resultats visuals i audiovisuals, al cap i a la fi, són també obres d'art, i en certa manera la idea que l'art pot transformar l'ésser humà és tant vella com l'art mateix. Segons Aguirre, *el*

que fa de les obres d'art una qüestió social, no és que siguin reproduccions o condensacions de l'estructura organitzativa d'una comunitat, sinó el fet que subministrin elements per a la interpretació de l'ethos de la cultura i de la sensibilitat personal dels seus participants. És aquesta interpretació sensible dels participants la que posa en clau de canvi les vivències educatives des de les que parteixo. L'acció de l'art no es produeix directament sobre el teixit social, sinó sobre les concepcions dels seus individus, la seva presa de consciència i la seva sensibilització cap a les particularitats de la seva comunitat, proporcionant-li els instruments simbòlics necessaris per incidir-hi i identificar-se en ella. (Aguirre, 2005: 303) Comparteixo que l'objectiu de l'educació artística és dotar-nos d'identitat (no d'aquesta sèrie de trets, personals o culturals que ens defineix "a priori"), d'aquella relectura que anem fent de nosaltres mateixos, de les nostres experiències, contingències i el nostre passat (Aguirre, 2005: 304). I en aquest sentit aquesta és la funció del relat visual que plantejo, fer una relectura de l'experiència educativa que estan vivint els alumnes que formen part d'aquesta investigació.

Aquesta intenció transformadora tracta, en el fons, d'un criteri polític que tingui en compte el que passa globalment al món educatiu i més enllà. *Igual que a la formació del teixit, l'important no serà com és cada fil aïlladament sinó el que aportï a la funció de la tela, és a dir, el criteri de selecció només pot ser general, ha d'estar per sobre dels criteris particulars que li donaven sentit en els discursos parcials.* És un discurs que ha d'estar obert a un procés més general d'articulació, als discursos que estan més enllà de la comunitat dels educands i educadors. (Cascante, 2013: 61)

Finalment, i per emfatitzar la dimensió potencial d'aquesta tesi pròxima a la investigació-acció, com he explicat en aquestes línies, m'agradaria moure, compartir i difondre els resultats visuals i audiovisuals des de la defensa de la tesi. Alliberar-los perquè facin la seva funció de qüestionar i interrogar ha de possibilitar les reaccions, relacions, articulacions i diàlegs que els audiovisuals puguin generar.

Capítol 2

D'educat a educador, des de l'experiència

“Desenvolupar una visió crítica de la vida ens converteix en individus lliures, que potser hauria de ser la finalitat última de qualsevol acte educatiu”

(Acaso, 2013: 462-463)

Com un relat autobiogràfic es converteix en part d'una investigació? Com fer una recerca parlant de l'experiència pròpia? Així és com em plantejo treballar aquí, des de la narració de la meva experiència. Al cap i a la fi, hi ha alguna altra manera de pensar-se que des de l'experiència pròpia?

Segons Connelly i Cladinin (1995) al tombant del segle passat s'utilitzà progressivament la investigació narrativa pera estudis sobre l'experiència educativa, hereus d'una llarga història intel·lectual dins i fora de l'educació. La raó, diuen, de l'ús de la narrativa a la investigació narrativa *és que els éssers humans som organismes comptadors d'històries, organismes que,*

individual i socialment, vivim vides relacionades. Així, ens presenten l'estudi de la narrativa com *la forma en què els éssers humans experimentem el món.* Comparteixo la seva idea principal: *“l'educació és la construcció i la reconstrucció d'històries personals i socials; tant els professors com els alumnes són comptadors d'històries dels altres i en les seves pròpies.”* (Connelly y Cladinin, 1995: 11, 12) Així, em faig meves les seves paraules i en gran part d'aquesta investigació entenc que *la narrativa és tant el fenomen que s'investiga com el mètode de la investigació.* (Connelly y Cladinin, 1995: 12)

Des de la consciència del gir de la investigació cap a la narrativa, Hernández i Rifà (2011) plantegen l'autobiogràfic com a camp d'investigació, abordant el literari i les ciències socials, qüestionant el realisme i el positivisme científics o els dualismes tradicionals, incloent la memòria i l'experiència privada. En aquesta investigació que aquí comença em valdré d'aquestes experiències com a precedents, però sobretot ho faré des a d'una òptica construccionista. Em subscric al compromís amb la creativitat, el diàleg permanentment obert i

la revisió que plantegen Gergen i Gergen, *per créixer en el terreny de les relacions humanes* (Gergen i Gergen, 2011 : 29). *Es podria dir que en gran mesura entenem les nostres vides en termes d'històries, en què nosaltres som el personatge principal.* En aquest text que us presento, també estic convençut que *al rehistoriar la vida de cada un, es poden transformar els "problemes"; és possible construir noves històries i, a partir d'aquestes, obrir noves vies d'acció.* (Gergen i Gergen, 2011: 54 i 55). Així, a les següents pàgines em plantejo el repte construccionista d'alterar les fronteres de les disciplines, investigar l'útil i el que té valor, fomentar els mètodes múltiples i ampliar les formes d'expressió (Gergen i Gergen, 2011: *Capítol 4 La investigació com a pràctica construccionista*) per a dialogar amb el lector i generar coneixement.

Aquesta a/r/tografia, entre la història de vida amb un component auto-etnografi, en el context de la investigació basada en les arts, vull situar el discurs dins d'una narrativa i alternar relat i reflexió indagadora. Serà, probablement, un treball inacabat, sense conclusions clares i tancades. Es tracta

d'un diàleg que comença abans d'aquestes pàgines, en certes pràctiques i teories de l'educació i no pretén més que interrogar-se i reflexionar-se per posar una mica de llum difosa als temes que planteja. En una xarxa dialògica, les imatges i els relats establiran una relació amb les fonts i els referents teòrics constant. Ajudat pels recursos del disseny i de la imatge, els discursos i relats transitaran en paral·lel per acabar, si ha de ser així, desembocant en el món de la cultura i l'educació, de l'art i la investigació.

El tema de la tesi s'anirà perfilant al llarg de la mateixa, i sens dubte ha anat canviant al llarg del camí. Potser l'autèntic origen auto-biogràfic va ser fa quasi cinc anys, quan vaig cursar el Màster en Arts Visuals i Educació: *un enfocament construccionista*. Pel que fa als orígens dels referents teòrics en educació es remunten a fa gairebé cent anys, amb la dicotomia entre educació tradicional i progressista (Dewey, 1938) que forma part del cor conceptual d'aquesta tesi i dialloga amb els discursos contemporanis d'Acaso, Ellsworth, Hernández, Thomas & Brown, Gergen & Gergen, etc. Si

aquesta investigació és un acte educatiu, també vol desenvolupar una visió crítica.

"Què ens ajuda a aprendre la investigació narrativa sobre els nostres fenòmens que altres teories o mètodes no fan?"

(Cladinin i Connelly, 2000: 123)

Seguint amb l'empremta construccionista, la base de la investigació parteix de mi i des de mi. És, en un sentit transversal una *narració del jo*. A la investigació tradicional, el científic social observa i extreu conclusions sobre altres persones, els seus motius, els seus problemes, els seus costums, les seves relacions, etc. segons la òptica construccionista, les preguntes canvien: *"Per què no es concedeix a la gent el dret a parlar amb la seva pròpia veu?"*, *"¿Se sap tan sols si aquests estan d'acord amb les conclusions?"* (Gergen i Gergen, 2011: 90) Aquí, els mètodes narratius seran un mitjà de coneixement.

L'autoetnografia és un tipus d'investigació molt treballat durant les últimes dècades. Hernández i Rifà (2011) parlen del

gir narratiu que pren la investigació a finals del segle passat i reivindiquen *l'experiència "narrada" i "corporificada" com a font de saber i coneixement, i com a intent de construir un discurs polític descolonitzador dels relats identitaris*. Podem definir l'autoetnografia amb paraules de Spy (2001) citada per Herráiz (2012), com una manera d'investigar narratives personals que permet situar les polítiques socials i els significats a través dels textos autobiogràfics (Herráiz, 2012: 83). És un mètode que té en compte allò cultural i social, el discurs polític, i al mateix temps no evita provocar respostes emocionals del lector. El focus principal és *l'experiència humana com a estructura fonamental de l'experiència humana viscuda*. El relat, aquí, *té una qualitat holística i la narrativa hi ocupa un lloc important*. (Connelly y Cladini, 1995: 12)

Un altre plantejament inicial clau d'aquesta investigació és que es basa en l'experiència. De fet, està basada en l'experiència en més d'un sentit i d'alguna manera, penso que no hi ha altre manera de investigar en educació. És una investigació basada en la meva experiència transversalment, i

més endavant en una experiència desenvolupada amb un petit grups de joves de quart de la ESO. Per altra banda, a un nivell teòric fonamental està basada en la filosofia de l'experiència que elabora Dewey (*Experiencia y educación, 1938*) i la teoria de la continuïtat de l'experiència, que possibilita el fet educatiu. Dewey ens diu que *hi ha algun gènere de continuïtat i que quan notem les diferents formes en què opera la continuïtat de l'experiència és quan obtenim la base per distingir les experiències*. Ho explica respecte al *procés educatiu* que identifica amb el *creixement* i associa al verb: *créixer*. Si el procés educatiu és *Creixement o créixer com desenvolupant-se*, en indica que no només és un creixement *físic, sinó també intel·lectual i moral*, com a *exemple del principi de continuïtat*. (Dewey, 1938: 79) En certa manera el meu relat es basa en la premissa de la continuïtat de la meua pròpia experiència i en el creixement que suposadament m'han aportat a nivell intel·lectual, moral i fins tot professional al llarg de la vida.

En aquest sentit, una revisió de la meua experiència educativa (com a estudiant i com a educador) pot ajudar a

generar coneixement a partir del relat crític que dialogarà amb les fonts i les imatges. Serà un exercici que parteix del *problema de la continuïtat* (de la experiència) *com a criteri per a distingir les experiències que són educatives*. D'aquesta manera, relatant, revisant i criticant les experiències que em porten fins aquí, sorgeix un *gènere de continuïtat (...), ja que tota experiència afecta a millor o pitjor a les actituds que serveixen per decidir la qualitat d'experiències ulteriors, en establir certes preferències i aversions*. "*Tota experiència influeix en algun grau en les condicions objectives sota les quals es tenen experiències ulteriors*" (Dewey, 1938: 80)

Així, agafo el que segons Dewey és *la missió de l'educador - veure en quina direcció marxa la experiència* (Dewey, 1938: 81)- per revisar la meua pròpia història i treballar el meu *currículum viscut, perquè són els continguts sobre els quals la majoria de nosaltres vam crear coneixement i l'habitem*. (Acaso, 1292-1293).

En aquest procés, aniran sorgint els temes sobre els quals més tard reflexionaré des d'una òptica autoetnogràfica i artística. Alguns dels temes són tangencials al camí dialèctic de

la investigació, d'altres es matisen en raonaments més concrets. Realment, si permetéssim al relat expandir-se en tots els seus afluents i revolts possibles, no hi cabria la reflexió a aquestes pàgines (Potser aquesta gran reflexió és la que s'obté de *totes* les investigacions, que forma el gran cabal inabastable del coneixement compartit).

Un d'aquests temes, que no em sembla menor, és amb quin nom ens referim *als investigats*. Des de la neurociència, Begoña Ibarrola s'hi refereix com a *aprenents*, donant pes i importància a l'aprenentatge. D'altres, com Thomas & Brown, Acaso i Dewey, per exemple fan servir el mot *estudiants* o ho alternen amb *nens* (que en anglès no té connotació femenina o masculina, *kids, studens*). Tenint en compta que el llenguatge significa, intentaré alternar la manera en que m'hi refereixo (també *joves, alumnes,...*) per fer referència als receptors de l'acte educatiu de la manera més indicada a cada moment i menys excloent o sexista. Si bé no és central al tema que m'ocupa, és evident que molts temes com aquest són inherents a una investigació com aquesta i els he procurat

tenir en compte, en la mesura del possible i parlar-ne, en la mesura del que és raonable.

Un altre tema que apareixerà en aquestes pàgines (perquè no veig possible obviar-lo) és el de la direccionalitat, tal com el planteja Elisabeth Ellsworth. La seva invisibilitat el farà un tema relliscós que apareix *en una relació pedagògica particular entre professor i estudiant, currículum i estudiant, escola i estudiant* Són temes i relacions que apareixen de forma explícita i constant a la investigació, si bé la direccionalitat fàcilment hi pot passar desapercibuda. Procuraré trobar espais per cercar-los i acostar-hi una mica de llum ja que:

a diferència de molts altres vectors del poder a l'escolaritat, els termes d'una direccionalitat estan cridats precisament a formar, anticipar, trobar o canviar la persona que l'estudiant pensa que és. I això es fa en relació al gènere, la raça, la sexualitat, l'estatus social, la capacitat, la religió, l'etnicitat i totes aquelles altres diferències que, en un Moment històric, s'utilitzen per crear una

diferència en l'oportunitat, la sanitat, la seguretat, el sentit del jo, l'ocupació, la qualitat de vida. (Ellsworth, 2005: 17)

Un últim ús de l'experiència, en aquest context, és l'experiència com a font de coneixement pròpia que em permet aplicar-la en el context docent i d'educador. En la part del final del relat autobiogràfic apareix la idea de *basar l'educació sobre l'experiència personal pot significar contactes més nombrosos i més immediats entre l'ésser madur i el immadur que els que existien en l'escola tradicional, i consegüentment, ser més guia en comptes de ser-ho menys per als altres.* (Dewey, 1938: 69)

Finalment, dir que aquesta és una investigació sobre **la meva experiència educativa** primer, i més tard sobre **l'experiència de l'aula** que tenen un petit grup de joves que han rebut la seva educació plenament durant l'inici del segle XXI.

L'escola com un gran pati

Vaig estudiar a una escola pública de Granollers, la meua petita ciutat (a mitja hora de Barcelona). Era una escola pública amb força bona reputació i amb un alumnat majoritàriament de classe mitja. Hi vaig fer el parvulari i la EGB (Educació General Bàsica), el que ara seria Educació Infantil i Primària. La meua mare, llavors, era la directora de l'escola. Ho va ser durant els meus anys de parvulari i, malgrat que m'ho han explicat posteriorment, no ho recordo gaire, ja que ella no volia fer diferències i al moment no m'ho explicava. M'expliquen que els primers dies d'escola m'escapava per anar al seu despatx (que estava gairebé al mateix passadís). Però ho he comprovat als primers informes de la meua mestra de “1er parvulari”, una bona amiga de ma mare, i hi diu que “S'ha adaptat” i més tard “No ha presentat problemes d'adaptació”. No seré jo qui porti la contrària a un informe escolar, però cal dir que són breus i no especifiquen gaire. Era el curs 1987-88, el meu primer curs escolar.

L'Escola, doncs, el Salvador Espriu, era pública i urbana, benestant i familiar. Venia de ser una cooperativa d'aprenentatge i l'havien fet pública amb les noves fornades post-franquistes d'escoles públiques. Així m'ho han explicat sempre.

L'escola té un efecte interessant en la memòria. Quan recordo la meva infantesa, l'escola té un pes importantíssim. És l'àmbit on es desenvolupen una gran part dels records. Però se'm presenta com un espai bast, enorme i gairebé inexpugnable. L'escola és el context on passava 40 hores a la setmana, dinars inclosos. El lloc on s'expressava gairebé el 50% del temps que vaig passar despert durant la meva infantesa. Era el lloc on descobrir, relacionar-me, equivocar-me i (alerta paraulota) aprendre. Aquestes experiències se'm presenten al record barrejades i indefinides. Una dècada d'hores apilades en un sac curiosament guardat al traster de la memòria.

Tinc algun record més nítid que d'altres. Un dels que deuen ser més antics és una mica absurd. No sé si és perquè és un record molt llunyà, modificat pel pas del temps, o perquè la ment infantil que el va viure estava menys ordenada i vivia els esdeveniments així, amb imaginació i inventiva, una mica desvinculats de la lògica i la raó.

Recordo estar jugant amb el meu "millor amic" de la infància. És curiós això de tenir un millor amic. Vist amb perspectiva, és gairebé ofensiu per als altres amics, és com establir una jerarquia. Suposo que més que per tenir-lo, és també per sentir-te *el millor amic* d'algú, és un títol molt importat per a un marrec que no aixeca un pam de terra... ser el millor! I en l'art de l'amistat, la millor mena de relació que coneixes amb els teus semblants! I si qui té un amic té un tresor, imagina ser i tenir el millor dels tresors! Doncs bé, jugàvem jo i el meu millor amic. Jugàvem, concretament, a imaginar. Quant era petit ho fèiem amb certa facilitat. La clau és que, a més d'imaginar, el que inventàvem ens ho crèiem. La credulitat, sembla que llavors ens ajudava a inventar. Si un li

explica a un altre una història imaginada i l'altre no se la creu, o no la segueix, allà s'acaba tot. En canvi, si l'altre se la creu, hi entra i... màgia! Els dos segueixen jugant i la bola es fa més grossa. És un joc divertit. I no fa falta ser un infant. Això sí, cal ser una mica crèdul.

Així doncs, el record que tinc es desenvolupa amb el meu millor amic d'infantesa. Érem els dos a *la pujada*, una rampa que portava a la classe, punt de trobada i relació de la nostra classe de parvulari. Menjàvem unes piruletes molt il·lusionats. En els plàstics que protegien les piruletes hi havia dibuixats uns vaquers, un pistoler de l'oest. La conversa devia anar així:

- *No, no llencis el paper de les piruletes! Si en guardes mil i els envies, t'envien un ninot!*
- *Em sembla que eren deu mil...*
- *Doncs això, n'haurem de recollir molts, no el llencis.*
- *A mi em sembla que si els envies ve el cowboy, no un ninot, el real!*

I així una estona, fins a inventar una història absurda i surrealista d'un cowboy gegant que ens protegia. Simultàniament i no sé ben bé perquè, un nen del curs superior ens volia pegar. Això explicat així sembla una cosa terrible i molt dolenta, però no ho recordo com una cosa excepcional, sinó com una possibilitat real de la infantesa i no especialment dolorosa ni esfereidora. Quan venia el nen cap a nosaltres, gegant entre gegants, més gran i més fort, pujant per la rampa, si que feia por. Atemorits els dos, el meu company va sortir corrents, sorprès que jo no fes el mateix. Jo pensava que el nostre estimat i imaginat cowboy gegant ens protegiria. Idea absurda i reacció estúpida. Li vaig dir al meu company. Ho vaig dir en veu alta. Va ser absurd i estúpid. Però l'amenaçador infant, desconcertat, va fer una ganyota i va preguntar de què parlava. Li vaig explicar, no sé amb quina precisió, la història del cowboy de les piruletes. No recordo si em va pegar poc o no em va pegar gens, el fet és que me'n vaig sortir prou bé gràcies al desconcert i a la sort. En aquest cas, ser crèdul i tenir una imaginació desbordada va tenir una certa recompensa.

Ficció i imaginació com a punt de partida

En aquesta il·lustració hi veig clarament tres personatges, que em fan establir certes relacions de poder. Per una banda l'alumne més gran, que sembla un gegant, per la perspectiva del dibuix, en comparació al nen que ocupa l'espai central. A la dreta, com a contrapès del nen-gegant i amenaçador, hi apareix un personatge imaginat, de ficció, en aquest cas un cowboy. És interessant entendre el dibuix com una relació jeràrquica de tres personatges: el més gran, inevitablement per sobre del més jove, superior en l'estrat de poder, més gran i més experimentat que l'atemorit infant un any més menut; i l'altre, el que hi és present però només en forma d'idea, l'heroi, el referent, el mirall de comportament, fora dels estaments jeràrquics dels infants, més enllà.



Aquesta escena infantil, entesa com a metàfora, em transporta a les relacions de poder que s'estableixen entre els diversos nivells d'estudis, que podria ser l'evolució d'aquesta diferència infantil. El poder que et dona el títol, pràcticament aristocràtic, estableix unes relacions de superioritat i uns sentiments d'inferioritat a les relacions socials. També es pot relacionar amb la relació desigual de poder entre alumne i professor que més endavant sorgirà. Segons Foucault els sistemes de poder a occident, des de l'Edat Mitjana, s'han desenvolupat per mitjà del creixement del poder monàrquic i

dels poders feudals (Foucault, 1976: 237). Aquest, el pròpiament acadèmic, seria, al meu entendre, un d'aquests mecanismes o procediments de poder que desenvolupa una veritable tecnologia del poder o dels poders, amb la seva pròpia història (Foucault, 1976: 241).

Quin paper hi tenen els mites i la ficció, en tot plegat? La bafarada de la il·lustració captura les icones d'esperança, els ideals estètics de comportament i les ficcions on emmirallar-nos per a repensar-nos que podem trobar en la literatura o el cinema. Costumista o èpica, d'humor o històrica, la ficció esdevé una eina que permet fugir o repensar aquestes relacions de poder, aquests estrats que emmarquen la nostra realitat.

Suposo que el joc i la imaginació és una de les eines educatives més potents i més endavant tindrien un paper clau en diversos aprenentatges. Jugar, qüestionar, i- potser el més important- la imaginació és al cor mateix de l'arc de l'aprenentatge. Els infants, per exemple, s'abracen al joc com

una part central de la forma en que experimenten el món, i s'assabenten que qüestionar el món és una de les principals formes que tenen d'entendre'l. (Thomas i Brown, 2011: 18-19) Podré aprofundir en aquest tema més endavant, però aquesta capacitat d'imaginar és important i ens permet sentir plaer en l'alegria dels altres, encongir-nos en el dolor dels altres... La nostra capacitat d'imaginació ens dona forma i direcció a com nosaltres, com a espècie, aprenem l'un de l'altre i transformem la nostra experiència. De com estem connectats. (Springgay S. i Altres, 2008: XV)

Més endavant recordo bastant les baralles. A vegades fins i tot jugàvem a barallar-nos, a pegar-nos i fins i tot a escopir-nos. Encara que políticament incorrecte i educativament qüestionable, era una manera de relacionar-nos. I una manera de cremar energies. Generalment en teníem moltes, d'energies. Dels cops que ens donàvem, acabàvem tots amb marques i blaus. Recordo a la meva mare preocupada preguntant-me si em pegaven. Quina pregunta! En aquell panorama era evident que cops en rebíem tots i ni tan sols

recordava com. La pregunta “*com t’ho has fet això?*” sempre quedava sense resposta.

Ara em ve al cap la imatge de uns cadells que s’enfronten i es mosseguen com un joc per provar els seus cossos. Ens donàvem cops sovint, però a vegades organitzàvem jocs. A mi barallar-me no m’agradava especialment, ho feia poc i més que res obligat socialment. Gairebé només quan algú es barallava amb mi, m’hi tornava, a vegades ni això. O quan estava molt enfadat, insultat o acorralat i no tenia més opció, potser. Poquíssimes vegades em vaig barallar.

Recordo un dels cops en que se’m va proposar un joc relacionat amb la baralla. Es traçava un cercle a la sorra, els dos participants s’enfrontaven i el que feia sortir l’altre del cercle abans guanyava. *Tot s’hi val*. Que perillosa és aquesta frase. Anys més tard, no fa tant, mentre feia de formador de monitors a l’Escola de Formació de Minyons, a FOCA (formació de caps) vam fer servir aquesta frase amb joves de 18 anys... “tot s’hi val”. Al cap d’aproximadament 1 minut un dels joves

tenia una cella partida i corríem cap a l’hospital. La història del ring improvisat a la sorra no va acabar tant dràsticament. Teníem uns 11 anys i ens vam enfrontar. Tot s’hi valia i vaig fer fora del cercle al meu amic i company. Concretament contra el terra. Es va enfadar molt i em va deixar de parlar. L’endemà ja tornàvem a ser amics i estava oblidat.

És curiós com em funciona la memòria respecte a aquells dies. No té un recorregut lineal, estructurat i cronològic. Més aviat se’m presenta com un sac d’històries imbricades, connectades totes amb totes i eminentment emocionals d’un jo dispers, poc experimentat i poc conscient.

Enfrontar-se per conèixer.

Aquest dibuix, malgrat relata una vivència, té moltes reminiscències de ficció. En aquest dibuix hi veig el gran torneig de les arts marcial (de Bola de Drac, l'animació que més va marcar la meva infantesa), un combat de lluita lliure ("Pressing Catch - Gladiadores Americanos" estava molt de moda i tinc entès que el Wrestling televisiu ha anat tornant),... un combat un contra un que fins i tot ens remet als gladiadors romans.



Potser aquí el fet era enfrontar-se, però la motivació era posar a prova la pròpia força, els seus límits físics. És pura improvisació, acció i reacció, procurar fer sortir del límit a l'altre amb reflexos i pensaments instantanis. També em fa pensar en dos cadells jugant. I en el fons és el mateix, era un joc. El cos físic és un aspecte a experimentar, és lícit i acceptat pensar que per a créixer i cultivar la nostra identitat hem de conèixer-nos i experimentar, també físicament.

Sobre les mestres (només vaig tenir un parell de mestres home en tota l'escolaritat, una cosa curiosa la proporció de gènere en la professió dels anys noranta i que, per la meva experiència, es manté desigual a l'actualitat) i sobre l'educació a l'aula recordo poques coses amb claredat. Una és la cançó *el lleó no em fa por*, cantada precisament per

el mestre de música que posteriorment seria director del centre durant més de vint anys (curiós, oi? pràcticament l'únic home i acaba sent director tant de temps, no crec que sigui casualitat del tot, tampoc no és l'únic director home que conec). Ens posàvem tots en rotllana i ell tocava la guitarra.

*El lleor no em fa por
pam-i-pipa, pam-i-pipa,
el lleor no em fa por
perquè sóc bon caçador.*

La lletra d'aquesta cançó popular sempre em va inquietar una mica. Jo si em trobo un lleó cara a cara, possiblement m'espanti, tant si sóc bon caçador com si no. I la idea de caçar lleons tampoc és per tirar coets, pobres animals. Cantava remarcant tant les erres, que fins i tot li afegia una r a lleó. Donava un accent estrany i encisador a la cançó. Suposo que es devia a que l'Antonio era *castellanoparlant*, originari d'una altre regió d'Espanya (no recordo quina, cap al sud probablement), però parlava bé el català amb aquell accent

que li donava certa personalitat i carisma. És un record de l'etapa d'infantil que tinc guardat amb una precisió poc habitual, malgrat sembli una nimietat a nivell pedagògic. Anys més tard vaig estar incomptables vegades amb una guitarra a les mans i fent cantar a una rotllana de persones. És una de les sensacions més maques que he pogut tenir en grup, com un ritual emocional i artístic. No recordo viure tot això que ara explico donant-li tota aquesta transcendència espiritual, però segur que em va servir per viure el poder de la música en un context col·lectiu de grup.

La música, màgia emotiva.

En aquesta imatge hi veiem una certa jerarquia visual: per una banda la figura d'un músic adult amb una guitarra i per altra banda, pràcticament com a fons, una rotllana de nens i nenes ben petits. Podria ser una representació prou estàndard o encertada de l'aspecte màgic de la música, que a través del so i de l'aire, captiva als infants. La frase popular la musica

amansa les feres o el mateix conte popular alemany El flautista d'Hamelí, en son dos exemples clars. També reflecteix un ventall d'emocions, als rostres dels infants i una certa diversitat emotiva.



De les mestres recordo que em potenciaven molt el dibuix. Jo ja dibuixava molt, des de sempre. Els meus pares, per tenir-me entretingut, em deixaven un llapis i un paper. La millor joguina. Doncs a l'escola hi havia certes mestres que es guardaven els meus dibuixos i que es posaven molt contentes quan els n'hi regalava. "Per quant siguis famós" em deien amb afecte. Jo sempre ho vaig trobar exagerat i no li vaig donar importància, però suposo que la va tenir. En un context educatiu renovador, segons Aguirre, la creativitat ha de respondre a una concepció no idealitzada del nen i superar una concepció idealista i romànticista de la infància creadora:

En els últims anys aquesta narrativa està tornant a prendre força, sobretot en les primeres etapes de l'escolaritat, de la mà de pedagogies renovadores, que tracten d'oposar resistència a uns models formatius clarament instrumentalistes, orientats cap a la formació per al món del treball o al desenvolupament econòmic, més que al desenvolupament personal. El problema està en que aquesta manera de tornar la mirada al subjecte que s'educa està replicant acríticament models formatius articulats sobre les idees de llibertat i originalitat creativa innata de l'infant

(Aguirre, 2015)

Comparteixo intensament la idea que la creativitat no és una disposició innata dels infants ni un do natural. La meua experiència personal, amb una pràctica constant i persistent, va en sintonia amb les investigacions actuals que reconeixen que aquesta capacitat humana és adquirible i desenvolupable. *Les nocions de creativitat i altres annexes a ella, com talent o imaginació, són categories socialment construïdes Cal tenir present que la pròpia noció de creativitat és històrica i contingent.* (Aguirre, 2005: 168 a 171)

En general recordo les mestres (com ja he dit, pràcticament totes dones) com a acompanyants constants. Eren les que plantejaven els reptes a superar i les que et guiaven per llibres i coneixements històrics, conceptes i llenguatge, ciències i vocabulari. Era pràcticament una carrera de llibres i llibretes per a acabar el curs i tornar a començar, sense un objectiu concret. Recordo particularment un tracte sempre vinculat al meu potencial: *“pots fer més del que fas”*, era una sentència recurrent, que va tenir els seus ecos a la secundària. Durant la primària, vaig ser un noi notable. I un noi de notables, també.

Això volia dir que era difícil treure un excel·lent (alguns n'hi havia) o un bé (servien d'avís i càstig). Així que, en certa manera, estava atrapat al notable. Crec que en general i amb poques excepcions compartia un afecte carinyós amb les tutores, era bon nen i em feia estimar. Així, em collaven fort i treballava força, però poques vegades em guanyava l'excel·lent. Una particularitat d'aquest acompanyament era que la mestra es preocupava per tu, volia que millorassis. Es generava una relació, pràcticament materno-filial, de suport i seguiment, orgull i/o decepció.



La nota com a marca d'identitat.

En aquesta il·lustració s'hi veu un noi, un alumne, etiquetat i marcat al front, fins i tot estampat a la roba. Com si fos el seu nom. Està content però una mica resignat, s'interroga a si mateix o es qüestiona la classificació, no se sap. Aixeca el polze indicant que tot va bé, ok (una pràctica que ve dels romans, té un notable, no li tallaran el cap).

Això em fa pensar en una de les funcions de l'escola, com a sistema, que assenyalava el professor Josep M. Carbo en un curs sobre Innovació a secundària a l'associació de Mestres Rosa Sensat. En un moment inicial a mode d'introducció provocativa va assenyal·lar la funció de l'escola com la de guardar els nens i classificar-los, generant certa incomoditat.

En certa manera, aquesta classificació és la que estableix un rang, una distinció acadèmica, separant els que valen dels que no, els que tindran estudis i títols superiors, dels que no.

És doncs una pràctica comú i històrica de l'escola, classificar els alumnes per nivells. Potser fins si que és una de les seves finalitats, ens agradi o no. Un dels problemes és que si la nota és el que identifica l'estudiant (fent la funció del seu nom, com en el dibuix), aquesta etiqueta l'està condicionant i difícilment podrà sortir-ne. Pel que fa a la meva experiència com a docent,

haig de reconèixer que fàcilment em sol passar (associar als alumnes a les seves qualificacions habituals). Procuo tenir-ho en compte i al avaluar m'esforço per a ser just, permetent variacions a la nota quan corresponen. Però avaluar és un poder que et posa en una situació delicada i certament difícil, en aquest sentit, ja que no té tant a veure amb l'aprenentatge com amb l'etiqueta.

He fet una recerca i sembla que la història dels *notables* va començar a 2n d'EGB, el primer curs del que conservo l'avaluació escrita (és possible que els cursos anteriors no s'avalués amb notes, sinó amb comentaris). Totes les notes de 2n

QUALIFICACIONS FINALS DE CURS.

ALUMNE: Pau Ferrer CURS: 2n d'EGB

TUTORIA: Pau Ferrer

MATÈRIA	QUALIFICACIÓ
CATALÀ	B
CASTELLÀ	B
ANGLÈS	—
MATEMÀTIQUES	B
NATURALS	Qual. B.
SOCIALS	—
PLÀSTIC/TALLERS	Notable
EDUCACIÓ	—
MÚSICA	Qual. B.

QUALIFICACIÓ GLOBAL FINAL: Notable

Signat: 
 Guàrdies a 17 de 77 de 1.992

QUALIFICACIONS FINALS DE CURS.

ALUMNE: Pau Ferrer CURS: 2n d'EGB

TUTORIA: Pau Ferrer

MATÈRIA	QUALIFICACIÓ
CATALÀ	B
CASTELLÀ	B
ANGLÈS	—
MATEMÀTIQUES	Notable
NATURALS	B
SOCIALS	Notable
PLÀSTIC/TALLERS	Notable
EDUCACIÓ	—
MÚSICA	NOTABLE

QUALIFICACIÓ GLOBAL FINAL: Notable

Signat: 
 Guàrdies a 21 de 17 de 1.992


QUALIFICACIONS FINALS DE CURS.

ALUMNE: Pau Ferrer CURS: 2n d'EGB

TUTORIA: Pau Ferrer

MATÈRIA	QUALIFICACIÓ
CATALÀ	Notable
CASTELLÀ	Notable
ANGLÈS	Notable
MATEMÀTIQUES	Notable
NATURALS	B
SOCIALS	Notable
PLÀSTIC/TALLERS	Notable
EDUCACIÓ	B
MÚSICA	Notable

QUALIFICACIÓ GLOBAL FINAL: Notable

Signat: 
 Guàrdies a 20 de 17 de 1.992

QUALIFICACIONS FINALS DE CURS.

ALUMNE: Pau Ferrer CURS: 2n d'EGB

TUTORIA: Pau Ferrer

MATÈRIA	QUALIFICACIÓ
CATALÀ	Notable
CASTELLÀ	Notable
ANGLÈS	Notable
MATEMÀTIQUES	Notable
NATURALS	Notable
SOCIALS	Notable
TALLERS	B
ED. FÍSICA	B
ÈTICA/RELIGIÓ	Notable

QUALIFICACIÓ GLOBAL FINAL: Notable

Signat: 
 Guàrdies a 21 de 17 de 1.992

QUALIFICACIONS GLOBALES

ALUMNE: Pau Ferrer CURS: 2n d'EGB

TUTORIA: Pau Ferrer

MATÈRIA	QUALIFICACIÓ
CATALÀ	Notable
CASTELLÀ	Notable
ANGLÈS	Notable
MATEMÀTIQUES	Notable
NATURALS	Notable
SOCIALS	Notable
TALLERS	Notable
ED. FÍSICA	Suficient
ÈTICA/RELIGIÓ	Notable

QUALIFICACIÓ GLOBAL ANYS: Notable

ELABORAT: 
 Guàrdies a 21 de 17 de 1.992

QUALIFICACIONS FINALS DE CURS.

ALUMNE: Pau Ferrer CURS: 2n d'EGB

TUTORIA: Pau Ferrer

MATÈRIA	QUALIFICACIÓ
CATALÀ	Notable
CASTELLÀ	Notable
ANGLÈS	Notable
MATEMÀTIQUES	Notable
NATURALS	B
SOCIALS	Notable
TALLERS	B
ED. FÍSICA	Notable
ÈTICA/RELIGIÓ	B

QUALIFICACIÓ GLOBAL FINAL: Notable

Signat: 
 Guàrdies a 21 de 17 de 1.992

són notables. Jo tenia 5 anys. Crec que va ser el principi de la gran etiqueta que em va perseguir. No poso en dubte la legitimitat d'aquestes avaluacions, ni qüestiono la seva correcció. No em pertoca i no treu cap a res, poden ser adequades. El que m'interessa és l'efecte que provoquen en la construcció de la meva pròpia identitat, de la meva autoestima i de la consciència de mi mateix en unes edats tan sensibles. El recompte final de totes les notes d'entre 2n i 8è d'EGB és: 36 notables, 13 bé, 4 excel·lents, 1 suficient. Un 66% ('6 periòdic) de notables, un notable de notables. Totes les mitjanes dels set cursos avaluables (2n, 3r, 4t, 5è, 6è, 7è, 8è), del 1990 al 1998, van ser de notable.

També per raons *teòriques i autobiogràfiques com aquestes* ve al cap la pregunta que formula Elisabeth Ellsworth:

de quines maneres dels professors creen diferència en el poder, el coneixement i el desig, no només a través del que ensenyen, sinó també a través de com es dirigeixen als seus estudiants? La qüestió és que tots els modes de direccionalitat

fallen d'una manera o una altra. Jo mai <<sóc>> la <<persona>> que una direccionalitat pedagògica pensa que sóc. (Ellsworth, 2005: 18)

Podria ser llavors que mai hagués estat l'alumne Notable, com a formulació tancada i sistèmica? *“Encara que llavors, mai sóc tampoc la persona que jo penso que sóc”* I és que com ens explica Ellsworth, hi tornaré més endavant, *“la pedagogia és un assumpte molt més complicat i no concloent de com la representen la gran majoria de les nostres teories i pràctiques educatives”*. No podem entendre l'acte pedagògic, l'avaluació (en aquest cas el *notable*), com una representació clara i tancada de la pedagogia, ja que es tracta d'un assumpte molt més complicat, paradoxal, diu. *I com paradoxa, la pedagogia planteja problemes i dilemes que mai es poden ordenar o resoldre d'una vegada per totes.* (Ellsworth, 2005: 18)

La primera i única assignatura que vaig suspendre a la primària va ser gimnàstica. Va ser una decepció brutal, encara que segurament va ser merescut, en algun aspecte. Era el

primer trimestre del penúltim curs, *seté d'EGB* (el que ara seria 1r de la ESO). El cert és que, quant ens deixaven *fer el que volguéssim* cap a mitja classe de *gimnàs* (cosa que per cert passava sovint) jo no feia el que se suposava que havia de fer. Sembla una contradicció, oi? Si un professor et diu “feu el que vulgueu”, pots fer el que vulguis? Doncs generalment no. En el meu cas el professor en realitat volia dir “jugueu a algun esport en equip i estigueu aparentment actius”. Jo en canvi el que feia era xerrar i passejar pel pati amb algun company, o asseguts en un racó. A vegades també practicava amb la pilota de bàsquet (jo feia basquet, d'extra-escolars) fent un joc molt particular i força inútil i absurd: caminava passant-me la pilota per sota les cames amb cada bot, de tal manera que enllaçava les passes amb els bots. Mirava de fer un rècord. Era com un vídeo-joc. Recordo que en aquell moment per a mi era molt addictiu. Crec recordar que vaig acostar-me força als 500 bots, però no em feu gaire cas.

De tant en tant fèiem competicions amb un company a veure qui en feia més, de *passes-bot*. Aquest company també

va suspendre el primer trimestre. Va ser una manera de cridar-nos l'atenció perquè reaccionéssim, però va ser un cop fort. Els dos érem bons estudiants i era una cosa molt nova i desagradable *suspendre*. Vam acabar aprovant l'assignatura sense problemes al final de curs: només vam haver de fer *el que se suposava que havíem de fer* a classe durant la resta del curs i un treball teòric extra, cap problema. Això va suposar l'únic *suficient* a la meua carrera de *notables*. A dia d'avui, el meu company d'infància és doctor en informàtica musical a la universitat de Nova York i treballa a Califòrnia, tot un professional d'èxit.

Aquests moments d'aprenentatge psico-motriu lliure, i de reiterar moviments per a educar el cos a fer una sèrie de moviments per adquirir una certa habilitat molt concreta, em recorda a un altre moment a l'escola. Va ser més aviat durant el 6è curs, em sembla, quan vaig aprendre a fer malabars amb

tres boles. També va consistir en repetir persistentment una serie d'exercicis i moviments fins aconseguir dominar amb una certa destresa l'activitat. Més endavant, aquest procediment d'aprenentatge (o un de molt similar) el vaig aplicar al aprendre a tocar la guitarra. Repetir, interioritzar, mecanitzar, controlar, repetir,... Per cert, amb l'amic amb que

vam compartir el suspens vam muntar un grup de *heavy* i tot sovint quedàvem per a assajar amb la guitarra (talment com fèia amb la pilota de bàsquet caminant pel pati).

Com expliquen Thomas i Brown amb *A New Culture Of Learning* (després procuraré aprofundir-hi), les funcions d'aprenentatge tàcit més eficaç quan els estudiants descobreixen els seus propis objectius d'aprenentatge. D'aquesta manera, els jocs permeten explorar i, a través de l'experiència, descobrir el que és important per a un mateix, el



que

et manté jugant. *Quan les persones deixen d'aprendre en un joc, perden l'interès i ho deixen. Quan s'entén de forma adequada, per tant, els jocs poden ser de fet un dels millors models per a aprendre i per al coneixement en el segle XXI. Per què? Perquè si un joc és bo, mai es juga de la mateixa manera dues vegades.* (Thomas i Brown, 2011: 111)

Jugar i repetir per a aprendre.

En aquesta imatge hi veiem esport, joc lliure, diversió. És un dibuix alegre en que t'imagines els nens jugant, suant i gaudint de l'activitat física. Per altra banda, el noi en primer pla, que camina en direcció contrària al joc grupal, pot mostrar un punt d'aïllament. Té el seu propi joc, més individual, que li aporta diversió i reptes. Està comptant, practicant una tècnica, perfeccionant algun moviment. A més, el noi s'ho està passant bé i no competeix. Sembla evident, en aquest discurs, que la imatge ens mostra la llibertat aplicada al joc i em fa pensar en les diverses maneres d'aprendre jugant.

Hi ha molts referents de dibuixos animats que juguen a basquet, en que també podem pensar al veure el dibuix. Penso en el mític Chicho Terremoto (que els que ens vam criar entre els 80 i els 90 recordem bé) amb els seus "3 puntos colega!" i els tints masculinats i sexualitzats que, d'altra banda, tenien totes les sèries de l'època. Més tard, més modern, Slam Dunk va agradar força, però a mi ja em va enganxar lluny.

A vuitè érem els reis del mambo, els reis de l'escola. A més del fet que érem els més grans de l'escola, va ser gràcies a la reforma educativa. Al llarg dels meus estudis hem patit diversos canvis estructurals educatius degut a l'alternança bipartidista constant al govern espanyol, un estira i arronsa prou incòmode i difícil. En aquest cas va ser la implementació de la ESO (Educació Secundària Obligatoria).

A la meua generació ens va enganxar en ple canvi. Tenim el dubtós honor d'haver viscut l'últim curs de vuitè de la història. Això vol dir que mentre nosaltres fèiem l'últim curs, no hi teníem ningú per sota. Els del curs directament inferior, que haurien de fer 7è, estaven fent 1r de la ESO. Mentre nosaltres érem els més grans de l'escola, ells que eren més petits, en canvi, ja estaven a l'institut. Eus aquí. Per això érem els reis del mambo. Érem un vestigi d'una altra època, en que la infantesa durava més i l'adolescència començava més tard, amb tot el que això comporta. Encara jugàvem, encara imaginàvem, rèiem sense reserves i ignoràvem activament totes les

conductes i connotacions sexuals de la nostra pubertat. Vam ser nens i nenes fins als 13 anys i ens agradava. Érem *nens grans* i estàvem molt ben tractats per el conjunt d'adults que es feien carreg de nosaltres.

Recordo particularment un espai. Al fons del pati hi havien unes petites grades tocant a la balla que marcava el límit de l'escola. Allà, donava la sensació d'estar tant lluny de l'edifici de l'escola com es podia estar. Era un lloc d'intimitat total. Més tard aquell pati va quedar reduït per ampliacions del pati de l'institut i de l'escola del costat, o sigui que ara, *el fons* ja no existeix. Entre d'altres coses, allà jugàvem a un joc de cartes que es deia *Magic* (que de tant en tant torna a estar de moda). Intercanviàvem cartes i imaginàvem grans batalles. A aquell espai, *al fons*, hi jugàvem, xerràvem, ens relacionàvem i imaginàvem amb una llibertat pràcticament absoluta. Es pot dir que utilitzàvem el joc i la imaginació com a mecanismes principals per donar sentit al nostre món nou i en ràpida evolució.

En altres paraules, quan els nens es troben amb nous llocs, persones, coses i idees, utilitzen el joc i la imaginació per fer front a l'afluència massiva d'informació que reben. El psicòleg del desenvolupament de l'infant Jean Piaget va descobrir que la informació era "susceptible de ser jugada" una vegada que s'assimila i es repeteix, i que el joc és el mitjà pel qual la majoria dels nens aprenen a entendre el món

(Thomas i Brown, 2011: 47-48)

En aquest garbuix de records, que és la memòria, se'm plantegen temes educativament crucials com l'experimentació, la confrontació, la relació amb els iguals, la descoberta de límits, el joc o la imaginació. Sincerament, de tota l'escolarització des de P3 fins a 8è, de tota aquesta dècada, en consonància amb el que he explicat, recordo més les hores de pati i menjador que les de classe. A més de les hores d'esbarjo que passàvem al pati, els que teníem la sort d'anar al menjador passàvem un parell d'hores del migdia al pati. Era un moment absolutament fèrtil de relació dels uns

amb els altres. Fèiem els deures a la biblioteca, compartíem dubtes i copiàvem de valent, però també ens explicàvem i estudiàvem entre nosaltres. D'aquesta manera, quan a mitja tarda sortíem de l'escola ja teníem la feina feta i ens podíem dedicar a altres coses, a les coses importants de la vida. Jo, generalment, quan no tenia extra-escolars (bàsicament música i basquet al principi; pintura, i natació, en aquella època) em dedicava a vagar pels carrers i acompanyar a amics d'una extra-escolar a l'altre. I vinga a xerrar.

En fi, com sintetitza López Herrerias parlant d'infància, *"tot l'experimentat es converteix en vivència, en subsòl originari de l'esperit personal"*. Els primers anys de vida, diu, encara sense els filtres de les vivències prèvies, tampoc mediatitzades per cap llenguatge, són el lèxic i el codi, són el rerefons des del qual es tradueix i incorpora posteriorment el viscut, des de la més oberta disponibilitat. (López Herrerias, 1996: 216)



Un racó des del que governar el món que creix.

Aquí hi veiem dos nois, que seuen al que sembla unes escales. Estan a l'escola, però per algun efecte de la perspectiva sembla que siguin més grans i hi estiguin per sobre. A més, tenen una corona a sobre el cap flotant, del color dels seus cabells, de forma fictícia o màgica. Son els reis, per tant,

xerrant, rient, jugant a cartes,... aïllats dels adults en un espai d'intimitat.

El món es presenta als seus peus, com un gran pati d'escola, un espai per descobrir, per jugar. El seu espai propi, que els pertany. L'escola queda lluny. En aquesta il·lustració, així descrita, més enllà de l'escena concreta, hi veig en part la meua adolescència: capaçs de tot, amb tot per fer i per descobrir, amb un món de possibilitats que s'obria al nostre davant, nostre.

En aquesta primera part de la meua educació il·lustrada, més enllà de problematitzar-la, es planteja l'escola com un gran pati, un espai guiat d'experimentació i configuració d'un rerefons on sorgirà la meua pròpia identitat. Un espai on *"el joc és l'eina central per invertir la jerarquia tradicional d'aprenentatge i coneixement"*. Un lloc on, més enllà de plantejar preguntes per a trobar respostes *"és imprescindible l'ús de respostes per trobar cada vegada millors qüestions"*. I hem vist com aquesta investigació ha requerit, també, de la imaginació. (Thomas and Brown, 2011: 117)

Aquest entorn viscut que he descrit, on ens preocupem per l'experimentació, el joc i les preguntes (més que per l'eficiència, resultats i respostes) hi trobava un espai realment obert a la imaginació. *"I allà on juga la imaginació, s'esdevé l'aprenentatge"*. (Thomas i Brown, 2011: 118) Em serveix aquest relat que he fet per contrastar-lo amb el que segueix a continuació, el de l'educació secundària, que difereix profundament amb el descrit fins ara.

De com vaig fallar al sistema educatiu

(o de com el sistema em va fallar a mi, potser)

La secundària va ser tota una altre cosa. El curs va començar a mitges i inexpert, nou i estrany, a un 3r d'ESO sense passar per primer ni per segon. I així descobríem i inventàvem aquesta etapa estroncada. Començàvem el segon cicle d'una secundària amb poca experiència. Érem el primer tercer d'ESO, però ja teníem un 1r i un 2n per sota que configuràvem un bon nombre d'infants que entràvem en massa a l'adolescència. *L'adolescència, dolor-patiment, créixer, és una segona oportunitat de la pròpia realització, bio-pico-socio-cultural* (López Herrerías, 1996). És un temps difícil per als altres i complicat per a l'adolescent; els anys del sorprenent descobriment del jo en el món i amb els altres; el moment per a la identificació personal; l'ocasió per a, en una segona volta, prendre's realment a un mateix i afirmar-se en l'existència.

La pedagogia tradicional defineix l'adolescent com una persona que *necessita definir-se, autoposseir-se, saber qui és. I per això requereix escombrar fronteres i ampliar comunicadors i decidir amb qui i quan realimentar. Es torna cap a si, ancorat sobre si mateix, a la recerca de la pròpia identitat* (López Herrerías, 1996: 236). Nosaltres buscàvem aquesta identitat tocant rock dur i deixant-nos els cabells llargs. Llegíem còmics i dúiem samarretes negres o de mànigues estripades, estampades amb cranis o zombies. Això és el que ens diferenciava radicalment del nen que només mesos enrere havíem estat. *Ara a l'adolescència cal saber atendre i provocar la iniciativa de l'emissor (...) que està enfrontat al descobriment i configuració de la pròpia atribució personal* (López Herrerías, 1996: 237).

A nivell acadèmic, inicialment no va ser un desgavell, sinó un canvi a un ritme molt més relaxat, més aviat. Van canviar força companys de classe i el grup va guanyar en diversitat i va perdre en nivell i hàbits. De cop, em vaig convertir en un dels millors estudiants del grup, un privilegiat que era capaç de treure molt bones notes tan sols assistint a classe i escoltant.

Alguns dels notables que m'havien atrapat anteriorment es van convertir en excel·lents, notes envejades per forces companys meus. Si bé va disminuir el seguiment per part dels professors de forma dràstica, també el nivell i la baixa exigència eren fàcilment assumibles. I així, de seguida, em vaig convertir en un alumne que no provocava el menor interès per part del professorat ja que, al estar a la part alta de les qualificacions, no preocupava i no els necessitava tant com d'altres.

Aquí, la meva identitat pateix una contradicció: el ser l'alumne desitjat (i en certa manera normativament ideal) m'invisibilitzava. El mateix motiu que havia de resultar un èxit o un encert em portava a despertar el mínim interès en els meus professors i d'alguna manera em situava en un punt cec del sistema, que m'ignorava en termes generals. Ni preocupava ni interessava.

En certa manera és el fenomen (o el fenomen invers) que descriu Ellsworth amb les corrents filmiques principals de

Hollywood, que *exclou tot tipus de perspectives i experiències socials i culturals de caràcter alternatiu*. La discriminació que implica, *a través de l'exclusió, o mitjançant la narrativa ridícula o el càstig, el fet de ser una noia (o ser negre o asiàtic o gai o gros o hispanoparlant, o ser una noia i alguna altra d'aquestes posicions)*. La pregunta clau que formula (que recuperaré més endavant, en un altre context) *"qui pensa aquesta pel·lícula que ets tu o vols ser?"* plantejada aquí, respecte l'educació secundària em situava, segurament, en una correcció *normalitzada* i al mateix temps m'anul·lava. Formular la pregunta, com diu, és *plantejar una qüestió tendenciosa*. *És una pregunta plantejada pels experts de cinema que pensen que la persona que certes pel·lícules pensen que tu ets o vols ser podria contribuir a relacions de poder desiguals i a la formació inconscient d'individus en la societat (Ellsworth, 2005: 39)*. En aquest cas, quin efecte produïa aquesta diferència entre el que l'educació pensava que era jo (un noi, blanc, intel·ligent i capaç) i el que jo *podia* ser o era ja potencialment? O com ho formula Ellsworth, *Quina diferència crea la persona que l'espectador pensa que és respecte a les formes de com actua en el món? Altres modes de direccionalitat poden provocar o animar altres*

maneres de ser i actuar en el món? En definitiva, la posició en que em situava el sistema educatiu va condicionar el meu posterior desenvolupament i la construcció de la meua identitat? Jo crec que sí. I en termes generals, amb les paraules d'Elisabeth Ellsworth, (intercanviant el concepte "pel·lícules" per el d'"educació"): *el canvi social pot iniciar-se o alimentar-se des de les formes en que <l'educació> es dirigeix als públics?*

De fet, aquest gir conceptual ja el planteja ella, transportant aquestes qüestions com a educadora (i tenint en compte com l'educació aborda el canvi): *¿el canvi social o els canvis individuals en les formes en què una persona comprèn el món poden iniciar-se o alimentar-se de les formes en què el currículum i la pedagogia es dirigeixen als estudiants? Els professors poden crear -creen- una diferència en el poder, el coneixement i el desig, no només a través del que ensenyen, sinó a través de cóm o es dirigeixen als estudiants?* Ens planteja aquestes preguntes *-sense resoldre en els estudis filmics-* com a preguntes *que no es formulen en educació* (Ellsworth, 2005: 46). Però un cop formulades

àmpliament per Elisabeth Ellsworth, no podem evitar-les i en aquest relat em resulten especialment pertinents.

Des d'aquell moment en endavant, les notes van començar a fer una gràfica molt precisa, directament proporcional al meu esforç i assistència a classe. Cada trimestre em repenjava una mica més, tot provant els límits de l'equilibri entre dedicació i qualificacions. Cal observar que la meua preocupació (i segons semblava, la dels professors) era aquesta, les qualificacions, no pas els aprenentatges, les experiències o el coneixement. Bé, la meua preocupació respecte l'institut. Perquè paral·lelament creixia el meu interès per a nous aspectes de la vida com la música, el dibuix, les noies, els còmics, l'excursionisme,... i per sobre de tot les amistats i les relacions socials. En aquell moment era allò el que encapçalava, sens dubte, la meua escala de valors. Passàvem moltes més hores al carrer que a l'escola o a casa. Alguna de les places de la nostra ciutat es van convertir en una segona llar per al grup d'amics. Parlàvem de filosofia, d'amor, de persones, de fantasia i de ficció, amb una intimitat i una

gana intel·lectual remarcables. Un parell de nosaltres vam començar a fumar tabac, i tots bevíem cervesa, de tant en tant. Ens vam deixar els cabells llargs i vam fundar un grup de música amb el que improvisàvem cançons interminables i composàvem el roc més progressiu que érem capaços. Escrutàvem els grups de *heavy*, de *rock progressiu* i de *rock simfònic* disc a disc i

escrupulosament, per després dissertar sobre la música hores i hores a qualsevol plaça. La qüestió, i atenent a la meva òptica de 14 anys del moment, és que allò, aquell ambient, era molt més propens a l'aprenentatge i a generar coneixement que el despropòsit que m'oferia l'institut.



El bar com a espai d'aprenentatge.

En aquest dibuix hi veiem dos joves, d'estètica heavy (típica dels 90 i en part atemporal) en una taula de bar. La cambrera que els hi serveix les cerveses apareix de forma anònima, ja que no se li veu el cap, parcialment sexualitzada (haig de dir que la recordo com una dona atractiva i afectuosa que iniciava tímidament al meu cap un despertar sexual que encara trigaria forces anys en arribar).

L'escena mostra el bar, niu de vicis per excel·lència, però també laboratori d'experimentació de la vida adulta, de la socialització i de la conversa. Pràctiques d'una imatge concreta de l'oci adult: menors d'edat bevent i fumant (als bars es podia fumar, estaven plens d'una boira que era l'escenografia tòxica perfecta), provocació clandestina i lleument il·legal (tolerada socialment per la majoria), humor, conversa pretesament intel·lectual, riures i bon rotllo. També és la imatge del que el jove no ha de fer: una pèrdua de temps, el gaudir per gaudir.

Va començar a ser habitual que ens saltéssim una o dues classes de tant en tant, que féssim *campana*. A més, encara que segons les normes no podies sortir de l'escola si no eres alumne de batxillerat, a 3r i 4t d'ESO nosaltres sortíem totes les hores del pati. Érem, com es diu, *sucres*. Com ja he dit, érem força "bons" estudiants... suposadament intel·ligents i autònoms com per aprovar els exàmens sense requerir l'atenció dels professors. A més vam re-fundar una associació d'estudiants històrica del centre que tenia forces bones relacions amb direcció. Així, anàvem i veníem amb certa

llibertat. A les hores del pati i quan fèiem *campana* anàvem a un bar (que ja no existeix) que es deia *Capricis*, un nom força indicat, i fèiem una cervesa. Va arribar un moment en que érem tant habituals que ja ens servien la cervesa sense demanar-la.

No ha estat fins després de processar durant molt de temps aquestes vivències que he pogut distanciar-me del sentiment de culpabilitat que em sorgia naturalment al pensar-hi. No estava fent el que se suposava que havia de fer, era una ovella descarrilada, havia deixat el camí que se suposava que havia de seguir. Tampoc és que me'n hagi penedit mai, perquè vaig viure moltes experiències vitalment importants per a mi; però sentia que m'havia de sentir malament per no haver utilitzat els talents que tenia per a reeixir com a estudiant. Em vaig sentir molt identificat amb Ellsworth quan fa aquesta referència autobiogràfica:

M'ha costat temps trobar una forma d'explicar-me a mi mateixa i als altres què vull dir quan dic que els meus records

d'escola són "dolents". No tinc vocabulari per parlar sobre això i retornar als funcionaments esmunyedissos, indirectes i intricats del poder en les relacions estudiant-professor que vaig experimentar.

Els dies que vaig passar a l'escola primària i a l'institut no van ser dramàticament abusius o opressius. No vaig tenir professors amb esperit especialment mesquí i les escoles a les que vaig ser estaven relativament netes, hi havia seguretat i ordre i estaven integrades en la comunitat circumdant. El status social i econòmic, el gènere i el "atractiu" físic eren els principals indicadors de diferència. Creaven la diferència sobre qui estava "dins", qui estava "fora", qui s'esperava que fos "brillant", i qui s'esperava que fos "lent" en aquella classe-treballadora-classe-mitjana-baixa, majoritàriament blanca, d'ètnia euroamericana, en una ciutat propera a la part sud de Milwaukee.

Però aquests eren indicadors subtils. Les formes en què els professors i els estudiants els abordaven com a base per classificar i anivellar, premiar i ignorar, celebrar i marginar, disciplinar i estilitzar no eren tan ostensibles ni nombrables. Els funcionaments del poder a la meva escola eren elusius,

tradicionals, inqüestionables, benintencionats, de sentit comú, fins i tot inconscients. Inclouen el poder de suggerir, subtil encara que clarament, que alguns coneixements i aspiracions són per a nois mentre que altres són per a noies (Ellsworth, 2005: 12).

En aquest tipus de normalitat, gens dramàtica, de classe treballadora mitja (potser mitja-alta en algun cas), la escolarització que vaig rebre a EGB es va convertir a l'institut en una tendència sistèmica molt més visible que feia olor a conformitat i desinterès (no deixa de sorprendre la identificació que es pot sentir per l'educació de Milwaukee des de Granollers). L'institut no era un context especialment conflictiu: la diversitat pròpia dels 90 (sense els percentatges d'immigració actual), els conflictes que es poden imaginar en joves estudiants d'aquestes edats (algunes baralles i enfrontaments que sempre semblava que passaven al marge del coneixement dels professors, que no sabien o no volien saber), els bons i mals estudiants separats pel context acadèmic i les notes,... Sembla que en aquell institut l'educació

era només una constatació de les habilitats que ja tenies prèviament, no un nou aprenentatge o un creixement significatiu. Un institut on el creixement -la educació, al cap i a la fi- no era possible. Hi havia optatives tals com malabars i balls de saló (que a tots ens semblaven folklòriques i que ni els professors es prenien del tot seriosament), història del rock (em va encantar) o francès (la odiava).

Doncs això, que vaig començar a estar més aviat fora que dins de l'institut. O a dins de l'intitut, però amb el cap a fora. Sincerament, no és que me'n senti orgullós, d'això que explico, però crec que pot ajudar a fer entendre la situació. Ara crec que l'institut no em donava l'espai d'experimentació i vivencial que havia estat l'escola. En el millor dels casos, als alumnes ens prenien per caps de coneixement que s'omplen, però em temo que més aviat érem expedients amb comes que anàvem passant i que calia aprovar si volíem perdre de vista. No hi havia lloc per al joc. Tots en una cadira amb una taula al davant, lleugerament separats, en la mateixa direcció, fent la mateixa tasca en un full, sempre din-A4. No jugàvem. Potser ni

apreníem. Jo, per la meua banda, a la intimitat de la meua taula individual, dibuixava durant totes les classes. Dibuíava i dibuíava, acumulant dotzenes de dibuixos a la carpeta. Fins i tot dibuíava a la taula i després m'havia de quedar per a netejar-ho. Li feia pena fins i tot al professors, que es perdessin aquells dibuixos. Vaig aprendre a dibuixar mentre alhora escoltava i seguia (bastant més atentament del que pugui semblar, cal dir) la classe. Ha arribat un punt en que crec que aprenc i penso millor a través o amb el dibuix. Fins i tot ara, ja adult, és difícil que aguanti una sessió de seminari, una conferència o un curs sense dibuixar a un paper. Algunes de les meves millors idees m'han vingut a classe, amb un llapis a la mà.

Al camp teòric de l'educació artística, ja el 1912 a Dresden, es parlava del cultiu de totes les facultats i l'ensenyament del dibuix com a objectiu de la educació que convé tenir en compte a les escoles secundaries (Quart congrés de la FEA - Federació Internacional per a l'Educació Artística- citat per Agirre, 2005: 213). Més tard, al desè congrés de la FEA el 1958,

Lownfeld va exposar la seva teoria “sobre el paper de l'educació artística en el desenvolupament de les facultats creadores (...) Després de fer una severa crítica al sistema vigent d'ensenyament, excessivament centrat en els coneixements, propugna la màxima atenció per al desenvolupament de la sensibilitat i les qualitats espirituals i culturals (...) Segons el parer de Lowenfeld el cultiu de les facultats creadores incidiria en: la facultat sensitiva, la receptivitat, la capacitat d'adaptació, l'originalitat, la facultat de transformació i redeterminació, la d'abstracció, la de síntesi i la d'organització coherent.” (Agirre 2005: 213 a 215) I allà estava jo, a finals dels anys 90, al llindar del canvi de segle, dibuixant furtivament i organitzant tertúlies clandestines per escapar dels implacables treballs modulars, hereus de les escoles/fàbrica de pupitres i fitxes (que tornaran a sortir més endavant).

Tristament, molts podríem atrevir-nos a afirmar les paraules dures d'Elisabeth Ellsworth:

res, ni una sola cosa que jo recordi de la meva experiència a l'escola pública a

la qual vaig ser, es va dirigir a aquesta part de mi que tenia passió per aprendre. I si ho va intentar, es va perdre pel camí

(Ellsworth, 2005: 14).

Activitats alternatives a la intimitat que dona la taula.

A la il·lustració hi veiem unes quantes taules individuals i separades, que sembla que formen part d'una aula més gran. És una part del tot. Llibres oberts per la mateixa pàgina, bolígrafs actius.

Però més enllà d'això, subtilment, en aquest dibuix s'hi veu el que passa d'amagat de la mirada del professor o la



professora. L'autèntica vida del pupitre: dibuixos furtius, converses i humor, activitats alternatives,... És el dibuix d'una certa intimitat en el conjunt del grup, l'últim reducte de llibertat a l'espai personal, que reflecteix la impossibilitat de la homogeneïtat plana que planteja (plantejava) o suposa el sistema educatiu tradicional.

Així doncs, el dilema personal que em planteja el meu relat autobiogràfic és el de qui falla a qui. *És el sistema educatiu? És l'educador? L'estudiant?* En paraules de Maria Acaso força recents, 2013, estem *emmordassats per un sistema obsolet*. Segons ella, la resposta a aquestes preguntes és que *els docents i els estudiants no són els responsables del fracàs educatiu: el fracàs educatiu és el fracàs del sistema i potser, analitzat des d'una perspectiva semiòtica, aquest reiterat desastre sigui l'única manera que les dues figures tenen de mostrar el seu rebuig, potser vol dir que els estudiants no estan d'acord en com estan sent ensenyats. (Acaso, 2013: 131-133)*. En aquesta investigació, es tracta també d'abordar de forma crítica aquestes qüestions, amb una certa perspectiva històrica i des de la òptica construccionista.

Batxillerat, un repte de nou!

Motivació, treball i procés.

Després de l'etapa de dos anys, 3r i 4t d'ESO, a l'IES Antoni Cumella de Granollers, un institut, com he explicat, públic, divers i a voltes conflictiu. Una etapa en que vaig passar de *notables* i *excel·lents* a suspendre alguna assignatura al tercer trimestre de 4t (amb *bens* i *suficients* inclosos). Fins i tot hi va haver un conflicte amb les mitges que els meus pares van haver de (o van voler) lluitar. Sembla que les notes de la mitja del cicle (3r i 4t) van quedar com a notes de l'expedient les finals del tercer trimestre de 4t, les més baixes. D'aquesta manera, em quedava una assignatura *suspesa* i una amb un *suficient* (casual i en certa manera irònicament, el suficient era de Visual i Plàstica). Als meus pares, concretament al meu pare, els va indignar perquè pensaven que la mitja era una cosa important. Jo m'hi vaig mantenir una mica al marge per dos motius: no m'importava la mitja (si a més no afectava a

estudis posteriors) i perquè em sentia una mica culpable (aquesta culpabilitat d'haver fallat, d'haver punxat i no estar a l'altura, com si em mereixés alguna marca a l'expedient). Això és una mostra més de la importància que es donava o es dona a les notes d'avaluació socialment, en aquest cas els meus pares.

Així doncs, en aquell moment semblava evident que jo havia fallat. Ja no era l'alumne dòcil i model que havia sortit de l'escola dos anys abans. Què havia passat doncs en tant poc temps? Com s'havia convertit un alumne *notable* en un alumne absentista amb algunes assignatures suspeses? D'on sortia aquell jove fumador i bevedor que es treia 4t d'ESO amb facilitat però amb desgana? Doncs analitzant-ho amb perspectiva (més enllà d'una adolescència bastant intensa - com tantes, intueixo- que m'abstindré de relatar en detall) em sembla que l'institut no m'oferia pràcticament res, cap repte, cap motivació per implicar-me i exprimir les meves potencialitats. Una de les frases més repetides que em seguien formulant els professors és *"tens capacitat per a fer més"* i

segurament era cert, però no em donava la gana. En definitiva i des de la perspectiva que dona el temps, a vegades penso que el sistema educatiu em va fallar a mi, més que a la inversa.

A l'hora de decidir batxillerat, jo no en tenia cap dubte. Jo volia dibuixar. Volia acabar fent Belles Arts i aprendre'n tant com pogués. Tot indicava que havia de fer la modalitat d'arts. Era el primer any que feien el Batxillerat Artístic a l'educació pública, però hi havia unes quantes escoles que havien servit de pilot de la modalitat. Amb els meus pares vam decidir que era millor anar a una escola que tinguessin pràctica i que garantissin un cert nivell que em permetés també entrar a la universitat. Vam escollir l'Escola Sant Ignasi de Loiola, els Jesuïtes de Sarrià. Era un canvi bastant radical d'ambient. Fins aquell moment jo havia anat a una escola i un IES públics a Granollers, la ciutat petita d'on sóc, i el Sant Ignasi era una institució privada i religiosa de la zona alta d'una gran ciutat, Barcelona. A més, en aquell moment jo tenia 15 anys i només una certa autonomia en un àmbit reduït i concret, a Granollers.

Sempre recordaré la primera setmana en que vaig haver d'agafar cada dia el tren per anar i tornar de Barcelona. Tenia un nus a l'estomac i una curiositat brutal, fantàstica. Tot era nou i bast, enorme.



Aprenent a gaudir del viatge.

És un dibuix d'una imatge que a moltes ens resulta familiar: els seients d'un vagó de la Renfe. Hi ha un jove a l'esquerra mirant cap a la dreta, suposadament la direcció que té el tren. El jove reflectit al vidre de la finestra, somriu mentre escolta música i llegeix el que sembla un còmic. Dues files més

endavant, un home adult, amb pocs cabells blancs, llegeix el diari. Potser també és un reflex antagonista del jove amb qui comparteix espai? La formalitat i l'edat confrontades a la joventut? És la imatge d'un viatge, que no sabem si és llarg o curt, amb una perspectiva de fons que ens fa pensar en pobles i muntanyes que queden enrere. Pot ser una metàfora i funciona molt per al relat de creixement. A risc d'anar massa lluny en la interpretació: hi ha un martell per trencar el vidre en cas d'emergència i un mapa per orientar-se (en forma de gargot vermell, el dels trens o metros, ben segur).

Amb el còmic i la música (el diari, en el cas de l'home més gran) torna el tema de la intimitat en un espai públic (que ha sorgit en el dibuix anterior en el context d'una aula). Crec que entre llibres, còmics i música no es pot mesurar el consum cultural que vaig aprofitar per a fer en els viatges diaris a Barcelona.

Allà hi vaig trobar nous amics i un nou ambient amb moltes diferències i forces similituds. Vam formar un nou grup de rock dur amb nous companys (iniciant alguna significativa amistat que encara conservo). En aquest cas, jo hi vaig aprendre a tocar la bateria. A l'escola, el nivell era molt més alt que a l'institut on vaig fer la ESO, l'exigència i el seguiment eren personalitzats i els continguts més difícils, però també més motivadors. De seguida em vaig posar les piles i, no sense algunes dificultats, vaig recuperar el ritme.

En certa manera, pel que fa a les assignatures de la modalitat, vaig recuperar la figura del mestre especialista, cosa que no està exempta de certa crítica i al meu entendre mereix certa revisió. Aquesta noció reacciona *“davant l'excessiu protagonisme concedit al nen o estudiant en el model de la autoexpressió”* i *“recupera la dialèctica mestre-alumne o expert-inexpert com a marc de l'aprenentatge”*. Va esdevenir una iniciació a les Belles Arts *“veritable refugi del saber artístic”* (AGIRRE, 2005: 218) Tot això és susceptible a crítica i a millora, però per a mi va ser motor de motivació i de treball. Sempre

vaig pensar que els que havien estudiat allà tota la vida no valoraven prou els seus professors, la seva circumstància, la sort que tenien. Adorava treballar en les matèries pròpies de la modalitat. Excel·lia en les pràctiques. Destacava en Dibuix Tècnic, ho brodava a Dibuix Artístic (al ritme de 100 dibuixos al mes que ens exigien) i realitzava projectes amb diverses tècniques molt personals, profunds i expressius.

Després de pintar el primer quadre a l'oli, vam decidir amb la meva família que al petit pis on vivíem no hi havia prou lloc per a realitzar arts plàstiques i em van llogar una petita habitació que vam convertir en estudi. Quin canvi! Era jove, estudiava arts a Barcelona i tenia un *estudi* a prop de casa! S'obria un nou món de possibilitats: faria Belles Arts i em llauraria una carrera com a artista.

Va ser una època molt prolífera de descobriments i d'experiències. Anava constantment amunt i avall amb els auriculars i el *Disc-man* a tot drap descobrint grups clàssics i nous discs sense parar, memoritzant melodies i practicant

ritmes. Recordo que menys d'un any abans d'anar a Batxillerat em vaig tallar el cabell, però tot just començar me'l vaig tornar a deixar créixer. Aquests canvis estètics van marcar certes èpoques de la meva joventut incipient i, ja que anava a una escola on hi estudiaven les classes altes, els *pijos*, jo no hi passaria desapercebut. Pantalons estripats o acampanats, samarretes negres o de grups *heavy*, cabells llargs, collarets i polseres. L'estètica, entre *heavy* i *hippie*, també formava part de la configuració de la meva identitat i era la punta de llança per desmarcar-se i diferenciar-se de la resta.

Universitat decebedora

Segons explica Ellsworth recolzant-se al psicoanàlisi, *els nostres errors per aconseguir identitats plenes, completes i d'una peça no són patològics. Són <<normals>>. El que el psicoanàlisi ofereix als professors, segons O'Shea (1993), es <<comprèn millor no com una visió de la "socialització", sinó la impossibilitat del seu èxit i la inestabilitat de la identitat>> (p.504) D'aquesta forma, segons*

Donald (1992), les manifestacions de la cultura popular (música, llibres i còmics, en el meu cas) les pel·lícules de terror, el monstruós, el grotesc, el rar, el sublim són totes formes que ens ajuden a manegar-nos amb la inseguretats i les inestabilitats de <<les nostres>> identitats. Tot sovint aquestes ficcions i fantasies culturals entren en conflicte amb el món educatiu i el món adult formal: el problema és que els discursos que hem utilitzat per pensar i practicar l'educació comencen molt tímidament a bregar amb tot això. (citats a Ellsworth, 2005: 53)

A nivell de context socio-cultural, anar a la universitat va suposar un retorn a la diversitat, però amb un nivell afegit. Només hi havia una facultat de Belles Arts en tot Catalunya. Allà s'hi reunia gent de tot arreu, Balears, Andorra i València incloses. La diversitat no era només a nivell econòmic sinó sobretot a nivell cultural que, encara que majoritàriament era gent que provenia de l'estat espanyol, a mi em semblava cosmopolita. Al batxillerat havia estat el noi que venia de *províncies*, pensaven que Granollers era un poble perdut a la muntanya. Fins i tot em preguntaven si *hi feia fred*, com si

estigués perdut molt lluny: a 35 minuts en tren de Passeig de Gràcia. A la universitat, en canvi, era pràcticament el que venia de més a prop.

Estudiar Belles Arts a la Universitat de Barcelona va significar una fita llargament perseguida, però en un context i d'una naturalesa molt diferents de la que m'havia pogut imaginar. Suposo que m'imaginava un espai acadèmic i intens, on es cerqués el perfeccionament de la tècnica artística i l'assoliment de noves fites creatives. Segurament pensava que els professors d'universitat serien mestres savis, artistes amb profund coneixement de la tècnica i una certa espiritualitat. Jo, per altra banda, era un jove de disset anys amb el cabell llarg i pardals al cap. Estimava la meua vocació tal i com la imaginava, pura i preciosa, l'art i el *dibuix*, la *pintura*! Cal concretar que fins llavors, jo no havia estudiat ni vagament l'art contemporani i no hi veia més enllà de l'art modern i els *ismes*. Tanmateix, tenia cert esperit crític i sempre he intentat ser prou àvid de donar la volta a les coses i veure-li el revers. Les dues cares de la decepció estaven representades en dues

assignatures: *pintura* i *teoria de l'art*. A *Pintura I*, el professor va entrar a classe, enmig d'un taller ampli i moblat de tot tipus de taules i separadors, i gairebé tímidament va dir la frase "*jo no us puc ensenyar a pintar*". L'enfoc d'aquesta matèria pot sintetitzar la meua decepció i el xoc que vaig patir en entrar a Belles Arts. El seu argument era que "*a pintar s'aprèn pintant*", com amb tantes altres coses, deia. Amb el temps he après a valorar aquesta perspectiva i a veure alguns aspectes ens els que hi estic d'acord, però en aquell moment vaig pensar: "*i jo perquè collons vinc, si no em pots ensenyar res? Pintar ja puc pintar a casa!*". I així ho vaig fer. Vaig decidir no agafar l'itinerari de pintura i comprometre'm amb mi mateix a pintar al meu taller, per a mi, i anar millorant mica a mica, assessorat per persones properes amb criteri. En canvi, vaig combinar l'itinerari d'imatge amb el de dibuix. Aquestes decisions, en certa manera han determinat el tipus d'artista que sóc ara i em segueixen semblant prou encertades. L'altre cara de la moneda, la matèria de *Teoria de l'Art*, la vaig rebre de mans d'un professor jove, caòtic i enèrgic del que no recordo el nom. Les classes es convertien en llargs discursos *tot terreny* que

carregaven contra tot i tothom. Els seus discursos semblaven desorganitzats i improvisats però basats en conviccions profundes. Carregava contra la visió espiritual de l'art, desmuntava la imatge de l'artista bohemí, romàntic i genial, repassava la història de l'art repartint a tort i a dret. Era un discurs molt atractiu i ens va ensenyar a relativitzar. Però a molts també ens va confondre, desmuntant teories que ni tan sols coneixíem i desaprenent imatges i imaginaris que encara no ens havíem configurat. Recordo que una noia va sortir plorant d'una classe, suposadament perquè creia en Déu i es va sentir ofesa en la seva fe. Ridícul i dramàtic a parts iguals. Anys després vam fundar una associació artística i cultural que té entre els seus objectius lluitar contra la visió auràtica de l'art *en majúscules*. Alguna arrel deu tenir en aquells discursos caòtics.

El problema d'aquesta metralla de conceptes majoritàriament destructius va ser que combinats amb les experiències d'assignatures com pintura, van esdevenir per a mi un còctel de desencís relativista. Vaig perdre la fe que tenia

en els ensenyaments artístics i en el que l'educació formal em podia oferir. En aquells anys em vaig fer una imatge de la facultat de Belles Arts com un ens sense rumb, on cada departament estirava cap a una direcció diferent i incapaç d'educar en una línia coherent des d'una noció madura i contemporània d'art i d'artista. Generalment no hi havia seguiment, ni una exigència d'acord amb les potencialitats personals i això generava un desenvolupament de les destreses artístiques absolutament individual i sovint solitari. A més, detectava el desencís també en alguns professors i poques vegades hi veia l'emoció i l'amor que jo tenia per les arts plàstiques. Pel que fa a l'educació artística en art contemporani va ser més que deficient en el meu itinerari artístic de l'educació formal. No vam tocar artistes i creacions contemporànies fins al tercer any de carrera... després de 5 anys estudiant art, vam descobrir l'art contemporani! Tard i malament. Incomplet i insuficient. Aquest context perllongat durant 4 anys i mig, va resultar un aprenentatge per xoc, per confrontació. Allà, en aquella facultat, havies d'*aprendre a*

aprendre pel teu compte per nassos, a pensar i a justificar les teves idees, a trobar el teu propi camí. Irònicament, en aquell ambient de despreocupació, desencís i males pràctiques educatives vaig aprendre a desenvolupar una actitud que m'ha portat a *l'aprenentatge al llarg de la vida*, a no deixar d'aprendre i a fer-me responsable de la meua pròpia educació fins a les últimes conseqüències. Aquesta actitud em possibilita una obertura permanent per a l'aprenentatge originat en l'estimulació rebuda durant la infància (López

Herrerias, 1996: 215) i potenciat per la circumstància descrita durant la joventut.

Sortir més buit del que has entrat.

*A la il·lustració hi veiem un jove sol, centrat, potser caminant cap a nosaltres. Amb la icona de la facultat de Belles Arts darrera (l'escultura de Sant Jordi tantes vegades intervinguda i pintada). Expressa, amb gotes de suor incloses, descontent i potser una mica d'estranyament. Va carregat materials pictòrics a la motxilla i sota el braç. Carregat amb el pes del que ha après i del que no, marxa de la universitat. Em fa pensar en la frase popular *Me voy con mi musica a otra parte*, que si portés auriculars, encaixaria bastant. Perquè li serviran els coneixements i aptituds que ha adquirit? On el portaran?*



Crec que és una imatge en que, més enllà de la temàtica artística, molta gent de la meva generació es podria sentir identificada. La meva generació (i context socio-cultural) pensàvem, o ens havíem cregut, que el camí que passava per la universitat acabava amb feina estable, però que vam anar intuïnt conforme ens acostàvem als marges que no era tan senzill i que el món que nostres pares intuïen per nosaltres ja havia canviat. Tinc una amiga que diu que a la universitat de Belles Arts hi va entrar en calces i en va sortir en tanga.

La forma de l'educació no formal

“Freinet critica el divorci entre l'escola i la vida, i transforma radicalment l'organització de l'aula i les maneres d'ensenyar i aprendre per superar-lo.”
(Carbonell, 23:2015)

No puc concloure un relat sobre la meva educació sense obrir un capítol molt especial per explicar la educació que he

rebut en el camp de l'escoltisme i l'educació no formal. No seria just.

Segons López Herrerías l'educació és la vivència constructiva de l'ésser personal/nostal, “*realitat còncava i convexa, "JO", "I", i "nosaltres", "me", el jo pel que fa als demés*”. Educació i persona, diu, és in-destriable i l'ésser té dimensions bio-psico-socio-cultural. Per això, segueix “*no té coherència que hi hagi ministeris d'Educació, ni que es parli d'educació formal, informal i no-formal, encara que pretengui ser una classificació útil i senzilla*”. Segons ell, és un classificació que s'equivoca i desplaça els elements de la realitat (López Herrerías, 1996: 09). Així, amb més raó, haig de narrar els aprenentatges en aquest àmbit de la meva educació, al costat de la formal i de la mà, per a explicar les potencialitats, les mancances i els límits d'ambdues.

Des que tenia 7 anys, els meus pares em van apuntar als escoltes, un agrupament on fèiem *cau* cada dissabte i un cap de setmana al més fèiem *sortida* (o excursió, com se li diu fora del cau) i passàvem la nit fora. Totes aquestes activitats

formaven part d'un moviment mundial que es diu escoltisme (*scouting*) i que més endavant coneixeria amb profunditat, encara que jo llavors no ho sabia. Ens trobàvem doncs als caus en *unitats* (infants agrupats en edats de 3 cursos consecutius) els dissabtes de 16 a 18 h i fèiem activitats lúdiques i reflexives de tot tipus, guiats pels *caps* (un grapat de joves monitors). Però en perspectiva crec que les sortides eren el que més caracteritzava la nostra activitat, i la feia significativa. Durant les sortides anàvem a dormir a caus d'altres pobles i ciutats o amb tendes, quan feia bon temps, a llocs d'acampada o a la muntanya. Estàvem en contacte amb la natura, descobríem nous indrets, exploràvem el nostre entorn més proper i els pobles veïns.



La natura com a educadora.

En aquesta imatge s'hi veu la naturalesa. Unes tendes integrades en l'espai i res més que uns troncs i una lona com a intervenció humana. A mi em parla de llibertat. També hi ha una petita imatge d'intimitat i socialització, tres escoltes amb els seus fulards asseguts en unes roques recòndites sota uns arbres, xerrant. Hi ha desnivells al terreny, han caminat i s'han embrutat per arribar on són, potser fins hi tot han creuat un riu

que s'insinua. És un moment emocionant de desconexió, adaptació i aventura.

La única cita del llibre sobre Pedagogies del segle XXI de Carbonell en que parla de l'escoltisme: "...l'escoltisme o moviment escolta fundat per Baden Powell a principis de segle a Anglaterra, amb gran arrelament en nombrosos països, i destinat a la infància i la joventut. Es tracta d'un moviment regeneracionista, d'orientació militarista al principi i pacifista més endavant, que reivindica la vida a l'aire lliure - l'entorn natural és el lloc pedagògic per excel·lència-, l'èpica de l'aventura, la companyonia i l'esperit de servei." (Carbonell, 25: 2015) Per motius autobiogràfics evidents em sembla poca la importància que es dona a aquest moviment. Al cap i a la fi naturalesa, èpica, companyonia i servei pot resumir bastant bé el que és l'escoltisme, però no pot explicar el que ha estat per als que l'hem viscut.

Una de les qüestions que ens planteja al posar aquestes experiències al costat de les de l'educació formal és *el lloc on es troba el coneixement*. Podem entendre alguna cosa sense experimentar-la, sense veure-la, sense tocar-la? Es pot

aprendre tot sobre els animals a través d'imatges i textos, tancats a una aula sense veure'ls i acariciar-los? Es pot comprendre geografia i topografia sense caminar per la muntanya? Una frase que vaig sentir a una festa escolta, trobo que sintetitza el que intento qüestionar: *estimo la meva terra perquè l'he caminat*. És que hi ha una manera millor de conèixer i estimar? En la nova cultura que descriuen Thomas i Brown, l'aprenentatge es converteix en un interès de per vida que es renova i re-defineix de manera contínua i així, tot- i tots- el que ens envolta pot ser vist com a recursos per a l'aprenentatge. (Thomas and Brown, 2011: 32-33). Així, el lloc on succeeix l'educació -i amb qui el comparteixes- esdevé un factor important de l'aprenentatge, i és possible que si renovem la varietat de persones, objectes i espais també estem multiplicant els recursos i fent els aprenentatges més significatius. Recordo particularment la dificultat que em va suposar el fet de dormir en tenda per primera vegada, o els primers *campaments* (unes sortides d'estiu que duraven una setmana i que generalment es feien en tendes). Les primeres vegades vaig plorar moltíssim i em suposava una crisi

existencial el fet de, per exemple, no trobar el pijama. De seguida vaig aprendre a relativitzar aquests problemes menors i amb els anys aprenies a estimar aquestes petites dificultats i reptes de la vida i del dia a dia.

Una altre diferència de l'educació escolar pot ser que es caracteritza per ser més tecnològica, més estructurada o més especialitzada en l'ús de la comunicació científica. No obstant això, a López Herrerias no li sembla lògica la caracterització d'aquesta educació com a formal. Tota educació és formal, diu, *“La metodologia, el plantejament, el desenvolupament no són components formals de l'educació. Són mediacions de suport per aconseguir l'educació com a forma humana de ser”* (López Herrerias, 1996: 90, 91). En aquest sentit, no es pot dir que l'escoltisme no tingués metodologia. De fet, encara que quan ets nen no te n'adones, quan ets cap i et comences a formar com a educador descobreixes *el mètode* escolta, que ve de les primeres aproximacions *scouts* de Baden Powel fa més de cent anys. Amb el temps, després de 7 anys de cap i 2 de cap d'agrupament (part de l'equip al capdavant de l'associació),

vaig acabar fent de formador de caps a FOCA, l'escola de formació de Minyons Escoltes i Guia de Catalunya (l'organització del moviment escolta a la qual pertanyem). Allà, tots junts amb els joves caps de la demarcació Vallès-Maresme apreníem les dimensions de l'infant, la psicologia evolutiva, la pedagogia del projecte, ... i tot aquell conjunt d'activitats que caracteritzen el fet educatiu en el context escolta, que tot sovint donem per suposades, però que són definitòries i significatives. És interessant quan prens consciència de la dimensió educativa d'un fet quotidià: *“tota experiència cultural, quant dimensió convexa de les circumstàncies humanes, com a organització i com a resultat, hauria d'estar compromesa formalment en el quefer educatiu”* com diu López Herrerias, sense posar en dubte la vivència personal *“per aprofundir la inquietud educativa entre tots els agents culturals i assolir un mètode educatiu bàsic, en el punt de partida i en la projecció, com a disseny de la projecció humana”*. Tota educació és, conclou, formal *“provoca una forma, té uns objectius, dissenya una cultura, és un estil de convivència i un model personal”* (López Herrerias, 1996: 91). De fet a l'escoltisme fèiem molt explícita la

necessitat de dissenyar el projecte i des de petits educàvem en les fases d'aquests per a assolir empreses cada vegada més complexes i col·lectives. Fins i tot és habitual treballar amb els nois i noies de la unitat elaborant uns objectius de curs i avaluant el seu compliment.

D'altra banda, una qüestió interessant que ens revelen Thomas i Brown és que el sistema educatiu del segle XX està construït sobre el supòsit que per a que succeeixi l'aprenentatge és necessari el fet d'ensenyar. *“En conseqüència, l'educació ha estat vista com un procés de transferència d'informació”* (Thomas i Brown, 2011: 34). Tal com jo ho veig, l'escoltisme parteix d'una altre tipus de supòsits i premisses, com la de l'aprenentatge que succeeix quan ajuntes un grup d'iguals en una circumstància nova, el que es desprèn del contacte continuat amb la natura, o el que sorgeix de la convivència i cooperació d'un grup d'infants i de joves amb uns objectius socials i socialitzadors comuns. Crec que s'hauria d'aprendre de l'educació anomenada *no formal*, coincideixo amb la nova cultura de Thomas i Brown que exposen que “que

l'aprenentatge ha de ser vist en termes d'un entorn-combinat amb els recursos” i reafirmo “que el context en què ocorre l'aprenentatge, els límits que el defineixen, i els estudiants, els professors, i la informació coexisteixen i es donen forma entre si de manera que es reforcen mútuament.” (Thomas i Brown, 2011: 35) En aquesta nova cultura de l'aprenentatge ens plantegen abraçar el que no sabem, arribar a millors preguntes sobre el mateix, i seguir preguntant per tal d'aprendre. *“L'objectiu és que cada un de nosaltres prengui el món i el converteixi en part de si mateix”* (Thomas i Brown, 2011: 38). Des de la Institució Lliure d'Ensenyament, ILE, *“s'insisteix en la tesi que l'escola ha d'estar enmig de la vida, i aquesta, al seu torn, penetrar enterament a l'escola”* (Carbonell, 24:2015) D'aquesta manera, volen poder recrear el món, però... com es pot tocar, aprendre, abraçar el món tancats a una aula? Aquest tema tornarà a sortir en la investigació de camp i en la idea de l'educació com a simulacre de Maria Acaso (2013).

Sobre l'aprenentatge individual i els processos col·lectius

La educació informal i no formal -la del nen que juga i aprèn al carrer i en altres entorns i la del fill que creix en una família- sempre ha estat tant o més influent que l'educació formal escolar en el procés de socialització.

(Carbonell, 24: 2015)

Un altre aspecte de l'educació no formal que crida l'atenció de l'anàlisi que estic fent és el fet col·lectiu i com s'enfoquen els aprenentatges a nivell de dinàmiques. A l'escoltisme, el posicionament dels caps (que sempre treballen en equip) respecte l'infant o el jove difereix molt del posicionament del mestre o del professor tradicional. Recordo la imatge que jo com a infant tenia dels caps. Eren un referent d'adult jove, sempre disposat a respondre i a generar preguntes, sempre disposat a escoltar, a riure i a parlar. Configuraven uns referents únics, tan masculins com femenins, molt diferents dels que ens oferien les circumstàncies socials habituals. La

família i l'escola poques vegades ens proporcionaven els referents joves on emmirallar-nos i gairebé mai els espais on fer-ho. Una aproximació històrica a la pedagogia em serveix per a explicar l'actitud dels caps escoltes. Inicialment, a la Grècia clàssica, el *pedagog* era l'esclau que cuidava i portava als nens des de la casa al gimnàs. La paraula es refereix el fet de guiar, conduir, portar. No es tractava d'una ciència, sinó d'un treball: el pedagog que guia al nen. *Pedagò-* "nen" i *-gogía*, del verb *ago*, "conduir, guiar, portar" (López Herrerías, 1996: 15). A l'escoltisme, el cap és un acompanyant, no transmet ni ensenya unidireccionalment sinó que condueix, acompanya i aprèn tant com l'infant en el procés. Personalment, he après més en els 7 anys de cap que en els 11 de nen, i encara més durant els 3 anys que vaig fer de formador. De fet, el nom complert del moviment és escoltisme i *guiatge*, que (tot i que es refereix a les *noies guia*) fa referència al fet de guiar comentat a l'anàlisi etimològic. Durant la il·lustració europea es reprèn el terme *pedagogia*, expandint-se més enllà de l'*infant*, a totes les etapes de la vida

i passar a significar conducció, suport personal, vivencial (López Herrerías, 1996: 16).

Aquesta és la primera consideració estructural: el grup està guiat per un equip (tant a nivell físic a les excursions, com en el sentit metafòric d'acompanyar), no per un individu, i des d'un posicionament lateral i equilibrat, no des d'una posició de poder i transmissiva.

La noció d'un individu és la de qui és (identitat) i el que pot fer (agència). Però aquesta noció no és necessàriament privada, encara que ho pot ser, i no existeix en el buit. Donem forma i definim els límits de la nostra agència i la identitat dins del col·lectiu (Thomas i Brown, 2011: 56). I així és present dins de la unitat escolta, que té en compte els rols i treballa des de l'individu, el petit grup, la unitat i l'agrupament sencer, identificant-nos i posicionant-nos els uns respecte als altres i personalment. És un context molt diferent del de l'escola, on el mestre està davant el grup per donar una conferència i els estudiants es poden sentir aïllats a l'escriptura privada, als

exàmens o al escoltar. L'objectiu en aquest cas podria ser transmetre informació de manera pública a les ments particulars dels estudiants. És per això que un estudiant entra en pànic quan ha de parlar en públic, perquè se li demana que exposi el que havia estat fins aquell moment una activitat molt privada" (Thomas i Brown, 2011: 58).

És important considerar, doncs, el personal i el col·lectiu en el context de l'educació, i veure quin paper hi té en la tradició *formal* i en les possibilitats que ens ofereix l'educació *no formal*. Si mirem com es treballen, per exemple els projectes o treballs en grup, veiem les dificultats que suposa l'exercici en el context escolar i als mestres qualificar-la. La causa pot ser que els nostres models d'aula no tenen entès allò col·lectiu ni la seva avaluació. El fet és que, quan els grups funcionen bé, el resultat sol ser un producte millor que la suma dels èxits individuals (Thomas i Brown, 2011: 62). Així, el poder de treballar en grup no rau en el col·lectiu en sí, sinó en el fet de col·laborar. A través del treball cooperatiu es configuren identitats, sorgeixen xarxes de coneixement especialitzat i un

sentit de pertinença, realització i agència que no es dona en els processos individuals. Sorgeix el fet destacable de la imaginació en xarxa (Thomas i Brown, 2011: 104-105), que fa possible aprenentatges socials i significatius.

En aquest sentit, a més de en els sabers que trobem fora dels estaments formals de la educació, ens podem fixar en les comunitats d'aprenentatge que desplacen *l'acte pedagògic cap a una reunió en què tothom serà expert en alguna cosa i ignorant de moltes altres coses* (Acaso, 2013: 637-638, 645-646, 649). Acaso revisa aquesta noció i ens parla del concepte del professor com a *Coach*, una figura que ara està molt de moda i que a mi em ressona al cap dels escoltes, no aquell que té el saber i l'ha de transmetre sinó aquell encarregat de dinamitzar els espais d'aprenentatge.



Al cau, l'ordre del caos.

Aquesta és una escena especialment dinàmica i alegre. És evident que és un cau, més enllà dels fulards, perquè una activitat amb un grup d'infants o joves de diverses edats, que xerren riuen i al mateix temps participen lúdicament en allò comú difícilment ho podem identificar amb una aula d'una escola. És evidentment oci. Però hi ha alguna cosa més: hi ha un jove adult que amb un rotulador ompla una taula amb dades, no sabem quines. El caos està organitzat, té una

finalitat i uns resultats. El cap (el jove, aquí) apareix com a dinamitzador.

A l'escena s'hi respira bon humor, participació i converses paral·leles. És una dinàmica que ens apareix clarament oposada a la cultura del silenci (Paulo Freire, 1970). L'infant i el jove apareix aquí en plena llibertat i amb veu pròpia.

A una conferència, Martín Barbero es es feia seva la frase *“Todo lo que sabemos lo sabemos entre todos”* d'Antonio Machado (Educación Expandida, 11 edició, 2010, zemos 98) i parlava d'una societat dels sabers compartits. Plantejava (partint de *Las ideas fuera de lugar* de Roberto Schwarz) la educació com un concepte fora de lloc, desplaçat. Jo crec que serà un error creure que l'aula és l'únic espai d'educació, més endavant mirarem d'entendre millor com es relaciona l'aprenentatge i els llocs on es dona.

Capítol 3

El meu lloc com a docent

Tots els moviments socials suposen conflictes que es reflecteixen intel·lectualment en controvèrsies. No seria un senyal de bona salut si un interès social tan important com l'educació no fos també un camp de lluita, pràctica i teòricament

(Dewey, 1938: 63)

A l'altre cantó de l'aula

Si puc dir que vaig aprendre més coses de la meua experiència com a cap dels escoltes durant gairebé una dècada que quan vaig ser nen al cau, passa una cosa semblant amb el fet de ser professor. Ser educador et fa entrar en contacte amb els sabers, els aprenentatges i el fet educatiu d'una forma molt profunda i emocional. En paraules d'Elisabeth Ellsworth *la*

pedagogia com a relació social és molt propera. És cert que t'arriba al cervell, el cos i al cor, en el teu sentit del jo, del món, dels altres, i de les possibilitats i impossibilitats de tots aquests territoris. És inevitable, al meu entendre, que la construcció social del coneixement i de l'aprenentatge esdevingui profundament personal. La direccionalitat, aquí, esdevindrà una relació les subtileses que poden donar forma i deformar vides, passions per aprendre i dinàmiques socials més àmplies (Ellsworth, 2005: 16). La meua experiència com a professor m'ha portat a submergir-me en allò pedagògic professional, emocional i personalment.

Al sortir de la universitat, molt poc temps després de cursar l'extint CAP (Curs d'Aptitud Pedagògica) mentre acabava amb el projecte final els últims crèdits de Belles Arts, va sorgir una oportunitat. A una institució municipal on treballava un amic de la família, necessitaven cobrir una baixa de professor durant uns mesos. Recordo rebre aquella trucada i posar-me molt nerviós. No m'havia plantejat que aniria tant de pressa, tot plegat. Jo no volia ser el típic professor sense experiència professional, això sempre m'havia semblat una contradicció.

De totes maneres era una bona oportunitat, un tast temporal per veure com m'anava i si m'interessava, així que vaig acceptar.

Ja fa deu anys d'això i en certa manera, aquella trucada va canviar el rumb de la meva vida perquè l'experiència va anar enganyosament bé. La Vall del Tenes era un institut municipal amb un ambient extraordinàriament bo, tant pel que fa a alumnes, com pel que fa a professors. Em van posar totes les facilitats i va resultar una estada certament agradable i plàcida, res a veure amb el que m'esperava en el futur.

Recordo bé les primeres sensacions posant-me al paper de professor. Per començar, els nens a l'aula estaven en diverses cadires repartits en taules individuals, asseguts, esperant que jo els hi digués què havien de fer. El primer pensament va ser: *si he pogut estar amb 30 Ràngers (la unitat de 12 a 15 anys del cau) esbojarrats al carrer o a la muntanya, quina dificultat hi pot haver en 20 nens i nenes que esperen que els digui què han de fer?*

Els mesos van transcorre més aviat senzills, exercici rere exercici que plantejava com activitats de cau i que sovint eren aproximacions lliures a les arts plàstiques més típiques: carbonet, còmic,... Amb el còmic em sentia a gust, ja que havia impartit algun taller de còmic a centres juvenils de Granollers i la Roca. Recordo que els professors em van encoratjar a fer el que volgués a classe, amb el que em sentís més còmode. Jo no tenia carnet i anava i venia cada dia amb un professor diferent que m'hi acompanyava en cotxe. Així de bé em van acollir: una de les professores, amb un afecte maternal, m'havia ajudat a trobar diversos professors que feien el meu recorregut. Vaig estar-hi molt bé i hi vaig viure, una rere l'altre, les meves primers experiències de professor: les primeres classes, les primeres avaluacions, el primer Crèdit de Síntesi com a professor (a Mallorca, espectacular),... i el primer sou de professor! Vist des de dins, era una feina maca i ben pagada, per un jove de vint-i-tres anys.

Finalment, potser abans del que m'esperava, sembla que volia ser professor o sigui que em vaig apuntar a les llistes d'interinatge i vaig esperar que m'arribés el torn.

Mentrestant em va sortir una feina de mestre de primària a una altre escola municipal. La diferència era que el professor que substituïa no feia només Visual i Plàstica, també era el professor de Castellà (!) i d'Informàtica. Era a cicle superior de primària, amb nens més petits per tant i fent matèries que s'allunyaven de la meva especialitat. Va ser una bona experiència, també. Una mica més dura, pot ser, perquè no m'agradava tant, però va ser un gran aprenentatge.

Quan hem va arribar el torn de fer una substitució a un institut públic de Mollet, ja havia voltat una mica i havia acumulat una mica més d'experiència, entre tots els tallers, classes particulars, les escoles municipals i alguna pública on havia hagut de treballar una o dues setmanes puntualment. La de Mollet, per això, va ser una de les substitucions llargues, hi vaig estar quatre o cinc mesos. A més substituïa una

professora interina que estava de baixa per *depressió*. Crec que és un nom genèric per als professors que no aguanten la pressió de les classes i rebenten. Aquí vaig aprendre moltes coses, a part de patir molt.

Per començar, quan ocupes el lloc d'un professor, el lloc no és teu. Pot semblar superficial i anecdòtica aquesta observació, però va més enllà. Si tu substitueixes un professor que a les seves classes hi havia xivarri i falta de respecte, això és el que et trobaràs. Si els alumnes no estimaven l'assignatura, si no se la prenien seriosament, si el professor havia llençat la tovallola... això és el que et trobaràs. El substitut s'enfronta constantment a la presència fantasmagòrica del professor que substitueix. Perquè aquell no és el teu lloc i generalment s'espera que facis les coses com el titular fins que torni. Encara que et diguin que facis el que vulguis, els alumnes s'esperen una certa continuïtat i mai saps si tindràs prou temps per canviar les dinàmiques de l'aula, o si pel poc temps que tindràs et valdrà la pena. Aquest vas ser el meu dilema a partir d'aquell moment en les 4 o 5 substitucions

llargues que vaig fer abans de la feina que tinc actualment: implicar-me o no implicar-me. Per cínic que sembli, l'evident era no implicar-se. Ningú s'esperava més de tu. Si t'implicaves, per una banda deixaves en evidència els altres i per altra banda *qui t'has pensat que ets?* si només ets un substitut. A més del factor temps que ja he comentat: *si no és la meua classe, tampoc tinc dret a canviar-la... que no dificulti la feina del professor quan torni*. El professor substitut és (o se sent) un pegat, un re-cosit, un tap per evitar que s'enfonsi el vaixell, però no un professor.

D'altra banda, a l'escola pública, he detectat que hi costa molt de tenir un sentiment de pertinença. Els equips són molt canviants i hi ha una quantitat important de la plantilla que està allà de passada, o com a substituïts o com a interins. Això, en molts casos, fa que una feina que considero molt emocional i personal (acompanyar els joves i infants en una etapa de creixement) es converteix en una tasca freda i distant.

A Mollet vaig viure-hi una de les escenes més sòrdides que recordo. Va tenir lloc en una aula que en sí era una contradicció. Li deien aula d'estudi assistit, o algun nom semblant però a efectes pràctics era l'aula de castigats. Hi enviaven els nens i nenes que es portaven malament a classe (o els que el professor no sabia gestionar), teòricament amb feina per fer però a la pràctica no. A mi em tocava fer guarida a l'aula de castigats (hipocresia, ningú li deia així) i prenia el relleu a un professor veterà amb entitat, poeta i polític local de la centredreta nacional catalana. Doncs el senyor, impunement, em repassa el discurs que li estava etzibant a la jove alumna castigada: *"A la vida, hi ha d'haver gent per tot. Hi ha els bons i els dolents, i perquè hi hagi els uns hi ha d'haver els altres. Tu segueix així que ja fas el teu paper a la societat perfectament..."* li deia a l'alumne. Un autèntic discurs feixista, determinista i absolutament cruel davant dels meus ulls. Incredul, vaig preguntar a la noia *"Tu això t'ho creus? Creus que ets pitjor que els altres?"* La noia també estava perplexa, però el més aterrant era que em sembla que es creia el discurs. Vaig intentar fer-li un contra-discurs quan l'altre

professor ja no hi era, que tingués somnis i lluités per ells, que amb esforç es podia prosperar. No sé quin efecte vaig tenir en ella, però intueixo que més aviat nul. Em va aterrir la impunitat que et dona una aula, el que hi pots fer o dir a dins sense que ningú ho sàpiga i tot el que pot comportar en la mentalitat dels estudiants.



Això té molt a veure amb *el funcionament del poder i del posicionament social en la relació pedagògica*, fins i tot en una relació pedagògica amb les millors intencions. La direccionalitat del poder, aquí, pot ser delicada i aparentment intangible. Però com diu Ellsworth són unes relacions molt difícils de detectar i més quan les estàs vivint des de dins, fins i tot positivament. *El poder i el posicionament social no són sempre com aquelles xarxes de poder en què camps de força es mouen en línies pràcticament rectes i molt visibles com gruixuts cables de tensió. Sovint, les xarxes de poder i el posicionament social en les relacions pedagògiques*

poden estar fetes de línies primes i fibroses. Treballar funcionaments del poder esdevé una tasca ineludible i primordial de l'educador, però al mateix temps d'una dificultat clínica ja que sovint són com rastres de vetes més que com cables de tensió. (Ellsworth, 2005: 16)

No saber on ets, saber on no vols estar.

En el camp visual d'aquest dibuix, l'espai que ocupen aquests personatges estableix una certa jerarquia. No sabem si

per efectes de la perspectiva, se'ns presenta un personatge adult, el més alt i important, rient altivament. Està situat a la dreta, va ben afaitat, porta ulleres i camisa groga. A l'altre cantó de la imatge, un professor (més baix o desplaçat) fa un posat de disconformitat (gota de suor) i una expressió desafiant. És més jove i porta una samarreta i una mica de barba. De fons de la imatge, una petita aula, una alumna mig amargada rere l'escena fa un posat de no entendre res. L'escena ens pot fer pensar que tots dos són professors. El primer, xerra des de l'experiència, orgullós, i l'altre professor i l'alumna se l'escolten amb una reacció aparentment negativa. Vist així, la il·lustració pot representar un encontre entre dos maneres d'entendre la pedagogia (una de vella i una de més nova, potser) en una aula davant de la mirada perplexa de l'educat, en el fons un tema central del text que estic elaborant.

La dualitat tradició/canvi que va sorgint latent en el relat i la reflexió, que no és ni molt menys tant senzilla com una simple dicotomia, requereix una superació pròxima del dilema en pro de la pràctica educativa. Com ja ens deia Dewey, *la teoria que constitueix una filosofia de l'educació, els conflictes i controvèrsies pràctiques* tenen el problema: l'objectiu de la teoria en educació és *indagar les causes dels conflictes que existeixen, i després, en lloc de sumar-se a un costat o a un altre, indicar un pla d'operacions, procedint des d'un nivell més profund i més comprensiu que el representat per les pràctiques o idees de les parts contendents* (Dewey, 1938: 63). En definitiva, la teoria està destinada a servir a l'acció educativa i així ho em de procurar tots els que ens dediquem a ambdós camps.

El gir per a un enfoc construccionista

A una aula hi passen moltes coses. De fet hi passa la vida de molts alumnes i professors. Però de tant en tant també hi passa la mort. El cas que vaig viure a Mataró va ser molt xocant i em va impactar emocionalment més del que m'hauria agradat. Un cap de setmana, d'un dia per l'altre, un alumne va morir sobtadament. Jo era el professor den K a dues assignatures i, encara que era el substitut, el veia prou cops a la setmana per sentir-me'l proper. La reacció per part de l'escola va ser desigual. Els alumnes de quart estaven commocionats i els professors de l'institut, inicialment, no sabien com reaccionar. Aquell moment extrem i dolorós va treure a la llum dos reaccions antagòniques: la psicopedagoga va anar a l'enterrament (jo també, ens hi vam trobar i conèixer allà), a partir d'aquell moment es va centrar a ajudar a viure el dol als alumnes, informant-se i entregant-se. Per altra banda des de direcció no es volia parar les classes, perplexes, optant per no reaccionar. Un dels alumnes, que era molt amic den K,

un dia d'aquells estava molt enrabiad. Quan hi vaig parlar em va explicar que la seva tutora li havia insinuat que volia preparar un comiat per en K per saltar-se classe. Això l'indignava tremendament i el frustrava, com és comprensible... era el seu amic. Finalment, el divendres, es va fer un comiat col·lectiu, carregat d'elements simbòlics i emotius.

A una aula (i als seus entorns) hi succeeixen totes aquestes coses, no tan sols relacionades amb el coneixement acadèmic, també hi succeeix la vida. I a voltes els professors ens trobem en la tessitura d'acompanyar processos que ni nosaltres mateixos sabem afrontar. És complicat però bonic.

Arribat a aquest punt i exprimit el relat de la meua experiència educativa, he explicat algunes de les meves inquietuds i motivacions respecte al sistema i al quefer educatiu. La meua experiència m'ha portat particularment a encarregar-me i preocupar-me de la primera joventut, vinculada a l'adolescència i a l'impàs d'infant a jove. En aquest

context, aquí amb la ESO, em plantejava sovint la obsolescència de les maneres, els mètodes i les nocions que envolten l'educació formal. Pensava críticament, com tants d'altres, en l'educació com un procés de transferència d'informació d'una autoritat superior (el professor) a l'estudiant. La clau és el plantejament posterior: aquest model, amb tot el que comporta, no pot mantenir-se al dia amb el ritme de canvi del segle XXI; és hora de canviar la nostra manera de pensar des del vell model d'ensenyament a un nou model d'aprenentatge (Thomas i Brown, 2011: 34). És coherent pensar que s'escau un canvi respecte a aquest model, després de les reflexions sobre espai, context, col·lectivitat, experiència,... que precedeixen aquestes línies. L'escola actual exigeix un rediseny contextual, com a animadora de la cultura i com a "circumstància de l'experiència / vivència" (López Herrerías, 1996: 311).

La qüestió és que aquesta obsolescència tant evident, aquesta educació estancada que necessita canviar, és una visió crítica que podria ser vàlida des de fa dècades. Realment no ha canviat res des de llavors? Segons el desenvolupament que es fa a Xtec.cat del currículum, Catalunya ha treballat en la determinació i l'avaluació de competències bàsiques des del 1999 i les va concretar en primera instància en la Conferència Nacional d'Educació (2003). Més endavant, trobem les competències bàsiques al mateix currículum educació secundària obligatòria (Decret 143/2007 DOGC núm. 4915). Aquí ja es pot veure, si més no, una voluntat de canvi. El coneixement i el saber fa lloc per a les capacitats amb la noció de competència, definida com *la capacitat de resoldre problemes reals, aplicant i relacionant coneixements, habilitats i actituds en contextos diversos. Els continguts de les diferents àrees del currículum contribueixen a l'adquisició de les competències bàsiques* (www.xtec.cat/web/curriculum/competenciesbasiques)

Les emocions, fora de l'aula.

Veig un paral·lelisme, en part oposat, amb l'escena del dibuix anterior. Aquí estem a un recinte escolar, però fora de l'aula. És un moment entre alumne i educador (si no ho sabem podem llegir-hi una relació entre iguals, alumnes o educadors) molt més delicat, tendre i emocional. Les dues figures se situen



en una composició simètrica, en posicions equilibrades a nivell d'importància i de pes visual. Aquí es dona un acompanyament que no és purament acadèmic, una mà a l'espatlle, un petit consol. És una imatge de dolor compartit i tendresa, que succeeix al passadís.

Un formador en una sessió (en un context que no recordo), parlava de com tractem el aspectes emocionals a les aules. Si un alumne plora, deia, com reaccionem? És habitual pensar en dir-li Ves al lavabo, renta't la cara i calma't o alguna reacció

semblat, ens feia veure. Però no és artificial aïllar certs aspectes de la vida de l'espai educatiu? No és convenient tractar el dol, la ràbia o la pena, més que deixar les llàgrimes a fora de l'aula?

En aquest sentit, aquest canvi (en el que entrarem més tard), d'alguna manera es promou des de fa anys des de les estructures legals i organitzatives del sistema educatiu. Aquest és un dels fets que també ens permet entrar a una

relectura d'aquest canvi. És un canvi de nomenclatura, o afecta també a la praxis del centres, al que es treballa a l'aula?

Des de la noció fonamental de construcció social des de la que em plantejo aquesta investigació, hi ha implicacions profundes a les que cal està atent: tot el que considerem real ha estat construït socialment. *“O el que és mes radical, res és real fins que la gent es posi d'acord que ho és”* (Gergen i Gergen, 2011: 13). Aquesta afirmació implica també la idea de la obsolescència educativa, és així perquè *ho veiem* així. Des d'una perspectiva construccionista, parlar dels problemes és opcional. Els problemes només existeixen si construïm el món en aquests termes (Gergen i Gergen, 2011: 63). Atès que parlar dels problemes sol allunyar-nos de les metes, arribat a un punt em vaig preguntar si no hi havia una millor manera d'abordar *el problema* i vaig decidir que sí. A partir d'aquest moment, en lloc de veure el fet educatiu que estic investigant com un canvi necessari en un context general de desfàs, negatiu, ho enfoco com *un canvi en procés*, un canvi constant que va començar fa anys i que encara no ha acabat. En aquest sentit, portant a

l'extrem la idea de veritat com allò que existeix tan sols en el sí d'una comunitat, invariablement unida a una tradició de valors (Gergen i Gergen, 2011: 24), amb la meua lectura de la situació estic contribuint a configurar una nova veritat (una nova realitat) més positiva i constructiva. Així, les meves investigacions i audiovisuals han d'empenyer aquest canvi i la noció que és un canvi ja iniciat a totes les aules, a cadascuna al seu ritme, però sempre en procés.

El complex docent de *Resistència*

Des d'una perspectiva construccionista, parlar dels problemes és opcional. Els problemes només existeixen si construïm el món en aquests termes. I atès que parlar dels problemes sol allunyar-nos de les metes, la gent es pregunta si no hi haurà altres formes d'abordar les coses que siguin més eficaços per a la organització.

(Gergen i Gergen, 2011: 63)

El que les noves metodologies tenen de positiu, no pot ser que no són la *vella* educació. No podem definir el gir educatiu en contraposició a la tradició que suposadament impera. Com ja deia Dewey *la filosofia general de la nova educació pot ser sana, i no obstant això la diferència dels principis abstractes no decidirà la manera en què s'apliqui la preferència moral i intel·lectual suposada*. La nova teoria no definirà la nova pràctica, en sí. *En un nou moviment existeix sempre el perill que en rebutjar els fins i mètodes del que vol substituir pot desenvolupar els seus principis d'una manera negativa més que positiu i constructiu*. Si la nova educació s'ha de crear *en contra* perd l'escència que li ha de donar valor, les idees de fons i les pràctiques educatives que li són pròpies. *Llavors es guia per la pràctica del que rebutja en lloc de fer-ho des del desenvolupament constructiu de la seva pròpia filosofia*. (Dewey, 1938: 68)

Hi ha molta lletra escrita, recent, que clama la *“urgència d'introduir canvis i novetats en educació si de veritat volem canviar el món educatiu tal com el tenim plantejat avui dia”*. El discurs, en aquest cas d'Óscar González, clama el canvi educatiu i una

“educació per al segle XXI acord amb les necessitats de la societat i del món globalitzat en què vivim” gairebé com si fos una idea nova que vol *“promoure aquest canvi”* (González, 2014: 9). A priori podria estar d'acord amb els plantejaments inicials però malgrat les suposades intencions d'aquests textos que plantegen que *“el que urgeix en l'actualitat en el món educatiu: gent que difongui bones notícies i aspectes positius sobre educació”* finalment els missatges d'aquests auto-proclamats *“activistes educatius”* que estan *plens d'entusiasme, d'energia i satisfacció per difondre un missatge diferent: les coses no estan tan malament i entre tots podem canviar-les a millor”* (González, 2014: 13) difonen un missatge enganyós i poc transformador. La connotació de la frase *“les coses no estan tan malament i entre tots podem canviar-les a millor”* en el fons és que les coses estan malament (si bé *no tant*) i que cal canviar-les, per una banda. I que ells formen part de la minoria que les canviaran per l'altre (i et conviden a tu a formar part d'aquest elitista grup que *entén* l'educació i la vol canviar). Finalment, els missatges -tan èpics i estètics- són tals com:

El camí del canvi no és gens senzill. Al llarg del mateix sorgiran problemes i conflictes. Hauràs d'estar preparat per assumir riscos i, de tant en tant, sentir-te "incomprès". De vegades tindràs la sensació que estàs nedant a "contracorrent" (González, 2014: 24)

I aquest ha de ser el nostre objectiu prioritari: convertir l'escola no només en un lloc on s'ensenya sinó en un lloc que també aprèn. Necessitem escoles que aprenguin per poder iniciar aquest canvi tan necessari (González, 2014: 41)

Al final, doncs, el missatge és negatiu, amb prediccions catastrofistes i generalitzades com:

El nostre model educatiu ha quedat ancorat en el passat, aliè als grans desafiaments i transformacions socials actuals. A més és un model que no prepara als nostres alumnes per a aquest futur incert que ha de venir. Per aquest motiu és necessari mobilitzar-nos per canviar-lo. En l'actual model educatiu, l'èxit es mesura en funció dels exàmens aprovats i els alumnes més intel·ligents i capacitats són aquells que obtenen les millors qualificacions. Llavors, què passa amb la

resta d'alumnes? Doncs molts d'ells es van quedant en el camí... deixant d'intentar les coses per no fracassar (González,2014: 47)

Oscar González acaba descrivint l'actitud dels alumnes dient que *"Es resisteixen a aprendre coses la utilitat de les quals no veuen, perquè no s'aconsegueix que mostrin el gust pel saber, per l'aprenentatge, per l'estudi i per l'esforç"* i als professors que *"Es resisteixen a canviar la seva forma d'ensenyar, fan el que se'ls ha ensenyat a ells, i només estarien disposats a canviar si veiessin una bona raó per fer-ho"* (González, 2014: 178-179)

Així descriuen la realitat alguns *promotors* del canvi educatiu, quan en realitat el que fan es erigir-se com la resistència i els herois (curiosament masculins) del canvi. Amb el perill de perpetuar en certa manera la negativitat, proclamant *"que es parli d'educació en positiu"* (també a Bona, 2015: 192) però generalitzant i transmetent un missatge que sembla dir que tots els educadors ho fan malament.

Al llarg de la meua experiència com a docent m'he trobat molts cops amb la *resistència*. De fet, he format part molt sovint de la *resistència*, l'he potenciat i he aportat el que he pogut per fer-la créixer. Em refereixo a aquell col·lectiu o tipologia de professorat que està en contra de l'establert, de com s'ensenya, de la manera com està muntada l'educació formal. Ells (nosaltres) no són com els altres professors, nosaltres veiem coses com que l'educació formal està antiquada, que està desfasada. Entenem que la noció transmissiva del coneixement ha caducat i que estem a la era de la informació. És clar, és evident, lluitem en minoria perquè no creiem en l'educació, tal com està muntada. La norma que dicta l'*imperi* és imposada i nosaltres no hi responem. S'entén per on vaig? Jo crec que molts docents ens sentim o ens hem sentit així, part d'una espècie de *resistència* minoritària gairebé treta de la primera saga d'Star Wars. I això, en cert sentit, impedeix el canvi.

Com deia, el discurs des de molts flancs teòrics i divulgatius és que cal generar *alternatives als models hegemònics d'exercici de*

la pedagogia, construint dinàmiques que operin com microrrevolucions i generalitza parlant de *pràctiques bulímiques* *reproduïxen accions perverses*. Amb tota la bona intenció del món, proposen de *mirar l'educació des d'una òptica diferent*. (Acaso, 2013:44-45, 51, 55) El que intento explicar aquí és que aquest discurs tant estètic i atractiu, del que segurament formo part pot tenir un efecte pervers no desitjat. Pot conduir, finalment a estabilitzar una situació negativa.

Els sociòlegs ens han recordat cada vegada amb més freqüència que tots som actors i que interpretem dòcilment un dels papers que la nostra societat ens ofereix, fins i tot els hippies. En la societat amb què estem familiaritzats som molt sensibles als signes exteriors d'aquests rols i gran part de les nostres categoritzacions operen a través d'aquestes línies. Hem après a distingir els tipus amb els que els nostres escriptors i humoristes ens posen en contacte: el tipus militar, el coronel Blimp de grata memòria dibuixat per David Low, el tipus esportiu, el tipus artístic, el funcionari, el tipus acadèmic, i així successivament, successivament, fins a

completar la totalitat de l'elenc de la comèdia de la vida.
(Gombrich, 2007: 170-175)

Segons Gombrich *ens modelem a nosaltres mateixos de tal forma, en funció de les expectatives dels altres, que assumim la màscara o, com diuen els seguidors de Jung, la persona que la vida ens assigna, i poc a poc ens convertim en el nostre tipus fins al punt que modela tota la nostra conducta, i fins i tot la nostra manera de caminar i la nostra expressió facial* (Gombrich, 2007: 179-182). Podríem convertir-nos doncs en el professor rebel? Pot ser que socialment estiguin preparades un nombre reduït però suficient de màscares de professors i professores inconformistes que volen canviar l'educació? I en aquest cas, no estarien aquests professors perpetuant la forma en que les coses -que volen canviar- són?

Aquesta disconformitat constant amb que ens mirem l'educació pot ser positiva en tant que ens impul·leix al canvi, però també té connotacions perilloses. Parteix de la base que l'educació no està bé. A més, per descriure-la fem servir sovint

tots els símls i adjectius possibles. És una educació industrial, centrada en la transmissió del coneixement enciclopèdic, desfasada en el temps. És cert, hi ha exemples concrets que ens connecten amb el passat de l'educació, cosa que a vegades és nociva i negativa, però que d'altra banda és raonablement lògica. La qüestió és: quants professors i educadors estan preocupats pel curs de l'educació? Quants es prenen seriosament la seva feina i la intenten fer el millor possible? Quants intenten connectar les seves activitats i matèries a les aules amb l'actualitat i amb el que motiva i interessa als alumnes? A mi m'agradaria pensar que molts, que no són una minoria radical.

L'altre dia, dinant a l'escola on treballa, vam viure una escena molt bonica. El meu company, professor de filosofia, en un moment donat, amb els ulls brillants, va interpel·lar un desconegut amb qui compartíem taula. Va resultar que era un professor jubilat que havia vingut a l'escola com a col·laborador, a fer màgia. Després de fer broma, dient que es tractava d'una altra vida i que ell ara era mac, va reconèixer

haver estat el professor de ciències naturals del meu company, dècades abans. Al meu company li feien pampallugues els ulls recordant l'herbolari que havien fet, anant pel camp. Assegurava que gràcies a allò, era capaç de recordar el nom científic de moltes plantes, encara ara. Ell li va contestar: *alguna cosa havia de fer, encara no sabia màgia* i es va posar a fer un truc de màgia amb les mestres del seu voltant mentre el rostre del meu company es rejuvenia davant meu de forma presumiblement màgica.

Està clar que no tots els professors acaben sent macs capaços de transformar el rostre d'un ex-alumne tants anys després. Ni recordem a totes les professores de la mateixa manera. Però imagino que sempre, fins i tot al mal-superat segle XX, hi ha agut educadors amb la vocació d'educar, que no s'han centrat en les pràctiques establertes de forma *oficial*, sinó que han trencat els límits de l'aula. I no crec que es fes com una acció de resistència. I si es feia, crec que és un error. Per això m'estenc en la metàfora. De fet crec que és possiblement el hauria de caracteritzar (i caracteritza) la

vocació d'educar: el sentit crític i transformador, que ve implícit en l'educació.

Explico aquest canvi de perspectiva perquè crec que és un canvi de discurs sobre els educadors necessari i transformador. Ara mateix, no crec que el complex de *resistència* tingui fonaments numèrics i palpables en el conjunt de professionals de l'educació. A Catalunya, l'èxit del projecte *escola nova 21* n'és una mostra. Inicialment estava previst per 200 centres i finalment s'hi han sumat 456 centres. Hi ha múltiples associacions de mestres com Rosa Sensat, Alexandre Galí,... fins a una trentena d'entitats i col·lectius federats a la FMRPC (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya). La renovació pedagògica és tendència, no és minoria.

Sovint, llibres escrits avui amb les millors intencions o totes aquestes tendències renovadores, agafen de referents paradigmes com les pedagogies de l'oprimit de Paulo Freire o les herències del paradigma industrial. Els serveix per

combatre-les, resistir-hi. Però el cert és que les pedagogies del segle XXI (com les planteja Jaume Carbonell al seu llibre del mateix nom) van començar totes al segle XX. I, en certa manera, ja no hi ha cap educador occidental que pugui ignorar-les en les seves pràctiques, són presents a tot arreu: a la teoria, però també a la pràctica (en major o menor mesura).

Si ens diem resistència ens convertim en minoria, en part petita contra el fer general del professorat o de món educatiu. També estem dient implícitament que la majoria dels nostres companys treballen en el vell paradigma educatiu que nosaltres combatem. M'ajudo de la reflexió de Paulo Freire sobre la paraula i la seva funció transformadora: *Existir, humanament, és "pronunciar" el món, és transformar-lo. El món pronunciat, al seu torn, retorna problematitzat als subjectes pronunciantes, exigint d'ells un nou pronunciament.* (Freire, 98:1970). Si nosaltres, els docents, ens *pronunciem* resistència, estem convertint el món educatiu (del qual formem part, tal com el descrivim) en un sistema obsolet,

caduc, negligent. No estic potenciant el conformisme ni un sistema estàtic, ans el contrari.

D'altra banda, el dilema que planteja Dewey entre la dicotomia tradició-progressisme ja té més de 80 anys: *l'oposició pel que fa als assumptes pràctics de l'escola tendeix a adquirir la forma del contrast entre l'educació tradicional i l'educació progressista.* El cor de l'escola tradicional encara s'encara sovint tal com la defineix Dewey: *les matèries d'ensenyament consisteixen en conjunts d'informació i destreses que han estat elaborats en el passat; per tant, el principal quefer de l'escola és transmetre'ls a la nova generació* (Dewey, 1938: 65-66). Encara hi ha teòrics i docents que clamen contra aquesta noció tradicional tan antiga, *que clamen des de les xarxes socials, des de les xerrades TED (Tecnologia, Entreteniment i Disseny) i des de les aules per la revolució educativa, i que en aquest text trobaran conceptes i pensadors amb els que es trobaran identificats.* Maria Acaso ens cita *alguns professionals més o menys mediàtics, com, Alejandro Piscitelli, Eduard Punset o José Antonio Marina o Elizabeth Ellsworth, bell hooks (Glòria Jean Watkins), Ken Robinson, Sugata*

Mitra o Henry Giroux, així com Jacques Rancière o Francesco Tonucci. Ella mateixa reconeix que la majoria dels rEDUvolucionaris, en els seus termes, som docents anònims que treballem amb passió dia a dia i que transformem la pedagogia des de la pràctica. (Acaso, 2013: 121-129)

La confrontació entre la vella i la nova educació, doncs, és tan antiga com l'educació moderna. El problema central rau en el concepte d'educació, d'ensenyament i d'aprenentatge. Si *el que s'ensenyava és pensat com essencialment estàtic i s'ensenyava com un producte acabat no es té en compte la manera en que originalment va ser format o els canvis que passaran en el futur. És una noció, un producte cultural de societats que suposaven que el futur seria molt semblant al passat, i no obstant això s'usa com a aliment educatiu en una societat en què el canvi és la regla i no l'excepció.* (Dewey, 1938: 67) Considero clau deixar enrere aquest nucli teòric i, si se'm permet, filosòfic i no substituir-lo per cap mètode fixe de procedir educatiu, sinó pel *canvi* en sí mateix.

La meua proposta de perspectiva, que al meu entendre hauria d'acompanyar al nou paradigma educatiu del segle XXI, és associar l'educació al canvi constant. Segons Freire, a l'inici de la seva justificació de la pedagogia *la humanitat en el reconeixement del seu poc saber de si rau una de les raons d'aquesta cerca [la pedagogia]. (...) Fan de si mateixos un problema. Indaguen. Respon i les seves respostes els condueixen a noves preguntes* (Freire, 1970: 35). Si l'arrel de l'educació és la cerca d'un mateix, del coneixement i del saber més, la forma de l'educació ha de ser sempre canviant, en tant que canvia el subjecte educat, el que educa i els sabers. La nostra feina porta implícit el canvi, que encaixa amb totes les tendències actuals. Però no un canvi, *el canvi* com a estat perpetu. Considero clau canviar la tendència que el professorat pot haver agafat al llarg dels anys en identificar-se amb la resistència. No és una resistència, sinó una revolució que mai no s'acaba. Som el canvi, perquè va implícit amb educar (amb el progrés personal, amb el creixement) i ho som tots els que eduquem.

El canvi que comença a l'aula

Històricament, l'Escola ha tingut molts detractors. Ivan Illich era un d'ells, que va veure en la crisi de l'escola una necessitat de desescolaritzar la societat: *“Les escoles estan en crisi, i també ho són les persones que assisteixen a elles. La primera és una crisi d'una institució política; la segona és una crisi de les actituds polítiques”* (Illich, 1976: 1). D'alguna manera, les apreciacions de les crítiques destructives també poden contribuir a millorar l'argument de l'escola que volem defensar. Educar té un component polític que no es pot deixar de banda i ens hem de fer les preguntes:

¿La gent seguirà tractant l'aprenentatge com una mercaderia, una mercaderia que podria ser produïda i consumida per un nombre més gran de persones si els nous arranjaments institucionals més eficient es van establir? O configurarem únicament els arranjaments institucionals que protegeixen l'autonomia de l'alumne, (...) i el seu inalienable

dret a aprendre el que li agrada i no el que és útil a algú altre? (Illich, 1976: 1)

En certa manera crec que la pedagogia que s'està forjant al segle XXI està tractant aquests aspectes de l'educació i que caminem cap a una escola menys sistematitzada i més centrada en cada un dels alumnes. De fet, crec que hi ha experiències educatives molt positives i amb pràctiques crítiques que no es corresponen amb les descripcions d'Illich. De fet, l'escola ha demostrat ser còmplice de les noves nocions d'aprenentatge i coneixement. Una altra crítica històrica a l'escola és la que va fer Everett Reimer, que va *matar* simbòlicament l'escola anomenant-la *l'església universal d'una societat tecnològica* que es dedica a *transmetre la seva ideologia, donant forma a les ments dels homes a acceptar aquesta ideologia, i concedir el caràcter social en proporció a la seva acceptació* (Reimer, 1971). I tanmateix, l'educació és la veritable oportunitat que s'eduqui persones lliures i capaces de *dominar la tecnologia en lloc de ser esclavitzat per ella, o per altres persones en el seu nom*. L'escola ha de ser un agent que ajudi a cultivar la llibertat i el

pensament crític, una eina de llibertat i no de control. El camp educatiu i teòric al canvi de segle ha fet un gir positiu, sens dubte, que veu en l'educació la possibilitat de combatre les crisis institucionals, socials i culturals, un lloc de canvi per a obrir camí cap possibles mons millors.

Però en tots els casos descobrirà que aquí no es parla únicament de com podrien ser les escoles on s'apliquen aquestes pedagogies, sinó de com són realment. És a dir, algunes utopies ja s'estan aplicant avui en alguns centres escolars i en altres espais educatius. I encara que aquestes innovacions requereixen sempre renovar-se, enriquir-se i consolidar-se, serveixen de far per a un munt d'educadors i educadores que pensen i lluiten cada dia per convertir en somni l'anhel d'una educació innovadora, socialment equitativa, culturalment poderosa i totalment lliure.

(Carbonell, 18: 2015)

Podríem entendre el curs de la pràctica educativa com el curs d'un riu, que mai és el mateix i sempre és canviant, que s'adapta a les circumstàncies, a les dificultats del terreny i al

cabal. En certs moments es podrà preveure i normativitzar el curs del riu, però sempre que canviïn les circumstàncies (el llit del riu, la velocitat, les propietats de l'aigua,...) s'adaptarà i modificarà el seu comportament. Així, l'educació s'adequa a les noves circumstàncies socials, polítiques i culturals de forma constant. El meu punt de partida és doncs investigar el canvi en procés que està vivint l'educació des de les pràctiques educatives innovadores que capitanejen aquests nous models emergents. Coincideixo amb Thomas i Brown en parlar d'una *nova cultura de l'aprenentatge*, però en aquest cas direm que està sorgint, i no que *ha de* sorgir. Una cultura que basa l'educació en l'aprenentatge i no en l'ensenyament, que emergeix de l'ambient i creix amb ell. Una cultura on l'aula és substituïda per l'entorn i on els mitjans digitals permeten l'accés a una rica font d'informació i el joc, i els processos que ocorren dins d'aquests entorns són part integral dels resultats. Una cultura en que l'aprenentatge es dona a través de la participació en el món (i no en *ensenyar sobre el món*), on no es tracta de transferir informació sinó d'abraçar el que no sabem per arribar a millors preguntes i aprendre de forma

exponencial (Thomas and Brown, 2011: 37-38). El camí cap a aquesta nova cultura que mica a mica es va configurant com una realitat en els entorns educatius i es va apropant a la pràctica a les aules va començar fa dècades en documents com els de la UNESCO (1973) i del Club de Roma (1979). Allà es dibuixaven horitzons com *aprendre a ser*, o *aprendre horitzons sense límits*, que posaven sobre la taula qüestions crucials com a resposta exigida i ineludible per afrontar el present. A l'informe del Club de Roma, J. Botkin i companyia sintetitzen l'alternativa en l'*aprenentatge innovador, anticipatiu i participatiu*, detectant la negativitat d'acumular del que se sap, per repetir-ho de forma poc creativa i personal (López Herrerias, 1996: 279). Des de llavors fins a la legislació actual abans citada, que elabora les competències bàsiques (sensiblement diferents a les nocions transmissives del coneixement i de l'educació basada en l'*ensenyar*) certes noves teories de l'aprenentatge han anat arribant a transformar el dispositiu polític i estructural de l'educació.

D'aquesta manera podem veure aquest canvi educatiu com un procés a dues bandes, la normativa (de la llei i l'estructura

del sistema educatiu) i la pràctica (de l'experiència directa d'alumnes i professors a l'aula). Si apliquem un canvi de nomenclatura buit al currículum, que els professionals no entenen amb profunditat, és provable que el canvi no es doni o sigui imperceptible. En aquest cas l'actitud del claustre seria "és el mateix amb un altre nom", i la pràctica no variaria. Així doncs, com s'assoleix aquest canvi? Què és el que ha de canviar primer, la *norma* o la *pràctica*? Aquí em serveix una reflexió que fa López Herrerias referint-se a aquest fet a mitjans dels anys noranta. Si les regles són la configuració cultural i els usos són els estils socials, legitimats per les regles, "*el canvi es provoca des dels usos nous, avalats per regles diferents. Quan els usos renovadors no tenen rerefons legitimador, podem estar en el caos, en el "riu regirat". Quan es pretén canviar des regles noves, sense buscar camins concrets d'acció, podem estar davant la hipocresia o la inoperància*" (López Herrerias, 1996: 120,121). Una educació participativa, crítica i creativa, té el repte d'executar des de la complicitat amb les regles i la teoria, per a una pràctica coherent amb el sentit renovador de canvi en procés i constant.

El disseny de la norma és inicial i experimental, per saber on volem anar, és el mapa. Els canvis paradigmàtics, encara que parcials, es donaran en els usos. Podem dissenyar, però no podem saber que en cada cas tota la nova cadència arreglarà la situació. Tenim mitjans per llegir i interpretar el que hi ha, no per generar nous comportaments i significats existencials, automàticament i sense error. Això ens porta a plantejar la inoperància del model positivista *causa-efecte*. Aquí el pedagog desenvolupa una tasca d'ajuda a la clarificació, interpretació i reelaboració de la pròpia experiència (López Herreras, 1996: 128,129). Es pot donar doncs (i es dona), que malgrat les reformes educatives, l'educació actual mantingui intactes moltes de les premisses que la caracteritzen des de fa moltes dècades. L'era moderna va accelerar la freqüència dels canvis socials i la postmodernitat ha revolucionat amb increïble rapidesa la revisió dels vells paradigmes (Agirre, 2005: 271). Aquí em reafirmo en la importància d'un estudi, indagació i relat de les pràctiques educatives que configuren el meu estudi de cas per a sotmetre-les a revisió i fer-les servir de exemple per a fomentar el canvi en procés. Des del

construccionisme social ens podem alliberar d'intentar decidir quina pràctica és, transcendental o definitiva, *la correcta*. Des d'una perspectiva construccionista, totes les opcions poden ser vàlides per a un grup de persones, ens convida a un pluralisme radical, a obrir-nos a moltes formes diferents de valorar. No hi ha fonament per declarar la superioritat de la pròpia tradició, i, per això, des d'una postura de curiositat i de respecte cap als altres (Gergen i Gergen, 2011: 25). Què ofereixen aquestes pràctiques educatives? Què es poden oferir amb altres pràctiques les unes a les altres?

Si portem les idees construccionistes a l'aula veurem algunes de les característiques que poden tenir aquestes noves maneres de fer: substituir la classe magistral pel diàleg amb els estudiants; l'ensenyament no com la tasca de "ficar els coneixements al cap als estudiants" sinó portar el que entenem com a recursos que permetran als alumnes prendre part en nous diàlegs; els estudiants tenen visions de la realitat i el racional molt valuoses, el diàleg afavoreix l'ús de les seves capacitats, generar converses significatives i promou que

tinguin en compte allò que els altres (inclosos nosaltres, els professors) han de dir. En aquesta línia, *“si a la classe es respecta i s'accepta, els estudiants s'animen i participen. A través del diàleg és més probable que integrin en la seva perspectiva personal el que podem oferir des de la nostra tradició de coneixement. I nosaltres també aprenem d'ells. L'ensenyament i l'aprenentatge són mutus”* (Gergen i Gergen, 2011: 65 i 66). Per suposat que hi ha altres corrents com la pedagogia crítica o l'aprenentatge col·laboratiu que volen portar aquestes idees de naturalesa construccionista a les aules. La qüestió és veure, amb la investigació, quina (o quines) teoria entra en joc a l'hora de porta a l'aula pràctiques innovadores, a l'hora d'enfrontar-se al canvi constant. Un nen que juga amb una joguina nova i un adult registrant-se a Internet, per exemple, els dos es pregunten: *Què faig ara? Com puc gestionar aquesta nova situació, el procés d'aquesta nova informació, i donar sentit a aquest nou món? “El repte és trobar una manera de casar estructura i llibertat per crear alguna cosa completament nova”* (Thomas i Brown, 2011: 48 i 49). Tantmateix, les idees de Thomas i Brown es basen també en les noves circumstàncies digitals. El

segle XXI, ens diuen, pertany a allò tàcit i al món digital aprenent fent, observant i experimentant, les persones aprenen per absorció i fent les connexions tàcites. I com més ho fan, més s'aprèn: fan connexions entre allò que sembla familiar, experimenten amb el que ja saben i ho modifiquen per afrontar nous reptes. *“En un món on les coses estan canviant constantment, centrant-se exclusivament en la dimensió explícita ja no és un model viable per a l'educació”* (Thomas i Brown, 2011: 76). Aquesta nova cultura de l'aprenentatge que ens plantegen en plena era digital es basa en tres principis: 1) les velles formes d'aprenentatge no són capaces de seguir el ritme del nostre món ràpidament canviant; 2) Les noves formes de comunicació fan l'aprenentatge entre iguals més fàcil i natural; 3) l'aprenentatge entre iguals és amplificat per les tecnologies que donen forma a la naturalesa col·lectiva de participació amb els nous mitjans emergents (Thomas i Brown, 2011: 50). Caldrà investigar quin paper tenen aquests canvis de paradigma, prou evidents, en les noves tendències que investigo i posar el focus sobre el tipus de tensió que es desenvolupa quan els estudiants amb un interès o passió

s'enfronten a un conjunt de restriccions que els permeten actuar només dins dels límits indicats (Thomas i Brown, 2011: 81).

Des d'una altra òptica, una educació renovadora i emancipadora serà la que contribueixi a la construcció de ciutadania. Haurà d'enfrontar-se amb la ideologia majoritària per combatre la falsa consciència sobre la realitat que genera, en una lluita ideològica contrahegemònica. Com diu Cascante des d'una pedagogia crítica, el sistema educatiu reproduïx la ideologia de la classe social dominant (la del gran capital internacional, el neoliberalisme) també la del gènere dominant (patriarcat) i de l'ètnia dominant (la raça blanca), la ideologia pròpia de l'home blanc ric. *“Enfront de l'educació com a instrument de reproducció de la ideologia dominant, una educació emancipadora que contribueixi a la formació de ciutadania, ha de confrontar aquesta ideologia amb la realitat del neoliberalisme, el patriarcat i la xenofòbia per contribuir al fet que els ciutadans prenguin consciència i actuïn en conseqüència”* (Cascante, 2013: 57). Aquesta és una perspectiva des de les que l'educació pot transformar la societat de forma crítica i renovadora i caldrà

veure com les noves pràctiques dialoguen amb aquestes nocions de poder i de realitat.

Per acabar, caldrà veure com el procés educatiu es presenta com un procés d'investigació-acció. El procés educatiu pot ser entès com una contínua superació dels límits d'un discurs, mitjançant la seva articulació amb altres discursos per a generar-ne un de nou que no és cap dels que mantenen els subjectes al principi del cicle (Cascante, 2013: 60). Caldrà doncs posar en joc aquesta noció cíclica del discurs que proposa Cascante en relació a la investigació-acció, per a veure si les pràctiques educatives funcionen amb aquesta noció de canvi i de superació dels propis límits en la seva pròpia mecànica d'execució.

Problema i preguntes d'investigació

Aquest relat intenta ser crític i indagador. Ha començat amb una història de vida i ha circulat breument per algunes nocions renovadores de la cultura de l'aprenentatge i l'educació. Això, em sembla, requereix un treball de camp per a veure el sentit d'aquests canvis. Les preguntes que genera el recorregut fins ara són moltes, seguidament les intentaré desgranar en coherència amb les inquietuds que he desenvolupat. Giren entorn a aquestes noves pràctiques innovadores que s'originen en el context de l'etapa secundària obligatòria de l'educació formal.

Una de les preguntes principals és quina és la perspectiva d'aquest canvi. *Es pot reflectir en l'experiència pràctica del dia a dia?* En aquesta línia, *podríem trobar indicis d'aquest canvi en les pràctiques educatives actuals?* Per a saber tot això caldrà indagar i interrogar l'educació des d'aquells que la viuen. D'altra banda, aquestes novetats i canvis, *suposen un*

canvi radical d'arrel en l'experiència educativa? O tenen més a veure amb les pràctiques tradicionals del que ens pensem?

Caldrà veure com connecten les idees que mouen aquestes noves pràctiques amb idees clàssiques de deconstrucció de l'escola com les *School without walls* (Ivan Illich, 1970) o la proposta de fer de la recerca la base de l'ensenyament (Lawrence Stenhouse, 1985). I com es posicionen teòricament amb tendències actuals com *the flipped classroom* (Humphrey, 2013). Caldrà establir una relació entre la teoria i la pràctica que no s'erigeixi com una superació, l'una de l'altre, ni en contra, sinó establint diàlegs permanents. Així, potser podem elaborar la noció d'*escoles-puzzle*, que Fernando Hernández em proposava durant una de les tutories. El concepte es pot configurar des de pràctiques educatives que construeixen el seu currículum a través de diverses pràctiques i teories pedagògiques disperses. *Existeix aquest collage entre diverses visions pedagògiques? És comprovable amb la observació de la pràctica?* Per això cal anar al camp d'investigació, per a veure

com es configura una escola diferent, que la caracteritza. En certa manera, aquesta investigació que em plantejo tirar endavant té implicacions en el dia a dia de la tasca educativa. Una finalitat última d'aquesta empresa que em proposo, més enllà d'indagar en els interrogants en aquest apartat plantejats, és posar a prova i avaluar el moment renovador al context de l'educació formal, concretament al curs de 4t d'ESO de l'Escola Ginebró (on treballa de professor de batxillerat artístic).

Tinc la intenció explícita de presentar aquesta tesi de forma visual i audiovisual. La difusió d'aquestes noves pràctiques seria interessant per remoure, qüestionar i incomodar el sistema educatiu formal a Catalunya, per tal de seguir impulsant el gir pedagògic actual i poder continuar replantejant les pràctiques des del **bagatge** teòric acumulat al llarg de les últimes dècades.

Pel que fa al **mètode per a l'estudi de cas**, com ja he explicat parteixo de la noció d'*entrevista fotogràfica (i videogràfica) participativa* (com a *Participatory Photo Interview* a WUGGENIG, 1990; COLLIER & COLLIER, 1991; KOLB, 1993). Com explicaré més endavant, convido a alumnes a parlar i dialogar partint de processos artístics. D'aquesta manera les imatges, els vídeos, les fotos i les respostes de l'entrevista estan disponibles com a dades per a la investigació i la interpretació i em serviran per articular el discurs, combinant-se entre si i dialogant entre elles. Vull utilitzar vídeos enregistrats en el mateix context investigat i en d'altres que permetin aprofundir en els temes que funcionaran com a apartats de la investigació, com ja he explicat. També podré ampliar amb preguntes o comentaris sobre les imatges i estimular els entrevistats per explicar-se.

Finalment, el tema a través del qual em plantejo aquestes preguntes és els espais educatius i més concretament l'aula. D'aquesta manera vull cartografiar un estat de la qüestió, mapejar una radiografia de la vida de l'aula per respondre a

aquestes preguntes sobre el canvi. Maria Acaso es preguntava pertinentment fa uns quants anys, sobre aquests canvis (també físics, d'aspecte i de mobiliari):

¿Com pot ser que la resta dels sectors es trobin seriosament amenaçats i a l'espera de ser dràsticament transformats mentre que el sector de l'educació roman impassible, sense alteracions, de manera que els espais pedagògics, el nostre sistema educatiu formal especialment, segueix monolíticament construït i gairebé sense aparences de canvi?

(Acaso, 2013: 38-40)

D'alguna manera l'estudi de cas que em plantejo fer vol ser una manera d'investigar si aquests canvis s'estan duent a terme i de quina manera.

Capítol 4

Cartografies de la vida a l'aula

El punt de partida, la perspectiva dels alumnes

Després d'uns mesos d'investigar diversos possibles camps d'estudi i descobrir un cert gruix de projectes innovadors i professionals abocats al canvi que investigo, les converses amb en Fernando em van obrir una possibilitat nova. I si, en comptes de centrar la investigació en el professor i construir un relat des de dalt, com s'acostuma a fer, intentava començar a narrar des dels suposats protagonistes del fet educatiu, els propis alumnes?

Sovint, quan parlem d'espais educatius, de mètodes, de temps,... ho fem involuntariament des de la nostra òptica, ja sigui la del professor o la de l'investigador. Quan discutim els espais, projectem els espais possibles, anem directament al canvi. Un exemple viscut: en un curs sobre *Espai i temps al*

servei de l'aprenentatge (Rosa Sensat, 2016) es feien moltes noves propostes sobre l'espai i com explotar-lo creativament, sobre la organització del temps i com trencar esquemes. Fou molt enriquidor a nivell personal i professional, però si reviso el sentit i la direcció del discurs sempre venia dels professors, els alumnes no hi tenien veu ni vot. Però el cert és que els alumnes veu si que en tenen, altre cosa és que es tingui en compte o s'escolti.

Per una banda, era una possibilitat interessant, perquè em permetia obrir un canal als que vivien *l'experiència de ser educats* i em permetia posar en dubte les formes, els mètodes i els recursos des de la seva òptica privilegiada. D'altra banda, calia trobar un mecanisme que vehiculés la investigació, un tema que estructurés el treball amb els alumnes i un mètode que servís per a narrar els aspectes rellevants del resultat.

Sigui com sigui, semblava radicalment adequat posar els estudiants al centre del relat, fer-los participants i utilitzar la seva creativitat, sentit crític i discurs de forma activa. També és una

forma d'evitar caure en els mites de la infantesa creativa, lliure i espontània i establir una altre narrativa des de les arts de la infància. Com esbossava Imanol Aguirre al Centre d'Arts Santa Mònica (*Prospeccions i alternatives de futur en l'educació artística*, Colbacat, taula rodona el 30/03/2016) *prendre els infants*, els joves en aquest cas, *com a ments obertes, amb ganes d'aprendre*; i entendre la infància com a experiència que com a tal, pot ser relatada.

La imatge com a mètode d'investigació

Sovint la imatge ha tingut un paper rellevant en els contextos de recerca. Durant diverses dècades, però, les fotos usades a la investigació eren sempre preses per fotògrafs professionals o pels propis investigadors. John Grady es refereix a les dades visuals susceptibles de ser estudiades com a *qualsevol objecte visualment perceptible de l'interès de, o produïda per, l'ésser humà; o els artefactes perceptibles visualment que enregistren fets humans* (Grady, 2008: 3). Inco

així, tot el que pot ser percebut directa o indirectament per a observar. Aquí no es tracta però, de fer un estudi sobre una realitat externa, a la manera de l'estudi científic etnogràfic sinó més aviat d'instaurar un sistema que ens permeti relatar, activant un joc de significats invariablement subjectius. No és, ni ha de ser, una observació estèril en que l'investigat no pren part activa més enllà de ser l'objecte de la investigació.

És l'aspecte participatiu del procés el que ens interessa en aquest cas i el que el farà lícit, útil i interessant per a la investigació. En aquest sentit em baso més en el paper que prenen els participants a mètodes com el treball d'Ulf Wuggenig, que va utilitzar l'Entrevista fotogràfica participativa com a part d'un estudi sociològic més ampli d'estils de vida (Wuggenig, 1990; citat a Kolb: 2008). Aquest, en un estudi de les sales d'estar va donar als seus enquestats una càmera i els va demanar fer fotos d'objectes. Wuggenig en diu "Fotobefragung" i en destaca el paper actiu dels enquestats a la investigació. El paper que adoptaran els investigats a la meua metodologia és semblant: és actiu i conscient. Els

alumnes sabran la temàtica de la investigació i coproduiran el relat final que generarà problemàtiques, diàleg i coneixement.

L'art contemporani com a eina per a conceptualitzar

En un altre context del pròpiament fotogràfic, i ampliant la mirada cap a les arts visuals, em plantejo utilitzar llenguatges propis de l'art contemporani, que posen el concepte al centre del procés. L'art, com a procés que utilitza les imatges per a caçar conceptes, relacionar-los i treballar-los, ja siguin objectes trobats, imatges casuals o joc de significats. Aquest poder del concepte i la imatges s'ha fet pales al món de l'art contemporani des de Marcel Duchamp fins a Joan Brossa o Chema Madoz. I d'alguna manera, estic disposat a que la investigació avanci cap allà on portin les dinàmiques creatives i de joc artístic que proposaré. Al començar la investigació, no tinc cap resultat al cap, cap format ni cap disciplina artística concreta.

(...) avui encara discutim què és art, sabent que no arribarem ja probablement mai a cap formulació dogmàtica definitiva al respecte (Serraller, 2001: 319-320).

Hi ha dues nocions històriques d'art contemporani. La primera, des de l'òptica tradicional de la Història de l'Art, es remunta a segles enrere i denomina totes les corrents artístiques des de la revolució francesa, el 1789, fins a l'actualitat com a art contemporani. Des d'aquesta noció, es diu que l'art genera *"el desconcert de no poder ser jutjat segons el cànon tradicional: el de la bellesa"* (Serraller, 2001: 274-278). Serraller es pregunta quin seria el fonament de l'art nou, des d'aquesta noció, i cita al *romàntic Schiller* que al s.XVIII va determinar que *el règim estètic que corresponia a aquest nou art es basava en la llibertat "que és com dir que d'ara endavant l'art no tindria qualsevol principi o fonament estables, ja que l'exercici de la llibertat implica no acceptar cap determinació dogmàtica, cap cànon preestablert"* (Serraller, 2001: 288-295). Aquesta llibertat porta a Serraller a concloure que *l'art de la nostra època ha perdut tota*

consistència dogmàtica, perquè ja no es creu que hi hagi valors absoluts i intemporals (Serraller, 2001: 300-305).

La segona noció del concepte a nivell històric considera *“l'Art Contemporani, aquesta cosa que regna i prolifera des de 1970”* (Aira, 2016: 376). Aquesta aproximació és una era pluralista en que *ja no importa el que facis. Quan una direcció és tan bona com qualsevol altra, el concepte de «direcció» deixa de tenir sentit. La decoració, l'auto-expressió i l'entreteniment són, òbviament, necessitats humanes perdurables. L'art sempre tindrà un paper que exercir si els artistes així ho desitgen.* (Danto, 1995)

Des d'ambdues nocions es tracta, en certa manera *d'una revolució artística* (comencés o no a l'equador del segle XVIII) *que va donar origen a l'art de la nostra època contemporània.* Des de les dues perspectives, hi ha aquesta *“discordança que oposa l'art contemporani al del passat no se cenyeix només a problemes formals, tècnics i estètics, sinó que afecta també al seu ús social, que s'ha modificat substancialment”* (Serraller, 2001: 266-272). Així, no sembla fora de context donar un nou us, en aquest cas indagador en el context educatiu, a l'art contemporani.

Un altre aspecte a tenir en compte és el lloc que el concepte pren en l'art de l'últim segle, progressivament:

(...)des que Duchamp va presentar la seva obra Font, el 1917, el que s'ha anomenat «art conceptual» ha passat a ser un sistema habitual de representació visual que entra dins de la categoria de la tridimensionalitat. Es pot dir que una recontextualització consisteix en un sistema en què un element de la realitat (objecte o persona) passa a convertir-se en un sistema de representació. És a dir, quan la pròpia realitat representa la realitat, l'autor transforma l'ús d'aquest objecte, que passa a convertir-se en un signe. Perquè això passi és imprescindible que l'ús de l'objecte hagi estat modificat explícitament, alterant la seva ubicació i les seves funcions naturals. (Acaso, 2009: 1000-1003)

Així, el joc conceptual que fa el *ready-made* de Duchamp permet obrir camí a una sèrie de significacions i descontextualitzacions que ens permeten pensar a través de l'art des d'una posició molt privilegiada. En certa manera és el que, més endavant, permet establir un joc de significats entorn

a l'aula en aquesta investigació. Danto ens diu que l'art contemporani *converteix el tema de l'estètica en alguna cosa més irrellevant que mai*.

Duchamp havia afirmat que «el delit estètic és el perill que cal evitar», i en certa manera la intenció dels famosos ready-mades de 1913-1917 era la constitució d'un corpus artístic en el qual les consideracions estètiques no tinguessin cap rellevància . Duchamp va aclarir això en la conferència que he citat més amunt, dictada en el Museu d'Art Modern de Nova York el 1961: «Un punt en el que vull posar l'accent és que l'elecció d'aquests ready-mades no està dictada per cap delit estètic . Aquesta elecció es basa en una reacció d'indiferència visual amb una total absència de bon o mal gust [...] una anestèsia completa, per dir-ho clar»

(Danto, 2013: 2049-2054)

Aquesta afirmació, que hi pot haver un art *anestèsic*, implica que *l'art és filosòficament independent de l'estètica* (Danto, 2013: 2068-2070). Altres teòrics com Wittgenstein afirmaven que l'art és impossible de definir. Una altra afirmació, més

institucionalista, és la de Dickie que afirma que *alguna cosa és una obra d'art si el món de l'art així ho decreta* (citat a Danto, 2013: 2081-2083). Però la que m'interessa és la teoria de Danto, que diu que ***les obres d'art són significats encarnats*** (Danto, 2013: 2140-2146). Segons ell, el seu paper com a crític era explicar de què tractava l'obra - el que significava - i si valia la pena explicar això als seus lectors (Danto, 2013: 2225-2228). En aquesta línia, el paper de l'artista seria explicar coses -generar significats- que valgui la pena explicar. I una mica més enllà, l'art pot ser un mitjà per a generar significats, que en el context educatiu i de la investigació és evident que pot ser un recurs molt potent.

Duchamp en va tenir la culpa (Aira, 2016: 358)

Un estudi recent del 2016 fet a Mallorca desvetlla que *la imatge de l'art contemporani que la societat mallorquina actual té en el seu imaginari popular és la d'un art complicat en què prevalen els interessos econòmics, i de llenguatge bàsicament abstracte*. I una altre dada preocupant és *que pràcticament un de cada tres enquestats mostra un desconeixement total sobre l'art*

contemporani, un desconeixement encara més gran entre els joves de 20 anys o menys (Ferrero-Horrach, 2016: 1749-1753). Això, generalitzant aquesta dada, pot ser un dels motius pels quals s'ha utilitzat tan poc l'art contemporani en contextos educatius i d'investigació com una eina per generar discurs. I viceversa. Si s'utilitzés l'art contemporani en contextos educatius i d'investigació segur que canviarien els resultats de les enquestes.

Tornant a la noció d'Aguirre de l'art com a relat i experiència, hi trobem una eina d'identitat i de narrativa molt potent. L'art com a mitjà que transforma i que canvia amb nosaltres mateixos i amb els altres. L'art com a medi de creences i desitjos. L'art com a relat obert, com a activitat nodrida d'experiències i que produeix experiència. Amb aquesta noció contemporània de l'art i la cultura visual, plantejo aquest projecte que posa en joc la subjectivació del discurs, l'empoderament creatiu i les noves formes d'estar al món (*Goodman* citat per Aguirre a *Prospeccions i alternatives de futur en l'educació artística*, Colbacat, taula rodona el 30/03/2016).

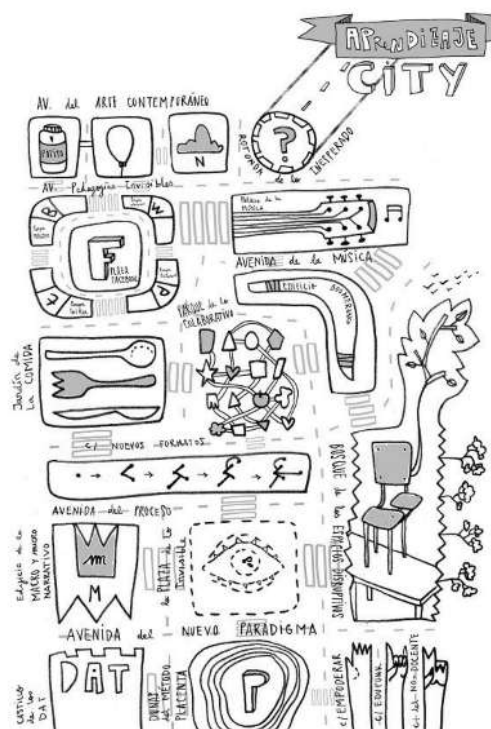
Cartografies de l'aula

El plantejament de la investigació passava per decidir un punt de partida, un concepte a través del qual investigar l'experiència educativa dels alumnes. Recentment, els espais educatius i particularment l'aula han estat un punt a problematitzar pels investigadors i teòrics de l'educació. De fet, és l'espai físic on conflueixen les pràctiques educatives i tendeix a reflectir els canvis o les resistències al pas del temps del sistema i les seves inèrcies.

Maria Acaso es planteja críticament *què veiem* quan entrem a una aula. *Un lloc tancat i aïllat del món, diu, veiem una figura dreta i unes quantes figures assegudes, veiem que*

darrere de la figura que està dreta hi ha una pissarra (pot ser que sigui electrònica, però només la fa servir la figura dreta), veiem que les figures assegudes estan quietes mentre que la que està dret passeja pels estrets passadissos que deixen les taules atapeïdes pel fet que hi ha menys espai del necessari. Aquesta és la descripció

d'una aula tradicional tal i com la imaginem, i no es queda aquí: Tot d'una sona una sirena, les figures assegudes s'aixequen, recullen les seves coses i se'n van. Passen cinc minuts i apareixen unes altres trenta figures que mesuren, es comporten i vesteixen pràcticament igual que les que s'acaben d'anar ... ¿no seran les mateixes? Aquestes figures seuen i tornem-hi (Acaso, 2013 27-32). Si bé és cert que aquesta imatge tendeix a generalitzar una visió negativa i tradicional de l'aula (i un cert complex de resistència que he explicat anteriorment), també és cert que podem trobar similituds amb aules actuals o amb les classes que recordem. En tot cas, una imatge com la que ens planteja ens permet preguntar-nos certes coses com ara: Per què tots hem



Il·lustració cartogràfica del llibre rEDUvolution: Hacer la revolución en la educación, de Maria Acaso Grupo Planeta (Kindle Location 87)

d'aprendre el mateix? (Acaso, 2013: 65-66); o bé: *Realment són necessàries les taules a classe? És imprescindible que els estudiants estiguin asseguts de manera que sigui inviable que es vegin els uns als altres o hi ha altres formes de distribució?* (Acaso, 2013: 77-78)

Totes aquestes qüestions poden sorgir d'interrogar l'espai i porten a Maria Acaso a conclusions (que majoritàriament comparteixo) com que *l'aula ha de deixar de ser un lloc tancat, fred i dominat pel professor per convertir-se en un lloc obert, càlid i negociat per tots els membres de la comunitat d'aprenentatge. Promociona un lloc habitat* (Acaso, 2013: 80-82) en contraposició als espais obscurs, individuals i alienants que sorgien a la descripció. Planteja deixar *la noció industrial l'aula com a presó per començar a entendre l'aula com saló, com cafeteria, com a plaça, com esplai* posant èmfasi en l'aula com un espai en xarxa, *de trobada i d'intercanvi on tothom aprèn* (Acaso, 2013: 82-85).

D'alguna manera, en una conversa amb Fernando Hernández, va sorgir clarament la idea de vertebrar la investigació a través del concepte d'aula. Ens va semblar

evident que la idea de fer de la investigació un mapa per interrogar l'aula podia ser una bona aproximació al tema educatiu. A més, partint dels alumnes, ens podíem plantejar qüestions des de la seva experiència i no des de la nostra o, encara més problemàtic, des d'idees preconcebudes.

Alguns dels problemes dels espais educatius a més, són problemes ambientals i contextuais que l'educador d'alguna manera pot regular. Així, segons Dewey, *la seva capacitat per influir directament en l'experiència dels altres, i per tant en l'educació que aquests reben, li imposen el deure de determinar aquell ambient que interactuarà amb les capacitats i necessitats existents dels ensenyats per crear una experiència valuosa.* Aquesta investigació pot resultar útil en el sentit de visibilitzar com els educadors poden (o *han de*) intervenir en els espais per a generar experiències diferents i diferenciar-se de *l'educació tradicional* assumint *la responsabilitat d'oferir un ambient considerant els altres factors en crear una experiència: les capacitats i propòsit dels ensenyats* (Dewey, 1938: 87).

Relat de les sessions



Sessió 1

...un dels protagonistes de l'acte pedagògic està dret, els altres estan asseguts; un està d'esquena a la pissarra (de manera que pot veure les cares de tots els estudiants que té davant) mentre que els altres, en estar asseguts en fileres, no poden mirar-se ni establir comunicació directa entre si, llevat que forcin la postura; un parla mentre els altres escolten i, en silenci, prenen apunts.

(Acaso, 2013: 597-600)

La primera sessió va ser una mica iniciàtica. Va servir, per una banda per trencar el gel, presentar-me i explicar el que faríem durant el temps que estigués a classe. Per altra banda vaig preparar una activitat lúdica que ens permetés poder començar a pensar l'aula.

En un primer moment, que no està enregistrat, vaig intentar explicar el meu posicionament múltiple: professor, investigador i "artista". Dos dels alumnes posteriorment

anirien a Batxillerat Artístic, així que el curs següent, 2016-17 alumnes meus. Els hi vaig explicar que gravaré i perquè. Que ells sabran en tot moment què hi surt al vídeo i així podran donar permís explícit o si no volen sortir treure-ho. Finalment no he utilitzat els vídeos així que aquesta negociació, encara que va condicionar el desenvolupament inicial, no té incidències finals.

A l'enregistrament audiovisual de la sessió, parlar de càmeres mentre les col·locava va servir per a fer bromes, trencar el gel i anar-nos coneixent. Hi havia un alumne que hi entenia de càmeres. A la gravació els hi dic que ells les poden agafar, millorar els plas,... i ho fan, amb l'ajuda de la professora, mentre es comença a desenvolupar l'activitat.

Una jove em fa una foto i "*No m'hi puc negar*", és clar, joestic col·locant càmeres i els hi estic donant permís per utilitzar-les, no em puc amagar. En el moment de revisar-ho m'adono que tampoc em puc amagar a la conversa, ja que en formo part i la condueixo. No puc ser invisible i no m'invisibilitzaré en el relat. De fet, és possiblement inevitable que aquesta conducció de la conversa, en algun

cas, pugui condicionar i influir més enllà del desitjable el diàleg de la sessió. Tinc clar que el condiciona, però procuro preguntar, més que suggerir. Em sorprenen coses de les respostes i això també condiciona el desenvolupament de la conversa, però intento mantenir-me encuriós i obert. Ja no puc ser neutre i no interferir, intento qüestionar les coses que jo mateix em qüestiono, ser-hi a través de la pregunta i no a través de l'afirmació.



Llavors plantejo el joc que servirà per iniciar la investigació. Vaig portar un conjunt de joguines d'El (Educació Infantil) que ens permetessin treballar amb el joc simbòlic com a forma d'apropar-nos lúdicament a la seva idea d'aula. Algunes eren peces de construcció i d'altres més directament simbòliques que representaven infants, nens, adults, gent gran,... Vaig deixar una estona perquè preparassin una aula, entre tots "*de forma col·lectiva, entre tots*" vaig dir "*i trobant una mateixa direcció, per consens*".

Això, al revisar-ho, em fa pensar en el concepte exposat per Immanol Aguirre en una conferència al centre d'art Santa Mònica uns dies abans, *pedagogías de disenso*. Plantejava aquesta noció en contraposició a les pedagogies de consens que acostumem a aplicar a l'aula. Era dolent que no estiguessin d'acord? Què en fem de les veus dissidents? Les potenciem o les anul·lem en pro d'una col·lectivitat democratitzada. Aquesta dissidència del canvi, diria jo, vindrà a potenciar-se a la segona part del projecte, si tot va bé. Segueixo intervenint i els hi proposo o suggereixo possibles usos de les peces, integrem les taules que una noia silenciosa, la I, havia muntat a un costat

A partir d'ara, el relat constarà d'un abstracte de la transcripció de les converses significades simbòlicament per l'ordre, la mida i la re-configuració del discurs. Tot el que és transcrit de la conversa parlada està en *cursiva*. Sinó, es tracta d'afegits posteriors o aclariments. Per evidenciar la meva notòria (**in**)visibilitat el que jo vaig dir serà transcrit en negreta i entre parèntesi. El que els joves alumnes van dir anirà senyalat entre " i separat per / cada cop que canvia l'interlocutor. La classe constava de 4 noies i 2 nois, però no he volgut diferenciar entre ells, ja que m'interessa el discurs que generen entre tots (canvien d'opinió, parlen sense pensar gaire...) i no tant les individualitats i els rols que es generaven a la classe, encara que fossin prou evidents. Les el·lipses i les absències de la transcripció són intencionals i procuro sintetitzar els diàlegs i treballar-los. Quan desapareix la meua veu, és generalment perquè el meu paper ha estat d'incentivar el que s'estava dient o de conduir (moltes vegades tornant la seva afirmació en format de pregunta).

Sobre el joc simbòlic:

"som molt infantils, nosaltres/ És art - irònicament parlant del joc o d'alguna construcció absurda/ Que divertit! Si! -fent veu infantil, però sincera, mentre juga/ només hi han 2 professors/em sento nena petita.../T'has d'imaginar que hi ha papers per terra... escombraries plenes.../Hòstia, tant de bò hi hagués un llit a la classe, tio!/ Hem de fer la taula de la profe, la profe està renyant, aquí sobre/ Hòstia molaria que fos tota (referint-se a la paret de l'aula) forat, forat, forat.../ com les cadires de la platja/ molaria/ i a fora és l'afterpartie dels papes, que estan esperant que els nens surtin de classe/És la Dora exploradora aquesta -Hoy Dora va a la escuela -amb veu infantil- - Mamà sacame de aquí,



*esto no me gusta/ aquesta és la profe que està aquí tombada (riures)/ La profe no fa res!/ Jooo, la profe dormint, deixeu-la -fent veu de professor- **Nois seieu bé si us plau, qui falta?/ Holaaa bon diaaa qui faltaa**"*

Els hi demano que m'expliquin l'aula que han construït i m'adono que no sé el seu nom. Em diuen els seus noms amb unes quantes bromes i bon humor. Em comenten que "*És el parvulari de l'escola...*" o que també pot ser "*4t B de tant en tant*" Els hi explico que és més interessant per a mi que em parlin de la seva aula.

Sobre els professors:

*"Per controlar, veure si../ **No, no necessitem tants professors!/ Aquest està en procés de traumació (vol dir de baixa, entenc) ... i aquests els ve a substituir/ Perquè aquests tenen més pinta de joves/ Son privilegiats, és l'aula de Plàstica -són pocs/ Està dormint/ Està traumada/ Està esperant a que acabem els exercicis***

perquè a vegades triguem molt/ Aquest és en Caillou/ Un que de tant en tant dorm a la classe"

(És com un bebè, encara?)

*"De mentalitat/ Nooo, si té son.../A classe de lectura està permès dormir.../ T'ho juro, la C ens diu **"Si heu de molestar millor que dormiu"***

(Els alumnes, expliqueu-me els alumnes...)

*"El normal/ Els normals/ Aquest és el Swag de la classe, que va amb la gorra (riures)/ Aquest són infantils, **els infantils/ Són normals tots el que passa és que no hi han moltes taules/ Aquests són els que no es poden pagar el cole"***

(ara expliqueu-me l'espai que heu muntat... què hi ha? Taules, cadires,... Hi ha brutícia?)

"Papers/ Sempre ho fem, sense voler/Som molt porcs/ bastant..."

(I el lloc del professor? Quin és?)

"Aquest/ Perquè/ Però, hauria d'estar assegut, el que passa és que cau -el ninot/ No hi cap -riures"

Mirades entre la professora i els alumnes.

(No, la S ara no mana i té prohibit jutjar-vos a vosaltres... Ara... m'ha cedit el poder, l'ha compartit amb mi... i...)

"Ja veureu divendres, ja " –riu la S, amb sentit de l'humor

(Ara, està escoltant com a S, no com a profe) S "Exacte"

"Doncs està aquí dalt, perquè vigila molt/ Això és un podi"

(El professor ha d'estar més amunt?)

"No/ Si, perquè es el que manda/ Per mostrar autoritat"

(hi ha pissarra, encara que no l'hageu posat?)

"Si/ Aquí"

(tots els alumnes estan mirant cap a la pissarra, no?)

"Si/ Clar/ Alguns/ Alguns no/ Estan distrets/Aquest està mirant al col·lega/ Aquest ja.../ passa/ Està parlant amb el de darrera"

(Es posen drets els vostres profes?)

"Estan cuasi sempre dret/El R sempre, sempre, sempre està dret amunt i avall/ Sempre/ m'estressa que vagin tota l'estona d'una banda a l'altra/ A mi si, si t'han d'ajudar/ No es mouen tant/ Per a mi depèn"

(quin és el paper del professor?)

"Dirigir la classe/ Bueno, si tots, en veritat tots els profes es mouen"

(creieu que l'espai que ocupa un professor és sempre aquest? -senyalant la pissarra)

"Si/ No, però bastant per aquí perquè sinó tots ens hem de girar/ A vegades es posen a darrera

(i els alumnes?)

"Aquí, no ens podem moure/ Aquí/ Asseguts, mirant a la pissarra/ Bé, si si el profe està assegut, li podem anar a preguntar també"

(Hi ha alguna assignatura o alguna activitat on no sigui tot estar assegut o aixecar-se per anar a preguntar al profe...?)

"Educació Física/Pati/ Educació Física"

(se m'escapa un 'uau', però és que em sorprèn realment... - **No ho trobeu molt heavy que us hagueu de passar tot el dia asseeguts?** -aquesta no és una pregunta d'investigador, ni de professor, ni d'artista, aquí sóc jo, sorprès que he baixat la guardia)

"Home, cansa molt / Si t'hi pares a pensar"

La professora em pregunta: "Què sortirà d'aquí, que estàs fraguant?" (és una bona pregunta, al moment no ho sé, és la meua veu de discens, la meua crítica personal que aflora. No sé quin paper juga això a la investigació, però incomoda bastant i sembla molt fora de lloc i això també ens diu coses)

"A l'hora d'esmorzar també podem agafar i... / **Entre classe i classe també agafem i ens aixequem i tal/ Entre el que triga a venir el porfe... i tot això, que alguna vegada dius 'vaig al lavabo' o 'vaig a l'altra classe'... Si, o vas a pegar un nen (riu)/ O vas a obrir la finestra/ O vaig a encallar la porta/ Hi va haver un estudi que diu que els nens només poden estar concentrats 20 minuts"**

(Els adults no, els adults poden estar 4 hores o així... ho dic irònicament, eh? Perquè hi ha classes de pedagogia on s'explica això, i llavors fan uns seminaris que duren 4 h, saps? Que no té cap sentit, però bé, en fi, contradiccions del món -Aquí torno a ser jo i m'adono que no només m'és molt difícil no anar traient el cap amb la meua subjectivitat personal, sinó

que també em serveix d'eina per a generar empaties o per a mostrar el meu posicionament, sense implicar necessàriament que el prenguin ells. De fet en el meu rol de professor, és un recurs que faig servir molt, mostrar-me personalment)

(l'espai que ocupa l'alumne, que és sorprenentment estàtic, no? Jo crec que si -aquí no ho faig bé, sembla que els hi digui el què pensar. Entenc que des de dins els hi costi de veure)

(Però, tampoc no és del tot veritat perquè canvieu d'aula, no?)

"si/ si/ Però només per Plàstica, per Música i Llatí/ I Educació Física/ Pels tres itineraris/ I també amb el grup partit, també/ És millor/ O sigui que al ser un grup reduït el profe pot estar més per a tu/ I fem un altre tema/ Podem preguntar més/ Igual que l'itinerari, que al

ser gent més reduïda és molt millor/ És mooolt millor"

Sobre l'espai dels professors a l'aula:

"Les altres (classes) tenen passadissos per on passes pel costat de totes les taules... a aquesta hauria de fer tota la volta/ Bé, jo crec que no tota l'àrea del profe és només la de la pissarra/ Ja, o sigui, és tota la classe/ Clar, però mentre està explicant/ Pot agafar, venir a tu, posar-te a explicar al teu costat. El R alguna vegada això ho fa, va al costat d'algú/ -sobre els papers a terra -O perquè cauen o així/ Els papers en brut es llencen des del lloc i cauen"

(Perquè ho feu això, per jugar?)

"No, per no haver-te d'aixecar els tires.../per vagància/ i si falles.../ I si falles, doncs pena (riures)/ Quan en realitat és... jo, per exemple que sec a primera fila, la tinc just a davant i dius... / És que igualment si t'aixeques potser et criden l'atenció/ És que si t'aixeques et criden

l'atenció /Et diuen, què fas?/ Ja però si et pillen tirant el paper i el falles, tens la doble feina d'haver-lo tirat i haver fallat i d'haver-te d'aixecar i agafar-lo"

(Quins altres espais hi ha, per exemple? Hi ha la zona de taules, no? Dieu que hi ha un passadís al mig, perquè es pugui recórrer... i, què més?)

"És que no hi ha espai, a la classe"

(Què es veu des de la finestra?)

"Paisatge/ El pati/ Muntanyes/ Entre comentos 'llibertat' "LLIBERTAAT"/ Quan passen els del CAFE, es veuen (cicle de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport)/ Quant hi ha sol, no, eh?/Molesta/ Quan hi ha sol el problema és que, és molt maco lo de fora però normalment als deu minuts de tenir classe a l'estiu es baixen els toldos.../ Que s'haurien de posar cortines i no toldos/ No, perquè et toca i et brilla el full i et reflexa el sol.../ Durant tot el matí/ I a la taula, sobretot a la taula/ Mires cap allà i et quedes cec/ Jo el que odio molt és la llum dels fluorescents perquè els llibres, depèn de quins, per exemple socials,

les fotos impreses amb el paper bo... estàs llegint i veus tota una línia que és del fluorescent que està tot blanc i no ho veus"

(Vosaltres preferiu finestra o no?)



"Si/ Si/ Si/ Però amb cortina, fa anys teníem cortines/ Jo que es pugui veure a fora/ Perquè entra mooolta més llum/ Perquè no et dona la sensació de que estàs tancat/Per la llum natural/ O per quan portes molta estona mirant el llibre i vols desendollar la ment"

(Heu posat un rellotge, hi ha rellotge a la classe?)

"Si/ Sempre/ A la nostra no/ En alguuunes/Depèn de la classe. És que hi ha classes que t'ho passes bé i dius 'és que no vull que passi l'hora' però hi han classes que no.../ Si bueno... i en canvi hi han altres classes que dius, on és el rellotge que vull que això s'acabi ja (riures)/ Jo normalment porto rellotge/ Sinó t'estresses perquè no saps on estàs del dia i de l'horari.../ Per estar controlant una mica/ Encara que a vegades mires i no han passat ni 5 minuts i tu... -bufa/ Ja tio/ L'hora de lectura, a mi se'm passa molt lenta sempre/ Si llegeixes et passa més ràpid/ No, no, no... Llegeixo molt poc perquè els llibres que hi ha a

l'escola no m'agraden gaire... a part que de casa tampoc no en porto cap/ Si, si ,si, a part, el que em fa ràbia és que hi ha llibres que m'agraden molt, els disfruto i tal, però quan arribo a un final dius.... i ja està? No hi ha més?"

"Odio estar asseguda. Perdó, ho havia de dir/ I a més a aquest tamboret/ Em molesta fins i tot a casa, a mi/ Són les cadires, per exemple hi ha cadires que.../ Ens passem tot el dia asseguts i també estaria bé que hi hagués alguna assignatura que, a part de Educació Física, ens poguéssim aixecar" -dubto si aquests comentaris han estat incitats per el meu discurs abans, encara que semblen sincers.

(... on és el coneixement, en aquesta classe?)

"Aquí -assenyalant al cap-/ Al coco / Al cap dels alumnes... ah i al cap de la profe/ És igual que, per exemple quan fem anglès, a mi m'és més fàcil i és més distret quan anem amb la M -auxiliar de conversa- diferent, que no està amb el llibre, saps?/ Si està assegut és (pesat) i s'està més fàcil si... /

O sigui, classes més dinàmiques/ A la profe i als alumnes/ Al llibre/ El coneixement està a tot arreu/ Aportacions nostres també/ Totes les coses tenen coneixement, de totes les coses pots aprendre, et poden ensenyar/ Si/ Si/ Poden/ Qui els ha fet? No ho saps De què estan composts?/ Poden generar coneixements/ Perquè fa soroll el clic-clic si saben que molesta? (estava fent soroll i molestava als companys, riures) És com de terror, tio/ A mi m'agrada/ Si, això per nens petits no els hi posis!/ Això clar, al nen l'agafes i li fas així -fa sonar un altre ninot- i el nen de cop comença a riure. Perquè quan ets petit, la manera de veure-ho tot és diferent, o sigui tot el que et faci riure o t'agradi ho vols..."

(El profe no pot fer coses que els alumnes no podeu fer?
-dic en conya)

"Si, estar a l'ordinador/ Mirar el mòbil per l'hora.../ Cridar, renyar, parlar quan vol,.../ Posar partes/ Pot arribar

tard a la classe"-torna a intervenir la professora-"Se n'està anant de mare això, eh?"

(Si el coneixement es troba a diversos llocs...) "A tot arreu" (...a tot arreu, gràcies per corregir-me, i pot sorgir de nosaltres mateixos i pot sorgir del professor... a l'aula, quin és el seu lloc principal i per on es mou?)

"De boca en boca/ Si, o del llibre/ Poc més/ De l'ordinador/ Del que ell t'explica, del que tu entens i ja està/ Recaptació d'idees/ Llibres/ Doncs mira, t'ho explica fas el resum i ja està/ Internet/ El boli que utilitzes per escriure / Ja però abans, sense tant Internet era molt millor, perquè per exemple ara això dels llibres digitals i tal... / És una merda/ És un rotllo/ Perquè a Anglès tenim un llibre que és digital i fem els exercicis i deures per allà. I clar, entre que tu fas els exercicis, que potser alguna estona Internet se'n va i llavors no es guarda, això, noséquè, noséquantos,.../ Això i que tu ho fas i la profe no ho veu. O que, ho has fet malament i si de 10 preguntes, una està malament, ho has de tornar a escriure

tot per a corregir-ho/ Això amb un llibre no passa/ Tanta pantalleta i tal, avui en dia, és que hi haurà una generació que al final si no els hi posen una pantalleta davant.../ És que en uns anys serà així, tio, només sabrem viure amb tecnologia/ És dolent estar amb aparells i mòbils i..."

Els hi faig saber que estic molt interessat en tot el que hem generat. Llavors, els hi vaig explicar una mica de deures, que al moment van acceptar molt bé. Vaig demanar que portessin imatges (fotos i vídeos) que expliquin què hi passa a l'aula. Que demanin permís si és aquí i sinó també poden ser fetes fora de l'aula.



Sessió 2

(...) l'aprenentatge ocorre en qualsevol moment i en qualsevol lloc si ho vivim en primera persona i a través d'experiències, al contrari quan ens enfrontem a l'educació com a simulacre i l'aprenentatge no succeeix en cap moment ni en cap lloc.

(Acaso, 2013: 1027-1029)

Reformulo el meu posicionament per l'alumna que no va arribar a l'hora la setmana passada. Ara els explico que no sé si utilitzaré el vídeo per a fer algun audiovisual o només fragments sense veu, o què... que no ho tinc clar, però que de totes maneres em comprometo a fer-ho arribar a tots ells perquè em donin el seu vistiplau. Només un alumne ha portat imatges però jo porto diverses càmeres i aquest alumne en porta una de molt bona, també. Decideixo que vagin a fer les fotografies al moment, en grups de dos, ben equipats amb les càmeres. Ens donem 10 minuts per a fer això i preparo el projector i l'ordinador. Quan tornen amb

les fotografies les bolco a l'ordinador i començo a gravar amb una càmera. En aquest moment és quan es comencen a generar significats de forma molt interessant, al meu entendre, a través de les imatges. L'alumne posa a gravar també la seva càmera bona en un gran angular fantàstic que ens avarca a totes i tots.

Fotografia d'un home que ven globus a un carrer de Barcelona.

"Per a mi si, tio/ D'on ho has tret això/ Tindrà la seva explicació/ Ah, això? D'un dia que vaig anar a barna i.../ Però si has de fer fotos de l'aula / Bueno, no només, no només/ Pensa, pensa, potser vol dir alguna cosa..."

-seleccionem les fotografies i les bolquem, targeta a targeta-

Fotografia dels llibres de la biblioteca.

"Què haig d'explicar, el significat de la foto? Doncs, no ho sé, els llibres... /Joder.../ Que utilitzem.../ Bravo! -amb ironia-/ No/ Home, però... a l'escola, els utilitzem bastant... /No home, si que són importants/ Et poden proporcionar escalfor/ Perquè has fet aquesta foto?/ Doncs que... que els llibres sempre t'aporten algo. És igual el llibre que llegeixis que sempre t'ensenyarà algo o et farà pensar en alguna cosa.../ que poètic, que filosòfic!/ Que bé m'ha quedat, eh?/ No, només a la biblioteca/ Això és la biblioteca"



(Podríem fer una metàfora amb els llibres? Bé, jo us dic la metàfora i em dieu si la veieu o no... I si els llibres són els alumnes?)

"Uff... que dur/ Que cadascú està a la seva classe i.../ No, que cada alumne té un coneixement! / Que cadascú està al seu lloc, a la seva classe, a la seva col·lecció/

Sense moure's si no el treus/ I omplert de pols.../ S'han d'utilitzar/ El profe tria/ o sigui tria els seus llibres per llegir, o sigui, com si estigués donant la classe/ Si, no ho sé/ Home, no, tu pagues, t'ensenyen/ No, s'obra sol/ Tu l'ensenyes i t'obres

Fotografia del passadís.

"Perquè sempre estem... no sempre, però... és on ens ho passem millor: al passadís, al pati"

(És interessant perquè vam estar parlant molt de com a l'aula estem molt quiets i en els únics moments que ens movem és anant d'un aula a l'altre, no? El passadís, una mica pot simbolitzar aquest trànsit, no?)



El banc!/ Perquè sempre estem drets.../ Quan algú es fa mal.../ O sigui quan estàs pel passadís i et canses d'estar dret doncs posen bancs.../ No, bueno, també, però... descans/ Quan algú es fa mal, doncs el porten al banc/ O quan algú es mareja/ O el fan fora i no volen que estigui aquí, a la classe, tocant el que no sona, doncs apa, al banc/ A l'entrada/ N'hi ha dos/ El van fer els de 4t de l'any passat, per.../ Si,/ Estan gravats els noms... bé, jo hi surto, perquè vaig repetir. I hi són tots els companys de classe que van estar amb ells i els han

gravat a la banda dreta del banc.../ Ja... / Abans crec que estava al pati...

(Els bancs normalment on són?)

"A la plaça, al carrer,... /Al pati, al parc,.../ Però aquest s'ha infiltrat perquè hi ha el banc de l'entrada, que és pels pares, per quan venen a fer entrevistes perquè s'esperin/...o quan et venen a buscar o algo/ Ah, ja sé perquè està aquí... Abans estava fora, però com, van gravar els noms, el van entrar/ No no estava fora/ Estava al costat de la finestra però l'han canviat de lloc, aquest banc no ha estat mai a fora/ És veritat

(Us condueixo cap a una cosa: a mi aquest banc em relaciona el carrer...)

"...com si fos casa teu/el passadís és el carrer"

(...el passadís és un lloc de transit, un lloc familiar, un lloc públic... els bancs és on s'asseu la gent gran a mirar les

obres, o algú que passa per allà,... el banc és potser una de les coses més acollidores que pot tenir una ciutat... no?)

"Bones fotos I / -passo foto- ...una mica a contrallum/ No hi ha banc/ Estan a contrallum, eh? Si, no sóc molt bona, fent fotos/ Fora

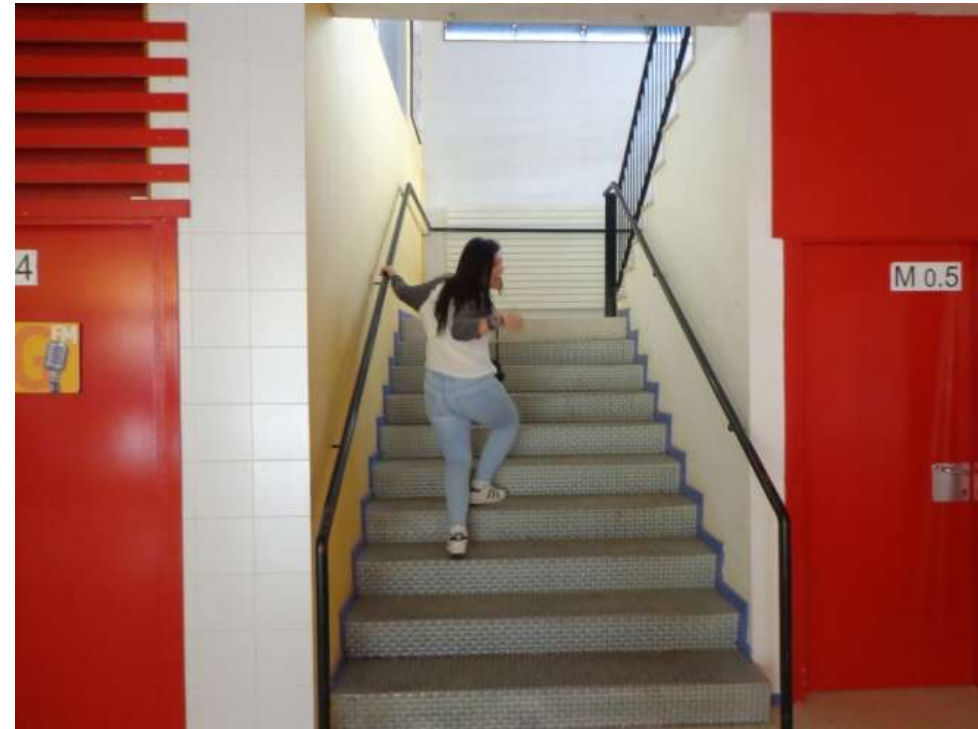
(La finestra! Vam estar parlant molt de la finestra, l'altre dia... però és que a més a més... l'heu buscat?) "No..."

(Sabeu que el logotip del ginebró és això?) "Si.../ Hòstia/ És per això?/ En serio?

(...una finestra amb les muntanyes) Uala/ Si, però és una altre finestra, una petita de primària/

-canvi de foto-

"Gent treballant/ Això és e projecte/ Això és primer, clar / No, l'any passat fèiem projecte cooperatiu, però ara ja fem



itineraris i als itineraris és quan ens movem/ Fem plàstica/ No, o sigui... si/ Aquest, això és un projecte/ No sempre ens movem, si fem coses de grup sí, però... sempre estem asseguts al mateix lloc/ Cada molt, un cop al trimestre...

-canvi de foto-



"Bé és que volia fer que l'A caminés la sortida, no? Al pati/ Està feliç d'anar al pati/ La l fa planos molt... / Està pujant/ Sóc feliç perquè vaig al pati"

-canvi de foto-

"Què hi passa en aquestes fotos? Explica'ns-ho.../ Bé, aquesta foto l'he tret de la càmera, perquè ja la tenia feta i a mi el que m'aporta és un professor amb tots els seus alumnes agafats... bé és el que a mi m'aporta un profe

amb tots els seus alumnes i... al vendre'ls han acabat la ESO i ja els deixa ell... i l'altre persona és l'altre institut on anirà/ La professora- "Fins que acaben sortint volant"/ Que maaaco/ Se'n van al cel/ Bé/ Bé / Super-bé/ No perquè estan lligats, i no estem lligats al professor/ Bé, una mica si/ Sou el seu grup, o sigui.../ Estem agafats, un dia ens deixarà sortir/ El professor ens aguanta... Bueno, jo en aquesta foto ho veig maco, perquè també està a l'exterior i.../ es veu una mica tot com si fos el carrer normal/ Els hi heu posat pressió / O sigui, jo vaig veure aquest senyor i em va agradar i li vaig fer una foto... també ho vaig veure una mica Bansky que té una nena agafant uns globus, i no ho sé, em va recordar això perquè és un home quiet que sembla que estigui esperant a algú però no..."

(Com són els globus, com són els alumnes però en aquest cas com són els globus?)

"Diferents/ De tots els colors/ Que cada un té la seva personalitat..."

(Va, molt bé. M'agrada, m'agrada molt i m'agrada el que heu dit... però us insisteixo, trobeu que és una metàfora bonica o té algo de perversa?)

Home, té algo de perversa perquè per una banda està molt bé que hi ha algú que ens condueixi una mica/ ...si estem aquí és per aprendre/... però per altra banda, no ho sé, hi ha vegades que també podríem ser més creatius o així/No ho sé, per exemple, hem de fer un vídeo: 'L'heu de fer així, així, i així'... doncs no ho sé... Sinó, potser que puguem decidir una mica més/ no volem només quan ens deixa el professor/ Depèn de cap a on bufi el vent /Pos eso.../ -la professora- "Doncs jo tinc la sensació que aquest fil



és molt feble i que en qualsevol moment vosaltres si que podeu anar cap a un altre lloc... -amb veu dolça"/ Doncs això, que no estem lligats..."

-canvi de foto-

*"Una classe/El profe està per sobre l'alumne/
Però també està integrat"*



(Es veuen moltes coses de les que em veu explicar... moltes. La zona del profe a la pissarra, aquest efecte que has dit era molt bo, que està per sobre dels altres, està assegut a una taula perquè segurament està fent alguna cosa eh...)

"Els toldus, els 'malditos' toldus... veus aquesta escletxa de sol? Doncs a algú li està tocant els collons/ Totes les aules són gairebé iguals/ El suro/ Els horaris,... / El taulell de tota la vida/ L'estanteria amb llibres que no mirem està allà! Està darrera el professor/ Aquí en aquesta classe, no, però.../ La biblioteca/ El rellotge/ Si/ I menys a la nostra, a la de 4t A/ Si bueno he tret la càmera i he fet així i ja està, però... / També es veu el fons com les finestres entre els llibres / És mona eh la biblioteca, no m'hi havia parat a pensar / Això, que hi han les finestres entre els llibres/ Sembla que la columna estigui més a prop, com si fos a tocar de la porta/ Sembla que això sigui la paret i que estigui partida per la meitat"

(De què ens parla, sobre l'aula, aquesta fotografia?)

"Del coneixement/ Si / Que és més gran, hi ha més espai, les taules són més grans,.../ No hi ha taula del profe!/ I que no hi anem quasi mai/ Hi ha més llum perquè hi ha finestres, hi ha aquelles petites entre els llibres/ Quan tenim estona lliure, a l'hora del pati.../ Al segon pati/ Si/ Si/ -els hi

agrada- *Més que la classe, si/ És que és més ample/ Hi ha més espai/ Dona més vida"*

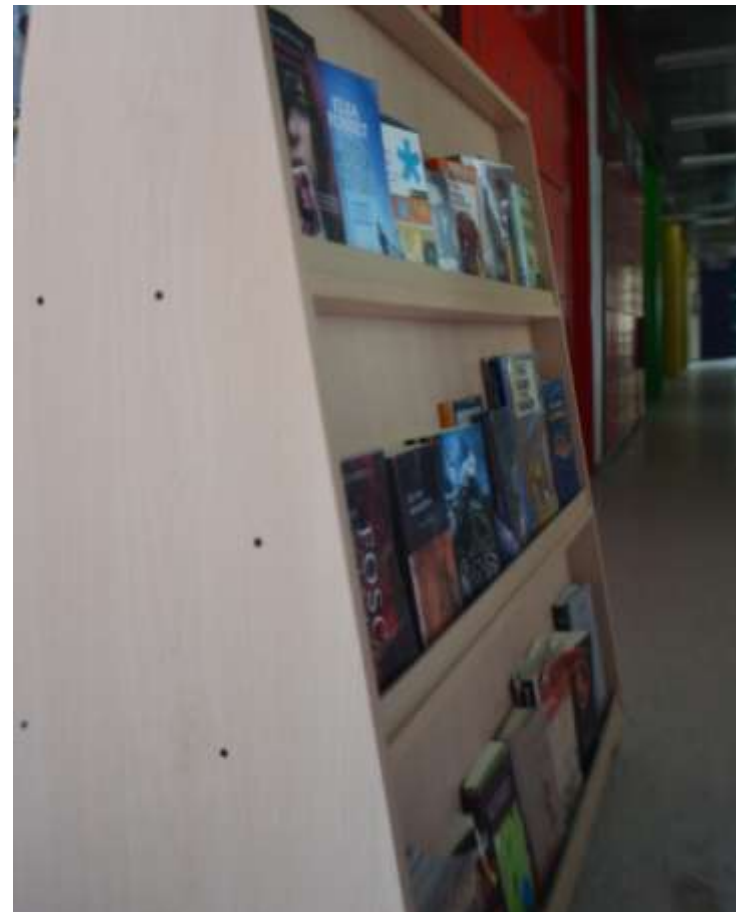
-canvi de foto-

"Jo/ Res, la finestra. Quan estàs a classe, estàs avorrit... doncs jo al menys el que faig és mirar per la finestra i és el que veig/ Bé, et distreus/ No, però... no penso tant amb la classe en sí, desconnecto una miqueta i ho faig més tranquil/ Et relaxa, el paisatge/ Jo/ Si/ Jo no, perquè no puc/ La tinc al costat"

-canvi de foto-

"Està girada/ No ho sé, he fet la llibreria... L'hora de lectura/ Si/ Si/ Perquè m'agrada llegir/ Perquè de llibres, com que tries el que vols, doncs tries el que t'agrada/ Ho vam començar a tercer /...al principi era una mica rotllo, però.../ Jo des de sempre/ A mi és que, vaig començar a llegir i.../ Doncs que està tot en silenci, que tothom té el seu llibre, que cada llibre és diferent i

que no és el que ha dit el profe que hem de llegir/ O que hi ha silenci a tot l'institut/ Si/ Però no sempre es pot tot el que vols perquè, fins ara no hi havia llibres/ Jo





molts/ A l'any?/ Al curs escolar.../ Al curs... set!/ Jo quatre, crec/ Jo també llegeixo a casa perquè, com que m'interessen, doncs.../ Jo me'ls emporto a casa/ Jo quan em ve de gust/ Pocs cops, perquè és que tampoc aquí al cole no trobo... /Menges!/ No, ara ja no... però, o sigui, tampoc trobo cap llibre que em...

-canvi de foto-

"Aquí, les nostres!/ No aquesta no/ Mira-te'l.../ Doncs aquesta és quan.../Estàs castigat i mires sempre... /...ens fan fora/...a la classe/ A vegades tens

ganes d'estar fora i quan et fan fora vols tornar a dins. I mires l'aula/ Aquesta és la mateixa, que m'estava mirant.../ Si/ Des de fora és com més guai"

Explico que continuarem el pròxim dia, que si volen fer alguna foto més poden, o d'alguna cosa fora l'aula a mode de metàfora. Els hi explico que allarguem aquesta part més teòrica perquè em sembla molt interessant i que després començarem a parlar del què farem.



Sessió 3

(...) aprenem a tot arreu, en qualsevol moment i en qualsevol lloc i el que resulta preocupant paradoxal és que potser aprenuem menys en les institucions realitzades expressament per a l'aprenentatge mentre que aprenem més en els temps i llocs anomenats d'oci i que realment són llocs i temps de gaudi, una cosa fonamental perquè l'aprenentatge succeeixi.

(Acaso, 2013: 1011-1013)

(Algú vol buscar plans? -comença la sessió, com ja era costum, instal·lant les càmeres. Aquest fet ens situa a tots en una consciència total d'estar sota observació, però d'alguna manera crec que la perdem al submergir-nos en el diàleg)

"Aquí ojo, per si algú obre la porta/ Aquí si ens apropem sortirem tots..."

Discuteixen sobre els plans que posaran, s'impliquen. Parlem de l'enfoc, l'auto-focus o l'enfoc manual. Faig un petit resum d'en quin punt estàvem i del que havíem parlat en les sessions anteriors. Una de les alumnes no hi és, perquè està malalta.



"Bé, és que les fotos aquestes les vam fer jo i ella o sigui que.../ Si, si.. Bé doncs es veu el guix, perquè els professors sempre estan amb el guix per a escriure a la pissarra i això, i a vegades el deixen a

sobre la taula... / Abans sí, però ara ja no/ Doncs escriu tot el que vol que els alumnes aprenguin... O per explicar més bé els continguts o... / No, esquemes/ Algun esquema, alguna cosa important,... / Frases, apunts, coses de la classe que s'hagin de destacar...

-canvi de foto-

"Doncs els alumnes som com els pinzells, que estem a dins del cubell com al cole. I estan com... allà dins, que algun se surt, poden sortir, però... no ho sé, depenem del cubell / Com els globus/ He escoltat esclaus -en comptes de glovus-/ Ah, no!/ I... bé... també la paret està com pintada perquè a vegades doncs... no ho sé... / Si/ A dins, si"

(Aquesta idea de contenció, també, no? Una mica entre els globus i la biblioteca, que també estan continguts, no?, a la llibreria. Però aquí hi ha una cosa que destaca molt per mi que és la part creativa, no? Un pinzell sembla que és per

a fer coses creatives... -afirmacions- Sou creatius, vosaltres?)

"Si/ Si/ Per això estem aquí... -itinerari d'arts-/ Home, som més creatius que altres persones"

(Es pot aprendre la creativitat?)

"Si/ Si/ Si/ Aprendre, no ho sé, però practicar/ Augmentar/ Et pot aportar idees"

-canvi de foto-

"Si, és el mateix/ Com a molt la paret. Si la foto estigués un pel més saturada molaria un piló// Si, si/ (...) Si, és una foto així, que només pujar la saturació amb el windows 10.../ I el contraste/ ... el contrast aquí?/ Anda qué no/ Baixar una mica el brillo i pujar saturació"

(Aquí hi veieu el professor en algun lloc?)

"Si, si / L'aigua, no ho sé/ El -pinzell- que té el mànec més gros és el que porta als altres, jo què sé/ El pot / Perquè també es mou dins el cole/ No, no, no ho veig/ l'ideal

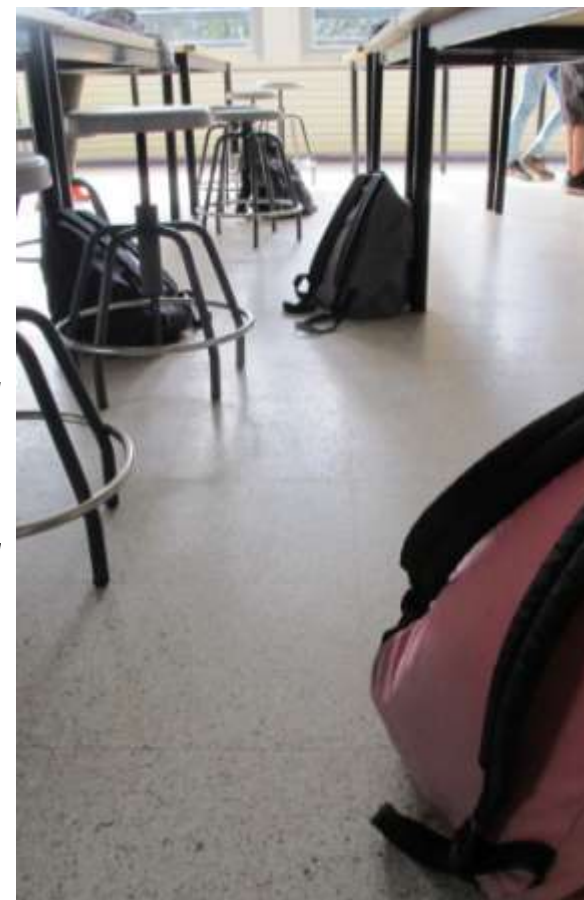
seria que el profe està allà i va traient una mica de cadascú, però això no.../ Si, ens ha de portar a tots/ Jo és que ho veig al cubell, no ho sé/ Perquè porta als alumnes/ o l'escola... és l'escola perquè tots estan allà a dins i llavors n'hi ha un que és més gros que els demés i és qui porta tot el grup i s'encarrega d'ells/

-canvi de foto-

"Això, com, les motxilles que estan per terra que, no ho sé.../ Aquí/ És aquí / Bueno, aquí no, però... / Si, en teoria si/ Tothom porta la seva motxilla i la gent la deixa on s'asseu ell.../ Al costat o a la cadira/ Perquè al ser res, que som aquí sis persones/ pocs/ Set/ Podem tenir aquí tota la classe buida i no hi ha cap problema, podem estar per aquí i per allà i..."

(No teniu cap lloc assignat en aquesta aula?)

"No, no, entre nosaltres ja diem.../ Bé, sempre ens assentem al mateix lloc, però ningú ens ho ha dit que ens assegum aquí, o sigui.../ Perquè allà, a les altres -aules- és com, tothom seu al seu lloc, té només el seu quadrat i... ja està/ I aquí és com... tenim tota la taula, ara hem de fer el cartell aquest, doncs ens movem d'aquí cap allà, cadascú fa el que vol, vull dir... el que volen, a veure, dins de la d'esto, però... / més flexibilitat/ o sigui, en general d'això, de les motxilles, que estan per terra i..."



-canvi de foto-

"Això és com... doncs el gerro, que forma tota la classe, en concret i sempre hi ha, o a vegades, hi ha algú que és com que fa anar malament la classe o, no ho sé. O sigui, algú que es porta malament trenca doncs, l'ambient que hi ha a la classe/ Home, no"

(I si el gerro estigués foradadíssim, per tot arreu, què passaria?)

"El profe s'estressa, i és tipus: o pareu de foradar el gerro o el tapo tot de cop i no podeu respirar. En ves de dir examen/ Doncs que l'aigua



sortiria/ Seria... una peça de museu, perquè no hi podries posar aigua, quasi... a dins

-canvi de foto-

"Doncs això, en plan, les taquilles, cadascú té la seva, guarda les seves coses i.../ Cadascú el seu espai/ Cadascú al seu lloc"

(I si no simbolitzés l'alumne? ...al suro hi havia una graella, l'altre dia dèiem, no?) "L'horari"

(L'horari. Podeu veure un paral·lelisme entre l'horari i això?)

"Doncs que aquí estan els llibres que faràs servir per les matèries i has de dependre de l'horari per a saber- ara faré servir això.../Tot i que hi ha molta gent que no les utilitza/ Jo, hm.../ I jo/ Jo la tinc oberta..."

(...en comptes d'unes taquilles, quin paral·lisme podríem trobar? Què hi hauria, què hi ha a cada lloc de l'horari?)

"Les matèries/Doncs una matèria"

(Hi veieu algun paral·lisme o no? Les caixes on hi ha cada matèria, a part... Jo li veig... Són així les matèries? Són compartimentades? Que no passa una cosa d'una a l'altre...?)

"Si/ Si/ Què vols dir que no hi ha terme../ O sigui Mates és Mates- Socials és ... / No, no, o sigui Català- Matemàtiques mai es fa.../ Hi ha coses que tenen una miqueta de relació,... però no exageradament massa/ No, o sigui, jo què sé... en castellà, per exemple/ Castellà i català, a vegades fem el mateix.../



...o si fem alguna cosa de literatura o història, per exemple amb socials pot ser que ho hagem tocat, però no amb el sentit de literatura, o algo així.../ O per exemple, jo què sé, si amb una llengua tipus català o castellà estem fent les paraules... no sé com es diu/ Les subordinades/ No, no,... això no... o sigui, paraules que provenen del llatí però que funcionen en català i es pronuncien igual/ Si, el llatí/ Els llatinismes/ Alguna/ Però molt poques/ Aquesta ja no l'he feta jo/ L'he fet jo... hehe

-canvi de foto-

(La biblioteca... en vam parlar una mica de la biblioteca ja, o sigui que jo no ho explotaria com a metàfora, però... aquí veig una altra cosa que és les cadires a sobre les taules. Això què vol dir?)

"Que marxem/ Quan acabem les classes, doncs, pugem les cadires i ja està, i al dia següent...a baixar-les/ La fotografia/ Què estan fotent, tio.../ La M/ "Què això... Vam parlar d'això la setmana passada?" Si/ Una foto semblant/ La foto que vaig fer jo... / No me'n recordo de perquè la vaig fer.../ És com que... les parets tenen com coneixements. És que no ho sé... / Les parets parlen/ No, que estem envoltats de coneixements"

(Les parets, en aquest cas és molt evident perquè els llibres hi són -i els llibres és molt evident i ja ho vam comentar que és un objecte fet per a portar el coneixement-, però a les parets que no hi ha llibres també hi ha coneixement, no? Com si les parets de l'aula fossin les parets que contenen el coneixement, no? Que el coneixement és molt present a les aules?)

"Si/Si/Si/ Bé, també n'aportem nosaltres... però clar, dins de l'aula, com que hi som..."

-canvi de foto-



"Aquesta foto jo crec que ja la vam veure... / No, no... era una altra diferent/ Que escriuen/ Que hi ha un text a la finestra/ Només ho fan a segon... bé, a les nostres no ho fan/ No, a la nostra no/ Doncs el professor/ Però nosaltres això, com que mai ho hem fet.../ Clar com que nosaltres no ho fem, com que som els del 2000.../ Que no ho fem perquè canvien coses, saps? Cada any van canviant coses.../ És que, a veure, a l'any següent doncs per exemple, jo què sé, ara ja marxem doncs ara compren Ipads; ara nosé què doncs ara nosé quantos.../ O sigui, no fem les coses ni del 1999 ni les del 2001"

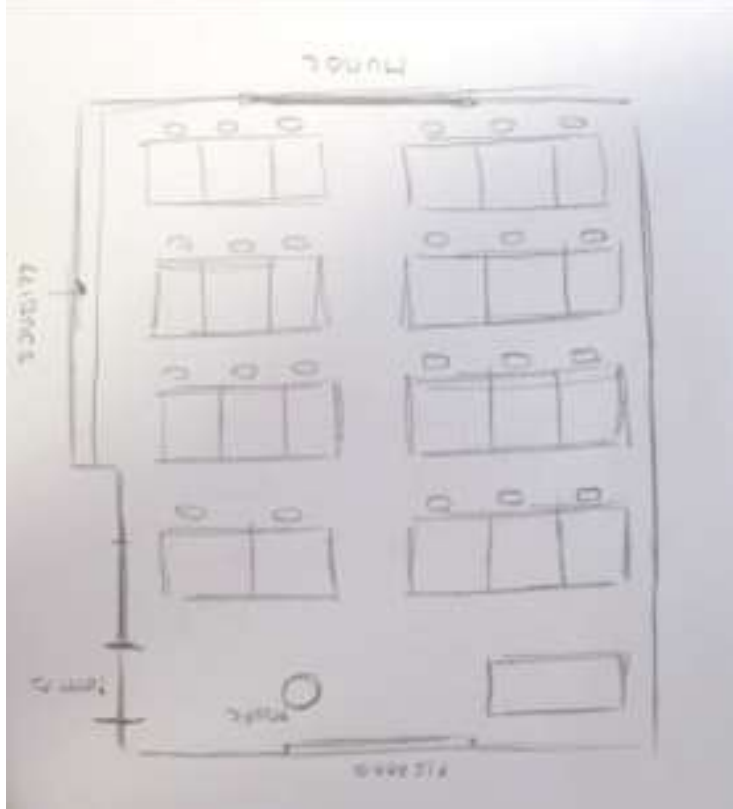
(Un entremig, es clar... Nosaltres, jo l'altre dia ho pensava, - una breu intervenció meva com a professor de batxillerat- que és molt curiós perquè arribarà, o arribareu, la generació del 2000 i canviem de segle, com a alumnes... clar, és interessant. És divertit. No doncs... penseu que us queden moltes coses per viure i que les coses que visqueu, o sigui, el batxillerat per exemple, o al lloc on us aneu a formar, els anys anteriors segur que no ho feien igual i segur que han evolucionat molt -un dels alumnes parla del grau de fotografia que farà. Jo al revisar-ho m'adono que parlava del canvi educatiu, d'alguna manera- Jo de batxillerat us dic que de l'artístic, l'any que ve molarà molt més que aquest.... Si, si, si... ara ho estava pensant i hi ha coses que els d'aquest any no han fet i que diran 'Oh, quin morro que tenen'... canvien bastant les coses)

"És més guai posar-ho en un vidre que en un full/ Són frases/ Si, com la que hi ha aquí, de la S -la professora-,.../ Però espera, jo amb això volia explicar, més que res, la diferència entre diversió, que és el que es veu a través de les finestres, i treball/ També et pots

divertir treballant/ Bueno, més que res llibertat, perquè diversió..."

(... la llibertat. A fora del recipient, d'aquest gerro que dèiem abans, (...) hi ha frases que ens connecten a l'exterior, a fora del gerro. I, dins del gerro, tot ordenat, treballant (...) en tot cas no ets lliure, perquè estàs contingut." -afirmacions- Donem-li la volta a això, no sou lliures a classe?)

A vegades sí, a vegades no/ Clar, depèn de les matèries/ Per exemple, a Mates: és aquest problema i els números són els que són, no en pots posar un més o un menys, perquè és aquell exacte. Però, jo què sé, per exemple ara, a Plàstica, doncs el Mural aquest l'hem pogut decidir nosaltres, com fer-lo i l'estem pintant nosaltres a la nostra manera. O igual que, a l'hora de fer un treball, el treball va seguit d'unes pautes, però el fas tu a la teva manera/ En els exàmens -tenen poca llibertat- /Doncs triar el que vas a posar.../ Depèn de l'examen, l'expressió escrita/ Bueno, si has estudiat/ El treball en grup -són més lliures- Si/ Més/ Si/



sempre parles amb algú/ Es comparteixen idees i.../ Escollir/ Et donen diferents idees"- arribat a aquest punt, en que hem vist totes les fotos que havien fet, els hi demano que agafin un llapis i li demano a la professora que ens deixi fulls. Els hi vaig fer dibuixar un plànol en planta de la classe, ràpidament i individualment -molt poc lliure- sense pensar gaire. Resulta que tots van sortir força iguals, com m'imaginava.

+ "Són iguals perquè són les úniques aules que hem vist"

(Estem a un altre punt del procés. Hem fet la reflexió, - ha estat- molt fructífer. He apuntat les frases i segurament us les portaré -més endavant-. La proposta és que creem un mapa, una cartografia, de l'aula. Primer, fins ara, hem analitzat l'aula. L'hem investigat, d'alguna manera. Jo l'he investigat a través de vosaltres, però vosaltres també l'heu investigat. Heu jugat amb el joc simbòlic a l'aula, heu sortit a capturar imatges de l'aula, fins i tot hem fet una mica de poesia visual i han sorgit metàfores. I això ens parla més enllà de l'aula, de com la veiem, de com la sentim. La idea és que tot aquest anàlisi repercuteixi en una re-presentació de l'aula. Hi ha varies possibilitats, sou bastant lliures, en realitat, d'acord? (I en realitat jo crec que ho sou bastant sovint de lliures, més del que us penseu, però no feu servir aquesta llibertat) Podem variar el projecte a mesura que va avançant. Jo us diré coses que he anat pensant - evidentment jo també tinc veu i vot- però pactem les coses. Si teniu idees, les feu servir. He pensat que potser no només hem de fer un mapa de l'aula, sinó que a més, podríem fer un mapa d'una aula que no existeix però que seria la que ens agradaria que existís.)

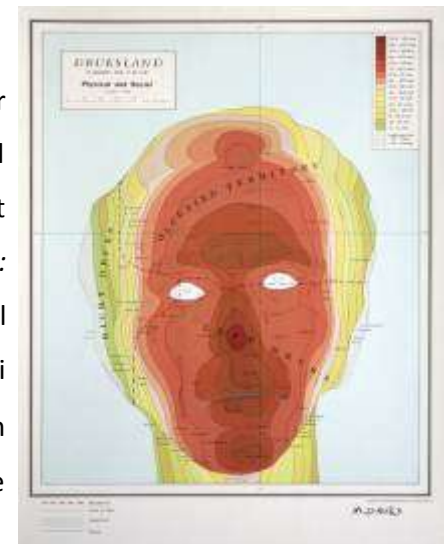
Sessió 4

(...) intentarem distribuir el poder de la forma més democràtica possible mitjançant la supressió de jerarquies, demostrant la posició d'igualtat entre dues figures que en el paradigma anterior apareixen com antagòniques de tal manera que, si l'organització de l'aula del segle XIX representava de forma simbòlica la divisió entre l'expert i els ignorants, l'aula del segle XXI ha de representar la dissolució de rols a través de la idea d'COMUNITAT. Aquesta noció de col·lectiu de parells l'hem desenvolupat basant-nos en tres conceptes, el de antipedagog desenvolupat per Elizabeth Ellsworth, i els conceptes de NO DOCENT i NO ESTUDIANT treballats per Alejandro Piscitelli. Mentre que la primera ens diu que el antipedagog és el pedagog per excel·lència i que aquell docent que decideixi fer el contrari del que se suposa que ha de fer serà el que aconsegueixi que l'aprenentatge passi

(Acaso, 2013: 623-629)

Aquesta sessió vam tenir la pega, per una banda, que per un error tècnic no va quedar enregistrada tota la primera part. La sort és que de totes les sessions era la que tenia menys interès de cara a la investigació, perquè ens vam dedicar a parlar d'art contemporani, i no de la seva vida a l'aula.

Ho vaig fer en base a un taller que vaig preparar quan feia el seminari d'educació artística durant el Màster en *Arts Visuals i educació: un enfocament construccionista*. El taller es deia **Objectes Geogràfics** i es va convertir, amb el temps, en part de la oferta educativa de Rocaumbert f.a. (a l'Espai d'Arts, a



Michael Druks *Druksland—Physical and Socia*,
15 January 1974, 11.30 am 1974 © Michael
Druks. Fotografia: England & Co Gallery, London

Granollers). Era un taller que es basava en una petita part teòrica amb moltes imatges, per a descobrir l'art conceptual i poder jugar amb els conceptes a partir de la idea de *mapa* i dels objectes trobats o *ready-mades*. Les imatges estaven extretes d'una exposició d'art contemporani al Caixa-Forum molt relacionada i d'una sèrie de la **Sylvie Bussières**, una artista canadenca (resident a l'Espai d'Arts, com jo en aquell moment) que tinc el gust de conèixer i que em va cedir forces imatges. Anava força ben armat, sobretot d'imatges per a analitzar. A falta de la transcripció directe, un fragment el text que vaig fer servir de fonaments teòrics i algunes de les imatges que vam interrogar conjuntament:

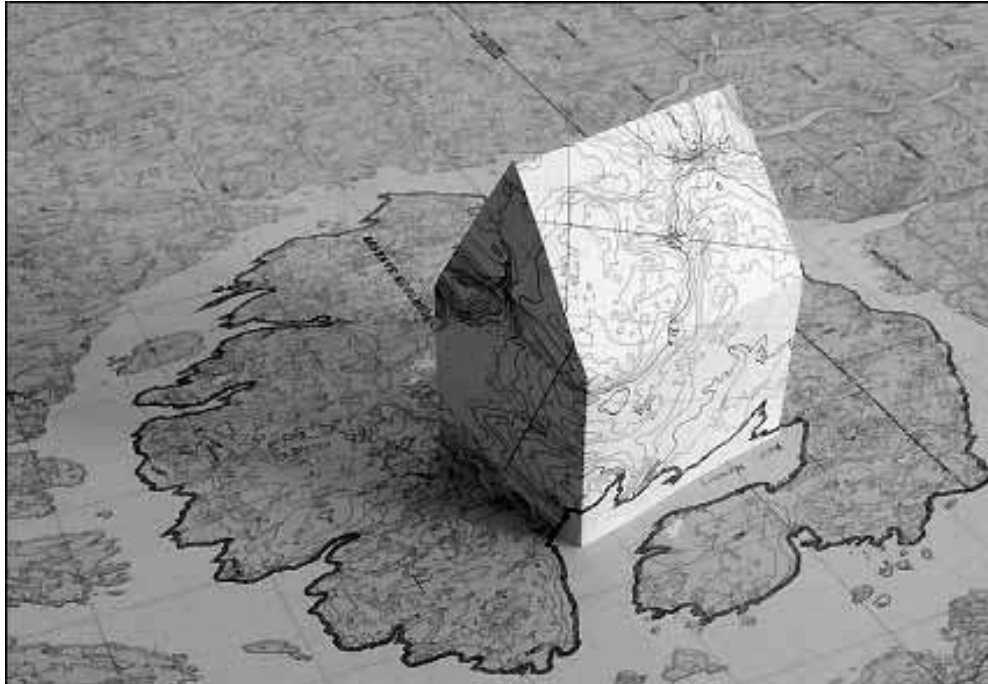
OBJECTES GEOGRÀFICS

UN MAPA MAI NO ÉS EL TERRITORI

Prenem de punt de partida l'emblemàtica afirmació atribuïda a Korzybski: *el mapa no és el territori*. Amb aquesta metàfora podem iniciar una comprensió de l'art en tant que representació. L'art mai no és el que representa, és una altra cosa. Per més que intentem codificar o poetitzar objectes i accions, persones o emocions, el producte resultant mai no

és el que hi ha darrera. Podem dir que l'art es troba més aviat a l'espai que hi ha entre l'obra i el que representa, en la relació entre significats, en la reflexió i en el joc de la contemplació estètica.

El taller que proposo vol ser una manera de cultivar la capacitat de contemplació estètica i de reflexió davant de l'obra d'art. Sovint m'he trobat amb una urgència en l'alumne, acostumat a la immediatesa tecnològica i mediàtica. Els urgeix saber què s'ha de fer i els urgeix fer-ho. I sobint quan estan davant d'una obra d'art, els alumnes la despatxen de seguida. Està bé. No m'agrada. Punt. És una actitud que també puc adoptar jo davant d'una obra i no té res de dolent. La primera impressió sovint és la que conta, però no és la única. Si ens quedem amb aquesta visió tindrem un concepte de l'obra molt *naïve* i aïllacionista. Crec que l'obra d'art pot ser un moment on desenvolupar la paciència i una capacitat de reflexió i de contemplació estètica que es pot perdre en l'allau d'imatges que ens envolta.



Proposo treballar a través de dos conceptes: l'objecte trobat i el mapa. Per una banda el mapa, el plànol i la geografia, ens serveixen per treballar la metàfora de la representació que abans comentava. El mapa, de fet, ha estat utilitzat moltes vegades per diversos artistes en les seves obres per el seu poder conceptual. Podem veure forces exemples d'això a l'exposició del CaixaForum Cartografies Contemporànies. Em faig la idea que compartim el concepte de partida a través del seu catàleg.

*“L'ésser humà cartografia el món en un intent de copsar la realitat en què viu. Des de sempre, **els mapes han***

representat, traduït i codificat tot tipus de territoris físics, mentals i emocionals. La representació del món ha evolucionat en els darrers segles i, ara, amb la globalització i Internet, s'han transformat definitivament els conceptes tradicionals de temps i espai, així com els mètodes de representació del món i el coneixement. Amb aquest canvi de paradigma, els artistes contemporanis es qüestionen els sistemes de representació i ofereixen noves fórmules per classificar la realitat.”

(Cartografies Contemporànies, 2012: 1)

La cartografia, les representacions de l'espai, sembla que proporcionen un ventall de jocs metafòrics prou interessant. L'artista francesa Sylvie Bussières, ha treballat de forma abundant el mapa en la seva serie *Objectes Geogràfics*, on juga a construir objectes amb mapes, cobrir objectes amb mapes fragmentats o generar composicions geogràfiques abstractes i minucioses.

Les qüestions que sorgeixen a través d'usar la representació per construir l'objecte físic, o de cobrir-se de

representacions fragmentades doten l'obra d'una poesia visual bella i requereixen d'observació i reflexió calmada.

Amb els seus "objectes geogràfics", Sylvie Bussières explora el significat i les formes lògiques que interactuen amb els llocs i les seves representacions objectives. Es problematitza el mapa, pla de l'exposició del real (allò immensament gran), com un espai simbòlic de la projecció. Trasllada topografies i territoris inhabitables a la llar domèstica (...) els objectes de compilació (sabates, bosses) amb fragments de mapes, Bussières involucra collage (...) el mapa, literalment, posant en moviment. (Paris-Art, Outrans' Atlantiques)

M'interessa molt, a banda de l'ús del mapa, el joc que estableix Bussières amb l'objecte trobat. Treballar amb sabates, botes o maletes per reformular-ne el seu significat dona lloc al joc conceptual que caracteritza gran part l'art contemporani des dels *ready-made* de Duchamp.



Rivane Neuenschwander. *Contingent* 2008.

Gentilesa de l'artista i Galeria Fortes Vilaça. © VEGAP, Barcelona, 2012

La meva proposta parteix d'aquest joc entre el mapa i l'objecte trobat per donar significats nous i problematitzar certs conceptes, a més de construir un objecte de poesia visual bonic.

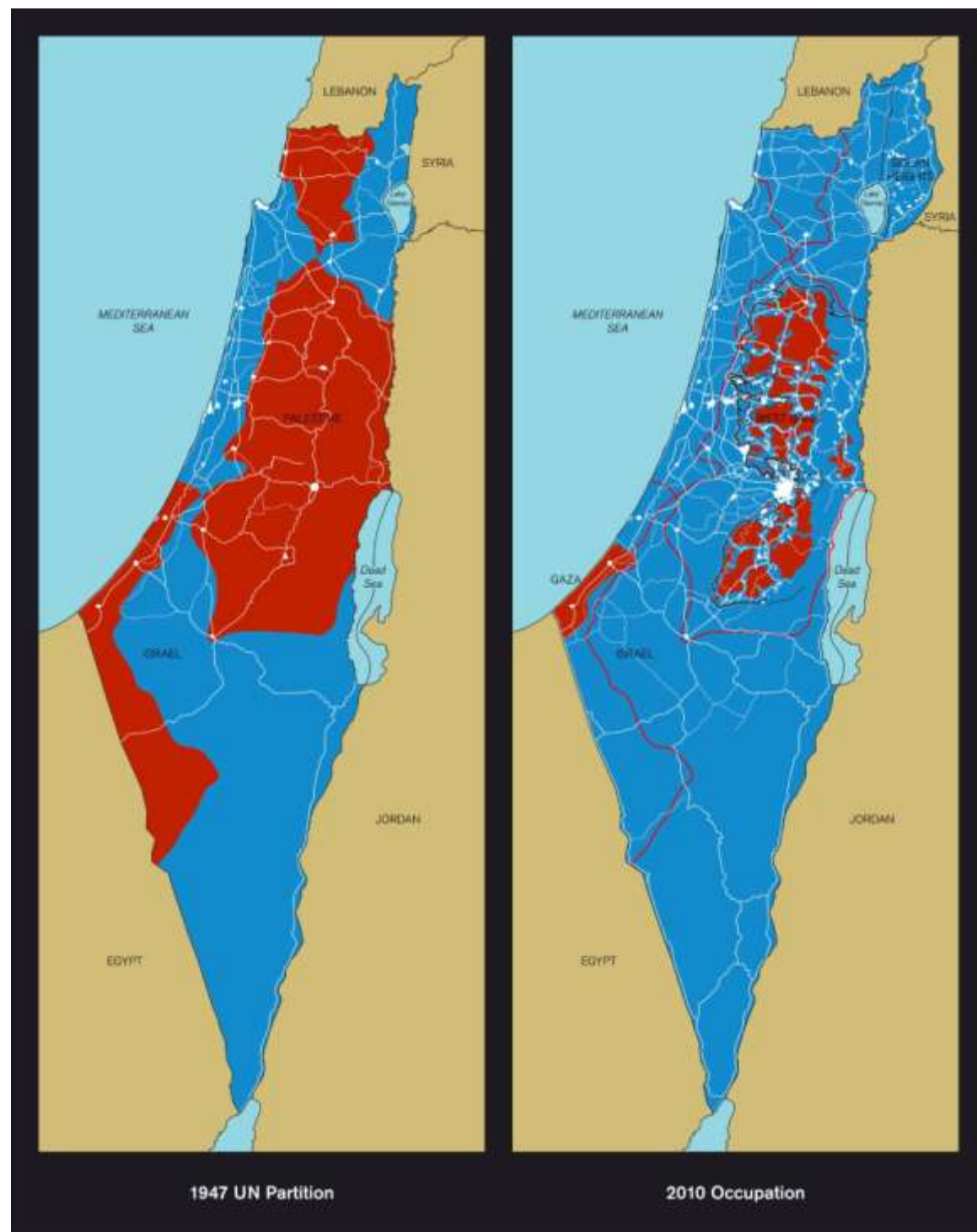


Kris Martin. *Globus terraqui*

2006. Coleção Teixeira de Freitas,
Lisboa, Portugal. Gentilesa de Johann
König, Berlin; Sies + Höke, Düsseldorf.

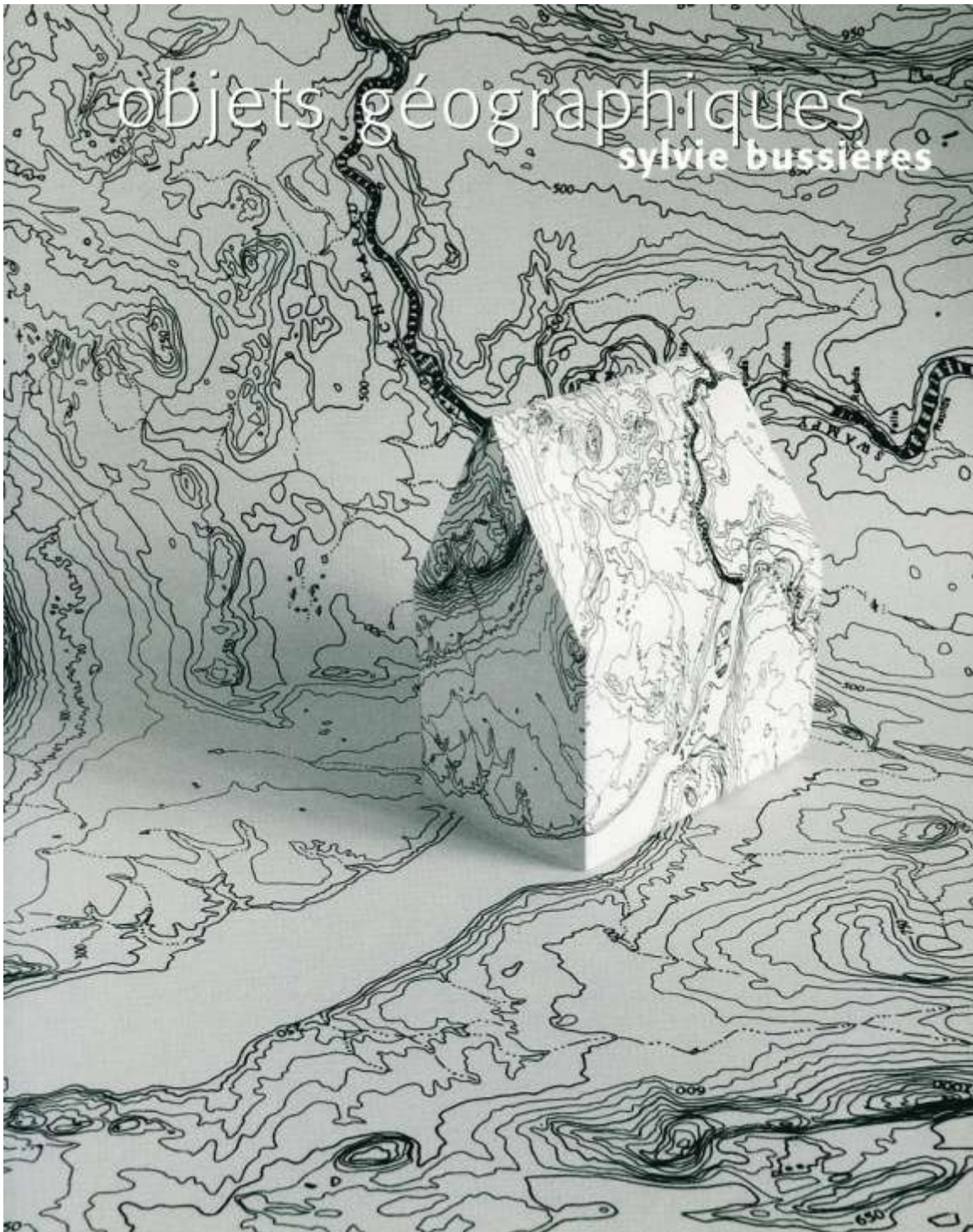
Richard Hamilton.

Mapes de Palestina 2009-2010. © R. Hamilton.



1947 UN Partition

2010 Occupation



Després de fer la reflexió i la conversa en base a les obres que observàvem, estàvem molt més oberts a pensar significats de l'aula forma conceptual, metafòrica i artística.

D'altra banda, vam començar a parlar dels possibles formats resultants amb que treballaríem. Vaig suggerir la possibilitat de treballar amb alguns objectes, de forma coherent amb el que havíem vist en aquella sessió i seguint els llenguatges de l'art contemporani. Després de dialogar una estona, les alumnes van proposar que fos en format vídeo, ja que *"al vídeo hi caben tots els formats/Si, hi pots posar imatges/ ...hi poden sortir els objectes"* -hi vam estar d'acord.

També es va apuntar una possibilitat: compartir de forma lliure el resultat. Un dels alumnes havia vist una dinàmica que tractava de gravar arxius en memòries usb i compartir-los en espais públics. Podríem deixar en un pen, en un racó de l'escola, els arxius gravats. Ens va agradar i ho vam deixar madurar. També es va comentar la possibilitat de permetre que els *pen drives* es poguessin utilitzar per a compartir d'altres coneixements o per a ampliar aquesta reflexió sobre

l'aula. Ens obríem a les possibilitats de compartir i de donar continuïtat al projecte.

Finalment, vaig disposar-me a apuntar a la pissarra el que havíem comentat i les idees que estavem treballant. Va ser un moment especial perquè feia molt temps que no escrivia a una pissarra de guixos. El fet físic i clàssic del guix em va transportar a una imatge mental molt tradicional de l'aula. Em va semblar una ironia bonica fer servir aquell mètode tradicional per a començar a desmuntar l'aula, a nivell conceptual.

Es va generar un bon ambient creatiu, però s'acabava el temps i ens vam quedar a mitges. De cara a la sessió següent, vaig demanar si podien pensar objectes com els que havíem vist, objectes susceptibles de ser convertits en un mapa de l'aula, objectes-mapa, metàfores.

Entre aquesta sessió i la següent, aquest cop, passarien dues setmanes. Aquesta separació es donava perquè marxaven de viatge/colònies, em sembla recordar.

VIDEO

→ TIMELAPSE (aula)

(mapa en moviment)

↳ recorreguts, espais,

→ METÀFORES



globs

llibres/Biblio

Finestra/Finestres llits

→ "Estar assegut"

→ "El coneixement està a tot arreu" +

Ham netejat:

- Adrià

- Sergio

- Julià

- Pau

- Nina S

Sessió 5

(...) perquè aquest temps ho entenem com un temps de llibertat, d'experiència real, un temps de vida, mentre que els horaris estipulats de l'escola ens molesten perquè són artificials i impostos (...)

(Acaso, 2013: 1018-1020)

Aquesta sessió va començar relativament bé. Dels sis alumnes, 2 havien porten noves metàfores tretes de casa o fetes expressament. No era un mal principi, tenint en compte que havien passat dues setmanes i que no tenien cap encerreg en ferm.

Una metàfora nova que van sorgir va ser la fàbrica. La fotografia i els vídeos eren d'una fàbrica vella i abandonada que un dels alumnes tenia a prop de casa. Les imatges tenien un cert potencial estètic, però potser més a nivell plàstic que conceptual. El noi ens parlava d'una possible metàfora del desordre, situant-ho a la fàbrica vella.

"Com l'aula, que dilluns comença neta i ordenada, i divendres acaba amb papers escampats (...)"

(El caos potencial, no? Amb què més es relaciona una fàbrica, conceptualment?)

"es relaciona una mica amb treball" "estar allà una jornada..."

(L'alumne com a treballador i l'escola com a fàbrica?)

"Sí.../ I amb que ja no som tant petits i ja no juguem tant, s'ha de treballar més.../ La fàbrica està mig destrossada/Una rutina"

Després van sortir unes fotos de llegums, d'un viatge, que a l'alumne li semblaven que el seu ordre recordava al d'una escola, però no van interessar gaire. Llavors alguna imatge d'una cadira, relacionada amb el desordre, que tampoc no va quallar. Una imatge d'una botiga ens va tornar a fer pensar en la idea del venedor de globus, i en l'alumne que

acaba l'ESO com a material susceptible de ser etiquetat i venut.

Vam canviar a l'altre noia que havia portat fotos. Havia fet les fotos a casa seva i eren prou interessants. Una foto mostrava uns altaveus i uns auriculars.

"L'altaveu és com... el professor, que explica. Els auriculars són els alumnes, que escolten i que reproduïxen"

Una guitarra- *"La guitarra, cada corda està on li pertoca... com els alumnes, de la primera a la última, i a vegades es trenquen, o es desafinen"*

Caixa d'eines- *"Cada cosa està al seu compartiment/ i ja està/ Com les classes no? que cadascú té el seu/... al seu lloc"*

Una capsa de llapis colors- *"N'hi ha que són més grans, alguns més petits, sempre hi ha la goma, perquè s'esborri.../ Jo pensava, com l'altre dia, amb els pinzells, que dèiem que*

l'espatula pot ser el profe, però jo ho faria al revés perquè el profe és la pintura, perquè et deixa pintar i et deixa que t'expressis, però ets tu qui s'expressa"

Parlem de cap on ens porta tot aquest procés creatiu. Veiem que la metàfora és un camí a seguir, ja que és un recurs que ens ha sortit moltes vegades. Ens plantejem si faria falta una mica de text, en algun moment. *Com són els mapes? Ens ajuda, això?* Es planteja la possibilitat de fer un vídeo d'una metàfora darrera una altre, però tenen clar que ha de tenir una certa coherència col·lectiva: *"com un collage ben fet"*, diuen. Ens planegem posar-hi alguns indicadors, algun tipus de senyalètica que permeti a l'observador llegir les imatges.

Suggereixo que fem una cerca amb *Google* d'imatges per agafar idees. L'alumne tecleja *planos* i més tard cliquem un mapa del metro, que té indicadors interessants. Surt la idea de les parades, els punts, el *vostè és aquí*, per assenyalar el professor, la possibilitat de retallar la imatge en forma de mapa, d'afegir un mar. Es comença a parlar de mapes

estàtics, per superposar als vídeos. Sorgeix la idea de superposar les formigues com a metàfora dels alumnes (una idea que ha sorgit en alguna sessió anterior, però que no havia quedat enregistrada) als vídeos de la classe. Un alumne suggereix partir la pantalla. Sorgeixen idees de diversos plans per gravar la classe i els encoratjo a fer-ho (plans dels peus, movent-se, *time-lapses* a càmera ràpida, *stop-motions*, plans zenitals,...). Hi ha un moment en que el procés creatiu flueix i és molt estimulant, perquè van sortint bones idees.

Comento que molts d'ells no han portat les fotos i que cal que ens organitzem i ens comprometem una mica. Segons la meva opinió, els hi explico que pot quedar millor alhora de fer un vídeo, no fer servir les imatges fixes. En aquesta línia, ens organitzem en equips per a re-gravar les imatges de les metàfores en format vídeo. S'ho apunten i gestiono la organització, perquè quedin ben distribuïdes les tasques.

Conforme s'acaba la classe el nivell de dispersió i estrès de l'ambient va augmentant, es comença a parlar dels exàmens que s'acosten. Ho permeto una estona però

després intento posar una mica d'ordre, per seguir treballant. Es fa silenci i dicto tot el que havíem apuntat per distribuir-ho.

Una alumna comenta que gravarà un examen de llatí, que ens sembla molt interessant a tots, el fet de gravar un examen. Es fa una pluja d'idees per pensar quan es pot gravar, quines classes i quines no. Es planteja gravar el passadís, per veure l'activitat que hi ha entre classe i classe. Es planteja també gravar el pati, el primer pati.

Mentre ells diuen que gravaran molts plans (alguns diuen que en tindrem masses, d'altres que ens anirà bé per muntar), parlo amb la professora i ens expliquem el moment del curs. Aprofito el moment per a negociar les sessions que ens queden, que al final arribem a la conclusió que en farem tan sols una més, la següent.

Demano qui es pot encarregar del disseny gràfic per superposar títols i senyals als vídeos. Els dos nois decideixen que seran ells, l'equip del disseny, i que faran una proposta de senyalització. Les noies diuen que al cap de dos dies

podran passar tots els vídeos a l'equip de disseny i que així ells pensaran ja en com tractarem els senyals a les imatges. Intento que hi hagi un compromís i que durant la setmana entremig en que no ens veiem (de dimarts a dimarts) s'avanci feina. Quedem que hi haurà un projecte de muntatge amb els vídeos ja obert i començat. Tothom es compromet i jo faig un comentari optimista mentre la professora, premonitòriament, expressa un dubte en veu alta: "No sé jo, eh?"

Sessió 6

(...) educació artesana és una forma d'entendre l'ensenyament i l'aprenentatge en clara oposició a l'educació industrial: és una educació slow en què som capaços de donar temps al procés; és una educació que té en compte les emocions, en la qual el coneixement i afectes es conceben com un tot en el qual no hi ha separació entre l'intel·lectual i l'emocional; és una educació on definitivament es treballa amb pocs estudiants i diversos docents que formen una comunitat petita, manejable, d'escala humana, és una educació que té en compte el gust i l'oïda, dos dels sentits oblidats a l'aula. callar, el (des) aprenentatge. Sona la sirena. Canvi d'aula. Altres quaranta-cinc minuts. Torna a començar.

(Acaso, 2013: 1044-1049)

La sessió comença una mica catastròficament. A mi m'agafa una petita baixada d'energies, decepcionat perquè no han fet gran part de la feina que havíem acordat. Han fet gravacions de les aules, concretament dues. Però una d'elles

no la podem descarregar al moment perquè la càmera no té bateria (aquesta gravació em va costar posteriorment moltes hores d'insistència d'aconseguir, per cert). Volem muntar una exposició, una mena de retorn del procés a l'escola, i ja havíem parlat que havia de ser abans que acabés el curs, perquè sinó no tenia gaire sentit. Així que el temps no jugava al nostre favor.

Vaig decidir improvisar el procés i demanar que, part de les feines que havien de portar fetes les fessin en aquell moment. També vaig decidir, sense exterioritzar-ho, que m'encarregaria jo del muntatge i la preparació. Vaig pensar que no tenia més remei que treballar amb el material que

teníem i fer un recull de la feina feta el més fidedigne possible al procés que havíem viscut fins a aquell moment.

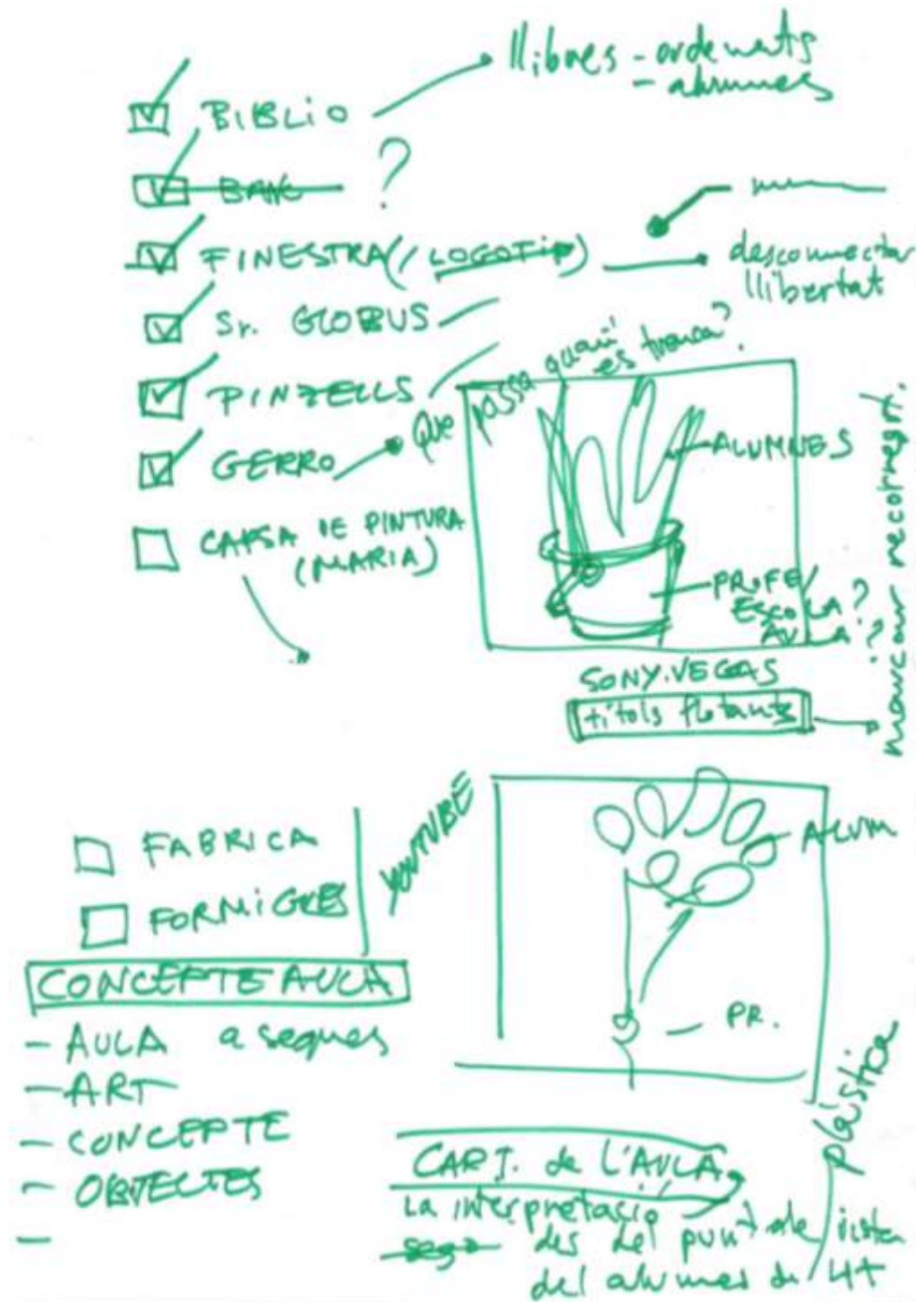
Molt del material que van realitzar aquell dia no es va enregistrar o es va perdre, ja que hi havia problemes tècnics amb les bateries de les càmeres. Tampoc no em va arribar algun del material enregirat.

Per contra, vaig voler aprofitar la classe per a aclarir i planificar els detalls gràfics i conceptuals de les obres resultants que m'encarregaria de materialitzar en nom seu, d'alguna manera. Em vaig apuntar tot el que vam acordar.

La setmana següent ja tenien els exàmens finals i no vaig voler donar-los més feina.

(S'ha d'empènyer/ Si hagués pogut venir més dies, o sigui, més sovint...) -se sent com a última frase enregistrada.

En total, va ser un procés que va durar dos mesos. Va tenir molt bona acollida per part de l'escola, de la professora i dels alumnes, però no deixava de ser un procés intrús al dia a dia de l'escola. Al final, d'alguna manera, es van imposar els mecanismes escolars: el calendari, els exàmens i les avaluacions. Va ser un procés molt enriquidor, al meu entendre, però segur que no tothom a l'escola ho va viure així. Segur que va passar força desapercbut per part del professorat i la institució, però el viscut i els resultats (la investigació i les imatges), queden.





7 metàfores de l'aula

En aquest apartat mostraré i analitzaré les 7 imatges resultants del procés que he relatat anteriorment. L'anàlisi visual i l'ús d'imatges en la investigació és un camp del coneixement en expansió. Des del gir cultural, ha proliferat els estudis d'aquest tipus. Fa menys d'una dècada es considerava que *els mètodes tradicionals i les competències en l'anàlisi de dades visual i audiovisuals seguien estant poc desenvolupats i sent deficientes en Sociologia, en comparació, per exemple, a la llarga i ben establir la tradició del cinema etnològic en Antropologia* (Bernt Schnettler & Jürgen, 2008). Tanmateix, també és remarcava *la vivacitat dels estudis d'anàlisi visual, que s'ha expandit de manera significativa durant els últims anys dins*

dels mons més amplis de les ciències socials (Knoblauch i altres, 2008). En aquesta investigació es poden veure diversos procediments metodològics vinculats al relat, a la narrativa visual i exemplificats a través de les dades i de les arts visuals resultants. D'aquesta manera, la idoneïtat dels usos s'ha d'avaluar amb els resultats específics de la investigació tan a nivell textual, com visual, que combinats generen la tesi, d'una manera més o menys experimental a nivell formal. El que vol ser aquest anàlisi, sobretot, és un *intent de visualitzar la investigació* que em sembla clau (Knoblauch i altres, 2008).

La imatge té una capacitat única per suscitar una resposta emocional. Per això, com aquest cas, és interessant per a la investigació en la mesura que estan fetes pels subjectes i pels investigadors. Estic interessat en les emocions que evocuen imatges i també en els conceptes que susciten. La inestigació, doncs, constarà d'interrogar la fotografia a través de la observació de les imatges generades pels propis subjectes (a nivell conceptual i a nivell fotogràfic). *El contingut d'aquestes narratives explotar una audiència de pors, desitjos i preocupacions en formes que són àmpliament acceptable.* D'aquesta manera, *aquests relats constitueixen indicadors molt sensibles al temps de canvi psicològic social a les grans col·lectivitats* (Grady, 2008). Cal tenir en compte, per això, les febleses del mètode, que intentaré tractar a les conclusions amb consciència de les limitacions del propi procediment:

(...) l'establiment del que pot i no pot, de manera fiable inferir planteja un gran desafiament per als investigadors que utilitzen aquests materials. L'escassetat de bases de dades que contenen les mostres amplis i representatius de la cultura popular és un seriós obstacle per al tipus de debat atent que fomenti la millora de la metodologia i la interpretació.

(Grady, 2008)

Així, una de les qüestions que intento analitzar de forma central, seran les nocions d'aula que circulen per la consciència col·lectiva a nivell teòric i pràctic. Aquestes crítiques bàsiques, queden reflectides a publicacions com la d'Oscar González, que he comentat abans, on apareix l'escola com un model que *"va ser dissenyat per afrontar l'Era Industrial, i ho va fer de forma brillantment eficaç"* . Cal qüestionar doncs si estem tant lluny de dirigir-nos *"cap al segle XXII i estem en un món de canvi exponencial, innovació i esperit emprenedor"* si tan endarrerits en *"desenvolupar un sistema que es defineixi per l'empoderament i no pel control"* (González, 2015: 184).

També em qüestiono si estem "*treballant i aprenent com es feia fa cinquanta anys*" (González, 2015: 55) i si la revolució (o rEDUvolució, Acaso: 2013) no ha començat.

Abans de procedir a l'anàlisi de les imatges, cal destacar que totes les activitats i processos creatius anteriorment relatats van concloure en una exposició al vestíbul de l'escola el juliol de 2016 sota el títol (escollit pels alumnes a la última sessió) de *concepte-aula*. (concepteaula.paufarell.cat)

Es tracta de cinc imatges fotogràfiques de caire cartogràfic i dos vídeos (sintetitzats en dues imatges per a aquesta versió en paper) on es contraposa el concepte d'aula amb d'altres conceptes que ens ajuden a problematitzar-lo i repensar-lo. Es tracta, al cap i a la fi, de set metàfores de la vida a l'aula, set jocs de

significats que ens ajuden a pensar l'aula amb els seus ulls. A continuació, com ja he explicat, interrogaré aquestes imatges-metàfora i posteriorment les sotmetré a anàlisi per veure en quina mesura reflecteixen una vella noció de l'aula i de l'educació formal en general.

alumnos pinzell



alumnos

professor

En aquest cas, l'aula queda invisibilitzada en una escena passiva. En contra del que pugui semblar (o puguem interpretar) l'aula no està associada a un objecte concret, segons els alumnes el contenidor en aquest cas és el professor. L'aula, per tant, deu quedar amagada en la relació entre els alumnes, els pinzells, i el professor, el pot que els aglutina i els guarda immòbils.

Aquesta escena, un particular bodegó, té moltes connotacions i es deixa interrogar en diversos sentits. El primer i més evident és l'alumne-pinzell, que abordaré d'entrada. Després em veig impel·lit, en contraposició, a parlar del professor-contenidor. I finalment de l'acció, aquesta aula que és més l'escena que l'espai.

Els alumnes com a pinzells em sembla una metàfora molt potent. Fa al·lusió, inicialment a la creativitat (o a la capacitat productiva, si més no) com a nexa entre l'alumne com a agent i el pinzell com a objecte. Al comparar un objecte que serveix tradicionalment per a

crear (quadres a través de la pintura, cal·ligrafia a través de l'escriptura,...) amb els alumnes, sembla que parlem explícitament d'ells com a agents potencialment creatius, capaços de traçar i pintar autèntiques obres d'art. L'alumne com a estri creatiu. Les preguntes de caire metafòric em vénen al cap de seguida: Amb qualsevol pinzell es podria pintar un Rafael? O és un art, posar en funcionament un alumne-pinzell, i depèn d'una metàfora mà (la de l'educació? La del professorat, les famílies, l'escola,...) que tregui tot el seu potencial, posar-lo al servei de grans idees que moguin la humanitat? En aquest sentit hi pot haver amagada una metàfora molt bonica que ens presenta l'educació com una pràctica artística.

Si filem més prim, fins i tot es pot fer un paral·lelisme físic literal: pensar en la part del pinzell que es suca i es posa en contacte amb la pintura i amb la tela o el paper com el cap de l'alumne, d'on surten les idees, espai simbòlic dels aprenentatges i els coneixements. El cos de

l'alumne seria el mànec, el que s'ha de controlar i manejar per a fer que d'aquest cervell pictòric en surtin grans coses. Aquesta línia de pensament, em sembla, em porta a una noció molt occidental de la ment. A la separació del cervell i el cos de forma funcional i gairebé física, en que sembla que s'ha basat el sistema de l'educació formal dels últims segles. Ens reunim tots en una aula i apaguem el cos completa o parcialment per posar a funcionar el cervell. Tot sovint, el cos ens serveix només per a prendre apunts, plasmar el coneixement que treballem en un full o una pantalla per a ser avaluat o posteriorment memoritzat. Un cos bloquejat, al servei del que hi passa al cap.

D'altra banda, el grup de pinzells que es troben al pot de la fotografia ens donen certa idea de diversitat. Hi ha pinzells que acaben en punta, d'altres plans, pinzells que són molt fins i d'altres d'un gruix considerable. Ni han que es poden penjar, d'altres desgastats, alguns de paret,... No tots els pinzells són iguals. De fet hi ha estris

que no són pinzells, sinó rodets. En funció d'aquestes diverses formes, mides i volums encaixen més o menys en el pot, estan situats cap per vall, o sobresurten. Mantenint l'educació al cap al descriure aquesta escena, són diverses les problemàtiques que planteja l'alumne-pinzell. No tots serveixen igual de bé per a totes les tasques: si et plantejges pintar amb aquarel·la, serà molt més útil fer servir un pinzell acabat en punta i mitjanament fi, que estigui en bon estat; si vols pintar molta superfície sempre serà més pràctic utilitzar un rodet que un pinzell; si la teva intenció és aconseguir unes textures interessants, el pinzell més gruixut i desgastat et pot fer servei; etc. Aquestes són preguntes clau en l'àmbit educatiu: *Serveixen tots els alumnes per a totes les tasques? Fins a quin punt el talent o les habilitats prèvies determinen les possibilitats dels estudiants i els seus límits? Puc pintar un quadre detallista amb un rodet?* Aquí convé recordar que això és només una metàfora i que, en última instància, permet plantejar idees sobre el context educatiu, però no les

determina. Estudiant els alumnes-pinzells no estem estudiant directament els alumnes, sinó que els estem problematitzant per a repensar-los des d'una altre òptica. En tot cas, el punt de partida amb els alumnes, la seva forma i possibilitats, són diferents en cadascú i com en els alumnes-pinzell caldrà aplicar una tècnica o una altre per a fer-los funcionar de la manera més òptima.

Un altre element clau que es mostra a aquesta escena és el professor com a contenidor. Aquí, estem lluny de possibilitats que em poden venir al cap per a la figura del professor, com ara un altre pinzell (un de més vell i potser més gran, que ja ha pintat molt) o la del professor com la mà que posa en funcionament als alumnes (que els escull, els poleix i els hi dona experiències). Aquestes, potser encaixarien més amb una òptica tradicional de l'aprenentatge. Aquí, el professor és un simple pot vell, brut i humit, la tasca final del qual és contenir als

alumnes. La connotació aquí del verb contenir és molt forta. Per una banda, un contenidor pot ser el que t'impedeix i et limita, aquell que et conté i et reté, del qual surts per a fer una tasca concreta i al que acostumes a tornar a recollir-te un cop acabada. La feina del professor, la trobem des-poetitzada, crua i fins i tot passiva. *Qualsevol pot serviria per fer aquesta feina?* Tanmateix també hi veig una relació física, càlida i necessària, una espècie d'abraçada del pot als pinzells. Per contenir-los els ha d'acollir, els ha d'abraçar a tots.

El material del que està fet el pot sembla important. El professor-contenidor no pot ser de paper, ni de cartró, perquè es mullaria i es desfaria, no resistiria. Podria ser de ceràmica o de fusta, però la ceràmica es podria trencar al caure a terra i la fusta s'acabaria estellant, de tant mullar-se i assecar-se. Potser el més convenient és que fos de plàstic. Un material industrial, una mica flexible, gruixut i ferm, que fos resistent a cops i caigudes, sembla que seria el més adequat per a

constituir el nostre contenidor. Espanta una mica pensar que característiques com la rigidesa i la duresa són útils (o sempre s'han considerat útils) per a un professor a l'aula, to i que no dubto que un punt de flexibilitat i resistència sempre van bé en el context educatiu. *De quin material età fets els educadors? És contenir la seva funció?*

Finalment, la part d'aquest bodegó que ens ocupa, l'aula, queda relegada a un segon terme i se'ns presenta com la relació entre professor i alumnes, no com un espai o objecte concret. L'aula és el moment o l'espai on el professor conté, recull o allibera als alumnes-pinzell. (La llibertat va ser un tema clau en la investigació de camp i tornarà a sortir més endavant a les imatges) Imaginem que aquesta imatge d'aula és només un moment congelat en el temps del que hi succeeix a les aules. Imaginem que, mantenint la mateixa metàfora, una altra imatge podria ser la d'una taula amb tot de pinzells escampats i en funcionament, tacats de pintura,

a mig ús, i un pot buit a un cantó mentre succeeix l'acció educativa. Pintar, netejar-se i recollir-se un altre cop a dins del pot, aquesta és la veritable metàfora d'aula que amaga aquesta imatge. L'alumne s'activa, realitza una acció suposadament creativa i finalment es buida de creativitat, es neteja i retorna al professor a assecar-se per a tornar al seu estat original. En aquesta metàfora, l'alumne-pinzell és un estri que és utilitzat i l'acció creativa (o d'aprenentatge) deixa rastre només a l'exterior (al paper, la tela,...) com un producte, susceptible de ser valorat (o avaluat) però que no deixa gairebé cap rastre a aquell que el realitza, l'alumne-pinzell, més enllà del desgast. En aquesta acció em sembla especialment interessant el nou paper del professor i dels alumnes entre ells. El professor-contenidor pot tenir una funció nova: contenir aigua i pintura, que els alumnes-pinzell utilitzaran per a realitzar les seves creacions. D'aquesta manera el professor conté i aporta, potser, els seus coneixements i els seus sabers, que els alumnes utilitzaran per a crear els propis. D'altra

banda, diversos alumnes-pinzell serviran per treballar en una mateixa obra (projecte educatiu, unitat didàctica, aprenentatge) combinant les seves característiques. Mantinent la metàfora, un rodet pot servir per pintar grans superfícies en el mateix context en que un pinzell petit servirà pels detalls. És fàcil fer un paral·lelisme entre aquesta combinació de recursos i els treballs cooperatius o col·lectius on cada estudiant posa al servei del grup les seves habilitats i aptituds.



alumnes

professor



alumnes globus

En aquesta imatge els alumnes se'ns presenten com a globus, agrupats i flotant. Aquesta metàfora, com és natural, té diverses lectures. Una de les possibles línies de pensament que els alumnes-globu suggereix és que si els deixéssim anar, volarien a la deriva. Això em porta a pensar una reflexió sobre el professor, l'alumne i la tasca d'educar.

En en cas de l'alumne-globu, els podem veure volàtils i fràgils, com si en qualsevol moment pogués marxar flotant a la deriva. Se'm presenta una imatge d'estudiant sense una identitat formada, sense una voluntat capaç de guiar-lo i portar les regnes del seu destí. Ens torbem davant d'una noció d'adolescència que dista molt de l'adult, que “toca de peus a terra” i camina cap a on decideix caminar. Aquí l'adolescent serà un objecte ple d'aire (*buit?*), sense agència i sense empoderar, que si no el mantenim lligat anirà on el porti el vent.

Aquesta noció pot fer pensar en la visió de l'infant pròpia de l'escola del segle passat, com a algú amb certa inferioritat respecte al món adult, incapaç de ser el protagonista del seu aprenentatge. Segons aquesta idea, els nostres alumnes es deixen portar si no els mantenim lligats, com els globus, i els dirigim nosaltres cap a on volem que vagin. Però per altra banda, també ens trobem amb la capacitat de volar com una possible representació de la potencialitat dels alumnes.

A la fotografia veiem als alumnes-globu diversos i infantils, de colors vius i brillants que ens poden fer pensar en el pop-art o la cultura popular. S'obren noves connotacions sobre la idea dels joves sotmesos a la influència de la ficció: uns globus que són còpies imperfectes dels seus referents pop. Aquesta cultura popular la seva, no té perquè quedar fora de l'aula ni ser una influència negativa, si és capaç de generar coneixement. Per una banda, com ens diu Elisabeth Ellsworth, *els educadors poden aprendre alguna cosa sobre*

l'educació estudiant la cultura popular -especialment els gèneres d'horror i fantasia-. Les ficcions de la cultura popular, els films fantàstics i d'horror on les coses mai són com semblen ser, són també agents educatius i, de forma més o menys. En el moment en què un educador com Donald comença explorar els significats del psicoanàlisi a l'educació, en el moment en què la idea d'una altra localitat, un altre espai, una altra escena -la percepció-intermèdia-i-la-consciència- s'admeten en les converses sobre el saber, l'aprendre i el comprendre, hem sobrepassat el currículum ocult. Ja no estem parlant d'una ideologia no reconeguda del currículum que es pot treure a la llum i determinar a través de l'anàlisi. Ja no estem formulant preguntes que ja tenen previstes les seves pròpies respostes correctes (...) Hem arribat a la impossibilitat de perfeccionar les puntes entre el que el professor o el currículum pretenen i el que l'estudiant assoleix; el que un professor <sap> i el que ensenya; Ellsworth ens planteja així una qüestió educativa clau, que sovint queda de banda en els discursos educatius: a què convida el diàleg i què és el que arriba de forma espontània (Ellsworth, 2005: 61).

Una altra connotació d'incloure la cultura popular a l'aula (que connecta amb la introducció de la imatge i l'audiovisual com a element educatiu del capítol 3) és la que fa Maria Acaso amb el concepte de docent com a DJ, que connecta amb la de Nicolas Bourriaud sobre l'artista visual: *“Per a ells [els artistes actuals] no es tracta ja d'elaborar una forma a partir d'un material en brut, sinó de treballar amb objectes que ja estan circulant en el mercat cultural [...]. Les nocions d'originalitat (estar a l'origen de...) i fins i tot de creació (fer a partir de res) es difuminen així lentament en aquest nou paisatge cultural format per les figures bessones del DJ i del programador, que tenen tots dos la tasca de seleccionar objectes culturals i inserir-los dins de contextos definits.”* (Acaso, 2013: 522-528) Maria Acaso ens planteja la idea de produir el coneixement de manera rizomàtica, plantejada pels filòsofs francesos Gilles Deleuze i Félix Guattari, i defensa la copia com a part del fet creatiu, copiar com (re)generar, de la manera que un DJ quan punxa genera un discurs personal en ordenar de determinada manera la música dels altres. Aquestes pràctiques artístiques tenen en comú el fet de recórrer a

formes ja produïdes i poden donar una idea de com el professor pot apropiarse d'aquests llenguatges per a treballar a l'aula (Acaso, 2013: 534-536, 536-538).

Quina és la funció del professor respecte als alumnes-globus? El trobem identificat en el venedor, que els manté en contacte amb el terra. Com deia, si deixés anar el cordill, el globus flotaria endut pel vent i per les corrents per acabar desinflant-se a un lloc aleatori indeterminat. La seva funció, per tant, és mantenir-los junts i en contacte amb ell. Tanmateix, hi ha una altre visió poètica, més positiva de viure amb lleugeresa i deixar-se endur pel vent. Com canta Serrat, *“Com ho fa el vent/ És així com jo vull viure/(...)/el vent que es mou i que és lliure entre la gent”*. Aquesta perspectiva ens qüestiona una noció de llibertat que Dewey contempla a la seva filosofia de l'experiència, que ens planteja un *avantatge important de la llibertat externa augmentada*. Ens diu que la *llibertat es troba en la mateixa naturalesa del procés d'aprendre*. En contraposició a la *passivitat i la receptivitat*

que portaven els mètodes tradicionals a premiar la *quietud física* ens exposa una *activitat que és irregular i potser desobedient*. El cordill podria aparèixer aquí com un dosificador de llibertat, tenint en compte que *no pot existir una quietud absoluta en un laboratori o en un taller*. El *caràcter antisocial de l'escola tradicional es veu en el fet d'haver proclamat el silenci com una de les seves principals virtuts*. Així, tenint en compte que *no pot existir, naturalment, una intensa activitat intel·lectual sense una franca activitat corporal* (Dewey, 1938: 102) podem entendre la metàfora dels alumnes-globus com una escena que possibilita aquest moviment necessari.

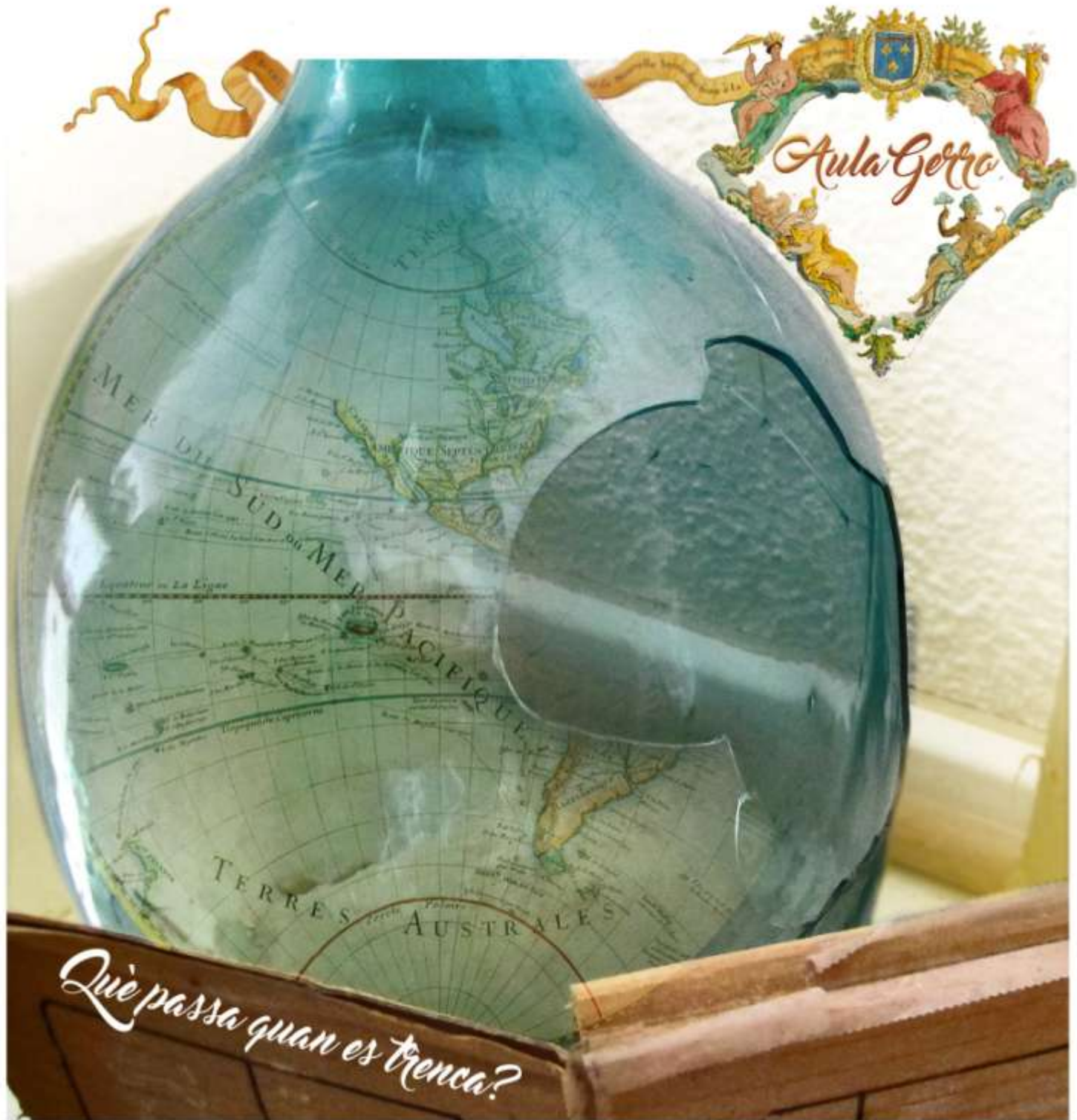
Però en aquesta imatge, el personatge que aguanta els globus, no només els guarda, està allà per vendre'ls. Els mostra, els reté i si ve algú a comprar-ne, en ven. Podríem equiparar aquesta metàfora a l'avaluació? Donar un valor monetari a un globus, donar una nota numèrica a un alumne, per tal de col·locar-lo a l'exterior. Perquè el reculli algú aliè, uns estudis superiors, un cicle,

el món laboral? Aquí podem connectar amb el discurs de l'etiquetatge i de l'escola com un espai on tenir tancats els alumnes durant uns anys i etiquetar-los al sortir. Posar nota com qui els hi posa preu. Aquesta dura lectura treu a rel·luir la problemàtica que al meu entendre planteja l'avaluació i la importància que es dona a la nota de forma social com a un dels pocs elements visibles i numèrics al acabar el procés educatiu.

On és l'aula, aquí? No és quelcom que puguem associar a un espai o un objecte, però denota un munt de dubtes i ens interroga. És una circumstància que els reté. L'aula és, potser, els cordills que uneixen l'home i els globus? Sense aquesta connexió no estarien agrupats. L'aula com un no-espai: com una negació/negociació de la llibertat? O com un motiu e connexió temporal? De unitat circumstancial amb una finalitat? Aquesta metàfora pot portar a acusar els docents de no deixar-los volar. És això el que passa a les aules? O potser és més aviat una escola de vol, amb cura

i connexió amb l'educador? Són aquestes les funcions del sistema educatiu? Una lectura negativa em condueix a la imatge dels alumnes lligats amb una corda invisible als pupitres perquè no puguin vagar amunt i avall pels carrers deixant-se portar pels vents dels seus desitjos. I és clar que aquesta és una funció social de l'escola, però hi ha alguna cosa més.

D'altra banda, aquesta imatge mostra un professor sol, que planteja si els professors hem d'estar *aïllats els uns dels altres*. Potser convé (i segurament actualment es fa a molts centres, encara que no apareixi a la imatge que prové de l'imaginari dels alumnes) que els fils que uneixen els alumnes connectin també els professors en xarxa. *Estan més que comprovats els beneficis de treballar en xarxa: l'augment de la creativitat i la innovació, la motivació, la riquesa que produeix la pluralitat a més de la transdisciplinarietat. Hem de trencar la idea del professor aïllat per demanar que les activitats educatives siguin dissenyades i impartides de manera grupal.* (Acaso, 2013: 1083-1086)



Què passa quan es trenca?

En aquesta imatge metafòrica, ens trobem representada exclusivament l'aula. No hi ha alumnes ni professors, almenys de forma presencial, a la fotografia. Se'ns presenta una aula-objecte, aquest cop com a contenidor trencat.

Posa tot el pes del concepte aula en l'entorn físic, com alguns sistemes educatius posen èmfasi en envoltar *als nens amb objectes i materials i després se'ls deixa lliurats per complet a si mateixos*, procurant evitar fins i tot *suggerir el que podria fer-se amb els materials, per no restringir la llibertat. Per què, doncs, encara proveir de materials, ja que aquests són una font d'unes suggestions i altres?* Dewey ens planteja la importància del docent i la seva intervenció ja que *la suggestió que procedeix d'un que té una experiència més gran i un horitzó més ampli hauria de ser almenys tan vàlida com una suggestió que vingui d'alguna font més o menys accidental* (Dewey, 1938: 109). D'alguna manera, Dewey situa al docent com a part de l'entorn, suggestiu i amb un potencial educatiu evident.

Proposaré també, doncs, que el gerro també és en part el professor o professora.

Un gerro, que podem suposar preciós i antic, és un objecte que pot arribar a tenir un cert valor. Hi ha molts tipus de gerro, però en la majoria de casos poden desenvolupar dues funcions: decorar i contenir. El gerro que decora és un gerro antic, amb història i categoria. Una aula-gerro decorativa podria ser la d'una escola, per tant, antiga, amb història i categoria. Una escola que vesteix bé, que quedarà bé en els currículums d'aquells que hi hagin estudiat. Per altre banda, un gerro que conté serveix per a emmagatzemar, per guardar, normalment un líquid, del desgast del temps. Ens trobem amb una altre imatge que destaca la possible funció d'emmagatzematge de les aules que guarden els alumnes líquids durant un temps. L'escola com un gran rebost del jovent, o millor, com una bodega on fermenten els alumnes líquids i es fan més bons. El magatzem de les properes generacions, que sortiran a la

llum quan sigui el moment adequat, quan hagin madurat. És, per tant, només una qüestió de temps? Hi ha algun gerro més enllà d'aquestes dues funcions? Hi ha gerros de disseny? Gerros contemporanis?

A més, en aquesta aula-espai, hi trobem un contenidor sense contingut. No hi ha alumnes ni professor. Aquesta absència ens pot fer pensar que, si alumnes no són aire o el mateix buit, han estat en algun moment líquids. Un líquid que, com els alumnes-globus, si no li posem límits i el contenim, s'escampa. Però també un líquid que s'adaptarà a l'entorn, que tindrà la forma del recipient on el posem. Si el posem en una ampolla tindrà forma d'ampolla, si el posem en un canti de canti. Eus aquí la importància de l'aula i de l'entorn educatiu (ampliat, pensant també en el professorat) que pot donar forma als alumnes mentre hi són.

D'altra banda, aquesta aula-gerro està trencada. Un cop més, la imatge ens parla d'una propietat de l'aula: es

pot trencar. L'aula pot ser, per tant, un objecte delicat. Un cop, provingui d'una força interna o externa (la baixa de la tutora, l'entrada d'alumnes nous, algun daltabaix emocional o un conflicte), un accident, el poden foradar. En aquest punt, el gerro s'entén com una metàfora d'ambient i no d'espai.

Aquest ambient em porta a pensar l'aula com una bombolla buida i delicada, que ens separa del món. Un lloc on experimentar, segur i aïllat. Però també poden ser uns límits transparents que s'encarreguen d'allunyar el que està dins l'aula de la vida i la experiència. Un espai que ens permet veure l'exterior, estudiar-lo, però no interactuar. Que ens protegeix i ens separa, sempre i quan les forces que intervenen no trenquin la bombolla. Aquesta última lectura de la metàfora em porta a connectar-la directament amb la metàfora següent, amb l'aula-finestra, i amb la noció crítica d'arenentatge per simulacre de Maria Acaso que introduiré tot seguit.

aula finestra

llibertat



vostè és aquí



La finestra, com a símbol de l'aula, pot ser molt perversa. És un mur, un separador, un límit imposat que ens priva de la llibertat física i simbòlica. Posa el focus en un tema central de l'escola, la llibertat, i pot ser una imatge opressiva de presó.

Dewey ens parla d'*aquest aspecte extern i físic* i ens diu que *no pot ser separat de l'aspecte intern de l'activitat, de la llibertat de pensament, desig i propòsit*. Pel que fa a la classe típica tradicional, *la limitació posada a l'acció externa per l'organització rígida amb les seves files fixes de bancs- taules i el seu règim militar d'alumnes als que només es permetia moure a certes senyals fixos, imposava una gran restricció sobre la llibertat intel·lectual i moral*. Perquè succeeixi el creixement *autèntic i continuat en les fonts intel·lectuals de la llibertat*, utilitzant la comparativa amb la presó, *els mètodes de la camisa de força i de la cadena dels presidaris han de ser abandonats*. Així, sembla lícit plantejar que *un augment de la llibertat de moviments externs és un mitjà i no un fi* (Dewey, 1938: 101). Podem

reprendre la metàfora del fil (dels alumnes-globus) que ens permeti augmentar la llibertat per a potenciar el creixement.

A l'aula-finestra, estem condemnats a veure la vida, només a través d'un vidre, a través d'una pantalla que ens separa de l'experiència. No és així, com habitualment veiem el que estudiem a les aules, a través d'una pantalla? (o d'un llibre) En aquest cas la finestra, que ens allunya del contacte directe amb les coses, ens mostra l'aula com un mur amb finestres que et separa de la vida i que et reté. Els alumnes i el professor aquí, no necessiten de metàfora, són els éssers situats dins d'aquests límits físics i simbòlics.

D'altra banda, les taules i la calefacció que s'intueixen a la part inferior de la imatge (com les persianes, les cortines, les cadires, els tamborets,...) reflecteixen unes altres característiques simbòlicament potents. L'aula com a espai tancat, condicionat per a garantir cert confort. Un espai de comoditat generada, i en certa

Mapa conceptual del llibre *rEDUvolution: Hacer la revolución en la educación*, de Maria Acaso
Grupo Planeta (Kindle Location 1148)

manera artificial. Ens trobem, altre com, amb una aula-espai. Un espai **limitat** i **confortable**. Quin és l'objectiu d'aquest espai? Si el seu objectiu és preparar-te per al món, com és possible que ho faci sense entrar-hi en contacte?

Una bona explicació de l'activitat educativa que té lloc a una aula és la idea de simulacre de Maria Acaso. A l'aula la professora hi porta només una *selecció d'una realitat exterior que es veu obligada a encadenar i organitzar d'una manera determinada perquè, com passa al telenotícies, el temps a l'escola és limitat*. Ens planteja, doncs, que **l'educació a l'escola és un simulacre**. *“Un simulacre es pot definir com una còpia sense original. Per exemple, quan vam participar en un simulacre d'incendi, ens comportem com si les flames estiguessin allà mateix, devorant parets i passadissos, però la realitat és que no hi ha cap foc. El terme també s'utilitza amb relativa freqüència en els terrenys de la semiòtica visual quan ens referim a aquelles imatges que s'han realitzat a partir d'una cosa que no existia prèviament (...) una representació sense original, com una autèntica ficció, com una fantasia més que com un document. I resulta que en*



els temps que vivim, estem literalment envoltats de simulacres visuals: gràcies a la tecnologia en general i al Photoshop en particular, la majoria de les imatges que ens envolten, més que representacions de la realitat són ficció.” (Acaso, 2013: 1125-1134)

Llavors, el que succeeix a una aula pot estar condemnat a ser sempre un simulacre. Podem veure fàcilment la diferència entre generar aprenentatges a través de l'experiència directa o a través del simulacre de l'experiència (el text, la imatge). I tanmateix és molt

difícil que la vida entri a l'aula per generar relacions i aprenentatges de forma directa. La frase amb que Maria Acaso ho defineix de forma enginyosa i un punt dramàtica és *no tenir temps per aprendre per què has d'estudiar*.



El logotip del Ginebró, l'escola on vaig realitzar aquest estudi, simula un paisatge de muntanyes emmarcat per una finestra. És bonic i fa referència a la proximitat de l'escola amb la naturalesa. Tanmateix, després d'interrogar aquesta imatge, en podem fer una interpretació diferent. La finestra, com a símbol de l'aula, com a quadre de la naturalesa emmarcada: bonica, llunyana, inabastable. La natura (la realitat exterior, la vida) com a gran absència a l'aula, allò que només veurem a través d'imatges, finestres, o pantalles.

Aula Biblioteca

Alumnes llibre



- zee zuz zo**
 - 11 zuzuz que zuz zuz
 - 10' zuz que zuzuz
 - 8' zuzuzuz
 - 8' zuzuz que zuzuz
 - 6' zuzuz zuzuzuz
 - 5' zuzuz zuzuzuz
 - 2' zuzuz zuzuzuz
 - 4' zuzuz zuzuz
 - 3' zuzuzuz zuzuzuz
 - 1' zuzuz que zuzuzuz
 - 1' zuzuzuz
- gna**
 - 6' gna zuzuzuz
 - 2' zuzuzuz
 - 4' zuzuz zuzuz
 - 3' zuzuzuzuz que zuzuzuz
 - 1' zuzuzuzuzuzuz
 - 1' zuzuzuzuz zuzuzuz
- zuz**
 - 8' zuzuzuz
 - 1' zuzuzuz
 - 6' zuzuzuzuz que zuzuzuz
 - 2' zuzuzuzuzuz
 - 4' zuzuzuzuzuzuz
 - 3' zuzuzuzuzuzuz
 - 1' zuzuzuzuzuzuzuz
- Duz**
 - 6' zuzuzuzuzuzuz
 - 2' zuzuzuzuzuzuz
 - 4' zuzuzuzuzuzuz
 - 3' zuzuzuzuzuzuz
 - 1' zuzuzuzuzuzuzuz
 - 1' zuzuzuzuzuzuzuzuz

On es troba el coneixement?

La metàfora de l'aula com a biblioteca, al meu entendre, fa una clara al·lusió al coneixement, a com s'emmagatzema, es delimita i es guarda. Per les aportacions dels alumnes, també porta a presentar els alumnes com a portadors de coneixement. Amb tot, la pregunta cognitiva que sorgeix és clau per a l'educació: *on es troba el coneixement?*

El llibre, i especialment els llibres de text, com a objecte de l'aprenentatge tradicional apareix com *el principal representant del saber i la ciència del passat, mentre que els mestres són els òrgans mitjançant els quals els alumnes són posats en relació efectiva amb les matèries* (Dewey, 1938: 66). En aquesta imatge es presenta doncs, l'alumne com a llibre. L'alumne-llibre té un espai, les seves pàgines, on es pot escriure els continguts i dels quals posteriorment es podran extreure i recuperar intactes. Per una banda, aquest espai és limitat, només pot contenir un a quantitat determinada de coneixement. D'altra banda,

observem diferències els uns dels altres, no només de color i títol, deduïm, també de contingut.

L'alumne, convertit altre cop en objecte, necessita que algú el posi en funcionament, requereix del professor per a activar-lo. L'alumne-llibre sembla poc orgànic, poc canviant. Un cop escrit, complet, no es pot fer servir més que per utilitzar o recuperar els coneixements que emmagatzema. Com a objecte té, per tant, una nul·la capacitat de progrés, un dels principis fonamentals de l'educació formal i no formal (En l'escoltisme, el progrés personal és un dels 5 dinamismes que s'utilitzen). Si no hi ha evolució possible, què és educar? Què ens diu aquesta imatge, que aprendre és saber i ensenyar és transmetre? Sense canvis en els aprenents ni als docents?

Un cop més, la metàfora de l'alumne-llibre posa sobre la taula certes nocions tradicionals i enganxifoses del coneixement, l'educació i l'escola. És el professor, aquell

que escriu als alumnes-llibre? Som els docents, en aquesta escena, editors i impressors que immortalitzem els coneixements de la humanitat en les pàgines dels nostres alumnes-llibre? És aquest el llegat, el coneixement immutable? Aquesta associació del llibre amb l'estudiant, com en la obra literària de Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*, fa pensar que tenim la missió de conservar el coneixement de la humanitat, intacte.

És clar que aquí es posa en joc una noció transmissora del coneixement. Sabem coses que aprenem perquè ens han transmès i les transmetem als altres. Som el vehicle de la informació i el saber enciclopèdic. El sistema educatiu és l'estructura social que permet la perdurabilitat del saber al llarg del temps.

Aquesta noció del coneixement no encaixa amb la òptica construccionista que he plantejat. Si basem el sistema educatiu en la filosofia de l'experiència de Dewey, *sobre l'educador* recau una tasca d'una dificultat

major del que va ser mai el sistema tradicional. Una tasca molt més complexa que la de transmetre coneixement. Així, és possible estructurar esquemes d'educació que subordinin sistemàticament les condicions objectives a les que es troben en els individus que són educats. Això passa sempre que el lloc i la funció del mestre, dels llibres, dels aparells i de l'equip, de tot el que representen els productes de l'experiència més madura dels adults, es subordina sistemàticament a les inclinacions i sentiments immediats del jove (Dewey, 1938: 83,84).

Una lectura simple de l'aula-biblioteca, científicament compartimentada que allotja el coneixement en una graella limitada pot fer-nos establir un paral·lelisme entre l'horari escolar i els prestatges. Podem establir una comparativa entre la voluntat del currículum escolar d'encasellar en unitats didàctiques els continguts i els llibres. L'horari i el currículum són la graella que separa les àries de coneixement i les ordena perquè les puguem processar i transmetre. Què són els prestatges de la

imatge, sinó els límits que encasellen el coneixement en l'espai i en el temps? Cada rectangle, cada volum, perfectament enfocat a guardar-lo i conservar-lo intacte.

D'altra banda, pel que fa al coneixement al currículum, cal dir que molts teòrics han proposat la seva representació de manera menys quadrada i compartimentada. Ellsworth es pregunta *què passa si la relació entre el currículum i la comprensió de l'estudiant no es pot representar gràficament com un carrer lineal d'un únic sentit en què el currículum determina la comprensió? ¿Ni tampoc com el carrer de dos sentits feta d'aquelles versions de diàleg governades per normes en què eventualment els seus camins es troben i llavors es surten feliçment cap a una tercera direcció mútuament reconeguda?* Planteja, més aviat, que *la relació entre currículum i estudiants es podria representar gràficament de forma més orgànica, amb oscil·lacions, plecs i enroscaments, girs i retorns imprevisibles* (Ellsworth, 2005: 59). Anteriorment, trobem també la representació del currículum en espiral de J. Bruner on

l'espiral vol ser una representació de les estructures cognoscitives basada en la idea de jerarquia, en què l'aprenentatge inicial aporta el fonament de l'aprenentatge posterior i aquest va creixent i arribant a un nivell més gran d'abstracció a mesura que van incorporant-se nous coneixements (Aguirre, 2005: 72).

Finalment, cal destacar el currículum en xarxa, d'A. Efland que *li sembla molt més eficaç la imatge del reticle que la imatge de l'espiral per representar el seu model curricular alternatiu i per a això desenvolupa la seva peculiar metàfora visual a partir de l'urbanisme*. Veu el currículum com una representació arborescent utilitzada per analitzar la diferència entre els models de vida de les ciutats planificades i les no planificades. (Aguirre, 2005: 73 y 75) Diu *“Els mapes de coneixement que els individus desenvolupen per si mateixos haurien de semblar-se al mapa hipotètic del currículum. Àmpliament usades, les arts poden tenir un paper essencial en l'establiment d'enllaços amb altres camps de coneixement. La metàfora del mapa també suggereix múltiples senders cap a l'aprenentatge”* (Efland, 2005: 222). Tanmateix, ens diu

Aguirre no hauríem d'ignorar l'evidència que en tot aprenentatge es produeix una evolució (encara que no sigui lineal ni per estadis) del coneixement. I aquesta evolució no apareix en la imatge del reticle del plantejament de Efland (Aguirre, 2005: 79).

El meu concepte de la investigació i del desenvolupament del currículum es basa en la proposició segons la qual tots els currículums són verificacions hipotètiques de tesi sobre la naturalesa del coneixement i de la naturalesa de l'ensenyament i de l'aprenentatge. La funció de la investigació i del desenvolupament del currículum consisteix a crear currículums les conclusions resulten articulades i explícites i quedin, per tant, sotmeses a avaluació per part dels professors. Tals currículums són mitjans en què les idees s'expressen en formes que les fan comprovables pels professors en els laboratoris que denominem aules. I la meva afirmació seria la de que quan els currículums no resulten articulats i hipotètics sinó que són implícits i es troben tradicionalment sancionats, es que els alumnes són la matèria d'experiments sense control ni

vigilància. Aquesta és la condició de la major part de la població escolar

(Stenhouse, 1985: 100)

No hi ha cap noció d'educació, de totes maneres, que no tendeixi a la organització. Segons Dewey, *el procés actiu d'organitzar fets i idees és un procés educatiu sempre present. Cap experiència és educativa si no tendeix a un coneixement de més fets i una consideració de més idees, i a una organització millor i més ordenada d'ells. La organització, per tant, no és un principi aliè a l'experiència. Altrament l'experiència estaria tan dispersa que seria caòtica* (Dewey, 1938: 119).

Així doncs, pot la imatge d'una biblioteca parlar-nos del currículum? Tal com jo ho veig és una imatge interessant de distribució del coneixement. A priori pot semblar molt ordenada reticularment, però si imaginem la biblioteca viva, en constant moviment segons les lectures que es fan i connectant llibres que en principi no

estan relacionats, la cosa canvia. Podria acostar-se a la xarxa d'Efland o a la noció més orgànica d'Ellsworth. La biblioteca crea al final un mapa que ens indica els recorreguts possibles del saber.

Si la plantejem com a aula-biblioteca, percebem l'educador com una gran absència dins d'aquesta representació. Aquí l'educador podria fer una *meta-funció* organitzativa amb *la missió d'arriba a seleccionar aquelles coses, dins de l'experiència existent, que continguin la promesa i la potencialitat de presentar nous problemes, que en estimular nous mètodes d'observació i de judici ampliïn àrea de l'experiència ulterior. Aquell ha de considerar constantment el que ja s'ha guanyat, no com una possessió fixa, sinó com un recurs i instrument per obrir nous camps que poden presentar noves exigències a les facultats existents d'observació i d'ús intel·ligent de la memòria* (Dewey, 1938: 113). Com si la ordenació, distribució i posta en funcionament dels alumnes-llibres fosin la manera

d'activar els coneixements, en aquest cas. Plantejar *les condicions que es troben en l'experiència present com fonts de problemes, a diferència de l'educació tradicional on els problemes es plantejaven des de fora* (Dewey, 1938: 116).

l'escola com una fàbrica



Aquesta imatge metafòrica és un clàssic en les comparatives que es fan a nivell teòric per a menystenir l'educació tradicional. Ens trobem doncs davant de la vella metàfora de l'escola com a fàbrica, que va sorgir dels alumnes de forma natural amb alguns matisos, respecte a la metàfora que jo hagués descrit.

Com en alguns aspectes de les metàfores anteriors, però en aquest cas plenament, ens trobem aquí amb un *descontentament respecte a l'educació tradicional*, que és segons Dewey el motiu del naixement *del que es diu nova educació i escoles progressistes*. L'educació *progressista* és en certa manera una crítica de l'educació tradicional: *l'esquema tradicional és, en essència, una imposició des de dalt i des de fora. Imposa models, matèries i mètodes adults a aquells que només s'estan desenvolupant lentament cap a la maduresa* (Dewey, 1938: 66). En aquesta aula industrial tornen a sorgir, endurits, molts dels conceptes tradicionals que hem pogut llegir en les imatges anteriors. *Com que els objectes d'ensenyament, així com els*

models de bona conducta són presos del passat o que l'actitud dels alumnes ha de ser, en general, de docilitat, receptivitat i obediència. Aquí, els mestres són els agents mitjançant els quals es comunica el coneixement i les destreses i s'imposen les regles de conduct (Dewey, 1938: 66).

Apareix, doncs, l'escola-fàbrica com la idea clàssica, encara vigent a l'imaginari dels alumnes contemporanis. El simbolisme aquí, lluny de l'objecte, es presenta com una relació simbòlica espai-espai, una comparativa entre un recinte i un altre. Quins aspectes fabrils els porten a parlar d'aquest espai i a relacionar-lo amb l'escolar?

D'entrada, cal dir que els alumnes s'identificaven amb l'empleat, no amb el producte de la fàbrica. És lògic quan penses la metàfora des del seu punt de vista (i no del nostre, on els professors podríem ser els treballadors i l'alumne el producte). Què comparteixen alumna i empleat? D'entrada, uns horaris, uns espais regulars i una rutina. Malgrat que l'alumne no ha de fitxar, podem

fer un paral·lelisme amb el fet que cada matí es passa llista. També és fàcil de percebre una jerarquia similar a la de les fàbriques, on ells estan per sota dels professors, són els treballadors rasos. També em venen al cap característiques com l'ordre, el silenci, la distribució de les taules, el treball individual i idèntic de tots els alumnes, donant tots la mateixa resposta per a la mateixa pregunta, com en un treball productiu en sèrie. D'altra banda podem parlar d'uns objectius "productius" similars quan d'aquests alumne-empleat s'esperen uns resultats a final de trimestre, en forma d'habilitats o coneixement adquirits. Aquest símil planteja problemàtiques sobre els *usos del poder en l'educació*, que segons Maria Acaso *són probablement el que més apropa les aules a les fàbriques del segle XIX, un ús del poder completament vertical que sempre aprofundeix en el contradictori i de vegades en l'absurd* (Acaso, 560-564). En aquest cas podem parlar de les paràctiques de poder en educació, que a nivell sistemàtic *disten molt de ser democràtiques*. Maria Acaso (i els alumnes que han

participat en el projecte, segons sembla) ho relaciona *amb inèrcies heretades del segle XIX i amb el paradigma industrial, quan l'espai pedagògic es va configurar com la representació de la fàbrica, on existia una figura individual que acumulava tot el poder (el professor / capatàs) i altres figures secundàries i grupals, és a dir, els peons que més tard han estat entesos com a estudiants*. Un mana, decideix, organitza, tria els temes i els altres obeeixen; un marca els temps, si podem aixecar-nos per anar al bany o no, si la porta queda oberta o tancada, si podem o no beure aigua (Acaso, 573-579).

En aquest supòsit metafòric, doncs, ens mirem a nosaltres, el cos docent, com els professors-capatàs. Aquell que està situat en un punt jeràrquicament superior de l'escola-fàbrica. Aquell que està allà per manar i per garantir que tothom produeixi, que els resultats s'assoleixin. És una imatge del docent perversa però implícita en la metàfora de l'aula-fàbrica. En aquesta imatge d'escola, nosaltres som els seus caps.

Llavors, si la tasca de l'alumne-empleat és una feina... no està remunerada? Podríem parlar de les notes com a un sou que es correspon amb els seus resultats i suposa el seu incentiu? Si pensem en les notes com a etiquetes, que els qualifiquen de cara a possibles estudis posteriors o directament al món laboral... pot ser aquesta la seva paga, una bona *nota-etiqueta*? Què produeixen els alumnes-empleat? Coneixement? Aprenentatges? Una imatge colpidora, sens dubte: l'aprenentatge com a producció en massa. Aprenentatge en serie, de consum massiu. Una imatge que ens contraria i amb la que no podem estar d'acord.

l'aula com a niu



L'última metàfora que hem produït amb els alumnes és l'aula com a niu de formigues. És novament un a comparativa espai-espai, però amb un canvi d'escala important.

L'aula-niu ens porta a fer una associació dels alumnes amb animals. És potser la imatge més orgànica, més natural. Quins paral·lelismes podem trobar entre les formigues i els alumnes? Entre l'aula i un niu? Potser la organització escolar té alguna cosa d'adaptació natural a l'entorn. L'escola com un gran ens organitzat, com un col·lectiu i els alumnes com a petites parts d'aquest. Seguin en aquesta idea, se'ns presenta el niu com un conjunt d'alumnes-insecte que no pensen de forma individual sinó sistemàtica i en conjunt. Quan s'acaba la classe, van organitzadament cap a la següent, quan toca descans es mouen massivament cap al pati. Els passadissos com túnels del niu.

Més enllà de les associacions espacials, el simbolisme dels alumnes-insecte té certes connotacions conceptuals: els alumnes com a insectes són minúsculs, mínims, no tenen un cervell propi. Associar l'adolescent amb aquests conceptes és minimitzar-lo, tractar-lo d'inferior. L'alumne-insecte que fa el que toca en cada moment perquè està predeterminat, privat de voluntat. En aquest niu, doncs, hi hauria una falsa sensació d'individualitat en els actes de cadascú, que respondrien a la voluntat organitzativa del niu. També podem connectar el niu amb la tradicional voluntat de repetició, a les aules. Una mateixa resposta multiplicada per tants alumnes, simultània, automàtica, correcte.

Quin paper hi té aquí, el professor? És la formiga que controla el formiguer? O forma part del formiguer i es mou seguint aquestes consignes de grup? Tots els docents fem el mateix, reproduïm preguntes i respostes? La possibilitat de que la nostra individualitat sigui falsa i enganyosa és com a mínim espantosa, pròpia més d'un

capítol de Black Mirror, que d'una reflexió sobre l'aula.
Però així són les metàfores que ens han portat a
reflexionar-la.

Finalment i per fer un anàlisi global de la simbologia generada per aquestes imatges, he volgut comprovar si les 7 metàfores de la vida de l'aula responen a una noció tradicional de l'educació o a una noció renovada i més pròpia del segle XXI. Per a fer-ho he cercat algunes característiques que comparteixin aquests dos tipus de pedagogies i que puguin despertar un cert consens teòric. D'aquesta manera sotmetré a cada una de les imatges a la pregunta *<la representació del concepte aula encaixa amb la característica?>* tantes vegades com característiques he recollit. Així, després d'interrogar-les, tindrè un seguit de dades en forma de gràfica que em permetran veure de forma aproximada si la visió dels estudiants està ancorada a una noció d'aula més pròpia de la tradició educativa o de les noves pedagogies contemporànies.

El primer referent que he fet servir per a veure si les nocions encaixen amb les noves escoles d'educació l'he extret del pròleg de *Pedagogías del siglo XXI* de Jaume





Carbonell. Hi trobem quatre punts que Juana M. Sancho ens destaca sobre el que comparteixen les vuit formes d'entendre l'educació que considera al llibre (i que per cert, considera diferent a la majoria de les institucions educatives i informals d'avui dia), configurant un mínim comú denominador de les característiques comunes de les pedagogies del segle XXI (les paraules en negreta no ho estaven al text original):

- *Els subjectes que ensenyen i els que aprenen. Als dos se'ls reconeix tant la capacitat de ser com la d'aprendre; als dos se'ls concep com a persones amb **autoria i responsables** -no totalment subordinades el dictat d'altres (<<el que obeeix mai s'equivoca>> ens deien quan jo era petita) - dels seus propis processos, accions i omissions.*
- *El coneixement, que no es concep com un conjunt de proposicions declaratives i conceptuals de les que l'alumne s'ha de apropiat a través de l'adquisició de determinats procediments (competències), sinó com un **diàleg** permanent*

d'aprenents i ensenyants amb les seves pròpies elaboracions i amb les socialment construïdes.

- *La **relació pedagògica**, en la qual el docent passa de ser l'actor principal d'un monòleg, a director d'obres i escenes en què cada estudiant pugui donar i desenvolupar el millor de si mateix.*
- *L'avaluació, que **no busca mesurar** fins a quin punt l'estudiant sap contestar les preguntes de l'examen, sinó calibrar la qualitat dels processos i resultats d'aprenentatge assolits i la seva capacitat per transferir-los a diferents situacions, i seguir aprenent.*

(Sancho a Carbonell, 2015: 11)

-  Si encaixa de forma clara o majoritària amb la característica descrita.
-  Si podria encaixar o no, segons la interpretació.
-  Si no encaixa de forma més o menys clara.
-  Si no es pot mesurar perquè els elements metafòrics no hi fan referència.

Les he analitzat i marcat amb colors en una taula, a continuació, amb el criteri següent:





Per altra banda, per descriure l'educació tradicional, amb les connotacions negatives associades, he escollit l'educació bancària de Paulo Freire, en que *l'educador apareix com el seu agent indiscutible, com a subjecte real, la tasca del qual és "omplir" als educands amb els continguts de la seva narració, la paraula buida alienada i alienant* (Freire, 1970: 71). Estableix un decàleg del que succeeix quan està en joc una pedagogia opressora, segons Freire, a la educació bancària dins de la cultura del silenci (les paraules en negreta no ho estaven al text original):

1. *L'educador **és sempre qui educa**; el educant el que és educat.*
2. *L'educador és qui **sap**; els educands els qui **no saben**.*
3. *L'educador és qui **parla**; els educands els qui **escolten dòcilment***
4. *L'educador és qui **pensa**, el subjecte del procés; els educands són els **objectes pensats**.*

5. L'educador és qui **disciplina**; els educands els **disciplinats**.
6. L'educador és qui opta i **prescriu** la seva opció; els educands els qui **segueixen** la prescripció.
7. L'educador és qui **actua**; els educands són aquells que **tenen la il·lusió que actuen**, en l'actuació de l'educador.
8. L'educador és qui **escull el contingut** programàtic; els educands, als que mai s'escolta, **s'acomoden a ell**.
9. L'educador identifica **l'autoritat del saber** amb la seva autoritat funcional, la qual s'oposa **antagònicament a la llibertat** dels educands. Són aquests els qui s'han d'adaptar a les determinacions d'aquell.
10. Finalment, l'educador és el **subjecte** del procés; els educands, mers **objectes**.

(Freire: 1970,74)

Les he analitzat i marcat amb colors en una taula, a continuació, amb el criteri següent:

-  Si encaixa de forma clara o majoritària amb la característica descrita.
-  Si podria encaixar o no, segons la interpretació.
-  Si no encaixa de forma més o menys clara.
-  Si no es pot mesurar perquè els elements metafòrics no hi fan referència.



s. XXI 1



s. XXI 2



s. XXI 3



s. XXI 4



educació
bancària

a)



b)



c)



d)



e)



f)



g)



h)



i)



j)



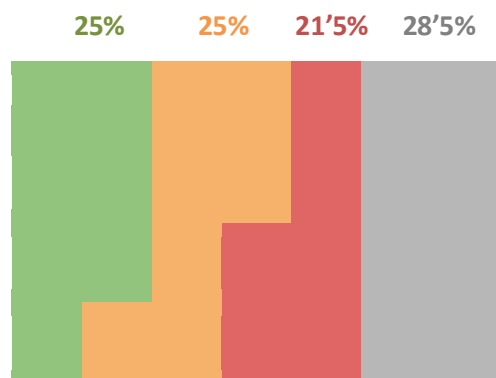
L'anàlisi i la interpretació d'aquestes imatges passa per moments de certa ambigüitat. Al ser un recorregut analític suggerit i suggerent, trepitja temes pantanosos com el paper de l'educador, la negociació de llibertat o el lloc en que apareixen els aprenentatges. Pel que fa a l'anàlisi en que pretenc mesurar si formen part dels nous corrents educatius o més aviat encaixen en els estàndards pedagògics tradicionals i de l'educació bancària, no es determinen clarament per una ni per l'altre.

Per una banda, el termòmetre ens diu que les metàfores tendeixen molt lleugerament a encaixar amb les metodologies del s.XXI. Pel que fa a les nocions de l'educació bancària de Paulo Freire, sembla que n'hi ha més que encaixen de les que no. Tot i que en ambdós gràfics ens trobem en una majoria de casos en que: o no es pot mesurar, o segons la interpretació podria ser una cosa o una altre.

Amb aquests resultats tant equilibrats podem afirmar que les nocions que es transmeten en les imatges de l'aula que projecten els alumnes **no són clarament tradicionals** però que **tampoc són clarament innovadores** ni pròpies de les noves corrents del segle XXI.

Això recolzaria, al meu entendre, la visió que he argumentat abans que entén el canvi educatiu com un canvi en procés: iniciat però no finalitzat. Cal tenir en compte el context socio-cultural en que s'ha fet l'estudi, que és el d'una escola concertada i pretèsament innovadora i progressista. És de suposar que si féssim aquest treball amb alumnes de certes escoles pública amb una situació social i cultural complicada, o amb algunes escoles privades i religioses, els resultat podria tendir a encaixar més amb l'enfoc tradicional. Però també és cert que hi ha escoles públiques o privades, religioses o laiques, que estan més avançades en innovació que el Ginebró.

El que aporta aquest anàlisi, més enllà de les dades, són les possibilitats reflexives, les qüestions que aborda i les consideracions que pot portar a plantejar. És més interessant l'abordatge a les problemàtiques a través dels llenguatges de l'art, en aquest cas, que les possibles respostes que pugui donar la investigació. Estaré satisfet si aquesta recerca produeix bones preguntes, ja que entenc que les respostes no poden romandre estàtiques en aquest context de canvi. Més tard les procuraré abordar.



7 metàfores per a l'horitzó

(...) el que passa a l'educació: aquesta es nodreix d'una sòlida tradició cultural que es transmet de generació en generació i d'una rica memòria pedagògica que serveix de referent continu per a la intervenció educativa. Tradicions que convé preservar, amb les pertinents relectures i recreacions que exigeixen els nous contextos. Les empremtes del passat són poderoses i ens permeten construir el futur. Per això l'educació -igual que la poesia, segons Gabriel Celaya- és una arma carregada de futur. Un futur que es dibuixa des del present. D'aquí, també, l'oportuna metàfora de María Zambrano de l'etern ara, suspès entre el passat i el futur. Però la inevitable càrrega d'incertesa i complexitat que envolta l'educació no pot convertir-se en una coartada per al desànim, el pessimisme i el derrotisme.

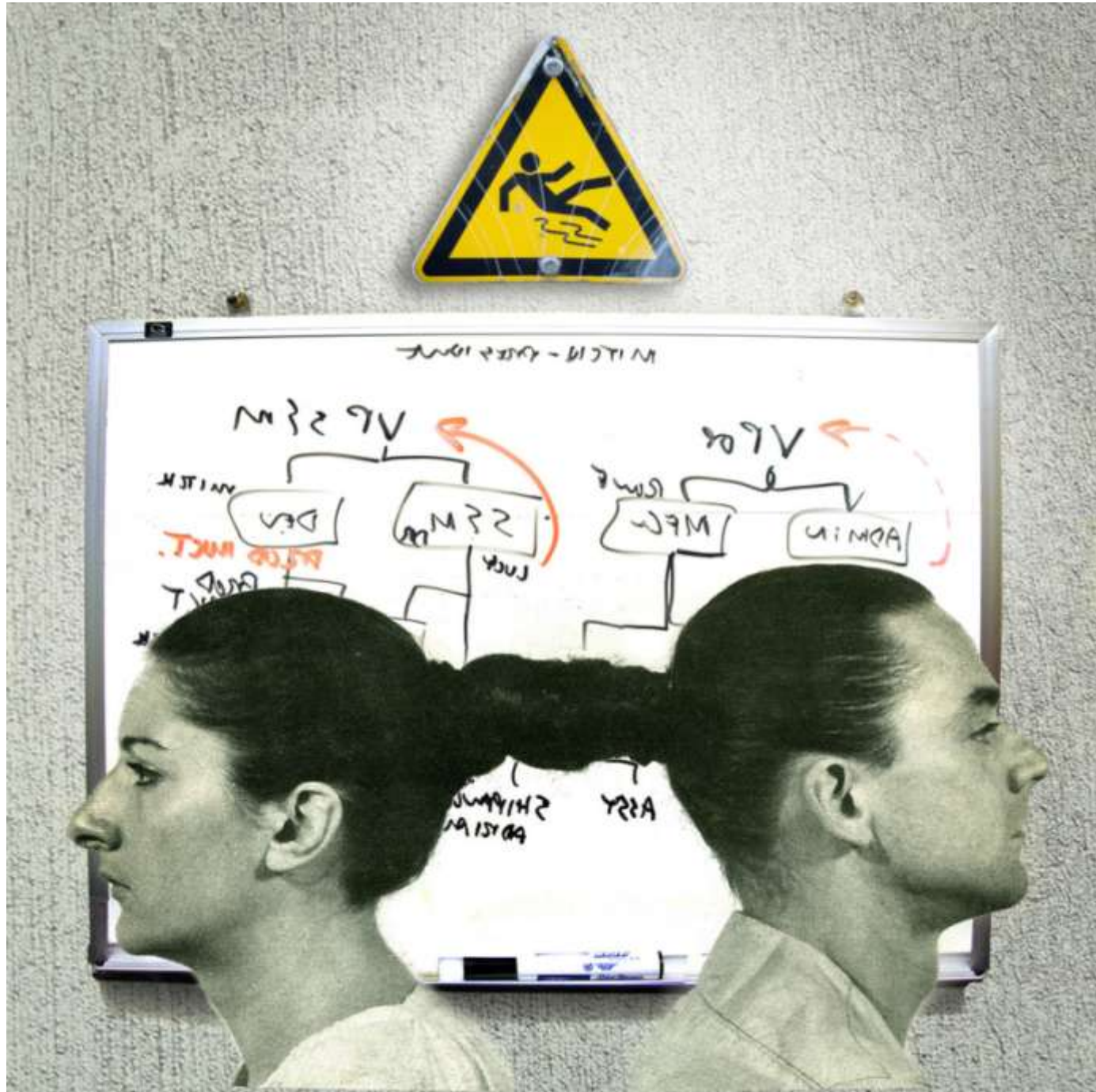
(Carbonell, 2009 :11)

Després d'aquest exercici d'anàlisi i reflexió em veig impel·lit a anar un pas més enllà. En alguns moments de la investigació amb els joves va sorgir la possibilitat de, depenent de com anessin les coses, dur a terme aquest procés creatiu amb una altra pregunta: *quina aula imagem de cara al futur?* Aquesta qüestió sorgeix i es genera de forma natural després d'analitzar els pros i els contres en una cartografia de l'aula actual. De forma personal, doncs, m'he vist conduit a formular un seguit de metàfores, idees o suggeriments en forma d'imatge que, d'alguna manera, sorgeixen del recorregut de tota la tesi, no només de la investigació. Per tant, ens serveix això, també de posicionament personal respecte als temes tractats, d'aposta teòrica i de treball conceptual suggerent pel que fa als collages resultants. La finalitat de l'educació no es ceneix a l'estat actual o a l'adaptació a l'estat actual. L'educació és una eina de transformació que està enfocada a un futur millor, un mètode de progrés. I encara que *"és impossible*

preveure com serà el futur de la civilització d'aquí a unes dècades" sí que és possible "formar-la en un conjunt de capacitats que l'ajudaran per adaptar-se al canvi: a qualsevol canvi". Així, com deia en capítols anteriors, l'educació es pot instal·lar en el canvi i, com indica Jaume Carbonell, educar per a la llibertat sense estar subjecte a la subordinació d'altres persones ni a manipulacions i pugui participar activament en la vida social.

Per això cal educar-la. A partir de la màxima tan encertada de Montaigne que diu que «el nen no és cap ampolla que s'ha d'omplir, sinó un foc que cal encendre». Un desafiament educatiu que implica un acte d'amor i de valor.

(Carbonell, 2008 :12)



L'aula com a performance

(contra el simulacre)

M'agrada molt la referència que fa Elisabeth Ellsworth sobre la frase de Felman, *<ensenyar és impossible>*. Ens diu que no és final o simplement negativa sinó que ens incita a *implicar-nos a l'ensenyament amb el complet reconeixement de l'existència i importància de l'inconscient: "es podria dir que ensenyar és impossible perquè l'inconscient constantment desbarata les millors intencions de les pedagogies. I dirigir-se als estudiants com si això no estigués passant -dirigint a ells com si la comprensió mútua i completa fos efectivament assolible quan no ho és- estableix una situació impossible entre els professors i els estudiants"* (Ellsworth, 2005: 64). Jo crec que aquesta impossibilitat incita a l'autenticitat, a no *pretendre* (pre-tensió impossible) ensenyar, sinó a genuïna i simplement mostrar.

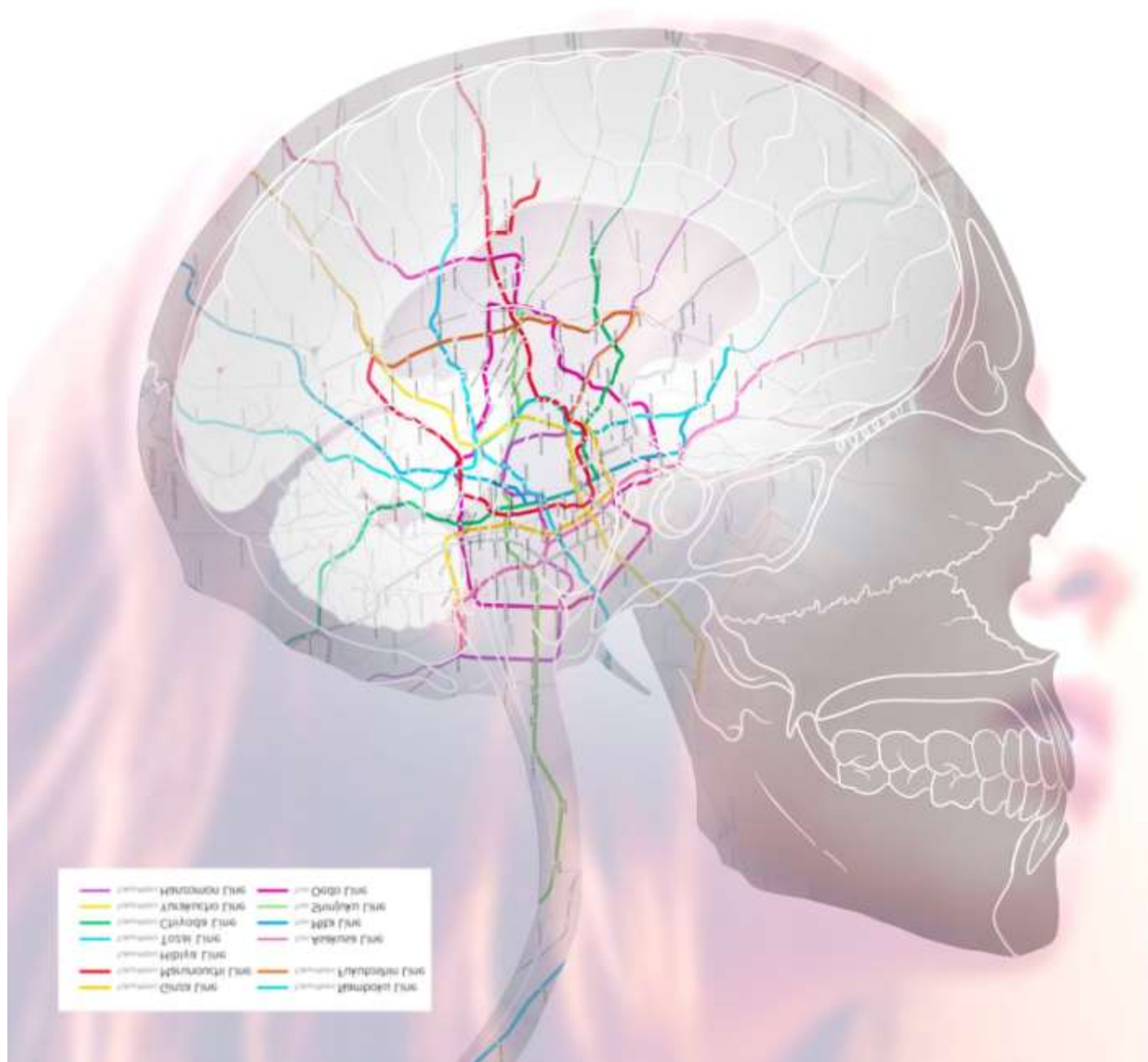
Hi ha una frase que se li atribueix a Marina Abramovic que diu *el teatre és una cosa que tot artista de performance ha d'odiar*. Proposo, doncs, l'aula com a performance. Si l'aula és un

escenari, el professor no ha de sortir a fer teatre, a simular, a actuar... a de sortir a viure, a mostrar, a sentir i a créixer. La seva actuació ha de ser una performance, en tant que autèntica i transformadora. Aquesta metàfora posa en escena el paper del professor, però no només. Els alumnes també tenen emocions i no poden quedar fora de l'aula. Des de la neurociència s'afirma que les emocions influeixen en el procés de *"fixació dels records, en la conducta dels alumnes i en el seu procés d'aprendre i créixer com a persones"* (Ibarrola, 2013: 225). Penso que només deixant entrar l'emoció i la intuïció propiciarem veritables aprenentatges. Com ens recorda Begonay Ibarrola *la intuïció, com deia C.G. Jung, és una forma de coneixement que arriba més enllà que la raó* (citada a Ibarrola, 2013: 260)

Les emocions, els sentiments i l'aprenentatge estan molt relacionats. L'experiència d'aprenentatge pot anar unida al plaer o al dolor. En el primer cas ens motivarà a repetir l'experiència, a apropar-nos-hi; en el segon cas, a fugir de noves experiències que estan gravades en la memòria amb dolor (Ibarrola, 2013: 601-603)

D'aquesta manera, tenint en compte les emocions i potenciant-les, podem aprendre a sentir. I aquest és *la primera condició per a un bon aprenentatge, que l'aprenent aprengui a sentir i se senti bé* (Ibarrola, 2013: 1085-1089). Si volem afavorir els aprenentatges, no es pot deixar de banda aquest aspecte relacional. Les aules no són *per a aprenents abstractes, són per a aprenents concrets i específics*. L'ensenyament, entès com a performance, com a acció artística, *no és una tècnica sinó una relació, i així es potenciar l'aprenentatge, que sempre es dona dins d'una relació i d'un entorn concret* (Ibarrola, 2013: 1096-1098).

L'aula com a performance s'ha d'entendre com una espai on succeeixen coses que et fan sentir. Un lloc on no s'evita l'emoció. Un context on s'acull allò relacional i on serveix per a aprendre. La performance com a forma d'oposició directa a l'aprenentatge per simulacre (Acaso, 2013), que ha sortit abans. La performance per a generar un aprenentatge per experiència.



L'aula com un cervell

Educar sense saber com funciona el cervell és com voler dissenyar un guant sense haver vist mai una mà

(Leslie Hart, Associació de neuroaprendizaje cognitiu citada a Ibarrola, 2013: 202-204)

Llegint sobre neurociència em sorprèn la plasticitat del cervell, la manera de relacionar-se, de crear noves connexions i de créixer. Plantejo aquesta imatge d'aula en contraposició amb la imatge anterior de les formigues. M'interessa aquesta idea de plasticitat, de capacitat de reconfiguració, de generar coneixements enllaçant records, emocions i experiències. Podríem fer un mapa d'un cervell? Segurament no, i això em sembla una imatge ideal d'aula, com un mapa que sempre va canviant, un espai que creix i amb moviment constant.

També plantejo aquesta idea orgànica en contraposició a l'aula industrial, àmpliament citada. Imaginem de nou el dilema si "*mantenir una educació industrial o passar a una educació artesana, mantenir dinàmiques centrades en el docent o centrades en l'estudiant, treballar per l'avorriment o darrere de la passió*" (Acaso, 811-818). Maria Acaso ens parla després de l'aula com a reunió. Imaginem una reunió de neurones! Imaginem a alumnes comportant-se, metafòricament, com neurones estimulades. Aquesta aula orgànica, està connectada a la resta del cos, a la resta del món, a través dels nervis que transmeten els sentits generant noves connexions. Una aula oberta a l'olfacte, al tacte i al gust més enllà de la vista i l'oïda, els sentits tradicionals, una aula on hi entri fins i tot el sentit d'equilibri (física i metafòricament).

En aquesta aula-cervell, caldria estimular més enllà de l'habitual *èmfasi en una modalitat d'ensenyament lògica i verbal*. En aquesta aula cal *presentar algunes estratègies que serien eficaces per estimular i desenvolupar el cervell contralateral*

(Ibarrola, 2013: 928-929), cal *crear ponts entre les arts, el llenguatge, l'ètica, el coneixement de si mateixos. "L'educació per a la receptivitat és el complement i l'antídote de l'educació per a l'anàlisi i la manipulació de símbols. Tots dos tipus d'educació són absolutament indispensables. Si es descuida un dels dos mai [l'alumne] arribarà a convertir-se en un ésser humà complet "* (Huxley, 1977; citat a Ibarrola, 2013: 932-935)

Una aula-cervell on es cuidi dels aspectes físics per a un bon aprenentatge, proveint d'oxigen, aigua, tranquil·litat, estabilitat emocional, estímuls, amb temps,... (Ibarrola, 2013: 1251-1291).

L'experiència modifica el nostre cervell contínuament, enfortint o debilitant les sinapsis que connecten les neurones, generant així l'aprenentatge que és afavorit pel procés de regeneració neuronal anomenat neurogènesi. Des de la perspectiva educativa, aquesta plasticitat cerebral resulta transcendental perquè possibilita la millora de qualsevol aprenent (Ibarrola, 2013: 1312-1315).



L'aula com un joc.

És cert que hi ha una tendència educativa cap al joc, la *gamificació*. Però més enllà d'això, més enllà de fer jocs per a aprendre, proposo que ens prenguem les activitats com un joc. Si entrem a l'aula a jugar, posem en pràctica les capacitats i els aprenentatges de forma més lúdica, més propera a l'educació *no formal*, i propiciem que apareguin aprenentatges inesperats.

A una aula-joc prenen molta importància les dinàmiques i les relacions, *cal discutir, reflexionar, sospitar en veu alta, rebatre el que diu el professor* (en aquest cas, potser només el conductor del joc), *el que diu un company*. A l'aula-joc entraria també *l'error com la porta a l'aprenentatge* (Acaso, 2013: 686-688). L'aula-joc és emocionant, divertida i experimental. Els bons jocs, cada cop que hi jugues són diferents. Entra en joc l'estratègia, els companys, la sana competitivitat i el bon humor. Un joc, com una *performance*, no és una ficció sinó una realitat viscuda en si mateixa. El joc permet el

simbolisme, la imaginació la pràctica de competències i habilitats de forma lúdica i sense pressió. I el més important és que, si aconseguim plantejar l'aula com un joc, no caldrà que ens avorrim per a aprendre!

El que és cert és que *aprendre és el que fem cada dia, de forma conscient o inconscient, en contacte amb el món i amb les persones del nostre voltant i a través del joc. "Joc i aprenentatge per tant, estan units i és la forma en què associem des de ben petits joc-plaer-aprenentatge el problema ve quan deixem d'aprendre jugant i quan deixem d'aprendre amb plaer* (Ibarrola, 2013: 1033-1036).



L'aula com a ecosistema.

Una companya, la professora de biologia, mentre parlàvem de la tesi em va suggerir l'ecosistema. La veritat és que és una metàfora tant adient que ja la tenia pensada quan ho vam parlar, va ser una bonica coincidència. Perquè, què és una aula sinó un sistema natural format per organismes vius i un medi físic amb que es relacionen? L'aula-ecosistema és un lloc físic on hi té lloc la vida i les relacions entre medi i organismes. En aquesta línia, és una imatge que es contraposa per una banda a totes les metàfores d'objectes inanimats i per l'altre amb el formiguer. Els alumnes-formigues s'identificaven per la repetició i la còpia negant la diversitat. L'aula-ecosistema, en contraposició al niu de formigues, és un espai on tots els éssers vius són diferents i es relacionen de forma particular i adequada els uns amb els altres. És un espai on totes les persones i les coses hi tenen un paper, en harmonia i equilibri, desigual però horitzontal.

El trencament de les jerarquies imposades i l'absència de distincions tàcites és amb el que hauríem de treballar, perquè dins d'un sistema educatiu horitzontal hauria de resultar difícil trobar un centre o un far, trobar algú que sobresurti, perquè no hi ha una posició superior que es validi disposant de les altres com a inferiors. De fet, aquesta és l'única manera que tenim d'aprendre, quan ensenyem, i és l'única manera que tenim d'ensenyar, quan aprenem.

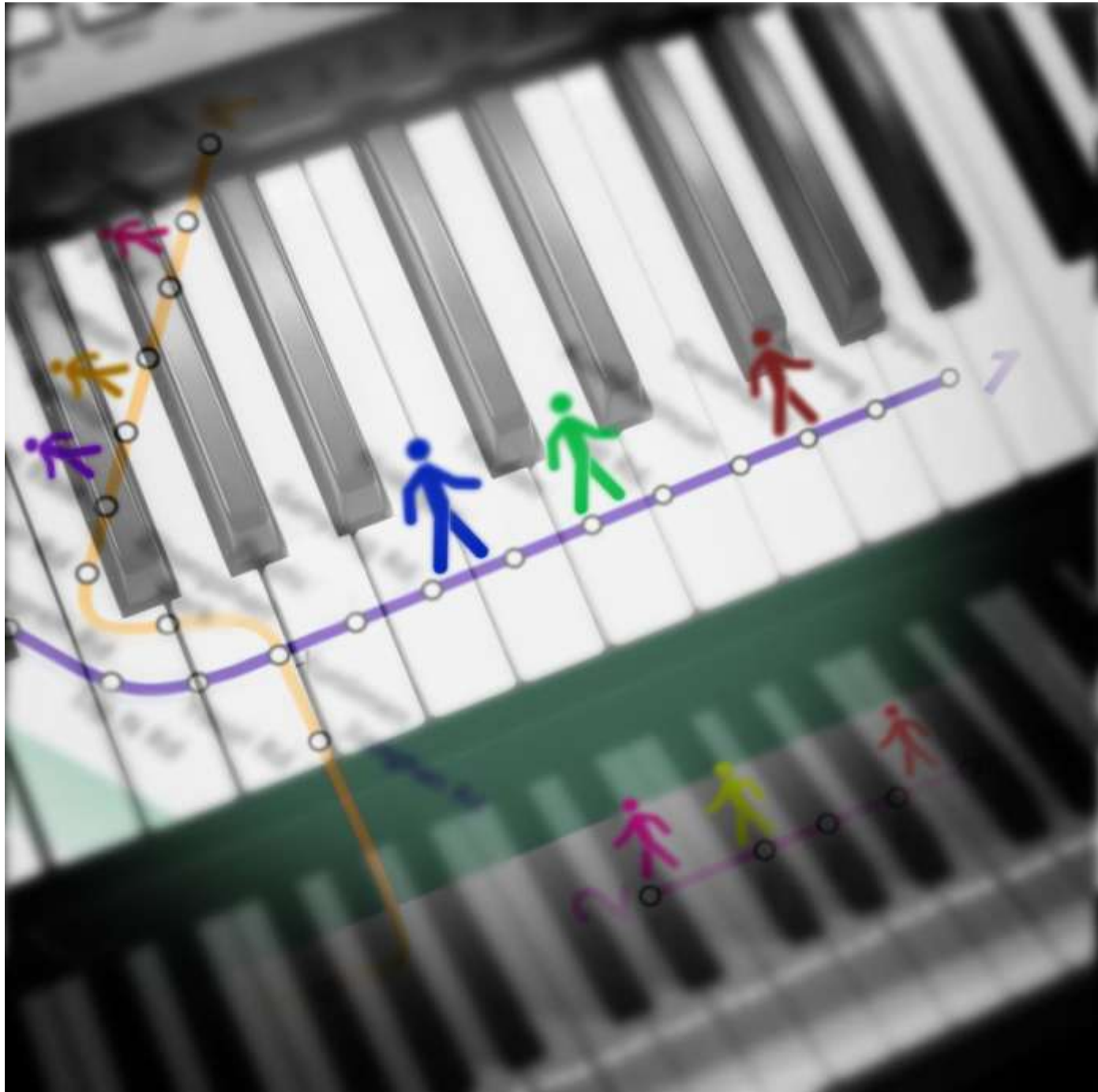
(Acaso, 2013: 678-682)

Aquí hi torna a jugar un paper important *el tot*, interconnectat *d'objectes, olors, formes, colors, sons i persones*, que habiten i es relacionen en un determinat marc físic que ho conté tot i, al mateix temps, és contingut per tots aquests elements que bateguen dins d'ell com si tinguessin vida. Begoña Ibarrola parla d'ambient i ens diu que l'ambient *parla, ja que ens transmet sensacions, ens evoca records, ens dona seguretat o ens*

inquieta, però mai ens deixa indiferents (Ibarrola, 2013: 6055-6059). És, per tant, la nostra funció com a educadors que aquest ambient, aquesta aula-ecosistema, resulti el més estimulants possible i generi aprenentatges i relacions.

Pel que fa als objectes inanimats, a les *coses*, d'aquesta aula-ecosistema, amb que ens relacionem podem pensar metafòricament en els mitjans. La influència que tenen és evident i ja ha estat comentada però, i si distribuïm i ordenem els mitjans que entren a l'aula, com a part del medi, per a generar aprenentatges? Les representacions *clarament comercials, persegueixen la compra de productes. El tipus de coneixement que genera és un coneixement identificatiu (si el producte és barat, si està fet amb ingredients naturals, si és per a un públic,...)*. Totes aquestes dades s'emmagatzemen a la nostra memòria i a una escala superior fan que es modifiqui la nostra actitud davant de persones que no coneixem o davant nosaltres mateixos. Tots

aquests mitjans, visuals i audiovisuals, *contribueixen al fet que formem les nostres idees sobre com és el món, ja que a través d'ell absorbim i vam crear informació* (Acaso, 2009: 170-175). Té sentit, doncs, que tinguem en compte això a l'aula-ecosistema, tenint en compte que es pot entendre *la semiòtica com un sistema de lluita contra les estructures de poder* (Acaso, 2009: 188).



L'aula com un teclat.

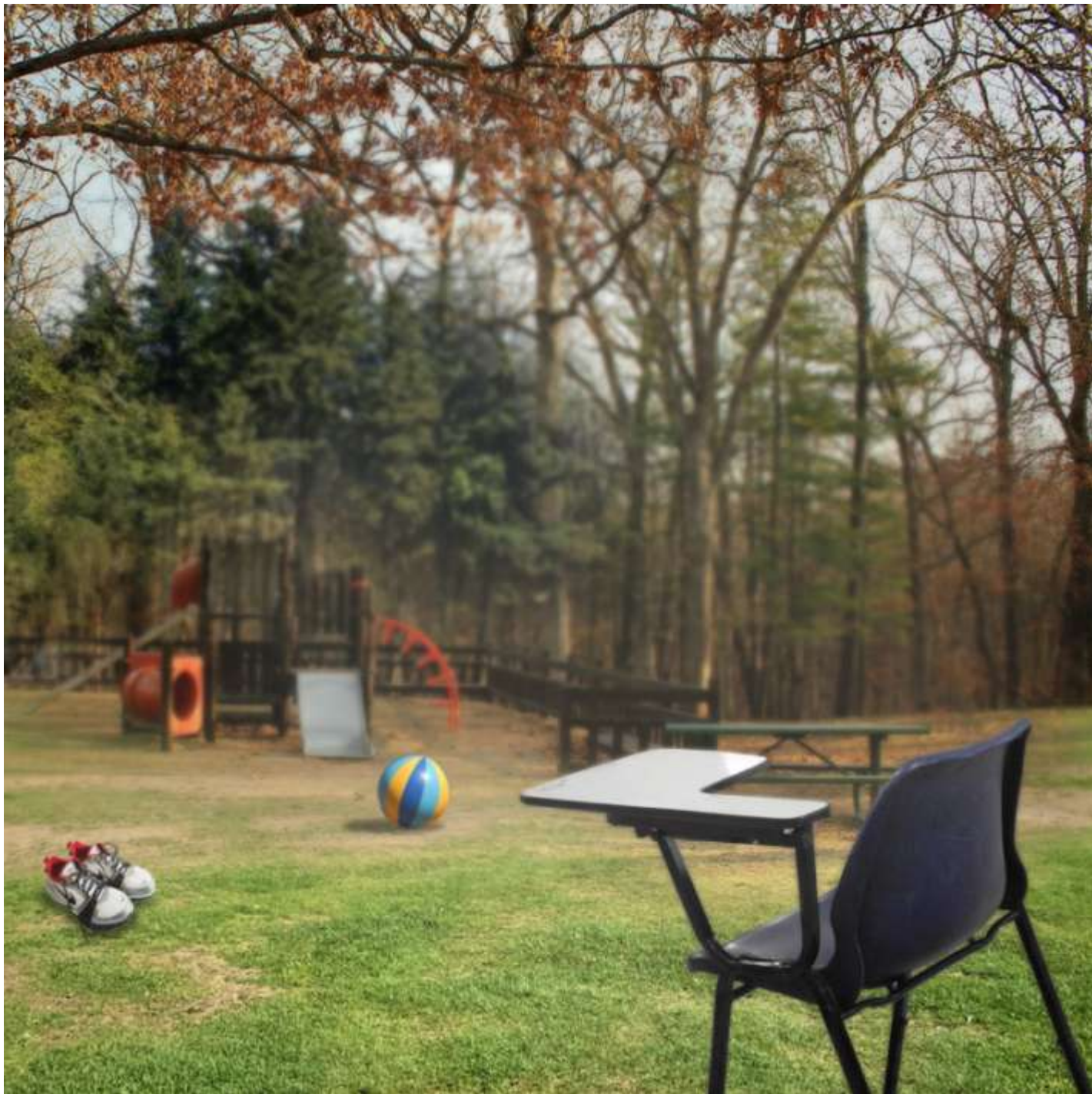
Aquesta és potser la metàfora més poètica, perquè si l'aula és com un teclat l'educació és una cançó. Entès així, podem veure que cadascú és una nota, igual però diferent, complementària o dissonant. Entre tots podem fer acords, relacionar-nos harmònicament o crear autèntiques melodies. El discurs com una melodia, l'aprenentatge com una peça musical que es va elaborant amb els seus ritmes, els seus silencis, les seves tornades i els seus alts i baixos. I la relació entre els alumnes com un aspecte clau, la relació estètica i emocional que teixeixen uns sons amb uns altres, l'harmonia quan sonen bé, l'encaix quan uns acompanyen i els altres entonen la melodia a varies veus, o a cànon. A l'aula-teclat apareix com a fonamental la importància del treball en equip.

(...) al segle XXI, qualsevol professional, però especialment els relacionats amb la gestió del coneixement, tenen l'obligació d'estar acompanyats, entendre com a part d'una comunitat

dins d'una altra (la comunitat de docents dins de la comunitat de l'aula) des d'on dissenyar i desenvolupar l'acció educativa en equip. Al segle XXI serà molt difícil visualitzar qui és el professor o professora, perquè el que tindrem davant dels nostres ulls serà una amalgama, una barreja, un rizoma, una comunitat de persones generant informació entre tots i alhora. Com proclama el Manifest edupunk que està a punt de descobrir, més que DIY (do it yourself) fes DIWO (do it with others).

(Acaso, 657-663)

També podem plantejar l'aula com un teclat i els alumnes com dits (o com músics), que circulen pel teclat i l'activen, el fan sonar a mesura que aprenen. Aquesta proposta d'aula-teclat, planteja l'educació com una acció que s'exerceix, una acció artística i emocional, delicada. L'educació com una interpretació, que per a excel·lir ha de tenir cor i destresa, que requereix de pràctica i destresa.



L'aula com un pati/parc natural

Aquesta idea ve directament de l'*escola com un gran pati*, que ha sortit a la investigació sobre la meua experiència. Un lloc on fer-hi el que es vol: on jugar, xerrar, deixar passar el temps o inventar una idea per matar-lo també. Íntimament lligada a la idea d'experiència per exploració i experimentació, a l'aula-pati hi sorgeix amb força la idea de llibertat. A la investigació amb els joves estudiants ha sorgit diverses vegades com una tensió constant a l'aula, la negociació de llibertat entre el professor i l'alumne. Crec que té a veure amb la noció del *somni educatiu de la comprensió total* (Ellsworth, 2005: 84) i amb les *maneres de direccionalitat deshonestos* (Ellsworth, 2005: 85). Si despertem i neguem la idea que es pot comprendre totalment, que l'educació es pot donar de forma neta i plana, en direcció del professor a l'alumne, ens serà més fàcil obrir-nos a l'experimentació, a

l'inesperat, entenent que la direccionalitat és una de les paradoxes de l'educació (Ellsworth, 2005).

Finalment, l'aula-pati ens convida a pensar en un espai obert, natural, gran. Aquesta idea trenca amb l'aula de les quatre parets, de l'espai reduït i potencia un món de possibilitats. Alguns aspectes físics de l'aula, (més enllà de les poderoses dots educadores de la natura, comentades en el pas per l'escoltisme i l'educació formal, que cal tenir en compte) són més importants del que pugui semblar a priori:

Considero que ve al cas comentar que hi ha aules en què no es ventila gairebé mai. (...) Aquesta manca de consciència sobre la importància i necessitat d'una bona ventilació no és exclusiva del context escolar. (...) De vegades oblidem que una persona en situació de descans consumeix de l'ordre de 400 litres d'aire en una hora. N'hi ha prou calcular els litres que caben en un espai (ja sigui aula, ambient de treball, llar, etc.) per a

comprendre per què es produeix aquest aire espès que de vegades es nota res més a l'entrar (Ibarrola, 2013: 94-100)

Aquesta proposta d'aula, no és només un espai, sinó que és un entorn, uns punts suspensius que ens fan somiar totes les possibilitats (i potencialitats) del fet educatiu.



L'aula com a autocaravana

Potser si us dic autocaravana no penseu en aquesta que veieu. He col·locat a la imatge la mítica volkswagen per a suggestionar el lector. L'aula-autocaravana és llibertat, és moviment, és un no-espai. Tornem a traspasar els límits, a moure alumnes i professors i portar-los fora de les quatre parets de l'aula. Però hi ha una característica nova, clau: la possibilitat de moure's. L'aula-autocaravana es pot moure, mai és la mateixa és un espai canviant que es nega a si mateix. És potser la metàfora de futur més versàtil, ja que pot incloure totes les altres.

Basem-nos en la idea que *els currículums i les pedagogies, com els films*, estan orientats a un públic intencionat, a algú. Entendrem, doncs, com Elisabeth Ellsworth, que *tenen públics intencionats, imaginats i desitjats, que les decisions sobre el contingut, l'estructura, els usos del llenguatge i de la imatge, la*

dificultat o facilitat d'un currículum estan fets assumint un destinatari global però concret. Planejem-nos aquí, en aquesta aula-autocaravana, que podem personalitzar tot aquest coneixement previ (el que condiciona el currículum i les pedagogies), que podem disposar de la informació de primera mà per *moure'ns* a una altre lloc-aula. Si podem conèixer als alumnes, preguntar i decidir *què saben, què no saben, què necessiten saber per al seu bé, pel bé de la societat, o ambdues coses, com aprenen, quins són els currículums que han funcionat amb ells en el passat i quins han fracassat, què els motiva, què és rellevant per a ells, qui es pensen que són en relació a ells mateixos i als altres* (Ellsworth, 2005: 67) llavors podrem dur a terme la millor de les pedagogies per a ells. Això és el que hauria de succeir en una aula-autocaravana.

És, potser, la intuïció que porta a les *Escoles Vittra* a *administra més de 30 centres a Suècia que volen trencar amb el model d'escola. La seva proposta és eliminar les aules per tal d'incentivar l'aprenentatge i la creativitat dels alumnes. Pretén que l'educació tingui lloc en qualsevol part del centre escolar, no en un espai únic i tancat com és l'aula* (González, 2015: 59). Aquesta és

una forma d'entendre el que deia, que pot ser adequada encara que molt literal.

L'altre manera d'entendre-ho, més conceptualment, és sabent que l'aula ha de permetre un canvi d'entorn, de normes, de dinàmiques, si es vol potenciar les seves possibilitats. Tal com ho diria Ellsworth, el diàleg comunicatiu pot ser una forma realista de direccionalitat: *El diàleg plantejat com una forma de conceptualitzar o estructurar la relació entre parlant i oient, entre el social i l'individual, o entre currículum i estudiant. Aquí, el diàleg comunicatiu és en si mateix una estructura simbòlica. I com a estructura simbòlica, s'ofereix a aquells que s'introdueixen en ell les seves posicions dins del coneixement, poder, desig i història. Així doncs, entenent l'aula-autocaravana com un diàleg comunicatiu que no és un vehicle neutral sinó que porta amb si les idees i comprensions dels subjectes d'un costat a un altre, sense mediacions, entre estudiant i professor* (Ellsworth, 2005: 89).

Sigui com sigui, l'aula-autocaravana ens ajuda a entendre el fet d'educar i el fet d'aprendre com un viatge, com una

aventura apassionant. Aquesta metàfora del viatge em sembla extremament adequada per acabar el recorregut i l'agafo en préstec de Jaume Carbonell:

Del viatge lliure on les persones, ansioses de coneixement, es mouen sense presses, amb els cinc sentits ben oberts, deixant-se atrapar per la màgia del paisatge i de les gents, per qualsevol racó i detall. Es parteix amb un pla de ruta d'objectius mínims, obert al risc i a la improvisació; i amb un equipatge lleuger que es va renovant amb el pas del temps, d'acord amb els nous camins que es transiten, dels paratges que es van descobrint i de les noves necessitats. Els quatre punts cardinals que assenyala la brúixola en aquest viatge són: curiositat, desig, observació atenta i diàleg amb l'entorn i amb un mateix. L'antítesi, és clar, del viatge turístic d'estades veloços i dirigides i de coneixements superficials i efímers, on tot està programat fins a l'últim detall i on ningú pot sortir-se del guió fixat

(Carbonell, 2008 :17)

Capítol 5

Retorn a les preguntes, per concloure

L'obra d'art com a mitjà educatiu de transformació social

En aquesta investigació plantejo construir discurs i generar preguntes a partir de la producció artística, amb llenguatges visuals. Ja he explicat el seu potencial, perquè crec convenient i adequat l'ús de la imatge en contextos educatius i de recerca, però volia incidir en el potencial transformador de l'experiència.

L'experiència en el context educatiu ha de contribuir a una expansió de les possibilitats cognitives i vivencials dels alumnes. La metodologia amb que construïm fets, informacions i idees pot molt ben ser la imatge i les arts, amb la intenció d'*aprendre com un procés continu de reconstrucció de l'experiència*. Funcionarà si *l'educador dirigeix la seva mirada cap*

endavant i contempla tota l'experiència present com una força activa que influeix en el que seran les experiències futures (Dewey, 1938: 123). I els nostres alumnes tindran múltiples experiències artístiques (visuals, sensorials, sensibles) futures, que requereixen d'experiències educatives similars per a preparar la seva recepció crítica. Amb l'educació artística o utilitzant l'art per a l'aprenentatge, podem expandir l'experiència present i futura de l'alumnat ja que *en cada nivell hi ha un desenvolupament expansiu d'experiència si l'experiència és educativa en efecte* (Dewey, 1938: 124). L'educació, basada o recolzada en les arts, per a aconseguir la seva finalitat transformadora *en l'individu i la societat, ha de basar-se en l'experiència, la qual és sempre l'experiència vital real d'algun individu* (Dewey, 1938: 125), en aquest cas l'experiència estètica.

Però la tasca artística no és només una manera de generar discurs des de l'educador o l'investigador cap a l'estudiant o el món acadèmic, també pot anar (i convé que hi vagi) en la direcció inversa. Si l'art és un mitjà de comprensió del món que ens permet projectar-lo i transformar-lo, també és important donar les eines i incitar

als nostres estudiants i als joves investigadors a utilitzar la producció artística. Comparteixo plenament l'abordatge que fa Imanol Aguirre en aquest sentit quan es refereix a la *producció comprensiva*:

(...) al nostre entendre, l'art hauria de ser per a l'educació artística més que una matèria d'estudi i anàlisi. Tal com és una forma d'interpretació i generació de mons (Goodman, 1978), hauria de ser utilitzada com a mediador del coneixement i com a productor de significats. En aquest sentit, s'hauria de proposar un relançament curricular de la producció comprensiva, basada en la idea que la producció artística és una eina per a la interpretació de la cultura tan interessant com la filosofia especulativa o l'antropologia i, sobretot, és la més adequada en l'àmbit de l'educació artística. (Aguirre, 2005: 307)

Finalment vull remarcar la idea de l'art com una de les possibilitats més directes i potents per transformar el món. Martín Barbero a una conferència (*Festival Internacional ZEMOS98, 11 edició. Educación Expandida*) partia de la

polisèmia de la paraula *contar* per explicar la importància del relat: *Contar para que te tengan en cuenta y para que salgas en las cuentas*. La idea d'enllaçar relat, política i economia. En aquest sentit vull afegir que si no llancem les nostres produccions artístiques al món, si no som capaços de produir *comprensivament* en aquests llenguatges des de l'educació i la investigació, correm el risc que els discursos que transformin el món els moguin forces menys prosperes i crítiques, amb relats més consumistes i trivials. Duncum ens parla de com els *mitjans de comunicació ofereixen tant els valors de mercat com els relacionats amb les creences socials convencionals*. El missatge principal és *consumir, la idea que la felicitat pot ser adquirida a través del consum continu, cultivant un consumidor hedonista sense responsabilitat col·lectiva* (Duncum, 2008). Si no col·loquem missatges artístics d'altres procedències en aquest entramat, exposem als joves únicament als missatges de consum, *a representacions que donen suport a posicions socials sexistes i racistes, xenòfobes i homòfobes*. Els missatges *apel·len als nostres sentits amb un atractiu estètic utilitzat per emmascarar idees que, en cas contrari ens qüestionariem*. *L'esquer estètic i sensorial, com en d'altres*

temps però en una escala sense precedents, és responsable d'inculcar una ideologia (Duncum, 2008).

En aquesta línia, la idea de *fer mons* de Goodman (1990), pren importància. Si prenem l'art com a mitjà educatiu capaç de generar mons (que influeixen i existeixen directament) cal saber connectar i reformular, a separar com a conjuntar. *"Podem enumerar, d'una banda, la divisió del tot en parts i la desagregació de gèneres en subespècies, així com l'anàlisi de conjunts complexos en virtut dels trets que els componen, l'establiment de distincions; i cal referir, per l'altra, la composició de totalitats i de gèneres a partir de membres i subclasses, la combinació de trets per formar complexos, i la realització d'altres connexions"* (Goodman, 1990: 191-194) talment com un collage conceptual. Així, la manera fer mons, d'aportar significats i noves influències, pot dependre de *determinades etiquetes, com ara noms, predicats, gestos, imatges, etc.* (penso en l'avaluació com a etiqueta). Així, la creació s'efectua, *afavoreix o consolida com processos de composició o de descomposició*. Ens indica com a organització de significats, de forma curiosament adequada, *les transferències metafòriques que poden produir una doble reorganització, tant al reagrupar el nou*

àmbit d'aplicació com a relacionar-lo amb l'antic (Goodman, 1990: 195-200). Encara en el terreny filosòfic dels conceptes, planteja la possibilitat *que diverses entitats miscel·lànies pertanyin a un mateix món, creuant-se entre si i formant, en fer-ho, complexos dissenys, i, així, no procedim a crear un món nou cada vegada que separem dues coses o quan tornem a unir altres, aquest cop de manera diferent. Però els mons poden ser diferents si no tot el que pertany a un d'ells pertany també a un altre* (Goodman, 1990: 195-200). Imagino aquí el fet d'utilitzar imatges (d'arts visuals) dels mitjans per a reformular-les i generar nous significats, sinó nous mons: *L'art ens ofereix alguns dels contrastos més aguts que neixen de l'accentuació, en cada cas, de diferents aspectes (Goodman entén per èmfasi és la desviació de la norma amb la qual el nostre mirar quotidià equilibra i destaca els diversos trets de la cara). L'artista altera la ponderació visual dels diferents trets, del volum, de la línia, de la postura o de la llum, de manera que el món que ahir era normal ens sembla avui estranyament pervertit, i el que ahir s'aplicava al paisatge com un programa realista es torna ara en caricatura repulsiva* (Goodman, 1990: 255-264). La idoneïtat de l'art com a eina per a generar mons i, per tant, per transformar-lo em sembla, arribats a aquest punt del raonament, inqüestionable.

"Quan un món es construeix a partir d'altres mons solen intervenir també amplis processos d'eliminació i de complementació, d'extirpació efectiva de vella estofa i d'aportació de nou material. La nostra capacitat per a passar coses per alt és gairebé il·limitada, i allò que vam arribar a assumir normalment consisteix de fragments i claus pertinents que demanen una àmplia complementació. Els artistes solen fer un destre ús de tals característiques"

(Goodman, 1990: 310-313)

Generar discurs partint de l'obra d'art com a relat

En algun moment del recorregut inicial de la tesi he parlat de la investigació-acció com un objectiu parcial del final d'aquesta tesi. La funció principal de la invesigació-acció és la de crear nous mons. Des d'una òptica construccionista es posa *l'accent en el potencial humà per al canvi, ja que consideren que les formes de vida cultural es mantenen unides*

perquè comparteixen significats i valors, i aquesta vida pot canviar radicalment mitjançant la transformació d'aquests valors i del discurs. Em situo en aquesta perspectiva per formular l'aplicació de la investigació no per traçar el passat per tal de predir el futur, sinó per crear nous futurs directament (Gergen i Gergen, 2011: 99).

Elisabeth Ellsworth ens parla d'un *mantra* que feia servir per a explicar aspectes de l'anàlisi filmic als seus alumnes. *Els mitjans no reflecteixen la realitat*, es repetia, una afirmació que comparteixo. El seu discurs era:

El procés de la representació no és el procés que reflecteix la realitat. Els mitjans no són el mirall del món. no són finestres al món. Els mitjans re-presenten el món. La representació presenta el seu tema de nou, en formes que han estat intervingudes per el llenguatge, la ideologia, la cultura, el poder, la convenció, el desig. Els productors mediàtics alteren el que representen en el procés de re-presentar-ho

(Ellsworth, 2005: 83)

Aquesta noció de direccionalitat, aquesta perspectiva, posava el focus en la possibilitat expressiva i productora de significats d'elements com l'estructura d'un film, la llum o la composició. Ellsworth ens diu *que els films i els programes de televisió són versions altament intervingudes de construccions socials de la realitat basades en convencionalismes*. Això dona sentit a *les lluites socials i polítiques, en contra dels estereotips i en favor dels drets civils* com diu i a *saber de quines formes (els films) estan intervinguts pel llenguatge, la imatge i la retòrica*. Per a mi, l'afirmació següent és clau i implica una sèrie de coses en el discurs que estic intentant el·laborar:

Quan mirem el món a través del mantra que afirma que la realitat no es pot reflectir directament a través del llenguatge o del film, la re-presentació es torna reconeixible i disponible com un lloc crucial de lluites socials, polítiques i educatives sobre com es produeix el significat de persones, esdeveniments i experiències específiques. D'aquí surt la << política >> de la representació i de la creació de significat

(Ellsworth, 2005: 83)

Així doncs, aquesta reflexió té una connotació inversa: podem treballar un film (una imatge, un discurs audiovisual, una obra d'art) partint d'un seguit de posicionaments crítics educatius, progressistes o d'investigació (i al cap i a la fi polítics) que ens permetin *re-presentar* una realitat transformada. En altres paraules, partir de l'obra d'art com a dispositiu capaç de generar discurs a partir d'un relat que, en tant que *re-presenta* el món, el transforma. Per tant, d'alguna manera, si som capaços de sintetitzar el discurs d'una investigació, les intencions educatives o certes preguntes crítiques en una producció artística que arribi a força gent, estarem fent una investigació transformadora, una investigació-acció.

Tal com abans parlàvem de l'art com a generador de mons, ara vull incidir en la idea del *llenguatge visual és el sistema de comunicació semiestructurat més antic que es coneix* (Acaso, 2009: 254). Com deia Roland Barthes, la imatge té un *efecte realitat* que ens fa connectar a través del llenguatge visual, per exemple d'una fotografia, amb la realitat representada (Acaso, 2009: 267-268). Tot i això, una imatge de la realitat no és la realitat (un mapa mai no és el territori) i *l'acte de la*

representació no és neutre: l'autor aporta la seva experiència personal i cap representació és igual d'individu a individu (Acaso, 2009: 302-304). La narrativa de les imatges, doncs, depèn tant de l'autor com del lector (si se'n pot dir així):

El que realment veu l'espectador és un entramat de conceptes construïts per la seva experiència personal, la seva memòria i la seva imaginació, de manera que podem dir que l'observador és molt més que el receptor del missatge; és el constructor del missatge, ja que un objecte no és l'objecte en si mateix, sinó que és la representació que el receptor té associada a ell. La conclusió que s'extreu de tot això és que una imatge no és la realitat, sinó un espai físic on es barregen els interessos de diverses persones, així com el context de visualització d'aquest espai, de manera que desapareix la realitat a la qual suposadament al·ludeix la imatge

(Acaso, 2009: 312-316)

Reflexions que genera aquesta investigació

Tanco la tesis amb aquest apartat, a mode de conclusions. Encara que extreure grans conclusions dels temes tant transversals i profunds que han anat sorgint al llarg del recorregut seria molt presumptuós. Més aviat, diguem, seran certes reflexions a les que m'ha portat el relat. Algunes qüestions són clares continuacions dels discursos o de les filosofies d'altres (que apareixen pertinentment citats) i estan tractats àmpliament per diverses pràctiques o teories de l'educació. El fet que el relat els enfoqui, em condueix a afegir-los aquí, sense cap intenció de resoldre'ls, ni l'ambició absurda de ser el primer que els senyala. També entenc que alguns d'aquests punts podria generar noves investigació, diferents a la present.

La narració crítica que he intentat amb el relat il·lustrat ha produït diverses preguntes interessants i ha tret a la superfície temes que no es poden tancar, com he dit, ja que s'han de seguir treballant des d'altres àmbits. De totes maneres, lluny d'elaborar unes conclusions fixes, veig necessari llistar i desenvolupar els punts clau que puc extreure de les meves experiències. D'altra banda, cal

atendre a les qüestions que sorgeixen com a part de la investigació viscuda o de l'a/r/tografia realitzada amb els joves. El que és pertinent de relatar, aquí, són aquelles qüestions que, malgrat àmpliament tractades, apareixen de forma particular o especialment pronunciada. O d'altres que, a partir d'una interrogació recent i contemporània (com és la investigació present) sorgeixen lleugerament modificades amb variacions rellevants. Per a fer-ho, utilitzaré tant els coneixements i aprenentatges del relat i la teoria, com de la investigació a/r/tografica i el treball de camp. Agruparé les qüestions que han anat sorgint per a classificar-les en els següents apartats: **concepció d'infància**, noció d'**aprenentatge**, perspectives del **coneixement**, **relacions pedagògiques**, gestió **institucional** i gestió de l'**espai** i el **temps**.

Concepció d'infància

Aquest tema, transversal quan parlem d'educació, ha anat sorgint al llarg del recorregut de la tesi de forma gairebé permanent. Podem concebre una noció de la infantesa en el relat auto-etnogràfic i si expandim la concepció d'infància de forma tangent a la joventut i a la posició i el rol que encarnen els estudiants, la trobarem de forma denotada i connotada a cada situació, a cada il·lustració i a cada metàfora. *A quin lloc situem l'infant? Amb quina noció treballen les aules que plantejem? És contemporània? Està idealitzada? És una noció crítica?*

Al principi del relat, en el record, apareix una noció de la infantesa com un estat experimental (no només d'*experimentar*, sinó que també d'*experiència*) i imaginatiu. La idea del *sac dels records* i de com la memòria presenta de manera més aviat caòtica les relacions entre esdeveniments em fan pensar en la primera infància com un estat *en construcció*. L'etapa inicial es presenta experimental,

vinculada a la idea de viure com el fet d'acumular un seguit d'experiències que són consecutives i que en alguns casos es relacionen generant aprenentatges que influiran a les experiències posteriors i propicien el creixement (Dewey, 1934). Dins d'aquesta lògica també ha entrat, de seguida, la recepció i producció d'imatges com a un fet rellevant, almenys a nivell autobiogràfic, per a generar experiències d'aprenentatge. Les nocions de Tomas i Brown (2011) han acompanyat una relectura dels meus records d'infantesa vinculant-ho també la capacitat d'imaginar. Ara se'm relaciona la imaginació com una capacitat prèvia per a possibilitar fer mons nous (Goodman, 1990) i per tant, relacionada amb l'aprenentatge del llenguatge visual i les habilitats que s'hi relacionen.

A les il·lustracions el meu *jo* infant apareix inicialment receptiu davant d'una televisió, observant-la amb delit. Posteriorment apareix la idea de la imaginació i els referents de ficció per a enfrontar-se a els problemes. L'aparició d'un enfrontament en una baralla també em mostra com un infant lúdic i combatiu. Després es mostra l'emoció que pateix un grup d'infants a través de la música, que els serveix

per a aflorar els sentiments i les sensacions. El següent retrat del meu *jo* estudiant parla d'identitat a través dels resultats acadèmics, seguit de les representacions gràfiques de la lúdica i la conversa, una mica més juvenil. A partir d'aquí, les il·lustracions ja no es pot dir que reflecteixin infants, sinó a un jove en aquell estat frontissa que et porta de la infantesa a la joventut. En aquest sentit i cenyint-nos a les representacions que *jo* mateix he fet de la meva història infantil, es donen les característiques de receptivitat, imaginació, combat, emotivitat, identitat (expectatives), lúdica i dialogant. Crec que en aquest sentit, el recorregut visual dels dibuixos porta la investigació a fer vibrar certes tecles claus de la infantesa. Aquestes set característiques, penso, es relacionen de forma directa amb les experiències d'aprenentatge i coneixement i amb el creixement de l'infant.

Pel que fa a la imatge, a la recerca de ficcions i a l'aliment de l'imaginari que suposen els productes visuals, també hi ha una relació que apareix al relat. Es tracta de la recerca i configuració d'una estètica i uns referents de ficció que es pugui sentir com a pròpia. Aquest component estètic,

referit a la imatge i l'art com a part del desenvolupament de la identitat de la persona té, per tant, un component de creixement, de configuració de mons que ens defineixen i en última instància educativa.

Per altra banda, crec que el relat visual ens porta a enfocar una pregunta que reclama qualsevol narrativa. És la qüestió (ja ha sorgit i ha de tornar a sortir) que Elisabeth Ellsworth ens proposa que descontextualitzem dels estudis fílmics: *Qui pensa aquest film que ets tu?* Si intercanviem aquí el concepte de pel·lícula per el de relat visual (referint-nos a les il·lustracions recolzen el meu relat) apareixen qüestions interessants. *Els -relats visuals- com les cartes, els llibres o els anuncis de televisió, són per a algú. Tenen públics intencionats i imaginats. La majoria de decisions sobre l'estructura narrativa del -relat visual- estan fets a la llum d'assumpcions conscients i inconscients sobre "qui" "són" el públic, i qui pensen que són en relació a ells mateixos, a altres i a les passions i tensions socials i culturals del moment* (Ellsworth, 2005: 33). Aquestes qüestions, poden treure a la llum algunes de les tensions de la narrativa

que m'ha servit per a investigar i que ara em dispo a investigar. No em costa afirmar, al interrogar el relat, que la meva perspectiva és una subjectivitat que es pot associar fàcilment amb la dominant i hegemònica: sóc un home (o un nen, situant-nos a la infància), blanc, de cultura local -no desplaçada (o almenys no directament immigrant, en un parell de generacions)- , heterosexual (tot i que no es fan indagacions sobre sexe en aquest recorregut) i de classe mitja. Aparentment, i el relat visual ho acompanya, aquest és el que la narrativa pensa que sóc (com a veu en primera persona i com a lector). De totes maneres, vull fer una apreciació. La meua veu, en tot el relat, ha intentat no parlar des d'una *visió dominant que imposa la seva manera de veure i observar el món i la que defineix la manera de representar als "altres", així els seus discursos restringeixen i conformen el que es pot dir o llegir* (Cortés, 2004:49). Em sembla que aquest, per contra, pot ser un relat capaç d'aportar matisos i tensions a algú com jo, que mai s'ha sentit millor per pertànyer a una majoria normativitzada, sinó que més aviat no s'hi ha sentit representat. Sóc conscient de la meua posició social privilegiada i *cal no oblidar que les representacions culturals no només reflecteixen les "naturals" diferències de gènere, sinó que*

ajuden a constituir aquesta diferència. Entenem la masculinitat com un producte i un procés de representació i veiem la funció del cos com un signe de caràcter econòmic i cultural, com un vehicle per a la fixació del paper dels gèneres (Cortés, 2004:49). Per mi seria molt important que el meu relat (el relat de la meva masculinitat), per contra, contribuís a aportar matisos a aquesta noció de gènere normativa i desproblematitzada de la qual no em sento part. Aparegui aquí la inseguretat, el dubte, la feblesa, la recerca i la desorientació com a característiques de la meva experiència educativa i de creixement.

Relacionat amb això (sense ser una desavantatge particularment dura, sinó que a vegades es planteja com una possibilitat) es desprèn de la narració que aquell infant que respon a **l'estereotip del bon alumne** és propens a patir una falta de seguiment per part del professorat. Això planteja noves qüestions d'invisibilitat que donen un gir a la pregunta recurrent de *qui pensa l'educació que ets tu o vols ser?* (Ellsworth, 2005). Aquesta invisibilitat es pot donar com més t'acostes a l'estàndard, de manera que el sistema et classifica i anul·la la teva diferència personal, que t'apropa a

un punt cec i que t'engloba en un *tot* normatiu. Aquest fenomen afecta, molt probablement, a la formació conscient i inconscient de la identitat de molts infants, nens i nenes, joves, que s'associen a l'estàndard general que planteja la normativa i d'aquesta manera s'invisibilitzen les seves diferències o es potencia la voluntat de desmarcar-se de la direccionalitat amb què són etiquetats.

Finalment, no puc moure'm de la idea d'infància sense apuntar que, vista la meva experiència relacionada amb el canvi a la ESO relatada, la duració de la infància és una construcció social. És així i es pot observar en experiències de canvi segons les etapes educatives com la meva. Un exemple evident és el canvi de EGB a la ESO que la meva generació va patir. Anteriorment la infantesa, directament lligada a la primera infància, durava fins als 13-14 anys amb l'EGB i actualment s'ha normalitzat un canvi a la primera joventut que pot començar als 12 anys a primer d'ESO. Les conseqüències d'aquests canvis poden ser imprevisibles a priori i molt evidents en veure la influència que ha tingut en

persones concretes. Caldria fer una investigació de més casos i més concreta per a analitzar-ho, però està clar que això té certes connotacions institucionals i socials.

Noció d'aprenentatge

Segons Coffield (2005), des de la investigació educativa, l'aprenentatge són els canvis significatius en la capacitat, comprensió, actituds o valors. En psicologia es defineix com una modificació del comportament o del potencial comportament, resultat de l'exercici o de l'experiència viscuda. Però en els contextos educatius tradicionals s'entén l'aprenentatge com l'adquisició de coneixements; l'adquisició d'habilitats pràctiques o tècniques; o l'adquisició d'hàbits de vida com la disciplina, la responsabilitat o la motivació. Una altre definició, en l'àmbit educatiu, defineix l'aprenentatge com "*l'adquisició i la integració de nous coneixements, per tal de poder-los reutilitzar funcionalment*" (Ibarrola, 2013: 1050-1060).

Aquí, les definicions difereixen en el focus, que pot ser el *què s'aprèn* (Ibarrola, 2013: 1127) i impliquen un increment d'informacions amb el qual es produeix una transformació en la persona que aprèn. Però accepcions posteriors, situen l'atenció en els processos que són interns: corrents teòriques com el cognitivisme, (Piaget, Bruner) el constructivisme (Dewey, Vigotsky) i l'humanisme (Maslow, Rogers). En aquesta investigació, les nocions troben més connexions amb aquestes últimes corrents (Ibarrola, 2013: 1156-1162) com ha quedat clar al llarg del text, on "*L'aprenentatge passa per l'experiència del món, per la seva interacció amb els esdeveniments externs i pel procés reflexiu del model mental de l'aprenent, mitjançant el qual aquest construeix el seu coneixement sobre aquesta experiència*" (Ibarrola, 2013: 1178-1181). Des de la òptica construccionista que he elaborat al llarg de la tesi, podem trobar coincidències amb l'enfoc del constructivisme cap a aspectes d'origen extern com el clima, el context en el que succeeix l'aprenentatge i la cultura.

Pel que fa al relat, tant al visual com a la història de vida, se'n desprèn que els aprenentatges més significatius es donen jugant, explorant i experimentant. Cercant els propis reptes i els propis límits, per una banda, i amb intimitat, autonomia i a distància respecte a l'adult, per l'altra. En aquest sentit cal dir que la llibertat és un factor clau i decisiu.

Sorgeix com una tensió també en les imatges conceptuals generades pels alumnes, on hi apareix com una inevitable negociació del fet pedagògic. Aquest aspecte del fet pedagògic, l'espai que hi té la llibertat, és un factor clau en la definició de certes pedagogies emancipadores. Segons Rancière, *la via de la llibertat és també la via de la confiança en la capacitat intel·lectual de tot ésser humà* (Rancière, 1987: 12) . També planteja el llibre com una fugida lliure bloquejada. I es centra en l'interès de no saber quin rumb prendrà l'aprenent, però que no sortirà de l'exercici de la seva llibertat (Rancière, 1987: 17). Opta, per tant, a la llibertat lliurada generosament al fet d'aprendre. Però d'altra banda, la investigació present ens diu que les privacions de llibertat no es donen només de forma explícita o personal. Hi ha una direccionalitat i un exercici de poder dels espais cap als aprenents que condicionen la llibertat i, per tant, l'aprenentatge. Aquesta pressió ambiental prové de l'espai, de l'aula, de les taules i fins i tot de les finestres, com hem pogut observar al llarg de les metàfores analitzades. Una aula, per tant, també pot ser opressiva o alliberadora, pot propiciar o bloquejar l'aprenentatge.

Una altra aspecte de l'aprenentatge que pren força i que es pot deduir de tot aquest recorregut és que la pedagogia és un acte no concloent que mai no es tanca perquè mai no

s'acaba. L'aprenentatge és un procés d'imprevisibles conseqüències, amb components indetectables i molt complexe de controlar. En paraules d'Elisabeth Ellswort (2005) hi ha certes *paradoxes als modes pedagògics de direccionalitat*. Tenen a veure amb la idea que no tenim cap certesa de les conseqüències de la pedagogia, de com afectaran a les identitats, de com ens mourem entre les categories dominants i altres sistemes discursius.

La pedagogia és una acció que està suspesa en el temps entre l' abans i el després de l'aprenentatge.

(Ellsworth, 2005: 26)

Vist així, potser l'abordatge del tema, a través de llenguatges com el visual o mètodes de coneixement com l'artístic i conceptual, són més indicats del que podia semblar *a priori*, ja que disposen de suficient incertesa i suggestió per acostar-se a aportar significats, abordar la paradoxa i significar a l'àmbit pedagògic.

Finalment cal fer un petit incís a l'aprenentatge de les arts ja que apareix com a experiència viscuda i relatada. He viscut, com narro, a nivell d'aprenent dues tendències molt fortes d'educació artística. La primera un aprenentatge (força estimulants) a nivell tècnic mestre-alumne a batxillerat. La segona, l'aprenentatge de les arts de forma no conduïda i lliure, basat en *deixar fer*, sense guia que vaig rebre estudiant Belles Arts a la Universitat, amb petites excepcions i matisos. Sense entrar en llargues dissertacions que ens portarien a recórrer la història de l'educació artística (segurament acompanyats d'Efland i Aguirre) el present text em porta a postular-me en favor d'un altre sistema, diferent d'aquests dos. Un sistema que es trobi en un punt entremig, mesclat o senzillament nou. Intento treballar la meua pràctica diària de professor d'art, amb una noció d'educació artística basada en la llibertat, però acompanyada (i potser, en certs moments conduïda) que intenta superar el desencís i portar a l'alumne a desenvolupar la capacitat d'*aprendre a aprendre* i, en última instància, a l'aprenentatge al llarg de la vida. Segurament, aquest plantejament té a veure amb la noció d'art que es posa en moviment en el moment d'educar.

Entenc que l'art (com la fantasia i la ficció) no és només una eina auto-expressiva sinó que també serveix per treballar la identitat, el posicionament crític en el món i al cap i a la fi el creixement dels alumnes que és l'objectiu final de l'educació.

L'educació és una relació entre identitats i artefactes, i aquests artefactes en aquests moments intervenen perquè (des) aprenguem, perquè el mobiliari no és elegit per aprendre, és elegit per no donar problemes a la institució. Crec fermament que un dels elements que és urgent canviar en l'educació actual és el mobiliari: les taules i les cadires increïblement incòmodes, i que fins i tot trobem algunes vegades ancorades a terra, l'espai industrial amb pupitres de donar pas a la idea del aula com a taller, com a laboratori i com a espai de reunió. Mobles per a la llibertat. Amb sofàs, amb cuines, on es difumini l'acadèmic amb l'domèstic, el públic amb el privat. Perquè és en el domèstic i en el privat on aprenem. Just aquí. (Acaso, 2013: 930-935)

Perspectives del coneixement

Potser la més gran de totes les fal·làcies pedagògiques és la idea que una persona aprèn només aquella cosa particular que està estudiant en un temps donat. L'aprendre col·lateral amb la formació d'actituds duradores, de gustos i disgustos, pot ser, i és sovint, molt més important que les lliçons d'ortografia o història que s'aprenen. Doncs aquestes actituds són fonamentalment el que expliquen en el futur. L'actitud més important que es pot formar és la de desitjar seguir aprenent

(Dewey, 1938: 90)

Com diu Dewey, que el coneixement i l'aprenentatge es donen només en un moment formalment educatiu i direccional i que només s'arpen allò que s'estudia és simplement mentida. Però és una mentida en la que es fonamenta l'antiga escola. Ara, els joves estudiants del sXXI veuen clar que ***el coneixement és a tot arreu***, com van fer

notar mentre treballàvem sobre el concepte aula a l'escola. És una idea que té moltes ecos en els relats i imatges d'aquesta investigació i que té connotacions que afecten a l'estructura de l'educació en sí. Si el coneixement és a tot arreu, no podem oferir només el que es troba entre quatre parets, com l'aula-autocaravana, ens hem de moure.

Del relat visual i vital més primerenc se'n desprenia que el pati (o l'escola com un gran pati) és un espai d'aprenentatge ideal. S'ens presenta com un espai de llibertat *en blanc*, buit i gran, obert a totes les possibilitats d'experimentació i imaginació. Té a veure amb la llibertat, un tema central abans citat. Això em porta a pensar que perquè es generi l'aprenentatge hi ha d'haver espai i buit, o espai buit, en un sentit ampli i figurat. El pati és una materialització física de les potencialitats, el que no ha passat però pot succeir. L'aprenentatge, doncs, tal com l'entenc aquí, requereix d'un espai buit per a omplir lliurement. Posem per exemple dues activitats educatives molt diferenciades en aquest aspecte: una fitxa a omplir els buits i un projecte. A la

fitxa d'omplir els buits tenim molt poc espai i molt poca llibertat d'omplir-lo, ja que hem de trobar la única paraula que serà correcte en aquell lloc. En aquest cas, l'aprenentatge serà, per dir-ho d'alguna manera, petit. En el cas del projecte, diem que s'escull el tema col·lectivament, s'investiga, es decideix com procedir, s'executa, s'avalua i es celebra. Amb aquesta simple estructura (que no ve al cas portar aquí més enllà ni omplir-la de referents) es veu molt clarament que el buit a omplir és enorme i per tant les potencialitats d'aprenentatges també. Uns aprenentatges descontrolats (si és que es poden mai controlar i no són una paradoxa, com diu Ellsworth), imprevistos i transversals de competències probablement molt diverses com el *treball en grup* o *l'aprendre a aprendre*. El fet de tenir més espai i més buit, combinat amb una certa llibertat conduïda ens ha portat a un aprenentatge potencialment superior, tot i que difícil de preveure *a priori*. El pati, en el relat, ens ha proporcionat una imatge física, una localització, d'aquest fenomen.

Un dels inconvenients més greus de les escoles és la seva falta de flexibilitat a l'hora d'ensenyar una matèria o habilitat pràctica. Els mestres presenten el material de certa forma, generalment una combinació de conferència, indicacions a la pissarra, textos i fulls d'exercicis i, si els alumnes no comprenen, és problema dels alumnes, no del docent. Però, com ja hem vist, els nens aprenen de variades maneres i, perquè el coneixement penetri, necessiten que se'ls ensenyi a la seva manera

(Ibarrola, 2013: 1490-1494)

Això connecta amb els aprenentatges informals, que també troben el seu lloc en la investigació. A la narració i al relat visual els amics, el grup de música i els espais educatius, fora de l'escola com el carrer i fins i tot el bar, apareixen com a espais capaços de generar aprenentatges. Si tornem a la màxima que *el coneixement és a tot arreu* és fàcil de veure com tots aquests agents poden generar aprenentatges significatius sense necessitat d'intenció educativa, conducció explícita o avaluació normativitzada. Fins i tot en alguns

casos es donen més aprenentatges en aquestes condicions, on sovint es donen les millors condicions possibles perquè sorgeixi el coneixement. Quan parlàvem d'aprenentatge han sorgit el joc i l'experimentació com a potenciadors de l'experiència educativa. En aquest relat és força evident que en alguns casos la repetició de les tasques lògiques i matemàtiques en els mateixos formats (normalment fulls dinA4), així com l'abandó del joc, no ajuden a generar coneixement. És lògic pensar que si podem trobar el coneixement en tot i en tothom, és molt difícil que trobem tot el coneixement possible només partint del professor i d'un llibre. Un experiment de *zemos98* molt interessant, aquí a Espanya, fou el que es relata al documental *La escuela expandida*. Allà, veiem com es crea un banc del coneixement format per alumnes i professors per igual que els porta a compartir-los segons els interessos i les afinitats. Més enllà de l'experiència social i educativa, que és molt gran, això demostrava que el coneixement era realment en tots i que es podia generar i moure en totes direccions. Al meu entendre això deixa la organització de l'escola en una posició delicada.

Si hi ha un punt de responsabilitat al entendre aquest fenomen, ens porta almenys a repensar la nostra tasca educativa.

(...) on hem après més, si a classe o a la cafeteria, i quan dic aprendre, dic aprendre de veritat, no estudiar per aprovar l'examen i que les dades que hem memoritzat es volatilitzin als dos segons d'haver-ho acabat. Crec que un dels èxits que hem de produir mitjançant la rEDUvolution és passar de la classe a la reunió, evidentment, no en el sentit absolutament literal del terme, però estic segura que a través de molts dels recursos que tenim (les nostres cadires, les nostres taules, les nostres parets) podem operar un canvi enorme organitzant-los de forma diferent

(Acaso, 2013: 840-845)

I això ens porta finalment a tractar el tema dels espais educatius pel que fa al coneixement, ja que si el coneixement es troba a tot arreu, segur que el trobarem de forma més

significativa com més divers sigui l'entorn. Un estudi realitzat el 2012 per investigadors de la Universitat de Salford a Gran Bretanya (sciencedirect.com) arriba a la conclusió que els espais pedagògics en què es té en compte el disseny milloren l'aprenentatge un 25% (Acaso, 2013: 847-855). En aquesta investigació hem donat un cop d'ull a la imatge que sis estudiants tenen de l'aula i, amb matisos, blancs i negres, no transmet *la incomoditat, espais deixats, vuitcentistes, carceraris, freds, i inhumans* (Acaso, 2013: 873) que a vegades a nosaltres ens pot semblar. També és cert que és una mostra ínfima i que potser en altres escoles si que es donaria. El cert és que ja fa molts anys que hi ha propostes per a repensar l'aula com a espai on els *terres són de materials més acollidors i funcionen com a zones de treball, possibilitant estirar-se i seure, treure les sabates i treballar sobre la estoreta tal com passa a les aules dels centres Montessori* (Acaso, 2013: 889-891). El desenvolupament també el 2012 pel col·lectiu Pedagogies Invisibles (pedagogiasinvisibles.es), el projecte denominat *habitación*, on artistes, arquitectes, pedagogs, estudiants, dissenyadors, professors i gestors de centres educatius

repensen les estructures, el mobiliari, la decoració, la il·luminació, la tecnologia i l'ús d'altres sentits per a una educació del segle XXI (Acaso, 2013: 847-855).

El que podem tenir clar després d'aquest recorregut pels llocs en que habita el coneixement és que l'aula ha d'estar oberta a rebre'l a deixar-lo circular, fins i tot els petits gests com *obrir la porta pot esdevenir un mecanisme per desestabilitzar les dinàmiques de poder* (Acaso, 2013: 923).

Relacions pedagògiques

Rancière no considera la relació de l'educació per a l'emancipació com una en la qual s'arriba a la última a través de l'adquisició de coneixements, una posició que assumeix implícitament la desigualtat, on la desigualtat es redueix a mesura que la gent pren consciència crítica de les formes en què s'estructuren les realitats socials. (De fet ell és molt crític dels teòrics socials que assumeixen el mantell de 'educar les classes més baixes'). Més aviat, ell comença a partir d'un supòsit d'igualtat, una igualtat de la intel·ligència, i després tractar de verificar-ho

(Atkinson, 2011:44)

Com ens diu Atkinson, Rancière arriba a la conclusió que *no hi ha relació entre l'ensenyament i la possessió de coneixements*. Altres, com Pelletier (2009) treballen en la

noció tradicional de desigualtat i les relacions pedagògiques com una posta en pràctica de la transferència de coneixement. Rancière posa en relleu la qüestió de si els alumnes són capaços d'aprendre sense haver de confiar en l'explicació del mestre dels coneixements (Atkinson, 2011:44). La investigació present i la idea dels alumnes que *el coneixement és a tot arreu* indica que sí. Potser doncs, no es tracta de questionar-se, com planteja Atkinson, si *la comprensió tradicional de la relació pedagògica tendeix a perpetuar la desigualtat* o si *manté aquesta distància epistemològica entre professor i alumne* (Atkinson, 2011:44) sinó que potser és pertinent preguntar-se com la nova noció de coneixement i les noves pedagogies que es posen en pràctica afecten a la relació professor-alumne. *En quin lloc queden els agents de l'educació formal en el nous plantejaments? Quines característiques tenen les relacions pedagògiques en aquest context?*

Doncs, sorprenentment i malgrat la noció tan madura de coneixement que van mostrar els alumnes, en moments de la investigació va sorgir la figura del professor de forma alarmantment tradicional. Fins i tot, en analitzar l'aula, hem trobat mobles molt simples que augmentaven aquesta sensació e jerarquia. *En moltes de les aules que tenim ara s'identifica perfectament la taula del docent per la seva grandària i la seva posició, fins i tot pel seu color* (Acaso, 2013: 943). També ens vam trobar, sense gaires variacions, amb *la disposició tradicional, que l'estructura que trobem en la majoria dels casos té com a únic objectiu el control panòptic dels cossos, uns cossos que ni tan sols poden mirar-se entre ells* (Acaso, 2013: 947). Però, per ser justos, el relat dels estudiants també va treure a la llum un parell d'aspectes que trenquen aquesta noció tradicional. Per una banda, van estar molt d'acord que tots els professors es movien. El que pot semblar una simple observació, té implicacions rupturistes, ja que porta al professor a compartir l'espai amb els alumnes, no li atribueix un espai fixe i li resta superioritat jeràrquica i controladora a la seva posició. Per altra banda, els professors, tal com van ser

relatats pels alumnes, eren els únics que tenien aquest privilegi de mobilitat i això torna a llançar una altra ombra sobre la desigualtat que començàvem parlant. L'altre aspecte que trencava la disposició tradicional de l'aula és el fet que, en diverses ocasions, canviessin la distribució de l'aula per a fer treballs en grups, converses i disposar-se a relacionar-se els uns amb els altres de forma més dinàmica i lúdica. Només aquesta petita flexibilitat i la llibertat de moviments dels professors acosten les relacions relatades pels alumnes a una noció més contemporània i madura de l'educació. Sembla que, en certa manera, els alumnes tenien una consciència més madura del coneixement que els propis mecanismes d'aprenentatge emprats per l'escola.

Una possible sortida de la trampa de l'organització tradicional de l'aula, pot ser la que ens proposa Maria Acaso (i que en cert sentit és el que es fa des de les aules amb sentit comú, també la investigada aquí): *l'organització mai ha de ser la mateixa*. Ens especifica que *quan s'està exposant un tema, els cossos desordenats mirant cap al lloc de l'exposició ben*

asseguts en una cadira còmoda, bé a terra o bé estirats, potser són la millor opció; si estem treballant per equips, el millor és organitzar les taules en illes perquè la comunitat s'agrupi convenientment; si estem treballant en grups grans, potser el millor és organitzar una superfície gegant ajuntant totes les taules que hi ha a l'aula... (Acaso, 2013: 950-954) Al llegir això tinc la sensació que, en major o menor mesura, aquesta és la sortida que s'aplica avui dia a les aules, però també que s'hauria de tenir més en compte a l'hora d'organitzar el dia a dia de l'aula i aplicar més variacions amb una mica més de flexibilitat.

Les metàfores de la vida de l'aula, acompanyen aquesta sensació que em queda després dels anàlisi. La sensació que l'educació contemporània, encarnada o representada aquí per l'experiència de 6 alumnes, no està ancorada a la demonitzada educació tradicional, però tampoc ha fet un gir clar cap a noves metodologies. La sensació que està en un moment híbrid, de lent canvi (segurament imperceptible als

ulls dels estudiants) però desitjable i que cal conservar (com deia abans, *el canvi com un estat perpetu de la educació*). El venedor de globus és pervers perquè ven alumnes-globus i els té atrapats i lligats, no els deixa volar. Però el lligam, el cordill, el fet de no deixar que es perdin en la immensitat del cel també desprèn una certa relació de tendresa, alhora que retrata la llibertat negociada que ha sortit abans. El professor-contenedor transmet una idea semblant, on la contenció pot ser limitadora en un sentit negatiu o acollidora en un sentit emocional. L'única idea que em resisteixo a positivitzar és la de capatàs de fàbrica (que podríem entrar en el bon cap, però crec que seria forçat). En tots aquests casos, de totes maneres, es desprèn una imatge de la relació pedagògica entre professores o professors i alumnes molt paternal i si més no desigual. Fins i tot si hi ha afecte i acompanyament, no hi ha igualtat. No tinc clar que això sigui negatiu, partint de la idea que la finalitat de l'educador i la de l'educat diferixen en escènica. També el professor-*performer* que proposo jo té una funció lleugerament diferent. Si agafem totes les nocions més progressistes, com la idea que

els professors també aprenen i que els estudiant també ensenyen (que comparteixo profundament), al final de tot, en última instància queda la finalitat educativa. Els professors tenim la tasca de que l'educació i l'aprenentatge esdevinguin, de desvetllar coneixements, és la nostra responsabilitat última, la nostra professió i el motiu pel qual estem allà. Vist així (i sense entrar en les diferències entre els adults i els infants o joves), la igualtat absoluta és inabastable. I com que tampoc la considero una finalitat en si mateixa, proposo que la deixem de banda per intentar plantejar-nos finalitats superiors que es poden despendre de les relacions pedagògiques.

Per Rancière, *l'acte d'ensenyar podia produir-se segons quatre determinacions diversament combinades: per un mestre emancipador o per un mestre atontador; per un mestre savi o per un mestre ignorant* (Rancière, 1987: 12). Apunta també, a diferència clara del que relataven els nostres estudiants, que el mestre no tingui dret a estar per tot arreu, només a la porta, amb la idea que l'alumne ho vegi tot per si mateix,

compari sense parar i respongui sempre a la triple pregunta: *Què veus? Què penses? Què fas? I així fins a l'infinit* (Rancière, 1987: 17). Jo hi veig aquí una idea clau de la tasca dels professors: dissenyar, dinamitzar i observar l'entorn i el context on es donen els aprenentatges. L'educador com aquell que plantejarà els punts de partida, el que posarà als alumnes davant de coses per *veure, pensar i fer* i els deixarà la llibertat per a aprendre.

Aquest últim posicionament, a nivell metodològic sembla que té sentit i que encaixa amb les noves nocions que el text ha anat elaborant i relatant. Malgrat això, un posicionament crític m'impulsa a apuntar que l'actuació de l'educador mai és completament neutre, com hem vist, i que per tant, té connotacions polítiques i directes en els aprenentatges. Això aporta un nou matís a la finalitat educativa de responsabilitat.

En l'era de la privatització irresponsable, l'individualisme sense control, la cultura mediàtica, el consumisme il·limitat, i una evasió massiva de responsabilitat moral, es fa cada vegada més difícil reconèixer que els educadors i altres treballadors culturals tenen una responsabilitat enorme per fer front a les actuals amenaces cap al planeta i la vida quotidiana, en intentar reviure la cultura política democràtica

(Giroux, 2013: 17).

Giroux sosté que els docents i els acadèmics haurien combinar els rols mútuament interdependents d'educador crític i ciutadà actiu, que haurien de trobar formes de relacionar la pràctica de l'ensenyament amb les operacions de poder en la societat perquè els estudiants es vegin a si mateixos com a agents crítics capaços i que els que exerceixen autoritat i poder se sentin responsables de les seves accions. En aquest cas Giroux planteja la funció de l'educador com una funció també política, de generar vincles

amb el món i coneixement crític. Ens diu, amb paraules de Zygmunt Bauman, que la tasca dels professors és també ensenyar als estudiants a assumir la responsabilitat de les seves responsabilitats personals, polítiques i globals. Giroux apira a uns educadors que *no tenen por de les controvèrsies ni al desig d'establir relacions que d'una altra manera estan ocultes, ni a deixar en clar el vincle entre els problemes privats i els problemes socials. "Una de les tasques més importants per als educadors compromesos amb la pedagogia crítica consisteix a ensenyar als estudiants de quina manera traduir qüestions privades en consideracions públiques"* (Giroux, 2013: 17). Coincideixo amb la seva noció crítica i política de l'educació i afegeixo que, encara que no es tingui en compte, hi és. A través de dinàmiques tan simples com la presència i l'exemple, l'educador mostra maneres d'estar al món que tenen connotacions polítiques i poden obrir camins o tancar-ne, de cara les potencialitats dels alumnes.

Pel que fa al paper de l'alumne, la investigació present ens ha portat a recórrer diverses consideracions. Des dels

alumnes amb la mirada perduda i només "de cos present" (Ibarrola, 2013: 174) que es despenia dels relats dels alumnes investigats (i que arribaven a parlar de l'alumne dormint a classe) fins als alumnes que *trien un seient o un lloc en la classe i tendeix a anar sempre al mateix lloc doncs li aporta seguretat i control*. (Ibarrola, 2013: 510), que també són presents en el relat dels estudiants. Des de la neurociència, Begoña Ibarrola ens etziba que "Els alumnes que estan físicament presents però mentalment absents poden sentir-se com llangardaixos dormint la migdiada" (Ibarrola, 2013: 517) refeint-se a funcions primàries del cervell, defensives i poc predisposades a l'aprenentatge. *Educadors com ara M. Hunter i E.P. Torrance defensaven que els programes educacionals es trobaven principalment orientats als "cervells esquerres" i que afavorien activitats com ara estar sempre asseguts a l'aula o aprendre àlgebra* (Ibarrola, 2013: 821-823). Aquesta és una altra consideració que ha sortit repetides vegades i amb molta intensitat a la investigació amb els estudiants: pràcticament sempre estan asseguts a l'escola. A més, planteja una altra qüestió que es relaciona directament amb les qüestions anteriorment tractades:

perquè es doni l'aprenentatge, els alumnes han de tenir una certa comoditat ambiental i física que els predisposi (que no necessàriament es dona quan s'està assegut).

Pel que fa a les metàfores de l'aula, ens presentaven dos maneres d'entendre el rol de l'alumne. En el cas dels globus i dels llibres, les imatges posicionaven els alumnes en una situació passiva i potencial: *podien* volar o contenir coneixement, però no necessàriament ho feien, estaven condicionats a l'educador o a la seva circumstància. Per altra banda, com a pinzells (encara que estàtics) i com a treballadors, eren subjectes explícitament actius, amb una tasca concreta, encara que invisible a la imatge. Ens tornem a trobar amb imatges que ens donen sensacions híbrides de les nocions d'alumne i de com es relacionen. Per una banda, sembla que es volen sentir subjectes actius i amb potencial, i per l'altra també hi ha indicadors que no se senten capaços de volar lliurement i que necessiten contenció. En el cas de les formigues, a més, apareix una idea de comunitat molt i molt marcada que fins i tot anul·la la seva voluntat

individuals en pro d'una col·lectivitat amb uns objectius i tasques propis.

Aquí, trobo adient afegir el criteri últim de Freire (1981) que diu que les persones som subjectes de la nostra educació, i que no podem ser objectes d'ella. Portant aquesta afirmació al final, podem dir que *ningú educa a ningú*. En aquesta línia, i en un sentit molt ideal que ens permet el recorregut que hem fet fins ara, podem entendre l'educador com aquell que, amb sentit, crític contribueix a que emergeixi la riquesa i les potencialitats que els estudiants tenen, i l'estudiant com aquell subjecte que protagonitza aquesta emergència i la condueix a voluntat cap al seu ple desenvolupament i creixement. La qüestió problemàtica aquí és que moltes vegades, com hem vist, les pràctiques educatives i les experiències dels estudiants són contradictòries o no mostren plenament, amb matisos, aquestes nocions, crítiques i contemporànies, que des de les teories pedagògiques plantejades serien desitjables.

Gestió institucional

Aquesta investigació també ha fet visibles certs aspectes de la gestió que fa el sistema educatiu com a institució. Sobretot a la part relacionada visualment i narrativament com a història viscuda, treu a la llum aspectes organitzatius que han de gestionar les institucions, com la generalitat o el departament d'educació, que estan a càrrec d'aspectes tals com el currículum o les normatives més estructurals.

Un dels temes que han sortit en relació al creixement dels alumnes i al seu aprenentatge és l'avaluació (i les notes). Es mostren com un dispositiu que pot funcionar com a etiqueta, com una falsa però enganyosa formulació tancada que el sistema té d'identificar-te i classificar-te. D'aquesta manera i segons la circumstància personal de cada alumne concret, aquesta etiqueta afectarà de forma directa o indirecta, positiva o negativa, a la construcció de la identitat

de l'individu. Això posa sota el focus de la investigació el poder que atorga aquest dispositiu d'avaluació al cos docent i problematitza la direccionalitat en que s'aplica. És un fet simple que pot generar complexitats en la vida professional i acadèmica posterior de l'estudiant i que al meu entendre cal mantenir en revisió constant. No és tant una qüestió de normativa o de currículum, que també, sinó que és sobretot una aplicació d'una direccionalitat molt sensible i poderosa. Cal entendre a què serveix aquesta avaluació i aplicar-la amb delicadesa i cautela. Si l'única finalitat fos etiquetar els alumnes perquè el sistema els classifiqui, doncs, potser es podria suavitzar d'alguna manera l'efecte que té quan s'aplica, jutjant l'estudiant i sometent-lo a un veredictum numèric qualitatiu. Per no parlar de replantejar la utilitat i la manera com es classifiquen els alumnes, dicotòmicament, de millor a pitjor, separant els *bons* dels *dolents*, i quin efecte i ús social se li dona a aquest fet. L'escola, com agent educatiu i per tant de creixement, ha de possibilitar. Ha d'obrir portes i no pas tancar-les. Per això crec que la manera que cada professora i professor, cada equip de mestres, té d'aplicar la

sentència que suposa l'avaluació, té molta importància. Ja fa unes línies que parlo com a professor, però penso que cal donar el pes que es mereix a aquest recurs del sistema i no deixar que això marqui la nostra pràctica educativa. L'avaluació no és una finalitat en sí, sinó un recurs que ha d'estar al servei de finalitats més elevades de l'educació.

Un altre aspecte del relat que planteja certes qüestions és *el que se suposa que has de fer* com a estudiant. En certs contextos educatius, el que *has de fer* no està gaire clar, sovint no té un motiu de pes i s'incita a través del xantatge implícit del suspens (l'avaluació-etiqueta, que acabem de comentar). Cal qüestionar-se (o almenys no acceptar a cegues) els mínims de comportament que la institució considera correcte, que podríem definir amb la expressió, alhora ambigua i comunament entesa, de *portar-se bé*. Això es relaciona amb una altra idea que es desprèn del relat: que les qualificacions siguin l'únic objectiu i indicador de normalitat. En aquest cas, si són dolentes poden provocar una certa alarma (o al final una sensació de *fracàs perdurable*). Si són

bones, o mediocres, però, poden provocar un distanciament entre l'alumne i l'escola i una desmotivació evident que pot conduir a una relació alumne- educador de conformitat i desinterès mutus.

Si el diàleg és continu, sense ruptures i tothom participa en el diàleg, això vol dir que aquestes persones no estan fent alguna cosa diferent. Això és poder. Pots no arribar a un acord a través del diàleg, però tu i tots els altres, en una societat que lluita per la democràcia i la justícia social, heu participar en el diàleg. La raó d'això és que el diàleg comunicatiu suposadament exemplifica <alguns dels estàndards més alts de com hem de conduir-nos al parlar-nos els uns als altres> (Burbules, 1993, pàg. 66)

(Ellsworth, 2005: 110)

En aquests casos cal repensar la responsabilitat del fracàs estudiantil, quan es dona definit per el nombre d'aprovat i suspensos. Cal repensar, també, la culpabilitat

natural que l'alumne pot sentir quan no respon al perfil establert pel sistema educatiu. Penso, d'alguna manera, que és responsabilitat del sistema educatiu plantejar maneres i camins per explotar les capacitats dels estudiants, més enllà de fer notar que no succeeix. Cal que el sistema no ignori aquest factor i que cultivi i promoció als professors que treballen amb sensibilitat per a fer aflorar en els seus alumnes les seves potencialitats, més enllà del sistema d'avaluació.

Gestió de l'espai i el temps

Finalment, cal fer una reflexió en els aspectes de la investigació que incideixen en la gestió de l'espai i el temps a les aules, que han estat molts ja que són tangencials a l'escola i transversals al fet educatiu. De fet, un dels temes centrals de la investigació, l'aula, fa una referència explícita a l'espai educatiu. Pel que fa al relat de la meua experiència educativa, en podem extreure diverses conclusions. La primera és, curiosament, l'absència de l'aula en molts dels relats visuals com a el element o context d'aprenentatge. De 18 il·lustracions que relaten la meua experiència educativa, només 4 escenes es representen dins de l'aula. Sembla, doncs, que l'escola i l'educació apareixen molt més definides per altres espais. A les 14 il·lustracions restants apareixen espais d'aprenentatge molt significatius, aliens a la classe, com el menjador de casa, el carrer, la pujada exterior que porta a l'aula, el pati, la pista de bàsquet, el *fons* del pati, el

bar, un vagó del tren, el carrer de davant de la facultat, un espai natural de muntanya, el cau o el passadís. Això em porta a afirmar, en consonància amb la investigació i com ja s'ha afirmat en el subcapítol sobre el coneixement, que la diversitat i el canvi d'entorn són factors que contribueixen al creixement (i per tant educatiu). Això, com és natural i ja he apuntat, té incidències en el plantejament de l'aula com a espai educatiu, i em porta a pensar en la meua proposta final d'aula-autocaravana. També podem intuir, lligat a la metàfora i impulsats pel text sobre l'educació no-formal i la meua experiència a l'escoltisme, que la naturalesa i l'entorn són factors que potencien el coneixement i l'aprenentatge. Hem vist com aquests agents, els entorns naturals, sumats a la metodologia escolta (que és, per simplificar, molt propera al treball per projectes) permeten aprenentatges vivencials de competències que el treball de continguts de l'escola tradicional no permet amb tanta facilitat.

D'altra banda, han sortit diverses vegades al text de la tesi les apreciacions sobre l'espai de l'aula, com un espai capaç d'incentivar o bloquejar els aprenentatges. Només fer notar les consideracions que l'espai pot portar al fet educatiu, a nivell jeràrquic, de relació, de comoditat o d'activitat. Com s'ha dit aquí moltes vegades, sovint de la mà de Maria Acaso que ha escrit molt sobre el tema, cal reinventar els espais-aula i pensar en el mobiliari i la decoració no només com *una qüestió només estètica*, sinó també com *una qüestió política* (Acaso, 2013: 992).

Dins de l'experiència dels joves que han participat a la investigació, han aparegut també alguns temes relacionats amb els espais i els temps. Sortir de l'aula es va manifestar com una activitat poc habitual i molt motivadora, que només es donava per a anar al pati durant els descansos, a Educació Física o a fer certes activitats de caire diferent. Les reaccions dels alumnes a la poca mobilitat, un cop definida i problematitzada, només fan que potenciar la sensació que

l'aula és un espai limitat i que es queda petit a l'hora de potenciar aprenentatges.

Si fem referència al temps, hem de recuperar el moment en que es parla del rellotge a la investigació. Es reconeix el rellotge com una part habitual de l'aula, que marca l'hora i que, curiosament, a l'aula de plàstica no n'hi ha. El més interessant és com dialoguen amb la idea de rellotge, que marca el temps i que, diuen, en certs moments (per exemple als exàmens) és tan necessari per *saber on ets* que fins i tot el porten ells. Destaca com perceben el temps quan gaudeixen, que s'acaben les classes de seguida, i en canvi quan s'avorreixen, on sembla no acabar mai. Aquesta dada ens parla d'un coneixement ben conegut de la cultura popular: *el temps passa volant quan t'ho passes bé*. Hi faig referència perquè em sembla rellevant destacar la subjectivitat tant forta que genera en la percepció l'experiència individual de cada alumne.

Un altre aspecte del temps que va sorgir són els horaris, com una cotilla que lligava les activitats de l'aula a una durada determinada. De fet, això s'evidencia en els tancaments precipitats de les sessions d'investigació. Aquest aspecte limitador es fa fàcil de comparar amb els límits físics. El pati és a l'aula el que una flexibilitat temporal de varies hores seria a l'horari habitual. D'altra banda, i relacionat amb això, les matèries es plantejaven com a compartiments tancats amb poques porositats, que deixaven a entreveure les relacions entre llengües i poca cosa més. Malgrat això, cal dir que aquests estudiants cada trimestre realitzen un projecte que aglutina transversalment diversos coneixements. O bé els alumnes no reconeixien les competències i coneixements treballats als projectes com a propis de les assignatures ordinàries, o bé no els hi era suficient per a considerar-les relacionades en la seva realització.

Metàfores visuals

Em sembla indicat fer una petita reflexió sobre les metàfores visuals de l'aula que conformen les cartografies de la vida de l'aula primer i els horitzons-collage després. 14 imatges en total que fan servir els conceptes a través dels recursos de les arts visuals per presentar, suggerir i problematitzar l'aula com l'espai pedagògic de l'educació formal per excel·lència. Vull fer aquí un petit anàlisi i explicació final que permeti acabar de digerir i de comprendre com funcionen aquests dispositiu visuals.

Aquestes imatges parteixen del desplaçament del concepte-aula per a comprendre'l des d'una a altre òptica. Moltes de les imatges (els globus, els pinzells,...) produïdes pels alumnes superposen conceptes propis de l'aula (professor, alumnes,...) a imatges que en altres contextos no hi tindrien res a veure. Per mitjà de la senyalística pròpia dels

mapes o plànols es crea, per tant, una metàfora que et permet pensar de forma diferent, problemàtica i incisiva, la idea d'aula (i moltes de les idees associades).

Un altre recurs que veiem, que ens permet fer un efecte metafòric similar, és la confrontació de dues imatges de naturaleses aparentment diferents en un vídeo a pantalla partida per un eix vertical al centre de la imatge. Aquesta confrontació simètrica situa dos conceptes en paral·lel que permet enfrontar-los, situant-los a un mateix pla i possibilita la reflexió més enllà de les imatges per separat. Es tracta de l'aula-niu i l'aula-fàbrica (es poden veure els vídeos des de concepteaula.paufarell.cat)

Finalment, el recurs visual que s'afegeix al mapatge d'imatges en els set collages que plantejo, és la descontextualització d'elements propis de l'aula, que apareixen en altres situacions o contextos inversemblants. L'absència de l'aula, o la substitució d'aquesta per un altre entorn (un pati, una muntanya o un ecosistema), fan que **canvii** el caràcter de l'objecte (les cadires típiques de classe, la taula o el *pupitre*). Amb aquestes línies vull despulgar les metàfores de sistemes misteriosos o fantasiosos de construcció de relat per revelar-les com el que són, detonants de significats.

Portant-ho una mica més enllà, doncs, podem reconèixer l'element en cada una d'aquestes imatges que fa que l'espectador passi del discurs denotatiu al connotatiu (que passi de reconèixer una cadira a pensar que es parla d'educació, per exemple) o dit d'una altra manera, el *punctum principal* de cada imatge (Acaso, 2009: 430). És en cada cas, aquell element que desplaça el concepte i



el posa en tensió, com he dit, la senyalística, el desplaçament, la descontextualització i la confrontació. Aquests jocs retòrics, que podem comparar amb els del llenguatge escrit, són empleats aquí a través del llenguatge visual. S'entén per retòrica visual (Barthes, 1964) *un sistema d'organització del llenguatge visual en què el sentit figurat dels elements representats organitza el contingut del missatge*. “La retòrica visual s'utilitza quan es volen emprar certs elements de la comunicació visual per transmetre un sentit diferent del que pròpiament els correspon, existint entre el sentit figurat i el mateix alguna semblança des d'on establir una referència” (Acaso, 2009: 849-855).

Llavors, podem fer un anàlisi visual acurat quan establim el *punctum*, com ja hem fet, i procedim a analitzar les icones que configuren la narració i com es relacionen amb aquests recursos retòrics del llenguatge visual (Acaso, 2009: 1459-1461). Hi ha, per tant, un missatge manifest i explícit que sorgeix d'aquests recursos, el que l'espectador creu que està rebent. Per altra banda, també hi ha un missatge latent, els ecos i ressò amb el que he estat treballant al fer els anàlisis:

tota la informació implícita en les relacions simbòliques, una informació que a vegades l'espectador rep sense adonar-se'n (Acaso, 2009: 1541-1543).

Una de les funcions úniques que podem trobar en aquestes imatges, és que són capaces de suggerir, insinuar i treballar amb totes les connotacions conscients i inconscients de l'espectador (en aquest cas jo, l'investigador, però no necessàriament) per a relatar i donar compte de successos i espais tan complexes i paradoxals com són la pedagogia i l'escola. Com podem acostar-nos d'una altre manera a aquest seguit de paradoxes que ens planteja la direccionalitat de la pedagogia? Comparteixo plenament les certeses incertes que exposa Elisabeth Ellsworth sobre les paradoxes dels models pedagògics: si els educadors no tenim cap coneixement de les conseqüències dels nostres actes; si és impossible saber quines accions, identitats i coneixements són necessàries o “correctes”; si la pedagogia, quan funciona, és irrepètible; si l'educació resta suspesa incompleta entre el *jo* i l'*altre*, entre l'*abans* i el *després* de l'aprenentatge, en el

pensament entre les categories dominants i els discursos; (Ellsworth, 2005: 26) *com ens hi podem apropar sinó és amb mètodes de comprensió poc tradicionals, oberts i paradoxals en si mateixos?*

En el discurs d'aquesta tesi, en les reflexions que s'hi intenten fer pas, fins i tot en les imatges, com en les (meves) actuacions com a professor hi apareixerà *“impossibilitat de dominar el discurs, el desig el coneixement d'un mateix, (...) producció de censures intencionals, discursos insistentment interromputs, lapsus de memòria que no són accidentals, rebutjos actius d'informació, fallades indesitjats i no estimats, coneixement que no es reconeix a si mateix, tot es pot dir de la pròpia escissió de la consciència del professor”* (Ellsworth, 2005: 70) No rebutjo admetre que hi ha aspectes aquí citats que se m'escaparan, el paper de l'inconscient invisible als meus ulls i que resta a l'espera de ser descobert. Però l'important aquí és el joc de significats, el poder de la diferència en la direccionalitat i les possibilitats incisives i narratives del material (sobretot del

visual) que he presentat aquí. Totes aquestes variables i complexitats no volen dir *que el coneixement sigui impossible*.

El que és impossible és aquell coneixement que s'afirma únicament en la persona que sap, en la persona que creu que comprèn completament, en la persona que està en possessió absoluta del seu propi discurs. El que és impossible és que el coneixement estigui basat en assumir que la ment és el mirall del món, que el llenguatge reflecteix la realitat, que la comunicació pot ser total, que el currículum és el territori representat al mapa d'aquesta comunicació. Només el somni d'un coneixement no intervingut pel discurs de l'Altre, només el coneixement afirmat en la similitud, en una concordança, en una llengua comuna, és impossible.

(Ellsworth, 2005: 82)

Situo aquesta investigació a/r/togràfica, doncs, dins de les nocions emergents en els estudis culturals sobre posicions socials fluides, múltiples, canviants i

estratègiques, que situï en primer pla el joc i el poder de la diferència en la direccionalitat (Ellsworth, 2005: 49).

Un material obert a la continuïtat

El canvi a educació, segons Freire (1981) depèn de l'educador com a agent necessari, del seu treball espectacular i polític, d'estimular continguts i participació que obrin camins a una transformació, de la qualitat i el compromís de l'educador i de la participació activa de l'educand. El canvi investigat des de diverses perspectives en aquesta investigació l'he enfocat des d'una noció de canvi *en procés* perpetu i desitjablement perdurable. La identitat d'educador com a agent del canvi, en les persones i també en la societat, que serà

transformada, inevitablement, pels joves estudiants que en formen part. A un nivell d'organització social, a més, la inversió en educació, és la millor inversió social preventiva, com diu Jaume Carbonell *“les funcions de la institució escolar, tot i les seves crisis i de les noves dinàmiques socials, segueixen sent les mateixes”* (Carbonell, 2008: 26). L'educació per a la ciutadania, diu, requereix d'impuls *en un món on la llibertat i la responsabilitat van diluint fins a extrems preocupants, on manca ètica en els representants polítics i amb problemes relacionats amb la convivència i l'exclusió social*. Carbonell planteja les reaccions repressives i de control contraposades al model preventiu, *“que tracta de prevenir els conflictes mitjançant una intervenció educativa prèvia, sostinguda i global, buscant la corresponsabilitat de tots els agents de la comunitat escolar; fent ús del diàleg, la negociació, la mediació i altres pràctiques democràtiques; i abordant amb anticipació els petits o potencials problemes per evitar que es facin grans”* (Carbonell, 2008 :26). *“El que avui no s'inverteixi en escoles i educació”* conclou, *“demà s'invertirà -amb un*

cost econòmic i social més elevat” I cita Horace Mann: «Les presons i presons estatals són el complement de les escoles: com més petita sigui la quantitat d'aquestes últimes, més gran serà la de les primeres».” (Carbonell, 2008 : 27)

El canvi, doncs, no només està en procés (que proposo perpetu), sinó que és necessari i útil a nivell social. D'aquesta manera, és molt important l'actitud amb que encarem o acceptem el canvi, ja que aquesta educació que plantejem alguns dista molt de ser senzilla. Requereix vocació, dedicació, expertesa (que ha de venir de la pràctica i la formació) i obertura als canvis. *“El camí de la nova educació no es pot seguir tan fàcilment com el vell camí, sinó que és més penós i difícil”.* Però ens cal treballar per a sumar esforços ja que, al cap i a la fi *“la solució fonamental no és la de la nova educació contra la vella, ni la de l'educació progressista contra la tradicional, sinó que és una qüestió respecte al que ha de ser digne del nom d'educació”* (Dewey, 1938: 126).

També caldrà estar oberts a els coneixements pedagògics i al d'altres àries tangencials a l'educació com la neurociència, per evolucionar en consonància. En aquest cas *“a la llum dels nous descobriments de la neurociència, no és possible ignorar els enormes beneficis que poden representar per a l'estudiant la implementació d'estratègies educacionals que incloguin l'activació neuronal de tots dos hemisferis, fomentin l'estimulació del cervell de manera global, i possibilitin una major i millor assimilació dels continguts que s'han d'aprendre”* (Ibarrola, 2013: 918-922).

Pel que fa al relat, se'm plantegen alguns interrogants al alliberar-lo perquè sigui llegit. El primer, que evidenciarà la meva posició a un nivell professional però també personal és: *quines diferències desperta el meu relat al lector?* Plantejant-ho amb les nocions de *direccionalitat* d'Ellsworth (2005) que ja han aparegut, on situarà al lector el meu relat, quines diferències generarà amb la seva experiència d'educació i amb el

lloc on es trobi del relat. Per exemple, què passa quan una dona llegeix aquest relat? He intentat no enfocar el tema de gènere i de sexualitat (que sempre és transversal i mai és neutre) però al interrogar, per exemple, el relat visual amb aquesta òptica hi puc veure alguns assumptes. En cap moment he intentat, de manera conscient, apartar del relat a les figures femenines i tanmateix majoritàriament hi surten nens i homes. De 18 il·lustracions (sense comptar la del *jo* solapat que vaig recuperar d'una investigació anterior, multiplicat per 4) *jo* hi figuro totes 18 vegades. Sense comptar-me a mi, surten 23 figures masculines i només 12 femenines, gairebé la meitat, i 5 d'ambigües que per la representació no es podria dir. Al representar les amistats, malgrat he tingut una bona quantitat d'amigues íntimes (sense relació *romàntica*) algunes de les quals encara conservo, no hi surt cap noia. Aquestes qüestions poden tenir a veure amb una projecció que crec que he fet de mi mateix cap a totes les figures dibuixades. En certa manera, al situar-me al centre de la

investigació, veig reflexivitat en molts dels personatges il·lustrats (el professor sarcàstic com a antítesi, l'home gran del tren com a possible futur,...). Però, com es llegirà aquest relat a fora de mi? Generarà aquesta sensació reflexiva al lector, que serà capaç d'identificar-se en algunes de les figures representades? O evidenciarà una distància insalvable amb la seva història educativa personal? Em semblen molt interessants aquestes preguntes i molt curioses. Està clar que hi haurà tants posicionaments com lectures tingui el text, com a mínim. M'agradarà conèixer-ne algun, convertir la *direccionalitat* en diàleg. Per altra banda, he volgut evitar la *qüestió de la persuasió* (Ellsworth, 2005: 108) en el discurs, no vull convèncer a ningú ni tampoc emfatitzar una *participació universal* de la meua experiència. Només problematitzar-la i generar una reflexió útil, en la mesura del possible.

Amb les imatges hi passa una cosa semblant. Crec que és la part més potent de la tesi, ja que és la que té

més potencial per a generar coneixement i aprenentatges més enllà d'aquest text. Aquest va ser un dels motius que em va impulsar a fer una investigació a/r/togràfica i a generar imatges i audiovisuals. Llegint les cartografies de l'aula, qualsevol persona (educador o estudiant) es pot preguntar *qui pensa aquesta aula que sóc jo?* Pot interrogar la imatge des de la seva subjectivitat, com he fet jo, o col·lectivament en un diàleg analític. I pot enfrontar-se a la seva aula, com a professora o com a estudiant, per preguntar-se de nou *qui pensa la meua aula que sóc jo?* És el que Elisabeth Ellsworth planteja com a *direccionalitat, un concepte analític que ha format part durant anys dels estudis filmics i de mitjans, i el que aquesta significa per a l'ensenyament.*

Podem fer-la servir per donar una sacsejada a formes solidificades i limitadores de pensar en l'ensenyament i la seva pràctica. Podem fer-la servir per visibilitzar i problematitzar les formes en què tot currículum i

pedagogia conviden als seus usuaris a adoptar posicions particulars dins de les relacions de coneixement, poder i desig.

(Ellsworth, 2005: 11, 12)

Al cap i a la fi, a què ens hem estat referint al llarg de tota la investigació, al llarg de totes les imatges produïdes, quan he parlat d'aula? Quan, a la entrevista a Richard Gerver, Óscar González pregunta si les aules han de canviar, arquitectònicament, la resposta em va semblar molt encertada. Suposo que la pregunta demanava una resposta més en sintonia amb el professor amb complex de *resistència* (tal com he explicat que l'entenc abans), afirmativa i amb grans aspiracions transformadores. En canvi, Gerver li contesta “(les aules)no estan construïdes d'acer i vidre, sinó que estan construïdes per gent ... Mentre que les escoles haurien de ser més obertes i certament no haurien d'estar plenes d'aules on els professors

donen una conferència davant dels alumnes, no necessitem noves escoles per desenvolupar nova educació” (Richard Gerver a González, 2015: 185). Doncs això, les aules de les que he parlat aquí, sobre les que hem dialogat amb els estudiants, sobre les que hem produït imatges, estan fetes de persones, de moments, de relacions. És, més que l'espai en sí, tot allò que hi succeeix a dins. L'educació succeeix a les aules, la pedagogia es materialitza i es fa real quan es practica a les aules. L'aula és, a nivell d'espai, la unitat mínima de l'educació formal.

Mentre Nelson Goodman es planteja certs problemes amb la veritat de les seves maneres de fer mons, arriba a formular una qüestió que puc aplicar a la construcció de fins a 14 metàfores de l'aula:

No hauríem de, potser, abandonar aquesta boja proliferació de mons i retornar al seny? No hauríem de

deixar de parlar de versions correctes, com si cadascuna fos o tingués el seu propi món, i no seria millor, per ventura, reconèixer-les a totes com a versions diferents d'un mateix món neutral que les subjau a totes? El món així recuperat, (...) seria un món sense gèneres, sense ordre ni moviment, sense repòs o sense esquema, un món, en definitiva, contra el qual, ni a favor del qual, no valdria la pena lluitar

(Goodman, 2015: 405-412).

Per a Goodman *de la mateixa manera que un objecte pot considerar-se un símbol en un moment i circumstàncies determinats i no en altres, també un objecte pot ser una obra d'art en alguns moments i no en altres* (Goodman, 2015: 1259). D'aquesta manera, més enllà d'haver produït art amb aquestes imatges, desitjo haver indagat, haver generat recerca i haver obert preguntes i qüestions que amb una mica de sort romandran obertes.

Les imatges poden, així, fer i presentar fets i poden participar en la construcció de mons de manera molt similar a com ho fan les paraules, i, de fet, la nostra anomenada imatge quotidiana del món és el resultat de la conjunció de descripcions verbals i de representacions d'imatges.

(Goodman, 2015: 1905)

Pel que fa a la continuïtat, desitjo que les imatges d'aquesta investigació puguin arribar més enllà d'aquestes pàgines. Confio que les imatges aquí, més enllà de respondre preguntes, seran capaces de *relacionar veritats entre si*, per a formular millors o més productives preguntes. Desitjaria que aquesta investigació tingués també un caràcter substantiu. Segons Stenhouse, *un acte substantiu es troba justificat per algun canvi en el món o en altres persones que es jutgi com a desitjable.*

La investigació en l'acció és el tipus de recerca en què l'acte investigador és necessàriament un acte substantiu; és a dir, l'acte d'esbrinar ha de ser emprès amb una obligació de beneficiar altres que no pertanyin a la comunitat investigadora

(Stenhouse, 1985: 88)

Com ja he manifestat i reitero aquí, el que impulsa aquesta investigació és el meu desig de contribuir al canvi educatiu des de la vessant teòrica i pràctica, artística i de recerca. També aplico al meu dia a dia docent aquesta idea transformadora i indagadora i procuro ser com el professor *que basa la seva pràctica d'ensenyament en la investigació, i adoptar una posició de recerca per a la seva pròpia pràctica, provisional i exploratòria* (Stenhouse, 1985:175). La voluntat de continuïtat i de servei, doncs, ha de seguir dels resultats d'aquesta tesi i el seu contingut, a partir d'ara, resta oberta a tothom que en vulgui fer un ús artístic o formatiu.

Bibliografía

- ACASO, MARIA. (2009). *El lenguaje visual*. Grupo Planeta, Kindle Edition.
- ___(2012). *Pedagogías invisibles*. Madrid: La Catarata.
- ___(2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Grupo Planeta, Kindle Edition.
- ACASO, MARIA; ELLSWORTH, ELISABETH; & PADRÓ, CARLA. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Graó.
- AGIRRE, IMANOL. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Universidad Pública de Navarra.
- ___(2006). Hacia un imaginario para el futuro en educación artística. I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual: “Ante el reto social, Cultura y Territorialidad”. Investigación en Educación Artística, Sevilla, Ilustre Colegio Oficial de Bellas Artes.
- ___ (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia*, 57. Política Educativa.
- AIRA, CÉSAR. (2016). *Sobre el arte contemporáneo/ En la Habana*. Espanya: Penguin Random House. Kindle Edition.
- ANGUITA, MARISOL. & LÓPEZ, JUANJO. (2004). Espacio para la acogida y el diálogo. Conversar y reinventarse en compañía. A Cuadernos de Pedagogía, 332.
- ARRHENHEIM, RUDOLF. (1988). *El pensamiento visual*. Barcelona-Buenos Aires: Ed. Paidós.
- ATKINSON, DENNIS. (2011). *Art, Equality and Learning Pedagogies Against the State*. Goldsmiths University of London. ROTTERDAM/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- ATKINSON PAUL. & HAMME MARTYN. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós
- AYUSTE, ANA; FLECHA, RAMÓN; LÓPEZ, FERNANDO & LLERAS, JORDI. (1994). *Planteamientos de pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.

BANKS, MARCUS. (2010). *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

BARONE, TOM & EISNER, ELLIOT. (in press) *Arts-based educational research*. A J. Green, G. Camilli, i P. Elmore, Complementary Methods for Research in Education. Washington, DC: American Educational Research Association.

BARTHES, ROLAND. (1987). *La muerte del autor. El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

BATET, MARIA; PONTI, FRANC; & SEGARRA, ENRIC. (2015). *Crear i fer ampolles. Eines per educar la creativitat*. Barcelona: Edicions i Propostes Culturals Andanda.

BENJAMIN, WALTER. (1975). *El autor como productor a Tentativas sobre Brecht: iluminaciones III*. Madrid: Taurus

BONA, CÉSAR. (2015). *La nueva educación: los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Plaza & Janes, Kindle Edition.

BREA, JOSÉ LUÍS. (2004). La universidad del conocimiento y las nuevas humanidades. A *Estudios Visuales, Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*. Murcia: CENDEAC, 2, 133-154.

BUCKINGHAM, DAVID. (2005). *The media literacy of children and young people: a review of the research literature*. University of London.

CANALS, ROGER & CARDÚS, LAURA. (2010). *Revista Chilena de Antropología Visual*, 15, 22-39.

CARBONELL, JAUME. (2004). ENTREVISTA: Fernando Hernández, La incertidumbre excita la curiosidad. A *Cuadernos de Pedagogía*, 340.

__ (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.

__ (2016). *Pedagogías del sXXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Editorial Octaedro.

CASCANTE, CÉSAR & MARTÍNEZ, JAUME. (2013). *Pedagogía crítica, treinta años después*. A *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77, 45-63.

CERDA, MARIVEL DE LA. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales: Reflexiones y prácticas*. Barcelona: Graó.

CONNELLY, F. MICHAEL & CLANDININ, D. JEAN (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. A Larrossa, J. et al., Déjame que te cuente. Barcelona: Laertes.

___ (2000). *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

CORTÉS, JOSÉ MIGUEL GARCÍA. (2004). *Hombres de mármol*. Barcelona / Madrid: Egales.

DANTO, ARTHUR. (1995). El final del arte. *El Paseante*, 22-23.

___ (2002). *Después del fin del arte: el arte contemporaneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

___ (2013). *Qué es el arte*. Kindle Edition: Grupo Planeta (Spanish Edition).

DE COSSON, ALEX F. (2003). *(Re)searching sculpted a/r/tography: (Re)learning subverted-knowing through aporetic praxis*. Tese de doutoramento, University of British Columbia, Vancouver, Canadá.

DIAS, BELIDSON & IRWIN, RITA L. (org) (2013). *Pesquisa educacional baseada em arte : a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM.

DIFRANCO, M.G. (2012). ¿Es posible que la escuela construya un nuevo orden social? A *Praxis educativa*, Facultad de Ciencias Humanas.

DEWEY, JOHN. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

EFLAND, ARTHUR. (1990). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.

___ (2004). *Arte y Cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro -EUB.

EFLAND, ARTHUR; FREEDMAN, KERRY; & STUHR, PATRICIA. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Ed. Paidós.

ELLINGSON, LAURA L.; & ELLIS, CAROLYN. (2008). *Autoethnography as Constructionist Project*. A J. A. Holstein i J.F. Gubrium (eds.), Handbook of constructionist research. New York: The Guildford Press.

ELLSWORTH, ELISABETH. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Ediciones Akal.

FERRERO-HORRACH, ANA. (2016). *Arte contemporáneo y público: una historia de amor entre la queja y el reproche: La percepción social del arte y del artista contemporáneo*. Create Space Independent Publishing Platform, Kindle Edition.

FERNÁNDEZ ABAD, BÁRBARA. (2015). *Influencia de la cultura visual y el currículum de educación artística en la construcción de identidad de los jóvenes*. Un estudio de casos con estudiantes de 1o de la ESO. Tesis doctoral a la Universitat Miguel Hernández de Elche.

FERNÁNDEZ, MARIANO. (2010). *Fracaso y abandon escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.

FISCHER, KURT. W. (2009). *Mind, Brain, and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching*. A Journal Compilation, volume 3, 1.

<http://agcschool.org/filestore/MBEScientificGroundwork.pdf>

FONCUBERTA, JOAN. (2010). *La cámara de pandora. La fotografi@ después de la fotografía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gil.

__(2010). *La danza de los espejos. Identidad y flujos fotográficos en Internet*. Madrid: La Oficina Ediciones

__(2015). *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Editorial Gustavo Gil.

FOUCAULT, MICHAEL. (1999a). *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales, volumen III. Barcelona: Ed. Paidós.

__(1999b). *Verdad y poder. A Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós

FREIRE, PAULO. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

__(1981) *Educación y cambio*. Montevideo: Tierra Nueva.

GEERTZ, CLIFFORD. (1996). *Los usos de la diversad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

GERGEN, KENETH J. (1991). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona. Ed. Paidós.

__(1996). *Realidad y relaciones. Aproximación a la construcción social*. Barcelona: Ed. Paidós

GERGEN, KENETH J. & GERGEN, MARY. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona/Buenos Aires/Mèxic: Ed. Paidós.

GIROUX, HENRY & FLECHA, RAMÓN. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. El Roure.

GIROUX, HENRY. (2008). *Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica*. A P. McLaren i J. L. Kincheloe (dir), *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*, 17-22. Barcelona: Graó.

GONZÁLEZ, JOSÉ. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. A *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 207-232. Universidad de Sevilla.

GONZÁLEZ, ÓSCAR. (2014). *El cambio educativo: 28 artículos para el debate y la reflexión frente al desaliento educativo y el futuro de la educación*. Kindle Edition.

GOMBRICH, ERNST H. (2012). *Arte, percepción y realidad*. Kindle Edition: Grupo Planeta (Spanish Edition).

GOODMAN, NELSON. (2015). *Maneras de hacer mundos. La balsa de la Medusa*, 30. Antonio Machado Libros, Kindle Edition.

GRADY, JOHN. (2008). *Visual Research at the Crossroads*. A Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, art. 38 <http://www.qualitative-research.net/fqs/>

GROS, BEGOÑA & SUÁREZ-GUERRERO, CRISTÓBAL. (eds.) *Pedagogía Red. Una educación para tiempos de internet*. Barcelona: Octoedro.

HAMMERSLEY, MARTYN & ATKINSON, PAUL. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós.

HERNÁNDEZ, FERNANDO (no publicado). *Investigar con imágenes, investigar sobre imágenes: desvelar aquello que permanece invisible en la relación pedagógica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

___ (1998). Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar. A *Kikiriki, Cooperación educativa*, 51, 21-26.

___ (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. A *Educar*, 26, 39-51.

___ (2002). Los proyectos de trabajo: Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. A *Cuadernos de Pedagogía*, 310.

___ (2004). Pasión en el proceso de conocer. A *Cuadernos de Pedagogía*, 332.

___ (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.

___ (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital, <http://hdl.handle.net/2445/20946>.

HERNÁNDEZ, FERNANDO & VENTURA, MONTSERRAT. (1992). *La organització del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Barcelona: Graó.

HERNÁNDEZ FERNANDO & TORT ANTONI. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. A *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/8, 11.

HERNÁNDEZ, FERNANDO & RIFÀ, MONTSERRAT. (2011). *Para una génesis de la investigación autobiográfica y de su lugar en educación*. A F. Hernández y M. Rifà (coords.), *Investigación autobiográfica y cambio social* (21-48). Barcelona: Paidós.

HERNÁNDEZ, F & AGUIRRE ANTONIO. (compiladores) (2012). *Investigacion en las Artes y la Cultura Visual*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/22162>

HERRAIZ FERNANDO. (2012). *Los estudios sobre las masculinidades*. Barcelona: Editorial Académica Española.

HORNILLO, ELENA & SARASOLA, JOSÉ LUIS (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socioeducativo. El caso de las historias de vida. A *Portularia* 3, 373-382.

HURTADO, JOANA; PARRAMON, RAMON; i FONTCUBERTA, JOAN. (2011). *A través del mirall*. Barcelona: Departament de Cultura

IBARROLA, BEGOÑA. (2014). *Aprendizaje emocionante: Neurociencia para el aula*. Biblioteca Innovación Edicativa. Ediciones SM, Kindle Edition.

IBAÑEZ, TOMAS. (1994). ¿Como se puede no ser constructorista hoy en día? A *Psicología Social Constructorista*, 245-257. Guadalajara, Mèxic; Universidad de Guadalajara.

ILLICH, IVAN. (1976). *After Deschooling, What?* A I. Lister *Deschooling revisited*, 55. London: Writers and Readers Publishing Co-operative.

___ (1983). *Deschooling society*. New York: Harper Colophon.

IÑIGUEZ, LUPICINIO (2003). La psicología social en la encrucijada postconstruccionista. Historicidad, subjetividad, performatividad, acción. XII Encuentro Nacional de ABRAPSO. Universidad Católica do Rio Grande do Sul PUCRS.

KINCHELOE, JOE L. (2004). *The power of the bricolage: expanding research methods*. A Rigour and Complexity in Educational Research. Conceptualizing the bricolage. London: Open University Press.

LARROSA, JORGE. i altres. (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativas y educación*. Barcelona: Laertes educación.

MACBETH, DOUGLAS. (2001). "Reflexivity" in *Qualitative Research: Two Readings, and a Third*. Qualitative Inquiry, 35.

MARTINS, RAIMUNDO & TOURINHO, IRENE. (Orgs.) (2011 i 2012). *Educação da Cultura Visual: Conceitos e contextos*. Santa Maria (RS): Editora da Universidade Federal.

McLAREN, JOE L., KINCHE JOE L. (eds) (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, donde estamos*. Barcelona: Graó.

KAN, KOON HWEE. (2009). *Caught in the betwixt-and-between: Visual narrative of an Asian artist-scholar*. International Journal of Education & the Arts, 10. <http://www.ijea.org/v10n29/>.

KNOBLAUCH, HUBERT; BAER, ALEJANDRO; LAURIER, ERIC, PETSCHKE, SABINE; & SCHNETTLER, BERNT. (2008). *Visual Analysis. New Developments in the Interpretative Analysis of Video and Photography*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Art. 14. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803148>.

KRESS, GUNTHER & VAN LEEUWEN, THEO. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. London / New York: Routledge.

ORIHUELA, JOSÉ LUIS. (2002). Los nuevos paradigmas de la comunicación, a *eCuaderno*.

ORNER, MIMI. (1999). *Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación liberadora*. A M. Belausteguigoitia i A. Mingo (eds.), Géneros Prófugos: Feminismo y Educación. Barcelona: Ed. Paidós.

PADRÓ, CARLA. (2010). Un texto para una clase. A *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/2, 1-11.

PAJACZKOWSKA, CLAIRE (2001). Issues in feminist visual culture. A F. Carson y C. Pajaczkowska (ed), *Feminist Visual Culture* (1-24). New York: Routledge.

PERRENOUS, PHILIPPE. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.

PORRES, ALFRED. (2011). *De una relación escolar a una relación de investigación*. A F. Hernández (coordinador), *Investigar con los jóvenes. Cuestiones temáticas, éticas, metodológicas y educativas* (66-72). Barcelona: Repositorio digital de la Universitat de Barcelona <http://hdl.handle.net/2445/17362>.

RANCIÈRE, JACQUES (2008). *El espectador emancipado*. Pontevedra: Ellago Ediciones.

__(2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Editorial Laertes

REIMER, EVERETT. (1971). *School is dead*. New York: Doubleday & Co.

REIS, RICARDO. (2013). *Invisibilidades. Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação: mapear um campo de estudo*. A Revista Iberico-Americana de Pesquisa em educação, cultura e artes, 5.

RIERA, JORDI & CIVÍS, MIREIA. (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI. *Educación XXI*, 11, 133-154. Universitat Ramon Llull.

RODRÍGUEZ, MARTÍN. (2003). Reseña de “proyectos de trabajo. Una escuela diferente. Una escuela diferente” de Glória Domínguez Chillón. A *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Universidad de Zaragoza.

ROGERS, THERESA. (2009). *Theorizing media productions as complex literacy performances among youth in and out of schools*. A D. L. Pullen i D. R. Code, *Handbook of Research on Multiliteracies and Technology Enhanced Education: Social Practice and the Global Classroom*. University of British Columbia

SANCHO, JUANA MARIA. 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).

SANCHO, JUANA MARIA(2011). Esperando a los otros. A *Cuadernos de Pedagogía*, 412, Sección opinión. Editorial Wolters Kluwer Edition.

SERRALLER, FRANCISCO C. (2014). *El arte contemporáneo*. Espanya: Penguin Random House. Kindle Edition.

SCWARZ, ROBERTO. (2014). Las ideas fuera de lugar. A *Chilena de Estudios Latinoamericanos*, 3, 183-199.

SILVA, TOMAZ TADEU DA. (2000). *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.

SCHNETTLER, BERNT & RAAB, JÜRGEN. (2008). *Interpretative Visual Analysis. Developments, State of the Art and Pending Problems*. A Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, art. 31.

SPRINGGHAY, STEPHANIE; IRWIN, RITA; LEGGO, CARL; & GOUZOUASIS, PETER. (2008). *Being with A/r/tography*. Rotterdam, Holanda: Sense Publishers.

STEINBERG, SHIRLEY. (2008). Prólogo: *De qué hablamos, dónde estamos*. A P. McLaren i J. Kincheloe (coord.), *Pedagogía crítica*. Editorial Graó.

STENHOUSE, LAWRENCE. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Ediciones Morata.

STRONACH, IAN; GARRATT, DEAN; PEARCE, CATHIE; & PIPER, HEATHER. (2007). *Reflexivity, the Picturing of Selves, the Forging of Method Qualitative Inquiry*. Published by: SAGE.
<http://www.sagepublications.com>

STOLL, LOUISE; FINK, DEAN; & EARL, LORNA. (2004). Sobre el aprender y el tiempo que requiere. A *Revista Mexicana de Investigación educativa*, capítulo 6.

THOMAS, DOUGLAS & BROWN, JOHN SEELY. (2011). *A new culture of learning, Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. Createspace Independence Publishing Platform.

VIDIELLA, JUDIT; VENTURA, MERCÈ & HERNÁNDEZ, FERNANDO (2004). *Más allá de Lucian Freud. La experiencia del cuerpo en la sociedad*. Cuadernos de pedagogía, 332.

FONTS ELECTRÒNIQUES

(revisades a juny de 2017)

<http://www.xtec.cat/web/curriculum/pim>

<http://www.xtec.cat/web/curriculum/competenciesbasiques>

<http://www.xtec.cat/web/curriculum/eso>

<http://apliense.xtec.cat/arc/>

http://www.eldiario.es/sociedad/jesuitas-asignaturas-examenes-horarios-colegios_0_363263834.html

http://www.eldiario.es/catalunya/secundaria-conservadora-publica-horizonte-jesuitas_0_365014602.html

<http://www.siparets2.cat/index.php>

<http://www.claver.fje.edu/>

<http://www.virolai.com/>

<http://www.artfactories.net/>

<http://www.teh.net/>

<http://www.rocaumbert.cat>

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=M80GXlyX0U

