



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Desarrollo y análisis de narrativas visuales en el proyecto *Show your own gold*

Carlos Canales Bonilla



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



Tesis Doctoral

Desarrollo y análisis de narrativas visuales en el proyecto educativo *Show your own gold*

Doctorando

Carlos Canales Bonilla

Director y tutor de tesis

Dr. Fernando Hernández Hernández

Programa

Artes y educación

Facultat de Belles Arts

Universitat de Barcelona



UNIVERSITAT DE
BARCELONA





UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Desarrollo y análisis de narrativas visuales en el proyecto educativo *Show your own gold*

Carlos Canales

2019



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència *Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons*.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia *Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons*.

This doctoral thesis is licensed under the *Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 International License*.

Tesis Doctoral

Desarrollo y análisis de narrativas visuales en el proyecto educativo *Show your own gold*

Doctorando

Carlos Canales Bonilla

Director y tutor de tesis

Dr. Fernando Hernández Hernández



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Programa

Artes y educación

Facultat de Belles Arts

Universitat de Barcelona

ESTA TESIS ESTÁ FINANCIADA POR

El programa de ayudas para la contratación de personal investigador novel (FI-DGR), de la Generalitat de Catalunya, Departament d'Empresa i Coneixement, Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR).

Duración de la ayuda: 2016-2019.



EL PROYECTO AL QUE SE VINCULA ESTA TESIS FUE FINANCIADO POR:



European Commission. Erasmus+ programme. Key Action: Cooperation for innovation and the exchange of good practices. 2014-1-DE02-KA202-001430.

Show your own gold: a European Concept to Visualize and Reflect One's Vocational Biography Using Digital Media. 2014-2017



Descargo de responsabilidad: Este trabajo refleja las visiones sólo del autor, y la Comisión no puede hacerse cargo de la información contenida.



TAMBIÉN HA SIDO POSIBLE GRACIAS A LA PARTICIPACIÓN DE:



Facilitación del proceso de negociación para trabajar con los dos grupos de jóvenes.

Resumen

La investigación que se presenta a continuación está vinculada al proyecto europeo Erasmus+ Show your own gold: a European Concept to Visualize and reflect One's Vocational Biography Using Digital Media [2014-1-DE02-KA202-001430]. Se basa en la narración sobre el desarrollo y el análisis posterior de las narrativas visuales biográficas producidas por los jóvenes estudiantes, durante la implementación del proyecto en dos grupos de educación en Cataluña. El proyecto fue llevado a cabo en un periodo comprendido entre diciembre de 2015 y marzo de 2016, en dos programas formativos específicamente implantado para tratar de resolver el problema del fracaso y abandono escolar. El objetivo principal del proyecto era elaborar narrativas que fuesen capaces de representar de otro modo a los sujetos, con la intención de que éstos tuviesen mayores capacidades y oportunidades en su trayectoria personal.

Partiendo del proyecto, esta investigación desplaza la mirada centrada en el individuo o en el grupo de jóvenes para centrarla en lo que me permite pensar, como investigador, el proceso llevado a cabo a lo largo de esta investigación. Se construye un marco teórico que abarca distintas posiciones y miradas o acercamientos respecto al fenómeno del fracaso escolar, presentando cómo otros lo han abordado y cómo se relaciona con diversos ámbitos.

Para elaborar la tesis, parto de las premisas del pensamiento narrativo de Bruner, para mediante métodos narrativos y visuales, ir reconstruyendo el proceso educativo y los análisis posteriores. Se presenta, por tanto, como una indagación muy cercana a la Investigación Basada en las Artes propuesta por Eisner, acogiendo algunos de los posicionamientos del giro narrativo de Bruner, Denzin, y de los cuestionamientos aportados por el construccionismo social por parte de Gergen.

Desde estas ideas, la tesis se presenta como una narrativa, o como múltiples relatos que se van entrecruzando. Se tratar de narrar. No tiene que ver con analizar a los sujetos representados, sino centrarme en lo que me hace pensar aquello que produjimos juntos.

Palabras clave

Narrativas visuales; Narrativas biográficas; Fracaso escolar; Cualidades personales; Investigación Basada en las Artes.

Abstract

This research is linked to the European project Erasmus+ Show your own gold: a European Concept to Visualize and reflect One's Vocational Biography Using Digital Media [2014-1-DE02-KA202-001430]. It is based on the narration about the development -and subsequent analysis- of the visual biographical narratives produced by young people, during the implementation of the project with two education groups in Catalonia. The project was carried out in a period between December 2015 and March 2016, in two training programs specifically implemented to try to solve the problem of school failure and dropout. The main objective of the project was to elaborate digital narratives that would be able to represent the subjects in a different way, with the intention that they would have greater capacities and opportunities in their personal trajectory.

Starting from the project, this research shifts the focus from the individual or group of young people to what allows me, as a researcher, to think about the process carried out throughout this research. It builds a theoretical framework that encompasses different positions and views or approaches to the phenomenon of school failure, presenting how others have approached it and how it relates to various areas.

To elaborate the thesis, I start from the premises of Bruner's narrative thought, to reconstruct the educational process and subsequent analyses through narrative and visual methods. It is presented, therefore, as an Arts Based Research like is proposed by Eisner, welcoming some of the positions of the narrative turn of Bruner, Denzin, and the contributions of social constructionism by Gergen.

From these ideas, the thesis is presented as a narrative, or as multiple stories that intertwine. It is about narrating. It has nothing to do with analysing the subjects represented, but to focus on what makes me think about what we produced together.

Keywords

Visual narratives; Biographical narratives; School failure; Personal qualities; Arts-based research.

Agradecimientos

Esto no hubiese sido posible de otro modo sin la colaboración de todos los agentes implicados en este proyecto: desde las instancias superiores hasta los usuarios finales. Agradezco no sólo las facilidades por parte de las administraciones involucradas, sino también a los centros que acogieron el proyecto, en especial a las dos tutoras, Ester y Joana, que hicieron el proyecto suyo y nos ayudaron de forma incontable. También agradezco la colaboración de todos los que participaron en el proyecto, pues aprendí de todos ellos, al trabajar juntos; el trabajo de las dos compañeras que, realizando sus prácticas, nos regalaron una documentación fotográfica desde la que he podido seguir trabajando; y, cómo no, el regalo que los jóvenes nos hicieron, aportando sus saberes y disposición respecto a una petición que les venía, como siempre, desde arriba.

También quiero agradecer la oportunidad brindada por la beca de investigación predoctoral que me concedieron. Sin esta beca no sólo esta tesis no hubiese sido posible, sino que tampoco lo hubiese sido mi vinculación al grupo de investigación Esbrina, ni todas las vinculaciones docentes, investigadoras y personales que me llevo con ella. Por supuesto, agradecer toda la atención recibida por parte de todos y cada uno de los miembros del grupo Esbrina. Creo que todos han sido importantes en mi trayectoria: aquellos que siguen y aquellos que ya no están. Siempre brindan la oportunidad de no sólo participar en el grupo, sino de ser uno más y formar parte de todo. Me llevo aprendizajes regalados por cada uno de ellos. Especialmente a Fernando, al que le debo mucho, muchísimo. Ha sido mi figura de referencia durante estos años. Nunca sabré cómo agradecerle todos los regalos que me ha dado.

En otro sentido quiero agradecer a aquellos que decidan recoger el testimonio de lo que en esta tesis se narra, para poder continuar creciendo como sociedad, juntos y colaborativamente. Y tampoco quiero olvidarme de dar las gracias a la paciencia: como entidad independiente, pero también a la encarnada en las personas que me rodean. Como he dicho en la tesis, no todo son éxitos. Por eso quiero agradecer la paciencia encarnada de los que me han rodeado este tiempo. En especial, la paciencia de mi familia, que ha esperado pacientemente a que llegara este momento. Pero por encima de todo quiero dar las gracias a mi pareja y compañera de viaje, Sandra, que se ha visto afectada y desatendida, y la que no ha ejercido demasiada presión (o sólo la justa y merecida) en los momentos más difíciles. Espero poder compensarlos.

Esta tesis va dedicada a todos ellos, al fracaso de unos y al éxito de otros. Especialmente a los fracasos cometidos por todos nosotros, que nos permiten obtener, de algún modo, momentos de éxito.

ÍNDICE

PARTE 1: INTRODUCCIÓN **3**

INTRODUCCIÓN A LA TESIS **5**

1

El porqué de esta tesis	7
¿Desde dónde partía? ¿Dónde me situaba?	10
¿Hacia dónde debía ir, entonces?	11

PARTE 2: LOS MARCOS QUE ME GUÍAN **13**

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN **15**

2

Sobre el enfoque epistemológico y ontológico. ¿Cómo pienso que investigo?	17
Recorrido por la tesis. ¿Qué me he ido preguntado?	20
Sobre el posicionamiento metodológico. ¿Qué es esta tesis, entonces?	25
Sobre los métodos llevados a cabo ¿Cómo he elaborado la tesis?	28
Sobre las cuestiones éticas. ¿Cómo cuido de los sujetos?	32

UN ACERCAMIENTO AL FRACASO Y AL ABANDONO ESCOLAR **35**

3

Un primer acercamiento	37
Una narración sobre el fracaso escolar y las historias que me habían llegado implícitas, explícitas y/o cargadas de significados contradictorios	38
Un primer acercamiento al fracaso escolar	39
¿Qué se entiende entonces, y desde dónde, por fracaso escolar?	41
Perspectivas sobre cómo se aborda la definición de fracaso escolar	41
Planteamientos de los profesionales. Legitimación de los expertos	43
Genealogía del término fracaso escolar y su relación con cuestiones problemáticas	45
Acercamiento al fracaso escolar desde su uso estadístico e internacional	50
Publicaciones dedicadas al fracaso, al éxito y al abandono escolar	54
Causas del fracaso escolar o sobre cómo se intentar dar explicaciones	56
Origen social y fracaso: capital económico y capital cultural	58
Etnia y nacionalidad	59
Familias desestructuradas	60
Una cuestión de sexo. Género y fracaso escolar	60
A modo de breve conclusión	62
Sin éxito no hay fracaso ni abandono. Cómo afecta la evaluación al éxito, al fracaso y al abandono escolar	63
Cómo afecta el fracaso escolar	69
Cómo afecta el fracaso escolar al individuo	69
Cómo afecta el fracaso escolar a la sociedad. Fracaso escolar, fracaso del sistema educativo y social	71
Cómo luchar contra el fracaso escolar	73
Otra mirada, ¿es posible? Cuestionamientos a los argumentos anteriores	77

PARTE 3: EL PROYECTO *SHOW YOUR OWN GOLD* **81**

CRONOGRAMAS. REGISTROS CRONOLÓGICOS DEL PROCESO **83**

4

Introducción al capítulo	85
Antes de iniciar el proyecto	86
Formación de formadores	88
Calendarización del proyecto educativo	89
Mapa de las sesiones y acciones realizadas	90
Cronogramas. Experiencia narrada de los recorridos de los grupos	92

5

ASPECTOS CONCRETOS DEL ESTUDIO DE CASO**183****Escenarios de relación y políticas institucionales****185**

Introducción	185
Un breve acercamiento a las instituciones	186
Visión particular sobre los escenarios en los que produjimos el proyecto	188
Escenarios de relación del centro SJD	189
Escenarios de relación del centro AGM	191
Lo que me ha permitido pensar a partir de los escenarios de relación	193
Cómo subvertir las políticas institucionales	197

Relaciones personales (y cómo estas afectan a la relación pedagógica)**200**

Una triangulación entre educadores/investigadores-tutor-jóvenes	200
Cómo afecta el contexto de los jóvenes a mi relación con ellos	202
Mi relación (pedagógica) con LOS jóvenes	203
Mi relación (pedagógica) con LAS jóvenes	204
Los otros de la relación pedagógica	205
Cómo afrontar las tensiones que se producen	207

Narrativas textuales. Cómo empezar a narrarse**208**

Introducción	208
Empezar a escribir. Qué ocurre con los que se bloquean	209
Qué sucede cuando se le da un espacio a la narración sobre uno mismo	211
Cómo se relacionan los textos con las imágenes	213
Qué nos dicen de ellos. Quiénes son los jóvenes	215

**Aspectos visuales. Más allá del objeto desencadenante.
Cómo se usan las imágenes en el proyecto****218**

Los usos de la imagen dentro del proyecto	218
Respecto a la alfabetización digital y visual	219
Lo que permite a la hora de resignificarse y construir autoimagen	220

Narrativas biográficas audiovisuales**227**

Método de análisis de las narrativas biográficas audiovisuales	227
Reflexiones previas al análisis y objetivos del mismo	228
Descripciones detalladas de las narrativas	229
Comparativa de las producciones entre ambos grupos	318
Tipologías de narrativas	319

PARTE 4: PARA FINALIZAR ESTE PROCESO**321**

6

TRÁNSITOS Y RECORRIDOS PERSONALES A LO LARGO DE LA TESIS**323**

Trayectoria y perfiles asumidos. Cómo una experiencia se convierte en investigación	326
¿Dónde me sitúa esta tesis? O sobre cómo yo me siento ahora	333
Expectativas de futuro como líneas de fuga	334

7

APORTACIONES DESDE EL CASO Y DESDE LA PRÁCTICA**337**

Apuntes en relación a las preguntas de partida	341
Sobre el cambio de mirada respecto al fracaso escolar	345
Aportaciones del uso de narrativas visuales en el proyecto	346
Aportaciones respecto a la reconfiguración personal o la mejora de la autoimagen	348
Una mirada desde la noción de <i>living inquiry</i>	349
Algunas consideraciones finales sobre la tesis y sus propósitos	350

REFERENCIAS**353****ANEXO 1: MODELO DE AUTORIZACIÓN****363**

PARTE 1

INTRODUCCIÓN



1

INTRODUCCIÓN A LA TESIS

1 El porqué de esta tesis

No es fácil responder a esta pregunta. Y menos cuando se trata de algo natural que ha ido surgiendo con el paso de los años y de lo que apenas uno se da cuenta. Supongo que la mejor respuesta a la hora de definir el porqué de la elaboración de esta tesis es precisamente porque necesitaba hacerla. Necesitaba ver y experimentar qué es eso de investigar y cómo hacerlo; qué es eso de dar cuenta de un proceso que trata de dar a luz un conocimiento válido para el campo en el que se sitúa; ver cómo se pueden utilizar estrategias que parten de las artes para llevar a cabo un proceso de generación de conocimiento... Pero sobretodo porque necesitaba, después de mi trayectoria académica, dedicar el tiempo necesario para realizar un estudio profundo sobre un fenómeno concreto.

Poco a poco, y casi sin darme cuenta, la tesis surgió de entre un conjunto de múltiples necesidades. Yo estaba finalizando el máster de Artes visuales y Educación, disponía de una inquietud respecto a la investigación que me había dejado con ganas de continuar y además disponía de unas calificaciones que me permitían optar a una beca de investigación y formar parte, al menos durante unos años, de un grupo de investigación. Sin saber muy bien si seguir formándome como educador o como investigador, acabé decidiéndome por la segunda opción, solicitando el ingreso al programa de doctorado, cosa que dado la vinculación del mismo con la educación me permitió seguir formándome en ambas vías. Enseguida comuniqué a Fernando Hernández mi interés en poder optar a una beca predoctoral. Él me informó que sería muy interesante que me pudiera vincular a un proyecto de innovación educativa que estaban poniendo en marcha y que iba a trabajar con jóvenes productores de narrativas audiovisuales. Por un lado, necesitaban soporte de educadores especialistas en visualidades y producción audiovisual, mientras que por el otro yo necesitaba un proyecto al que vincular mi beca, así como un grupo de investigación. Sin apenas darme cuenta, el proyecto de innovación Erasmus+ *“Show your own gold: a European Concept to Visualize and Reflect One’s Vocational Biography Using Digital Media”* [Muestra tu

propio oro/tesoro: un concepto europeo para visualizar y reflejar una biografía profesional mediante medios digitales] (2014-1-DE02-KA202-001430. 2014-2017) se ponía en marcha, al igual que las primeras sesiones de formación de primer curso del doctorado. En ese período pude participar activamente en uno de los encuentros que el mismo consorcio de investigación europeo realizó en Barcelona, durante los días 18 y 19 de diciembre de 2014. En dicho encuentro de trabajo se compartieron las primeras impresiones respecto a cómo abordar el proyecto con los jóvenes que trabajaríamos, situados o colocados bajo el estigma del fracaso escolar. La primera solicitud presentada a una convocatoria de becas predoctorales fue rechazada. Me quedé a las puertas, apenas unas líneas por debajo de la línea de corte. En la segunda, también fui rechazado, esta vez por tener un competidor con mejor currículum. Era justo. Posteriormente compartiría con él algunas sesiones juntos, trabajos de investigación compartidos y formaríamos parte del mismo grupo de investigación. Ahora me alegro que le diesen la beca a él.

Mientras tanto, el consorcio del proyecto internacional avanzaba a ritmo lento y algunas diferencias habían surgido a la hora de cómo entender el proyecto y cómo llevarlo a cabo. La solución fue establecer una serie de pautas comunes que pudieran replicarse posteriormente en cada contexto específico, ya que no todos los países europeos disponíamos de las mismas condiciones para elaborar el proyecto: ni de tiempo, ni materiales, ni tecnológicas, por poner sólo algunos ejemplos. También, a través de los coordinadores del proyecto en Barcelona, se había establecido contacto con las administraciones responsables de los programas formativos que trabajaban con el colectivo objetivo que estábamos buscando. Dado que el proyecto era interesante desde el punto de vista educativo, los dos organismos responsables, el Consorci d'Educació de Barcelona y la Generalitat de Catalunya nos concedieron el permiso y la facilitación de poder implantar el proyecto en dos grupos de formación distintos: un grupo de Auxiliar de ventas, oficina y atención al público y otro grupo de Auxiliar de Confección en Tèxtil y Piel. La decisión de elaborar el proyecto con grupos en formación no vinculados a las artes gráficas, el diseño o producciones audiovisuales fue premeditada y consensuada, ya que uno de los objetivos era precisamente formar a jóvenes en estas competencias. Pronto, el proyecto se iba poniendo en marcha, mientras yo solicitaba otra beca de investigación predoctoral, por tercera vez. Por aquel entonces seguía los cursos de formación del doctorado en combinación con trabajos de becario de colaboración en la propia Universitat de Barcelona. También desarrollaba algún proyecto artístico educativo con dos compañeros del máster o realizaba colaboraciones puntuales para producir materiales editoriales de distintos proyectos culturales. Se consideró, dentro del grupo de investigadores – educadores de Barcelona, que al igual que con otros proyectos de investigación y educación desarrollados por el grupo de investigación Esbrina — Subjectividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2017 SGR 1248, 2014 SGR 632), era muy necesario realizar un seminario de autoformación en el que poder realizar los mismos ejercicios que

posteriormente solicitaríamos a los jóvenes. Tras estas sesiones de formación intensiva, el proyecto se ponía en marcha, que se iba a desarrollar durante el primer trimestre de 2016.

Todo ello lo comparto puesto que yo seguía fluyendo en un devenir constante que me situaba como estudiante de doctorado y universitario, por un lado, y educador-investigador del proyecto por el otro. Aún sin saber cuál sería el resultado de la convocatoria, participé en el desarrollo del proyecto, combinando mi trabajo como becario de colaboración con el proyecto y las sesiones del doctorado. Mi interés era vincular de algún modo mis intereses, que ya venían arraigados de mi formación académica previa, con un proyecto bajo el que situar mi mirada y foco de estudio. Me interesaba. Tenía la necesidad de dedicar tiempo a estudiar un fenómeno educativo concreto, y la ocasión que se me presentaba era interesante desde el inicio.

Tras realizar el proyecto con los jóvenes, muchas cosas cambiaron en mí. No sólo respecto a cómo entendía el fracaso escolar, sino también respecto a cómo entendía y situaba a los mismos jóvenes y a mí mismo como educador. A pesar de que yo ya había vinculado mi proyecto de tesis al proyecto, fue en el momento de desarrollarlo cuando me di cuenta de la necesidad de narrar lo que un proyecto como este es capaz de propiciar. Me cercioré que era imprescindible dar cuenta de lo acontecido para que un proyecto como este no quedara en el olvido de los proyectos realizados y nunca narrados. Consideraba, y sigo considerando, que un proyecto como tal debe quedar registrado y documentado por alguien, puesto que produce aportaciones muy interesantes para futuros trabajos de los campos educativos y visuales. Sin duda, el cambio de mirada me enfrentó ante a una situación en la que ya no se trataba de elaborar una investigación exclusivamente sobre fracaso escolar y sobre los sujetos que viven bajo esta situación problemática, sino más bien tratar de dar cuenta de sobre cómo podía ser representado o narrado el proyecto y en qué me permitía pensar. Creció así, bajo esta posición, el tomar el proyecto *Show your own gold* como un caso de estudio producido bajo la experiencia de un sujeto particular, yo mismo.

En definitiva, el porqué de esta tesis tiene que ver con todo ello, con la necesidad de narrar una historia que, dada su peculiaridad, complejidad y aportaciones educativas, puede y merece ser contada. Una historia, una narración subjetiva elaborada por mí mismo, que necesitaba ser narrada.

Poco después de finalizar el proyecto educativo, me concedieron una beca de investigación predoctoral de la Generalitat de Catalunya, del programa de Formación investigadora (FI), gracias a la cual he podido realizar esta tesis.

2 ¿Desde dónde partía? ¿Dónde me situaba?

Lo primero que me pregunté cuando Fernando me presentó el proyecto fue lo siguiente: ¿qué es fracaso escolar? ¿Qué significan exactamente estas palabras? ¿Qué implícitos directos hay en este enunciado y respecto a estos jóvenes? ¿Qué supone para un individuo estar bajo el paraguas del fracaso escolar? ¿Qué consecuencias tiene en él o en ella? ¿Cómo le afecta? Y, quizás, lo más obvio y trascendental: ¿cómo puedo contribuir a cambiarlo?

Supongo que todo educador debería tener las expectativas de cambiar los problemas existentes en el sistema educativo. Debería ser lícito poder hacerlo. No obstante, ahora y una vez realizada la tesis, esta pregunta ya ha derivado hacia otro lugar.

Esta tesis doctoral está afectada por el fracaso escolar. Eso es algo obvio. O al menos, tiene una relación en el sentido en que los jóvenes a los que se ha dirigido el proyecto están categorizados bajo estas palabras. Mi interés, reflexiones, trabajo y aportaciones que están contenidas en esta tesis doctoral surgieron por la necesidad de entender la problemática que rodeaba a un grupo de jóvenes clasificados bajo el paraguas de fracaso y enmarcaba el proyecto que debía desarrollar como educador y que venía construido previamente por el consorcio de países europeos. De hecho, el objetivo del proyecto era muy loable y trabajaba bajo la hipótesis de que construir narrativas visuales biográficas que rescatasen aspectos o cualidades positivas podía permitir mejorar la imagen que ellos proyectaban, su autoestima y sacarlos de una situación de riesgo de exclusión en la que se encontraban, teniendo efectos en sus perspectivas de futuro. En ese punto yo pensaba que esta investigación iba a tener que dar cuenta de cómo son los sujetos que están en una situación de fracaso o abandono escolar y qué consecuencias tiene en ellos un proyecto de este tipo. No obstante, este enfoque cambió durante el desarrollo del proyecto, mientras trabajábamos con los jóvenes.

Aunque yo partía de una posición en la que tratar de no identificar a los jóvenes bajo el estigma que precisamente los condicionaba, lo cierto es que en la práctica era difícil no situarlos bajo su condición. Precisamente es su situación de alumnos sin certificación y sin poder entrar al mundo laboral, cosa que me hacía pensar en que tenía que tratar de resolverlo. Obviamente, inicialmente ya nos alejábamos de la mirada respecto a los jóvenes como personas incapaces de realizar algo o como personas a las que les cuesta hacer determinadas tareas o seguir determinados programas educativos. Pero tampoco éramos tan ingenuos como para pensar que iban a ser jóvenes muy implicados en todo lo que hiciéramos o que les iba a costar poco hacerlo. De hecho, no hubiese tenido sentido plantear un proyecto que no pudiese verse, precisamente, como un reto, por parte de los jóvenes. Pero sí es cierto que, aun así, aun tratando de alejarme de estas concepciones, en el fondo y en un sentido estricto, iniciaba el

proyecto viendo a los jóvenes como personas que padecían de una problemática que yo, como educador, debía combatir. Y aunque así fue, mi trabajo como investigador, que no como educador, debía ser otro, aunque todavía no lo supiera. Alguien capaz de poder mirar el proyecto desde una mirada que tratase de ser crítica respecto a la colonizadora y estandarizada, socialmente constituida, sobre el fracaso escolar y sobre los jóvenes fracasados.

3 ¿Hacia dónde debía ir, entonces?

Fue entonces cuando me surgió una duda: ¿Cómo se puede abordar este tema, o tratarlo en una investigación, precisamente cuando el término está tan utilizado, cuando el término ya está tan desgastado? ¿Cómo se puede realizar una investigación que sea diferente, que no parta de las mismas premisas y preconcepciones? ¿Cómo se puede abordar, cuándo mi tesis no pretende, de hecho, estudiar exhaustivamente el fracaso escolar y sobre cómo luchar contra él, sino sobre cómo elaborar una mirada diferente respecto al trabajo educativo que se relaciona con una problemática y que nos permita pensar y mirar de otro modo a los jóvenes con los que trabajamos? ¿Cómo se puede no colonizar, una vez más, al sujeto? ¿Acaso eso es posible? No tenía una respuesta perfecta ante estas preguntas. No existía. Sólo tenía una entre tantas respuestas, una solución frente a todas estas dudas. Y partí en esta aventura, aun no sabiendo cómo enfrentarme a un tema tan recurrente en educación, para acabar trazando el conjunto de páginas que vienen a continuación y de las que trata esta tesis.

El trabajo, no obstante, debía empezar pensando y reconstruyendo cómo otros habían abordado el tema en cuestión. Debía revisar aquello que otros autores habían dicho sobre el tema. Pero el problema principal, de hecho, es que desde que el fracaso escolar empezó a convertirse en un problema social, el campo de estudios (desde diversas disciplinas tanto teóricas como empíricas) no había dejado de crecer. El campo de estudio era, en cierto modo, inabarcable si se pretendía abordar de forma exhaustiva, pareciendo incluso, desde la externalidad del mismo de la que yo partía, una tarea cercana a lo imposible. Es por eso que, para enfrentarme a este problema no traté de elaborar un estado de la cuestión al uso: rescatar las distintas corrientes que habían hablado del tema y todos los autores que han escrito sobre ello. Mi tesis, de hecho, no trataba de eso. Para eso ya habían otros trabajos, como la tesis de Javier Rujas (2015), que centra su mirada en este problema que acabo de describir: *Sociología del “fracaso escolar” en España. Construcción y gestión de un problema social*. Lo que yo sí pretendía era recuperar algunos conceptos o estrategias que me han ido ayudado posteriormente (a lo largo de toda la elaboración de la tesis) a pensar y acercarme a este tema, abordándolo desde una perspectiva y posición que es conscientemente particular, parcial y limitada.

De hecho, durante todo el desarrollo de la investigación me he ido cuestionado la serie de implícitos y cómo de arraigadas estaban en mí algunas cuestiones respecto al fracaso escolar, el trabajo con el otro y la educación en sí mismas. Gracias a la participación en el proyecto, empecé a preguntarme ciertas cuestiones que han transitado a lo largo de la tesis: ¿Quiénes son estos jóvenes? ¿Por qué están aquí? ¿Qué les espera en el futuro? ¿Debo ayudarlos? ¿Puedo ayudarlos? ¿Les he ayudado? Muchas de estas preguntas, todavía no han podido resolverse. De hecho, tengo serias dudas de que pueda resolverlas algún día.

No obstante me quedo con la esperanza, como educador, de que sé que cambiaron, aunque sea sólo algunos de ellos, aunque sólo sea un poco. Pero sé que han cambiado para bien. He visto cómo maduraban, cómo hablaban diferente al finalizar el proceso. Cómo se daban cuenta de aspectos que previamente no estaban ni en sus planes, ni en sus esquemas de pensamiento. Eso me sirve. Mi tarea como educador y como productor visual es cambiar las miradas. Eso perseguimos. Eso hicimos.

PARTE 2

LOS MARCOS QUE ME GUÍAN



2

**MARCO DE LA
INVESTIGACIÓN**

1 Sobre el enfoque epistemológico y ontológico. ¿Cómo pienso que investigo?

Aunque no es fácil responder a esta tesitura, he tratado de hacer un esfuerzo por esclarecer cuáles son mis posiciones ontológicas y epistemológicas que dan respuesta a la metodología y ética empleadas en la tesis doctoral y que son irremediablemente inseparables. Así pues, por poner algo de concreción en el asunto hago servir la clasificación realizada por Bruner (1988). Según palabras del autor, existen «dos modalidades de pensamiento, y cada uno de ellos brinda maneras características de ordenar la experiencia, de construir la realidad» (: 23). Esta tesis estaría situada en el modelo narrativo de pensamiento, opuesta al modelo de pensamiento paradigmático o racional. Mientras que el modelo paradigmático de pensamiento responde a un principio fundamental de mostrar las causas generales que determinan los fenómenos del mundo que es supuesto como objetivo, el modelo narrativo se centra en las particularidades de la experiencia, las intenciones, emociones y acciones humanas. Mientras que el primer modelo de pensamiento busca explicaciones simples, objetivas y replicables frente a unos hechos concretos mediante un lenguaje regulado por requisitos de coherencia y no contradicción, formalidad y verificabilidad, el segundo busca narrar historias a uno mismo y a los otros, dando sentido a nuestras experiencias a través de relatos, de contar y contarnos mediante un lenguaje que ya no busca la verdad sino la verosimilitud, es decir, un relato creíble para uno mismo y para los demás.

Este modelo de pensamiento narrativo, se relaciona directamente con una epistemología y ontología que se fui interiorizando en los últimos años de mi carrera en Bellas Artes y especialmente durante el desarrollo del máster: el construccionismo social (Gergen, 1996; 2006). De las formulaciones que se proponen desde esta perspectiva, me ha servido especialmente: cómo el lenguaje se considera no un simple reflejo de la realidad, sino como productor de la misma y cómo se cuestionan las verdades absolutas, esencialistas y universales propuestas por el pensamiento paradigmático,

proponiendo una realidad que debe entenderse dentro de los procesos sociales y el contexto específico.

No obstante, durante mi trayectoria, y como parte de la formación recibida (o mejor dicho, compartida) a lo largo de los años que llevo en el programa de doctorado, hemos estado interesados en reformular ciertas posturas enquistadas del propio socioconstruccionismo y que han sido desplazadas gracias a los posicionamientos que precisamente cuestionan la gran centralidad humanista de este pensamiento ontológico y epistemológico, que muy a menudo deja de lado lo material y cómo éste afecta o actúa en la construcción de la propia realidad. Estas perspectivas de las que hablo han sido situadas bajo términos de pensamiento post-humano, los *new materialism* [nuevos materialismos] o las nuevas ontologías. También han añadido elementos importantes en esta búsqueda la Teoría del Actor Red (Latour, 2008) o algunas aportaciones de la Performatividad, los nuevos feminismos o la política de los afectos. Estos últimos posicionamientos han afectado mi tesis y mi propia posición durante estos años que he ido cursando el doctorado. No obstante, no puedo entender la realidad si no es bajo una base narrativa y construccionista, pero bien es cierto que estas posiciones ontológicas han trastocado y me han hecho repensar mi propia posición a la hora de entender el proyecto y ver cómo me enfrentaba al mismo.

Además, la investigación que presento está también relacionada con los marcos de pensamiento de las investigaciones naturalistas, holísticas, etnográficas, fenomenológicas y biográficas en base a los siguientes argumentos:

- De carácter naturalista, puesto que las recopilaciones de datos de investigación ocurren en un ambiente “natural”, es decir, entendiendo los espacios de la educación y los procesos que en ellos ocurren como espacios orgánicos que sólo pueden observarse y reconstruirse si se forma parte de ellos, es decir, estando presente en un contexto específico.
- De carácter holística, en tanto que es una propuesta de indagación que es presentada como un proceso global, evolutivo, integrador, concatenado y organizado (Hurtado de Barrera, 2000). Es decir, es un proyecto de investigación que debe entenderse desde su totalidad integradora, a pesar de estar organizado bajo una estructura con partes bien diferenciadas. También se debe tener en cuenta que la tesis en sí misma, como el resultado de todo este proceso, es y forma parte del proceso en sí mismo, como una producción que cierra la globalidad del mismo y a su vez es parte de éste. Sin entender cómo elaboro la tesis como un proceso que forma parte de la posición indagadora, no se puede entender tampoco el propio proceso de la investigación, pues no se pretende elaborar un informe de resultados sobre una investigación externa, sino más bien que la propia elaboración de la tesis es parte de la propia indagación e investigación.

- De carácter etnográfico, en tanto que parte de la idea de estudiar directamente a un grupo social de personas mediante la observación, en este caso participante, y otra serie de métodos de obtención de datos provenientes de esta metodología. No obstante, no considero esta investigación una etnografía al uso, sino más bien, tomar el carácter y posición investigadoras del etnógrafo para poder elaborar y dar cuenta del desarrollo del proyecto educativo por parte de un grupo de personas (jóvenes y docentes de diversos perfiles) que forma parte de un mismo caso (el proyecto).
- De carácter fenomenológica, puesto que se enmarca en los principios filosóficos que tratan de abordar la realidad siempre teniendo en cuenta la mirada subjetiva, las experiencias, percepciones y recuerdos de las personas que forman parte de la misma. De hecho, se relaciona con lo fenomenológico a nivel autobiográfico, en tanto que, precisamente, tiene un peso importante mi experiencia subjetiva propia, mi percepción respecto al caso (puesto que formo parte del mismo como educador a la vez de estar situado bajo una posición investigadora) y construyo a partir de recuerdos.

No obstante, quiero hacer hincapié en lo que venía apuntando antes. Si asumo una posición que ha estado contaminada por lo “post”, relacionándolo con las aportaciones realizadas por autoras de los nuevos materialismos y las nuevas ontologías, la teoría del actor red, los nuevos empirismos o lo post-humano, no debo tampoco tratar de buscar hasta qué punto esta contaminación está justificada en la tesis, es coherente o está completamente definida en la propia investigación. Es decir, el hecho que esté afectada por los mismos pensamientos no significa que esta investigación deba clasificarse bajo estos paradigmas. De hecho, lo “post” trata precisamente de eso, de una actitud que prefiere hablar de tránsitos y derivas, de conversaciones, más que de análisis, de clasificaciones, de resultados y de justificación. Así, pensar esta investigación como una investigación post-cualitativa no tiene sentido precisamente porque ello haría que fuera contradictorio con los propios postulados de este movimiento teórico. Ir en contra de lo que se asume inicialmente y de forma implícita en el proyecto y bajo las teorías que me han permitido pensarlo desde su base no tiene sentido. No tiene sentido favorecer unas voces de pensamiento que, a pesar de que lo han afectado especialmente, no son con las que me siento del todo cómodo. Hacerlo sería actuar de un modo que precisamente lo “post”, no defiende. Lo “post” postularía más bien que esta tesis es parte de una conversación con otras voces y referentes, que nutre otras voces y referentes y que hacen que éstas se desplacen en múltiples e inusitadas vías. Como decía, por mucho que lo “post” haya podido contagiarme, es muy difícil escapar de mis implícitos. Eso es cierto. Por eso asumo que esta tesis es, a menudo, coherentemente contradictoria. Se sitúa bajo una paradoja pues, aunque se asumen unas bases sólidas basadas en el pensamiento narrativo y bajo algunas premisas socioconstruccionistas, estos modelos de pensamiento no siempre son fijos e inamovibles, sino que a menudo son ineficaces dentro de los propósitos del propio

proceso. Por eso he aprendido que es preferible y más verosímil saber identificar los implícitos bajo los que estoy trabajando y trabajar a partir de explicitarlos. Mi formación y desarrollo a lo largo de los años por el doctorado me han ayudado a entenderlo. Precisamente, porque si de algo me han servido estas teorías e influencias, tanto las de base como las “post”, es precisamente porque me han enseñado a dudar de todo, en primera instancia, y a tratar de no eludir la duda, la contradicción, las pérdidas y las incertidumbres, en segunda. Por eso no soy capaz de validar esta tesis bajo una fundamentación estricta que la clasifique y ordene, donde todo sea coherente, cuando toda ella se nutre precisamente de este divagar constante y desordenado, de la conversación y de la propia experiencia transformada en relato. Así pues, y para ello es este apartado, para manifestar estas posiciones que, desde su cercanía, me han permitido confundirme muy a menudo, dudar de lo que estaba haciendo, hacerme seguir pensando, y posicionarme, pero no como si fuesen una única bandera que racionalizase el proceso indagador de esta tesis, sino más bien como voces que me han acompañado en esta conversación, enseñándome a manifestar cuando se requiera, y explicitar, cuando así hayan ocurrido, estas contradicciones, o viviendo con ellas de forma naturalizada, tal y como lo hago día a día.

2 Recorrido por la tesis ¿Qué me he ido preguntado?

2.1 De los objetivos iniciales a los objetivos finales

Teniendo en cuenta la paradoja que me persigue durante toda la tesis y que tiene que ver con el relato presentado en el apartado anterior, una de las cuestiones que me han venido rondando desde el inicio del desarrollo de esta investigación ha sido: ¿Hasta qué punto debo ser abanderado de una causa, modelo, metodología, teoría, ontología, epistemología y ética concretas? Es decir, ¿hasta qué punto debo estar dispuesto a basar toda una investigación bajo un mismo modo de pensamiento? Obviamente, si entiendo que la metodología son una especie de gafas con las que miramos la investigación, lo que en ella se desarrolle debería ser coherente con aquello a lo que se vincula. De hecho, por mucho que los postulados nombrados en los apartados anteriores defiendan un replanteamiento teórico y de pensamiento constantes, a menudo asumen que la coherencia respecto a lo que se dice que se va a hacer, el cómo se dice que se ha hecho y lo que realmente se ha hecho deben ser coherentes entre sí, además de estar fundamentados. Lo que yo me pregunto, al finalizar la tesis es: ¿cómo doy cuenta entonces de las derivas y los cambios en el pensamiento que se han ido desplazando y moviendo a lo largo de la tesis? Quizás, esta respuesta deba presentarse precisamente, dentro del propio relato que construye la investigación, como parte de su proceso de desarrollo. Es por ello que, antes de abordar la posición metodológica

que he tomado, presento este apartado en el que dar cuenta de cómo han ido transitando los objetivos y, por tanto, transitando también las metodologías y los métodos a la hora de elaborar esta tesis. Quizás, esto permita ver cómo, al igual que yo he ido cambiando mis modelos de pensamiento en determinados momentos, también estos han ido fluctuando a lo largo de la elaboración de la tesis.

Empiezo por el principio. Antes de iniciar el proyecto de investigación, mientras preparaba mi plan de investigación para esta tesis doctoral, tenía unos objetivos de partida respecto la investigación. Por ejemplo, pretendía conocer cuáles eran los aprendizajes de los jóvenes cuando realizan narrativas visuales biográficas, cómo las narrativas visuales daban cuenta de cuestiones a las que no se pueden llegar a través de otros métodos, cómo el proyecto educativo puede ser replicable y pueda servir de modelo, cómo se negocian las tensiones entre la identidad individual respecto de la identidad colectiva y cómo las narrativas visuales generan efectos en la autoestima y la construcción identitaria (Canales, 2015).

En el transcurso de la tesis se produjo una derivación de objetivos, preguntas de partida y desmitificación de supuestos e implícitos en el proyecto que proyecté inicialmente. La llegada al campo, así como la relación con los jóvenes y con los temas de investigación (puestos en contexto), me llevó a replantear la propia investigación hasta tal punto que la hipótesis de partida se moviera de lugar, se desplazara y derivara. En este tránsito he seguido trabajando para intentar responder algunas de las preguntas de partida, pero descartando a su vez las que han dejado de tener sentido en el planteamiento que estoy trazando, y añadiendo nuevas que cobran mayor importancia.

De los objetivos o hipótesis iniciales, la que más se ha transformado, precisamente, es la primera de todas ellas. En este supuesto, partía de la idea desviada (debido quizás a mi desconocimiento sobre el qué iba a pasar en el desarrollo de los talleres) de que las narrativas biográficas y visuales podían dar cuenta de la historia de los sujetos, pudiendo conectar las relaciones entre cómo relacionan lo que pasa fuera con lo que les pasa dentro de los espacios educativos, así como sus tránsitos entre el dentro y el fuera de éstos. Digo que esta idea es desviada y no errónea o falsa, porque es cierto que, de algún modo, todas las narrativas visuales generadas por los jóvenes son biográficas y cuentan parte de la historia de los mismos. No obstante, durante el proceso de realización del proyecto educativo, me percaté de que el punto de interés del mismo, la hipótesis principal, no debía centrarse en la historia de vida de los participantes, no debía centrarse en analizar las vidas de los sujetos, sino las producciones de los mismos como manifestaciones que, aunque formen parte de ellos y construyan visualmente su identidad, siempre serán imparciales.

Siguiendo con la hipótesis inicial, partía de la idea de que el proceso generaría un mayor autoconocimiento, autonomía y capacidad de agencia en los sujetos

participantes y que se mejorarían las competencias digitales y comunicativas, las expectativas propias, la forma de conocerse, de mirarse, ampliando las posibilidades de profesionalización y de posicionamiento y generando una mejor integración del estudiante al mundo laboral. Pero a medida que pensaba en ello, me di cuenta que esta sentencia se basaba en una pregunta (de investigación) de la ya conocía la respuesta. Si bien no la respuesta, sí los resultados esperados. Esta pregunta además partía de los propios intereses del proyecto europeo más que de los míos propios. En todo proceso educativo hay un intercambio en el que cada parte implicada (estudiante y educador) se lleva y obtiene algo de la relación de intercambio establecida. En este sentido, quién determina el éxito o no del mismo es el educador o evaluador que aplica un criterio de valoración, juicio o mirada sobre el mismo. Por tanto, en relación a mi sentencia, para mi tesis sólo debería corroborar hasta qué punto los participantes habían cumplido con mis expectativas y si estos aprendizajes basados en competencias, que previamente hubiese tenido que definir como categorías a evaluar, se habían dado y hasta qué punto o de qué modo se habían alcanzado. Hubiese podido hacerlo de este modo, corroborando lo que habían aprendido bajo unos juicios enmarcados bajo una supuesta objetividad. Pero sólo me hubiese servido para corroborar lo bien que el proyecto se había desarrollado y la cantidad de aprendizajes que los jóvenes habían obtenido. Consideré que esta evaluación era subjetiva, a pesar de poder establecer unos criterios de valoración (establecer indicadores, etc.) y unos criterios de rigurosidad y calidad de la evaluación (contraste con otros educadores-investigadores, evaluación por pares, evaluación externa, etc.), que no me permitían conocer nada nuevo o que me interesase, sino simplemente conocer hasta qué punto estos estudiantes habían adquirido una serie de competencias en base a unos criterios subjetivos mirados bajo una posición de autoridad, bajo el criterio de juicio, al fin y al cabo, mío o de los educadores o evaluadores que participaran en el proceso. Además, ni había generado suficientes evidencias como para corroborarlo, ni me sentía autorizado a realizar esta tarea, porque desde el primer momento y de forma intuitiva tampoco encontraba demasiado sentido a generarlas, sin que ello me aportara nada nuevo. De hecho, mi propósito tampoco era generar una herramienta (construir narrativas visuales biográficas) para ver si funcionaban (evaluar los procesos y aprendizajes) para luego poder replicarse o aplicarse en otros contextos, sino realizar un proceso que me permitiese alcanzar otros saberes, algo que no conocía, y que tenía más que ver con lo que estaba reflexionando y había puesto en duda por la experiencia en el campo y los talleres, por una reflexión desde y posterior a la experiencia práctica. Es decir, me interesaba más el cambio de mirada, el desplazamiento que estoy presentando, que la propia corroboración de que el proyecto educativo había sido exitoso, aun presentando las carencias en ciertos aspectos.

No obstante, no todos los objetivos iniciales cambiaron. Sí permanece una idea principal y que fluye a lo largo de toda mi tesis doctoral: el uso de métodos visuales permite abrirse a nuevas posibilidades por explorar y potencia otro tipo de

comunicación efectiva, otro modelo de verse, representar y pensar el mundo. En este momento es cuando empecé a poner sobre la mesa (aunque ya lo había hecho desde el principio) si los métodos visuales son sólo métodos o son una perspectiva de investigación independiente. Es decir, si el proceso de investigación a través de métodos visuales (ya que también los estoy utilizando en la investigación) funciona simplemente como una herramienta, un método o también se convierte en una manera de entender el conocimiento (epistemología), la realidad (ontología) y los modos de hacer (metodología) en el mundo.

Toda esta reflexión, entremezclada con el trabajo en paralelo con las teorías “post”, me llevó a que, de hecho, mi propia investigación desplazara la mirada de la hipótesis principal (qué nos cuentan las narrativas sobre la historia de los sujetos) hacia algo desconocido y mucho más vinculado a lo material (en qué me permiten pensar las narrativas visuales producidas por los jóvenes), derivando la observación y el análisis hacia la generación de nuevos conceptos y miradas. Dejé de lado, en cierto modo, la investigación sobre las historias de vida de los sujetos (aunque éstas me hayan marcado tanto), para pasar a una investigación que posibilitara nuevas miradas respecto al proceso llevado a cabo, respecto a mi práctica y que me permitieran conocer algo que no sabía de partida. Es decir, dejar de observar el caso como un grupo de sujetos a los que estudiar, para entenderlos como una experiencia propia que debe ser descrita y relatada, presentada de forma narrativa y que me ha permitido pensar en ciertos aspectos que me han llevado a obtener una serie de conclusiones o reflexiones sobre el propio proceso. No se trata tanto ya, de analizar al otro porque se tiene el poder de hacerlo, sino de analizar el propio proceso compartido como una experiencia (personal, subjetiva, parcial) que me permite pensar en ciertas consideraciones. Esta tesis presenta, transita, realiza derivas, por esos pensamientos.

2.2 Las preguntas que han guiado este recorrido

Como venía diciendo, las hipótesis, objetivos y preguntas de investigación han ido derivando a lo largo de esta investigación. Tal es que, para tratar de clarificarme elaboré una tabla donde se visibilizaban estos cambios o derivas de la propia investigación y que tratan de abordarse a lo largo de la misma. En **ocre** están marcadas tanto las preguntas que se han mantenido o modificado, así como las nuevas preguntas. En **gris** están las preguntas que he descartado finalmente.

Preguntas de partida

¿Qué problemáticas se generan a la hora de representar/visualizar sus competencias, al hacer un examen o un análisis de sí mismos? ¿Puede ser un obstáculo el hecho de tener que pensar sobre sí mismos? ¿Cómo se puede romper la barrera del estigma del alumno fracasado, creando interés y generando una predisposición por participar en el proyecto? ¿Qué efectos tiene el proceso formativo y participativo en la autoría y en la capacidad de agencia del individuo?

¿Qué dice la narrativa visual sobre la historia del sujeto? ¿Cómo nos permite conocer sobre su lugar dentro y fuera de la etapa formativa (su posición, los tránsitos, las derivas, los aprendizajes...)?

¿Qué dice la narrativa visual sobre la historia del sujeto? ¿Cómo nos permite conocer sobre su lugar dentro y fuera de la etapa formativa (su posición, los tránsitos, las derivas, los aprendizajes...)?

¿Cómo favorece el curso de formación la transición entre el mundo educativo y el profesional? ¿Hasta qué punto esta formación favorece un desarrollo o una transición entre el mundo educativo al profesional? ¿Qué efectos tiene el curso formativo en las competencias de trabajo colectivo / colaborativo?

Preguntas modificadas

¿Qué problemáticas se generan a la hora de representar/visualizar sus competencias, al hacer un examen o un análisis de sí mismos? ¿Puede ser un obstáculo el hecho de tener que pensar sobre sí mismos? ¿Cómo se puede romper la barrera del estigma del alumno fracasado, creando interés y generando una predisposición por participar en el proyecto? ¿Qué efectos tiene el proceso formativo y participativo en la autoría y en la capacidad de agencia del individuo?

¿Qué dice la narrativa visual sobre la historia del sujeto? ¿Cómo nos permite conocer sobre su lugar dentro y fuera de la etapa formativa (su posición, los tránsitos, las derivas, los aprendizajes...)?

¿Qué dice la narrativa visual sobre la historia del sujeto? ¿Cómo nos permite conocer sobre su lugar dentro y fuera de la etapa formativa (su posición, los tránsitos, las derivas, los aprendizajes...)?

¿Cómo favorece el curso de formación la transición entre el mundo educativo y el profesional? ¿Hasta qué punto esta formación favorece un desarrollo o una transición entre el mundo educativo al profesional? ¿Qué efectos tiene el curso formativo en las competencias de trabajo colectivo / colaborativo?

Nuevas preguntas

¿Qué recorridos se han producido en los dos grupos? ¿Qué es lo que posibilita o lo que dificulta el proceso? ¿Qué sucede con los que se bloquean? ¿Qué sucede con los que se desbloquean? ¿Qué relaciones se establecen entre los jóvenes, los educadores y la tutora?

¿En qué me permite pensar la narrativa biográfica visual y el proceso llevado a cabo?

¿Qué dice la narrativa sobre ellos? ¿Quiénes son los jóvenes? ¿Qué pasa desde la visión del que lo vive, desde el que experimenta el proceso educativo? ¿Qué tipologías de narrativa emergen? ¿Qué formas de mostrarse aparecen? ¿Cuál es el papel de las imágenes, la voz, la música, y el texto en las narrativas?

¿Cómo se puede analizar un proyecto de este tipo? ¿Cómo puedo alejarme de las percepciones? ¿Estos proyectos son un fin en sí mismos? ¿Cuál es la continuidad del proyecto?

Así, estas preguntas de partida se relacionan con una fundamental para el desarrollo de la tesis: ¿En qué me permite pensar el proyecto educativo y las narrativas visuales biográficas producidas en el proyecto *Show your own gold*? Con ello, el objetivo subyacente que se desplaza: ¿Cómo este proyecto y la producción de narrativas visuales biográficas ayuda a cambiar la mirada respecto al fracaso escolar y respecto a los jóvenes situados bajo esta condición? Y: ¿Qué aportaciones se pueden extraer de este proceso de indagación para la educación desde el trabajo con métodos visuales?

3 Sobre el posicionamiento metodológico. ¿Qué es esta tesis, entonces?

Llegados a este punto, trato de señalar cuál es el planteamiento metodológico de esta tesis doctoral, señalando que primero se situó bajo una metodología narrativa y una posición onto-epistemológica del socioconstruccionismo, pero que posteriormente fue derivando a hacia una metodología mucho más vinculada a la Investigación Basada en las Artes (IBA). Así, construyo y reconstruyo la experiencia del proyecto elaborando, a modo de un estudio de caso y a partir de un proceso ya vivido, reconstruyendo algunos aspectos y repensando cómo lo visual y lo narrativo juegan un papel fundamental en dicho proceso.

No es de extrañar que me plantee esta investigación como una Investigación Basada en las Artes, con ciertas posiciones de carácter etnográfico, y que recurre a métodos visuales de indagación. Durante tres cursos, he estado participando de la asignatura optativa con el mismo nombre, realizada en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. En el primer curso como colaborador, y en los dos últimos como docente de la misma, compartiendo ésta con Fernando Hernández. Hemos trabajado juntos, los últimos tres años, en tres investigaciones distintas colaborando con estudiantes universitarios del grado en Bellas Artes y elaborando procesos de indagación diversos. Estas experiencias, no sólo han consolidado una base como docente, sino que además me han ayudado a adentrarme y profundizar en las teorías y posiciones de la IBA, así como de sus métodos de investigación, que acabaron influyendo en la tesis. Es por eso que, aunque de partida no se propusiera como una IBA, ahora sí puedo entender que se asemeja mucho a ella y toma muchos postulados de la misma para poder desarrollarse.

De hecho, la IBA surge en parte desde los planteamientos del giro narrativo (Brunner, 1990; Denzin, 1997) y de los cuestionamientos del construccionismo social (Gergen, 1996), además de los aportes importantes por parte de Elliot Eisner (1998), que entiende que el conocimiento no tiene sentido sin la experiencia, y especialmente, sin la experiencia estética. Lo que se propone desde estos postulados es cómo las artes (entendidas de forma amplia) pueden formar parte del proceso de investigación a la vez que dar cuenta del mismo. Este es un primer acercamiento que es propuesto por dos de sus exponentes principales, Barone y Eisner (2006), configurando la IBA como un proceso de indagación mediante métodos artísticos (obviamente incluyendo los visuales, pero también los literarios, musicales, performativos, etc.) que dan cuenta de la experiencia de los propios sujetos, así como de las interpretaciones sobre la misma, y que permite hacer visibles y desvelar aspectos que de otro modo quedarían ocultos. Esta investigación, en gran parte, pretende esto no sólo a la hora de producir las narrativas visuales biográficas con los sujetos, sino a la hora de presentar la propia

investigación y los métodos de indagación y reflexión sobre la propia experiencia analizada.

Hernández (2008), utilizando algunas propuestas de Barone y Esiner (2006), caracteriza la IBA de la siguiente manera:

«Utiliza elementos artísticos y estéticos. Mientras que la mayoría de la investigación en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación utiliza elementos lingüísticos y numéricos, la IBA emplea elementos no lingüísticos, relacionados con las artes visuales o performativas.

- Busca otras maneras de mirar y representar la experiencia. A diferencia de otras perspectivas de investigación la IBA no persigue la certeza sino el realce de perspectivas, la señalización de matices y lugares no explorados. Por eso no persigue ofrecer explicaciones ni realizar predicciones ‘confiables’, sino que pretende otras maneras de ver los fenómenos a los que se dirija el interés del estudio.

- Trata de desvelar aquello de lo que no se habla. Tampoco pretende ofrecer alternativas y soluciones que fundamenten las decisiones de política educativa, cultural o social, sino que plantea una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y las prácticas tratando de desvelar aquello que se suele dar por hecho y que se naturaliza» (Hernández, 2008: 94)

Haciendo balance a partir de estas premisas, esta investigación utiliza elementos artísticos y estéticos de diferentes modos que, aunque explicitaré en el apartado de métodos, doy cuenta brevemente. En primer lugar, se utilizan elementos artísticos como mecanismo que permite poner en relación imágenes, para construir narrativas a partir de imágenes, para poner en contraste o en relación imágenes que nos permita pensar en un tema en concreto. También se utilizan elementos estéticos del diseño que nos permiten configurar la propia narrativa visual que va transitando a lo largo de la tesis, especialmente en el capítulo en el que se construyen los cronogramas; o para elaborar mapas y otros diagramas que permiten visibilizar relaciones entre personas u otras representaciones relacionadas con el proyecto. En segundo lugar, se buscan otras maneras de mirar y representar la experiencia a partir del relato que se construye (a veces utilizando recursos visuales) para tratar de producir un relato que se vaya desarrollando a lo largo de toda la tesis, pero con distintos tonos dentro del mismo. Por último y, en tercer lugar, se trata no de averiguar o constatar las preguntas que de partida ya se sabe que pueden ser respondidas y cuál serán las respuestas, sino más bien de ofrecer otra mirada hacia lo que está constituido y naturalizado, especialmente en relación al fracaso escolar, la imagen sobre los jóvenes que están situados bajo esta problemática, la construcción y mirada problemática que se hace de ello y cómo de naturalizadas están, precisamente, todas estas cuestiones.

Aunque estas propuestas no son exclusivas de la IBA, ésta sí permite ver las experiencias y los fenómenos que se toman como objeto de estudio desde otras perspectivas,

en este caso subjetivas y propias, para, en cierta forma, «sugerir más preguntas que ofrecer respuestas» (Hernández, 2008: 94).

Respecto a la forma de escritura de la IBA, tal y como señalan Barone y Eisner (2006), tiende a relacionarse más con lo literario que con la escritura académica, objetiva y poco evocativa. Es por ello que, a menudo, me permito un tipo de escritura que transita por las tres formas de lenguaje o tres tipologías de textos que los autores presentan: evocativos, contextuales o vernaculares. Los textos evocativos tienen el objetivo de potenciar la imaginación y posibilitar a los lectores llenar los vacíos del texto con sus propios significados o incluso pudiendo reinterpretar la experiencia. Los textos contextuales utilizan metáforas o descripciones densas que se derivan de la observación, sin tratar de utilizar términos del argot y tratando de dar cuenta de la complejidad contextual de las experiencias, para que el lector pueda recrear el ambiente donde se desarrolló la experiencia y pueda (re)vivirla. Por último, los textos vernaculares estarían asociados a las experiencias subjetivas, al lenguaje común de la gente (vernacular), y tiene el objetivo de atraer al lector, especialmente a aquellos que no suelen interesarse en la investigación y presentando las historias personales sin considerarlas por encima de las historias del otro. Como bien apunta Hernández (2008), «estas prácticas de lenguaje no tienen una finalidad ornamental, sino que al utilizarlas se persigue mostrar un ‘paisaje’ como si fuera visto por primera vez. Además de pretender favorecer una comprensión desde la empatía por parte de los lectores» (: 95). Lo que yo también quiero señalar es que no sólo los textos, sino la utilización de las imágenes y de las producciones artísticas que resultan de la IBA pueden estar situadas bajo estas tres posiciones, utilizándose de formas similares de construir narrativas, pero a través de recursos de lenguaje distintos a los literarios y propios de otros campos.

Así, siguiendo esta línea, esta tesis se presenta como un texto (o una imagen, o un conjunto de ellas, o una representación gráfica) que describe, a modo de anécdota, la historia que desarrollé y en lo que me permitió pensar el proceso, es decir, un relato sobre el proceso educativo y sobre el análisis reflexivo que posteriormente he elaborado.

Es por eso que la investigación se ha construido tomando como objeto de estudio el propio proyecto educativo, entendiéndolo como un caso de estudio ya vivido, es decir, de un proyecto que había pasado y que me permitía pensar y analizar ciertas cuestiones que me parecían significativas como contribuciones al campo de estudio con el que se vinculaba. Así, la tesis se fue construyendo (y ha seguido creciendo del mismo modo) de una manera casi orgánica: primero tratando de dar cuenta de una experiencia vivida desde una posición indagadora que me permite no sólo narrar la vivencia para convertirla en experiencia, sino aprovechando este proceso como constructor de conocimiento a partir de la práctica y aportando los resultados que han ido aconteciendo a lo largo de la

misma y que tienen que ver con la pregunta que antes comentaba (¿en qué me permite pensar este proceso?).

Por tanto, el estudio de caso se construye inversamente a lo común. No se toman unos objetivos marcados por unas inquietudes de conocimiento, seleccionando una muestra que pueda ayudar a resolverlos y elaborando una serie de métodos que nos respondan a las preguntas de partida. El enfoque construye el proyecto educativo como una unidad de análisis, como un caso único y no entendiendo los dos grupos de jóvenes en sí como dos unidades independientes. Así, no puedo hablar de un estudio de caso al uso, como podría ser el propuesto por Stake (1994), independientemente que se considerase un estudio colectivo o múltiple. Es algo distinto, cuya metodología sí se relaciona en cierto sentido bajo un carácter etnográfico, pero de un modo más relacionado con los métodos que con lo metodológico. De hecho, tal y como ya apuntaba Yin (1993) el estudio de caso no es específico de una metodología, sino que puede ser usado en cualquier disciplina o campo de estudio para tratar de responder a las preguntas de investigación para las que se use.

4 **Sobre los métodos llevados a cabo.** **¿Cómo he elaborado la tesis?**

Aunque durante toda la tesis van surgiendo descripciones que ya señalan los métodos que se van a ir encontrando a lo largo de los distintos apartados, y que complementan o amplían el sentido que aquí aparece, en este apartado pretendo realizar una descripción específica en relación a cómo se ha desarrollado el proceso de investigación y que pretendían tratar de dar respuesta a las preguntas iniciales, las modificadas en los periodos de reflexión, y en definitiva las que iban surgiendo durante el desarrollo de la tesis y del devenir reflexivo del que surge la misma.

En este sentido, los métodos utilizados han seguido una estructuración en tres apartados diferenciados. En el primero desarrollo un estado de la cuestión sobre el fracaso escolar y otros aspectos relacionados con el mismo. En la segunda parte, elaboro una serie de descripciones sobre el proceso educativo que llevamos a cabo. En la tercera parte me centro en aspectos concretos que el proceso educativo y el propio proceso investigador me ha llevado a pensar. En cada uno de estos apartados he utilizado distintos métodos de investigación que me han llevado a desarrollar un capítulo donde recojo las conclusiones y aportaciones que voy realizando.

4.1 Elaboración de un marco de estudio que me permita aproximarme a las preguntas de investigación

Sin duda, una de las principales elaboraciones de toda investigación es ver qué se ha dicho o escrito sobre el tema que se investiga. Este apartado, fundamental en toda investigación, sirve como base y soporte para el desarrollo posterior de la misma, pues se utiliza como punto de anclaje para las posteriores comparaciones, similitudes o en contraste con la teoría a la que se apunte. Además, esta fundamentación teórica sirve de base para el análisis de los datos recogidos durante la investigación, pues éste nunca se produce a partir de la nada o del vacío. Es necesario tener un marco teórico desde donde poder situar los objetivos iniciales y las preguntas de partida, o como mínimo para asentar algunas presuposiciones sobre cómo encarar el trabajo. La teoría juega un papel fundamental a la hora de contrastar una teoría o para desarrollar una nueva. Es decir, para comparar los datos o evidencias recogidas y que se deducen del propio estado de la cuestión. La investigación, por tanto, depende de cómo se realice este estado de la cuestión, y en análisis final también depende de cómo este haya sido elaborado.

Para elaborar este marco de análisis, primero seleccioné las fuentes de información que iba a utilizar, básicamente autores nacionales que han contribuido al campo de estudio. Posteriormente, y tras una lectura de la literatura, empiezo a desentrañar y clasificar las distintas posiciones y voces que van surgiendo. Finalmente, para presentar este marco teórico de forma escrita, escojo primero un tono de ensayo que va posteriormente adentrándose en las problemáticas que subyacen a la hora de trabajar con este tema de estudio. De este modo, no pretendo presentar soluciones a la problemática que se señala, el fracaso escolar, sino más bien acercarme a las dificultades que supone enfrentarse a este fenómeno.

4.2 Elaboración del relato cronológico

En un segundo apartado presento un relato cronológico descriptivo sobre lo que aconteció en el proceso educativo. Lo que se pretende con este relato es presentar una visión que va entrecruzando las sesiones y acciones realizadas en los dos grupos, tratando de situar al lector en una posición como la que yo viví, donde los procesos y acciones eran similares, pero algo diferentes, e iban ocurriendo en paralelo. Este relato cronológico actúa como informe del propio proyecto educativo, y sirve para manifestar los sucesos, prácticas educativas y ejercicios prácticos del proyecto.

Además, se presenta en tres voces: una primera que va describiendo las acciones que se van llevando a cabo en cada una de las sesiones. Esta voz, que toma como

lenguaje el texto, se situaría dentro de la tipología de texto contextual. La segunda voz también utiliza la forma literaria, pero esta vez a partir de una voz más emotiva o vernacular, donde en primera persona voy relatando reflexiones que van componiendo y dando cuenta de la complejidad y riqueza del propio proyecto y donde se apuntan distintos temas que las sesiones, acciones o experiencias en concreto me han hecho pensar. A través de esta voz también aparecen, a veces, cuestiones que quedarían fuera del campo, pero que me parece importante rescatar. Una tercera voz, ésta en formato visual, va presentando la información visualmente desde el inicio mismo del capítulo. En ella incluyo las fechas, la serie de numeración que va ordenando las acciones, y por supuesto la narrativa visual que va transcurriendo en paralelo a las dos voces literarias. Para elaborar este relato visual recurro a elementos del diseño gráfico y a las fotografías de documentación del proyecto, seleccionándolas y presentándolas en un formato narrativo, como si éstas funcionaran como fotogramas del propio proyecto que son seleccionados y puestos en diálogo con las otras voces. Para facilitar la lectura, también se realiza una distinción visual entre los dos grupos con los que trabajamos, utilizando colores distintos que los diferencian a lo largo del recorrido.

Es gracias a esta construcción visual del recorrido que este capítulo toma este nombre: cronogramas. Tomo la definición de cronograma como la representación gráfica de un conjunto de hechos en función del tiempo, pues este relato tiene el mismo objetivo. Estos cronogramas (uno para cada grupo) se van entrecruzando a lo largo del relato precisamente porque ocurrieron así. Aunque podría haberlos presentado por separado, considero de vital importancia mantener y visibilizar al lector este solapamiento entre los desarrollos de los grupos.

Para desarrollar este relato cronológico he recurrido a métodos básicos de investigación, como son la observación de campo participativa y el cuaderno de notas de campo. Es a partir de éstos que elaboro una reconstrucción parcial, subjetiva y personal del caso que presento; o en palabras de Merriam (1988), particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. No podía ser de otro modo. Es mi relato, mi experiencia, sobre lo que aconteció, aunque es seguro que existan otros relatos paralelos.

4.3 Análisis de los aspectos concretos

Este apartado se organiza en base a los aspectos concretos que me parecen más interesantes a la hora de entender el proyecto como caso de estudio. Estos aspectos concretos son: los escenarios de relación; las relaciones personales y cómo estas afectan a la relación pedagógica; las narrativas textuales o sobre cómo empezar a narrarse; aspectos visuales más allá del objeto desencadenante y cómo se utilizan las imágenes en el proyecto; y las narrativas biográficas audiovisuales. Para cada uno de estos apartados se han utilizado diferentes métodos de análisis y de indagación que defino a continuación.

Aspectos relacionados con los espacios de relación

En este subapartado presento de forma mucho más detallada los espacios donde se desarrolló el proyecto, en relación a la política institucional y los agentes que la representan. Se pretende analizar, mediante el uso de la observación y las notas de campo, que permitieron elaborar el texto que se presenta. Se fundamenta el análisis con un pequeño estado de la cuestión sobre las instituciones y se presentan dos relatos particulares sobre cada uno de los centros educativos donde desarrollamos el proyecto, acompañados de fotografías documentales que amplían el sentido del relato y lo visibilizan de otro modo. Finalmente presento una serie de conclusiones o reflexiones en relación a cómo son estos espacios y cómo el proyecto aporta vías de salida que subviertan las propias políticas institucionales.

Aspectos sobre las relaciones personales y cómo estas afectan a la relación pedagógica

En este subapartado también se utiliza la observación y las notas de campo para desarrollar un relato sobre la relación pedagógica que establecí, o me hicieron establecer, con los y las jóvenes de ambos grupos. También se utiliza un método visual, el sociograma (Moreno, 1934; Brown y Harvey, 2006: 135; Collados et al., 2010; Colaboradora, 2015), que me ayuda a representar las relaciones pedagógicas establecidas con los jóvenes. Este subapartado tiene más que ver con reflexiones personales, con dudas y tensiones acontecidas cuando te relacionas con un grupo de jóvenes, chicos y chicas, y sobre cómo el otro te coloca dentro del propio proceso educativo e investigador.

Aspectos sobre las narrativas textuales

En este apartado se presentan algunas reflexiones en torno a cómo los jóvenes se sitúan frente a cómo comenzar a narrarse. Para elaborar esta descripción, análisis y reflexiones también utilicé los métodos recurrentes de la observación participante y las notas de campo. Por otro lado, y especialmente, situé el método de la *photo elicitation* (Harper, 2002) como recurso para el trabajo educativo y trato de señalar qué aspectos, tanto los positivos como los negativos, veo en este método visual a la hora de elaborar relatos biográficos. En este apartado también tomo como evidencias los textos producidos por los jóvenes, y hago un análisis en relación a los resultados que se vinculan a los mismos.

Aspectos visuales o cómo se utilizan las imágenes en el proyecto

A partir de las evidencias recogidas a lo largo del proyecto, realizo un análisis que trata de detallar los usos de la imagen (fija, fotográfica) dentro del proyecto. Hablo del peso de la imagen dentro del mismo. Finalmente utilizo las evidencias fotográficas recopiladas en el proyecto para poder hacer una comparativa visual entre las imágenes a través de las cuales los jóvenes se presentaban y las imágenes producidas por el propio proyecto. Con esto, se pretenden mostrar algunas diferencias relacionadas con el uso de la imagen y cómo esta permite al sujeto resignificarse y construir una nueva autoimagen sobre uno mismo.

Aspectos visuales

Por último, en este subapartado se analizan los aspectos relacionados con las narrativas biográficas audiovisuales producidas en el proyecto. Para ello se desarrollan una serie de fichas en relación a descripciones y reflexiones concretas sobre las narrativas. Estas descripciones se realizan en base a categorías de dos tipologías: las categorías que tienen que ver con los recursos audiovisuales y cómo estos se presentan (imágenes, música, texto) y las que tienen más que ver con las formas de cómo los sujetos se presentan dentro de la narrativa (voz en *off*, formas de mostrar el cuerpo). En un segundo análisis, se presentan las reflexiones sobre en qué me hacen pensar las narrativas y otros aspectos relacionados con el fuera de campo de las mismas. En este aspecto, es imprescindible la utilización de los métodos recurrentes de la observación participativa y las notas de campo.

5 Sobre algunas cuestiones éticas. ¿Cómo cuido de los sujetos?

Es distinto decir *cómo cuido A los sujetos* que decir *cómo cuido DE los sujetos*. En la primera frase, se presupone una necesidad por parte del otro, en la segunda, esta presunción se desplaza hacia un sentimiento de responsabilidad. Quizás, aunque no se recoja ninguna diferenciación a nivel de significado a la hora de usar estas dos preposiciones, yo sí veo una cierta diferencia, aunque muy sutil, que me decanta por utilizarla del segundo. Esta diferencia se encuentra en que el uso de *cuido de los sujetos* me coloca en una posición quizás más cercana y menos colonialista que decir *cuido a los sujetos*. Lo que vengo a referirme con ello es a la posición que, de hecho, corresponde

con cómo yo me siento: en el primer caso, se asumiría que los sujetos son personas necesitadas de cuidados, en el segundo, supongo una responsabilidad por mi parte. Se desplaza, por tanto, la necesidad del sujeto por la responsabilidad necesaria en mí mismo. Esto es fundamental en la posición ética que tomo al respecto en esta investigación, y que ahora paso a tratar de relatar.

En esta tesis, no se trata de analizar los sujetos con los que compartí la experiencia. No se trata de desnudar un ambiente de trabajo y de confianza. No se trata de ellos, se trata de mí. Se trata de mí en relación a lo que produjimos juntos. Se trata de investigar sobre un proyecto significativo que consiguió elaborar narrativas visuales que nos hablan de los sujetos, pero que no nos muestran quiénes son ni cómo son, sino lo que nosotros (yo) reflejo en ellos. Por tanto, la investigación y la ética dentro de la misma se convierte para uno mismo, en relación al otro y cuidando de preservarlo de la interpretación sobre su subjetividad que lo colonice. En consecuencia, esto se deriva hacia una interpretación sobre el proceso compartido, sobre lo que aconteció. Se trata de dar sentido más bien no a quién o cómo son los jóvenes con los que trabajamos, sino qué potencialidades y repercusiones puede y ha tenido el trabajo educativo que realizamos junto a ellos y en la educación misma.

En relación a aspectos concretos relacionados con la tesis, me he cuestionado mucho, y en especial, cuál podía ser la mejor fórmula que mantuviese, en cierta manera, una forma de anonimato incompleto. Incompleto en el sentido que la propia producción del proyecto educativo generó una visibilidad de los jóvenes y de las instituciones con las que trabajamos que posteriormente es imposible mantener en el más absoluto anonimato. De hecho, mi intención no era tanto mantener en el absoluto anonimato las instituciones y las personas que participaron en el proyecto, puesto que la información es pública y puede encontrarse si se sabe buscar. Tampoco quería preservar los nombres completos de los propios jóvenes, pues algunos de estos mismos eligieron mostrar su nombre al completo en una narrativa que iba a ser compartida públicamente. Las estrategias utilizadas para no explicitar reiteradamente los centros en los que trabajamos y los nombres de los actores fueron varias: no utilizar nombres concretos cuando los comentarios podían afectar al sujeto del que se estaba hablando; no dar toda la información detallada de los centros participantes, o aquella que los señalase de forma concreta; o utilizar siglas que substituyesen los nombres completos de los centros, como nomenclatura para referirme y diferenciarlos. Lo que pretendía con ello era, por un lado, preservar cierto anonimato mediante este tipo escritura ambigua, que recurriese a siglas que se referían a los centros o dando informaciones no detalladas al completo, por ejemplo. Por otra, generar en el lector una cierta sensación de que los actores y las instituciones podían ser cualquiera de las instituciones o actores que hoy en día trabajan para tratar de combatir el fracaso escolar en jóvenes. Esta decisión a la hora de elaborar la escritura conduce a una contradicción dentro de la propia investigación, en el sentido que va en contra de los supuestos del construccionismo social en relación a cómo éste define que la realidad se construye en

un contexto específico y situado, concreto y detallado; o de los supuestos igualmente relacionados en esta línea que parten de la metodología etnográfica. No obstante, esta contradicción me ha servido para un objetivo que considero más importante que elaborar una investigación sin problemas de cohesión: tener cuidado de cómo se representan los jóvenes y los centros narrados en la experiencia.

Es por ello que la pregunta del título surge como un salvavidas reflexivo. No se trata tanto de si tengo permiso para realizar determinadas elecciones investigadoras. Lo tengo. Los jóvenes habían sido informados de lo que allí íbamos a desarrollar, de lo que yo estaba realizando. No se trata de si tengo autorización por parte de sus tutores legales, sean padres u otros, para poder elaborar una tesis en relación a un proyecto educativo en el que ellos participasen, pues también contamos con ello. Además, es más que evidente que el marco de desarrollo me lo permite. Pero de lo que se trata es de cuidar la relación y no dar pie a inesperados o a dar cuenta explícita de determinadas experiencias vividas que, aunque significativas y que me hayan podido cambiar como persona, educador o investigador, considero más importantes dejarlas en la intimidad y en el fuera de campo del propio relato. De todas formas, no va a ser más verídico mi relato por omitir ciertas informaciones sobre el mismo, ya que eso es una constante cuando se elabora una narrativa. En este sentido, se trata más de mí que de ellos. De dónde me sitúo cuando soy yo el que tiene el poder, capacidad y superioridad otorgada por el mundo académico para trabajar con un material que me han regalado. Se trata de cómo yo preservo y me hago responsable de ese regalo y cómo, finalmente, lo cuido, porque me siento responsable de ello.

3

**UN ACERCAMIENTO
AL FRACASO Y
AL ABANDONO
ESCOLAR**

1 Un primer acercamiento

Antes de adentrarme en elaborar el marco teórico sobre fracaso escolar, quería realizar un primer acercamiento dejando claro de antemano que no es un campo fácil de abordar. Especialmente se trata de un campo en el que múltiples voces se entremezclan buscando más que un consenso, el destacar por encima de las otras. Constantemente nos llegan, incluso sintiéndonos superados, datos sobre el fracaso escolar que nos ponen los pelos de punta y nos hacen estar en alerta a los últimos o primeros eslabones de la cadena, los educadores. Por otro lado, existen muchas significaciones implícitas o que se dan por hecho dentro de la definición del fracaso escolar y de las cuestiones que se relacionan con el tema. Además, es un tema que tiene que ver con el individuo, con el sistema que se encarga de él y con la propia sociedad, afectando especialmente al sistema educativo, pero extendiéndose a todo el sistema social. Este hecho hace que el campo sea tan complejo y amplio como quiera suponerse.

Todo esto nos lleva a estar ante un campo complejo y difícil de abordar, del que he elaborado un marco teórico que se acerca a las dificultades que suponen enfrentarse a este fenómeno, más que a las soluciones que de él puedan extraerse, y que me ha permitido elaborar otra serie de posicionamientos posteriores que tienen que ver con el enfoque metodológico y la misma narración sobre el proceso elaborado y los análisis elaborados en la investigación.

Para elaborar este capítulo y adentrarme en el entramado complejo del tema de estudio, primero he elaborado una revisión de la literatura. Esta revisión la he realizado teniendo en cuenta las posibilidades de acceso a la misma y centrándome específicamente en el contexto educativo concreto en el que se enmarca mi proyecto de investigación, consultando básicamente producciones de autores nacionales.

En otro sentido, a nivel metodológico, he considerado más conveniente desarrollar partes de este capítulo, especialmente al inicio, con un tono de ensayo que ha surgido tras la revisión del tema. Considero que así, de este modo y poco a poco, el tono y la

voz usada me permiten incidir en distintos aspectos relacionados con el mismo y con el campo de estudio, ordenando también, más adelante, la revisión de la literatura y aportando distintas posiciones y voces teóricas de los autores que me han ayudado a elaborar este capítulo.

En relación a los contenidos, primero presento una breve narración sobre los implícitos existentes sobre el fracaso escolar y sobre aquello que “nos suena” cuando oímos el término. Continúo el texto en un formato de ensayo para ir adentrándome en las perspectivas sobre el fracaso escolar, los planteamientos de profesionales respecto al fenómeno, estableciendo una genealogía sobre el término en relación a su concepción problemática, presentando cómo se sitúa desde instancias estadísticas internacionales y elaborando una ordenación de publicaciones sobre el mismo. Continúo acercándome desde las causas que producen el fracaso, desde la relación dual éxito-fracaso y desde cómo puede afectar éste al individuo que lo sufre. Por último, trato de señalar cómo se ha tratado de luchar contra el fenómeno y apuntar otras miradas posibles que permitan un cambio en la situación actual.

1.1 Una narración sobre el fracaso escolar y las historias que me habían llegado implícitas, explícitas y/o cargadas de significados contradictorios

La alta tasa de “fracaso escolar” cuantificable que, por desgracia –dirían algunos–, tenemos en España, es la mayor debilidad de nuestro sistema educativo.

Esta debilidad **significa** un lastre, una anomalía, un fallo, una deficiencia, un retraso, la inferioridad respecto a los países que nos rodean, la falta de competencia respecto a los mismos...

Es el **reflejo** de un sistema educativo ineficaz con reformas inútiles que no dan frutos, que no reforman, que son posturo, que no cambian nada (o al menos no solucionan el problema), que renuevan etiquetas y siglas o las cambian por otras que están aún más de moda, que no son reales...

Es **síntoma** de las carencias de los individuos, de la falta de apoyo, de la inutilidad de los conocimientos mal aplicados del currículum escolar, de la escuela tradicional que no cambia, que está encerrada en sí misma, de la decadencia de valores, de trastornos psicológicos, psiquiátricos y médicos no diagnosticados, del aburrimiento, desinterés y desafección de los y las jóvenes, de la ignorancia del pueblo y a la que nos quieren someter los poderosos, los que mandan, los que quieren que no funcione la educación, de la falta o carencias culturales, sociales y económicas de las familias...

La **culpa** es de los padres, pero también de las madres, de las maestras y de las profesoras, de los maestros y de los profesores, de la dirección de los institutos y colegios, de las educadoras, pero también de los educadores, de los que ejercen pedagogía, de las reformas de la LOGSE, de la LOE y de la LOMCE, de la diversidad del alumnado, de la falta de formación de las y los docentes, de la televisión, de la violencia, de los videojuegos, del consumo de alcohol, de drogas, de tabaco, del gobierno, del gobierno de izquierdas y del gobierno de derechas, del mal uso de los móviles y las redes sociales, de la explotación inmobiliaria, de la incultura y deseducación de los países de donde proceden los inmigrantes, de las aulas segregadas, de la falta de inclusión, del alto número de alumnos por aula, de la falta de calefacción, de los barracones convertidos en un lugar donde aprender, de la falta de infraestructuras...

El fracaso escolar **afecta** a aquellos a los que les toque, condenándolos al fracaso vital, al paro, a una vida precaria, a la exclusión social, a las drogas, al tabaco, al alcohol, al ser incapaces de vivir en sociedad, a la delincuencia...

La **solución** es una reforma del sistema educativo, el incremento de horas lectivas, el uso de tecnología en el aula, las clases de apoyo, la individualización y adaptación de la formación a los alumnos, el refuerzo y apoyo a los y las docentes, la detección y diagnóstico de problemas de aprendizaje, las pedagogías innovadoras, los tratamientos psicológicos, la orientación educativa, la renta económica garantizada, los programas de reinserción laboral, el fin de la inmigración, el fin de la pobreza económica y cultural...

1.2 Un primer acercamiento al fracaso escolar

El fracaso escolar, de forma indiscutible, ha sido objeto de luchas de poder, discursos diversos, múltiples y contradictorios. Trae consigo muchos implícitos sobre sus causas y posibles soluciones. En los últimos años ha sido abordado y definido como problemática social, es decir, bajo un mecanismo de enunciarlo como un problema del sistema, y al que hay que ponerle solución, pero a su vez, y continuando con su acepción más tradicional, también ha sido abordado desde la definición de los individuos que lo sufren. Ambos posicionamientos de enfrentarse al tema se establecen dentro de unos mismos términos (fracaso escolar) en una especie de paradoja terminológica. Así, como comenta Judit Fullana (1995: 15) en su tesis sobre el éxito y el fracaso escolar podemos concebir el fracaso escolar como un problema general que afecta a los sistemas educativos, o bien como un problema individual que afecta a determinadas personas y que tiene consecuencias para éstas. Las dos concepciones no se excluyen entre sí, pero implican enfocar el tema desde puntos de vista diferentes.

De hecho, el fracaso escolar no aparece de un día a otro como concepto, sino que es consecuencia de una serie de cambios y elementos que hacen posible su surgimiento, de múltiples voces y referencias que no son aclaratorias. Primero de todo, porque se enuncian desde diversas posiciones y con diversos intereses. Además, aunque el fracaso escolar es entendido como problemática social, de forma generalizada y naturalizada, este enunciado acoge a su vez distintos significados que actúan de forma más o menos implícita o naturalizada en la vida social, acogiendo otra serie de nociones que se asocian al fracaso escolar y que producen un corpus de categorías o temas de debate que le confieren significado o se relacionan con este. Aproximándonos hacia unas primeras definiciones del fracaso escolar, podemos encontrar definiciones sintéticas parecidas a lo siguiente. El fracaso escolar es/son:

- las malas notas, los suspensos en exámenes, la repetición de curso
- el incumplimiento de los objetivos mínimos pedagógicos de un curso, ciclo o a una determinada edad
- la dificultad escolar y las dificultades de aprendizaje
- el abandono escolar prematuro sin titulación mínima y a una edad determinada (definición consensuada y credencialista de la comunidad europea)
- el abandono sin obtener la titulación de la ESO a la edad determinada (definición arbitraria y credencialista de España)
- la ineficacia del sistema social al atender estudiantes que no cumplen los objetivos establecidos por el sistema educativo

No obstante, pretender abordar el fracaso escolar en una primera instancia a través de su definición supone un ejercicio difícil de realizar por varios motivos. Algunos autores han intentado esclarecer un poco el por qué es tan difícil elaborar una definición sobre el término. Judit Fullana (1995) comenta que estas dificultades a la hora de definir el fracaso escolar son consecuencia de tres aspectos: la ambigüedad del término, su relatividad y la trascendencia social que ocupa el fenómeno como tal (:20). Primero, se trata de un término ambiguo porque no refleja si nos referimos al fracaso del alumno en la institución escolar o bien al fracaso de la institución escolar para dar al alumno aquello que necesita, o bien las dos cosas a la vez. En segundo lugar, es un término relativo porque el fracaso como indicador social consensuado ha de situarse en un contexto y épocas específicas. Hace un siglo muchos de los individuos a los que hoy consideraríamos bajo la situación de fracaso escolar no se encontrarían en tal situación. El porqué de esto es sencillamente porque el fracaso escolar depende de lo que la sociedad considera que es fracasar. Es decir, de los mínimos académicos necesarios para poder vivir una vida plena y en sociedad. Las necesidades de hace un siglo eran mucho menores, exigiendo en el mejor de los casos combatir el analfabetismo o implantar una base de educación primaria común en toda la primera etapa del desarrollo de la infancia. Ahora, las necesidades son mucho más elevadas.

Por tanto, el fracaso escolar como concepto depende del contexto social y cultural en el que se sitúa y que haya consensuado la sociedad a través de sus políticas educativas. Además, lo que se constituye como requisito mínimo en un contexto, no tiene por qué serlo en otro, y a medida que van avanzando las sociedades se requieren de nuevas habilidades, destrezas o competencias que quedan reflejadas en las reformas educativas del currículum escolar y en los niveles de exigencia. En tercer lugar, a pesar de que el término fracaso escolar lleva asociada la palabra escolar, es un fenómeno que trasciende de ese ámbito. Tiene sus raíces en la escuela o institución educativa, pero las consecuencias derivadas afectan o pueden afectar en la inserción de los individuos en la vida adulta. Aunque el término centra el problema en el contexto educativo, en realidad, no sólo se piensa en institución educativa sino también en el fracaso social que esta situación puede comportar. Estos tres aspectos sobre el término ya señalan algunas cuestiones sobre lo que se entiende por fracaso escolar: una problemática que afecta a individuos que son enmarcados por no cumplir una serie de mínimos definidos por el sistema educativo y social, pero a su vez una problemática de la institución educativa que no puede atender a estos ciudadanos, y que puede acabar teniendo consecuencias en el propio sistema social.

Es, por tanto, una noción que juega una función múltiple y que a su vez se relaciona con un conjunto de significados o temas de debate. Pero, aunque se suman varios significados al mismo enunciado, al tratar de localizar una definición consensuada, la sensación final es que se está hablando de un mismo tema -cuando se hablan de cosas distintas- y que se tiene una percepción problemática sobre el mismo -el problema del fracaso escolar-. Llegados a este punto, me pregunto: ¿qué se entiende entonces, y desde dónde, por fracaso escolar?

2

¿Qué se entiende entonces, y desde dónde, por fracaso escolar?

2.1

Perspectivas sobre cómo se aborda la definición de fracaso escolar

Pararme a pensar en las posiciones y lugares desde los que se aborda el fracaso escolar me ha permitido esclarecer mejor la complejidad del fenómeno o de la realidad social que acoge el término. Así pues, podemos ver como hay ciertas tendencias a la hora de analizar y entender, es decir, de construir una definición sobre el fracaso escolar. Fullana (1995: 18-19) hace una clasificación sobre el modo de acercamiento a la hora de definir el fracaso escolar, que tiende a realizarse desde dos perspectivas. La primera aglutina aquellas definiciones que intentan destacar los elementos constitutivos del

término, es decir, las que tratan de identificar las causas, en qué consiste el fenómeno y qué dimensiones engloba. Éstas, más que conceptualizar el término, buscan explicar de forma fundamentada el fenómeno del fracaso escolar. La otra perspectiva incluye las definiciones que de un modo más pragmático resaltan los aspectos operativos, bien sean sobre el fenómeno o sobre las acciones a realizar para combatirlo. Estas segundas tienen que ver con las definiciones que vemos enmarcadas en las políticas europeas. También lo son aquellas que tratan de abordar el fracaso escolar bajo un mecanismo de identificación de necesidades y respuestas a las mismas.

Siguiendo en esta línea, y en base a esto, podemos ver que ambas perspectivas tienden a situar el fracaso escolar en una de las dos definiciones ambivalentes del término: o bien se posicionan en causas más heterogéneas que tienen que ver con el sistema educativo y el sistema social, o bien se posicionan en causas que tienen que ver con el déficit de los individuos o la incapacidad de estos para alcanzar unos mínimos impuestos.

Estas dos formas de abordar el fracaso escolar surgen a lo largo del siglo XX y se van desarrollando hasta la actualidad, convergiendo entre ellas y perpetuándose a lo largo de los años hasta quedar consolidadas. En la primera mitad del siglo XX, y durante mucho tiempo y llegando hasta la actualidad, el tema del fracaso escolar se planteó desde «una óptica centrada en el niño que fracasaba» (Palacios, 1983: 2). Esta primera perspectiva sobre el fracaso escolar se basaba en los déficits del individuo que no podía alcanzar un nivel mínimo de rendimiento dentro del sistema. Así, los planteamientos de los expertos trataban de identificar estas deficiencias categorizándolas para reaccionar ante ellas, proponiendo terapias adecuadas.

Posteriormente, en los años sesenta y principios de los setenta, le siguió un «planteamiento centrado en la sociedad» (Palacios, 1983: 2). Este giro ocurre cuando algunos sociólogos de la educación ponen de manifiesto cómo el fracaso escolar es una realidad que se reparte desigualmente entre las distintas clases sociales.

«[...] lo que el fracaso escolar reflejaba era la desigual distribución de los bienes culturales en la sociedad y, en última instancia, la división entre las distintas clases sociales; la escuela era analizada como un procedimiento privilegiado de perpetuación de la desigualdad social, favoreciendo con el éxito a los más favorecidos socialmente y perjudicando, con el fracaso, a los socialmente perjudicados.» (Palacios, 1983: 2)

De hecho, es en la década de 1970 cuando se realiza por primera vez un estudio sobre la importancia de los gastos en educación como inversión económicamente productiva y qué grupos sociales asisten (o pueden asistir) a la escuela (OCDE, 1971), generando un debate alrededor de la igualdad o desigualdad de oportunidades. Viniendo de un paradigma heredado de las décadas anteriores en el que la institución educativa podía hipotéticamente combatir las desigualdades y las diferencias

entre los alumnos de distintas clases sociales, se establece un debate con detractores y defensores de esta posición. De estas discusiones se puede rescatar, como el ejemplo más representativo, el trabajo de Bourdieu y Passeron (1977), con su crítica a este enunciado y sus teorías de la reproducción sobre cómo la escuela tiene una función selectiva que reproduce estructuralmente los grupos sociales. Desde esta visión sociológica, superar el fracaso escolar debía pasar por superar las diferencias de base. Diferencias que nunca han llegado a solucionarse.

De todo este movimiento y a su vez, surge la crítica a la escuela como generadora del propio fracaso escolar: el fracaso ya no es del niño, que tiene un déficit declarado para aprender, sino de la escuela al enseñar. Se establecen una serie de críticas en relación a dos defectos fundamentales: la escuela enseña cosas que no interesan a los alumnos y enseña en momentos en los que ellos no están preparados para aprenderlas. El fracaso escolar se convierte en el fracaso del sistema educativo. Así, siguiendo esta línea, Carabaña (1983) propone que podríamos llamar fracaso escolar «a cualquier distancia entre la escuela real y la escuela ideal de la pedagogía activa» (: 33). Desde esta visión crítica respecto al sistema educativo, gracias y a través de un mayor rigor científico en las didácticas y en los contenidos del currículum se podría mejorar el fracaso escolar.

Aunque es evidente que en las perspectivas sobre el abordaje de la definición del fracaso escolar podemos intuir parte de verdad en cada una de ellas, «también lo es que ninguna de ellas encierra la verdad entera» (Palacios, 1983: 2). De hecho, aunque las dos perspectivas señalen como oportuno centrarse en una u otra definición ambivalente, entender que la problemática sólo se puede solucionar en base a la acción o lucha en uno u otro campo es una posición ingenua y que se deriva de las luchas de poder entre los profesionales y expertos que no sólo han contribuido a construir y definir el término, sino que a su vez buscaban una legitimación dentro de la actuación y dentro de la lucha contra este fenómeno visto como un problema social.

2.2 Planteamientos de los profesionales. Legitimación de los expertos

Como vengo diciendo, el término fracaso escolar surge en gran medida por los planteamientos que realizan los responsables y expertos del mismo sistema educativo o aquellos que se vinculan a éste desde otras disciplinas: educadores, pedagogos, psicólogos clínicos y sociales, políticos, neuropsiquiatras, sociólogos, economistas, antropólogos, etc. Pero como es de suponer, éstos «han concurrido en su abordaje desde diferentes y, a veces, opuestas posiciones teóricas» (Martínez, 1992: 84). Además, estos planteamientos diversos han ido contribuyendo a la especialización de actuaciones sobre el problema, intentando incidir cada uno sobre el mismo en un intento no

sólo de resolverlo sino de legitimar su posición, necesidad social y capacidades dentro del sistema. Así, «el psicólogo conductista piensa inmediatamente en los refuerzos, el pedagogo en la didáctica, el sociólogo en la socialización familiar, el espiritualista en la decadencia de los valores... Y cada cual se dedica menos a investigar toda la realidad, que a reducirla a su punto de vista» (Carabaña, 1983: 35).

Si nos paramos a pensar en nuestro momento actual, el fracaso escolar entendido como problemática trasciende del ámbito escolar e involucra a una ingente y diversa cantidad de especialistas de otros ámbitos que tratan de definir el problema y darle solución, una lucha a menudo explícita por ver o imponer una «visión legítima del mismo, de sus causas y sus soluciones» (Rujas, 2017: 479). Así, al reconocimiento del problema se le suma la carga ética (moral y emocional) que conlleva el solucionarlo: «hay que luchar contra el “fracaso escolar”» (Rujas, 2015: 2). Por tanto, el beneficio de la lucha por controlar una problemática se trata, de algún modo, en la designación directa de a quién corresponde aplicar las medidas y tener la capacidad para actuar, el poder de acción y gestión del mismo. Este hecho, desde una visión socio-histórica, sin duda, ha tenido grandes repercusiones de legitimación de distintos profesionales, y a su vez repercusión económica, social y de poder dentro del mismo campo de acción. Los diferentes actores de los diversos campos de estudio (pedagogía, psicología, medicina, sociología, política pública, etc.) han ido construyendo el fracaso escolar como un problema que sitúa al individuo afectado bajo determinadas características y que se puede combatir bajo determinadas estrategias que se han ido implantando y que, en los mejores casos, tampoco han podido erradicarlo definitivamente. Pero la aplicación de medidas, y esto es lo más importante, en base a una definición que sitúe el “problema” en el individuo o en la escuela/la sociedad, también implica un determinismo de los agentes que están capacitados y legitimados para actuar en el asunto.

Lo significativo del hecho es cómo el fracaso escolar «es el producto de un proceso histórico de problematización» (Rujas, 2017: 479). Sin duda, hay una construcción muy evidente de que el fracaso escolar es un problema, pero quizás deberíamos plantearnos por qué esto es así y qué significa que lo sea. ¿Por qué ha interesado, desde inicios del siglo XX, ver los alumnos fracasados como evidencia de un problema que afecta no sólo al sistema educativo sino posteriormente al laboral y al social? O lo que es lo mismo, ¿a quién beneficia que el fracaso escolar sea un problema? Y siguiendo, ¿a quién corresponde el problema: al alumno/a, al sistema educativo, al sistema social, o a todos ellos a la vez? Fijarse o tratar de situar el proceso de construcción del fracaso escolar en base a los beneficios que produce, no sólo económicos, sino sociales, de poder, etc.; nos puede ayudar a situar por qué el fracaso escolar se ha convertido en problemática y en objeto de lucha, pudiendo realizar un acercamiento crítico respecto a lo que genera esta lucha contradictoria y que finalmente tiene un efecto rebote.

Así, aparte de los especialistas que quieren hacer suyo el fenómeno del fracaso escolar para actuar sobre el “individuo” (podrían ser educadores, pedagogos,

psicólogos, etc.) también podremos encontrar aquellos otros que quieren actuar sobre los problemas de la “sociedad” (antropólogos, sociólogos, etc.). Así, en esta disputa por hacer de la realidad un problema que puede abordarse desde muchas disciplinas y que es objeto de reformas educativas, no es difícil ver cómo también las políticas públicas, en última instancia trataron de hacer y legitimar su papel dentro de la lucha contra el problema porque:

«sin duda, luchar contra el abandono escolar se ha convertido en una cuestión políticamente correcta. Gobiernos de derechas y de izquierdas incluyen esta cuestión entre sus prioridades y hacen promesas de programas y recursos destinados a tal fin. En su nombre se justifican gran parte de las intervenciones públicas en materia de política educativa. Pero, ¿todas las declaraciones, intervenciones y recomendaciones van en la misma dirección? ¿qué se esconde bajo programas que a primera vista parecen similares pero que bajo su aplicación se pueden identificar lógicas completamente diferentes de intervención?» (Tarabini y Curran, 2013: 98)

El fracaso escolar se utiliza ya no sólo como un problema del individuo al que hay que tratar o medicar, o como un problema social que hay que resolver o abordar, sino como una excusa para poder movilizar y realizar cambios políticos y educativos que han estado propiciados o que pretenden alcanzar otros objetivos interesados subyacentes al fenómeno del fracaso escolar. Con ello se amplía el campo de profesionales que pueden actuar sobre el fenómeno y entran en juego otros actores (políticos, legisladores, etc.). El fenómeno se ve como competencialmente asumible por los actores responsables y expertos en materia de infancia (educadores, psicólogos, pedagogos, médicos, etc.), por los expertos y críticos en materias sociales o educativas, y a su vez por políticos y responsables de realizar cambios en el propio sistema. El fracaso se aborda desde esta tríada, pero cada cual tiene ciertos intereses en el asunto.

2.3

Genealogía del término fracaso escolar y su relación con cuestiones problemáticas

Desde un punto de vista genealógico, para ampliar lo que he comentado hasta ahora, puedo establecer una serie de aspectos relacionadas con la definición del fracaso escolar según el momento socio-histórico por el que se estaba transitando y que ha acabado por imponer el fracaso escolar como problemática social. En consonancia con el planteamiento cronológico que se recupera en la tesis elaborada por Rujas (2015) elaboro una aproximación genealógica al fracaso escolar que ha llevado a éste a convertirse (o al menos en su acepción más utilizada y consensuada en la actualidad) como una problemática social.

Desde esta primera aproximación cronológica resumida rescatada, podemos ver que el fracaso escolar:

«no siempre fue considerado un problema. Pese a la evidencia y naturalidad con la que se nos presenta hoy en día, no emerge efectivamente hasta mediados del siglo XX en algunos países europeos y en el último tercio de siglo en España. La génesis del problema es, por tanto, relativamente reciente. El término mismo no se introduce en España hasta los años sesenta, no se generaliza en el discurso público hasta los setenta y no cristaliza definitivamente hasta 1980, cuando pasa al campo político y empieza a ser objeto de políticas o legitimación de las mismas.» (Rujas, 2015: 2)

Además, en los años noventa y principios del nuevo siglo, la relación del término con otros estudios macrolongitudinales y gubernamentales, hace que aparezcan términos como abandono escolar prematuro, que desplaza el término sin llegar a reemplazarlo o sustituirlo y que implica otra serie de temas de debate que se relacionan con el mismo.

Ampliando esta aproximación general, podemos ver antecedentes del fracaso escolar desde principios del siglo XX. Aunque el término aún no se utilizaba, sí que había ciertas preocupaciones relacionadas con el mismo antes de que surgiese la etiqueta que lo designara. En esta época se consolidó la idea de la necesidad de educar al pueblo transmitiéndole unos conocimientos básicos –leer, escribir, contar–, pero a su vez civilizándolo y moralizándolo, así como intentando proteger a los niños de la calle y entornos miserables. Se desarrollaron a su vez una serie de movimientos, instituciones, saberes especializados y expertos relacionados con el movimiento de protección a la infancia, la justicia de menores, la psicología y pedagogía con base científica, la psiquiatría, la pediatría, etc. Además, a principios del siglo xx, se impone la escolaridad obligatoria, acogiendo a algunas clases populares. «La proporción de alumnos escolarizados en la educación básica pasa del 25% al 50% de los niños entre 6 y 12 años» (Rujas, 2017: 483) en esta época. Es en este momento cuando la pedagogía y la psicología científicas empiezan a preocuparse por determinar si la escuela cumple su función, buscando las causas posibles en el propio individuo y estableciendo métodos de medida de su desarrollo intelectual. La pedagogía de inicios del siglo se sirve de la psicología para apoyar y fundamentar nuevas formas de institucionalizarse.

Aunque sí se habían trabajado distintas clasificaciones de las enfermedades mentales infantiles, la imposición de la escuela obligatoria se toma como medida de la normalidad infantil (Huertas, 1998). Así, se empiezan a establecer y hablar de una infancia inadaptada, peligrosa o delincuente (Varela y Álvarez-Uría, 1991) que no asiste a la escuela y pasa el tiempo en la calle, de una infancia anormal (Binet y Simon, 1907; Rodríguez, 1917) que asiste a la escuela, pero no alcanza los mínimos deseables. Aparece designada la noción de rendimiento escolar, ligada estrechamente al éxito o fracaso escolar. En esta época también existía una estrecha colaboración entre los docentes y los médicos: los primeros debían encargarse de alertar de una posible anomalía que se juzgaba según la relación del alumno con las normas impuestas, para que los segundos pudiesen realizar un diagnóstico sobre esta deficiencia. Así, se

generó una cierta categoría de retraso escolar, entendiéndolo como un alumno que no alcanzaba un cierto nivel a una cierta edad. Se trataba de observar la discordancia entre la edad del individuo y su nivel intelectual. Esto es debido también en parte al desplazamiento de la organización escolar que pretendía establecer un orden progresivo por estadios sucesivos de inteligencia o capacidades de los niños, con un claro afán de universalidad integradora. Así, cada grado debía corresponder a una edad, y el avance entre estos estaba determinado por un examen, prueba o test que debía superarse para poder justificar la clasificación de los individuos bajo una categoría de desarrollo retrasado, adelantado o normal. A los individuos no educables, aquellos que por razones médicas o psicológicas no pudieran superar estos mínimos, se les enviaba a instituciones específicas, mientras que a los inadaptados se les segregaba en aulas especiales para alumnos retrasados. «Se van perfilando así una serie de actores (médicos, psiquiatras, psicólogos, pedagogos) que se sumarán a los propiamente escolares o administrativos, con el fin común de garantizar el máximo rendimiento infantil en la escuela» (Rujas, 2017: 485). El afán de que la escuela debía actuar como una institución integradora de la población genera una funesta contrapartida, generándose una serie de mecanismos y profesiones capaces de determinar una anomalía dentro de la escuela, para tratar de homogeneizar la población bajo unos mínimos impuestos.

Hacia mediados de los años treinta, aparecen las primeras referencias a los éxitos y fracasos escolares –en plural–. También, aunque en un inicio se relacionaba el retraso o anormalidad con la inteligencia, empiezan a determinar que los retrasos escolares pueden estar debidos a otras causas posibles más allá de una anormalidad o la inteligencia, habiendo individuos inteligentes que también fracasan. Con la guerra civil y el primer franquismo, tras el exilio de parte de pedagogos y psicólogos dedicados y especializados en el rendimiento escolar, no se desarrollan estudios sobre el fenómeno, hasta que en los años cincuenta y sesenta, cuando, un poco más tarde que en Europa, afloran una serie creciente de expertos alrededor de las dificultades escolares y las inadaptaciones de la infancia y la adolescencia.

Es por la recuperación de trabajos extranjeros durante esta época que se introduce la noción de fracaso escolar en España, aún sin asociarse a la finalización de la educación obligatoria. Acompañado de un incremento de los alumnos matriculados tanto en educación secundaria como en bachillerato, y siguiendo la línea fuertemente selectiva y clasificatoria de la institución educativa anterior, los fracasos escolares aumentan como consecuencia del fenómeno de masas, aunque estos aún no fueran todavía concebidos como un problema de la sociedad o de la institución educativa. A pesar del aumento de alumnos en secundaria, estos siguen constituyendo una proporción muy baja de la población. Son los años en los que la teoría del capital humano impregnaba la vida social, que definía la mano de obra como factor de impulso de la economía y la educación como una inversión que podía garantizar esta mano de obra cualificada. Se empezaron a establecer así una serie de sistemas para rastrear lo

efectivo de la inversión en educación para la economía, a elaborar estadísticas educativas de una forma sin precedentes, ya no sólo cuantificando la escolarización, sino los indicadores de titulados y fracasados escolares, entendiéndose ahora estos como un despilfarro de capital para el gobierno.

En los años setenta, la reforma educativa de la Ley General de Educación se constituye por esta cierta tendencia a la ideología economicista y tecnocrática de las teorías del capital humano, institucionalizando nociones como calidad o rendimiento del sistema escolar, al igual que una fábrica o empresa se mide por su productividad, eficacia y resultados. No obstante, aún son exclusivamente los resultados exitosos o fracasados de los alumnos consecuencia del rendimiento del sistema. Frente a estas posiciones, algunos trabajos desde la sociología de la educación, empiezan a importar discursos extranjeros (Bourdieu y Passeron, 1977) que pretenden realizar una crítica al sistema escolar como reproductor y legitimador de desigualdades de clases. «El sistema escolar no solo reproduciría divisiones sociales, sino que también las legitimaría, haciéndolas aparecer como diferencias de capacidad individual.» (Rujas, 2017: 493). La aparición de otros postulados opuestos a los enfoques psicológicos sobre la inteligencia y la inadaptación determinaría también no sólo las causas fisiológicas del alumno como responsables del fracaso escolar, sino también la pertenencia a un grupo social y cultural, situando la responsabilidad del fracaso fuera del alumno, pero siempre en la relación de éste con la escuela. La noción de fracaso escolar se empezaba a desplazar desde el alumno al propio sistema educativo por vez primera.

El auge de expertos y necesidad de ver como problema público a los fracasos escolares hace que, en los años ochenta, este fenómeno acabe por establecerse definitivamente. El número doble 103-104 (1983) de la revista *Cuadernos de Pedagogía* es un claro ejemplo de la preocupación y cristalización del tema del fracaso escolar en España a principios de estos años. En estos dos números dedicados monográficamente al tema del fracaso escolar, encontramos ya una serie de artículos y autores que apuntan a la problemática de abordaje del asunto en cuestión como temática de estudio teórico y de acción directa. Con el monográfico, se pretendía expandir la mirada del tema a partir de proponer otras visiones o análisis inusuales para la época que sentaron algunas bases o apuntaron lo que hoy en día se sigue discutiendo. En la revista, la forma de abordar el fracaso escolar se presenta como un problema o realidad multidimensional, que debe tratarse desde distintos ángulos de la visión y de la acción.

Además, en pleno auge del interés sobre cómo combatir el fracaso escolar en España, hacia principios de los años ochenta se pasa definitivamente «del plural (*fracasos escolares*) al singular genérico (*fracaso escolar*) en los discursos públicos, signo de un cambio de percepción» (Rujas, 2017: 498). Pero, como bien señala Carabaña (1983) en un intento de esclarecer este cambio del enunciado, las cosas que ocurren en el mundo (las realidades) se simplifican si las abstraemos convenientemente y

las ponemos en singular. Además, los términos (fracaso escolar), así, en singular, se reifican o cosifican, permitiéndoles convertirse en un fenómeno «existente, unívoco, que puede dar lugar a un adecuado cuerpo de doctrina, incluso a una especialidad científica, convertirse en un indicador de la calidad de la enseñanza, originar medidas para evitarlo» (: 33) y cuyo efecto inmediato es el hacernos creer que todos hablamos de lo mismo. En cambio, utilizando el término en plural (fracasos escolares) estas connotaciones desaparecen, puesto que ya no hay un único fracaso escolar, sino múltiples fracasos escolares que se han unificado en un término cuya función es «ser una abreviatura de muchos acontecimientos con algún parecido» (Carabaña, 1983: 33). No obstante, esta primera crítica a la noción de fracaso escolar en singular no impide su consagración posterior.

Es en esta década cuando el fracaso escolar se empieza a asociar a la tasa de graduación en la educación básica obligatoria, comenzando a ser un problema público. Es curioso que, estadísticamente, es cuando el fracaso escolar tiene sus menores tasas hasta el momento y cuando solamente (aunque no es una cifra baja) afecta al treinta por ciento de los alumnos que finalizan. El fracaso escolar empieza a verse como un problema y adopta este nombre visibilizándose. Se constituye así un indicador, posteriormente consensuado y generalizado, para cuantificar el fracaso escolar en base a los alumnos que no conseguían obtener una certificación de la formación básica obligatoria. Este indicador, no obstante, «no anula los sentidos ni las connotaciones asociados a la noción de fracaso escolar (fracaso y frustración individual, suspensos, inadaptación, carencia afectiva y familiar, desviación), que persisten, sino que añade otros nuevos (ineficacia o injusticia del sistema escolar)» (Rujas, 2017: 497). El fracaso escolar establecido como un indicador de una estadística se empieza a relacionar con la falta de eficacia y calidad del sistema, pero también con la falta de igualdad, injusticia y de democratización ilusoria en la institución educativa. «El esquema *fracaso escolar, fracaso del sistema* que se populariza entonces juega de forma ambivalente con el fracaso del sistema escolar en términos absolutos y con el fracaso del sistema en términos relativos» (Rujas, 2017: 497).

Se establece así un reconocimiento oficial y generalizado al problema y se apropia por parte de los agentes estatales. Los usos políticos del fracaso escolar colaboran en la consagración como un problema, que acaba por desplazar «la responsabilidad (de los alumnos y sus familias al sistema) y su propiedad (de expertos de la infancia a políticos y movimientos en pugna)» (Rujas, 2017: 499). Aunque las siguientes reformas educativas tienen en cuenta y usan como excusa el fracaso escolar para elaborar mejoras y planes de actuación, no es hasta más adelante que se elaboran medidas concretas para luchar contra el problema. Es en la década de los años noventa cuando se institucionaliza oficialmente, apareciendo nuevas nociones en esta década y en la primera del siglo XXI, bajo nociones o indicadores como abandono escolar prematuro o nociones sociológicas reconvertidas en indicadores, como la generación nini. Estos conceptos se mezclan con el de fracaso escolar, sin llegar a suplantarlo o eliminarlo,

y se utilizan como elemento de disputa y validación de las distintas reformas de las políticas educativas en las que las estrategias de reproducción no han dejado de crecer.

Tanto el fracaso escolar como el abandono escolar –prematureo– son términos que han sido tratados prácticamente como sinónimos y que se están utilizando como comodín en casi todos los momentos en que se pretende definir o clasificar a aquellos individuos que han fracasado en el sistema educativo. Desde estas instancias internacionales, la importancia del término ha recaído en que hay fracaso o en que han abandonado la escolaridad, y no tanto en el porqué de haberlo hecho, en las causas las causas heterogéneas que lo producen (sociales, económicas, fisiológicas). Estas nociones que se han ido construyendo desde niveles internacionales de la Comunidad Europea, han sido acogidas de forma transversal y más o menos consensuadas en los países que forman parte. No obstante, en estos casos no se detalla una contextualización específica que enmarque y defina al individuo desde la problemática real y compleja que tiene (o se le hace tener), ni tampoco se tiene en cuenta las condiciones específicas que las están produciendo. Esto significa que, aunque las causas del fracaso o abandono escolar sean diferentes en nuestro contexto que, en otro, o difieran entre los propios individuos, se están asimilando las concepciones desde los mismos marcos, delimitando la noción a un conjunto poblacional globalizado, unificándolo, cuantificándolo, y proponiendo medidas generales internacionales y consensuadas que han de servir en todos los contextos y casos específicos. El término ha acabado estableciéndose para identificar un fenómeno que afecta a la sociedad, o mejor dicho a una sociedad basada en el capital humano, y al cual hay que plantear medidas que justifican cambios educativos y reformas laborales, algunas de ellas discutibles, y que no han acabado de erradicar lo problemático del fenómeno: la situación de estigmatización y desigualdad que tiene un individuo frente al mundo social en el que va a desarrollar una vida.

2.4

Acercamiento al fracaso escolar desde su uso estadístico e internacional

Las últimas definiciones sobre el fenómeno del fracaso escolar se han desplazado hacia los conceptos y definiciones consensuadas y credencialistas que se han construido desde instancias de la Unión Europea, concretando grupos poblacionales de determinadas características. Dentro del marco de actividad en que se ha desarrollado en las últimas décadas –las políticas internacionales–, las estadísticas han tomado una importancia muy significativa para identificar la situación de la educación, el empleo, la economía, etc. de los países miembros, siendo objeto de justificación de las medidas y políticas internacionales establecidas. Los términos que se están utilizando se recogen en estudios estadísticos sobre la situación de la educación y el empleo, como por ejemplo los elaborados por la oficina estadística de la Comisión Europea

Eurostat (Eurostat, 2018). Específicamente, podemos encontrar información valiosa en la página web *Statistics Explained* (Eurostat, 2017a), una publicación en línea que trata de explicar o divulgar las estadísticas que elabora esta misma oficina. En esta publicación en línea se han venido recogiendo y explicando en forma de glosario (Eurostat, 2017b) gran parte de los términos que se están utilizando como indicadores de las estadísticas. Estos términos también son usados en otras oficinas y ámbitos de la Comisión Europea dentro de un marco general de lenguaje, que posteriormente sirve para elaborar los informes sobre la situación de los países miembros y estrategias para combatir la problemática del fracaso escolar.

Surge así el concepto de *early leaver from education and training* (ELET) [Abandono prematuro de la educación y la capacitación] (Eurostat, 2016), que anteriormente denominaban como *early school leaver* [abandono prematuro de la escuela]. El término define el porcentaje de población de entre 18 y 24 años que cumple con dos características fundamentales: sólo se ha alcanzado un nivel de educación correspondiente al ISCED 3C o inferior; y además tampoco se ha recibido educación o formación (conducente a un título académico reglado) en las cuatro últimas semanas precedentes al cuestionario. Seguimos por tanto con una definición destinada a funcionar en un reduccionismo estadístico basado en el credencialismo de los individuos (han de haber obtenido un mínimo de certificación académica para no ser considerados como abandonos escolares prematuros). Aunque esta definición se usa exclusivamente como indicador dentro de las estadísticas, parando atención a otras publicaciones relacionadas y también vinculadas a la Comisión Europea, como por ejemplo en el informe *Structural Indicators on Early Leaving from Education and Training in Europe* [Indicadores estructurales en Abandono prematuro de la educación y la formación profesional en Europa] (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016), esta noción tiene un carácter más generalista que el de su utilización en diferentes estadísticas, haciendo referencia a aquellos jóvenes que no han completado una formación o educación básica, y que han abandonado el sistema educativo a una edad demasiado temprana y consensuada por las políticas. O podríamos decirlo de otro modo, jóvenes que han fracasado frente a la educación que se ha determinado previamente como fundamental, básica y obligatoria.

Aunque en España seguimos el mismo criterio para la elaboración de las estadísticas europeas, hay un cierto sesgo con ciertas visiones naturalizadas socialmente en algunos sectores. Estas visiones, muy habituales en la primera década del siglo XXI, han tendido en centrar su atención casi exclusivamente en la no obtención de la certificación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), como uso social arbitrario. Aunque para los estudios más serios y los académicos no sea el caso, no en todos los ámbitos de nuestra sociedad se explicita que la no obtención de la acreditación en estudios post-obligatorios correspondientes al nivel ISCED 3C (equivalente a Formación Profesional de grado medio o Bachillerato), sea también un fracaso escolar contemplado por las estadísticas europeas. Estos estudios, para la comunidad

europea, no corresponden únicamente un surplus de formación, sino que aquellos que no los alcanzan o ni siquiera se matriculan forman parte del abandono escolar prematuro, incluyendo también y viendo que tener la certificación de la ESO es un déficit, y el no tener el graduado es un déficit aún mayor.

Con el indicador europeo se ha podido perpetuar una visión capitalista de la educación y del sistema, pudiendo evaluar la situación de cada país en base a su excelencia y calidad académicas y comparando los resultados (compitiendo) entre los países. Además, se evalúan y realizan estadísticas que se comparan anualmente para analizar el fenómeno a lo largo del tiempo desde una perspectiva transnacional. Pero como problemas a destacar merece la pena comentar que el hecho de que los datos sean recolectados a través de un cuestionario que no contempla las diferencias entre las subregiones nacionales, como ocurre en nuestro caso en Cataluña, hace que los datos a nivel subregional puedan tener una baja correspondencia con los obtenidos en la encuesta. Por si fuera poco, el cuestionario no informa de los motivos por los cuales esta persona ha abandonado la educación; qué hace actualmente (fuera del sistema educativo reglado), pudiendo estar haciendo actividades que no se contemplan en el indicador (estudiar idiomas, deporte, voluntariado, viajar, etc.); ni tampoco el momento en que estas personas decidieron abandonar la educación. Es decir, no se hace un estudio contextual, longitudinal ni cualitativo sobre las causas y las repercusiones de la propia problemática. Simplificándolo mucho, pero sin caer en la ingenuidad, el indicador sólo nos serviría para ver las tendencias generales, pero no la pluralidad de causas y problemáticas específicas, locales y, en última instancia, humanas y sociales que representa el fenómeno del fracaso escolar.

Llegados a este punto, nos es fácil entender las existentes limitaciones del propio uso de este significado y de las estadísticas, que ha hecho que algunos países usen incluso definiciones alternativas o distintos enfoques de medición de los datos. Es quizás por ese mismo motivo, o por las altas tasas de abandono escolar, que haya surgido una visión no explícita en algunos discursos de nuestro país, un tanto sesgada en diferencia con la definición europea. Es en el terreno de lo cotidiano donde generalmente se cae en el error de entender que el abandono escolar prematuro o fracaso escolar corresponde a aquellos jóvenes que no han acabado la educación secundaria obligatoria (o alguna formación equivalente). Tampoco veo una clara política de visibilizar o cambiar la imagen de que un alumno que sólo obtiene el título de la ESO, sin estudios posteriores postobligatorios, también sea considerado un alumno fracasado, cuando sí lo es para la visión europea. Supongo, que dadas las altas tasas de fracaso escolar que tenemos en España, los esfuerzos en nuestro país se han concentrado en la educación que está legislada como obligatoria, dejando de lado la visión europea y tratando de resolver primero el problema desde sus bases.

Siguiendo en clave europea, y también bajo usos estadísticos, hay otra noción que se relaciona con el fracaso escolar: *Young people neither in employment nor in education*

and training [personas jóvenes sin trabajo ni en la educación ni en la formación profesional] (NEET) (Eurostat, 2015), que incidiendo aún más y añadiendo una capa de significación, hace referencia a jóvenes (la edad y/o sexo varía según la estadística desarrollada) que se encuentran sin trabajo, en situación de desempleo y sin haber realizado ningún tipo de formación (oficial) durante las semanas anteriores al estudio. Esta segunda noción clasifica y categoriza aquellos jóvenes que no están trabajando ni realizando formación o educación de ningún tipo, y se corresponde con lo que en España se ha venido conociendo y definiendo sociológicamente en los últimos años como nini (ni estudia, ni trabaja). Una diferencia substancial y que puede pasar desapercibida entre este grupo y el anterior, es que los ninis, a pesar de no tener trabajo ni estudiar, puede que sí hayan finalizado con éxito su trayectoria formativa (aunque generalmente no sea el caso). Es decir, puede darse el caso que no hayan abandonado prematuramente la educación y puede que no hayan fracasado en ella, pero no obstante sí existe un fracaso dentro del sistema, porque ni siguen formándose ni han conseguido acceder al sistema laboral. Están fuera de ambos. Y en un sistema pensado y basado en la productividad de las personas y en su capital humano, una persona que no haga nada, es improductiva y, por tanto, también es un problema.

Lo importante aquí, dentro del término, es quizás el “estar activos”, es decir, el mayor problema es que son personas que “no hacen nada”. Mientras las personas hagan algo, estén activas (básicamente estudiando o trabajando), independientemente de qué hagan, el problema ya “no existe” para el sistema, puesto que ya no entran a formar parte de unas estadísticas. Aquí, deberíamos parar y poner atención en qué se entiende por “estar activo”, o qué entienden por estarlo, pero simplificando podríamos decir que tanto la formación como el empleo son las dos situaciones fundamentales de actividad vital. Por tanto, no se entienden como tales el voluntariado, las aficiones, ni todas aquellas prácticas o actividades siempre que estas no estén reguladas como formación o como empleo, como por ejemplo sería la práctica de deporte no profesional, la educación no formal, entre otros tantísimos ejemplos que podríamos obtener si paramos un poco de atención a las prácticas de nuestro día a día.

Recuperando la última etapa de actuaciones de la Comisión Europea, es en 2010 cuando se establece un programa marco (Europa 2020) donde se identifica el fenómeno del abandono escolar prematuro y se proponen medidas que consisten, básicamente, en reducir las tasas por debajo del 10% antes del 2020. En 2011 se crearon grupos de trabajo a nivel europeo (European Commission, 2011) que han trabajado en políticas educativas y buscado ejemplos de buenas prácticas y han promovido intercambios de experiencias alrededor del éxito escolar y la prevención del abandono prematuro (European Commission, 2015). Posteriormente se presentaron informes para elaborar políticas europeas nacionales (European Commission, 2013). En 2015, el Education Council reiteró en su informe la necesidad de activar mayores esfuerzos para lograr alcanzar o exceder el objetivo del programa Europa 2020 (The Council of European Union, 2015), dado que las estadísticas no reflejaban un cambio

significativo, e invitando a los estados miembros a continuar el proceso de desarrollo e implementación de estrategias comprensivas y políticas integradas que incluyesen «prevención, intervención y compensación» (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016: 6). Llegados al 2019, las cosas no han cambiado demasiado, y aunque hay un ligero descenso en las tasas de abandono, el objetivo queda algo lejos de cumplirse.

Mientras que los estudios sobre del campo académico de los últimos años se han centrado más en una perspectiva holística que trate de señalar elementos y causas que afectan a los individuos y los hacen fracasar (la pertenencia a un grupo social o cultural, la familia, su nivel económico, la escuela ineficaz, etc.) la definición que se usa desde las políticas es mucho más concreta y aséptica. No obstante, la noción de fracaso escolar se consolida bajo esta serie de nociones y posiciones diversas que la hacen perpetuarse desde distintas posiciones y defenderse desde distintas voces que señalan causas y posibles soluciones sin acabar de solventar el problema.

2.5

Publicaciones dedicadas al fracaso, al éxito y al abandono escolar

De la búsqueda por esclarecer cómo se construye la noción de fracaso escolar, he realizado una búsqueda de aquellas publicaciones que desde nuestro país recogen el término o la temática. Para iniciar, sólo quiero señalar que ha habido derivas en los campos de estudio de partica que pretendo señalar en este apartado y que han hecho que el fracaso escolar se diversifique en otras aportaciones que están relacionadas pero que no hablan directamente de fracaso escolar como tema central, o que desplazan la noción hacia otros términos. Es por eso que me centro casi exclusivamente en las publicaciones que sí lo hacen y dejo de lado estas derivas. El método de ordenación y clasificación que he seguido para elaborar este apartado, es señalar cronológicamente por orden de publicación, algunos trabajos que he podido consultar y rescatar y que tratan específicamente de fracaso escolar.

Para empezar, existen una serie de acercamientos diversos al fracaso escolar: algunos autores lo hacen desde una posición ensayística sobre el tema, que trata de señalar aspectos clave sobre el mismo; otros lo hacen desde la validación de la construcción de la noción del fracaso escolar a partir del análisis de indicadores estadísticos propios o elaborados a partir de datos externos, especialmente cuando se refieren a justificar sus causas y/o consecuencias a través de un análisis cuantitativo; algunos profundizan en análisis cualitativos a partir de, por ejemplo, entrevistas a jóvenes o profesorado, para indagar aún más en el fenómeno del fracaso escolar; también hay autores que se dedican especialmente a proponer soluciones al fracaso escolar, etc. Pero, aunque el acercamiento al tema de estudio pueda ser diverso, en general, se pueden clasificar estas publicaciones por pertenecer a una orientación temática desde la cual se aborda el fenómeno.

En primer lugar, podemos encontrar una serie de autores que abordan el fenómeno desde una posición que trata de analizar holísticamente el sistema social en el que estamos inmersos. Entre otros, podemos encontrar las aportaciones de Fernández (1986), Pallarés (1989), Tomatis y Sellin (1989), Alañón (1991), Marchesi y Hernández (2000), Ramo (2000), Marchesi (2003), Fernández, Mena y Riviere (2010), Gabarró (2010), Calero, Gil y Fernández (2012) y Rujas (2015; 2017).

En segundo lugar, encontramos algunos estudios que tratan de dar cuenta del fracaso escolar vinculado a un territorio más específico, como pueda ser una comunidad autónoma, provincia, comarca o ciudad, tratando de analizar causas más micro-longitudinales y contextuales que están afectando especialmente a zonas concretas y que tienen características propias. Algunos trabajos que podemos encontrar son los de Sarramona (1988), el CIREM (1995), Ramo (2000), Albaigés y Bonal (2006), García y Rodríguez (2007), Fernández, Mena y Riviere (2010), Calero, Gil y Fernández (2012), García (2014) y Albaigés y Pedró (2017).

En tercer lugar, incluyo aquellos autores que tratan de analizar las causas individuales que llevan a los jóvenes a abandonar o fracasar en la escuela. Estos trabajos se centran específicamente en las características del individuo (Feito, 1990; Molina, 1997a; García, 2003; Navarrete, 2007; Gabarró, 2010), en la diversidad cultural y las desventajas socioculturales de los jóvenes (Aguilar, 1998; Sagastizabal, 2009; Gabarró, 2010; García, 2014; Calderón, 2016) o en causas patológicas o intelectuales que afectan al fracaso escolar (Portellano, 1989; Cieza y González, 1990; Salvador, 1991; Sans, 2010; Gabarró, 2010).

En cuarto lugar, incluyo aquellos autores que tratan el tema del fracaso escolar siempre relacionado con el éxito escolar. Algunos trabajos que se sitúan desde esta posición temática son: García (1983), Molina (1984), López (1990), CIREM (1995), Fullana (1995), Tierno (1998), Marchesi (2004), García y Rodríguez (2007), García (2014) y Capsada (Coord.) (2014).

En quinto y último lugar, incluyo aquellos trabajos que tratan de dar cuenta de cómo abordar el fracaso escolar o el abandono, bien de forma genérica y dirigiéndose a un plan de actuación de todo el sistema (Martínez, 1983; EURYDICE, 1994; Molina, 1997b; Rodríguez, 2003; Castillo (coord.), 2006; Rabadà, 2007; Gabarró, 2010; Bustos, 2011; Tarabini y Curran, 2013; García, 2014; y Tarabini (coord.), 2017b); bien señalando aspectos de cambio específicos dirigidos al profesorado (Cámara, 2000; Sandoval, 2010; Gabarró, 2010); o bien señalando aspectos de cambios en las familias, tutores y personas responsables de la tutela de los jóvenes (Martínez, 1984; Díez, 1988; Asensio, 1994; Gaja, 1994; Sandoval, 2010; Gabarró, 2010; Casals, 2011).

3 Causas del fracaso escolar o sobre cómo se intentan dar explicaciones

Siguiendo con el desarrollo y ampliación de lo que supone el término fracaso escolar, y tal y como hemos comentado, existen tres perspectivas de clasificación básicas a la hora de abordar el fenómeno. La primera clasifica el fenómeno en relación a dos grupos de personas, los que tienden a analizar los factores extrínsecos o del entorno y aquellos que tienden a analizar los factores intrínsecos o de la persona. Desde esta clasificación, el alumno o alumna sólo puede tener el control sobre los factores intrínsecos y, hasta puede gestionarlos para que no le afecten negativamente en su desarrollo. En cambio, los factores extrínsecos no dependen de la persona y, por tanto, esta no puede controlarlos. La segunda clasificación, también bastante extendida, es la que recoge que el fracaso escolar es fruto de la interacción entre tres factores: los individuales, los socioculturales y los institucionales (Marchesi, 2003; Martínez, 2009; CTEESC, 2011). Una última clasificación tiende a explicar las causas del fracaso escolar en base a factores psicosociales (Osorio, Mejía, y Navarro, 2009), incluyendo factores psicológicos (espacios para estudiar, capacidad de organización, técnicas de estudio, etc.) y factores sociales y culturales (clase social, factores escolares, familiares, económicos, religiosos, etc.). No obstante, todas ellas tienden a dejar de lado algunos factores clave como son el sistema educativo, la relación pedagógica, los contextos educativos, el profesorado, la relación con la situación económica y el mercado laboral, la institución educativa, etc. En definitiva, podemos ver cómo a pesar de que el fracaso escolar afecta a las personas (fracasos escolares), las causas que explican y propician esta situación en una persona, y que son más significativas en estudios estadísticos, tienen que ver más con factores externos que con factores internos del propio individuo. Esto, si pensamos en que un individuo no puede gestionar los factores que no le sean propios, deja en una situación muy vulnerable al afectado, porque no sabe ni puede saber cómo gestionarlos. De hecho, si nos basamos en la Teoría de la Justicia de Rawls (1971), el bienestar de los individuos no debería de estar condicionado por las circunstancias que no estén bajo su control. O, dicho de otro modo, el sistema social debería garantizar que los resultados educativos del alumnado (es decir, si son fracasos o éxitos) sólo dependan de factores propios como podrían ser el esfuerzo o capacidades intelectuales (cuestiones personales e individuales intrínsecas) y no por cuestiones como podrían ser el origen social, el capital cultural de la familia o su género (cuestiones extrínsecas).

Otra perspectiva, y con la que me siento más cómodo, aporta una visión multidimensional y compleja del fenómeno (Calero et al., 2010; Calero et al., 2012) al considerar que son cinco los factores que pueden causar el fracaso escolar: las características y los recursos propios del individuo; el ambiente cultural, social y familiar; el contexto educativo, económico, laboral, territorial, etc.; las características de la institución

educativa; y la relación pedagógica y el profesorado en sí mismo. Esta acepción abarca causas más heterogéneas que afectan al individuo y que finalmente propician el abandono o el fracaso escolar. Además, se destacan dos aspectos fundamentales que otras definiciones no recogen: el contexto educativo y del aula y la relación pedagógica y el profesorado. Factores que considero muy importantes y a tener en cuenta.

Si entendemos por tanto que el fracaso escolar es un fenómeno que sucede como reacción del alumno (y sus características intrínsecas) frente a una interrelación con los aspectos externos que le afectan, es precisamente en la interrelación donde radica la principal importancia del fenómeno. En caso de que quisiéramos mantener la posición desde la que ver el fracaso escolar como un fenómeno que es problemático y que debe combatirse, es de vital importancia que todos los agentes implicados, especialmente los que trabajan en un contexto social, educativo, político, institucional, etc. realicen un trabajo conjunto con el objetivo de garantizar llegar al objetivo marcado que haga que los factores extrínsecos no sean significativos a la hora de paliar el fracaso escolar, llegando al punto que el trabajo sea sólo preventivo y no combativo. Aunque quizás sólo sea un camino hacia la utopía, ya que garantizar que los factores extrínsecos se puedan compensar mediante mecanismos que impongan una mínima equidad es un reto que debemos seguir persiguiendo.

Además, aunque podamos clasificar los factores o causas del fracaso escolar, la mayor dificultad radica en que a menudo «no es posible saber si un factor es causa del otro o viceversa» (Fernández et al., 2010: 69). Por ejemplo, no hay duda en que hay una relación directa entre el desinterés por la educación y los estudios y la dificultad para seguirlos adecuadamente, pero no podemos saber del cierto si las dificultades para seguir los estudios son causa o consecuencia del desinterés por los estudios, o viceversa.

Teniendo en cuenta todo esto, y los modos en los que otros se han acercado de forma más o menos extensa a las causas del fracaso escolar, no puedo ni pretendo extenderme en un estado de la cuestión en cada una de las causas que generan o son consecuencia del fracaso escolar. Primero porque esto me llevaría mucha mayor extensión, segundo porque no corresponde a mi foco de estudio y sólo necesito realizar una aproximación para mi investigación, tercero porque habría que realizar una investigación en sí misma sobre las causas del fracaso escolar, cuarto porque es tan inabarcable como estás dispuesto a suponer, puesto que se amplía tanto como el sistema social es de amplio. Aun así, trataré de realizar unos apuntes en base a las lecturas y las explicaciones de los autores, que esbozen las causas principales del fracaso escolar, o aquello que otros nos cuentan sobre cuáles son las principales causas, centrándome en aquellas que se relacionan generalmente con el fracaso escolar: el origen social y el capital cultural; la etnia y la nacionalidad; las familias desestructuradas; y el sexo/género.

3.1 Origen social y fracaso: capital económico y capital cultural

Un elemento clave en el proceso educativo de toda persona es su origen o clase social (Fernández et al., 2010; Lozano, 2003; Martínez, 2007; Martínez, 2009), ya que éste tiene una gran influencia en los resultados académicos y afecta en gran medida a su trayectoria dentro del sistema educativo. No es de extrañar, por tanto, que el fracaso escolar o abandono prematuro estén condicionados por esta condición.

Esta concepción concibe que el origen o clase social afecta o es causa directa del fracaso escolar, y se basa en dos corrientes principales. La primera hace mayor referencia a los aspectos culturales que tienen que ver con el origen o clase social (Bernstein, 1989; Bourdieu y Passeron, 1977) mientras que la segunda se centra más en los aspectos económicos (Goldthorpe, 2000). La mayoría (por no decir todos) de los estudios estadísticos sobre el abandono o fracaso escolar han conseguido establecer relaciones entre el origen social y el rendimiento académico, estableciendo conclusiones similares a través de los datos recogidos. Algunos incluso se atreven a apuntar que éste es el atributo que más peso toma dentro del proceso de salida o abandono del sistema educativo (Fernández, 2010: 70). Pero, aunque es un factor que se ha demostrado que afecta mucho en los resultados dentro del sistema educativo y en las pruebas de nivel (PISA, TIMSS i PIRLS), así como en las decisiones o trayectorias escolares de los alumnos, no es el único factor que afecta a la hora de abandonar. Es bien conocido y contrastado que la posibilidad de acceso a la educación superior es mucho más alta para los hijos de las familias de clases medias que no para los de las clases trabajadoras. Este hecho a menudo queda desapercibido ya que muchas veces los grupos de alumnos están reunidos en aulas relativamente homogéneas por lo que representa a su origen social. No obstante, ha quedado contrastado (Fernández et al., 2010: 70-79) que casi el 23% de los alumnos de clases medias presentan un riesgo de fracaso frente al 45% de riesgo existente en las clases trabajadoras. El estudio elaborado también presenta cómo el riesgo de repetir curso entre los hijos e hijas de padres que no tienen estudios alcanza casi la mitad de los casos, mientras que los hijos e hijas de padres y madres con estudios universitarios afectan solo a un 16%. Por otro lado, las aspiraciones de realizar estudios postobligatorios son también mucho más elevadas en hijos o hijas de universitarios (casi el 40% frente al 5%) y se demuestra en las puntuaciones obtenidas en las pruebas competenciales (del 43% por encima de la media, respecto a sólo un casi 10%). Dicho esto, no es difícil observar, en este y otros estudios, que la relación entre los niveles culturales de la familia y el fracaso escolar es clara, en el sentido de que cuanto más alto es el nivel educativo familiar, más bajo es el nivel de fracaso en los hijos. No obstante, esta asociación se rompe en el momento en que los alumnos pasan a niveles intermedios o postobligatorios, especialmente en bachillerato y formación profesional, generando contradicciones en el asunto, o entrando en cuestión otros elementos como posibles causantes o con mayor peso en estas etapas.

El estudio que antes citaba también sigue insistiendo en cómo los hijos de padres que al menos tienen un título de educación postobligatoria se ve claramente reflejado en el éxito escolar y cómo los hijos de padres que no los tienen son los que más abandonan los estudios. Aunque este estudio demuestra cómo el origen social afecta directamente al rendimiento y los resultados escolares colocando a una serie de estudiantes en una posición de riesgo, ¿hasta qué punto entonces estos riesgos se traducen en un abandono escolar definitivo? O lo que es lo mismo, ¿de qué condiciones o mecanismos carece una familia con capital cultural y económico bajo que puedan evitar que sus hijos fracasen? Quizás los motivos son los que apunta hipotéticamente Bernard Lahire (2003): «la relativa estabilidad del orden familiar, las formas de desempeño de la autoridad paterna, las difíciles condiciones que afectan al legado de un pequeño capital cultural existente... todo ello puede llegar a empañar la transmisión de culturas familiares» (:67). Y sigue, más adelante: «La presencia objetiva de un capital cultural familiar sólo tiene sentido si ese capital se encuentra rodeado de condiciones que hagan posible transmitirlo. [...] dispositivos familiares que permitan transmitir algunos de sus conocimientos o algunas de sus aptitudes escolarmente rentables de manera regular, continua, sistemática» (:67). Así pues, tenemos que tener en cuenta no sólo cuál es el origen social o la clase social de las familias, sino cuál es el papel y logro de éstas a la hora de transmitirlo y ser capaces de acompañarles en el proceso educativo. O lo que es lo mismo, con qué mecanismos cuenta una familia para paliar este mayor riesgo al abandono o al fracaso escolar, y cómo esto se puede perpetuar y transmitir.

3.2 Etnia y nacionalidad

Otra de las condiciones reiteradas que se analizan como posibles causas del fracaso y abandono escolar es la etnia o la nacionalidad. Fernández et al. (2010: 82-83) apuntan dos resultados importantes relacionados con esta condición. El primero hace referencia a cómo las comunidades que mantienen fuertes lazos con su propia tradición presentan niveles de abandono prematuro mucho más elevados (como podría ser el caso de los gitanos, con unas características extremas). En segundo lugar, cómo los alumnos extranjeros, especialmente los migrantes de países del sud, tienen una mayor tasa de riesgo de abandono. Los autores apuntan y desmienten tres posibles causas o explicaciones sobre este fenómeno. En una primera explicación apuntan que lo que les afecta no es la condición misma de ser inmigrantes, sino su condición de clase social económica (volvemos al inicio), donde sus progenitores se encontrarían en estratos sociales de trabajos manuales o de servicios. Aun así, no sólo tiene que ver el capital económico, puesto que los resultados de abandono son mayores entre los alumnos inmigrantes y los nativos del mismo estrato familiar. Es por eso que se apunta a que el fracaso actúa por mecanismos de exclusión y autoexclusión que les afecta debido a su condición de inmigrantes. Una segunda explicación de este mayor fracaso escolar

en alumnos extranjeros estaría basada en el proceso migratorio y cómo éste genera un coste personal, debido a la desorientación por la reubicación cultural, que pasa factura especialmente a los alumnos adolescentes. No obstante, los autores lo desmienten indicando que este proceso no ocurre tan claramente en alumnos extranjeros de países del norte, que viven un proceso de reubicación similar, pero con resultados diferentes a los estudiantes procedentes de países del sur. Por otro lado, también apuntan como posible causa el cambio de idioma, y cómo el hecho de no hablar con fluidez la lengua o lenguas nativas puede tener efectos nefastos. No obstante, este problema no tiene por qué ser duradero y generalmente es sorprendente la rapidez de adaptación a la lengua, cosa que también desmiente esta explicación, además de los efectos positivos del bilingüismo. Por último, otra explicación posible sería que los procesos educativos que han vivido los alumnos extranjeros en sus países de origen son diferentes a los de los países nativos: los aprendizajes, competencias y los niveles culturales no son los mismos.

De nuevo, no se tiene muy claro cómo se relaciona el fracaso escolar y el abandono con la condición de ser inmigrante, pero quedan patente en los estudios que la condición étnica y la nacionalidad de la persona tiene repercusiones en el éxito o fracaso educativos.

3.3 Familias desestructuradas

Aunque es conocido que las tasas de abandono también están afectadas por la estabilidad familiar del estudiante, los mecanismos que conducen al abandono son menos comprensibles y más difíciles de integrar en las explicaciones causales del proceso que en las condiciones anteriores. Sólo se puede suponer que la respuesta de la infancia tardía y la adolescencia a los cambios en su modelo de convivencia familiar tiende a ser negativa. De hecho, aunque sea uno de los factores clave a la hora de entender y abordar y el fracaso escolar, no hay constancia de cómo las familias desestructuradas afectan a la hora de producirse un fracaso o abandono escolares. Fernández et al. (2010: 87) apuntan cuatro aspectos que influyen en los resultados escolares en relación a esto: la ausencia de uno de los progenitores; la presencia de padres con experiencias traumáticas; el empobrecimiento económico ligado a la disolución de la relación marital; y la presencia de otras fuentes de inestabilidad en la vida familiar.

3.4 Una cuestión de sexo. Género y fracaso escolar

Un factor clave que se relaciona con el fracaso y el abandono escolar es el sexo. El hecho de que las mujeres tengan mayor éxito en el sistema educativo no es ningún

descubrimiento (Fernández et al., 2010; Gabarró, 2010). Aunque del cierto no se saben las causas que llevan a ello, existen indicadores estadísticos en pruebas de competencias que indican un mejor éxito escolar en las mujeres que en los hombres, además de tener menor riesgo de abandono que ellos. Pero, ¿acaso esto puede achacarse a una diferencia de sexo? Si la causa del abandono fuera por un motivo de sexo, es decir, por la condición de ser hombre o mujer, sí que podríamos considerar que un hombre estaría en mayor riesgo de fracasar o abandonar la escolaridad que una mujer. Aun así, por el momento, no hay un claro consenso en las causas de estos hechos estadísticos y sólo podemos conformarnos con identificar alguna diferencia que justifica claramente la posición ventajosa de las mujeres respecto a los hombres.

Sin duda, los dos aspectos que determinan una mayor diferencia entre hombres y mujeres son las tasas de repetición y las calificaciones. Los chicos, cuando fracasan, lo hacen antes y con peores resultados. Mientras que los hombres jóvenes están más expuestos a situaciones de vulnerabilidad educativa, «se podría decir que las mujeres representan mejor la cara del éxito educativo» (Julià, 2017: 19). Por otro lado, también es determinante el acceso de las chicas en mayor proporción a estudios superiores o post-obligatorios. La tendencia general que se podría extraer es que ellas tienden más al abandono definitivo y menos al fracaso escolar en sentido estricto, y viceversa. Lo que se vislumbra del debate al respecto, es que a los hombres les cuesta más alcanzar un nivel mínimo dentro de la educación, tienen un mayor riesgo de fracasar y por tanto de abandonar, mientras que las mujeres fracasan menos y cuando abandonan lo suelen hacer casi inmediatamente después de unos resultados insatisfactorios.

Los motivos de estas distinciones no son demasiado claros. Harris (1998) citado por Fernández et. al., (2010: 79) lo achaca al desarrollo de las mujeres durante la pubertad, que favorece que éstas mantengan su disciplina, atención y orden en una mayor medida que en los hombres. Otro argumento o hipótesis es que las mujeres maduran más rápido a la hora de alcanzar determinadas habilidades (como por ejemplo las lingüísticas) que tienen una aplicación mucho mayor en la práctica educativa que no las capacidades formales o espaciales que desarrollan mejor los hombres (Fernández et al., 2010). Otro argumento se basa en las diferencias de socialización bajo roles diferentes (la socialización femenina facilita un comportamiento menos conflictivo que el que suelen tener los chicos en secundaria, por ejemplo) (Fernández, 2010: 80).

Por otro lado, tratando de definir cómo es que existe esta brecha entre sexos dentro del fracaso y el éxito escolar, Julià (2017: 38-51) aborda en su tesis doctoral posibles causas que tienen que ver o que afectan estos resultados como podrían ser: una posible predisposición natural basada en aspectos genéticos (hombre-mujer) a la hora de tener éxito o fracaso en la escuela; los roles de género y las habilidades no-cognitivas en la relación de aceptación o rechazo de la institución y los estudios; la influencia de los centros educativos, en relación a la oferta escolar y la falta de más hombres educadores en la primaria

como modelos con los que identificarse; la influencia del grupo de iguales, es decir, los grupos de amigos que tienden a generar una cultura en oposición a la escuela; las transformaciones sociolaborales de los últimos años; los cambios en las estructuras familiares; los orígenes sociales, en relación al capital económico y el capital social familiar; el país de procedencia y las diferencias raciales; y, por último, el posicionamiento de la mujer en la sociedad y en el mundo laboral. Así pues, podemos ver de nuevo que las explicaciones sobre cómo el sexo, como condición, es una causa que determina el éxito o el fracaso escolar, no hacen más que apuntar a otra serie de condiciones que no se acaban de definir bien, ni de separar o clarificar, y que a su vez son causantes del fracaso o abandono. Se sabe que hay una tendencia a situar las mujeres en el éxito y los hombres a ser más propensos al fracaso, pero no se acaba de saber bien el porqué de ello. Aunque se pueden observar hechos estadísticos y estudios que muestran esta tendencia de diferenciación por sexos a la hora de tener mayor o menor riesgo de fracaso escolar, como veíamos con el origen social, el sexo no es la única causa ni actúa de forma única y unidireccional a la hora de producirse el fracaso y el posterior abandono escolar. No podemos decir, por tanto, que el fracaso escolar esté causado única y exclusivamente por la condición de ser hombre o por la de ser mujer.

Como no se ha podido demostrar del cierto que el sexo en un sentido genético del término esté afectando en el desarrollo educativo y, por tanto, en el éxito o fracaso de los individuos, de forma directa, sino que también tiene que ver con formas de socialización y de cultura, sería más convenientemente aventurar estudios sobre cómo el género, y no el sexo, afecta al fracaso y abandono escolar. Así, entender que el género, en tanto que cultural y socialmente construido, también tiene que ver con la condición sexual y no se puede desconectar de ello de un modo analítico o estadístico. Como posible vía de escape a este entramado, estaría bien poder situar cómo los distintos géneros afectan al rendimiento escolar y al riesgo o posible fracaso o abandono y no tanto en ver si hombres o mujeres alcanzan un mayor grado de éxito o de fracaso.

3.5 A modo de breve conclusión

A la hora de establecer una breve conclusión al respecto de las causas que generan o propician el fracaso escolar, no puedo ni he visto claramente cuáles son las causas determinantes que lo producen. Sí existen factores clave que afectan y condicionan los sujetos hacia el fracaso escolar, pero no siempre afectan del mismo modo ni a todos los sujetos. Así pues, podemos decir que sí es cierto que hay tendencias a la hora de cuantificar los fracasos escolares, y que éste afecta mucho más a alumnos con determinadas características. Es decir, el fracaso escolar no está distribuido uniformemente en la sociedad entre alumnos de distintos estratos sociales, sino que está ligado a las características personales y sociales de los estudiantes. Así pues, el origen social, el capital económico y cultural y la etnia, así como si se presentan problemas

de desestructuración de la unidad familiar, son factores claves que afectan y determinan un mayor riesgo de fracaso escolar. También hay una tendencia de fracaso más centrada en los hombres respecto a las mujeres. Pero no es siempre cierto, no obstante, que estos factores propicien el abandono escolar definitivo. Por tanto, no hay un único factor que produzca el fracaso ni el abandono, sino que hay distintos que se articulan de forma compleja.

Por otro lado, los fracasos puntuales no siempre llevan a fracasos definitivos. Así pues, los malos resultados podrían considerarse más un síntoma de la desafección del alumno o de la desconexión que no un detonante o un factor que lleve al alumno a abandonar.

4

Sin éxito no hay fracaso ni abandono. Cómo afecta la evaluación al éxito, al fracaso y al abandono escolar

Desde que existe el éxito existe el fracaso. Estas dos posiciones dicotómicas son las que, en su interrelación, generan un sentido más amplio del término fracaso y abandono escolar. El problema radica en que hablar de éxito o fracaso en un campo tan complejo como lo es el educativo siempre es relativo, ya que es muy difícil marcar las fronteras entre el éxito y el fracaso escolar. Tal como apunta Ramo (2000):

«El problema [...] radica asimismo en su concepción integral. La educación es de la persona en todas sus manifestaciones y facetas [...]. Si damos por válido el objeto que, para nuestra Constitución (art. 27.2), tiene la educación, esto es “el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de la convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”, podemos percibir lo terriblemente complejo y difícil que es valorar cuándo un individuo ha desarrollado toda su personalidad.» (: 14)

No me cabe duda de que es una meta muy elogiabile, pero poco realista de la educación obligatoria, o al menos, no alcanzable en los términos ni bajos los preceptos evaluativos que se tiene de la misma. Con esto me refiero a cómo evaluar si una persona, una vez acabada la formación básica obligatoria, ha desarrollado toda su personalidad. Y ya no toda su personalidad, sino todas y cada una de las capacidades que le permitan ejercer sus derechos y libertades fundamentales y que le permitan hacerlo dentro de unos principios democráticos de la convivencia y la interrelación con otros.

No obstante, a pesar de tener este objetivo marcado dentro de la Constitución, la terminología, de forma general y más o menos consensuada, apunta a que fracaso escolar es el fenómeno que afecta a aquel ciudadano (alumno) que en llegar a una edad

determinada no consigue una certificación que acredite una serie de conocimientos adquiridos en una formación determinada y que dependen del contexto y el momento histórico en que se encuentra éste. «En general, se puede afirmar que se reserva la expresión de fracaso escolar cuando un estudiante no consigue obtener la titulación que corona los estudios que lleva a cabo.» (Ramo, 2000: 16)

En el caso español, podríamos considerar que es aquel alumno que no ha conseguido el título de la ESO, en su definición menos restrictiva y familiar, o bien un título post-obligatorio de formación profesional de grado medio, bachillerato o equivalente, en una definición más estricta, profesional e internacional. El fracaso escolar, por tanto, sitúa al alumno como fracasado, como ciudadano menor de edad incapaz de realizar una serie de obligaciones formativas que supuestamente son las mínimas que le permitirán desarrollarse en su vida adulta.

Ahora bien, el fracaso escolar, cuando se refiere a cómo afecta al individuo, señala tanto aquellos que abandonan la formación sin ni siquiera intentarlo como a aquellos que lo intentan, pero no lo consiguen. Con el término se señala tanto a los que lo intentan (los que fracasan) como los que no lo intentan siquiera. Me pregunto, por tanto, si es posible fracasar en aquello que no se intenta alcanzar.

Por otro lado, si seguimos la visión más actual y restrictiva sobre el fracaso escolar, encontraremos alumnos que, aun habiendo superado la ESO, deciden continuar estudiando (bachillerato o cursos formativos de grado medio), sin conseguir superarlos. Es decir, alumnos que se han desarrollado con éxito hasta la ESO, pero han fracasado en los siguientes estudios post-obligatorios. Es por esto que quizás, recientemente el término fracaso escolar haya mutado hacia sinónimos como el abandono escolar prematuro, que desplaza la fuerte carga que designa al individuo como fracasado hacia el alumno que decide abandonar. No obstante, ambas terminologías tienen sentidos diferentes que se van entrecruzando. El sentido de fracaso apunta al hecho de no alcanzar los objetivos y el abandono apunta al hecho de no seguir realizando una ocupación. Así, el abandono sin intentarlo no debería considerarse fracaso, y el fracaso no debería ser un abandono de por sí hasta que alguien lo clasifique como tal. Entendiendo que para alcanzar el objetivo definitivo mínimo que acredite unos estudios mínimos alcanzados y acreditados, un ciudadano deberá pasar una serie de pruebas (exámenes, tareas, ejercicios, etc.) en los que demostrar los conocimientos adquiridos. Un alumno, puede ir acumulando éxitos o fracasos según el nivel mínimo exigido en cada prueba o evaluación. De hecho, «no es lo mismo fracasar completamente que hacerlo de forma parcial. Son mucho más frecuentes los éxitos y fracasos parciales que los totales.» (Ramo, 2000: 16)

La acumulación de éxitos debería llevar al éxito escolar, mientras que la acumulación de fracasos debería llevar al fracaso escolar y al abandono definitivo. Quién

determina cuántos fracasos puede acumular un alumno es el propio sistema: si acumula muchos fracasos en un curso se le hará repetir, y cuando acumule aún más fracasos y más repeticiones, se le expulsará definitivamente del sistema educativo. El fracaso escolar, así como el éxito, está íntimamente ligado a la evaluación y a la determinación clasificatoria final que establece el fracaso definitivo o el abandono. Mientras que los éxitos o fracasos puntuales pueden ser calificados por varias personas (profesores o docentes) a lo largo de la vida del alumno, el fracaso definitivo lo marca la normativa del propio sistema. El abandono prematuro, no obstante, no estará determinado únicamente por el sistema, pero es consecuencia generalmente, o conlleva en la mayoría de casos, una acumulación de fracasos.

Nos sirve de mucho ver quién califica el abandono escolar prematuro, es decir, quién lo determina en última instancia. Así podremos ver cómo el abandono puede determinarse desde tres instancias: si es el propio alumno que opta por ello (fracaso escolar elegido), si es acompañado por una posición familiar, o si es la institución (selección) que lo obliga a ir fuera del sistema (fracaso escolar determinado). Así, es fácil identificar que hay tres tipos de abandonos: el primero voluntario, el segundo por decisión de la familia o tutores y el tercero por selección de la institución educativa.

Además, y siguiendo con estos argumentos, Fernández, Mena y Riviere (2010: 21) citando a Glasman (2003: 10) se cuestionan lo siguiente:

«¿Con qué criterio podemos calificar de la misma manera –como abandono– la salida del sistema educativo cuando el alumno aún se encuentra dentro de la edad de escolaridad obligatoria (antes de cumplir los 16 años), cuando ya la ha superado, pero continúa siendo menor de edad (con 16 y 17 años) y cuando ya es mayor de edad (con 18 años o más)?»

Es decir, no se puede considerar del mismo modo un abandono voluntario, acompañado o selectivo/forzado. Si definimos el abandono como algo voluntario y elegido, sólo podría corresponderse a aquellos alumnos que son mayores de edad ya que antes no podrían actuar con plenas capacidades y decisiones sobre su vida (elección). En aquellos alumnos de 16 y 17 años que abandonan, la decisión debería haberse tomado por la familia o la persona responsable de la tutela del mismo ya que los alumnos aún son menores de edad. Por último, los alumnos de menos de 16 años son un caso evidente de desafección por parte de la institución, y no al contrario, independientemente de las actitudes de los tutores o del menor de edad. En este último caso, el sistema debería garantizar, independientemente de lo que decidan los familiares o tutores, la formación obligatoria. Pero aquí tampoco nos debemos olvidar de aquellos alumnos que, tras haber acumulado fracasos y repeticiones consecutivas, son forzados a dejar el sistema educativo porque este los ha situado como fracasados escolares y los obliga a abandonar (selección). El abandono definitivo, por tanto, es consecuencia de una serie de fracasos puntuales, pero puede ser determinado definitivamente por el alumno, por los tutores o por la propia institución.

Por otro lado, también habría que distinguir absentismo de abandono, considerándose el absentismo un hecho que puede producir el fracaso (no alcanzar los objetivos) y llevando al abandono (romper definitivamente con la continuidad de la formación). También los fracasos puntuales y acumulados pueden llevar al absentismo y al abandono definitivo. Quizás, no se tiene tan en cuenta que el abandono por elección propia o el absentismo pueda ser la respuesta como consecuencia o anticipación del alumno ante una serie de fracasos que han sido o serán marcados por la institución educativa (proceso selectivo). Es decir, para evitar recibir más fracasos o por no acumular tantos. En todo caso, el hecho de que exista un absentismo reiterado casi siempre es el «preludio (pero no el único [motivo]) del fracaso» (Fernández et al., 2010: 21). No obstante, esta posición del individuo frente al fracaso (el absentismo o el abandono definitivo como rechazo a los fracasos) es quizás más importante de lo que se tiene en cuenta. Así, tendríamos que fijarnos en el motivo por el cual jóvenes que han finalizado con un supuesto éxito la ESO, no quieren continuar estudiando, y/o ni siquiera se matriculan en Bachillerato, formación profesional u otros estudios post-obligatorios. De hecho, es probable que uno de los motivos sea que no esperan obtener ningún éxito o que no quieren recoger más fracasos. ¿Dónde se sitúa entonces el éxito parcial de estos alumnos? ¿Dónde se sitúa entonces el abandono escolar prematuro de los mismos? Si no puede considerarse fracaso escolar (determinado), ¿es simplemente una consecuencia de los fracasos escolares puntuales anteriores o de una desafección de los alumnos respecto al propio sistema educativo?

Este cuestionamiento anterior se conecta directamente con la posición dicotómica disfuncional de éxito y fracaso. Disfuncional en el sentido que no siempre se puede determinar como éxito el hecho de alcanzar unos objetivos mínimos acreditados por una titulación. En este sentido, si nos fijamos en el éxito, éste supondría la superación de la educación que se ha establecido como mínima y fundamental. Así pues, intentar superar con éxito la formación supondría y representaría, en términos generales, el asistir a clase, elaborar los ejercicios y tareas, participar activamente, estudiar, dar respuesta a las pruebas y exámenes, estar atento, etc. No obstante, aunque un alumno puede haber superado con éxito la formación básica obligatoria, lo puede haber hecho con sumo esfuerzo, repitiendo de curso, suspendiendo asignaturas, etc. Es respecto a esto, que entra en juego otra noción relacionada, la de eficacia o la eficiencia. Este alumno que forzosamente obtiene el título podría considerarse ahora un fracaso rotundo desde el punto de vista de la eficacia. Es por ello que comparto más la concepción, más justa, de pensar en el fracaso escolar de forma combinada el fracaso objetivo y el fracaso subjetivo (Carabaña, 2003). El primero haría referencia al individuo que no ha alcanzado unos objetivos mínimos marcados, pero a la vez, que tampoco ha llegado a desarrollarse al máximo ni en su personalidad ni en sus capacidades. Así, el fracaso subjetivo debería tener en cuenta múltiples variables que el objetivo se pasa por alto: individuos que aprueban y consiguen una certificación pero que en realidad no han alcanzado los conocimientos mínimos, alumnos que alcanzan estas

capacidades pero que nunca llegan al máximo de su capacidad, alumnos que fracasan sin ni siquiera intentar alcanzar los objetivos, alumnos que mejoran muchísimo sus capacidades pero que son clasificados como fracasados desde una visión objetiva, etc. Basarnos en esta posición combinatoria, amplía la noción de éxito y fracaso escolar y las situaciones que puedan darse. Si bien es cierto que esto implica una mayor dificultad o una cierta imposibilidad de cuantificación, evaluación y de resolver a causa de la complejidad, considero que es algo que se ajusta más a la realidad educativa que vivimos. Así, podríamos establecer una definición combinada: el fracaso escolar es un proceso que lleva al individuo a no desarrollar al máximo su personalidad ni sus capacidades, pudiendo alcanzar o no los objetivos escolares mínimos establecidos por el sistema educativo, social, económico y laboral.

Por el contrario, en la mayoría de acercamientos sólo se tiene en cuenta el fracaso objetivo. Como decía, este es más fácil de cuantificar y de resolver. Pero, ¿cómo se puede determinar la eficacia de un alumno? Solamente a través de la evaluación educativa. La evaluación es fundamental en la construcción del fracaso o el éxito del individuo, pues es quien lo juzga en una escala que va desde uno hasta otro. Así, «el fundamento del fracaso escolar [se sitúa] en la función selectiva que la sociedad asigna a la escuela» (Fullana, 1995: 18-19). La evaluación sirve para determinar como válidos o incapaces a los individuos, entregándoles a los primeros una titulación oficial que lo avale y dejando sin acreditación al resto. Pero la función selectiva de la educación juega un papel fundamental no sólo para determinar el éxito o fracaso de un alumno, sino para clasificarlo. Así, el éxito ya no se convierte únicamente en conseguir superar unos mínimos, sino en ser el mejor en un ranking, una posición en un listado, en una competencia contra el otro. «Simbólicamente hablando, el fracaso escolar de hecho es la traslación de la ley darwiniana (la selección de los “mejores”) a la institución escolar» (Molina et al, 1984: 29, citado por Fullana, 1995: 19). Además, esta función selectiva y clasificatoria de la escuela o la evaluación juega un papel fundamental que da esperanzas al individuo, haciéndoles más fácil conseguir nuevos éxitos, o se las niega, poniéndoselo más difícil para salir de esta situación. Como bien comentaba ya Palacios hace unas décadas (1983):

«la evaluación no es sólo el procedimiento a través del cual decidimos el éxito o el fracaso de un sujeto; de la forma en que se realice la evaluación y del partido que se saque de ella, dependerá, no sólo dónde se sitúa al sujeto en la escala que va del éxito al fracaso, sino también y sobre todo qué posibilidades se dan al niño fracasado de superar sus dificultades.» (: 4)

El surgimiento y la determinación del fracaso escolar surge en gran medida por la sucesión de evaluaciones que clasifican al sujeto como incapaz de y fracasado en, en un proceso que se relaciona con el medir la excelencia, eficacia o eficiencia de los individuos. En definitiva, de la supuesta calidad del sujeto ante unas pruebas que se organizan en base a una supuesta objetividad. Así, los sujetos con mayor éxito, ya no son los

que consiguen alcanzar una serie de mínimos, sino los que, adaptándose a las reglas del juego, consiguen dar la mejor respuesta que espera el sistema evaluativo de ellos.

Llegamos aquí, y siguiendo esta lógica, podemos encontrar en cierta medida un acercamiento a una definición, visión o concepción amplia del fracaso escolar como aquella que trata de definirlo simplemente como el fenómeno de no alcanzar unos objetivos educativos marcados o consensuados por la sociedad y que se pueden entender como los necesarios y razonables para el mercado de trabajo actual, es decir, la obtención de una titulación oficial postobligatoria (bachillerato o formación profesional de grado medio, por ejemplo). Importa más en el hecho de no haber llegado a conseguir unos objetivos mínimos que el desarrollo del alumno, y concretamente, en sus propias posibilidades. Esta definición, situada dentro de un posicionamiento más sistémico, implica que los objetivos marcados no son solamente exclusivos del individuo que consigue alcanzarlos (éxitos) o no (fracasos), sino que también son objetivos de la sociedad, que debe velar porque los individuos los alcancen para poder ser productivos posteriormente en el mercado laboral y en la consiguiente producción económica. De hecho, la institución fracasa cuando los individuos abandonan, y lo hace ya sea cuando éstos lo hacen como consecuencia directa del acto de selección (evaluación y clasificación por parte de la institución) o como elección (por parte del individuo o en compañía de los tutores). Así, el abandono escolar también se considera un indicador que señala el fracaso escolar individual y el fracaso escolar sistémico, pudiendo establecer que cada fracaso de un individuo supone una pérdida no sólo para éste, sino para la economía y la sociedad, además de un fracaso de la institución educativa, que es la que media entre los individuos y la sociedad, la encargada de llevar a término los objetivos. Así, podríamos considerar que cuando un individuo fracasa, «nuestro sistema fracasa parcialmente» (Ramo, 2000: 16). Pero siempre es más fácil medir al alumno que fracasa que el fracaso del sistema educativo.

«Por ello siempre se habla y escribe de éxito y fracaso escolar y nunca o casi nunca del educativo. Una de las combinaciones a las que llega el InCE en su diagnóstico del sistema educativo español de 1997 es que: *“Por mucho que venga hablándose de él en las últimas décadas, el llamado «fracaso escolar» no es en realidad un viejo problema, sino un problema bastante reciente, surgido en torno a la generalización de la escolaridad [...] el «fracaso escolar» es en realidad un fenómeno [...] tan típico de los países educacionalmente desarrollados que todos ellos lo padecen en mayor o menor grado”* (INCE, 1998: Informe Global. P. 145)» (Ramo, 2000: 15)

Definitivamente, los términos de fracaso, éxito y abandono se relacionan así de forma problemática bajo ciertas ambigüedades como las siguientes: se puede fracasar de forma consecutiva y acabar obteniendo el éxito escolar; se puede fracasar sin intentarlo; se puede abandonar sin matricularse de estudios postobligatorios; se puede abandonar cuando te expulsan del sistema (de forma selectiva e involuntaria). Así, podemos considerar que las nociones juegan un papel fundamental en

la clasificación de los individuos y en la determinación del éxito o fracaso tanto de los individuos como del sistema para formar individuos capaces de dar respuesta al mercado laboral. Desde esta posición, volvemos a ver al individuo y al sistema bajo sus carencias o faltas, carencias o faltas que son vistas como un problema dentro propio sistema educativo y social. Pero quizás, deberíamos pensar más en cómo es el propio sistema el que ejerce ciertas fuerzas que propician la aparición de este tipo de clasificadores que determinan al sujeto, en vez de centrarse en sí este ha sido capaz o no de alcanzar un grado de desarrollo óptimo, obteniendo así un éxito subjetivo. Así, el fracaso escolar, el abandono escolar prematuro y el éxito escolares dependen también del sistema que determina lo que es fracaso y éxito, de quién determina la evaluación, de quién evalúa y cómo se generan mecanismos que hagan más equitativa esta evaluación y de la afección o desafección de los propios individuos frente al sistema de transmisión de conocimientos y saberes y frente al sistema evaluativo.

5 **Cómo afecta el fracaso escolar**

5.1 **Cómo afecta el fracaso escolar al individuo**

«El niño que fracasa no es sólo un niño que encuentra dificultades para aprender; es también un niño que sufre» (García, 1983: 21). Considero que no hay mejor comienzo para enfrentarse a esta cuestión que hacerlo con la frase anterior. Todo alumno que fracasa, es un individuo que sufre y que tiene mayores dificultades que otro que no lo hace. El problema es que, como decía en anteriores apartados, las causas del fracaso no son todas intrínsecas y no sólo hay que colocarlas sobre el nivel cognitivo o de inteligencia de un individuo, sino más bien sobre los hábitos y las aptitudes, y en cómo intervienen «la propia escuela y la familia de procedencia; la cultura parental y el sistema doméstico de valores» (Martínez, 1992: 84). Son precisamente las estructuras sociales (en especial las educativas) las que producen aspiraciones laborales diversas, las que etiquetan a determinados individuos y los posicionan en un lugar. Aunque también hay que tener en cuenta cómo el sujeto se posiciona en relación a su autoimagen y autoestima, que a menudo se acomoda en potenciar su diferencia y rechazo frente a la cultura escolar, tan escolarizadora y normativizadora.

De hecho, el propio fenómeno del fracaso escolar, implica necesariamente clasificar al sujeto. El uso de los conceptos fracaso y éxito escolar supone valorar al individuo en un momento concreto de su educación o al final de un ciclo. Es precisamente esta valoración, la que tiene implicaciones importantes en tres niveles: social, institucional y personal. (Fullana, 1995: 26-27)

A nivel social, el fracaso escolar y el etiquetaje, conlleva que un individuo no pueda acceder a determinados puestos de trabajo. Es decir, este etiquetaje afecta más allá del ámbito escolar y tiene repercusiones importantes en la vida adulta. El fracaso escolar tiene, por tanto, graves consecuencias para individuo y efectos sociales importantes. Además, ser etiquetado como fracasado tiene implicaciones familiares como pueden ser las tensiones que se producen en las relaciones en el choque entre los intereses individuales de las exigencias e intereses familiares o propiciar el abandono escolar prematuro en familias donde no ven útil que sus descendientes pierdan el tiempo sin sacar partido a su educación.

A nivel institucional, afecta en tanto que se sitúa en la institución educativa la función de juzgar y clasificar a sus usuarios, los alumnos. Con unos mínimos exigibles marcados desde instancias superiores se da la tarea a la educación de emitir juicios de valor bajo la noción de rendimiento académico. Además, el rendimiento académico tiene consecuencias en los individuos: si es alto, se premia con buenas calificaciones en el expediente, el paso de curso, la expedición de un título académico, además de otros beneficios no tan visibilizados, como podrían ser algunos premios por méritos o algunas becas por rendimiento. Cuando no se alcanza un rendimiento suficiente se dice que el alumno ha fracasado o que ha abandonado. A pesar de que la función evaluativa de la escuela no es el único elemento que fundamenta las causas del fracaso escolar, tenemos que entender que esta ejerce mucha responsabilidad y afecta de manera negativa en los individuos. No se premia en relación al proceso o las mejoras en el rendimiento individual, sino que sólo se tienen en cuenta una serie de baremos o exigencias cognitivas que en muchos casos chocan con la realidad de los individuos o con las necesidades reales de la sociedad. Algunos autores (Escudero y Martínez, 2009) también apuntan cómo afecta el fenómeno a los propios profesionales que trabajan dentro de la institución educativa, considerando que esta problemática ofrece una imagen negativa de las escuelas e institutos y de los profesionales, pudiendo provocar el compromiso de estos con la enseñanza y generando una situación de frustración al ver que sus alumnos fracasan y que son, en parte, responsables de este fracaso. De hecho, las instituciones públicas son especialmente vulnerables en este sentido, ya que se acostumbra a aprovechar esta situación para promover la privatización de la educación, favoreciendo políticas segregadoras que acaban produciendo procesos de dualización escolar, guetización, etc.

A nivel personal, afecta en tanto que el individuo no es ajeno a estas valoraciones que hacen sobre sí mismos y sobre sus actuaciones educativas. La situación de éxito o fracaso forma parte de su propia historia y trayectoria, de sus propias vivencias y contribuye a moldear su proceso de crecimiento personal, incidiendo en su autoimagen, autoestima, motivaciones, aspiraciones, intereses, expectativas, etc. que el sujeto tiene de sí mismo y de su vida. Estos aspectos, el de autoimagen, autoestima y autoconcepto o realización personal, tendrán importantes consecuencias en el individuo, que vivirá en un malestar constante. (Fernández et al., 2010). Por otro lado, Blat (1985)

considera que el fracaso escolar afecta al individuo haciendo que éste pierda confianza en sí mismo, haciéndolo abandonar prematuramente de sus estudios, haciéndole generar comportamientos disruptivos de rechazo frente a la institución normativizadora y generando analfabetismo y carencias para enfrentarse a la sociedad en la que vivimos. Es decir, provoca desafección por el aprendizaje (CTESC, 2011), que puede prolongarse durante el resto de la vida, y que acostumbra a producir absentismo que desemboca en el abandono definitivo (Valiente, Zancajo y Tarriño, 2014).

La interrelación entre los tres niveles (social, institucional y personal) es un escenario muy complejo. Porque supone entender qué es para la sociedad tener éxito (noción que va ligada a una serie de intereses económicos de temporalidades muy concretas), cómo el sistema educativo es capaz de traducir estas exigencias sociales a mínimos académicos y cómo poderlos evaluar con garantías para el individuo y para la propia institución, y cómo el individuo se enfrenta a estas exigencias sociales, familiares y educativas en general (Fullana, 1995: 26-27).

5.2

Cómo afecta el fracaso escolar a la sociedad. Fracaso escolar, fracaso del sistema educativo y social

Si existe una preocupación y una centralidad tan evidente de la responsabilidad del problema del fracaso escolar, como un problema que debe solventarse y al que aplicar medidas urgentes que lo reduzcan, es porque éste no debería existir desde una visión de las teorías capitalistas de la productividad y del capital humano. En una sociedad donde lo más importante es crecer y ser más productivos, la no disponibilidad de mano de obra cualificada para la economía estatal puede significar que esta no produzca lo que debería. Esto se traduce en un derroche de dinero público destinado a un ciudadano que finalmente no ha alcanzado los mínimos exigibles, representando que no será productivo en el futuro. Por si fuera poco, la situación de fracaso pone en riesgo al individuo en relación a su integración social, teniendo que crear e implantar organismos sociales reguladores que permitan adaptar o dar solución a este problema de inadaptación al sistema económico. Todo esto se traduciría en una carencia de generación de dinero y en un gasto enorme de dinero público. Como comentan Tarabini y Curran (2013), «las elevadas cifras de abandono escolar no sólo dificultan la integración sociolaboral de aquellos que lo padecen, sino que sobre todo disminuyen la productividad y competitividad nacional, [...] y pone en riesgo la cohesión social» (: 91).

El mayor problema radica en, como detallo más adelante, cómo luchar contra el fracaso escolar. O lo que es lo mismo, cómo paliar o luchar contra un problema que se genera, al menos en parte, por cómo el sistema educativo clasifica, evalúa y posiciona a los individuos. Como comenta Pallarès (1989) citada por Fullana (1995: 18), a pesar

de que el término fracaso escolar es uno de los más utilizados en literatura pedagógica, el mayor problema se debe a que el fracaso escolar no es solamente el fracaso del alumno, sino probablemente el fracaso del sistema educativo. Además, nadie quiere responsabilizarse de las derrotas, por lo que se aplican medidas que en la mayoría de los casos no tienen repercusiones significativas, pero que simplemente se desarrollan por el hecho de ser legítimas y loables. «La victoria tiene cien padres, pero la derrota siempre es huérfana» (Ramo, 2000: 17). Así, el sistema social es capaz de aceptar una cierta cantidad de fracaso escolar en las estadísticas, siempre y cuando se achaque al sistema educativo de forma global y un tanto abstracta, sin entrar en detalle sobre los factores del modelo educativo que realmente afectan a que éste exista ni le den explicación. No es que las administraciones públicas y los gobiernos se sientan felices con las tasas de fracaso educativo, dado que es se toma como un indicador que visibiliza que el sistema no funciona, pero estas tasas las pasan a tuestas, dulcificando los datos del mismo y restándoles importancia. Ahora bien, cuando se trata de señalar específicamente las políticas que han fallado, los responsables directos del fracaso, entonces casi nadie reconoce quien las ha propuesto o quien ha intervenido en ello. Así es como «nuestra sociedad valora positivamente el éxito y negativamente el fracaso», pero «de este último se acepta pocas veces ser una de las causas del mismo» (Ramo, 2000: 17). De hecho, no podemos obviar que el fracaso es un «fenómeno producido por la acción de los seres humanos» (Puig, 2003: 86). Es el resultado de ciertas estructuras sociales (familiares, sociales, escolares, económicas, etc.) que favorecen la aparición del mismo. «Sin embargo, es un producto humano que nadie desea y que nadie dice producir» (ídem). Es por ello que da la sensación que es algo natural de nuestra sociedad y que se produce espontáneamente. Pero esa ilusión está condicionada, como decía, por cómo nos organizamos socialmente. De hecho, si como decíamos anteriormente muchas de las causas que llevan a un sujeto al fracaso y al abandono escolar son extrínsecas, las soluciones y medidas deberían ser, por tanto, extrínsecas también. Pero el problema viene cuando hay factores de nuestra propia sociedad que hace que el fracaso escolar sea problemático de contrarrestar y muy difícil de eliminar, y que además éste obedezca «a ciertas lógicas de exclusión que perjudican a unas capas sociales y benefician a otros grupos, incluso en los casos en que nadie parece ser el responsable de los hechos.» (ídem).

Por otro lado, los cambios acontecidos en las últimas décadas han convertido a nuestra sociedad en un sistema basado en el aprendizaje y en el conocimiento continuo, que demanda personas capaces de adaptarse a ello. Pero que también demanda «capacidades para las relaciones humanas, para vivir la incertidumbre, para enfrentarse al riesgo y para sentirse solidario con los otros» (Marchesi, 2003: 8). Así pues, la educación no debería pensar en que los alumnos, una vez finalicen su etapa de estudios, van a encontrar una sociedad homogénea y estable, sino una sociedad que ya en este momento es cambiante e imprevisible. Este es un gran desafío para el propio sistema educativo, puesto que sino, el fracaso seguirá perpetuándose afectando al sistema

económico y social. No obstante, con el aumento de la demanda de una mayor cualificación de los profesionales también existe una amplia oferta de trabajos sin cualificar. Aunque estos trabajos permiten la integración de las personas que acceden a ellos sin haber acabado los estudios, esto a su vez refuerza la posición de un determinado sector que aboga por la necesidad de mantener los criterios selectivos en el proceso de aprendizaje para poder ajustar los empleos a los niveles de aprendizaje alcanzados. La duda recae en cómo podría articularse una sociedad económica y laboral en la que todos los alumnos tuvieran éxito académico. Es, por tanto, en parte, un porcentaje necesario, un fenómeno excluyente que ayuda al propio sistema económico hasta cierta medida. La pregunta quizás es, cuál es el porcentaje de fracaso aceptable para la sociedad.

Otros elementos causantes del fenómeno serían: el escaso o casi nulo interés real que muestra la sociedad sobre las cuestiones educativas; los cambios de los sistemas económicos y sociales producidos en la última década y que la sociedad no es capaz de asumir al mismo ritmo; la globalización del mercado de trabajo; los cambios sin sentido de los sistemas educativos y con escasas repercusiones que no hacen más que agravar la segregación, la exclusión y la privatización; los mecanismos autónomos de competencias educativas que generan tensiones y diferencias; etc. De hecho, el fracaso escolar es un hecho propio del sistema social «que se produce debido a una causalidad compleja. Dicho llanamente, es el resultado de factores que actúan de modo coordinado y producen finalmente un resultado, el fracaso escolar, que ninguno de ellos tomado aisladamente llegaría a provocar» (Puig, 2003: 86-87). Por tanto, son los propios mecanismos, organizaciones y normativizaciones los que la sociedad puede considerarse causante y afectada a la vez del fenómeno del fracaso escolar y, al menos hasta cierto punto, le interesa que este siga existiendo para poder clasificar, organizar, controlar a las personas según políticas segregadoras y que condicionan el propio sistema.

6 **Cómo luchar contra el fracaso escolar**

La lucha contra el fracaso escolar es algo loable y casi se podría decir que éticamente indiscutible. No obstante, como decía anteriormente, esta lucha está a la vez condicionada por intereses propios de legitimación o de establecimiento de poder y control. No es de extrañar, por tanto, que algunos autores hayan elaborado monográficos relacionados específicamente sobre cómo enfrentarse a este fenómeno con tal de resolverlo o paliar sus consecuencias. Algunos lo hacen de forma genérica y dirigiéndose a un plan de actuación de todo el sistema (Martínez, 1983; EURYDICE, 1994; Molina, 1997b; Rodríguez, 2003; Castillo (coord.), 2006; Rabadà, 2007; Gabarró, 2010; Bustos, 2011; Tarabini y Curran, 2013; García, 2014; y Tarabini (coord.), 2017b);

otros señalando aspectos de cambio específicos dirigidos al profesorado (Cámara, 2000; Sandoval, 2010; Gabarró, 2010); o bien señalando aspectos de cambios en las familias, tutores y personas responsables de la tutela de los jóvenes (Martínez, 1984; Díez, 1988; Asensio, 1994; Gaja, 1994; Sandoval, 2010; Gabarró, 2010; Casals, 2011).

En primer lugar, independientemente del objetivo secundario de cada agente, si se quiere tratar de solventar una problemática que afecta al individuo y al sistema social, es fundamental actuar sobre los contextos generadores del abandono escolar, y no sólo sobre los jóvenes en riesgo de exclusión o abandono de los estudios, o en aquellos que ya lo han hecho (Tarabini, 2017a; 2017b). Así mismo, teniendo en cuenta que las causas más relacionadas o asociadas con el fracaso escolar son la clase social, el género, la etnia, la situación familiar, etc., luchar contra el fracaso escolar significaría luchar también contra las desigualdades que aún continúan vertebrando nuestro sistema social, económico y educativo. Así mismo, se deberían desplegar políticas más inclusivas que segregadoras, con mecanismos que generen equidad en vez de diferencia. El problema está en que la mayoría de las políticas públicas no sólo tienden a ser conceptualmente floja, sino que «a menudo no son ni tan sólo es explícita». (Tarabini y Curran, 2013). Por poner un ejemplo, algunas de las directrices o propuestas de la Unión Europea serían:

«Recoger datos nacionales de abandono prematuro; incrementar la flexibilidad y permeabilidad entre las trayectorias educativas posibles; proveer apoyo de lenguaje en los alumnos cuya lengua materna no sea la lengua de instrucción; ofrecer tutorización (orientación) vocacional y tutorización/seguimiento en las carreras educativas; ofrecer la posibilidad de reinsertar los que abandonan en el sistema educativo y formativo; proveer y dar soporte a los que abandonan para reinsertarlos en los sistemas de educación y formación profesional.» (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016: 6)

De hecho, la mayoría de países y sistemas educativos han señalado el fracaso escolar como una problemática que les afecta en mayor o menor medida, diseñando e implantando políticas para combatirlo. Centrándonos en nuestro contexto, la comunidad autónoma de Cataluña, estas políticas se han implantado principalmente en la etapa obligatoria, fundamentalmente en la Educación Secundaria Obligatoria (Escudero y Martínez, 2012). Es el Ministerio de Educación del Gobierno de España en colaboración con la Generalitat de Cataluña los que desarrollan una serie de planes y programas de cooperación territorial para combatirlo (CTESC, 2011), como el Plan de soporte a la implementación de la LOE, el plan PROA (programas de orientación y soporte), los programas de acompañamiento escolar en educación primaria o secundaria, programas destinados a la mejora del rendimiento académico (Programa Educa3, Programa para la consolidación de las competencias básicas, Programa de fomento de la lectura y mejora de las bibliotecas escolares, Programa de profundización de conocimientos, Programa Escuela2, Plan de impulso de aprendizaje de

lenguas extranjeras, Programa ARCE, etc.). En 2011 la Generalitat de Catalunya puso en marcha el Plan para la reducción del fracaso escolar (Generalitat de Catalunya, 2013) que tenía el objetivo de reducir a la mitad el fracaso escolar en un periodo de ocho años. En 2019, este objetivo no se ha cumplido ni de cerca. Aunque algunas de estas medidas y planes tienen ejes de actuación interesantes, éstos deberían implantarse en todo el sistema educativo, y no sólo cuando aparece el problema o cuando ya es demasiado tarde para contrarrestarlo. Además, también existen otras tipologías de medidas utilizadas para tratar de combatir el fracaso escolar y que están destinadas al profesorado o al alumnado directamente (CTESC, 2011). Mientras que las primeras están dirigidas a mejorar la calidad docente para que estos estén más capacitados para enfrentarse a las dificultades que los alumnos puedan presentar, las segundas están destinadas a mejorar el rendimiento y capacidades del alumnado a través de medidas compensatorias o programas alternativos de reinserción o continuidad educativa, como por ejemplo los Programas de Diversificación Curricular (aulas abiertas) y los Programas de Formación e Inserción (antiguos PQPI) (éstos últimos son los programas que estaban cursando los alumnos con los que trabajamos en el proyecto). Por lo que respecta a estos últimos programas, van dirigidos a jóvenes entre 16 y 21 años que no han obtenido la certificación de la ESO y tienen la intención de reinsertarse en la educación. Además, han de facilitar la adquisición de aprendizajes imprescindibles para acceder al mundo laboral. Estos programas comenzaron a implementarse en el curso 2014-15 y se ofrecen en tres modalidades: Planes de iniciación profesional (PIP), Planes de transición al trabajo (PTT), y Programas de formación y aprendizaje profesional (FIAP). Además de poder insertarse de una forma más fácil en el mundo laboral, estos programas les permiten reincorporarse al sistema educativo que habían abandonado previamente. Aunque todos estos programas y medidas expuestas aportan beneficios en los alumnos, no dejan de ser actuaciones específicas y puntuales que no contribuyen a solucionar el fenómeno del fracaso escolar. No tratan el problema de forma generalizada, sino que se centran en la figura del alumno que ya ha estado afectado y lo tratan como el principal responsable de su situación. Es decir, como es el alumno el que no se ha adaptado al sistema educativo y no ha conseguido superarlo, se diseñan medidas especiales que les permitan una readaptación. Por tanto, no se elaboran medidas preventivas ni se cambia el sistema que sigue generando futuros fracasos escolares. En realidad, algunos de los programas de refuerzo educativo sólo hacen incrementar la segregación del alumnado que no consigue llegar a unos mínimos, ya que los separan de los espacios ordinarios para que éstos puedan continuar su curso con normalidad, protegiendo el orden y la dinámica escolar (Escudero y Martínez, 2012). Todo ello se basa en la idea errónea de que sólo determinados alumnos tienen necesidades que deben cubrirse de forma específica fuera del contexto ordinario. De hecho, todos los alumnos tienen necesidades, en menor o mayor medida, y por tanto, los casos se han de resolver con una correcta detección y una adecuada satisfacción de la necesidad dentro de los contextos comunes y ordinarios.

En segundo lugar, hay que entender que no es un fenómeno que atañe exclusivamente al sistema educativo. Primero de todo es de vital importancia entender los motivos que llevan a una persona a abandonar la educación. Por tanto, no es solo un problema de profesores y alumnos, es un problema de las familias, de los individuos que lo padecen, de la sociedad en general, de todos. «Podemos asumir que las acciones que se plantean prevenir, paliar o solucionar el fracaso escolar tendrán que ser necesariamente múltiples y coordinadas. No vale pensar que cambiando uno solo de los parámetros que intervienen en la educación de un sujeto vamos a obtener efectos milagrosos» (Puig, 2003: 87). Así pues, tiene más que ver con luchar contra la pobreza que, aunque también hay que luchar contra ello, contra la desafección de los individuos frente a la educación; tiene más que ver con incidir en las economías de ciertos grupos sociales; transformar el entorno urbano en el que viven, mejorar o facilitar la supervivencia del núcleo familiar de seguridad, relación, ayuda y apoyo, así como garantizar que el sistema educativo pueda satisfacer las necesidades de todos sus usuarios, independientemente de sus condiciones de partida.

Así pues, Puig (2003: 87) apunta que los responsables educativos tendrían un papel fundamental pero limitado a la hora de intentar solventar el fracaso escolar a través de tres acciones clave: actuar localmente en su propio ámbito de trabajo (educativo); coordinar y tratar de insertar la labor de otros profesionales que puedan incidir en el mismo espacio; y buscar otras vías de acción que no pueden ejercerse directamente desde el ámbito profesional. Es decir, actuar con responsabilidad en sus acciones propias, coordinarse con otros profesionales y ser crítico con el propio sistema para poder mejorarlo.

En tercer lugar, y teniendo en cuenta ahora al individuo, es fundamental combatir la función clasificatoria de la evaluación. Es decir, «implantar el convencimiento de que todos los alumnos están suficientemente capacitados para tener éxito y, por lo tanto, nadie debe abandonar la escuela con sensación de fracaso» (Puig, 2003: 97). Esto no quiere decir que no haya alumnos con un mejor rendimiento académico que otros, sino que no se debería ser tan restrictivo a la hora de clasificar como fracasado a los individuos cuando su nivel académico se desvía ligeramente de la mayoría. Para ello, habría que procurar trabajar a medida de las necesidades. Pero eso implicaría tener que trabajar con grupos más reducidos, en instituciones con menos alumnos, con una proximidad más accesible y con mayores recursos tanto para la acción y acompañamiento tutorial como para las prácticas culturales ricas, que puedan ser un referente que reduzca la carencia de estas en sus entornos familiares y sociales. También habría que entender que un grupo de alumnos no es solamente aprendizaje simultáneo y uniforme, sino que son escenarios de relación, diálogo y colaboración. En este sentido, se podrían trabajar mejor las condiciones emocionales del individuo: la autoestima, el autoconcepto, la realización personal, etc. Así pues, garantizar que el alumno está realizado y tratar de entender el motivo de desafección frente a la educación para que pueda ser revertido, facilitándole

instrumentos necesarios para continuar con su trayectoria educativa y desarrollar completamente su potencial.

7

Otra mirada, ¿es posible? Cuestionamientos a los argumentos anteriores

Llegados a este punto, me pregunto: ¿quién produce realmente el fracaso escolar? ¿Por qué se ha construido un modelo educativo y un sistema social que necesita que el fracaso escolar exista, aunque sea en una mínima proporción? ¿Existe una alternativa, o simplemente se trata de seguir discutiendo sobre lo mismo una y otra vez sin modificar el sistema social y educativo de raíz? ¿Acaso es posible solventar esta problemática sin solventar las causas que lo fomentan, sólo señalando como culpables a los alumnos que no llegan y a la institución que no consigue que estos lo hagan?

Sin duda, uno de los retos de esta investigación tiene más que ver con cómo salir de estas posiciones para tratar de ver otros caminos de pensamiento y acción posibles. De acuerdo con Escudero y Martínez (2012), hacen falta cambios profundos en el sistema educativo y en la sociedad, en vez de políticas y medidas especiales de carácter reactivo, ya que el fracaso escolar es un problema que surge, en primera instancia de la necesidad de existencia, y en segunda de la incompetencia por satisfacer las necesidades del alumnado y garantizar al máximo su desarrollo. Por otro lado, es necesario una revisión crítica de los numerosos programas y medidas, que «no siempre han sido evaluados de forma rigurosa y sistemática [...], los resultados de las evaluaciones existentes no siempre han sido identificables, reconocibles y transferibles [...] para saber lo que funciona y lo que no funciona en la lucha contra el abandono escolar» (Tarabini y Curran, 2013: 96). De hecho, lo ideal sería esforzarse en garantizar una experiencia de aprendizaje significativa para todos los alumnos. Además, trabajar con alumnos que han fracasado debería responderse con formas de aprendizaje distintas, en otro contexto y escenario de aprendizaje y con actitudes relacionales diferentes, ya que, si no, el rechazo al sistema educativo, volverá a ocurrir, y el peor resultado de un fracaso educativo es un nuevo fracaso. (Palacios, 1983).

Además, si nos posicionamos desde un lugar terminológico, éste «no tiene ninguna ventaja apreciable y sí todos los inconvenientes [...]. Convendría que lo fuéramos sustituyendo, no por otro, sino por otros que reflejaran la realidad con menos deformaciones» (Carabaña, 1983: 36). Como ya vaticinaba el mismo autor hace más de treinta años, no tiene sentido seguir originando discursos sobre «las causas» de algo que propiamente no las tiene, por ser el resultado de decisiones y normas que se generasen los diversos contextos sociales del sistema educativo», ni es motivo para la «psiquiatrización de la infancia» o para «tomar los suspensos como un

indicador válido de la calidad de la enseñanza» (ídem), acción que seguimos perpetuando. Al final, lo único conseguido hasta el momento es mantener una alta tasa de fracaso escolar en nuestro sistema educativo, estableciendo el fracaso escolar como una «categoría de sentido común, socialmente muy estereotipada en tanto fenómeno problemático, disfuncional o estructural de la escolaridad» (Martínez, 1992: 84). De hecho, «después de un período dedicado a la comprobación de hipótesis, quizá sea necesario volver a sintetizar los conocimientos acumulados [...], interrogar las grandes aportaciones teóricas [...]. Puesto que [...] llamándolo «fracaso escolar» o problema de rendimiento, la cuestión sigue abierta» (ibídem: 86). Abordar, de hecho, las categorías de lenguaje no es algo que se nos presente como una tarea evidente y, ni mucho menos, sencilla; sino completamente llena de contradicciones. Precisamente porque como bien apunta Tria (2013), la crítica hacia la noción de fracaso escolar es a la vez constructora y destructora. Por un lado, desde un propósito transformador crítico deberíamos impugnar la categoría de fracaso escolar; pero desde el otro, con la perpetuación de su uso hacia otros lugares, estamos reconfigurándola en cierta manera, pero a su vez renovando su carta de naturalidad.

En otro sentido, el fracaso escolar se nos presenta también como una manifestación paradójica del reto de la universalización de la educación obligatoria (Hernández y Tort, 2009). Emmanuel Todd (1998), citado por Fernández et al. (2010) sostiene que el gran cambio educativo producido entre 1500 y 1900 fue constatar que la escritura, en un origen un instrumento mágico de sacerdotes, se hizo accesible a todo el mundo; pero que la revelación dolosa que se elaboró entre los años 1950 y 1990 fue el constatar que la educación no pudo (ni puede) ser extendida de forma igualitaria al conjunto de la población. Nos encontramos, por tanto, en una tesitura en la que debemos pensar de otro modo. Ya no debemos pensar en investigaciones cuya finalidad sea obtener datos de fracasados en relación a sus condiciones estructurales, su contexto socioeconómico y las características de los grupos de pertenencia, género o situación familiar. No se trata de establecer datos y cifras de carácter macro que dejan paso a múltiples interpretaciones según quien las analice. No se trata por tanto de ver si es cierto que el sistema educativo reproduce las condiciones estructurales del sistema socioeconómico, tal como apuntan las teorías de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1970; Bowles y Gintis, 1976). Porque cómo podemos explicar entonces, que dos hermanos con las mismas condiciones de contexto familiar puedan obtener resultados escolares tan distintos. Básicamente porque un joven no es sólo un hijo o hija de, sino que ocupa una cierta posición dentro de la sociedad (Charlot, 2000: 21). «La influencia de la sociología británica, que contesta un reproduccionismo excesivamente automático, se percibe en nuevas aportaciones que obligan a considerar más detenidamente la condición del joven o del adolescente y no solo su procedencia social» (Hernández y Tort, 2009: 5). Así pues, nos topamos con una realidad que describe al sujeto como carente de algo, que lo interpreta en términos de faltas y carencias. Se trata de comprender el fracaso o el éxito como una situación que tiene lugar durante

una historia y considerar que todo individuo es un sujeto que interpreta el mundo, resiste a la dominación, afirma sus deseos e intereses y procura transformar el orden del mundo en su propio provecho. Es dejar de pensar en un individuo pasivo, reproducido por el dominante y manipulado, pero sin caer en la ingenuidad y sin olvidar que el dominado es, con seguridad, un sujeto, pero un sujeto dominado (ibídem: 9).

Así pues, deberíamos empezar a pensar de otro modo y ver el fracaso no sólo de los que no alcanzan los resultados establecidos por el dominante, no sólo de aquellos que carecen de lo que los adultos esperan de ellos, sino pensando en el fracaso escolar como una experiencia que afecta a todos los individuos. También, incluso, aquellos que se considera que tienen éxito, que no fracasan ante el profesorado y ante las estadísticas, pero que se sienten fracasados ante lo que el sistema educativo les ofrece (ídem).

PARTE

3

EL PROYECTO

SHOW YOUR OWN GOLD



44

**CRONOGRAMAS.
REGISTROS
CRONOLÓGICOS
DEL PROCESO**

1 Introducción inicial al capítulo

En el siguiente capítulo elaboro un relato descriptivo que da sentido al proceso y desarrollo del proyecto que llevamos a cabo. Está ordenado cronológicamente para tratar de dar cuenta cómo se desarrollaron los acontecimientos y los procesos que fuimos elaborando, tratando de dar cuenta de una visión entrecruzada de cómo fueron los procesos y cuál fue mi experiencia dentro de ellos. Así pues, en el texto presento descripciones de cada uno de los procesos del proyecto y, a su vez, añado algunos comentarios de situación y de relaciones dentro del relato, que aproximan al mismo dentro de un carácter etnográfico.

Por otro lado, elaboro producciones visuales que dan cuenta, primero, del cronograma de desarrollo de ambos grupos. Estas representaciones visuales ayudan a situar al lector, así como sirven de mapeo visual de los recorridos por los que transité. En segundo lugar, dentro del texto se pueden encontrar dos sociogramas (Moreno, 1934; Brown y Harvey, 2006: 135; Collados et al., 2010; Colaboradora, 2015) que dan cuenta de las relaciones entre los docentes del grupo. Estas producciones pueden esclarecer de una forma más fácil la composición del grupo de docentes (y de otros perfiles) implicados dentro del proyecto. El sociograma es una técnica presentada en los años 30 por Jakov Levy Moreno (1934), autor pionero del psicodrama y la sociometría. Siendo éstos unos de los primeros ejemplos de sociogramas, se empezaron a emplear como una herramienta de análisis y evaluación que se basaba en identificar y representar gráficamente, en un mapa-esquema visual, los vínculos sociales que se establecían dentro de un grupo, entre los diversos agentes que lo componían y con otros externos (relaciones existentes o relaciones posibles), dentro de un contexto concreto, en relación a un agente, una problemática o a un caso concreto. Su uso original estuvo muy ligado al ámbito educativo, aunque ahora se utiliza como una herramienta de exploración y diagnóstico dentro de todo tipo de organizaciones.

También es importante comentar, que todo el texto está maquetado junto a la documentación fotográfica del proyecto, elaborada en su gran mayoría por las estudiantes

de prácticas del máster que colaboraron dentro del mismo. Con las imágenes fotográficas seleccionadas y ordenadas no sólo se pretende dar cuenta de aquello de lo que el mismo texto señala, sino poder mostrar la propia vida del proyecto, las personas que estábamos presentes, y un sinfín de elementos que el texto, por sí mismo, no puede abordar. Así, elaborar una cronología visual que acompañe o complemente, mejor dicho, al propio texto y lo dote de una riqueza y complementariedad que el texto, por sí solo, no puede alcanzar.

Por último, señalando algunos aspectos metodológicos respecto al relato en sí mismo, he de comentar que mi posición dentro de este relato es de carácter etnográfico, como observador-participante. Dado que yo tenía que colaborar en los procesos educativos, era posteriormente cuando podía elaborar algunas notas de campo o cuando podía describir los procesos llevados a cabo. El relato que he elaborado no pretende ser una descripción densa de los acontecimientos, todo lo contrario, sino más bien una ordenación que permita al lector situar y dar cuenta de la riqueza de elementos de los que dispone un proyecto educativo como el que presento. Es por ello que se apuntan comentarios al respecto que dan pie a establecer relaciones y apuntes sobre la propia descripción de los acontecimientos, pero a su vez no se hacen extensos dado el objetivo de ordenación. Posteriormente, y en otro capítulo, sí me centro en aspectos concretos acontecidos durante el desarrollo del proyecto, seleccionados por su vinculación específica con lo educativo y con lo visual. Es por eso que aquí he pretendido solamente realizar una ordenación cronológica menos extensa, que se centre específicamente en la descripción sobre el proceso y mi experiencia en el mismo.

2 Antes de iniciar el proyecto. Proceso de negociación

Como ya he comentado anteriormente, este proyecto educativo se enmarca dentro del proyecto de innovación Erasmus+ *“Show your own gold: a European Concept to Visualize and Reflect One’s Vocational Biography Using Digital Media”* [Muestra tu propio oro/tesoro: un concepto europeo para visualizar y reflejar una biografía profesional mediante medios digitales] (2014-1-DE02-KA202-001430. 2014-2017). A raíz de algunas decisiones tomadas por el consorcio, nuestro equipo de Barcelona, formado por algunos miembros del grupo de investigación consolidado Esbrina — Subjectividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2017 SGR 1248, 2014 SGR 632), se puso en marcha para tratar de conseguir un colectivo con el que trabajar.

Los sujetos objetivos ideales sobre los que debíamos trabajar (nosotros pensábamos en sujetos con quien trabajar) eran jóvenes entre 16 y 25 años que no hubiesen finalizado sus estudios obligatorios, que tuviesen dificultades en la búsqueda de un trabajo o qué hacer tras haber abandonado la educación.

Para poder llevar a cabo dicho proyecto, primero nos pusimos en contacto con las dos entidades que gestionan este tipo de programas de formación con estos tipos de colectivos. Nos reunimos con representantes de la Generalitat de Catalunya y con representantes del Consorci d'Educació de Barcelona, que nos presentaron las acciones que ellos estaban realizando contra el abandono escolar prematuro y algunos datos estadísticos bastante alarmantes sobre la propia problemática, entendida como tal. Esta presentación iba en la línea de lo aportado en el marco teórico, por lo que no me extenderé en ello.

Tras estos contactos, se nos proponen entre 4 a 5 grupos con los que podríamos trabajar para tirar adelante el proyecto, pero dado que no tenemos capacidad humana y técnica para poder desarrollar un proyecto tan grande, finalmente se decide dar respuesta a las dos instituciones, solo con un grupo gestionado por cada una, pues ambas mostraron interés. Este es uno de los puntos claves de la negociación, pues hará que finalmente acabemos trabajando con dos grupos diferentes. También nos tocó negociar la tipología de centros o la formación que estaban recibiendo estos jóvenes. No nos interesaba seleccionar formaciones vinculadas a lo visual, sino más bien lo contrario, algunas que no lo estuviesen para poder ver cómo se relacionaban los jóvenes con una experiencia que fuese totalmente diferente a aquello que estaban estudiando. Fue así como nos vinculamos a los programas de formación en Auxiliar de confección en textil y piel, y otro en Auxiliar de ventas, gestión administrativa y atención al público. Ambos grupos, compuestos por un máximo de quince alumnos, desarrollarían el proyecto dentro de unas horas reservadas para la tutorización, seguimiento y orientación profesional de los jóvenes.

Para enfrentarnos al proyecto, y a sabiendas de que sería un proyecto que necesitaría de una serie de educadores y de otros colaboradores que diesen apoyo al mismo, establecimos que, aparte del profesorado del propio centro, representado básicamente por las figuras tutoriales, también dispondríamos de un coordinador por grupo, dos educadores/mediadores y unos cuatro técnicos o ayudantes colaboradores.

Aunque en la idea inicial, el proyecto se iba a desarrollar en 12 unidades de unas 3 o 4 horas por cada sesión, en la práctica estas horas disminuyeron considerablemente, una vez negociado con las tutoras la calendarización posible y que tenían disponible.

Finalmente, y tal y como el propio grupo de investigación tendía a hacer cuando se enfrentaba a nuevas experiencias educativas, se decidió realizar un seminario de autoformación, es decir, un seminario de formación de formadores para el propio proyecto. En el seminario participamos gran parte de los educadores que posteriormente colaboraríamos en el desarrollo del proyecto, incluidas las dos tutoras de los grupos, con las que pudimos acabar de negociar la calendarización y las horas disponibles.

3 Formación de formadores

Podría considerar que el proyecto arranca aquí, realmente. Es en estas sesiones cuando se inicia, antes de ir o ver, o conocer a los jóvenes. Estas sesiones de formación para los formadores del proyecto fueron cruciales porque servían no sólo como puesta en común de lo que se pretendía hacer, no sólo para coordinarnos y acabar de negociar los tiempos, servía para poner sobre la mesa todas las dudas, para conocernos más y mejor, para ver a qué se enfrentaban los jóvenes y para experimentar aquello que pretendíamos que hicieran. Obviamente en un tiempo más reducido, la formación consistía precisamente en elaborar una narrativa visual biográfica, que acogiera competencias o cualidades personales y también profesionales.

La idea era que los educadores pudiéramos hacer lo mismo que posteriormente les pediríamos, partiendo de la hipótesis que no podemos saber ni conocer las dificultades que se pueden presentar sin antes haberlo elaborado uno mismo.

Durante una semana, pudimos formarnos y ayudarnos unos a otros. Mi papel, dado que yo controlaba mejor las herramientas audiovisuales y digitales, era más de soporte que de práctica, por lo que mi narrativa no pudo desarrollarse. Posteriormente, tampoco lo elaboré, por falta de tiempo o por no encontrar un momento adecuado. Es algo de lo que me arrepiento.

Esta semana de trabajo tuvo tres momentos claros. En el primer momento, inicialmente nos presentamos y de algún modo rompió el hielo entre nosotros, especialmente entre los que nos desconocíamos. En este primer momento también, las dos tutoras de los grupos hicieron un balance del tipo del colectivo con el que íbamos a trabajar, jóvenes de entre 16 y 21 años, con un contexto que se presentó como difícil o problemático y de lo que implicaba o las consecuencias que tenía a la hora de trabajar con ellos. También presentaron a cada uno de los jóvenes, como haciendo repaso por sus cualidades, como si ya ellas pudieran intuir ciertas capacidades dentro de ellos, como si el expresarlo ayudase a que éstos tuvieran más expectativas y posibilidades en su trayectoria. En este primer momento también se presentó cómo se iba a llevar a cabo el proyecto, resolviendo algunas dudas que las propias tutoras planteaban.

En un segundo momento, trabajamos en una sala de ordenadores en la que se pretendía que los educadores desarrollasen sus narrativas. Se realizó una primera aproximación a lo que era o podía ser una narrativa visual digital, entendiéndola desde unas posiciones muy concretas que partían de autores como Pimenta y Poovaiah (2010), Gregori-Signes (2014, p. 238); Hung, Hwang & Huang (2012, pp. 370-371) y Lowenthal (2009) a través de Frazel (2010, p. 207). También se proyectaron ejemplos de narrativas audiovisuales, que pudieran ayudar a desencallar el proceso de creación

de los educadores. Yo estuve ayudando especialmente a las tutoras de ambos grupos y a otra exprofesora que colaboraría con nosotros en el proyecto.

El tercer y último momento fue el de la presentación y balance de la formación de formadores donde, aparte de presentar todas y cada una de las narrativas que habían producido los educadores, pudimos explicitar las dudas que nos habían surgido en este proceso. Yo expresé algunas dudas en cuanto al acompañamiento, precisamente porque mi función no había sido la de productor, sino la de ayudante o mediador.

4 Calendarización del proyecto educativo

Una vez realizada la negociación con ambas tutoras, se estableció un calendario provisional de las sesiones que íbamos a realizar. El calendario que aquí se presenta es el de las sesiones que finalmente realizamos, ya que tuvimos que adaptar algunas sesiones según nos íbamos encontrando con inconvenientes o problemas que debíamos ir solucionando, así como al añadir alguna sesión extra con uno de los grupos, con la que no contábamos previamente.

2015

DICIEMBRE

L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

- Sesiones grupo SJD
- Sesiones grupo AGM

2016

ENERO

L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

FEBRERO

L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29						

MARZO

L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

5 Mapa de las sesiones y acciones realizadas

En este apartado se presentan, de modo visual, un mapeo respecto a las sesiones y las acciones llevadas a cabo en ambos centros. Sirve, a modo de índice, para situar una primera ordenación y sintetización de los procesos llevados a cabo durante el proyecto y que se presentan seguidos de éste.

				SJD	
2015	DÍA	SESIÓN	ACCIONES		
DICIEMBRE	16	1	1 2 3 4 5	PRESENTACIÓN DEL PROYECTO	
2016	<hr/>				
ENERO	12	2	6 7 8 9	TRABAJO CON IMÁGENES: Visualización y producción de imágenes grupales y retratos	
	19	3	10 11 12		
	26	4	13 14 15. ¹		
FEBRERO	<hr/>				
	2	5	15. ² 16 17. ¹ 18. ¹	GUIÓN Y STORYBOARD DE LAS NARRATIVAS AUDIOVISUALES	
	9	6	17. ¹ 18. ² 19 20 21 23. ¹		
	16	7	23. ² 24		
	23	8	23. ³ 25. ¹		
MARZO	<hr/>				
	1	9	25. ²	PRESENTACIÓN Y VALORACIONES FINALES	
	8	10	25. ³ 26 27		
	30	PRESENTACIÓN PÚBLICA			

x Acciones no realizadas en este grupo

AGM

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

TRABAJO CON IMÁGENES: Visualización y producción de imágenes grupales y retratos

NARRATIVAS TEXTUALES

GUIÓN Y STORYBOARD DE LAS NARRATIVAS AUDIOVISUALES

NARRATIVAS BIOGRÁFICAS AUDIOVISUALES

PRESENTACIÓN Y VALORACIONES FINALES

DÍA	SESIÓN	ACCIONES	
2015			
DICIEMBRE			
18	1	1 2 3 4 5	
2016			
ENERO			
15	2	6 7 8 9	
22	3	10 11 12	
28	4	13 14 15. ¹	
29	5	16 15. ²	
FEBRERO			
4	6	19 20	
5	7	17 18 21 22	
10	8	23. ¹	
17	9	23. ¹ 24 25. ¹	
19	10	25. ²	
24	11	25. ³	
26	12	25. ⁴	
MARZO			
2	13	25. ⁵ 27	
15	14	26	
30		PRESENTACIÓN PÚBLICA	

x Acciones no realizadas en este grupo

6 CRONOGRAMAS. Experiencia narrada de los recorridos de los grupos

A partir de este momento se presentan los dos cronogramas de ambos grupos. Siguiendo un orden cronológico se presentan todas y cada una de las sesiones y acciones realizadas. El grupo SJD en **color magenta oscuro**, mientras que el grupo AGM está representado por el **color turquesa**.

El proyecto se inició justo antes del periodo de inactividad invernal que coincide con la festividad de la Navidad. Los educadores creímos conveniente realizar un primer encuentro con los jóvenes antes de que este parón educativo. Así, y con ello, realizar un primer encuentro donde pudiésemos tener un primer contacto y presentar aquello que haríamos durante un par de meses en sesiones semanales. La primera de las sesiones de presentación fue con el grupo SJD, con el que contábamos con algunas sesiones menos de trabajo que con el grupo AGM.

- 1 Presentación de los integrantes del grupo
- 2 Entrega de carpetas universitarias a los jóvenes
- 3 Presentación del proyecto
- 4 Presentación de las narrativas visuales de los docentes
- 5 Presentaciones de las alumnas y alumnos

1 Presentación de los integrantes del grupo

Me presenté en el centro temprano, como de costumbre, y como me gusta hacer cuando no sé el tiempo que tardaré en llegar. Siempre prefiero llegar unos minutos antes. Anduve dando vueltas por las calles cercanas al centro. Siempre me gusta caminar y no quedarme parado frente al lugar adonde voy, quizás porque delata mi predisposición y me gusta pasar desapercibido o sin que nadie sepa dónde voy, qué o a quién estoy esperando. Además, hacía frío, y quedarse parado en un sitio durante veinte minutos no era algo que me apeteciera. Tenía la ilusión del primer día, esa sensación de no-saber que te permite estar alerta, pero a la vez desprotegido y nervioso. Cuando se acercaba la hora en la que habíamos quedado, me acerqué a la puerta del centro. Pronto llegaron Catalina, Luisa, Mercè, María y Fernando. Habíamos quedado con Joana, nuestro contacto en el centro, que estaba dentro esperándonos. En las sesiones posteriores también se incorporaría David -un fotógrafo- a nuestro equipo.

En un inicio me parece de lo más acertado presentarnos así, por los nombres, sin que sepas quiénes somos, sin dar cuenta de las jerarquías y el rol que desempeña cada uno en el proyecto. Pero el problema de ello es que entonces no puedo caracterizar la estructura que formamos y que considero fundamental para todo proceso educativo. Es esta misma estructura y el rol que ocupábamos cada uno de nosotros en la misma lo que marcó también nuestra forma de organizarnos, relacionarnos entre nosotros y tomar decisiones dentro del proyecto. Además, dado que el proyecto se realizó en dos centros, se organizaron dos equipos diferentes en cada uno de ellos. Estos equipos propiciaron una continuidad similar en ambos casos, pero a su vez los procesos diferían precisamente por los roles y los papeles que los componentes de cada equipo desempeñábamos en el desarrollo de cada uno de los centros. Intentaré, pues, presentarlos a los integrantes del grupo desde mi relación con ellos y desde el papel que desempeñaron en este centro.

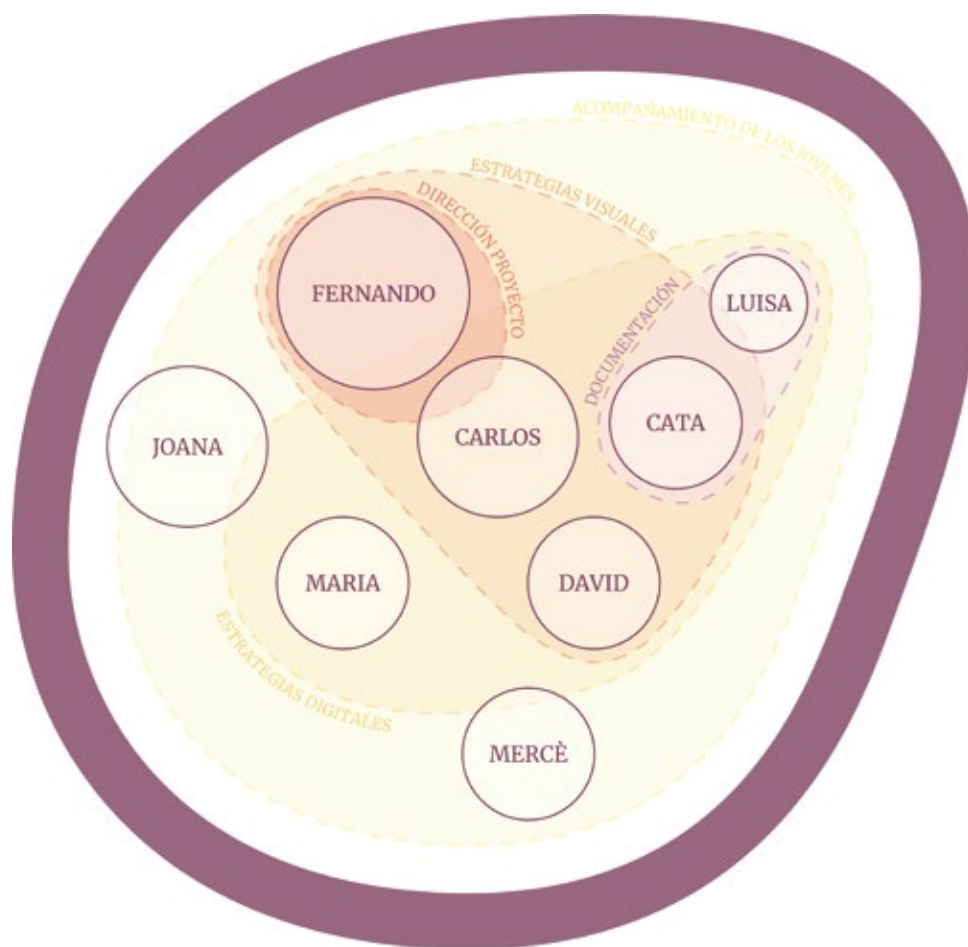
FERNANDO Coordinador del proyecto a implantarse en Barcelona y catedrático docente e investigador de la Facultad de Bellas Artes (UB). Lo conocí en la asignatura de Investigación Basada en las Artes (asignatura optativa que realicé en el tercer curso del grado en Bellas Artes). Posteriormente seguí cursando varios

seminarios impartidos por él mismo en el máster Artes visuales y Educación (UB), donde por aquel entonces también era el coordinador del mismo. Gracias a esta relación de trabajo compartido, y habiendo sido alumno suyo, solicitamos la beca de investigación predoctoral, que se vinculaba al proyecto *Show your own gold* y del que él era (y ha sido) el director de mi tesis doctoral. Fernando era una pieza clave y fundamental dentro del proyecto dado su interés y trayectoria de vinculación de las visualidades o los métodos artísticos con la docencia y la investigación.

- CARLOS** ¿Qué puedo decir de mí mismo? Inicié el proyecto trabajando con un contrato de becario de colaboración (de 25 horas semanales) en una unidad de atención al estudiante en la universidad, desvinculada totalmente del grupo de investigación. Tuve que combinar esta beca con la asistencia a ambos desarrollos del proyecto. Posteriormente me concedieron la beca como investigador predoctoral vinculada al proyecto, ya una vez finalizada la implantación del mismo.
- JOANA** Tutora y docente del programa de formación inicial (PFI) en el que se desarrolló uno de los grupos del proyecto. Éste se pudo vincular gracias a que ella cedió algunas horas de tutorías de orientación y seguimiento de los jóvenes para poder elaborarlo. Su papel fue el de acompañamiento del grupo y la gestión del mismo.
- DAVID** Profesor asociado que en ese momento suplía a un profesor titular en la Facultad de Bellas Artes (UB). Se había incorporado al proyecto muy recientemente y, gracias a su experiencia y trayectoria en arteterapia, mediación a través de las artes y trabajo fotográfico y con métodos visuales, nos ayudó a trabajar con los jóvenes al inicio del proyecto y acompañó también en el proceso, especialmente en algunas de las elaboraciones de las narrativas visuales finales.
- MARÍA** Docente de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). Aunque la conocía poco al inicio del proyecto, y dado que también formaba parte del grupo de investigación Esbrina, pronto tuvimos una relación más cercana. Al finalizar el proyecto compartimos algún trabajo de escritura. Su papel fue el de acompañamiento, tratando de abordar algunas dificultades respecto a las visualidades, especialmente respecto al uso de las tecnologías digitales, de las que disponía de mayor experiencia.
- MERCÈ** Docente jubilada de programas de formación con jóvenes que habían dejado el sistema educativo. Llegó al proyecto gracias a la invitación de Fernando. Su trayectoria y experiencia a lo largo de los años atendiendo jóvenes de características similares le permitía un contacto más directo y cercano con alguno de ellos.
- CATALINA** Estudiante en prácticas académicas del máster Artes visuales y Educación, con estudios previos en Artes visuales. Su tarea, aparte de implicarse y acompañar

algunos procesos durante el proyecto, se trataba de elaborar la documentación visual del mismo (fotográfica). Ella se vinculó más a este grupo que al otro, aunque también suplía a Luisa cuando esta no podía asistir.

LUISA Estudiante en prácticas académicas del máster Artes visuales y Educación, con estudios previos en Pedagogía. Ella suplía a Catalina cuando esta no podía asistir a las sesiones. Aparte de eso también asistió a alguna sesión puntual como apoyo. Su tarea, al igual que la de Catalina, era de la elaborar la documentación visual del proyecto (fotográfica).



Nuestro grupo de docentes, formado por ocho integrantes, también contó con la colaboración puntual de alguna otra persona que se vinculó al mismo en sesiones concretas. Así pues, el desarrollo del proyecto se llevó a cabo gracias a la dirección de Fernando. Los demás seguíamos al grupo de jóvenes y lo acompañábamos para llevar a cabo el trabajo. A la hora de elaborar las narrativas visuales, el papel de David, Catalina y yo mismo desempeñaron un papel importante dentro de la elaboración técnica y la aportación de estrategias visuales a las mismas. Aparte de eso, yo iba estableciendo puentes y tendiendo líneas entre un grupo y el otro, dando cuenta y compartiendo los momentos en los que se situaba uno y otro, para tratar de acabar dirigiendo el proyecto, sobre todo durante la mitad hasta el final del mismo y en colaboración con Fernando.

La entrada en el centro fue bastante rápida. Lo primero en lo que me fijé es que el edificio era un espacio del ayuntamiento. El edificio era compartido con otros servicios y despachos del ayuntamiento. Este hecho era muy significativo y se me hacía extraño que este tipo de formación, los programas de formación inicial de dos especialidades distintas, estuvieran en el mismo espacio. Aun así, es entendible el por qué se sitúa dentro de un espacio del propio ayuntamiento, municipal, y no de un centro educativo como de costumbre.

El hecho de estar el espacio en un edificio municipal, me hizo pensar precisamente en cómo ello afectaba al propio proyecto educativo y a los jóvenes que transitaban por él. Éstos pasaban de un edificio totalmente escolarizado como el de un instituto, para formarse en unos espacios compartidos municipales donde todos los jóvenes tenían el mismo perfil y donde además no podían continuar sus estudios. Esto podía propiciar negativamente la continuidad de la trayectoria educativa de los jóvenes, que no veían o conocían un referente próximo o cercano de continuidad en sus estudios, como por ejemplo un grado medio profesional. Por otro lado, las connotaciones del propio edificio caracterizaban el perfil de servicio social municipal que trataba de paliar o reconducir un “problema”. Por si fuera poco, el hecho de aislarlos en un “gueto” también afectaba la relación pedagógica y cómo esto denotaba un cierto carácter al centro. Aunque mis intuiciones no pueden contrastarse con la visión de los jóvenes, bien es cierto que mi sensación al entrar en aquel lugar, era esta, aún a sabiendas que las dificultades burocráticas y de una institución rígida no permitían flexibilizar espacios compartidos con otros centros educativos del entorno.

Pronto me encontraba en un aula frente a algunos de los y las jóvenes que iban llegando, algunos ya más tarde de la hora de entrada. El aula reducida tenía organizadas sus mesas en forma de letra U, cerrada ésta por el escritorio de Joana, la pizarra y la pantalla de proyecciones. No puedo explicar qué ocurrió en esta primera sesión sin caer en la tentación de intentar suponer o imaginarme cuáles fueron las impresiones que percibieron los jóvenes con quienes posteriormente trabajaríamos. De hecho, me gusta imaginar (quizás por intuición) que estos jóvenes nos veían como personas con las que de un modo diferente no hubiesen podido tratar, dado que sus estudios no les permitían poder tener el privilegio de asistir a la universidad, pero no puedo, por mucho que me guste presuponer, saber cómo nos veían, bien sea como grupo o individualmente, ni por mucho que sepa que este momento inicial les servía para evaluar quiénes éramos y qué veníamos a hacer con ellos.

Este ejercicio, ahora y pasado el tiempo, me resulta una tarea que me parece incómoda y difícil de abordar, sobre todo después de haber establecido otro tipo de relación durante el proyecto, tratando de ir más allá de las presuposiciones. Lo importante y que sí puedo elaborar no son los supuestos que los jóvenes nos asignaron gracias a la curiosidad que, al fin y al cabo, todos compartimos en momentos similares, sino más bien dejar constancia sobre mi mirada respecto al grupo que formábamos y

cómo supuestamente podíamos ser leídos, o lo que es lo mismo, cómo leería yo al grupo de docentes, como colectivo, si estuviese en la posición de los jóvenes que nos evaluaban. Así pues, poniéndome en su lugar, podía imaginarme a un grupo de profesores y profesoras universitarios, no entendiendo bien cuál era el trabajo exacto de los mismos o imaginándomelos simplemente impartiendo clases. Además, podría ver claramente una diferencia de edades entre dos sectores de los “profes”, unos más mayores y otros bastante más jóvenes. Las dos chicas jóvenes, además, tomaban fotografías mientras la sesión discurría, algo a lo que no estábamos muy acostumbrados. Más allá de imaginarme cómo nos estaban mirando, lo que más me preocupaba o me producía cierta tensión, era en qué papel o bajo qué posición me colocarían los jóvenes del proyecto y cómo condicionaría esto al desarrollo del mismo, así como a mi relación con ellos y ellas.



Recuerdo especialmente, dado que me afectó directamente, una duda que surgió en el grupo cuando presenté mi situación dentro de la universidad, como docente-investigador a la vez que estudiante de doctorado. Les era en cierto modo incomprendible que yo pudiera estar estudiando a la vez que siendo profesor (en el sentido tradicional que ellos le inferían), es decir, el ser estudiante con el ser profesor.

Aunque ahora yo lo vivo con total normalidad, al principio no tenía tampoco tan claro desde qué posición me encontraba yo y cómo estaba mirando a los jóvenes. Aunque estas dudas que se planteaban los jóvenes no es algo que me extrañe teniendo en cuenta la posición tradicional y dualista docente-alumno, que impregna en nuestra cultura y sociedad, mi posición al inicio era la de espectador que trataba de buscar su lugar como educador dentro del proyecto mismo. Mi condición de estudiante de doctorado, que pretendía elaborar una investigación en relación al proyecto que se estaba desarrollando o que partiese del mismo, me confería cierta responsabilidad respecto al mismo, por lo que mi manera de colaborar en el mismo e implicarme se centró principalmente en mi posición como educador.

Para presentarnos al grupo realizamos breves introducciones personales en las que dimos a conocer cuáles eran nuestras expectativas y qué nos motivaba del proyecto, así como presentar nuestras afinidades, relación o trayectoria con lo visual y con lo artístico o creativo. Yo me presenté como una persona que había obtenido la titulación universitaria en Bellas Artes, pero que se vinculaba o tenía mayor atracción con lo pedagógico y cuya vinculación con el arte tenía más que ver con cómo el arte puede utilizarse para otras finalidades que con la producción de obras de arte como artista.

Por aquel entonces, mis expectativas iniciales estaban centradas en conocer cómo los métodos visuales podían producir autoconocimiento y capacidad de agencia, cosa que ahora, como ya he comentado en algún otro lugar de esta tesis, me es totalmente una pregunta irresoluble.

2 Entrega de carpetas universitarias a los jóvenes

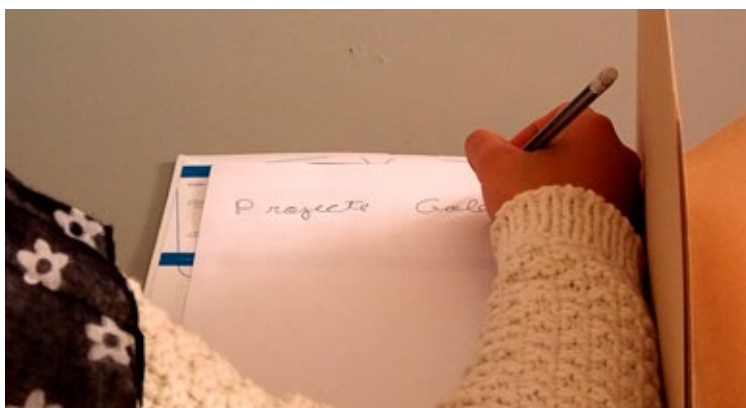
Uno de los momentos significativos de la presentación, por lo inesperado e imprevisible del hecho, fue la reacción del grupo al entregarles una carpeta de la universidad. Lo que a mí me había parecido, cuando me comentó Fernando lo del regalo, un simple detalle hacia ellos para empezar con buen pie el inicio del proyecto, a los jóvenes les entusiasmó y les alegró de un modo que me hizo chocar contra una realidad desconocida o en la que no me había fijado hasta el momento.

Ahora que escribo esto no paro de pensar en cómo los nuevos universitarios, los de primer curso, y especialmente las chicas (bien porque no suelen usar mochilas donde guardarlas, por ejemplo), durante las primeras semanas de curso, lucen su carpeta nueva por la ciudad, más allá del uso evidente que puedan darle para guardar sus apuntes. No hay que ser muy observador para darse cuenta de este fenómeno, especialmente en las zonas de concentración de facultades universitarias. Es algo que se reproduce y actúa de forma simbólica, quizás en muchos casos inconsciente, que de algún modo responde a una necesidad de expresar que ya han entrado en la universidad, de reconocimiento social, como una señal de identidad y pertenencia a un nuevo grupo, a una nueva fase de la vida. Por otro lado, también me viene a la mente mi paso por Bachillerato, y cómo alguno de mis compañeros, incluso ya en el instituto, llevaban las carpetas de algunas universidades que habían podido obtener gracias a familiares o amigos que se las habían regalado. Cómo también, simbólicamente, representaban y expresaban esta idealización de la universidad y ese sentimiento de pertenencia o querer pertenecer a una universidad en concreto o al mundo universitario en general. Ponerme en la piel del otro, el de los jóvenes que tenía delante, y pensar en que les dimos la oportunidad de "llevar puesta" una carpeta universitaria, me hace pensar en cómo estos jóvenes podían ejercer, también simbólicamente y de forma imaginada, la pertenencia a un grupo y posición social que para ellos les resultaba muy lejana e

imposible de alcanzar dado la situación en las que habían sido colocados, fracasos escolares del sistema educativo, a lo largo de los últimos años. Quizás es ahora cuando empiezo a entender, desde una posición externa, el motivo que les había llevado a tal entusiasmo: se les permitió poseer un objeto que sólo posee el colectivo universitario.

3 Presentación del proyecto

Llegó el momento de explicar el proyecto que les proponíamos llevar a cabo. Nuestra posición, sin embargo, fue la de presentar una propuesta con la que ellos debían comprometerse (o no). A su vez, la posibilidad de desconexión con lo conocido (el curso que estaban realizando) y el poder elaborar otras cosas fuera de éste les llamó la atención y les hizo querer participar. No pusieron objeción alguna y a todos parecía interesarles en mayor o menor medida realizar el taller de formación.



Es importante situar que en la misma presentación se les dio la oportunidad de decidir no llevarlo a cabo si ellos no aceptaban nuestra propuesta. Obviamente, el sentido de coacción u obligatoriedad de desarrollo estaba presente en el propio proyecto desde el momento en que éste se imbricaba dentro de una formación más extendida en el tiempo, imponiéndoles en cierto modo el tener que llevarlo a cabo.

Empezamos explicando que se trataba de un proyecto que se realizaría en varios países europeos, es decir, que iba a desarrollarse en otros contextos y que otros jóvenes de su edad también lo iban a realizar. Posteriormente se presentó lo que les

proponíamos hacer: construir narrativas visuales sobre sus trayectorias personales y profesionales, es decir, explicar quiénes son utilizando diferentes tecnologías visuales y digitales. Además, en un inicio estas narrativas visuales debían poder ser compartidas con los demás grupos del consorcio europeo y con otros públicos.

La sensación que yo tuve es que no tenían muy claro qué íbamos a hacer. Estaban ciertamente descolocados, pero les atraía la idea de compartir un proceso con nosotros, y que éste fuera diferente a lo que habían hecho hasta ahora.

4 Presentación de las narrativas visuales de los docentes

Cada uno de los integrantes del grupo de docentes presentó y mostró la narrativa visual que había construido durante el seminario de formación de los educadores que íbamos a estar implicados en el proyecto. Con este ejercicio se pretendía no sólo mostrar los resultados conseguidos por los docentes, sino más bien dar ejemplo de cómo ellos también se habían tenido que enfrentar a un problema de representación visual y cómo lo habían resuelto, intentando así, empezar a desjerarquizar la relación pedagógica con los jóvenes. Estas elaboraciones de los docentes pretendían no sólo ayudar a algunos educadores a vincularse con lo digital y lo visual, sino a practicar y encarnar las dudas a la hora de elaborar una narrativa visual bajo las mismas premisas que se propondrían a los jóvenes, para tratar de así poder tener mayor consciencia y experiencia a la hora de poder ayudarles a ellos a elaborarlas.



Viéndolo desde la distancia, me supo mal no poder presentar ninguna narrativa visual propia. No la había elaborado ya que mi papel dentro del seminario de autoformación fue el de dar apoyo y soporte a los educadores, tratando de darles recursos para que pudiesen elaborar sus propias narrativas visuales. Me pregunto (quizás por un exceso de culpabilidad), cómo se tomarían los jóvenes que yo no presentase una narrativa visual y cómo esto afectaría a la relación, aunque lo más seguro es que ni lo tuviesen en cuenta y no afectase demasiado en el desarrollo del proyecto. No obstante, ahora que rememoro esto, me sabe mal no haber podido construir mi narrativa visual

en su momento. De hecho, no es que no hubiese construido ninguna: había construido muchas, pero no materialmente. A veces, cuando trabajo en el campo de lo visual, especialmente cuando ayudo a desencallar procesos como mediador o ayudante, se me ocurren ideas sobre cómo yo lo haría, pero que no puedo materializar por una evidente imposibilidad de dedicación y tiempo. Durante el desarrollo del proyecto, más allá del seminario de autoformación en el que ayudé a elaborar algunas narrativas, y también después y durante el ayudar a otros jóvenes a realizar las suyas, se me ocurrieron varias ideas para trazar alguna, pero tampoco las acabé elaborando. Quién sabe si quizás acabo elaborando una algún día o para esta misma tesis.



5 Presentación de las alumnas y alumnos

Antes de finalizar la sesión cada alumno se presentó a sí mismo, indicando qué era lo más atractivo que habían encontrado en el proyecto, o cómo lo vinculaban a sus aficiones o su relación con las artes, la producción visual, lo digital, las imágenes o lo creativo. Las presentaciones fueron escuetas y existía cierta vergüenza en compartir sus experiencias con el resto del grupo.

Sacarlos de esta posición pasiva y de no saber fue precisamente uno de los mayores logros y problemas a los que tuvimos que enfrentarnos como docentes o formadores de este grupo. Sus bloqueos ya eran evidentes en las presentaciones, pero se repitieron durante todo el proceso.



Por último, y una vez presentado el calendario de sesiones, les pedimos que apuntaran lo que debían realizar antes de la segunda sesión del proyecto: traer algún objeto que les fuese significativo o que les representase y traer tres fotos en las que se mostrasen algunas cosas que les gustasen de ellos o sobre cómo eran ellos. Para finalizar la sesión realizamos una foto de grupo.



1 Presentación de los integrantes del grupo de la universidad

1

3 Presentación del proyecto

4 Presentación de las narrativas visuales de los docentes

5 Presentaciones de las alumnas y alumnos

1

Yo no pude estar presente en esta sesión. Fue la única sesión de toda la formación en la que no pude organizar mi vida laboral para poder asistir. Como he comentado, por aquél entonces compaginaba mis estudios dentro del programa de doctorado con una beca de colaboración en la Universidad de Barcelona. Dado que no me fue posible asistir, no puedo comentar demasiado al respecto, pero no obstante trataré de explicar el proceso llevado a cabo y explicar en qué consistió esta sesión, basándome en la documentación y contrastando la información con algunos de los miembros del grupo que sí estuvieron presentes.

1

Presentación de los integrantes del grupo de la universidad

Se presentaron Juana, Xavi, Judith, Catalina y Luisa. Posteriormente nos incorporaríamos algunas personas más, como Paulo y yo mismo. También nos ayudaría David con algunas sesiones. Cada uno de ellos aportó su situación dentro de la universidad, dado que no todos tenían el mismo papel dentro del grupo de educadores. También se compartieron las expectativas y motivaciones en relación al proyecto y presentaron cuáles eran sus afinidades o trayectoria en relación con lo visual y con lo artístico.

Siguiendo en la misma línea elaborada con el otro grupo, procedo a presentaros a los integrantes del grupo desde mi relación con ellos y desde el papel que desempeñaron en este centro.

JUANA

Por aquél entonces era coordinadora del grupo de investigación Esbrina y docente-investigadora catedrática de la Facultad de Educación (UB). La conocía de mi paso por el máster, de la que ella fue docente de algún seminario en concreto. Era el miembro destacado, podríamos decirle así, el líder con más experiencia en este grupo.

CARLOS

Con este grupo, mi papel era ligeramente diferente, pues la dirección o el rumbo del grupo se trazaba en colaboración con Juana. Como yo establecía el puente con el otro proceso, tomábamos las decisiones de lo que elaboraríamos en las sesiones teniendo en cuenta este.

ESTHER Tutora y docente del programa de formación inicial (PFI) en el que se desarrolló uno de los grupos del proyecto. Éste se pudo vincular gracias a que ella cedió algunas horas de tutorías de orientación y seguimiento de los jóvenes para poder elaborarlo. Su papel fue el de acompañamiento del grupo y la gestión del grupo.

PAULO Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, especializado en Psicología y psicoanálisis. Su papel consistió en acompañar al grupo, especialmente en las sesiones en las que trabajamos construyendo las narrativas escritas y tratando de ayudar a la elaboración de los guiones de las narrativas visuales finales.

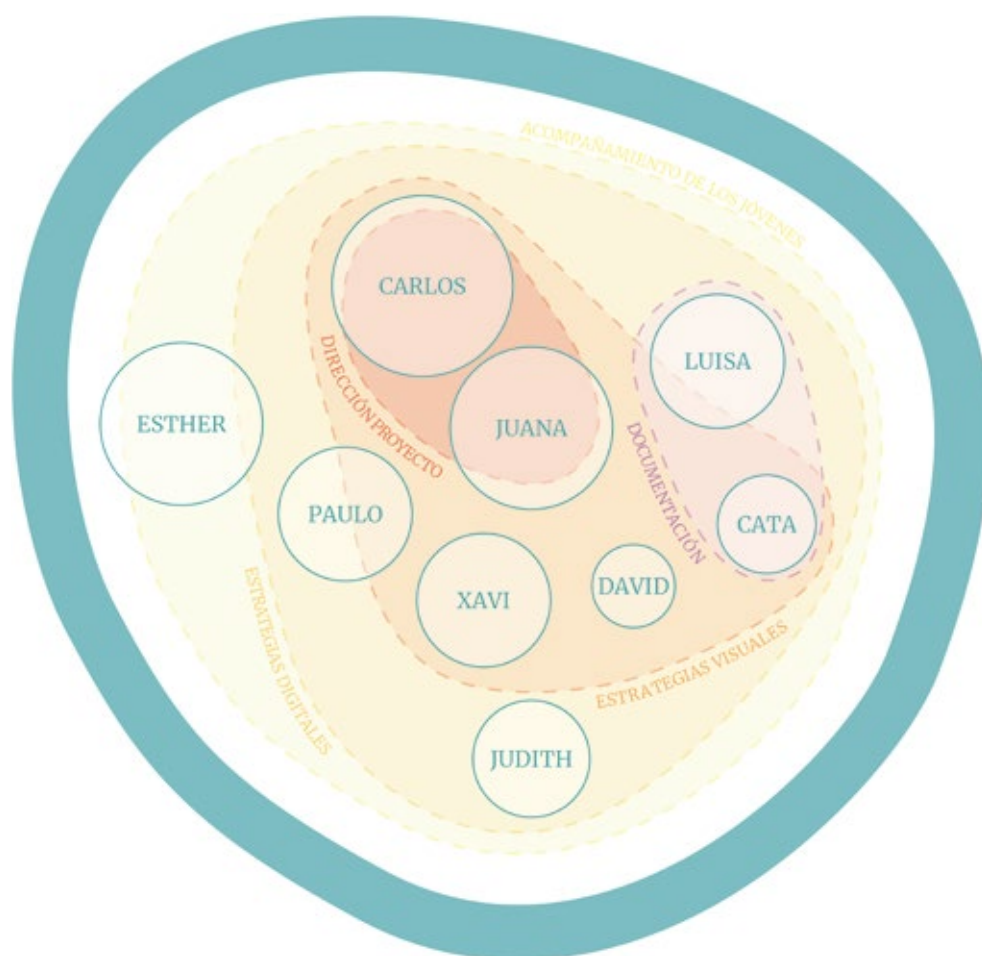
XAVI Técnico de investigación del grupo Esbrina. Dada su formación en informática, su apoyo se centró sobre todo en proveer de recursos digitales y visuales al proyecto y al acompañamiento en la elaboración de las narrativas visuales finales.

JUDITH Por entonces era docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, especializada en Pedagogía. Su papel consistió en acompañar al grupo de jóvenes.

DAVID Es el mismo David que el del otro grupo. En este grupo nos ayudó a trabajar con los jóvenes al inicio del proyecto, pero no acompañó ni hizo seguimiento de los jóvenes posteriormente.

LUISA CATALINA Estudiantes realizando sus prácticas académicas vinculadas a este proyecto. Luisa asistía más a las sesiones de este grupo, mientras que Catalina lo hacía en el otro. La tarea de ambas era la de elaborar la documentación visual del proyecto (fotográfica), pero también ayudaban en el acompañamiento de los jóvenes y en la elaboración de las narrativas visuales finales.





Nuestro grupo de docentes formado por nueve integrantes también contó con la colaboración puntual de alguna otra persona que se vinculó al mismo en sesiones concretas. Gabriella, profesora visitante de Brasil, formó parte del equipo durante gran parte del desarrollo del mismo, pero tuvo que volver antes de que éste se finalizase. Así pues, la dirección del grupo se llevó a cabo gracias a la colaboración entre Juana y yo mismo, que íbamos consensuando los siguientes pasos y cómo organizar las sesiones. Los demás acompañaban y seguían al grupo de jóvenes para llevar a cabo el trabajo propuesto. A la hora de elaborar las narrativas visuales, el papel de Xavi, Luisa y Catalina, también desempeñaron un papel importante dentro de la elaboración técnica y la aportación de estrategias visuales a las mismas.

3 Presentación del proyecto

En la misma línea que en el otro grupo, se presentó el proyecto empezando por explicar que se trataba de un proyecto europeo, que se realizaría en varios países europeos, en otros contextos distintos y con otros jóvenes de su misma edad. Posteriormente se presentó aquello que les proponía hacer: construir narrativas visuales sobre sus trayectorias personales y profesionales además de mostrarse utilizando diferentes tecnologías y estrategias visuales y digitales.



4 Presentación de las narrativas visuales de los docentes

Cada uno de los integrantes del grupo de docentes presentó y mostró la narrativa visual que había construido durante el seminario de autoformación de los educadores que íbamos a estar implicados en el proyecto. Con este ejercicio se pretendía no sólo mostrar los resultados conseguidos por los docentes, sino más bien dar ejemplo de cómo ellos también se habían tenido que enfrentar a un problema de representación visual y cómo lo habían resuelto, intentando así, tratar de establecer otro tipo de relación posible con el grupo de alumnos.



5 Presentación de las alumnas y alumnos

Cada uno de los integrantes del grupo se presentó a sí mismo tratando de compartir sus expectativas respecto al proyecto, qué les interesaba de éste y si tenían alguna afición o relación con la creación y producción de imágenes.

Aunque no pude estar presente, es precisamente esto lo que me hace pensar en cómo entré yo en este grupo, en la segunda sesión, y cómo esto perjudicó un poco la relación con los jóvenes. Debido a que esta segunda sesión fue desarrollada por David, la inclusión dentro del grupo de formadores fue para mí, si cabe, algo más dificultosa



que con el otro grupo. De hecho, es significativo el hecho de no estar, pues no fue hasta la segunda sesión donde pude conocer el centro y el lugar donde realizaríamos las formaciones. Aunque lo apunte en este momento, no fue hasta la segunda sesión cuando pude conocer el centro, un instituto con varios grados profesionales. A diferencia del otro centro, aquí existía un carácter más marcado de lo que es la institución educativa (aulas, despachos de profesorado, etc.) y específica en la formación profesional (aulas taller). Este centro, en parte, propiciaba, y así lo compartí con la tutora, Ester, esta posibilidad de continuidad y desarrollo educativo de los jóvenes que estaban en los programas de formación inicial. No obstante, y a pesar de compartir espacios con los estudiantes de formación profesional de grado medio y superior, había una cierta tendencia al desplazamiento o al “guetizar” también a estos jóvenes a espacios de reclusión, como después apuntaré. Lo que me hace pensar esto, en relación a los dos centros, es precisamente esta sensación (al menos mía) de que a pesar de que se supone que son espacios donde precisamente se debe tratar de reconducir, mejorar, ayudar, etc. a jóvenes que se encuentran en una situación de riesgo de exclusión, aun así, hay una cierta tendencia a excluirlos de nuevo y colocarlos en espacios reservados para ellos. Quizás, para tenerlos controlados, quizás para que no interfieran en la vida de “los que sí valen”, quizás porque son “problemáticos”. No sé el motivo exacto, pero hay o noté una cierta tendencia a ello en ambos centros, independientemente de a quien correspondiese la potestad de la gestión de espacios.



- 6 Visualización de imágenes y deconstrucción de las mismas
- 7 Diálogo sobre los objetos personales
- 8 Preparación de la narrativa a escenificar y fotografiar
- 9 Fotografías escenográficas en grupo

6 Visualización de imágenes y deconstrucción de las mismas

David condujo esta sesión explicando cómo las imágenes están connotadas de muchos significados y cómo éstas generan ciertas nociones vinculadas a los personajes que aparecen a través de lo que se está representando en las mismas. Fue mostrando distintas imágenes de personas en distintas situaciones: en grupo, en solitario, en poses distintas, sin posar, siendo naturales, etc. Todas estas imágenes permitieron hablar de cómo las imágenes nos configuran y cómo muestran ciertas cualidades sobre nosotros mismos como personas. Por otro lado, también se visualizaron imágenes en las que las personas representadas portaban o estaban acompañados de algún elemento que les confería otra significación. Todo ello para desarrollar la mirada crítica respecto a la imagen y como ésta construye nuestra subjetividad a partir de los juegos de lenguaje que utiliza y que forman parte de nuestra cultura visual.



Fue significativo y diferencial el uso de imágenes de personas conocidas (por ejemplo, de Andrés Iniesta) en situaciones, poses o formas de representar visualmente bastante diferentes a las que estamos acostumbrados a ver de ellos. Siguiendo en la

línea de lo que se pretendía hacer, poner a conocidos también hizo que los jóvenes se vinculasen de alguna manera más directa a lo que estábamos haciendo y trabajando, especialmente en el ejemplo del futbolista, dada la vinculación de los chicos del grupo a este deporte, que en su gran mayoría practicaban o eran jugadores del algún club.



7 Diálogo sobre los objetos personales

En un segundo momento, nos separamos en tres grupos de cuatro jóvenes por cada dos o más acompañantes docentes. En la sesión anterior se les había solicitado que trajeran algún objeto que fuese significativo para ellos o para ellas: algo que les gustase o afectase, algo que les importase y que fuese importante para ellos. A partir de estos objetos, los jóvenes tenían que presentar cuál era la relación que tenían con el objeto y qué significaba para ellos o el motivo por el que lo habían elegido. Los objetos que trajeron fueron bastante distintos: fotografías familiares, un zapato infantil, distintos collares, un guante de boxeo, un anillo y un mechero. La idea con ello era empezar a hablar, a conocernos y compartir nuestras experiencias, tratar de empezar a establecer o generar una relación de confianza entre nosotros que nos permitiera elaborar el proceso satisfactoriamente. Además, tenían que presentar el motivo por el cual el objeto les era significativo y qué representaba para ellos. Y con todo ello, empezar a construir historias y a narrarse.

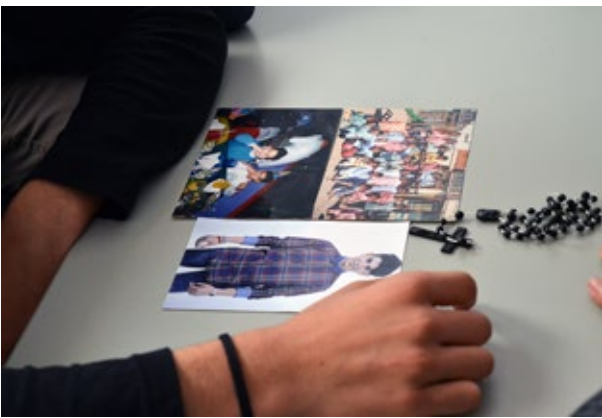


Dado que yo estuve sólo con un grupo de tres jóvenes, no puedo generalizar en el análisis globalizado. No obstante, puedo tratar de dar cuenta de algunos de los aspectos relacionados con los objetos. Algunos tenían que ver más con las preferencias, gustos, aficiones o con algo que les marcaba como personas. Otros eran regalos u objetos significativos que rememoraban momentos recordados como más buenos que el presente, momentos recordados como felices. Por otro lado, había imágenes, casi todas ellas de infancia y que no tenían que ver con el presente reciente. Trataré de no dar cuenta de las explicaciones recibidas y de los motivos que llevaron a traer consigo

estos objetos, en un afán de preservar la intimidad de los sujetos, aunque algunas de ellas me han permitido pensar mucho en cómo intuyo que son los sujetos y la posición desde la que partían o en las que se situaban sus vidas para llevarlos a una situación como en la que se encontraban. No puedo corroborar al cien por cien que las causas que los habían llevado a estar bajo el paraguas del fracaso fueran exactamente las mismas de las que en las historias que nos contaron iban apareciendo, pero si pienso en estas puedo ver características que forman parte del conjunto heterogéneo de causas posibles del fracaso escolar. Fue muy significativo, además, que, en dos de los



tres casos del grupo con el que trabajé, no habían traído ningún objeto. Esta carencia o el hecho de no haber traído lo que les solicitamos fue solventada saliendo de la situación de insatisfacción que presentábamos, aportando algún objeto que poseían y que llevaban encima. Se me hacía evidente, quizás por su falta de interés o bien por la despreocupación y el no tener un sistema de control de sus tareas, que estos objetos que suplían o trataban de hacerlo, no eran tan significativos como los de las personas que se habían esforzado en traer algo. Nuestra posición como docentes, no obstante, no fue la de menospreciar o dar cuenta de nuestro disgusto, sino del tratar de poder empezar a construir a partir de lo que se nos daba, independientemente de que sabía o al menos en mi caso, no estaba del todo satisfecho con esta salida de pies juntillas. También comentar, que en esta sesión en concreto y sólo con este grupo, siendo yo el único miembro de formadores que lo hizo si no recuerdo mal, también traje yo mi objeto, que compartí con ellos el mismo ejercicio que se les solicitaba.



8 Preparación de la narrativa a escenificar y fotografiar

A continuación, David les propuso un ejercicio que deberían resolver. A partir de los objetos que habían traído y de lo que significaban para ellos, tenían que inventar una historia o narrativa colectiva. Esta narrativa tenía que tener en cuenta las características simbólicas de lo que representaban los objetos que habían traído, como si se tratasen de personajes que pudieran interactuar entre ellos y que, de hecho, posteriormente lo harían.

Aunque no fue muy difícil establecer una narrativa alrededor de los objetos, de forma imaginada y confiriéndoles nuevas características como entidades independientes, no recuerdo demasiadas muestras de que fuera un ejercicio significativo para los jóvenes con los que trabajé. Yo les ayudé a acabar de encuadrar mejor la narrativa que estaban construyendo, formando parte como uno más del equipo, pero desde otra posición.

9 Fotografías escenográficas en grupo

La última parte de la sesión estaba dedicada a realizar fotografías. David tomó su cámara para fotografiar cómo los jóvenes representaban performáticamente la historia que acababan de construir. Con ello, lo que se pretendía era que encarnasen a los personajes que habían creado y creasen una situación que permitiera dar cuenta del momento clave o resumen fotográfico de lo que la historia estaba narrando. Es decir, cómo una imagen fija y fotográfica puede contar una historia.



Aunque mi sensación es que no entendían muy bien qué estaban realizando, lo cierto es que al final, realizar una composición fotográfica de cuerpos les pareció una idea interesante en la que trabajar. Me sabe mal, ahora y desde lejos, no poder saber lo que el otro estaba aprendiendo o aprendió en este ejercicio. No obstante, todo proceso educativo tiene una dificultad enorme o imposible de resolver a la hora de saber lo que al otro le llega o le hace vibrar, lo que le resulta útil, lo que le afecta. En



esta construcción fotográfica y bastante escenográfica, no obstante, quiero rescatar cómo yo también formé parte del propio proceso incluso participando de la composición corporal fotográfica. Dado que era el único de los formadores que participó en el proceso, me llevó a cuestionarme si no estaba siendo demasiado diferencial, cosa que probablemente afectó a la hora de establecer las relaciones posteriores dentro del grupo y a la hora de solicitar los siguientes ejercicios. Ya no me vincularía como una persona más que hace el ejercicio, sino como un acompañante que ayudaba a resolver los problemas que se presentaban a los jóvenes.



- 6 Visualización de imágenes y deconstrucción de las mismas
- 7 Diálogo sobre los objetos personales
- 8 Preparación de la narrativa a escenificar y fotografiar
- 9 Fotografías escenográficas en grupo

6 Visualización de imágenes y deconstrucción de las mismas

Del mismo modo y con el mismo sentido que con el otro grupo, pero esta vez en un círculo de sillas y con una tablet como aparato visualizador, David desarrolló la sesión de visualización de imágenes fotográficas.

A diferencia del grupo anterior, quizás las imágenes más significativas no fueron las de personajes famosos, sino aquellas en las que aparecían personas jóvenes (de aproximadamente una década mayor que los jóvenes con los que trabajamos). Quizás, aunque sólo es una sospecha, este grupo de jóvenes podía verse en situaciones parecidas que las personas fotografiadas y fue así como crearon el vínculo con las imágenes. Además, en este grupo, el diálogo fue mucho más fácil de establecer y había una mayor predisposición a hablar y compartir con el grupo.



7 Diálogo sobre los objetos personales

En un segundo momento, nos separamos en 3 grupos de 3 o 4 jóvenes por cada dos acompañantes formadores. Se les había informado previamente que trajeran un objeto significativo para trabajar sobre ellos del mismo modo que con el otro grupo. Los objetos que trajeron fueron bastante distintos: un sombrero, una cámara, un videojuego, un CD de un grupo de música, una muñeca, un reloj, un dibujo animado infantil, un traje de bebé y una piedra afilada.



La diferencia de los objetos entre los dos grupos no es que fuese significativa: dependía más de la persona en sí que no del objeto en concreto, que podían asemejarse. Lo que sí se diferenciaba comparativamente con los otros jóvenes era que los objetos de este último grupo tenían que ver con una infancia más tardía, con la primera adolescencia o incluso, algunos objetos, tenían que ver con algo que les había sucedido en el pasado cercano y que a su vez aún les afectaba en el presente. Al igual que el otro grupo algunos objetos trataban o eran una metáfora de la forma de ser de cada uno de los jóvenes, como encarnando su personalidad o rasgos característicos, otros tenían que ver más con las preferencias, gustos, aficiones o con algo que les marcaba como personas, mientras que otros eran regalos u objetos significativos que rememoraban momentos recordados como más buenos que el presente, momentos recordados como felices. Del mismo modo, no daré cuenta de las explicaciones recibidas, en un afán de preservar la intimidad de los sujetos, aunque éstas también me hicieron y han hecho reflexionar bastante sobre los jóvenes. Además, prácticamente todos los jóvenes de este grupo trajeron objetos, a diferencia del otro, en que muchos no los habían traído. Las historias que nos narraron, obviamente marcaron la relación pedagógica que luego establecimos con ellos, no sólo en este, sino en ambos grupos. Ya no podíamos verlos de la misma forma, aunque tampoco estuviéramos todos los educadores creando las mismas relaciones con todos los jóvenes, ya que nuestro trabajo había empezado en un cuerpo a cuerpo.



8 Preparación de la narrativa a escenificar y fotografiar

A continuación, David les propuso un ejercicio que deberían resolver. A partir de los objetos que habían traído y de lo que significaban para ellos, tenían que inventar una historia o narrativa colectiva. Esta narrativa tenía que tener en cuenta las características simbólicas de lo que representaban los objetos que habían traído, como si se tratasen de personajes que pudieran interactuar entre ellos y que, de hecho, posteriormente lo harían.

En el grupo con el que trabajé existió una dificultad muy grande, debido en parte a las dificultades de los individuos, por imaginar una historia en conjunto, pero poco a poco fueron construyéndola gracias o en parte a nuestra ayuda y colaboración.



Fotografías escenográficas en grupo

Al igual que con el otro grupo, se tomaron fotografías de las escenografías corporales que habían creado, y cómo los jóvenes corporeizaban los objetos o lo que estos significaban de forma metafórica.

De nuevo mi sensación es que no entendían muy bien qué estaban realizando, aunque el ejercicio les gustara y se lo pasaran bien realizándolo.



10 Sesión fotográfica individual

11 Diálogo con los jóvenes

Quizás esta era la sesión más prometedora que iniciaba el proyecto. David, desde el principio, fue presentado como un fotógrafo profesional que les iba a realizar unos retratos personales. Con esto se pretendía que los jóvenes tomaran una implicación mucho más directa con el proyecto y un entusiasmo mayor. De hecho, siendo honestos, estaban muy contentos de que un fotógrafo profesional pudiese hacerles una sesión de fotos. Mientras David trabajaba en el estudio improvisado y realizaba las fotografías, el resto del grupo permanecía en otra aula, conversando con el resto de educadores y preparándose para la sesión fotográfica.

10 Sesión fotográfica individual

Se les explicó que una buena imagen sobre ellos mismos puede mostrar otros aspectos sobre su personalidad, y que esto se puede captar y representar mediante la imagen. Después de la sesión anterior de preparación, en esta segunda sesión, también se les dio la opción de representarse con vestuarios, objetos u otros elementos que representasen la forma en la que querían verse y mostrarse. En esta sesión fotográfica empezaba a trabajarse la autoimagen de los jóvenes a través de una imagen de retrato. El principal objetivo era conseguir una imagen con la que se sintiesen a gusto y que les representase de un modo distinto al que están acostumbrados a verse. David trabajaba con pequeños grupos de 2 o 3 jóvenes en el estudio improvisado, para mantener una cierta privacidad que a su vez era solicitada por los jóvenes, sobre todo por las chicas. David realizaba varias pruebas fotográficas iba enseñando a la persona fotografiada. Cuando se llegaba a un resultado en mayor o menor medida, deseado, se decidía que esa era la imagen definitiva y se pasaba al siguiente joven.

Sin duda, esta sesión fue un detonante para establecer una relación diferente con los jóvenes. No obstante, esto no quiere decir que el posterior trabajo con ellos fuese fácil, ni que la sesión se realizase de forma ideal. De hecho, aún recuerdo cómo me molestó un poco, aunque tuve que resignarme, que me echaran del estudio improvisado al que yo quería entrar como observador. Este hecho te sitúa en un lugar que no tiene que ver con el desprecio, pero sí con la privacidad de las personas y me hizo



pensar en qué papel iba a jugar yo en todo ello. Aunque mi solución directa fue irme a la sala con los demás jóvenes a establecer un diálogo, lo cierto es que me hubiese gustado ver más de cómo se tomaron las imágenes y la relación que David podía establecer por el hecho diferencial de ser presentado como fotógrafo. Supongo que también tuvo que ver mi personalidad y mi no autoritarismo y la aceptación del deseo de los jóvenes, pues evidentemente podía haberme quedado en el estudio de forma impuesta para ellos.







11 Diálogo con los jóvenes

Mientras David, junto con la ayuda de algunos de los jóvenes, se encargaba de realizar las sesiones fotográficas por grupos reducidos, el resto del grupo estuvimos en otra aula dialogando con los jóvenes, en un ejercicio de aproximación a ellos, sus aficiones, sus motivaciones, etc. La idea era seguir construyendo un marco de confianza desde el que pudiésemos establecer un trabajo conjunto posterior. También se aprovechó para preparar las sesiones fotográficas de algunas personas que tuvieron que prepararse con vestuario u otros objetos.

Ahora mismo, no recuerdo demasiado bien sobre qué o con quién exactamente hablé. Sólo tengo el recuerdo o la sensación de haber estado en una sala de espera en la que debía aprovechar la ocasión para amenizar el tiempo de los jóvenes, que esperaban nerviosos a hacerse las fotos y que, de algún modo, este amenizar conversacional me permitiese sacar provecho para un posterior trabajo.

- 10 Sesión fotográfica individual
- 11 Diálogo con los jóvenes
- 12 Juego de construcción de narrativas

También para este grupo, aunque no tanto como para el otro, esta era la sesión más prometedora que iniciaba el proyecto. David realizaría sesiones fotográficas a los jóvenes participantes del proyecto.

10 Sesión fotográfica individual

La sesión fotográfica se organizó del mismo modo que con el otro grupo. En espacios diferenciados, y buscando la mejor opción posible para un estudio improvisado, David se encargaba de realizar las fotografías mientras el resto dialogábamos en grupos en otro espacio.

Al igual que con el otro grupo, esta sesión fue otro modo de entrar en contacto con los jóvenes y romper con ciertas dinámicas educativas y poder empezar a establecer otra relación pedagógica distinta.





11 Diálogo con los jóvenes

Mientras David se encargaba de realizar las fotografías, nosotros charlábamos y aguardábamos en otra sala en la que el nerviosismo era palpable.

Tampoco recuerdo exactamente con quién o sobre qué hablé en estas conversaciones, y del mismo modo que con el anterior grupo, sólo pretendía escuchar y compartir un diálogo con algunos jóvenes para poder establecer una relación de confianza desde la que poder trabajar posteriormente.







12 Juego de construcción de narrativas

Antes de finalizar la sesión, Max, uno de los jóvenes del grupo, comentó que si podía sacar unos dados para jugar a un juego. Este juego de dados, Rory's Story Cubes® consiste en su versión básica en nueve dados de seis caras con diferentes iconos dibujados en cada uno de los lados, 54 iconos en total, que representan elementos tan distintos como un reloj, un barco, un paracaidista, un avión, etc. Las reglas del juego son muy abiertas: tirar los lados y construir historias. De hecho, las historias pueden construirse colectivamente o individualmente, o consensuar las normas a las que se atienen los jugadores antes de empezar una partida.

Más allá del juego, este ejercicio también sirvió, de forma espontánea y totalmente inesperada, para empezar a desarrollar historias de ficción y trabajar así la capacidad imaginativa y la proyección a partir de unas imágenes que se tomaban de forma explícita o figurada. De hecho, la tutora del grupo, Ester, quiso probar a construir una historia. Todos los jóvenes la escuchaban atentos. Fue un buen momento en el que me daba cuenta que se establecía otro tipo de relación con los jóvenes, de acercamiento, de ver qué se podía contar a partir de unos simples dibujos, de compartir las capacidades imaginativas tanto de adultos como de jóvenes.



12

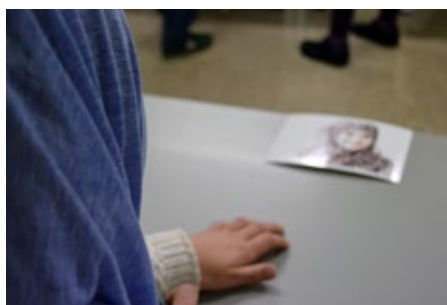
13 **Presentación de los retratos fotográficos**14 **Lectura de autorretratos literarios**15.1 **Escritura de las narrativas escritas personales**

Antes de empezar las narrativas visuales, y como parte de la programación del proyecto, se decidió empezar a construir primero narrativas escritas para posteriormente pasar a narrar visualmente. En la cuarta sesión empezamos mostrando y hablando sobre los retratos fotográficos para posteriormente empezar a trabajar con ejemplos y narrativas escritas.

13 **Presentación de los retratos fotográficos**

Empezamos la sesión proyectando algunos de los retratos fotográficos de los participantes. Las reacciones fueron diversas. Hablamos sobre las imágenes fotográficas y cómo les describen y representan, intentando describir lo que muestran de cada uno de ellos y ellas.

La reacción de los jóvenes no fue la misma en todos los casos. De hecho, los registros documentales fotográficos dan cuenta de varias de estas expresiones. Algunas daban la vuelta a la foto, para no verla. Otras se ocultaban el rostro en señal, quizás, de una cierta vergüenza. Otros en cambio simplemente miraban las fotografías y se quedaban pensativos o dubitativos. No tengo muy claro el porqué de esta sensación agrídulce, que les entusiasmaba pero que a su vez les refrenaba. Verse representados de otro modo tuvo que ser chocante si me pongo en su piel, aunque también es cierto que enfrentarse a una imagen propia es algo que en general tiende a ser controvertido. Además, los educadores íbamos proyectando las imágenes y dando cuenta de algunos comentarios sobre las mismas, sobre cómo estas representaban ciertas cualidades sobre ellos mismos, o lo que parecía que estaban haciendo en las fotografías o la forma de ser de ellos. Eran interpretaciones, obviamente, pero esto también les interpelaba, hecho que seguramente hacía incrementar la sensación de los jóvenes de una cierta atracción a la vez que un cierto rechazo.



14 Lectura de autorretratos literarios

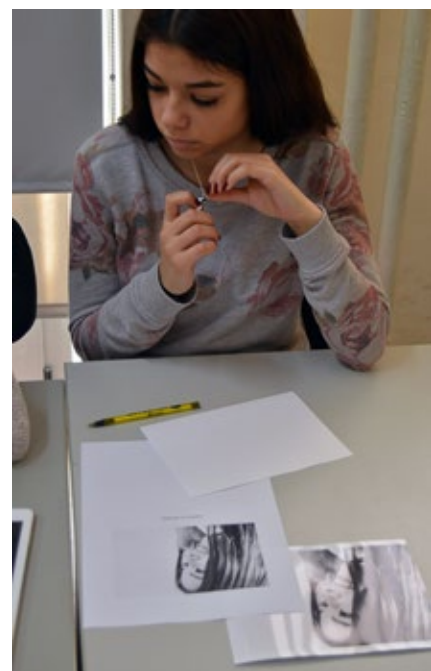
Se les entregaron dos textos breves, autorretratos de dos autores distintos que describen cómo se ven ellos mismos. El primer autorretrato leído fue el de Miguel de Cervantes, publicado en 1613 en un compendio de novelas cortas titulado *Novelas ejemplares*. El segundo autorretrato que leímos fue el de Jorge Luis Borges, titulado *Borges y yo*, publicado en 1988. Ambos escritos no generaron gran expectativa, pero sirvieron como ejemplo para explicar las distintas formas de narrarse y cómo se puede tomar un camino u otro según lo que se quiera expresar de uno mismo.

Ahora que lo veo en perspectiva, no creo que estos textos fueran los idóneos para poder establecer una conexión con los jóvenes. Eran textos distantes que era evidente que eran muy extraños para los jóvenes, y a que, a su vez, utilizaban un lenguaje complicado o desconocido. No quiero decir con esto que no sean textos que no deban leerse, todo lo contrario, pues pienso que hay que leer hasta aquello que no se entiende, y que no hay edad o capacidades mínimas para leer un texto. No obstante, es cierto que vi cómo los jóvenes no conectaban con los textos, y que, hasta quizás, aún estaban pensando en otras cuestiones que tenían más que ver con la sensación y las impresiones de las fotografías que con otra cosa, los textos, que les eran completamente ajenos.



15.1 Elaboración de la narrativa escrita personal (1/2)

Después de mostrar dos ejemplos de escritos sobre uno mismo, se les entregó una fotocopia del retrato fotográfico seleccionado como definitivo a cada uno de los jóvenes. En dicha fotocopia aparecía un titular que indicaba lo siguiente: CUENTA TU HISTORIA. El ejercicio que se les solicitaba consistía básicamente en empezar a narrarse a partir de estas premisas (imagen y titular) para poder ver desde qué lugar podíamos iniciar las narrativas visuales y biográficas que debían realizarse posteriormente. Algunas personas empezaron a escribir sin problemas, a otras les costó bastante más. Mientras tanto, los educadores dábamos soporte (si se requería) para tratar de ayudar, a partir de la conversación, a escribir aquello que querían expresar o cómo querían hacerlo.



Trabajé con dos chicos a los que les costaba bastante imaginar una historia, especialmente cuando se trataba de su historia. No obstante, y muy lentamente a lo largo de la conversación, fueron saliendo algunos temas que podían rescatarse para posteriormente elaborar la narración. Al principio, recuerdo que los jóvenes tenían la sensación de que no tenían nada que contar, o que no tenían capacidades para ello. Yo traté de sacarlos de esta situación comentándoles y haciéndoles ver que cualquier historia o tema era válido, que no había historias buenas o malas, sino historias y ya está. Aunque no me funcionó con los tres chicos con los que trabajé, al menos dos de ellos empezaron a redactar sus historias en base a algún tema en concreto. También recuerdo la dificultad que tenían a la hora de describirse y describir cómo eran, ya no físicamente, sino a nivel personal. La estrategia de la *photoelicitation*, acompañada por el titular, les situaba en una posición de interpelación. La imagen les estaba “pidiendo” que se describieran a través de la historia que la imagen fotográfica no podía representar. Así, no sólo se daban cuenta (quizás no de forma consciente) de que las imágenes no son capaces de contarlo todo, sino también de que el texto a su vez también tiene sus límites, los límites de la representación textual y visual.



- 13 Presentación de los retratos fotográficos
- 14 Lectura de autorretratos literarios
- 15.1 Elaboración de la narrativa escrita personal (1/2)

13 Presentación de los retratos fotográficos

Esta sesión la realizamos en otro espacio bastante diferenciado del que habíamos participado anteriormente, nos encontrábamos en una de las aulas taller del centro, en la que se podía encontrar maquinaria del sector textil.

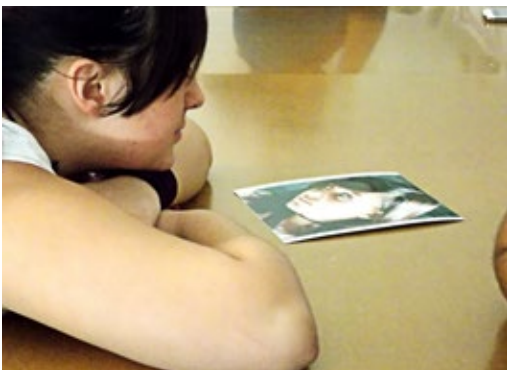
Al igual que con el otro grupo, primero se presentaron los retratos fotográficos realizados, además de entregarles una copia impresa.

Aunque este grupo reaccionó de forma similar, quizás las reacciones de los jóvenes fueron menos exaltadas que con el otro grupo. Me refiero a que no había una reacción tan marcada y clara como con el otro. Me pregunto si esto tenía que ver, en parte, con el tipo de colectivo que formaba parte del mismo, ya que ambos grupos, a pesar de estar bajo la problemática del fracaso escolar, no se parecían demasiado. A pesar de que compartían ciertos aspectos que se relacionan con aquello que otras investigaciones han determinado que afecta a la hora de fracasar en la educación, cada grupo tenía una idiosincrasia propia y hasta un modo de relación respecto a nosotros o al proyecto en sí mismo, ligeramente diferenciados.



También se proyectaron todos los retratos en el proyector y se intentó que los jóvenes pudieran expresar qué veían en las fotos, del mismo modo que habíamos hecho en el ejercicio inicial de visualización de imágenes. Tratamos de hablar de lo que las imágenes denotaban y de qué expresaban éstas para el propio grupo.

Los resultados no fueron demasiados, y las aportaciones fueron más bien escasas. Aunque aparecían comentarios espontáneos, tampoco eran muy meditados en general, simplemente contestaban a aquellas preguntas que les lanzábamos, sin reflexionar demasiado sobre lo que les hacían pensar las imágenes.



14 Lectura de autorretratos literarios

Se leyeron los mismos textos breves que se compartieron con el grupo SJD.

El resultado de la lectura fue bastante similar, no acabando de conseguir el objetivo deseado, pero al menos, aportando algún ejemplo de formas de escritura distintas a las que están más acostumbradas a leer. En este grupo se trató de hacer más entendedores los textos, señalando y explicando los significados de las palabras que eran desconocidas para los jóvenes, o tratando de explicar a qué se referían los textos cuando utilizaban metáforas para describir alguna característica personal.



15.1 Elaboración de la narrativa escrita personal (1/2)

Al igual que con el otro grupo se les entregó una fotocopia del retrato fotográfico seleccionado como definitivo a cada uno de los jóvenes con la misma frase y bajo las mismas premisas que con el otro grupo: “Cuenta tu historia”.

Dado que en esta sesión éramos una ratio más elevada de docentes por cada joven, prácticamente estuvimos en un cara a cara con algunos jóvenes. Yo me puse a trabajar con dos jóvenes que apenas quisieron coger ni el bolígrafo. Pudimos apuntar algunas ideas para narrar su historia, pero ambas tenían una dificultad tremenda por expresarse y describirse a sí mismas. Otras compañeras y compañeros, sin embargo, empezaron a escribir su historia desde un punto biográfico, acabándola en la misma sesión. A diferencia del grupo anterior, y en general, en este grupo era más fácil establecer una dinámica de trabajo y de elaboración de narrativas y de narrarse, aunque tenía otras dificultades que abordar y no en todos los jóvenes era así.



- 16 Presentación de un ejemplo fílmico de narrativa personal
- 15.2 Elaboración de la narrativa escrita personal (2/2)
- 15.1 Escritura de las narrativas escritas personales

A partir de este momento, con este grupo, empezamos a realizar dos sesiones semanales en vez de una. Este hecho, que se debía a la posibilidad de trabajar más horas con el grupo, permitió que éste realizará cuatro sesiones más que el otro grupo. A su vez, este hecho produjo que las sesiones que hasta ahora se iban solapando y repitiendo casi de forma replicada de uno a otro grupo, pasase a adaptarse mucho más a las necesidades de cada grupo, que ya empezaban a ser más claras y que necesitaban reenfocar los mecanismos para llevar a cabo el proyecto que queríamos elaborar con los jóvenes: la construcción de narrativas biográficas visuales. Como síntoma de ello, las acciones que teníamos preparadas para desarrollar en cada centro iban variando de orden, como puede verse a partir de ahora.

16 Presentación de un ejemplo fílmico de narrativa personal

Paulo propuso, en una reunión del grupo de formadores, poner algún ejemplo fílmico que sirviese como ejemplo de cómo elaborar narrativas biográficas distintas. A consecuencia de esto, él mismo guía el principio de esta sesión. Se proyectó una película, Más extraño que la ficción, del director Marc Forster y estrenada en 2006, que trata de forma visual temas sobre autoconocimiento y narrativas personales. Se proyectaron algunas escenas seleccionadas de la película y se comentó cómo el personaje se presenta a sí mismo y cómo va construyendo su visión sobre el mismo en el film. Además del tema de la narrativa, la película utiliza algunos recursos visuales para explicar lo que piensa el protagonista y permite también cuestionar el tipo de vida que lleva, muy aburrida y solitaria, y aquella vida que le gustaría llevar.

Aunque para mí fue un ejemplo muy bueno a nivel narrativo audiovisual, la gran mayoría de jóvenes no estaban atendiendo a la proyección. Algunos incluso, a primera hora de la mañana, se dormían debido al trasnochar, que luego la tutora nos comentó que era una práctica habitual en el grupo de jóvenes, que llegaban muy cansados cada mañana al centro educativo. Sin ser una acción demasiado significativa, me hizo pensar en cómo sacarlos de esa posición de espectadores aburridos y desinteresados para poder establecer una relación de querer trabajar juntos.



15.² Elaboración de la narrativa escrita personal (2/2)

En la segunda parte de la sesión continuamos trabajando en la narrativa escrita, ayudando a construirla a aquellos jóvenes que estaban más estancados y bloqueados. Algunos de ellos ya las habían dado por finalizadas, pero tratamos que éstos las mejoraran de algún modo o ampliaran. Algunas narrativas escritas se compartieron con el grupo para mostrarlas como ejemplos y facilitar la escritura que quedaba pendiente.

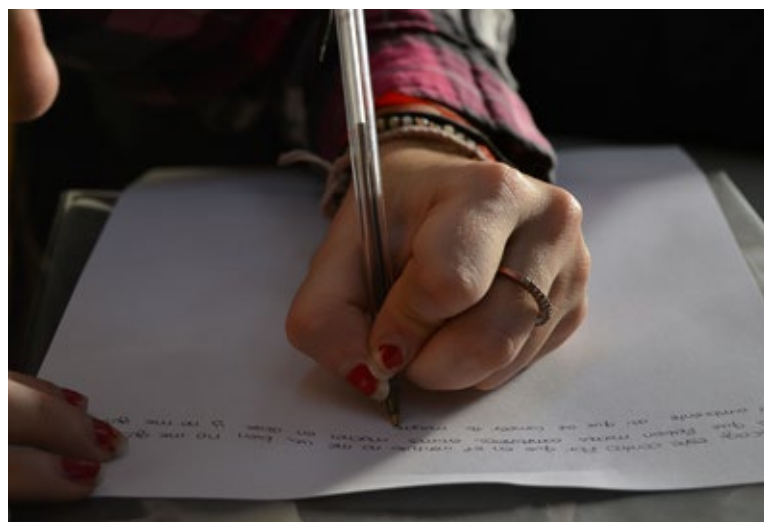
Los que no quisieron escribir en la primera sesión, continuaron trabajando conmigo, esta vez para finalizar de un modo, más o menos correcto, el ejercicio que se les solicitaba. De nuevo, mucha dispersión en el grupo debido en gran medida al estado de físico y de ánimo de los y las jóvenes. De hecho, esto fue una constante en algunas sesiones, donde los jóvenes llegaban agotados tras, por ejemplo, no haber dormido la noche anterior. Esto incrementaba a menudo el desinterés, a pesar de que las propuestas fueran diferentes a lo que generalmente desarrollan en el centro.

15.² Elaboración de la narrativa escrita personal (2/2)

16

17.¹ Compartir y rescatar los aspectos positivos personales (1/2)18.¹ Elaboración de los mapas *post-it***15.² Elaboración de la narrativa escrita personal (2/2)**

Con este grupo también se continuó trabajando en la narrativa escrita, mejorándola o bien ayudando a construirla a aquellos jóvenes que están más estancados. Algunos de ellos también las habían dado por finalizadas.



Continúo trabajando con los jóvenes con los que empecé a trabajar el primer día, que acaban sus narrativas escritas, pero con dificultades y bajo ciertas presiones por mi parte. No obstante, pienso que hay potencial en ellas y que me permitieron pensarlos de otro modo distinto al modo en que los pensaba al inicio del proyecto. En especial trabajé con dos jóvenes, que estaban dispuestos en la posición del "yo no sé" o del "yo no lo hago bien". Una de mis tareas, precisamente a lo largo del proyecto, fue compartir refuerzos positivos y comentarios respecto al trabajo elaborado por los jóvenes, para tratar sacar de estos de esa posición de no-saber (hacerlo bien). Se trata,

por tanto, de sacarlos de esa posición cómoda en la que están inmersos, pues es más fácil decir que ellos no saben que enfrentarse al reto de producir algo a lo que no están acostumbrados.



17.1 Compartir y rescatar aspectos positivos personales

Algunas narrativas escritas ya finalizadas se comparten y leen en voz alta para compartirlas con el grupo. Los jóvenes no quieren leer sus narrativas, por lo que yo mismo y otros compañeros leemos las narrativas de otros miembros del grupo para facilitar el bloqueo y el no querer leer sus palabras. Además, durante este proceso de compartir y dentro del desarrollo del taller de formación se consideró importante intentar rescatar, de ellas, qué aspectos positivos mostraban, es decir, qué cualidades personales, capacidades, emociones, etc. se reflejaban en las historias de los jóvenes y cómo las historias, de algún modo, conectaban entre ellas. Estos ejercicios del compartir y dar cuenta de cómo se vinculaban emocionalmente con el otro eran especialmente difíciles en este grupo, pero aun así se pudieron señalar algunos aspectos.





Los jóvenes no tenían demasiadas capacidades o tenían un bloqueo que les impedía hablar sobre sí mismos, sus cualidades positivas, aspectos personales positivos para ellos y sobre ellos, etc. Era evidente, especialmente en las narrativas escritas, que no daban cuenta de ello o lo hacían de forma sutil o casi escondida en este grupo y que les era especialmente difícil el ejercicio de narrarse a sí mismos. Más allá de lo que eso pudiera significar para mí significaba que debía tratar de ayudarles a compartir cómo ellos eran, pues sabía del cierto que ese ejercicio era el que les podría hacer ganar mayor confianza en sí mismos y así de tratar de la situación en la que se encontraban. De hecho, el gran ejercicio elaborado con este grupo fue precisamente tratar de sacarlos de esa posición de bloqueo, intentando generar nuevas maneras de verse y (re)presentarse frente al mundo.

18.1 Elaboración de los mapas *post-it*

Para tratar de salir un poco de este bloqueo a la hora de expresar cualidades positivas sobre ellos mismos, se les propuso que mientras compartíamos los relatos escritos, pensarán en adjetivos o cualidades que pudieran definir a la persona que había narrado la historia, o lo que es lo mismo, lo que la narrativa daba cuenta sobre la persona. Así, alrededor de los nombres de cada joven colocados en el centro de un folio blanco de tamaño DIN A3, se iban situando nubes de etiquetas generadas con *post-its* de colores diversos que se iban vinculando al nombre y que algunos de los compañeros pensaban que la historia estaba representando.

Este ejercicio improvisado, tan simple al parecer, fue muy significativo para los jóvenes. Primero por el hecho de compartir una historia y empatizar con el otro. Segundo por ver que otras personas veían aspectos positivos que uno mismo no podía o no era capaz de ver sobre sí mismo. Así, poco a poco, compartimos algunas narrativas y dejamos las que faltaban para la siguiente sesión. Ahora pienso en cómo estos sujetos no eran capaces de poder expresar, en aquel momento, cómo eran. O

al menos no eran capaces de hacerlo en público denotando cuáles eran sus principales cualidades positivas. Esto me hace reflexionar sobre cómo era su construcción mental identitaria y hasta qué punto este ejercicio no les sirvió para pensarse y aprender en una vía de autoconocimiento.

Hay que señalar aquí que, en este grupo, y a diferencia del otro, había una cierta segregación o distanciamiento entre dos o tres subgrupos que se formaban dentro del mismo y que, al abordar este ejercicio, permitió que se conocieran de otro modo y que empatizaran. Que vieran que el otro, por diferente que parezca, se parece también bastante a nosotros. Y dejo aquí el tema, así, sin dar más pistas, porque considero que es mejor dejarlo a la interpretación.



Esta sesión fue caótica y desconcertante. En esta semana habían expulsado dos alumnos del curso porque en un forcejeo amistoso habían tirado una de las máquinas de coser del taller recientemente instalada. Esto fue el detonante que hizo que el departamento, que ya llevaba tiempo intentando la separación, expulsara definitivamente del taller profesional a los jóvenes del programa de formación inicial. En esta sesión las dos profesoras del centro tenían que organizar la mudanza a un taller que les iban a habilitar con máquinas antiguas y que sólo ellos usarían, que fuese independiente de los grados de formación profesional que se impartían en el centro. Entre que nos situábamos a esta situación insospechada y que los jóvenes no llegaban a su hora, el tiempo fue pasando. La tutora empezó a intentar llamar a tutores y padres para ver donde estaban, hasta que más de media hora más tarde aparecieron. El ambiente no era demasiado bueno, y las sensaciones no eran nada positivas después de la expulsión de los dos alumnos y el incidente y traslado del taller. Pasaron bastantes minutos hasta que las dos educadoras del centro decidieron que intentáramos realizar la sesión de trabajo con todos los jóvenes, en el aula de informática.

19 Cambio de aula y solventar dificultades técnicas

Primero tuvimos que cambiar de aula, puesto que ya no nos dejaban estar en el taller. Como además había que organizar el traslado, nos propusieron de ir a la sala de ordenadores donde íbamos a trabajar las narrativas visuales digitales, con todos los jóvenes. Cuando llegamos, el aula estaba ocupada, también, por otro grupo al que habían concedido el aula para una clase, aun solapándose con la reserva realizada por la tutora del centro. A partir de entonces las sesiones se tendrían que mover a los miércoles para poder tener disponible el aula de ordenadores. Decidimos, ya casi a las cuatro de la tarde, dar por perdida la hora hasta las cinco, cuando la sala quedaría desocupada. A los alumnos se les dio una hora de descanso mientras que nosotros, los educadores, nos fuimos a trabajar o a hablar sobre el incidente y el proyecto en sí. A las cinco de la tarde, con sólo una hora disponible de formación, fue cuando pudimos empezar a trabajar.

Estos acontecimientos nos situaron a los presentes en una posición difícil de abordar. Por un lado, había cierta intranquilidad por parte del grupo de jóvenes, que no acababan de expresar qué pensaban sobre el asunto y que les había tocado asumir una exclusión de los talleres de mejor equipamiento. A esto se le sumaba una sensación de no saber qué iba a pasar con los jóvenes que estaban expulsados del centro, y cómo esto repercutía además en las propias vidas de estos. Por otro lado, no podía dejar de pensar en la sensación de rechazo que el propio centro educativo tenía con este programa de formación y cómo habían aprovechado la situación conflictiva con dos de los jóvenes para separar a todos ellos y relegarlos a un espacio que no interfiriese con las prácticas de los “buenos estudiantes”, entendidos estos como estudiantes de éxito académico que cursan estudios post-obligatorios.

20 Búsqueda de imágenes para la narrativa visual

Como tuvimos que improvisar sobre la marcha, se les solicitó a los jóvenes que buscaran a través de sus redes sociales o a través de buscadores *online* (bancos fotográficos libres, etc.) algunas imágenes que les interesasen o que pudiesen incluso servir para posteriormente elaborar la narrativa visual que debían producir.

Como era de esperar, la sesión no fue nada fructífera, aunque pudimos empezar a manejar algún ordenador y poder entrar en contacto con herramientas digitales visuales que nos servirían posteriormente para trabajar con los jóvenes.

- 17 Compartir y rescatar los aspectos positivos personales
- 21 Ejemplos de narrativas visuales (aportadas por los educadores)
- 22 Ejemplos de narrativas visuales (aportadas por los jóvenes)

Al día siguiente, nos presentamos en el centro de nuevo con el propósito de tratar de seguir trabajando bajo los acontecimientos que habían ocurrido durante la semana, intentando normalizarlos y que no afectasen (demasiado) al desarrollo del proyecto.

17 Compartir y rescatar los aspectos positivos personales

En este momento, y dado que con este grupo aún no se había hecho, se consideró importante compartir las narrativas textuales que habían realizado los jóvenes e intentar rescatar, de ellas, qué aspectos positivos mostraban, es decir, qué cualidades personales, capacidades, emociones, etc. se reflejaban en los jóvenes y cómo éstos conectaban entre ellos.

Estos ejercicios del compartir y dar cuenta de cómo se vinculaban emocionalmente con el otro, como empatizaban con él, eran especialmente difíciles en este grupo, pero aun así se pudieron señalar algunos aspectos. No fue demasiado fructífero, y había que sacar casi a cuenta gotas algunos adjetivos o ejemplos. Además, los jóvenes no estaban demasiado interesados en este proceso. Por mucho que intentamos abrir el diálogo y el trabajo del compartir, el ejercicio no funcionó como debía. A pesar de haber sido un efectivo ejercicio para el otro grupo, ayudándonos a desencallar la situación desbloqueo frente a la que se encontraban, con este grupo resultó todo lo contrario. Me empezaba a dar cuenta cómo las estrategias de aproximación al grupo eran distintas precisamente por la composición del mismo y por cómo se relacionaban entre ellos, con nosotros y con el mismo proyecto y las peticiones que surgían del mismo.

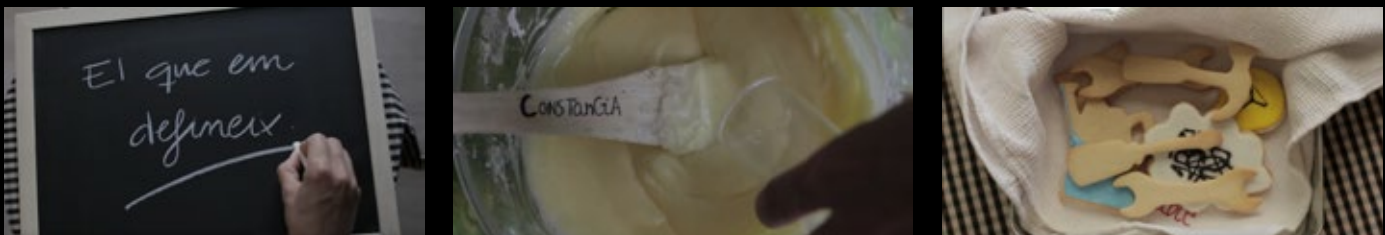
21 Ejemplos de narrativas visuales (aportadas por los educadores)

Después de esto, se le mostraron diferentes opciones y construcciones de distintas narrativas visuales que podían ser un ejemplo de lo que ellos podían realizar dentro del proyecto, a modo de ejemplos. Se enseñaron materiales diversos que habíamos seleccionado los propios educadores y que dieron pie a que los propios jóvenes,

especialmente uno de los integrantes del grupo, pidiera si podía mostrar otras narraciones visuales, unos cortos de animación, que le gustaban especialmente.

Esta parte de la sesión funcionó de un modo totalmente distinto a la anterior. Los jóvenes estaban más interesados en ver las diferentes manifestaciones que estábamos mostrándoles y se empezaban a vislumbrar algunas posibilidades de elaboración de las narrativas visuales, de las que habíamos hablado durante el proyecto como el fin del mismo. Así pues, estas narrativas proyectadas a modo de ejemplo sirvieron como una chispa de lo que podía pasar posteriormente y, aunque ahora sé que no se imaginaban lo que iba a acontecer, acabó resultando un ejercicio que les permitió vincularse de nuevo con cómo representar visualmente a través de narrativas, cosa que les acercaba, ahora sí, al proyecto.

Videocurrículum, Núria Fusté (2012)



22 Ejemplos de narrativas visuales (aportadas por los jóvenes)

A continuación, el joven que nos hizo la petición un par de cortos de animación que le interesaban personalmente y que también construían narrativas visuales que a pesar de no tener demasiado que ver temáticamente con las narrativas biográficas, sí tenían o mostraban determinados aspectos sobre modos de construir la imagen y formas de representación no estandarizadas.

The Maker, Zealous Creative (2011)



Curiosamente, estos vídeos compartidos tenían que ver ya no sólo con los propios procesos de creación de las narrativas visuales, sino que se relacionaban con ellos y los estudios que estaban realizando, dado que los personajes que aparecían estaban hechos de trapo o ropa cosidos o confeccionados, al igual que el curso que ellos mismos estaban realizando. Empiezo, en este momento, a darme cuenta de cómo los jóvenes empiezan a hacer suyo el proyecto y a vincularlo a sus referentes y sus modos de hacer.

Además, ambas propuestas me parecen sumamente interesantes puesto que la narrativa no se construía de una forma estandarizada. En el primer caso, en el corto titulado *The Maker*, la linealidad temporal hace que la narrativa finalice en el inicio de la misma, en un bucle.

Don't hug me I'm scared, This is it collective (2011)



El segundo ejemplo se construye a partir de una canción que habla sobre creatividad. Esta canción está cantada por una libreta en blanco, animada, que explica al resto de personajes lo que significa ser creativo. Lo que parece tener una estética que recuerda a algunas series infantiles, con todos los personajes y escenarios contruidos en telas y trapo, a medida que la narrativa avanza, la misma libreta va imponiendo su criterio sobre la creatividad a sus compañeros y cómo éstos deben ser creativos. Casi sin darnos cuenta, la narrativa da un giro inesperado hacia un ejercicio de creatividad bajo acciones y una visualidad de estética *gore*, donde se muestra de forma insinuada pero parcial algunas escenas que nos dejan descolocados. Sin duda, una narrativa, que forma parte de una serie de animaciones que merecen mucho la pena explorar a nivel narrativo y ver cómo estos rompen con determinadas concepciones, estéticas y formas de narrar.

- 17.² Compartir y rescatar los aspectos positivos personales (2/2)
- 18.² Elaboración de los mapas *post-it* (2/2)
- 19
- 20
- 21 Ejemplos de narrativas visuales (aportadas por los educadores)
- 22
- 23.¹ Elaboración de un guion o *storyboard* de la narrativa audiovisual (1/3)

17.² Compartir y rescatar los aspectos positivos personales (2/2)

Con este grupo, continuamos donde lo habíamos dejado, compartiendo las narrativas escritas que habían elaborado y que todavía no habían podido ser leídas públicamente. En esta sesión se leyeron y compartieron todas las narrativas restantes.



En los registros fotográficos se da cuenta precisamente de cómo compartimos dichas narrativas textuales. De hecho, gran parte fueron leídas por algunas de las educadoras, mientras que los jóvenes permanecían con miradas bajas. Esta posición corporal se acentuaba aún más cuando compartíamos el relato que habían escrito. El silencio reinaba en la sala. Todos escuchaban, interiorizando las palabras de sus compañeros. Que nosotros, los educadores, compartiéramos sus narrativas, leyéndolas en voz alta, era síntoma del no querer exponerse ellos mismos a una lectura pública. Quizás por vergüenza, quizás por una sensación de no querer quedar mal ante el otro... El caso es que, a partir de este momento, el trabajo con este grupo tuvo más que ver con ese desbloqueo. Con tratar de sacarles de esa posición que se autoimponeían: no sé hacerlo, no puedo hacerlo, lo que yo hago no es interesante. El trabajo posterior consistió en hacerles ver que realmente podían elaborar algo que tuviese sentido y que fuese un reto real para ellos, no un simple ejercicio que elaboran para salir del paso, como normalmente estaban acostumbrados a hacer.



18.2 Elaboración de los mapas *post-it*

Al igual que en la sesión anterior, se utilizó la estrategia de construcción de estos murales de *post-it* para poder establecer y rescatar colectivamente las cualidades personales, adjetivos que definen a los jóvenes de los que se estaban compartiendo las narrativas textuales.



De dicho ejercicio quiero quedarme con lo funcional que resultó para los jóvenes. Primero porque les ayudó a ver cómo el otro no es tan diferente a uno mismo y cómo realmente todos se encontraban en situaciones que compartían y que, a pesar de estar conviviendo muchas horas juntos, no habían compartido verbalmente. En segundo lugar, me quedo con el silencio de las personas y el respeto que se tuvo por el trabajo del otro. Eso sin duda, reflejaba en ellos no sólo una capacidad de empatía, sino también que sentían que aquello que estaban haciendo era importante y que afectaba tanto a la persona que lo estaba compartiendo (regalando) que debía respetarse.

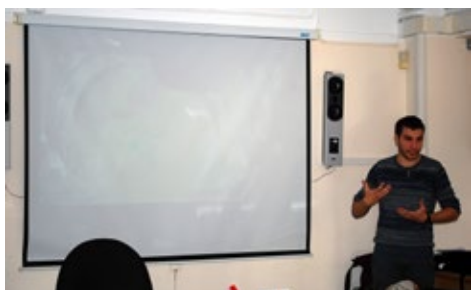
De las palabras positivas se aportaron, también algunas aportadas por los propios educadores, me quedo con las siguientes, a modo de lista que podría repetirme como si de un *mantra* se tratara: constancia, esfuerzo, valiente, seguir hacia delante, superación, optimismo, esperanza, expectativas de futuro, paciencia, capacidad de adaptación, positividad, luchadora, responsabilidad, sensible, madura, familia, constancia, esfuerzo, valiente....



21 Ejemplos de narrativas visuales (aportadas por los educadores)

Al igual que en la sesión anterior, se utilizó la estrategia de construcción de estos murales de *post-it* para poder establecer y rescatar colectivamente las cualidades personales, adjetivos que definen a los jóvenes de los que se estaban compartiendo las narrativas textuales.

Aunque las reacciones que pude observar no fueron demasiado significativas, estos vídeos y especialmente en algún joven en concreto, sirvieron de un modo muy ejemplificador, casi como modelo de lo que debían o podían hacer. A partir de este momento, es quizás cuando se diversifica un poco la idea y las formas de elaborar las narrativas visuales biográficas. Me refiero a cómo, incluso los propios educadores, teníamos visiones distintas sobre la misma idea y las capacidades y desarrollos que dicha producción podía alcanzar.



23.1 Elaboración de un guion o *storyboard* de la narrativa audiovisual (1/3)

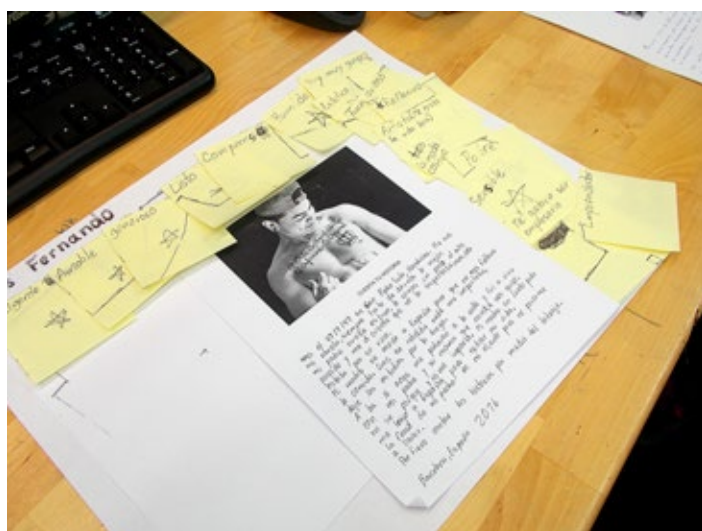
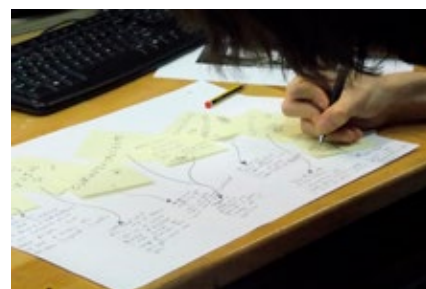
En esta sesión empezamos y propusimos que podían ir pensando y apuntando ideas sobre un posible guion o *storyboard* de la narrativa visual que posteriormente iban a realizar. Nos reunimos en grupos pequeños de trabajo en los que se iban apuntando ideas y de los que íbamos tratando de reconvertir el trabajo previo en la construcción de una narrativa visual y digital que pudiese reflejar sus cualidades y aspectos positivos.

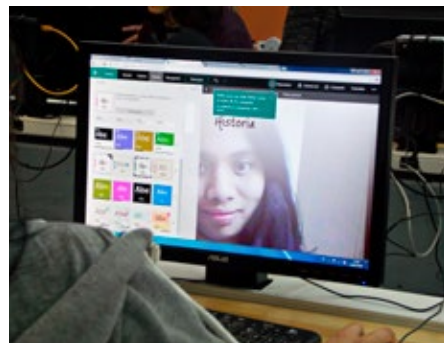
Empezamos con el cuerpo a cuerpo. Las sesiones se convierten en un trabajo mucho más de contacto con el otro y donde las decisiones se toman ya a un nivel mucho más micro, entre los educadores que guiaban el proceso y los jóvenes con los que se trataba. Aunque no había una organización clara sobre qué educador debía acompañar a cada joven, la distribución de los jóvenes por cada educador se volvió naturalizada e íbamos y veníamos para ayudar donde se nos necesitaba. Esto acabó propiciando que algunos educadores ayudáramos más o menos a algunos miembros del grupo, generando resultados diversos en la producción de las narrativas, también afectados por los propios educadores.



23.1 Elaboración de un guion o *storyboard* de la narrativa audiovisual (1/2)23.1 Elaboración de un guion o *storyboard* de la narrativa audiovisual (1/2)

Después de explicarles qué es y para qué sirve un *storyboard*, se empezó a trabajar en pequeños grupos sobre las narrativas visuales de los jóvenes. Para hacerlo más fácil, algunos de ellos empezaron a rescatar los aspectos positivos de los textos que habían escrito, proceso que no había funcionado tan bien como con el otro grupo y que creíamos imprescindible para poder elaborar posteriormente unas narrativas biográficas positivas sobre sí mismos. Algunos sí empezaron a trabajar con herramientas digitales en la elaboración de su narrativa.





Este proceso, que duró varias sesiones, fue un proceso de gran acompañamiento y de trabajo compartido entre los jóvenes y los educadores. De forma natural, como en el otro grupo, y de una forma no jerárquica, cada uno de los educadores fuimos trabajando con estudiantes en concreto o ayudando en momentos puntuales que también estaban determinados por nuestros conocimientos o saberes. Por ejemplo, podíamos estar trabajando con determinados jóvenes en la construcción de la idea sobre la narrativa, o sólo en la grabación de la misma. Ahora que lo pienso, a pesar de no tener una jerarquía o un reparto de los jóvenes por cada educador, en la práctica, todos nos organizábamos para trabajar bien con aquellos con los que necesitaban más apoyo o bien por una simple cuestión de simpatía. El caso es que finalmente, cada educador acompañó procesos distintos, y al igual que con el otro grupo, esto también afectó profundamente las decisiones tomadas a la hora de producir las narrativas audiovisuales.



23.2 Elaboración de un guion o *storyboard* de la narrativa visual (2/3)

24 Ejemplo artístico de elaboración de narrativas biográficas

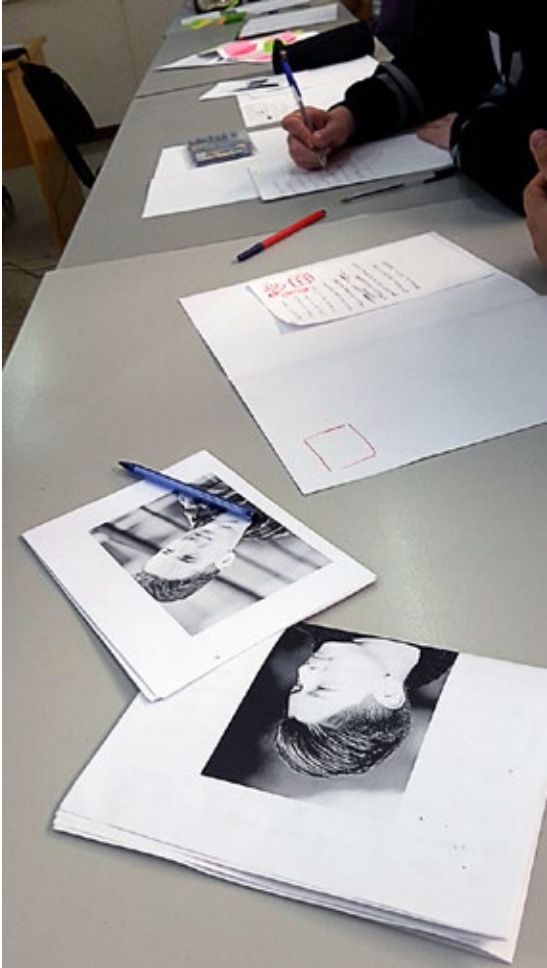
23.1 Elaboración de un guion o storyboard de la narrativa visual (2/3)

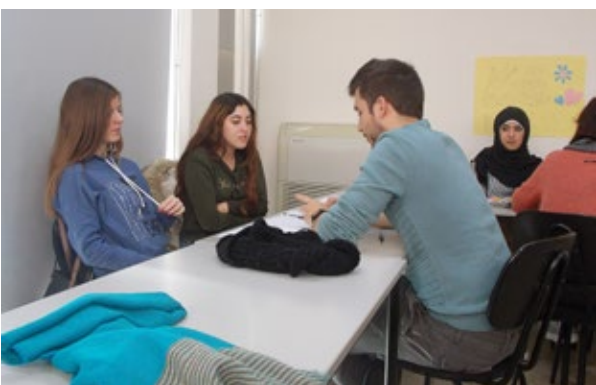
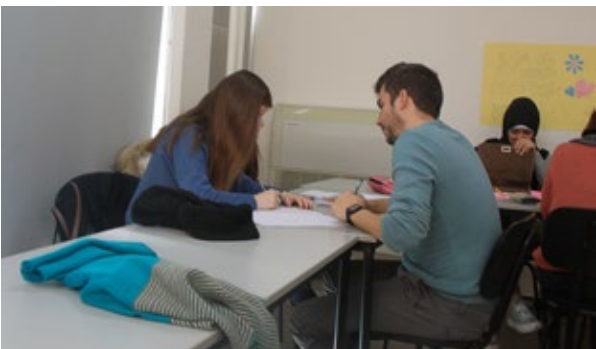
En esta sesión continuamos trabajando y acompañando en la realización de los guiones previos de las narrativas visuales y resolver dudas de cómo éstas deberían realizarse. Los métodos para llevar a cabo este seguimiento y apoyo fueron iguales que en la sesión anterior, trabajo en pequeños grupos acompañados por un educador.





A diferencia del otro grupo, en que alguno de los alumnos sí que utilizó el recurso del *storyboard* como método de composición y estructuración de las narrativas, en este grupo apenas tuvo cabida la idea o propuesta. De hecho, funcionó de forma diferente. Algunos guiones se iban construyendo mediante el proceso de identificar y rescatar aspectos positivos y cómo estos podrían representarse visualmente. Otros giraban más alrededor de metáforas visuales o conceptos a los que las narrativas visuales que se estaban ideando o que se iban relacionando. Poco a poco se iban articulando algunas ideas y preparando los relatos que posteriormente se grabarían.





24 Ejemplo artístico de elaboración de narrativas biográficas

Posteriormente, y gracias a la colaboración de una invitada, se compartió en el grupo un ejemplo de cómo trabajar contranarrativas en un proyecto de arte contemporáneo. La artista Andrea Aparicio, invitada a la sesión, nos explicó el proyecto y cómo abordaba determinadas narrativas para construir mediante la fotografía otras narrativas distintas de las hegemónicas.

Cuando lo veo desde la distancia, me doy cuenta del poco o escaso interés (aunque era general en el transcurso del proyecto y especialmente con este grupo) que suscitó esta presentación. Aunque a mí me pareció muy interesante y no pueda corroborar que fuese así para todos los jóvenes, mi sensación fue que para ellos era un proyecto muy alejado, que no entendían demasiado bien y cuya forma de narrar les estaba totalmente desvinculada de sus vidas. Era como algo más bien lejano y extraño de escuchar, aunque como he dicho, es sólo una hipótesis.



23.² Elaboración de un guion o *storyboard* de la narrativa audiovisual (1/2)

24

25.¹ Producción de las narrativas audiovisuales (1/5) [parte del grupo]**23.² Elaboración de un guion o *storyboard* de la narrativa audiovisual (2/2)**

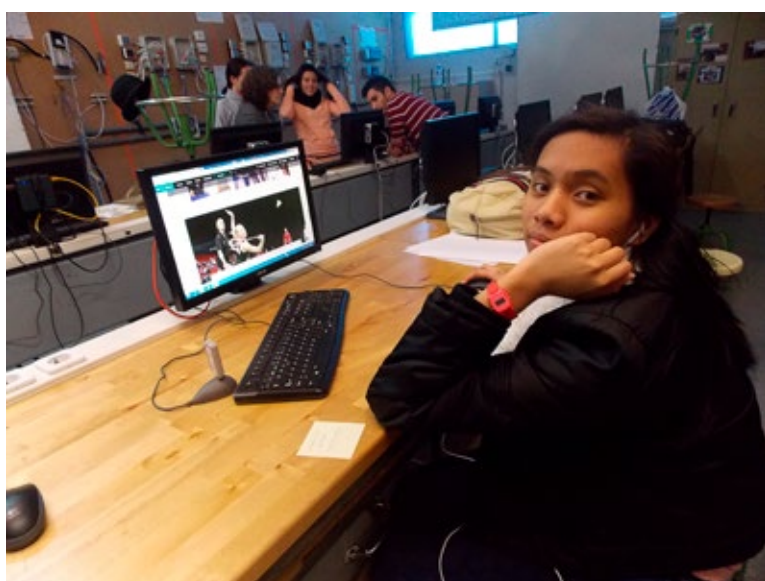
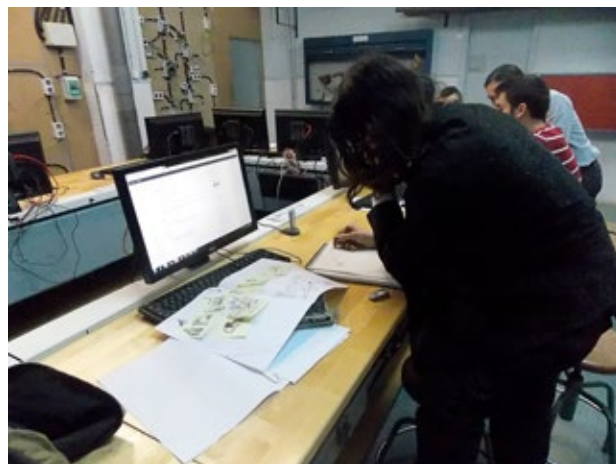
Continuamos trabajando acompañando en la realización de los guiones previos de las narrativas visuales y resolver dudas de cómo éstas deberían realizarse. Dado que no podíamos trabajar con todos en la producción digital de las narrativas, sólo empezamos con las narrativas visuales (grabación de clips, edición, etc.) con algunos de los jóvenes.

25.¹ Producción de las narrativas audiovisuales (1/5) [parte del grupo]

Aunque en la sesión anterior algunas personas comenzaron a editar digitalmente sus narrativas visuales a través de algunos programas informáticos, es en esta sesión cuando empezamos a trabajar sólo con una parte del grupo para poder realizar las grabaciones en vídeo pertinentes (si correspondían) y editar los vídeos o trabajar con los programas que se iban a utilizar para generar las narrativas visuales y digitales biográficas.

Dado que cada caso era distinto y cada elaboración de las narrativas también lo era, fuimos trabajando las narrativas de forma reducida y con un cierto orden. Por ejemplo, empezábamos trabajando con uno de los jóvenes y nos ayudábamos de otros si necesitábamos colaboradores, o continuábamos haciendo el seguimiento y apoyo a la hora de pensar o elaborar mejor las ideas antes de iniciar la producción de las narrativas. Aunque se les pidió que los materiales (imágenes, vídeos, etc.) que pudieran necesitar los trajeran ya grabados o preparados, en la práctica, algunos casos necesitaban de grabar escenas o recuperar materiales digitales por la red, ya que no habían realizado esta tarea de recopilación de archivos previa y que solicitábamos de forma autónoma. Según el trabajo que se necesitaba, íbamos actuando y guiando el proceso y a los jóvenes para que vieran cómo debían organizar la elaboración de una narrativa biográfica audiovisual y ver los pasos y decisiones que debían tomarse para poder llevarla a cabo de forma satisfactoria.

Todo este proceso se convirtió en una suerte de improvisaciones y actuaciones por parte de los educadores que teníamos que tratar de resolver, con las herramientas disponibles, escasas por cierto y a menudo de forma precaria, las ideas de cada joven y las formas en las que podíamos representar colaborativamente la narrativa que querían construir y que se les solicitaba. Al final, este proceso resultó en un proceso dialógico entre jóvenes y educadores, tratando de adecuar las narrativas y producir de forma compartida tratando de no desviarse de los objetivos del propio proyecto.



VIERNES

19

FEBRERO
2016

AGM | SESIÓN 10

25.2 Producción de las narrativas audiovisuales (2/5) [grupo completo]

25.2 Producción de las narrativas audiovisuales (2/5) [grupo completo]

En esta sesión continuamos trabajando en las narrativas visuales con el grupo al completo. El trabajo con el grupo al completo era más dificultoso ya que no podíamos atender del mismo modo a todos, sino que nos era más fácil avanzar con algunos e ir finalizando y realizando las narrativas para pasar a trabajar con el siguiente joven.



Personalmente estuve ayudando a grabar un clip de video y un audio que se montarían conjuntamente para elaborar la narrativa de una de las participantes del taller, con la que había estado trabajando en anteriores sesiones y a la que le costaba mucho imaginar cómo quedaría la narrativa al final. No obstante, acepté mis propuestas y tras algunas decisiones conjuntas empezamos a elaborar la narrativa visual. Obviamente, nuestro bagaje personal y nuestra posición como educadores era determinante a la hora de producir las narrativas visuales que, aun tratando de no interferir demasiado en las decisiones de los jóvenes, se veían afectadas, especialmente en el desarrollo técnico y visual. Las capacidades creativas y técnicas para desarrollar determinados resultados en una narrativa audiovisual que cada cual podía aportar determinó finalmente en las producciones de los jóvenes. Puedo notar claramente cómo, determinadas personas que habían trabajado y sido acompañadas por educadores que no disponían de todas las herramientas visuales o de competencias digitales, presentaban resultados más simples en cuanto a la propia producción, como es lógico. También es cierto que aquellos que estábamos más acostumbrados a elaborar producciones audiovisuales o narrativas visuales en general, no podíamos llegar a todo el grupo al completo debido a la falta de tiempo y a la necesidad de trabajo, casi a cuerpo a cuerpo, con cada uno de los jóvenes.



MARTES

23

FEBRERO
2016

SJD | SESIÓN 8

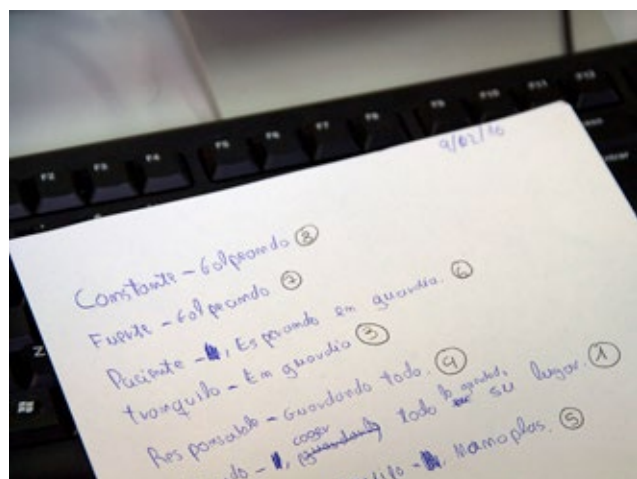
23.² Elaboración de un guion o *storyboard* de la narrativa visual (2/3)

25.¹ Producción de las narrativas audiovisuales (1/3)

23.³ Elaboración de un guion o *storyboard* de la narrativa visual (3/3)

Mientras que una parte del grupo continuó trabajando en el *storyboard*, siguiendo una propuesta de uno de los educadores de buscar una metáfora visual que pudiera enmarcar la narrativa y que facilitara su construcción, la otra empezó a elaborar las narrativas visuales.

De nuevo, desde la distancia, pienso en cómo como educadores estamos constantemente influenciando a la hora de elaborar un proceso educativo. Aunque es más que evidente que es imposible no hacerlo, y que además es una de las tareas que debemos pensar en realizar mientras trabajamos, no dejo de pensar en cómo los productos finales de todo proceso educativo y, en este caso creativo, son parte de una serie de condiciones que afectan y hacen que el mismo pueda surgir. Pienso en cómo de colaborativo puede ser un proceso como el de los guiones o de la producción de narrativas, donde el asesorar se convierte en formar parte de la propia creación de la narrativa, no teniendo tanto que ver en relación a la historia que nos cuentan, sino más bien en relación a su visualidad, es decir, cómo se muestra esta historia o relato, en cómo se representa visualmente.



25.³ Producción de las narrativas visuales (1/3)

Empezamos a trabajar en la elaboración definitiva (grabación, edición de vídeos, montaje de imágenes, etc.) de las narrativas visuales de algunos de los jóvenes de este grupo. Ya en una sala, frente a varios ordenadores. Los educadores ayudaban en la elaboración de las narrativas visuales. Algunas empezaban a construirse digitalmente, mientras que en otros casos los jóvenes aún rescataban imágenes que posteriormente les servirían para ponerse a editar las mismas.

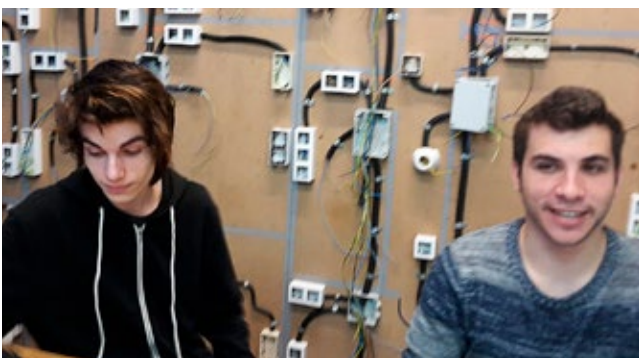
Ahora mismo pienso en cómo los dispositivos tecnológicos que estábamos empleando no eran los adecuados para el fin que perseguíamos, aunque era lo que teníamos. Prueba de ello es la múltiple manifestación de registros donde aparecen otros dispositivos, especialmente *smartphones* que se utilizaban para el propósito del proyecto. Dado que en el mejor de los casos los ordenadores no permitían más que realizar una presentación digital a partir de imágenes fijas, tuvimos también que emplear algunos portátiles personales de los propios educadores para poder elaborar las narrativas. Los *smartphones* y alguna *tablet* también nos sirvieron para, no sólo rescatar algunas imágenes que querían aportar a la narrativa (como dispositivos de almacenaje) sino también como dispositivos de grabación de imágenes e, incluso en algún caso, como herramienta (mediante el uso de *apps* específicas) de edición de vídeos.





25.³ Producción de las narrativas audiovisuales (2/5) [parte del grupo]25.³ Producción de las narrativas audiovisuales (2/5) [parte del grupo]

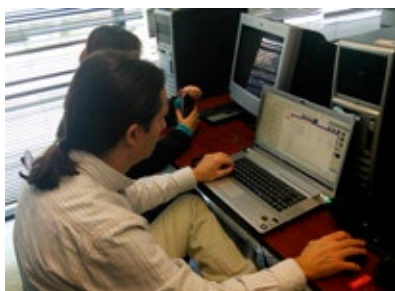
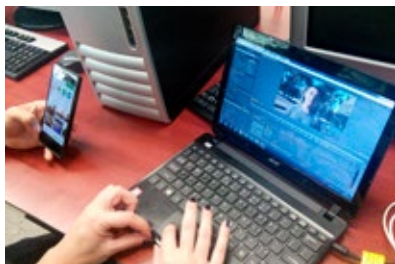
En esta sesión continuamos trabajando y acompañando en la realización de las narrativas visuales con solamente tres de los jóvenes. Mientras tanto, el resto asistía a clases de taller o de tutorías personalizadas para poder así, trabajar mejor con cada uno de los jóvenes. Esto se decidió sobre la marcha, la tutora nos cedió algo más de tiempo para poder desarrollar el proyecto, puesto que no necesitaba que todos los alumnos estuvieran presentes y podíamos dividir al grupo para trabajar de forma personalizada con los jóvenes.



25.4 Producción de las narrativas audiovisuales (4/5) [grupo completo]

25.4 Producción de las narrativas audiovisuales (4/5) [grupo completo]

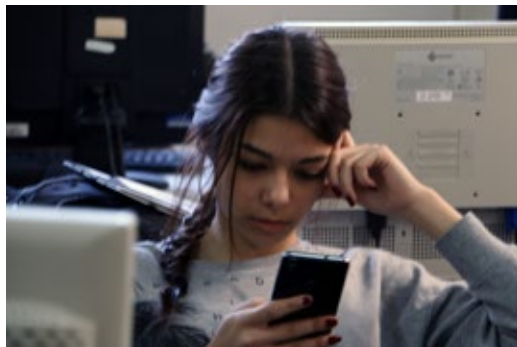
Continuamos trabajando en las narrativas visuales, especialmente editando y montando algunos vídeos y ayudando a acabar de producir algunas de las narrativas de los jóvenes. Trabajamos con todo el grupo al completo. Seguimos trabajando, cuerpo a cuerpo, en grupos muy reducidos, prácticamente de un educador por cada joven, centrándonos y ayudando especialmente a los que iban más atrasados.



25.2 Producción de las narrativas audiovisuales (2/3)

25.2 Producción de las narrativas audiovisuales (2/3)

Continuamos trabajando en la producción y elaboración de las narrativas visuales digitales, en el aula de ordenadores. Del mismo modo que en sesiones anteriores, trabajamos con diversos dispositivos móviles, portátiles, y sólo en unos pocos casos, con los dispositivos propios del aula. También seguimos trabajando prácticamente en parejas, durante todo el rato.



25.5 Producción de las narrativas audiovisuales (5/5) [parte del grupo]**27** Finalización y breve valoración del taller**25.5** Producción de las narrativas audiovisuales (5/5) [parte del grupo]

Sesión final en la que acabamos las narrativas visuales que quedaban por terminar. En esta sesión tuvimos que desencallar algunas narrativas que se estaban demorando más de la cuenta. Se tuvieron que grabar algunos clips y ayudar a editarlos junto a los jóvenes para poder finalizar a tiempo. En esta primera parte sólo trabajamos con las personas que no habían finalizado sus narrativas visuales.

Estuve junto con Xavi, prácticamente en toda esta sesión, ayudando a finalizar la narrativa de uno de los jóvenes. A pesar de finalizarla en el último momento, recuerdo gratamente el resultado y el trabajo de esta sesión. Partiendo de sus dibujos, nos fuimos a grabar unas escenas a un espacio público ajardinado próximo al centro. Junto a nosotros, nos acompañó otro de los jóvenes, que a pesar de haber finalizado ya su narrativa audiovisual, prefirió acompañarnos que quedarse en el centro realizando otras tareas del programa formativo. Este joven estuvo realizando las tareas de documentación, tal y como días anteriores habían hecho nuestras compañeras estudiantes del máster.





27 Finalización y breve valoración del proyecto

Al finalizar la sesión, nos juntamos con el grupo de jóvenes al completo. La idea era poder conversar un poco sobre cómo había ido el proceso de formación y despedirnos de ellos. No los veríamos hasta la presentación conjunta que se realizaría posteriormente, en la universidad, y donde se reuniría a los jóvenes de ambos grupos en una sesión de presentaciones conjunta.

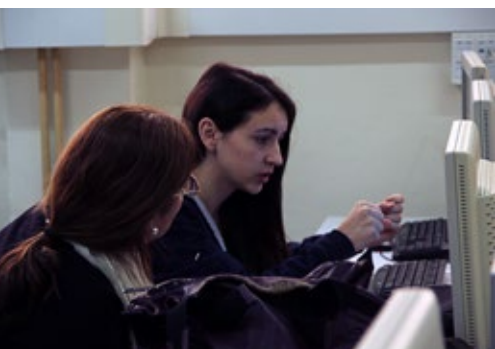
Desde la lejanía pienso que nos faltó tiempo, y que este proceso fue demasiado breve y un poco infructífero, dado que teníamos que acabar a tiempo la sesión. Fue un proceso demasiado rápido y en el que los jóvenes estaban preocupados por saber si el proceso se había acabado ya y sobre su continuidad. Como todo proceso, hay que matarlo en algún punto, y toda ruptura es dolorosa para ambas partes, especialmente cuando se trabaja de forma tan estrecha. Es por eso que creo que lo podíamos haber hecho mejor, pero el tiempo mató la posibilidad de ello.



- 25.³ Producción de las narrativas audiovisuales (3/3)
- 27 Valoración del proyecto a partir de conversaciones filmadas
- 26 finalización y breve valoración del proyecto

25.³ Producción de las narrativas audiovisuales (3/3)

Esta era la última sesión con este grupo, por lo que debíamos acabar de finiquitar las producciones que estaban a medias. Aunque habíamos podido trabajar con todos los integrantes del grupo en mayor o menor medida, en esta sesión acabó de corroborarse los que finalmente sí acabarían su narrativa visual de los que habían fracasado en ello o habían decidido abandonar el proyecto.



Para sorpresa de nosotros, algunos de los jóvenes se pusieron en marcha en las últimas sesiones y acabaron sus narrativas. Dos de ellos no lo lograron o ni siquiera lo intentaron. Frente a esto, nuestra postura fue la de ponerles frente a la realidad. No la del reprocharles el no haberlo hecho o finalizado, sino el hecho en sí de que a pesar de que aceptaron voluntariamente y se comprometieron a ello de forma personal no habían cumplido con su propio compromiso. No era un compromiso con nosotros, era un compromiso con ellos, y así se les trató de dar a entender.





27 Valoraciones del proyecto a partir de conversaciones filmadas

David se puso, casi de un modo natural, a filmar o registrar a los jóvenes que señalaban, tras resumirlo en una única frase, algunas valoraciones que hacían sobre el proceso educativo que habíamos llevado a cabo. Estas valoraciones las utilizaría posteriormente para editar un vídeo con un recopilatorio de las mismas.



27 Valoraciones del proyecto a partir de conversaciones filmadas

Antes de finalizar la sesión, nos juntamos con el grupo de jóvenes al completo. La idea era poder despedirnos de ellos. Esta despedida fue menos costosa, quizás porque teníamos algo más de tiempo, o porque los jóvenes lo habían asumido más que el otro grupo. Aunque abrimos una ronda de comentarios y valoraciones sobre el taller, tampoco se compartieron demasiados aspectos sobre el mismo.



26 Valoraciones del proyecto a partir de conversaciones filmadas

26 Valoraciones del proyecto a partir de conversaciones filmadas

Sesión extra no planteada en el programa de formación. Dado que en la última sesión apenas nos dio tiempo de hacer una valoración significativa sobre el proyecto, y dado que sí habíamos podido filmarlo con el otro grupo, Cata, Luisa y yo mismo fuimos a hablar con los jóvenes para que nos contaran qué es lo que más les interesaba del proyecto y qué significaba para ellos. Dado que tenían clase, fuimos hablando con ellos por parejas que salían del aula y dialogaban con nosotros. Se realizaron una serie de grabaciones que registraban estas conversaciones y que nos servirían para editar un vídeo resumen con las valoraciones del proyecto y que se mostraría en la presentación pública final.



En esta sesión hubo un conflicto con una de las alumnas que detonó en un enfado y varios reproches hacia mí mismo y hacia las educadoras del centro. Aunque, por preservar la intimidad del hecho en sí no quiero proceder a narrarlo, sí que me afectó a la hora de entender cómo o qué había podido significar para esta persona la relación pedagógica que habíamos tenido durante unas cuantas sesiones. Sí puedo apuntar que el rechazo pudo tener que ver con la sensación de abandono final, en la que, dado que tenía que atender otras urgencias y a otros jóvenes me dediqué más a estos y no trabajé con ella. Esto desembocó en que ella no quiso participar en las grabaciones que proponíamos.



- 28 Presentación del vídeo sobre el proyecto
- 29 Presentación de las narrativas visuales elaboradas por los dos grupos
- 30 Comentarios y valoraciones de los jóvenes y del público
- 31 Visualización del vídeo de valoración de los jóvenes
- 32 Despedida de los jóvenes. Entrega de diplomas

28

Presentación del vídeo sobre el proyecto

Una vez finalizado el proyecto, y en el margen entre que finalizaron las sesiones en el mismo y la presentación pública, recopilé toda la documentación gráfica elaborada en el proyecto. Con ella, una vez ordenada y realizada una selección, edité y elaboré un vídeo con la recopilación de imágenes fotográficas de los diversos procesos elaborados en el mismo en ambos grupos. La idea era elaborar un audiovisual que sirviera a modo de resumen y que pudiese dar cuenta del proceso educativo llevado a cabo, centrándose en las diversas etapas del mismo.

En este momento paso a convertirme en productor audiovisual. Mi figura y posición cambian. Esta posición me hace darme cuenta aún más de lo valioso del proyecto, y de la necesidad de ser contado, narrado. La narrativa construida en el audiovisual se presenta junto a una canción de ritmo alegre y movido. No obstante, hubo muchas músicas en el proyecto, no siempre tan dinámicas y fluidas como aparentemente se muestra éste.



29 Presentación de las narrativas producidas por los dos grupos

A continuación, se presentaron y visualizaron todas las narrativas visuales producidas, primero las de un grupo y posteriormente las del otro. Las reacciones fueron diversas, pero fue muy interesante poder compartir entre los grupos de jóvenes el trabajo que habían hecho los otros.

Especialmente me vienen a la memoria algunos comportamientos que los jóvenes expresaban cuando les tocaba proyectar su narrativa. Desde vergüenza, a risas, pero quizás de otro modo diferente a cuando habíamos compartido las narrativas escritas en clase. Era una sensación entre el orgullo y la risa nerviosa, entre la vergüenza disimulada y la actitud positiva. Todos callábamos y había, salvo las reacciones impulsivas de los jóvenes que las habían producido, un silencio que contagiaba el respeto por el trabajo del otro.



30

Presentación de las narrativas producidas por los dos grupos

Se dio espacio para comentarios y valoraciones sobre las producciones, donde el público, incluidos algunos jóvenes, señalaron algunos aspectos sobre el propio proceso y sobre las narrativas elaboradas por sus compañeros o por los jóvenes a los que no conocían.

Fue muy interesante ver cómo uno de los grupos mostró su sensación de no haberse comprometido al ver que las producciones del otro grupo estaban más elaboradas y eran más interesantes tanto a nivel visual como a nivel de contenidos. Dieron cuenta que no se habían implicado de la misma forma y que era una lástima que no lo hubieran hecho a tiempo. Se sintieron un poco avergonzados, no por el trabajo propio, sino al compararse con el resto que, en su misma situación (pero con mayor tiempo, todo hay que decirlo) habían obtenido mejores resultados.



31 Presentación de las narrativas producidas por los dos grupos

Posteriormente, se visualizó también el recopilatorio de valoraciones de los jóvenes de ambos grupos, dando cuenta o registro de las voces de éstos y de lo que rescataban sobre el propio proceso educativo.

32 Despedida de los jóvenes y entrega de diplomas de participación

Finalmente, educadores y jóvenes nos despedimos, para en un principio, no vernos más, deseándonos suerte en nuestras futuras trayectorias. A los jóvenes, así como a las tutoras de ambos centros, se les entregó un certificado de participación expedido por el propio grupo, que acreditaba las horas de participación en el proyecto.

Ahora me viene a la mente, cómo algunos jóvenes expresaron la felicidad y lo contentos que estaban de poder presentar en un espacio universitario el trabajo que habían realizado. De hecho, me dio la sensación como que lo decían, de algún modo, como algo significativo y algo que nunca hubiesen imaginado. Fue todo un éxito.



5

**ASPECTOS
CONCRETOS DEL
ESTUDIO DE CASO**

5

ESTUDIO DE CASO
CONCRETOS DEL
ASPECTOS

1 Escenarios de relación y políticas institucionales

1.1 Introducción

Hablo de escenarios de relación para referirme a aquellos lugares físicos, pero también refiriéndome a lo inmaterial, que protagonizan y permiten la emergencia de la relación pedagógica, en este caso, de nuestro proyecto. Es decir, aquellos espacios que permiten que se establezca una relación de intercambio pedagógico. Estos espacios tienen mucho que ver con la propia institución y con cómo ésta ha generado sus propias políticas institucionales que rigen los modos de hacer en los escenarios sobre los que se desarrolla. Es por eso que partiré de una breve aproximación a la noción de institución, para posteriormente centrarme en el análisis propio de los escenarios de relación. Con ello, y teniendo en cuenta que uno de los objetivos del proyecto era tratar de ayudar a la hora de potenciar una posible emancipación de los jóvenes respecto a su situación de fracaso escolar, trataré de abordar en este capítulo cómo estaban afectando estos escenarios de relación y las políticas institucionales a la relación pedagógica que establecimos y al objetivo de combatir el fracaso escolar.

Tras la aproximación a la noción de institución, detallo una descripción basada en las observaciones y notas de campo, que trata de definir y de situar desde una aproximación personal, pero a la vez lo más neutra posible, los escenarios de relación han afectado al proceso que hemos llevado a cabo.

Más adelante, trato de dar ejemplos clarificadores de experiencias concretas, a modo de descripción densa con un carácter próximo a la etnografía, que me han permitido hacer apuntes y observaciones sobre las características institucionales que se contagian en sus espacios educativos propios, y cómo afectó esto a la relación que establecieron los jóvenes con aquello que estábamos realizando, nuestro proceso formativo.

Finalmente trataré de analizar cómo hemos tratado (teniendo en cuenta las

tensiones que se producen) de subvertir estos escenarios y de establecer otro tipo de relaciones que moldean el espacio y las organizaciones institucionales iniciales del mismo, así como proponer posibles formas de transformar los mismos o subvertir las políticas institucionales en ellos implantados. Teniendo en cuenta que una de los principales objetivos a abordar en el proceso era que permitiese obtener, al menos, una ligera emancipación de la problemática excluyente del fracaso escolar, es precisamente a través de la subversión de los espacios educativos tradicionales, así como otras vías de escape hacia la profesionalización, lo que finalmente entiendo que es lo que produce esta pequeña emancipación de los jóvenes. Es por eso que es importante tratar de señalar el rechazo de los jóvenes frente al mundo escolar o educativo, pero también la idealización de los mismos respecto al mundo laboral y cómo en nuestro proceso educativo se fueron generando pequeños desplazamientos que pudieron cambiar, en cierta medida, la mirada de los jóvenes.

1.2 Un breve acercamiento a las instituciones

Teniendo en cuenta que las descripciones sobre los escenarios de relación tienen que ver en gran medida con la noción de institución, y que las instituciones juegan un factor clave en el desarrollo de los proyectos educativos, en este apartado he realizado un acercamiento teórico a cómo otros se han acercado a este concepto y lo han tratado.

Primero de todo, hay que señalar que el término institución es usado por distintas disciplinas académicas, acogiendo así varios significados y connotaciones. Además, ha sido usado para describir, ya sea de forma correcta o no, una amplia variedad de estructuras y tendencias de organización social (Bernardo y Hanlon, 2015). De acuerdo con Rojas (2013), las instituciones pueden ser patrones de comportamientos estables que definen, gobiernan y restringen la acción humana o bien organizaciones o estructuras sociales formales que gobiernan o controlan un determinado campo de acción. En cualquier caso, se tratan de mecanismos de control y organización de la sociedad.

En este sentido, es más que evidente el interés que tiene la sociología por estudiar e investigar las instituciones, ya que ésta parte de la hipótesis de que entendiendo cómo funcionan las instituciones se podría llegar a comprender el orden social. De un modo general, es común utilizar el término institución social (Gelderblom, 2003) para referirse ya no tanto al edificio, al espacio físico en sí, sino a su estructura y las formas de organizar a una serie de personas que tienen un objetivo común y que afectan a un segundo grupo de personas, que generalmente son los usuarios. Miller (2014), citando a Turner (1997: 6), define las instituciones sociales como un conjunto de complejas posiciones, roles, normas y valores asignados a diferentes tipos de estructuras sociales que organizan patrones relativamente estables de la actividad humana

y que a su vez deben dar respuesta a los problemas fundamentales para la producción de una vida con recursos sostenibles, propiciar la reproducción de los individuos y generar estructuras sociales sostenibles dentro del entorno.

Si seguimos toda la línea argumental anterior podemos ver como ejemplos de instituciones el propio Estado (la mayor institución de todas), la educación, la economía, el gobierno (el sistema legal)... pero también, y en otro nivel, la familia, la religión, etc. De hecho, en este sentido, la antropología y la sociología hacen una distinción más específica de un segundo grupo de instituciones que va más allá de las instituciones sociales. Estas disciplinas han clasificado las instituciones a partir de dos nociones clave: instituciones sociales e instituciones totales. Mientras que las instituciones sociales estarían más vinculadas a organizaciones que existen por largos periodos de tiempo (la familia, la religión, etc.), con patrones de organización bien enraizados, en los que los cambios varían de forma muy lenta y tienen el propósito de que los miembros que forman parte pertenezcan juntos con el objetivo de compartir valores y creencias, las instituciones formales o totales son aquellas que se refieren más a aquellas que controlan los aspectos de la vida diaria, monitoreando las acciones de los individuos, estableciendo una jerarquía entre usuarios y responsables, en las que las necesidades humanas se manejan de forma burocrática y en las que el sistema privilegia con pequeñas recompensas y trato preferencial a aquellos que cumplen las normas de conducta y alcanzan los objetivos que la propia institución ha definido previamente. Esto, es sumamente importante si pensamos en el caso concreto de nuestro proyecto. Si tenemos en cuenta dónde, dentro de la jerarquía de la institución, se sitúan los alumnos con los que trabajamos.

Las instituciones totales, por tanto, encarnan el conocimiento y el poder, como podrían ser las prisiones, los hospitales, los psiquiátricos... en una primera instancia. La noción de institución total fue desarrollada por Goffman (1961) y posteriormente ampliada y expandida en dos publicaciones fundamentales de Foucault (1994; 1995), y ha servido de fundamento para el estudio de las instituciones que ponía como ejemplo en la frase anterior, pero también y en segunda instancia, y si somos amplios de miras, podría servirme para analizar o visibilizar las estructuras de otras instituciones como podrían ser el colegio, el instituto, un ambulatorio, un geriátrico, una oficina de correos, una tienda...

Así pues, entiendo que el análisis institucional, tiene más que ver ya no tanto con los espacios físicos, sino sobre quienes tienen el poder y el control de establecer cómo han de ser éstos, las normas de uso y las jerarquías y las normas burocráticas que hacen que exista un orden social dentro de la institución. Entiendo el análisis institucional como aquel acercamiento sociológico hacia un modo de definir cómo se entienden los espacios, las modalidades de uso y normativas que regulan sus prácticas y a sus usuarios.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, nos es fácil caer en la cuenta de cómo se estructuran los espacios en una institución como podría ser un instituto como el del grupo AGM. Cada aula puede usarse solamente por un grupo simultáneamente dentro de un horario determinado previamente. Estos grupos están divididos siguiendo diversos aspectos: por tipología de formación, por nivel académico, por disciplina o materia, etc. Así pues, los usuarios pueden hacer uso (generalmente) de los espacios y de los objetos contenidos en los mismos siempre que haya un profesor responsable del mismo y de su uso. Lo que hay dentro de cada aula y la disposición vienen dadas por la propia institución y por las personas que controlan lo que es estrictamente necesario para impartir una serie de materias. Estas decisiones a veces vienen dadas previamente por instituciones totales de categorías superiores. No obstante, sí es la institución la que premia con un trato preferencial y pequeñas recompensas, como señalábamos antes, a determinados usuarios de la propia institución. En el caso de la institución de la administración local, en el grupo SJD, el funcionamiento es muy similar y también responde a las mismas dinámicas de preferencia a determinados usuarios, a pesar de que no sea tan obvio como en el primer caso o no tan evidente.

1.3 **Visión particular sobre los escenarios en los que produjimos el proyecto**

En el siguiente apartado trataré de presentar los escenarios de ambos grupos y cómo estos construyen y definen la relación de intercambio de saberes y el cómo estos se produjeron. Dado que los espacios eran diferentes en el trabajo con los dos grupos, trataré de separar ambas descripciones para fijarme en lo que me parece oportuno de cada una de ellas. Aunque yo he vivenciado los escenarios de los dos grupos de trabajo de forma paralela durante el desarrollo del proyecto, convirtiéndose en espacios familiares para mí, y haciéndome vivirlos como espacios paralelos de la vida del proyecto, lo cierto es que cada uno de los centros tiene sus peculiaridades marcadas por la propia política institucional.

Obviamente los límites de mi propia observación, así como los límites de mi propio alcance de evidencias quedan patentes en la propia descripción de los escenarios. No hay que ser ingenuo en este tema. Pero, no obstante, me parece más que oportuno y rico para esta investigación rescatar las experiencias y mi visión particular por la que he transitado y, al igual que he realizado en otros capítulos, permitirme establecer en qué me permiten pensar estas experiencias y estos escenarios.

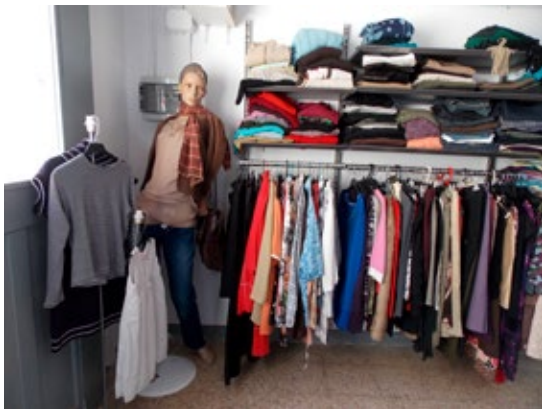
1.4

Escenarios de relación del centro SJD

Los espacios en los que trabajamos estaban repartidos por distintas áreas de un edificio del ayuntamiento de un municipio de las cercanías de Barcelona. Trabajamos en sólo tres espacios, alguno exclusivo del programa de formación inicial con el que estábamos desarrollando el proyecto, pero otros, como el aula de informática, compartidos. Estos espacios estaban situados dentro de un edificio de la administración local, precisamente un espacio perteneciente a oficinas de la sección de promoción económica, fomento de la ocupación y el comercio del propio ayuntamiento. La gestión, por tanto, no pertenecía a un centro educativo en específico sino al propio ayuntamiento, que cedía los espacios para los programas de inserción laboral de este tipo de jóvenes.

Dado esta vinculación de carácter más administrativa que educativa, todas las aulas donde desarrollamos el curso de formación eran aulas dedicadas a formación local. El aula donde a menudo trabajamos era un aula tradicional, con mesa, pizarra y proyector en el frente del aula, para el docente. La diferencia en esta aula era que las mesas de los estudiantes, a diferencia de otros centros educativos, no estaban dispuestas en filas, sino formando una U hacia el centro y hacia el frente de la misma. Esta posición permitía o disponía a seguir atentos al docente, situado en el frente de todas las miradas, pero además permitía verse, cara a cara, todos los alumnos. La sala de informática, con ordenadores, era similar a las de un centro educativo tradicional, es decir, con 4 o 5 ordenadores por cada fila de mesas, orientadas situando las miradas de los alumnos hacia la pared del frente, donde se sitúa otro ordenador y mesa para el docente. El aula taller del grupo al que acompañamos tenía una idiosincrasia propia. En el centro se impartían dos programas de formación inicial, uno dedicado a la formación en montajes de instalaciones electrotécnicas en edificios y el otro a la formación de auxiliares de venta, oficina y atención al público. Este segundo grupo disponía de un espacio que era un tanto singular. Como proyecto formativo, se había creado una tienda de ropa y otros materiales usados o de segunda mano tales como ropa, libros, bisutería, etc. en la que vecinos y otros visitantes podían comprar e intercambiar. La idea era tener un aula práctica donde desarrollar ejercicios relativos a sus estudios. A diferencia de otros programas de formación en los que podían disponer de talleres o aulas especializadas con los elementos que permitiesen elaborar ejercicios prácticos, tener una tienda o una oficina no es algo que la institución se preocupe en ofrecer ni que sea fácil de mantener. Precisamente por ese motivo, dado que no se podían permitir tener un negocio real, el profesorado había ideado un sistema sin dinero para realizar cuestiones prácticas relacionadas con el trato al público y las tareas administrativas. Hay que clarificar aquí, no obstante, que todos los alumnos desarrollarían prácticas profesionales, tras finalizar la formación en el centro, en empresas de distintos sectores comerciales (moda, alimentación, etc.).

A diferencia del centro del grupo AGM, pude ver muestras de trabajos de los alumnos, como por ejemplo unos carteles realizados por los mismos, colgados en las paredes del aula. Una de las aulas se dedicaba casi en exclusiva al uso que le daba el grupo mientras que el aula de informática, sin embargo, tenía un uso más polivalente. Este uso propio de uno de los espacios por parte del grupo se notaba en algunos aspectos concretos, como por ejemplo en la exposición de carteles que los jóvenes iban desarrollando como trabajos o deberes del curso y que se iban disponiendo en las paredes de la misma. Posteriormente retomaré este tema, entre otros relacionados con la institución y cómo ésta se organiza.



1.5 Escenarios de relación del centro AGM

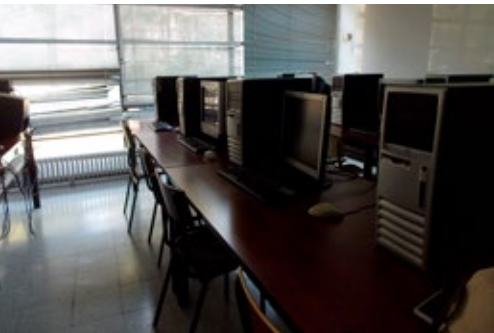
Los espacios en los que trabajamos estaban repartidos por distintas áreas de un instituto relativamente grande. El centro, institución exclusivamente educativa, se trataba de un instituto de secundaria (ESO y bachillerato) donde además se ofertaban programas de formación profesional de grado medio, grado superior, y varios programas de formación inicial, uno de ellos con el que estuvimos trabajando. Como bien se sabe, todo centro educativo tiene, por un lado, una mayoría de espacios o aulas que se dedican principalmente a la docencia y en las que suele haber sillas y mesas para los alumnos, una pizarra, y una silla y mesa del profesor, junto a otros objetos como puedan ser el proyector, tabloneros de anuncios, colgadores de chaquetas, entre otros objetos del mobiliario educativo. Por otro lado, podemos encontrar también aulas especializadas, como podrían ser el laboratorio de ciencias, un laboratorio de tecnologías, un aula de informática, la biblioteca, el gimnasio, etc. Estas aulas especializadas están adaptadas, como es lógico, a las disciplinas y los recursos objetuales necesarios que se requieren para impartirlas. Teniendo en cuenta esto, y dado que se trata de un centro de formación profesional, se imparten sesiones prácticas en las que se trata de dar formación y capacitación específicamente “práctica” para desarrollar futuros trabajos en sectores profesionales concretos. En este caso, el centro se especializa en dos sectores concretos: el de la industria textil, por un lado, y el de las instalaciones eléctricas, fontanería, instalaciones de calor y frío, electromecánicas, y otras relacionadas, por el otro. En esta confluencia de aulas y espacios, como consecuencia, algunos de los espacios en los que trabajamos pertenecían a espacios de docencia habitual del instituto, mientras que otros correspondían a espacios pertenecientes a las especialidades de los programas de formación profesional, comúnmente denominadas aulas taller.

Dentro de este centro estuvimos trabajando en varios espacios: un par de aulas de docencia del instituto, una de las aulas de informática del instituto, un aula de informática específica para los cursos de formación inicial y profesional, un aula taller de los programas de formación profesional y un aula improvisada como aula taller específica para el programa de formación inicial. De este último espacio, quiero centrarme más adelante con una experiencia específica que aconteció en el desarrollo del proyecto y que no sólo afectó al mismo, sino que da cuenta de lo que pretendo tratar de describir respecto a la profunda escolarización de los espacios y de la relación pedagógica de exclusión respecto a estos jóvenes.

Los espacios en los que desarrollamos el proyecto eran todos compartidos, y no había ninguna señal de identidad del grupo colgada en las paredes como por ejemplo algún trabajo elaborado, o cualquier otra manifestación que diera cuenta de la vida educativa del aula. Esto ocurría especialmente en las aulas del instituto, pero también en las aulas taller de formación profesional, donde, a pesar de que se podía observar

de que ocurrían muchas cosas (había maquinaria, materiales textiles varios, etc.) que daban cuenta de lo que estaban estudiando, no permitía ir más a allá o descubrir nada más, o al menos en los momentos en los que yo transitaba por el instituto. No obstante, en el centro en conjunto, sí podía encontrar algunas manifestaciones que no podía identificar con exactitud de que grupos eran, pero que probablemente se trataran de trabajos de alumnos de instituto (ESO o bachillerato).

Como en los espacios más tradicionales educativos, sillas y mesas de alumnos tenían un orden específico y supuestamente racional que permitiese mantener la atención al profesor, por ejemplo, en filas de pares de compañeros, en filas de 4 o 5 ordenadores en el aula de informática o en forma de U en la segunda aula de informática (aula taller). Las máquinas de coser también estaban posicionadas en filas, todas mirando al frente del aula, donde generalmente se sitúa el profesor o maestro de taller.



Lo que me han permitido pensar a partir de los escenarios de relación

Espacios supuestamente vacíos o neutros

Merece especial atención pararse a pensar en el hecho de la inmovilidad de la institución como ente que debe permanecer impoluto. Me refiero, a la intención de la propia institución porque no haya cambios en sus espacios, porque estos permanezcan, en cierto modo, immaculados e intachables más allá del desgaste por un uso “normal” que puedan darse. Para mi experiencia, fue especialmente significativo realizar un proyecto con paredes evidentemente vacías de cualquier contenido. Significativo no por la extrañez del hecho en sí, pues era para mí algo familiar, sino significativo por lo que representa a la hora de relacionarlo con el fracaso escolar. De hecho, no debería extrañarme en absoluto este tipo de idiosincrasia, puesto que no es algo tan poco común. De hecho, ocurre en bastantes instituciones educativas, donde los espacios son fríos y no hay apenas manifestaciones del trabajo que allí se desarrolla. Quizás, lo que más me choca es precisamente eso, el no exponer al resto, aunque sean usuarios y colectivos con un perfil similar, el trabajo y la vida que se está llevando a cabo, aunque sea de forma involuntaria.

La no manifestación de la vida del aula es un problema que no sólo tiene que ver con los espacios, con los escenarios de relación, sino que tiene que ver además con la noción del *in-out* (el fuera y dentro de la institución educativa) (Hernández, 2015; Fendler y Miño, 2015; Miño y Sancho, 2015; entre otros). Así, estos centros pretenden ser intocables y no verse afectados (materialmente) por la vida de fuera que entra en los espacios. Lo que ocurre en el aula queda en el aula, restringido a un espacio y un lugar determinados para desaparecer en cuanto el tiempo se acaba o el espacio cambia. No hay registro. No hay nada. Tampoco se ve lo que ocurre fuera de estos espacios.

¿Dónde coloca esta situación, al usuario de dicha institución? ¿En qué se diferencia este centro de aquellos donde la vida del aula sale precisamente de éstas y se expande en múltiples direcciones, aunque sea dentro de la misma institución? Me parece curioso que, tras más de diez sesiones con cada grupo, las manifestaciones del trabajo y de la vida de los grupos fueran tan escasas. En contraposición, me vienen a la mente otros escenarios de relación. Por ejemplo, pienso en aulas de educación infantil y primaria, más que en aulas de secundaria, aunque también, donde en muchas ocasiones no es nada difícil de encontrar trabajos, dibujos, posters, instalaciones, fotografías, objetos varios, o cualquier otro tipo de elemento colgado de las paredes del espacio. Generalmente, a medida que aumentamos de niveles académicos estas manifestaciones desaparecen sin

dejar rastro, despojando a los escenarios de relación de la vida y quedándose con las frías paredes, la pizarra, la mesa directiva del profesor y las sillas y pupitres de los alumnos. Hay quien lo ha justificado aduciendo que así la atención del alumno se centra en el profesor. Yo tengo deudas de ello. La vida, los jóvenes, entra al aula para, una hora después, marchar por donde ha venido.

Lo extraño para mi es cómo a diario dejamos rastros en nuestro mundo no educativo, en nuestra vida adulta, aun sin cerciorarnos. En el mundo profesional y en la vida diaria, en el día a día, no se percibe cómo se van dejando rastros y objetos materiales que dan cuenta de las experiencias que se realizan dentro de dichos espacios. Tampoco significa esto que tengamos que colgar de una pared todo lo que hacemos, no se trata de eso. No es que tengamos que registrar, exponer y hacer público todo lo que desarrollamos. No se trata de que un oficinista, por poner un ejemplo, cuelgue sus facturas realizadas pulcramente y con sumo mimo en la pared, para que todos sus compañeros puedan ver el trabajo que realiza. Eso sería un sinsentido, aunque a veces piense que pueda darse. Me refiero más bien a una fotografía encima de la mesa, una planta, un dibujo propio o regalado, un libro, un catálogo, papeles sobre las mesas, etc. que reflejan lo que allí ocurre, aun sin pretenderlo.

Sin embargo, nos encontramos con instituciones, como en las que hemos transitado a lo largo del proyecto, en que la vida del centro hay que verla desde otros lugares, porque esas pequeñas manifestaciones de las que hablo, simplemente, no existen, no aparecen, o quedan muy camufladas y fugaces. Hay algunas instituciones que controlan precisa y estrictamente el hecho de dejar rastros, pero desconozco si hay alguna que lo controle tanto como lo controlan, por ejemplo, algunos institutos de secundaria.

Tratando de no caer en la ingenuidad, en contraposición, entiendo los motivos por los cuales no se quiere ni se propicia ni permite la modificación de los escenarios de relación. El objetivo prioritario es mantener unas mínimas condiciones tal y como se encontraron al inicio (o al menos intentarlo), cuando un grupo de usuarios llegó en un primer turno, para que los siguientes puedan hacer uso de las instalaciones sin verse afectados. En espacios más privados, donde hay una asignación de un grupo de personas a un espacio concreto durante un periodo prolongado, las posibilidades de que haya elementos propios son mayores que en los espacios que son más compartidos. Eso es algo lógico. Tampoco puedo afirmar que todo está tan fijado y es tan inamovible, puesto que siempre hay fisuras y variables.

La cuestión de todo ello, y por lo que lo considero importante, es el hecho de cómo estos espacios y estas políticas institucionales de control se diferencian especialmente del mundo laboral y del mundo adulto en general. Es decir,

son características que se repiten y perpetúan en el modelo educativo, y aunque no son exclusivas de éste, hacen de estos escenarios de relación y las políticas que los controlan sistemas con cierta idiosincrasia, con escenarios de relación parecidos, que marcan una norma de conducta, que tratan a sus usuarios como escolares. Escolares, en el sentido y refiriéndome a aquellos sujetos que deben someterse a la escolarización. Aquí es quizás donde entra el conflicto. Primero, porque se tratan de jóvenes que ya han experimentado una situación de abandono y rechazo de la institución educativa, es decir, que han abandonado la formación reglada y obligatoria. Segundo, porque la alternativa que se les ofrece es muy similar a la escolarización que ya habían rechazado. ¿Dónde sitúan estas políticas institucionales a un sujeto que, de forma general, ha rechazado la propia institución educativa? O siguiendo, ¿ayudan en algo estas políticas al abordaje de un fenómeno, el fracaso y el abandono escolar, que precisamente tiene como una de sus consecuencias en el individuo la desafección de la escuela? Si pensamos en cómo una de las consecuencias de los alumnos bajo la situación del fracaso escolar es precisamente un rechazo hacia lo escolarizado, implantar mecanismos que ejerzan mayor presión sobre los espacios y las políticas que los controlan no hace, sino que incrementar este rechazo hacia la propia institución educativa.

No se trata de cambiarlo todo. Se trata de hacerles responsables de los espacios que están habitando, al igual que lo serán cuando usen otros espacios públicos, privados o semiprivados. Se trata de generar una mayor autonomía en los sujetos.

Espacios inaccesibles

¿Qué es un espacio inaccesible dentro de una institución? Sencillamente, son espacios desconocidos o no para el usuario, pero a los que no se le permite el acceso. Estos espacios pueden ser usados por miembros que forman parte de la propia institución, responsables, o incluso por otros usuarios, siendo inaccesibles para determinados alumnos, como es en nuestro caso.

Durante el desarrollo del proyecto he recibido desde diversas direcciones señales de cómo la institución ha privado a los jóvenes de los programas de formación inicial de ciertos espacios. En algún caso, viví experiencias muy concretas o tuve conversaciones específicas con las tutoras de ambos grupos que se dirigían a este sentido. Como presentaba en un apartado anterior, las instituciones establecen una serie de jerarquías entre usuarios y entre responsables, en las que se premia y privilegia a determinados grupos con pequeñas recompensas y trato preferencial, siempre que se cumplan las normas de conducta y los

objetivos que la institución marcó previamente. No es de extrañar, por tanto, que en una institución educativa se privilegie a aquellos programas de formación, o incluso a los grupos de personas, que cumplen con los propios objetivos educativos. Aunque esta visión no comparte los principios de equidad que yo defendería como educador, ocurrieron durante el mismo desarrollo del proyecto.

Para empezar, fuimos comunicados por la tutora del grupo SJD que este grupo de jóvenes no podía usar una de las aulas de informática que el propio ayuntamiento disponía, bien equipada, para formaciones específicas en competencias digitales. Aunque nos dieron una alternativa en un aula de informática (menos equipada) y con recursos muy limitados, no llegamos ni a ver siquiera aquel espacio. El motivo por el que no se nos permitió el acceso, a pesar de la insistencia de la tutora respecto las instancias burocráticas de la administración pública, tenía que ver con un caso ocurrido en un curso pasado. Uno de los grupos de formación inicial del ayuntamiento había ido a usar dicha aula de ordenadores y tras utilizarla, la administración se percató que habían robado uno de los portátiles del aula. A pesar de que se trató de que apareciera el aparato y la persona responsable, nunca aparecieron. Este hecho fue un detonante (o la excusa) de que los siguientes grupos de jóvenes ya no pudieran hacer un uso de la misma. A pesar del objetivo por parte de la administración de prevenir futuros robos de material, no me parece nada justo para el resto de sujetos que les negases el acceso, siendo un grupo de alumnos diferentes. Es injusto meter en el mismo grupo a otros alumnos sólo porque estos se encuentran bajo la misma problemática de fracaso escolar. Esto supone, primero, prejuizar a todos los jóvenes que se sitúan bajo esta problemática, segundo, pensar que todos ellos pueden tener la misma predisposición y, tercero, estigmatizar a todo el colectivo por ello. Que no hayan finalizado los estudios no les convierte en ladrones, como todo el mundo entenderá.

El segundo ejemplo, que me afectó de un modo mucho más directo y personal, fue con el grupo AGM. Como he comentado en el relato cronológico, dos alumnos del grupo, en un momento de forcejeo, juego amistoso, comprobación de fuerzas... tiraron una de las máquinas de coser del nuevo taller de costura y que se habían instalado recientemente. Este hecho fue el detonante para que el departamento educativo correspondiente, que según nos comentó la tutora ya llevaba tiempo intentando la separación de los programas de formación inicial de los programas de formación profesional, expulsara definitivamente del taller a todos los jóvenes. Esto no sólo suponía un problema para desarrollar las sesiones prácticas del propio programa de formación, sino que además suponía, como el anterior caso, un claro ejemplo de segregación. Las repercusiones individuales de una o dos personas, acaban afectando a todo un colectivo al que se estigmatiza y segrega sólo por el hecho de pertenecer al mismo. Este hecho supuso no sólo no poder usar los talleres de formación mejor preparados, sino tener que

montar de nuevo otro taller en un espacio completamente alejado (físicamente) de los programas de formación profesional con material que el propio centro ya no usaba por considerarlo demasiado viejo o disfuncional.

Podría presentar más experiencias, como por ejemplo algún caso en el que un aula había sido reservada previamente por nuestro grupo y posteriormente había sido cancelada y rechazada dicha reserva porque otro grupo del centro la había solicitado, aun habiéndolo hecho posteriormente a nosotros.

Todo ello, supone un esfuerzo extra por parte de las responsables del propio programa y de estos jóvenes, que han de hacer malabares para compensar estas carencias o rechazos, flexibilizando sus horarios y sus disponibilidades de espacios físicos y de materiales específicos. Esto no va sino en contra de la lucha contra el fracaso escolar y la propia segregación de estos alumnos. Me pregunto entonces si estos programas de formación no juegan un papel de doble filo. Por un lado, actúan tratando de reintegrar a los jóvenes y resituarlos en su trayectoria académico-profesional, para que puedan seguir estudiando en programas de formación profesional de grado medio o empezar en el mundo laboral. Por el otro, tienen la función de segregar a estos alumnos en espacios donde los mantienen confinados, despojándolos de los mejores equipamientos, tratando de alejarlos del resto hasta que sean capaces de seguir las normas del sistema que han rechazado y que les rechaza. Como veíamos, es la propia institución la que premia a aquellos jóvenes que sí son capaces de obtener éxitos académicos, para el resto, no hay espacios.

1.7

Cómo subvertir las políticas institucionales

En este apartado, trataré de cerrar el tema desde la proposición y ejemplificación de cómo nosotros tratamos de subvertir estas políticas institucionales que afectaban los escenarios de relación y, por tanto, a la relación pedagógica propia. De hecho, como educador, he de decir que siempre he tratado de resistirme, como he podido y prácticamente siempre perdiendo la batalla, como no puede ser de otro modo, a las políticas institucionales que controlan los espacios. Es por ello que, con el paso de los años, en vez de tratar de luchar por cambiar la propia institución, que generalmente permanece impermeable, he tratado de buscar fisuras, grietas, espacios donde cambiar pequeñas cosas que permitan que la relación pedagógica fluya en otras direcciones.

La principal conclusión es que los espacios donde se desarrollan estos programas de reinserción educativa y profesional de los jóvenes son espacios eminentemente escolarizados. Prueba está en la disposición de las aulas y los modos de relación que están diseñados para que en ellas se den. Ello permite que este tipo de jóvenes, que

previamente habían fracasado y abandonado una institución con las mismas políticas institucionales, se encuentren de nuevo frente a lo mismo. Si lo que se pretende es reconfigurar precisamente esta desafección con lo escolar, no considero que hacerlos pasar por mecanismos de escolarización ayude en este objetivo. Tampoco considero que ayude el hecho de que sean rechazados de nuevo y en reiteradas ocasiones por la institución, que debería velar por su acogida e integración como miembros de pleno derecho dentro de su comunidad de usuarios. Durante el transcurso de este proyecto he sentido en reiteradas ocasiones que la institución nos rechazaba. Y lo he sentido como educador, pero también reflejado en el grupo de jóvenes que tenía delante o en las tutoras de ambos grupos.

Tratar de centrarme en observar y describir los escenarios de relación me ha permitido pensar en cómo la institución es en parte generadora de esta propia estigmatización, rechazo y exclusión. Con ello no quiero decir que sea la culpable, pues como decía, las políticas institucionales que se generan desde instancias macro y micro son las que tienen una función doble: integrar y excluir al mismo tiempo. Salir de esta doble función no es fácil, pero considero que una de las vías para ello es pensar precisamente en los alumnos, primero, como sujetos. Pensar en ellos no bajo su problemática, o sobre sus (in)capacidades, sino más bien sobre su potencial de cambio, entendiéndolos como un usuario de pleno derecho.

Tampoco quiero caer en el error de presentar este apartado como una tragedia, pero sí fijar la mirada en aspectos concretos que considero que deberían mejorarse. Por eso, considero que aportar ciertas y pequeñas acciones que ayuden a subvertir estas políticas pueden garantizar mejores resultados en futuros proyectos o en la propia lucha contra el fracaso escolar:

Otras formas de disponer(se) (en) el espacio

Una de las claves para todo proceso educativo está precisamente en cómo se sitúan las personas que forman parte, bien sean docentes o discentes. Esto no quiere decir que haya una única disposición ideal, sino que cada una de las disposiciones benefician ciertos aspectos de la relación y participación del grupo y/o pueden generar otras consecuencias negativas. Por ejemplo, colocarse en forma de círculo o de U, puede garantizar una mayor predisposición al compartir, pero a su vez, también puede generar ciertas resistencias de aquellos que no se sienten cómodos. En nuestro caso, nos organizábamos casi siempre en esta disposición cuando queríamos compartir algo en grupo, o cuando había que elaborar una de las acciones de forma colectiva.

Otras formas de relación pedagógica más allá de las tradicionales

Otro aspecto a tener en cuenta es dónde se sitúa el educador en los espacios. Aunque generalmente éste se sitúa en una posición central, en nuestro caso, al ser varios los educadores que estábamos presentes simultáneamente, y distintas las funciones que desarrollábamos, esta organización no siempre se cumplía. Para tratar de trabajar de un modo más próximo con los jóvenes, en muchas ocasiones, algunos de los educadores nos encontrábamos situados en la misma disposición que los jóvenes, entre los mismos. Ello nos permite romper la dualidad que se establece entre alumno-profesor y tratar de desjerarquizar un poco la relación de coordinación y de preponderancia que podía tener alguno de nosotros en un determinado momento. Nuestras posiciones se intercambiaban, no siempre guiando la sesión uno u otro, aunque sí teniendo en cuenta que la coordinación y desarrollo de las sesiones generalmente estaban conducidas por los mismos educadores. No siempre nos disponíamos ni disponíamos el espacio de este modo. Por otro lado, cuando necesitábamos trabajar en grupo, se formaban pequeñas islas dentro del aula en la que podíamos trabajar de forma más estrecha con los jóvenes.

Explorar otros escenarios donde relacionarnos

Otra de las consecuencias del proyecto fue que, para desarrollar las narrativas audiovisuales necesitábamos o creíamos conveniente, en determinadas ocasiones, disponer de otros escenarios desde donde producir visualmente las filmaciones. Para ello, los espacios más allá de las aulas del propio centro jugaron un papel fundamental, especialmente en el grupo AGM. Un pasillo del centro, la calle circundante, un parque, unas taquillas, un jardín, las baldosas de un lavabo... podían convertirse en un escenario en el que relacionarnos y producir las narrativas. Aunque esto supone

Adaptarse a las disponibilidades materiales

Dado que no disponíamos de dispositivos tecnológicos que permitieran un trabajo ideal con los jóvenes en relación con la producción de imágenes, recurrimos a los recursos que sí podíamos disponer. Aunque ello afectó enormemente a la producción audiovisual ya que fue imposible editar video en los ordenadores disponibles por parte de la institución, buscamos nuevas posibilidades para poder paliar estas necesidades no cubiertas. Así, algunos vídeos se editaron directamente con móviles, tabletas o con ordenadores personales de los propios

educadores o de los alumnos. En relación a los dispositivos de grabación o captura de imágenes, ocurría lo mismo, con la diferencia de que desde la universidad sí teníamos mayor disponibilidad para cubrir las necesidades del proyecto. Trabajar bajo mínimos, aun a sabiendas que no es lo ideal, permite desarrollar otro tipo de mecanismos y relaciones, subvirtiendo las propias carencias y rechazo que ofrece la propia institución.

2 Relaciones personales y cómo éstas afectan a la relación pedagógica

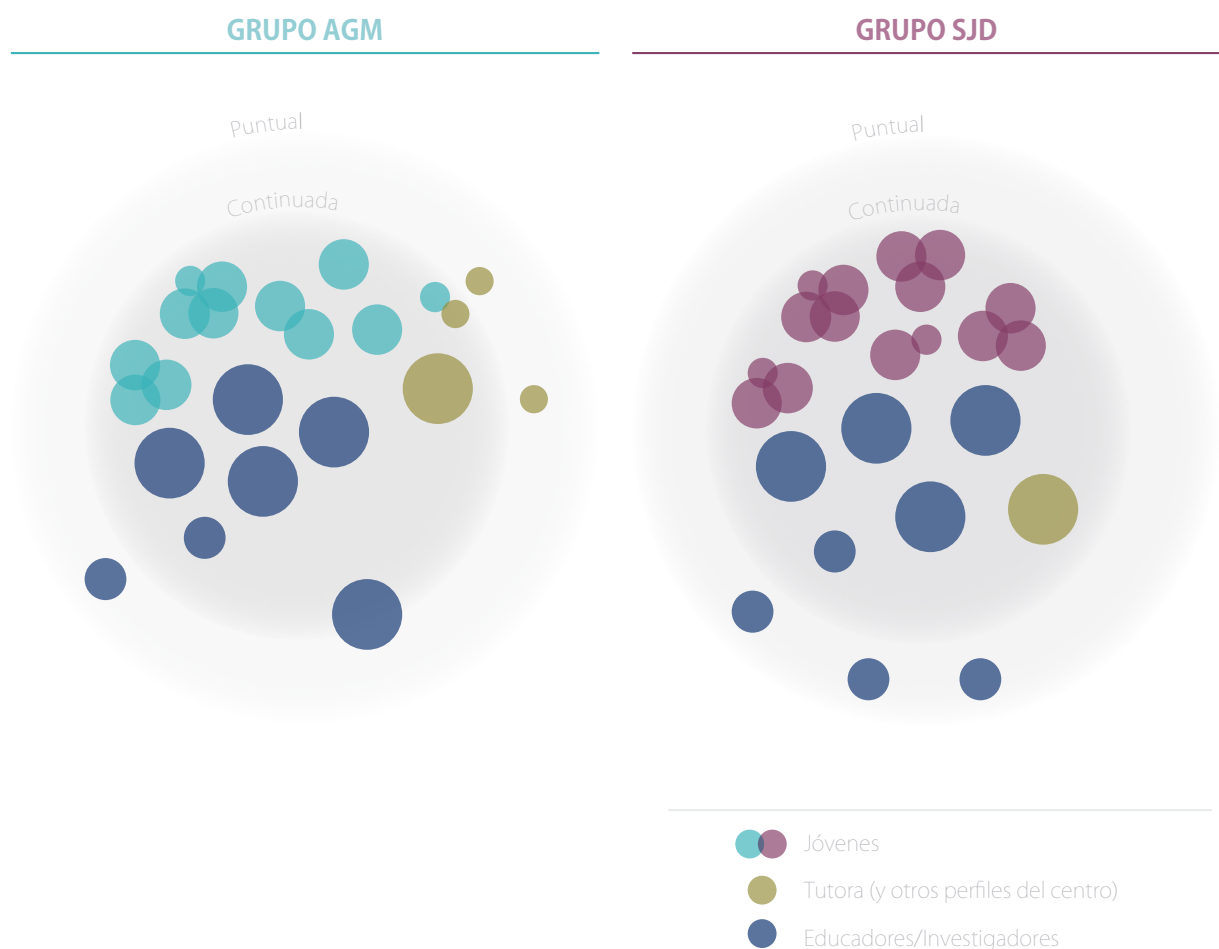
2.1 Una triangulación entre educadores/investigadores-tutor-jóvenes

Este apartado me sirve para mapear y reflexionar sobre cuál ha sido la relación pedagógica que establecí (o me hicieron establecer alumnos y docentes) con los jóvenes participantes del proceso educativo llevado a cabo. Trataré de parar atención a cómo me permite pensar (y pensarme), qué temas surgen de este pensamiento y en qué me están permitiendo aprender, a través de conclusiones que se intercalan en los distintos apartados. Primero trataré de analizar visualmente la complejidad de relaciones que establecimos entre docentes y jóvenes, para luego narrar cuál era mi relación con los estos últimos.

Dentro del proyecto pude establecer una serie de relaciones y posiciones como educador que tenían que ver no sólo con el grupo con el que trabajamos (los jóvenes) sino dentro de la complejidad de relaciones que se establecieron también entre otras personas que ejercían funciones educadoras (ejercidas éstas en mayor o menor medida). Así pues, contamos con la presencia (puntual o continuada) de un grupo numeroso de personas que ejercían distintos roles docentes y distintas relaciones pedagógicas: una educadora (tutora del grupo) y otro personal de cada uno de los centros, investigadores/educadores universitarios con cierta trayectoria y consolidación, dos estudiantes de máster realizando sus prácticas de profesionalización (encargadas de la documentación del proceso), otros colaboradores (una estudiante de estudios post doctorales, un educador-fotógrafo con trayectoria en arteterapia, un técnico de soporte a la investigación, una artista visitante, una exprofesora, etc.), además de yo mismo como investigador en formación. Por otro lado, y en oposición a los docentes, podríamos identificar a la otra parte, cada uno de los grupos de jóvenes con los que trabajamos.

En el siguiente gráfico establezco el número de personas y cómo se sitúan estas en una posición de colaboración puntual o continua. Así, las personas con un rol de

participación o implicación mayor (ya sea en su posición como docente o discentes) se representan con mayor o menor tamaño del círculo, siendo el tamaño más grande la mayor implicación. Este gráfico me sirve para visualizar, de forma rápida, las distintas posiciones dentro del proceso educativo, comprendiendo y visibilizando la complejidad de relaciones que se establecían entre educadores, tutoras y personal del centro, y también entre los jóvenes (formando pequeños subgrupos). Se pueden distinguir tres grandes posiciones en estas relaciones: jóvenes, tutora o perfiles de cada centro (ayudantes de taller, etc.) y personas de la universidad (investigadores, educadores, estudiantes, colaboradores). Este pequeño gráfico permite pensar la complejidad de relaciones teniendo en cuenta que yo sólo era una bola azul más dentro del proceso. Así, mi relación con los jóvenes no sólo fue afectada por éstos sino también por el resto de personas con las que compartimos el proceso (los otros de la relación pedagógica).



Conclusiones o preguntas que me hacen pensar: ¿Cómo representar las relaciones pedagógicas entre los docentes y los discentes? ¿Cómo se representa la relación entre los jóvenes y nosotros? ¿Y entre ellos mismos? ¿Y entre los propios educadores? ¿Cómo puedo representar mis relaciones dentro del grupo, con mis compañeros docentes, entre ellos, y también entre los jóvenes? ¿Cómo se pueden presentar las relaciones siendo ético con la misma relación y la confianza que sustentas?

Hacia dónde llevan estas preguntas (qué aprendo de ello): Todas estas preguntas me llevan a pensar que el gráfico que presento queda limitado en tanto que sólo muestra los participantes y su grado implicación (participación) dentro del proceso. Aunque es bien cierto que me muevo dentro de los límites de la representación visual, en este dibujo las únicas relaciones que se representan son las de los subgrupos formados dentro de cada grupo de jóvenes. Tampoco se muestran cómo estos subgrupos se interrelacionan con el resto de compañeros. Faltarían por representar, por tanto, las relaciones que se establecen entre ellos y en relación con los otros de la relación pedagógica: educadores-educadores, jóvenes-educadores, educadores-tutoras y tutoras-jóvenes.

2.2 **Cómo afecta el contexto de los jóvenes en mi relación con ellos**

Los dos grupos tenían diferentes contextos situacionales. Sin entrar en profundidad, el Grupo SJD se componía en general por chicos y chicas de clase económica media, que residían en un municipio dentro del área metropolitana de Barcelona y por tanto muy cercano a esta ciudad. El Grupo AGM estaba compuesto en su mayoría por jóvenes emigrados de primera o segunda generación, con una clase económica entre baja y muy baja, y que residían en distintos lugares (no en el barrio del centro), normalmente en barrios empobrecidos. Con el primer grupo pude establecer una conexión empática mucho más directa debido a que estaban viviendo en un contexto muy parecido al que yo viví cuando era más joven. Así pues, podía entender en mejor medida cuál había sido la situación y el contexto (social, cultural, educativo, etc.). Con ello, tener un distanciamiento menor. Por otro lado, la situación contextual de los otros jóvenes no me era tan familiar, y me distanciaba de ellos a nivel contextual.

No obstante, todos ellos, en general, sentían interés por conocer mi trayectoria y saber de primera mano cómo es que yo estaba ya ejerciendo un papel de educador cuando la distancia de edad era de unos pocos años más que ellos. Este hecho hacía que pudiera compartir con ellos parte de mi trayectoria y, de algún modo, sintieran interés, que yo aprovechaba para establecer un marco de confianza desde donde se pudiera compartir y tuvieran cabida las aportaciones en dos direcciones. Con ello, intentar incentivar más la participación de los jóvenes en el proyecto que estábamos llevando a cabo.

Conclusiones o preguntas que me hacen pensar: ¿Cómo afecta el reconocimiento de la situación contextual de los jóvenes a la relación pedagógica? ¿De qué manera me sirve quedar atravesado por mis experiencias y cómo estas influyen en la relación con el otro? ¿Cómo aprovecharme de la situación diferente para poder ejercer una participación más efectiva, generando primero espacios del compartir?

Hacia dónde llevan estas preguntas (qué aprendo de ello): Pienso que, aunque tener un posicionamiento empático me ayudó a entender mejor cuál era el lugar del otro, me fue inevitable establecer una relación que no se viese afectada por mi trayectoria personal. Mi relación con el Grupo SJD era mucho más cercana a nivel de contexto y esto lo notaba claramente cuando trabajaba con los jóvenes. Con los del grupo AGM, quizás, ahora y desde la distancia, puede que diera más por hecho ya cuál era su contexto y no me centraba tanto en ellos dentro de una situación contextual sino en ellos mismos como personas. Es decir, preconcebir el contexto social en el que estaban inmersos independientemente de que sólo fueran intuiciones. Aun así, con este grupo sentí más necesidades de conocer cuál era su contexto para poder trabajar a partir de ahí (dentro de la medida de lo posible), precisamente por mi desconocimiento.

2.3 Mi relación (pedagógica) con LOS jóvenes

Al ser yo más joven que el resto de compañeros de la universidad, la relación conmigo era un poco más directa, puesto que la distancia generacional era de menos de diez años. Esta corta separación de distancia de edad, a pesar que nos separaba el que yo estaba en otra posición (situación laboral, educativa, cultural, etc.) hacía que la relación pudiera darse más desde el “amiguismo” y el “colegueo”. Esta posición en la que me coloqué (y colocaron) me permitía establecer un tipo de relación diferente al del resto de compañeros educadores. No obstante, había una separación lógica y marcada entre su situación y la mía (yo era muy consciente de ello y a menudo la remarcaba para dar cuenta de cuál era mi rol dentro de todo el proceso). La relación establecida con ellos me permitía transitar por un rol más de director y por otro más cercano al de un compañero, obviamente nunca podría llegar a ser ni una cosa ni la otra. Aprovechaba esta cercanía y ambivalencia para provocar en ellos reacciones ante las peticiones y ejercicios que les solicitábamos. Dado de mi conocimiento y experiencia en relación a cómo los grupos de jóvenes funcionan socialmente dentro de determinados comportamientos, sabía que el hecho de retarlos podía ponerlos a trabajar en lo que pretendíamos elaborar. De hecho, no hay peor cosa entre dos compañeros de estas edades que el otro te rete, te ponga a prueba, te invite a hacer algo que has conseguido. Cuando en el proceso formativo me encontraba en situaciones en la que los jóvenes estaban encallados, me permitía el lujo de provocarles diciendo, por ejemplo, si ellos no eran capaces de hacer aquello que yo les decía, o si no eran tan buenos como sus compañeros que sí lo estaban haciendo. Con este tipo de provocaciones, conseguía (sólo a veces) sacarlos del papel de desinterés. En general la relación fue del mismo tipo con todos los chicos del Grupo SDJ, salvo con dos de ellos y salvo con una gran mayoría de los chicos del Grupo AGM, que eran más tranquilos, responsables y predispuestos a colaborar. El trato con los chicos de éste último grupo era más calmado, menos provocador o competitivo.

2.4 Mi relación (pedagógica) con LAS jóvenes

La relación con las chicas fue diferente. También podemos diferenciar dos tipos de relación con las chicas. He de decir aquí que, por un lado, había chicas con las que podía trabajar de forma más cómoda y otras con las que trabajaba de forma más incómoda, pero aprovechándome de esta incomodidad para el desarrollo del proceso. La incomodidad puede explicarse a partir del comportamiento de seducción que siempre está presente en estas edades (tanto en chicos y chicas). Existían momentos de tensión en que los límites tenían que establecerse y saber separar quién era yo como docente de ellas como alumnas. Siempre que llegó el momento establecí los límites necesarios para cortar situaciones que me producían cierta incomodidad, sobre todo en relación con las chicas. Siempre he sabido dónde está mi lugar como docente, no quiero que nadie lo malinterprete o lo ponga en duda. Pero, aun así, estar en esa posición incómoda a veces puede ser beneficiosa para el proceso educativo, si se aprende a sacarle cierto partido. Aprovecharme de esa situación para engancharlas en ese proceso educativo que estábamos llevando a cabo y que las implicaba. Es decir, vigilar e ir con pies de plomo para no caer en comportamientos que pudieran parecer otro tipo de relación más afectiva, pero sí aprovechando esta relación de confianza para establecer una relación pedagógica más potente. No es fácil de explicar, pero hay una conversación repetida con las tutoras y otras personas de perfil educador que resume mi situación dentro de la relación: los educadores compartían conmigo algo como lo siguiente (“es que tú, al ser joven, las tienes enganchadas”; “es que las tienes loquitas”; etc.), a lo que yo respondía con lo siguiente (“me aprovecharé de la situación para que trabajen en lo que les pido, y pondré límites cuando la cosa se empieza a desmadrar”). El problema de esta situación incómoda es cuando en algunos casos ellas no sabían (o querían obviar) cuál era su papel en la relación pedagógica y establecer (o al menos jugar/practicar/poner en riesgo) otro tipo de relación que yo sabía muy bien que no iba a ocurrir, y aunque probablemente ellas también lo tenían muy claro, yo sí era consciente de cuál era su lugar y el mío. Al final la relación se convertía en un tira y afloja, en poner límites y permitir transitar por ellos. No es fácil de narrar este tipo de situaciones incómodas, ni mucho menos asumir que ocurren, pero fue una situación de la que considero debe sacarse partido llegado el caso. Por otro lado, había otras chicas con las que podía trabajar en una relación mucho más relajada y de compartir, sabiendo ambos donde estaba su lugar y sin que surgieran incomodidades dentro de los procesos.

Conclusiones o preguntas que me hacen pensar: ¿Debe haber una relación pedagógica homogénea con todos los alumnos, independientemente de la relación que se pueda establecer con ellos? ¿La relación pedagógica es también afectiva? ¿Dónde están los límites del afecto en la relación pedagógica? ¿Es necesario relacionarse de forma distinta con los chicos que con las chicas? ¿Si normalmente (y culturalmente) nos relacionamos de forma distinta con los chicos que con las chicas es posible homogeneizar

y horizontalizar las relaciones para que todas sean iguales o debemos aprovecharnos de la diferencia? ¿Hay problema alguno de aprovecharnos de las condiciones de la relación para provocar el interés educativo? ¿Deben existir protocolos de relación con los jóvenes, que marcan los límites de la relación a partir de acciones prohibidas? ¿Cuáles deben ser las acciones prohibidas? ¿Se puede hablar sobre este tipo de cuestiones en educación o siempre debemos establecer una relación horizontal e igualitaria con todos los alumnos y contextos? ¿Acaso es que me dejo llevar demasiado por la relación de afecto y empatía? ¿Dónde me coloca a mí esta relación? ¿Dónde me colocan estas dudas?

Hacia dónde llevan estas preguntas (qué aprendo de ello): Todo este cuestionamiento me lleva a pensar en cuál es mi lugar como docente, dónde están los límites y hasta dónde puedo aprovecharme de mi situación personal que me atraviesa para poder ejercer mi rol y mis funciones de forma más efectiva. Son cuestiones que me ponen en duda y que a menudo no sé cómo debo pensarlas o trabajarlas, porque cuestionan mi papel como docente en la relación que se debe establecer con los jóvenes. Hasta dónde hay que establecer una relación de confianza, afecto, empatía con los jóvenes es algo de lo que es difícil hablar sin caer en problemas éticos o tratando de evitar malinterpretaciones. Supongo que ese es uno de los grandes motivos por los que este tema, hasta cierto punto, es un tabú dentro de la educación. Tras estos años de docencia me encuentro en un lugar de duda que me hace cuestionar cuál es mi lugar en la relación pedagógica, que siempre dependerá de la persona que tenga delante, la relación que yo quiera establecer y la relación que el otro quiere que establezca con él o ella.

2.5 Los otros de la relación pedagógica

Entender cómo fue mi relación personal con los otros de la relación pedagógica, es decir, con los demás educadores de la universidad, así como con las tutoras y otros acompañantes, me sirve para dar cuenta de cómo estas relaciones afectaron a la relación pedagógica con los jóvenes.

Recuerdo que fue en la semana de autoformación preparatoria del proyecto cuando pude entrar en contacto con algunas personas hasta entonces desconocidas para mí. Esa semana fue clave para conocernos y empezar a establecer una relación posterior desde la que trabajar. El caso es que en aquella semana yo acudía al seminario como colaborador que debía tratar de ayudar a los integrantes a elaborar los procesos que posteriormente elaboraríamos con los jóvenes. Dada mi experiencia en producción visual, se me pidió que acompañase a los educadores en la elaboración de las narrativas audiovisuales, siempre que lo requiriesen. Este hecho significó, posteriormente, que las tutoras de ambos grupos me situaran como una de las figuras de

referencia dentro del grupo de educadores, especialmente en lo referido a la producción visual.

De esta primera semana destaco positivamente que pudiéramos darnos tiempo para compartir las dudas que teníamos, poder organizarnos con las tutoras una calendarización, adaptándonos dentro de sus posibilidades y gracias a todo su esfuerzo y disponibilidad en colaborar con nuestro proyecto, pero sobretodo porque permitió conocer el perfil de tutoras y educadores-investigadores con los que posteriormente trabajaría. Dado que yo acababa de incorporarme al proyecto, tampoco conocía del todo a todos los educadores-investigadores que formaban parte del proyecto, especialmente aquellos con los que tenía menos relación, es decir, con los que provenían de la Facultad de Educación.

Respecto a la relación con los educadores-investigadores, lo que acabó ocurriendo fue que, a pesar de realizar reuniones de coordinación, asumí en parte cierta coordinación del proyecto, especialmente en el grupo AGM, donde el coordinador principal del proyecto, Fernando Hernández, no podía asistir. Esta posición dinámica entre los grupos hizo que mi figura fuese, en ese sentido, más importante dentro del grupo, cosa que sin duda afectó en la relación con el resto de educadores. Sin entrar en relaciones personales entre individuos concretos, en general todos teníamos claro los objetivos y compartíamos una posición docente, cosa que hizo sin duda más fácil el desarrollo del proyecto. No obstante, ni todas las relaciones eran igualitarias ni se podía compartir del mismo modo con todos los integrantes.

Respecto a la relación con las tutoras, como ya he comentado, dado que mi figura representaba una cierta coordinación dentro del proyecto, el trato era muy directo con ellas, llegando a establecer cierta confianza y pudiendo compartir aspectos o temas relacionados con la singularidad de cada uno de los jóvenes o sobre el propio proyecto. Las tutoras, de hecho, nos ayudaron en gran medida como figuras de control de los grupos de jóvenes, aun teniendo perfiles muy distintos a la hora de trabajar con ellos. Mientras que la tutora del grupo SJD trabajaba de una forma más parecida a la de una entrenadora o coach, la tutora del grupo de AGM tenía un perfil más de acompañamiento a través de las emociones, la afectividad y la empatía. Sin entrar en valoraciones sobre su posición docente, he de decir que ambas posiciones tenían pros y contras que podía ver reflejadas en la relación pedagógica que establecían con su correspondiente grupo de jóvenes. Ambas, sin embargo, nos ayudaban en la coordinación y movilización general del grupo, en el control de los individuos en general y en que no se desmadrasen o intentando que se involucrasen más en aquello que les proponíamos. Nos servían de puente entre lo que nosotros aterrizábamos desde las teóricas y prácticas universitarias de innovación docente, con las prácticas cotidianas del día a día que se daban en cada uno de los centros. En ciertos momentos, yo actuaba como puente entre la coordinación general del proyecto, que estaban más situadas en Fernando Hernández y Juana María Sancho, como figuras de referencia, y ellas como tutoras.

Uno de los aspectos negativos que sin embargo quiero remarcar, es el hecho de cómo esta confianza y relación conmigo por parte tanto de educadores-investigadores, así como de las propias tutoras, me hizo sentirme incómodo en algunas ocasiones. Esta incomodidad, a menudo afectaba a mis propias relaciones personales no sólo con ellos, sino a mi relación pedagógica con los y las jóvenes. Como comentaba en los apartados anteriores, uno de los comentarios que me hacían llegar en privado era precisamente como el grupo, y en especial las chicas, estaban entusiasmadas por tener a alguien joven en el proyecto. Aunque lo cierto es que el entusiasmo probablemente era menos exagerado de lo que se pudiera pensar, el simple comentario hacía que me afectara, pues yo, inconscientemente ponía más barreras y dejaba más clara mi posición con los y las jóvenes en algunos momentos. De hecho, mi reacción inicial fue la de responderles, a tutoras o a educadores, que no me interesaba saberlo, por mucho que ellos lo intuyeran o pudieran verlo en los procesos que llevábamos a cabo. De hecho, este no querer saber tenía que ver precisamente con ese no tener que bloquear ciertos procesos del compartir por miedo a malinterpretaciones. Todos sabíamos que yo tenía unos límites muy claros que iba marcando constantemente, y no creo que nadie los haya puesto en duda en ningún momento, pero tener que estarlos remarcando sólo por el hecho de saber que otros estaban viendo situaciones incómodas que compartían conmigo era algo que afectaba la relación pedagógica con los y las jóvenes.

Por otro lado, algunos comentarios que se dieron inicialmente o durante el proyecto me hicieron reflexionar y mucho sobre cómo a veces el conocimiento afecta en la relación con los otros. Me refiero a comentarios muy personales sobre aspectos, generalmente problemáticos o controvertidos, que las tutoras compartían con nosotros o conmigo de forma privada. Me refiero a comentarios sobre los problemas de los jóvenes, sobre diagnósticos psicológicos partidos de su intuición, sobre situaciones familiares, sobre comportamientos, etc. Teniendo en cuenta que partíamos del trabajo desde las capacidades y no desde las dificultades, tener conocimiento de determinadas cuestiones puede ser un arma de doble filo. Sería ingenuo al pensar que no es bueno saberlo, dado que conocer las problemáticas puede hacer que los educadores podamos actuar, aunque sea en cierta medida, pero a su vez esto juega un efecto rebote en nosotros, pues vemos a los jóvenes bajo su problemática concreta y los estigmatizamos o colocamos en lugares de nuevo, prejuzgándonos. Sin duda, tuve ciertas dudas y me afectó el saber ciertas cuestiones sobre alguno de los jóvenes. No es fácil de asumir, pero es algo que forma parte de la experiencia de los educadores.

2.6

Cómo afrontar las tensiones que se producen

Siguiendo con las relaciones, y como conclusión a este apartado, puedo considerar que la triangulación entre estudiantes – tutoras – educadores-investigadores

funcionó de forma fluida, aunque no sin tensiones en algunas ocasiones. Estas tensiones tenían que ver con el desinterés por parte de los jóvenes, o con el propio rechazo a la elaboración de determinadas actividades propuestas, sobretodo. Solventar las tensiones con los jóvenes no es fácil, y menos aun cuando ésta se ve afectada por las relaciones que mantienes, además, con el resto de compañeros educadores y cómo estas condicionan a su vez la relación pedagógica. De hecho, la mayor tensión reside precisamente en que a la vez que están dándote y creando una relación contigo, tú también creas una relación con el otro y los otros están afectando colocándote en un lugar. De hecho, la relación pedagógica «no es igualitaria, ni horizontal, pero sí recíproca. Afecta y nos afecta» (Hernández, 2011: 16). Es decir, que no sólo tiene que ver con lo que está sucediendo entre nosotros, sino con lo que nos sucede a ambos cuando nos relacionamos. «Porque la relación pedagógica tiene que ver con el deseo, no sólo de aprender, sino de ser... juntos y en reciprocidad. Desde los lugares que cada cual ocupa. Es una opción que se escoge, viene dada o se (re)inventa» (: ídem). Dicho de otro modo, no sólo tiene que ver con dónde el otro te posiciona, sino con cómo tú te enfrentas a aquello que el otro te da. Así, cuando un educador te pone en una situación comprometida y de la que te sientes incómodo, lo mejor que he podido hacer es salir airoso, no sin afectarme. Tampoco sería generoso estar en contra del otro sólo porque considera que debes entender a los jóvenes desde su problemática.

3 Narrativas textuales. Cómo empezar a narrarse

3.1 Introducción

Antes de iniciar una producción audiovisual con los jóvenes de ambos grupos, se consideró que éstos no podían iniciar un proceso de construcción sobre el narrarse a sí mismos de una forma visual, antes de haberlo hecho de forma oral o escrita. Siguiendo los consejos y la experiencia de algunos de los investigadores y profesores que ya habían trabajado con narrativas visuales antes, se consideró importante establecer algún ejercicio práctico. Con ello cada individuo podía empezar a narrarse y empezar a hablar desde sí mismos, más allá del objetivo final del proyecto: generar una narrativa (audio)visual sobre sus competencias académico-profesionales.

Desde esta posición, se asumía previamente que la narración visual era más compleja de elaborar que una narración oral y/o escrita. Aunque yo tenía ciertas dudas al respecto de este supuesto inicial, me pareció bien la propuesta y no compartí mis dudas con el resto de integrantes del grupo de docentes. Pensé que, obviamente, por algún lugar había que empezar, y que era bueno practicar elaborando alguna narrativa previa a la definitiva. De hecho, finalmente, esa organización secuencial por estadios de elaboración en el cual hay unos pasos previos al desarrollo de un fin definitivo

significó más que un buen punto de partida y permitió, sólo a algunos jóvenes, llegar a producir la narrativa audiovisual posterior.

La elaboración de las narrativas escritas se produjo utilizando un método visual de photo elicitation [foto desencadenante] (Harper, 2002). Es decir, después de haber realizado los autoretratos personales y una vez visualizados y comentados previamente, se les entregó una fotocopia en blanco y negro, con la mitad de la página ocupada por la fotografía seleccionada y con un único enunciado: Cuenta tu historia. Con este texto-imagen se les invitaba, tras una breve explicación, a que se narrasen, a que nos contasen algo sobre ellos mismos, sobre su propia historia personal, como si se tratara de un autorretrato literario. La idea era conseguir que la fotografía que los autorretrataba desencadenara algo en ellos que les permitiera narrarse y llegar a lugares desde donde sin la imagen no hubiesen llegado. Es decir, llegar a narrarse de un modo que de otra manera no hubiesen llegado a narrar. El ejercicio se complementó con dos breves textos que leímos previamente y que eran dos autorretratos literarios de dos figuras literarias claves en la historia: Cervantes y Borges. Estos textos, a mi modo de ver, no fueron más que algo que les quedaba muy lejos, que no les era próximo y hasta les era difícil de entender y servir como ejemplo. Por tanto, no puedo decir que los textos fueran relevantes o que afectaran a la hora de elaborar el ejercicio narrativo.

3.2

Empezar a escribir. Qué ocurre con los que se bloquean

Lo que sucede es simple de explicar, pero no tan fácil de resolver desde la posición de acompañante ni tan fácil de analizar desde una posición investigadora. Hay personas que en el momento en el que les propones el ejercicio, y tienen frente a sí su propia imagen, se desbloquean y empiezan a escribir toda la historia de forma seguida, fluida, casi sin complicaciones y para sorpresa de los todos nosotros. Éstos no necesariamente eran los jóvenes en los que mayores expectativas podía tener yo mismo. Sinceramente nunca hubiese dicho que los que se desbloquearon completamente e iban a realizar el ejercicio sin dificultad fueron los que fueron. Presuposiciones mías.

Por otro lado, aparecen los bloqueos (algunos de ellos muy grandes y prolongados a lo largo de varias sesiones) a la hora de empezar a narrarse o a hablar, tan sólo, de sí mismos. Jóvenes que no saben por dónde empezar, qué explicar o cómo escribir una historia sobre ellos mismos.

Desde el exterior, los educadores nos pusimos a trabajar cuerpo a cuerpo tanto con los jóvenes que se bloqueaban como con los jóvenes que no lo hacían. Los bloqueos surgieron por varios motivos, algunos de ellos fáciles de intuir por mi propia parte, pero que no me arriesgaría a determinarlos explícitamente en una investigación como

ésta bajo la calificación de “motivos por los que los jóvenes se bloqueaban”. Sí puedo señalar en qué vías intuía yo que se daban estos bloqueos. Por un lado, se debían a comportamientos relacionados con la vergüenza y el exponerse, en tanto que les daba un cierto pudor o respeto compartir sus historias vitales con desconocidos. En otro sentido, desconfianza, pues no entendían del todo el por qué les pedías una narración sobre su vida. Otros bloqueos aparecían porque pensaban que tenían que escribir algo lingüísticamente bien escrito, más allá de lo que escribieran, es decir, un texto gramatical y sintácticamente correcto. También existían muchas sensaciones de no saber. Es decir, no tener conocimiento sobre cómo cubrir la expectativa y petición que tú les habías generado, tenías y les exigías como educador; un bloqueo producido por el no saber qué es lo que querías que hiciesen exactamente, por el no saber si lo que estaban pensando que tenían que hacer estaba bien o mal. Por último, intuía que en muchos casos no querían exponer una historia que les afectaba de forma directa y, a veces, incluso dolorosa.

Como consecuencia directa, la solución que di personalmente fue la del compartir con ellos espacios de relación conversacional. No se trataba tanto de compartir una narración sobre mi vida personal para que viesen que yo también me ponía en su lugar a la hora de abordar el ejercicio (aunque también), sino compartir sus dudas y bloqueos con ellos, tratándoles de preguntar de forma más o menos directa cuáles eran los motivos por los cuales no querían o podían empezar a escribir su historia. Las respuestas fueron varias, algunas para salir del paso, otras más sinceras, y otras tenían que ver con ocultar la responsabilidad. Mientras que una de las jóvenes me comentó que su vida no era interesante, que era aburrida y que no tenía nada que contar, otra me decía que ella no contaba nada de su vida privada, que había aprendido que no compartir su vida le evitaba momentos de dolor cuando aquellos en quien confiaba sus secretos le fallaban. Ante este tipo de posiciones, la mía era la de tratar de hacerles ver que aquello que estábamos hablando en la misma conversación podía convertirse en objeto de valor y significativo. Les comentaba que cualquier historia era válida si esa historia era válida para ellos. Aun así, no fue fácil. Los bloqueos seguían existiendo y se perpetuaron a lo largo de varias sesiones.

De hecho, yo no trabajé apenas con jóvenes que trabajaran y escribieran directamente la historia que les solicitábamos. Más bien trabajé con algunos de aquellos que más dificultades tuvieron a la hora de elaborarla. Así pues, siguiendo con este tipo de estrategias de acompañamiento, algunas de las historias las fuimos construyendo conversacionalmente a partir de preguntas que yo mismo les hacía sobre sus propias trayectorias personales, sus aficiones, sus gustos, etc.

Lo mejor del ejercicio de la elaboración de las narrativas textuales fue precisamente empezar a establecer núcleos conversacionales a partir de los cuales yo, como educador, podía establecer una relación más próxima y de confianza en la cual compartir algo con ellos a cambio de que ellos pudieran devolverme algo escrito sobre

lo que les estábamos solicitando. Este ejercicio nos permitió establecer relaciones que nos permitieron trabajar posteriormente y juntos en una segunda fase del proyecto, cuando elaboráramos las narrativas audiovisuales.

3.3

Qué sucede cuando se le da un espacio a la narración sobre uno mismo

En los textos producidos (9 textos en el grupo de SJD y 12 en el grupo de AGM), a pesar de ser en general bastante breves, se puede identificar un cierto carácter propio en cada uno de ellos. Aunque todos ellos son diferentes, también se pueden encontrar similitudes en relación al objeto en que se centran a la hora de escribir o en relación al carácter que denotan algunas de las narrativas concretas.

Todos los textos salvo uno narran desde la primera persona. Este texto diferencial utiliza un narrador omnisciente que explica una historia a modo de cuento infantil y que describe un personaje (entendiendo que describiéndose a sí mismo).

Separando el anterior texto de los demás, dado tratarse de un caso especialmente singular, encontramos distintos acercamientos que se asemejan y que narran en relación a un objeto común o similar. Por un lado, algunos narran y describen las experiencias en relación a un proceso de emigración. En estos casos, algunos explican las complicaciones de las situaciones vividas en relación a dicho desplazamiento, a la separación de la familia cercana que se desplazó previamente y antes que ellos o que permanecía en el país de origen, a las anécdotas vividas en el proceso de emigración, o a la falta de integración y a cómo que les costó integrarse al llegar, especialmente en la escuela o en el instituto. Por otro lado, algunas historias narran situaciones de complicaciones o desestructuraciones familiares que han afectado en su trayectoria y que les ha marcado como personas. Dentro de éstas, algunas narrativas dan cuenta, específicamente, de cómo es el núcleo familiar y las relaciones que se establecen en el mismo. Por último, encontramos textos íntegros o partes de los mismos que narran cuáles son sus aficiones, gustos, cómo pasan el tiempo libre, etc. Hay algún otro caso en el que tratan de describirse emocionalmente a sí mismas, cómo es su personalidad o cómo ésta les afecta en su vida diaria. También hay ejemplos singulares que tratan de justificar su situación en el curso de formación inicial y el cómo han llegado ahí. Es especialmente significativo que intenten dar cuenta de ello, como si tuviesen completamente asumido que el estar ahí no es algo bueno o como si hubiesen hecho algo malo (o, mejor dicho, por no haber hecho algo lo suficientemente bueno). Por último, y en relación a éstos, también podemos encontrar pequeñas pinceladas de expectativas de futuro: algunas que sólo tienen que ver con gustos o preferencias (como viajar, seguir practicando algún deporte, etc.), pero otras específicamente profesionales, como si justificasen la necesidad de querer seguir estudiando o dedicarse profesionalmente a

algo, es decir, como justificando, dentro de la propia narración, que tienen en mente una salida profesional.

El carácter de los textos, en general y en su gran mayoría, es negativo, señalando malas experiencias y conflictos o situaciones que les han marcado como personas. De hecho, existe una cierta visión negativa sobre su historia a la hora de relatarla, sobre sí mismos o una visión no demasiado positiva sobre su propia situación personal. De los veintitrés textos, en veinte hay referencias a malas situaciones vividas y, en algunos casos, sobre cómo estas han afectado sus vidas. Aunque la voz no siempre denota negatividad, tras vivir y compartir con ellos el proceso de elaboración, puedo situar estas historias desde un fuera de campo que a otra persona que no haya vivido el proceso no podría. Dicho de otro modo, puedo ver o intuir algunos aspectos concretos que, desde fuera, pueden parecer más superficiales. No obstante, en la mayoría de los casos, expresar y poner sobre el papel estas historias era sin duda no sólo un reto, sino una dificultad porque trataban o les implicaba y afectaba de un modo personal muy directo que les costaba compartir.

Más allá de los resultados materiales, el hecho significativo que se produce es el de compartir. Compartir primero una situación con unos educadores desconocidos que, aunque no podíamos revertir de una forma directa la situación en la que se encontraban, sí pueden y están en una posición de escucha, generando encuentros y un desarrollo positivo y propositivo. Esta posición de escucha, que se activa desde el momento en que llegamos al centro hasta el momento en que dejamos o finalizamos el proyecto, es muy importante a la hora de poder no sólo atender a los sujetos con los que trabajamos, sino que sientan acompañados cuando se les invite a construir una mirada más positiva sobre ellos mismos. Sin duda, para poder sacarlos de una situación tan compleja, para poder empezar a construir juntos nuevas narrativas sobre sí mismos, era de vital importancia escucharles y tratar de generar una relación de confianza en la que pudieran ampliar la visión sobre sí mismos. En muchos casos, durante el proyecto, me he dado cuenta y me ha sorprendido ya no tanto aquello que tenían por compartir, sino precisamente cuántas personas de su alrededor no se han permitido ni les han permitido un tiempo para ser escuchados. Durante el desarrollo del proyecto, una de las preguntas que reverberaban en mi cabeza era, precisamente: ¿Es que no hay nadie que les haya mirado? ¿Es que no ha habido nadie que les haya escuchado?

Supongo que el hecho de ser escuchados es precisamente el desencadenante que genera una relación más estrecha en la que, a pesar de las dificultades constantes, se puede establecer un marco de confianza desde el que empezar a trabajar juntos.

Finalmente, al término del ejercicio de escritura, se compartieron en ambos grupos las historias escritas por sus compañeros. Ese momento fue especialmente significativo porque permitió ver, en el otro, aspectos hasta entonces desconocidos.

En general se dieron cuenta que al igual que cada uno de ellos, las vidas del resto no habían sido demasiado favorables o que habían pasado por alguna situación difícil y que les colocaba en una posición que no era deseable. Este momento de compartir, sirvió además para conectar y empatizar con el otro en este sentido que comento. Esto fue especialmente evidente en el grupo SJD, en los que había una clara diferencia de relaciones sociales y afinidades entre los jóvenes, formando tres grupos claramente definibles. Los mismos jóvenes compartieron conmigo que hasta que no se compartieron las historias veían a los otros subgrupos como personas totalmente diferentes, pero que en el fondo todas ellas habían pasado por situaciones igual de complejas. Situaron una mirada más empática respecto al sus compañeros. Aunque las relaciones dentro del grupo no cambiaron demasiado, la posición de respeto hacia el otro y hacia lo que el otro compartía se defendió no sólo por parte de los educadores, sino que los propios jóvenes entendieron que aquello que se compartía debía respetarse, al igual que los demás respetaban lo que compartía uno mismo. Obviamente, esta situación fue propiciada por los propios educadores desde el momento en que se les pide elaborar una narración de este tipo.

3.4

Cómo se relacionan los textos con las imágenes

Quizás, la pregunta clave de este ejercicio sea: ¿ha funcionado la estrategia de la *photo-elicitation*? O lo que es lo mismo: ¿Cómo han afectado y cómo se relacionan las imágenes fotográficas con los textos?

Aunque para la primera pregunta no hay una respuesta clara, sí existen múltiples derivas que justifican la imposibilidad de dar respuesta a la misma. Primero de todo, comentar que, dado que no era un objetivo clave en mi investigación el hecho de identificar hasta qué punto las herramientas metodológicas del proceso educativo eran funcionales o no, tampoco diseñé previamente mecanismos que permitieran evaluar el impacto de dicho método. Así, no podemos contar con evidencias específicas en este aspecto. Por otro lado, es muy difícil de analizar hasta qué punto una imagen ha afectado o no a alguien a la hora de pensar y materializar una narración sobre sí mismo. No considero, por tanto, que pudieran establecerse mecanismos fiables de análisis que permitieran obtener una respuesta para dicha pregunta. Así pues, aunque yo pueda afirmar que en la mayoría de los casos esta fotografía ha afectado en mayor o menor grado a la narrativa escrita, no serían sino conjeturas de mi propio divagar indagador. Sí puedo, no obstante, ponerme bajo la posición que dirige toda mi tesis y que no es otra sino en qué me permite pensar y qué puedo extraer de la relación entre las fotografías y los textos producidos.

Dicho esto, en realidad, sólo hay ocho textos, del total de veintitrés, en los que explícitamente se relaciona de algún modo la imagen colocada con la narrativa escrita.

También habría que remarcar que en otros casos que no he incluido la relación no es del todo explícita, sino que está fuera de cámara, por tomar una noción fotográfica.

Estas relaciones que puedo encontrar entre fotografía e imagen son distintas:

- La imagen se utiliza la fotografía como un descriptor (“*La de la foto soy yo*”; “*Yo, una niña de 17 años, con ojos de color marrón verdoso [...]*”)
- El texto hace referencia a algún elemento que aparece en la escena fotográfica (“*la frase de mi pecho*”; “*un nuevo y curioso vestuario*”)
- Se pone “voz” a la propia fotografía, como si se tratara de una carta. Es decir, el texto es el diálogo que corresponde al personaje que aparece en la fotografía (“*Hola, me llamo [...], tengo 17 años y vivo en [...]. Nací el día [...]. No me fueron muy bien los estudios de la ESO*”; “*Hola, me llamo [...], tengo 16 años. Llegué a España con 5 años de Perú.*”)
- El texto contrapone lo que no aparece en la foto (“*Lo que no se ve en la foto y no sabéis es que yo nací en Marruecos*”)
- Se otorga a la fotografía un carácter de objeto material dentro de la narración (“*Hoy me regalaron una foto que me gustó y me hice una pregunta. ¿Por qué mi mirada está apagada?*”);
- Se elimina y cambia la imagen entregada por otra(s) fotografía(s) con las que comentan que se sienten más a gusto.

De estas relaciones establecidas entre texto e imagen puedo extraer varias cosas. Lo primero es que, en la gran mayoría de casos, probablemente, los jóvenes estaban más pendientes de escribir una historia que de pensar en qué significaba para ellos la imagen y ponerse a escribir a partir de ella. Esto es algo significativo, puesto que tampoco se les pidió que lo hiciesen de ese modo y probablemente se ciñeron a lo que si se expresaba en el papel literalmente (“*Cuenta tu historia*”). Por otro lado, también hay que tener en cuenta la dificultad que en algunos casos existía y que bloqueaba o imposibilitaba que algunos de los jóvenes fueran capaces de escribir una historia sobre ellos mismos, tal y como he explicado en uno de los apartados anteriores.

En segundo lugar, puedo ver cómo en algún caso en concreto sí que hay una relación directa entre lo que aparece visualmente en la imagen y aquello que narran, bien sea porque aparece algún elemento que luego se describe en el texto (la imagen actúa a modo de ilustración, o viceversa) o bien porque en la imagen está ocurriendo algo que se describe en el texto.

En tercer lugar, me parece remarcable que los textos adopten un formato que podríamos considerar casi como una carta o diálogo de presentación, incluyendo hasta

un “hola” como saludo. Me hace pensar en cómo han pensado el texto y la historia en relación a otro al que se dirigen y que observa el papel que recibe, sin saber del cierto si podría ser un desconocido o podríamos ser los propios educadores. Aunque estos textos con saludo y como carta de presentación, en general, no sean tan interesantes a nivel de contenidos, me parece interesante el cómo han afrontado el ejercicio y me hace pensar en las expectativas y preconcepciones que tengo como investigador a la hora de analizar el proceso y como educador, a la hora de establecer un ejercicio y esperar unas respuestas. Es decir, cómo tengo la necesidad de preguntarme las relaciones existentes entre texto e imagen cuando, de hecho, el ejercicio era libre. Presupongo así, por tanto, que debería haber unas relaciones entre texto e imagen que, aunque hayan aparecido en el proceso de análisis, se dejó al libre albedrío y a las respuestas libres que nos darían los jóvenes.

Por último, me permite pensar en el fuera de campo, tal y como una de las jóvenes apunta en el texto. Es decir, en aquello que no aparece en las fotografías. ¿Es posible, acaso, que en los casos en los que no existe una relación evidente y explícita entre fotografía y texto, la relación esté precisamente en cómo el texto es el fuera de campo de la imagen, y la imagen el fuera de campo del texto? Me pregunto, además, dónde quedará todo el fuera de campo que compartimos, precisamente, a la hora de elaborar las narrativas escritas y que no quedaron reflejadas ni materializadas en las mismas, pero que formaron parte del proceso de construcción de las mismas. Sin duda, yo estoy contaminado por las historias de los jóvenes, las que aparecen en los textos y las que me acompañan por los momentos que compartí con ellos, pero no puedo de un modo sencillo, desvincularme de la experiencia de inmersión y afectación como investigador participante. Este hecho, además de la posición ética que decidimos y he decidido tomar, me hace tomar especial precaución con lo que aquí comparto, especialmente en lo que se refiere a las historias narradas de los sujetos. Me parece, entonces lícito y comprensible seguir dejando en un fuera de campo, esas historias personales, precisamente, que también ocurrieron fuera de campo.

3.5 Qué nos dicen de ellos. Quiénes son los jóvenes

Como venía comentando, es más que probable que las narrativas me digan más a mí que a ti como lector, si es que pudiera compartirlas contigo. No obstante, lo que aquí, en este apartado, pretendo apuntar, no es tanto aquello que nos dice de ellos, sino el movimiento y desplazamiento que, durante el proyecto, nos hizo reconfigurar y reforzar nuestra propia posición ética respecto a los jóvenes y respecto a las narrativas escritas.

Como he escrito, en las narrativas escritas se comparten vivencias y experiencias muy personales. Este hecho, hizo que como educadores nos posicionáramos en

un lugar de respeto hacia el trabajo del otro y hacia lo que los jóvenes nos estaban regalando. Así pues, esta posición de respeto también se contagió entre los jóvenes e hizo que nos planteásemos el dejar fuera estas materialidades producidas dentro del proyecto. Se trataba, por tanto, de huir del ojo *vouyerista* que puede determinar a los sujetos. Porque precisamente, antes que jóvenes y participantes de un proyecto de innovación de docente e investigación, son sujetos.

Estas historias dan cuenta de situaciones personales que los expertos en la materia dirían que propician el fracaso y el abandono escolar. Nos hablan de jóvenes que han pasado por procesos de emigración, de jóvenes que han pasado por problemas con las drogas, de jóvenes que han tenido problemas de desestructuración familiar, jóvenes que en muchos casos no han tenido un capital cultural, social o económico tan equitativo como lo es el de otros. Así pues, podríamos decir, que de forma general cumplen con las características más típicas que propician el fracaso y el abandono escolar prematuro.

No obstante, dentro del proyecto, encontramos otro tipo de jóvenes que, probablemente y desde mi mirada indagadora no tuvieran motivos claros para haber acabado en una situación de abandono. La mayoría de éstos eran integrantes del grupo de SJD. Durante el desarrollo del proyecto, nos fuimos dando cuenta como educadores e investigadores, que no todos los jóvenes con los que estábamos trabajando cumplían con estas características. Para empezar, en los grupos había casi las mismas mujeres que hombres. Aunque las estadísticas han demostrado un mayor fracaso escolar por parte de los hombres, en los programas de formación había una cierta equidad entre hombres y mujeres. No obstante, este hecho no es significativo puesto que probablemente se intente salvaguardar una cierta equidad a la hora de formar la ratio hombres-mujeres del grupo. Por otro lado, había jóvenes que habían fracasado y que no se encontraban en una clásica situación de fracaso escolar. Pienso por ejemplo en jóvenes provenientes de familias de clases medias y bien situadas económicamente, o por ejemplo jóvenes que acababan de llegar al país y que evidentemente tenían que pasar por un proceso de adaptación al mismo, o en menores de edad viviendo en una situación irregular dentro del país. También pienso en jóvenes cuyas dificultades intuíamos como educadores que tenían más que ver con apoyos (acompañamiento psicológico, por ejemplo) o que debían darse desde otros sistemas sociales (sanitario, servicios sociales, etc.) más que desde el educativo. Al final, me di cuenta de cómo los grupos estaban conformados por, escribiéndolo de forma vulgar, personas inadaptables o sin cabida dentro de un sistema normal y estandarizado de educación, y no por fracasados. Incluso por personas que habían decidido, de una forma más o menos voluntaria, estar en ese lugar.

Dentro de este entramado complejo, nuestra posición como educadores era la de trabajar desde los intereses y capacidades de los jóvenes. Nuestro papel no consistía en la identificación de los problemas (diagnóstico) para su posible resolución

(tratamiento). Nuestra posición era educativa y, por tanto, consistía en trabajar determinadas cuestiones que produjesen un aprendizaje en los jóvenes dentro de ese contexto, entendiéndose el aprendizaje como un cambio de mirada sobre ellos mismos que precisamente les pudiese ayudar de algún modo en su salida de esta situación. El proyecto pretendía facilitar el tránsito entre el mundo escolar del que habían salido (expulsados) hacia el mundo laboral (en el que no tenían cabida), partiendo de la estrategia de trabajar con ellos su manera de verse y (re)presentarse a través de medios digitales y visuales, y generando estrategias que les permitieran ser más autosuficientes. No nos interesaba ver cuáles habían sido sus motivos para estar en su situación, a pesar que durante el proceso y del trabajo con ellos íbamos conociendo las distintas rupturas que les habían llevado a ello.

Viendo que no podíamos, ya que iba en contra de nuestros principios éticos, etiquetar de nuevo a las personas bajo una nueva categorización que los volviese a estigmatizar, empezamos a derivar hacia un trabajo que permitiese generar una nueva imagen sobre ellos mismos. Quizás, uno de los aprendizajes más ricos que me llevo de este proyecto sea precisamente la deriva desde donde empezamos a trabajar con jóvenes fracasados hacia un posicionamiento de tratarlos como sujetos independientes. Aunque ya partíamos de una posición inicial de no tratar a los jóvenes como fracasados, esta posición se hizo más rica y evidente en el momento en que elaboramos el trabajo en relación a las narrativas escritas. Fue durante este proceso de cuestionamiento, cuando me pregunté algo clave para la investigación: ¿quiénes son estos jóvenes, entonces?

Esta pregunta ha estado transcurriendo a lo largo de todo el proceso elaborado en la tesis. No sé, todavía, si tiene respuesta. Son sujetos, eso lo tengo claro. Como tú y como yo. Pero no tengo tan claro que podamos entenderlos como un grupo de individuos con determinadas características, tal y como han hecho algunos autores. Son sujetos que han sido colocados (a veces bajo acciones propias individuales y hasta voluntarias) en un determinado lugar de la sociedad: como jóvenes fracasados o que han decidido abandonar. También son jóvenes que están en una posición y una etapa vital muy frágil, donde salir de ese lugar puede ser realmente complicado y donde cualquier cosa pudiera acabar afectando a su desarrollo vital, al de su posible futura familia, así como a la propia sociedad, perpetuando un problema que es generado precisamente por la propia escala de valores sociales y de cómo estamos pensando, constantemente, al otro.

4 Aspectos visuales. Más allá del objeto desencadenante. Cómo se usan las imágenes en el proyecto

4.1 Los usos de la imagen dentro del proyecto

Si bien es cierto que el trabajo con imágenes ha sido un continuo dentro del propio proyecto, considero necesario escribir específicamente sobre qué función cumplen las imágenes dentro del proyecto.

En primer lugar, trabajar con y desde las imágenes coloca a los jóvenes en un lugar desde el que no están acostumbrados a trabajar o al menos no en el sistema educativo. Así, poder trabajar con imágenes, alejados en cierta manera del formalismo que suponen los libros con textos, supone en primera instancia una situación novedosa que en muchos casos ha hecho que los jóvenes estuvieran más predispuestos e implicados.

En segundo lugar, las imágenes no sólo actúan como meros elementos que se usan para “distraer”, sino que cumplen funciones clave dentro del propio desarrollo del proyecto. Ya en el inicio, se utilizaron imágenes para hablar precisamente de cómo estas construyen significado. Así, la visualización y el diálogo establecido en relación a éstas genera en cierta medida, una primera llamada de atención sobre cómo las imágenes, especialmente las que se comparten (en redes sociales, por ejemplo) son las que acaban definiendo en parte, cómo eres. Este uso de la imagen como constructora de sentidos subjetivos y de identidad se fue trabajando en diversos ejercicios a lo largo de la elaboración del proyecto.

En tercer lugar, las imágenes se usan como registro que documenta el proceso que llevamos a cabo durante todo el proyecto. Esta tarea elaborada por las colaboradoras, que estaban realizando sus prácticas del máster, fue de suma importancia para posteriormente poder dar cuenta de los procesos y realidades que las mismas reflejan, pudiendo mostrar mucho del campo de acción que desarrollamos sin la necesidad de dar cuenta de ello de forma escrita, en esta misma investigación bajo la estrategia del archivo. No se trata tanto de que la imagen hable por sí misma, sino que la imagen complementa al texto, y viceversa, en tanto que es un testimonio de la experiencia vivida.

En cuarto lugar, el uso de móviles, dispositivos digitales como cámaras, portátiles, *tablets* y otros aparatos electrónicos, tanto por parte de los educadores como por parte de los jóvenes, pudo contribuir en cierta manera a la alfabetización digital de los mismos. Me refiero y pienso en el sentido de poder realizar un uso de aparatos de la imagen que generalmente los jóvenes del proyecto no lo utilizan dentro de la escuela. Así pues, son constantes las muestras registradas de uso de diversos aparatos

digitales, así como el hecho de que los jóvenes remarcaran, al finalizar el proyecto, la importancia de poder utilizar algún dispositivo que hasta entonces no había podido usar.

Una última línea de fuga para ampliar estas consideraciones son las líneas iniciadas por algunos autores, incluso publicado guías o recursos metódicos sobre el uso o análisis de la imagen la docencia y la investigación (Bagnoli, 2010; Banks, 2001; Clark & Moss, 2001; Kaplan & Howes, 2004; Pink, 2007; Prosser, 1998; Rose, 2007; Van Leeuwen & Jewitt, 2001).

4.2 Respeto a la alfabetización visual y digital

Aunque a menudo pensamos en los jóvenes como personas capaces de utilizar, realizar, modificar y compartir imágenes, es decir, personas capaces de vivir con y a través de las imágenes y del mundo digital, lo cierto es que dentro del propio proyecto me di cuenta en cierto modo de la superficialidad con la que manejaban lo visual y lo digital. Más allá de mi primera suposición sobre que los jóvenes serían personas con altas capacidades a nivel visual y digital, lo cierto es que la realidad era muy distinta.

Aunque es cierto que todos sabían manejar herramientas digitales, aparatos de captura de imagen, programas de edición fotográfica y programas para compartir las mismas, lo cierto es que los utilizaban sin pensar en cómo estas imágenes estaban funcionando como creadoras y generadoras de sentido. Aunque eran conscientes de los peligros de compartir determinadas imágenes en redes sociales, por ejemplo, no eran tan conscientes de cómo estas acababan construyendo hasta la propia personalidad de los sujetos. Actuaban, a la vez, de forma consciente pero no premeditada.

Para la sorpresa de algunos, el trabajo dentro del proyecto les sirvió para ver cómo precisamente las imágenes pueden construir significados sobre ellos mismos. Además, les otorgó ciertas herramientas para poder deconstruir cómo las imágenes están hablando de uno mismo.

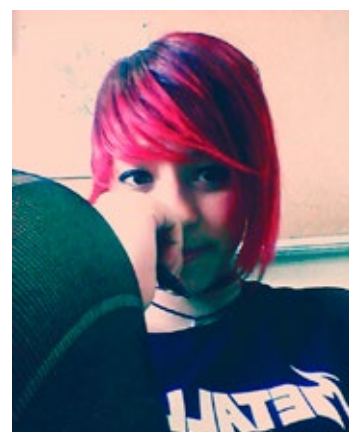
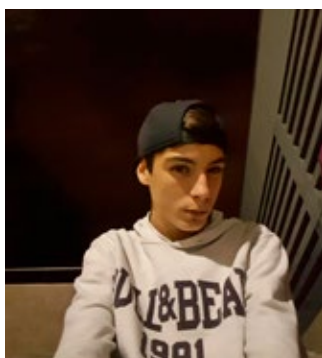
Así pues, uno de los objetivos del proyecto educativo era precisamente dotar de estas herramientas y, en el mejor de los casos, que pudieran servirles para seguir trabajando con ellas en el futuro.

4.3 Lo que permite la imagen a la hora de resignificarse y construir autoimagen

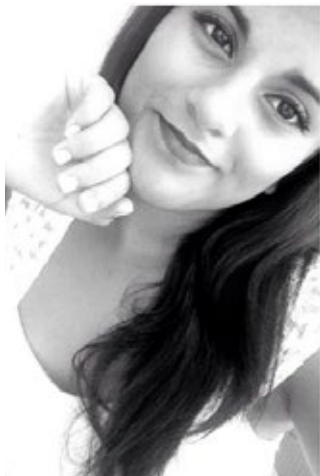
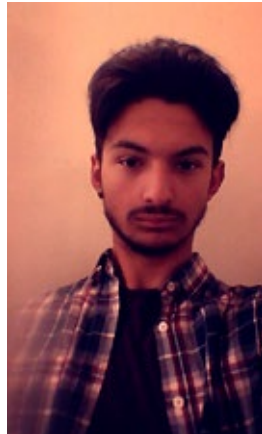
Voy a utilizar, a modo de ejercicio visual, algunas fotografías que dan cuenta precisamente del proceso de resignificación y construcción de autoimagen elaborado en el proyecto. En este ejemplo mostraré las imágenes que uno de los grupos de jóvenes nos envió antes de iniciar el ejercicio de retrato fotográfico, en el que pretendíamos elaborar una imagen con la que se sintiesen a gusto, primero, y que les representase de un modo en el que no están acostumbrados, en segundo lugar.

Las primeras imágenes se les solicitaron bajo la premisa que nos hicieran llegar una imagen en la que encontrasen que salían bien representados y con la que se sintieran a gusto. Sin ánimo de entrar en el análisis exhaustivo del porqué de esta elección, sí podemos ver cómo determinadas imágenes no son las que ni yo, ni probablemente tú, como lector, elegirías para presentarte, aunque tuvieses la edad de estos jóvenes.

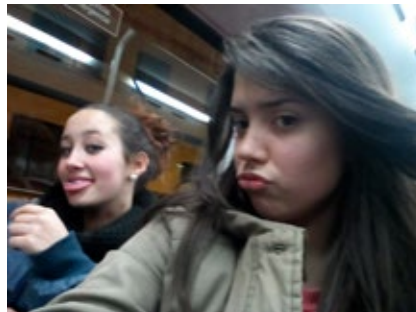
En un primer tipo de fotografías, precisamente, se pueden observar manifestaciones culturales y sociales que evidentemente dan cuenta de la pertenencia a un determinado grupo social, a determinadas acciones y relaciones culturales.



Otras, sin embargo, tienen más que ver con vinculaciones con fenómenos desplegados en las redes sociales, incluso con filtros de imagen aplicados, donde lo que se persigue es posar ante la cámara de un modo que realce ciertos cánones de belleza o estética que cultural y socialmente están aceptados y de moda en el momento de tomar dichas fotografías.



También, y en el mismo sentido, pero enfatizando aún más en las relaciones sociales y presentándose junto a un tercero.



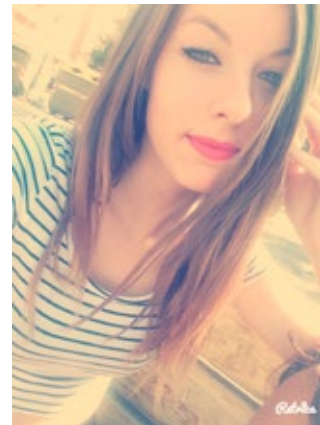
Una de las preguntas que me vienen a la mente al ver alguna de estas fotografías es precisamente si estas imágenes se presentan como acto precisamente de rebeldía. Es decir, como acto de rechazo, una vez más, frente a las instituciones que tratan de gobernar la propia vida de los jóvenes. Es decir, si lo que se pretende es generar una imagen que resistan. Por otro lado, me hace pensar en la necesidad excesiva por aparentar personas que no son bajo poses a menudo muy forzadas.

Antes de realizar los retratos fotográficos y mientras se realizaban éstos, establecimos un diálogo con los grupos que estaban guiados por las siguientes preguntas: ¿Cómo me gustaría representarme en el autorretrato? ¿Puedo ver que esa foto expresa alguna emoción? ¿Cómo me quiero ver en un futuro? De hecho, esta última pregunta,

clave durante todo el proceso, fue una de las que vertebró el propio proyecto de principio a fin. El trabajo, por tanto, pretendía no sólo elaborar una imagen con la que se sintieran a gusto, sino que permitiera mostrarlos y contarles de otro modo, resignificarlos y empezar a tratar de construir una nueva imagen sobre ellos mismos.

En contraste con las imágenes anteriores, presento una selección de imágenes que, enfrentadas, construyen una relación bastante interesante y contrastada entre la imagen inicial y la que elaboramos dentro del proyecto. Este simple ejercicio de contraposición visual da cuenta, de forma rápida y explícita, a lo que me refiero cuando hablo de cómo la imagen permite al sujeto resignificarse y construir una nueva autoimagen sobre uno mismo. Creo que, en este caso, y en este apartado en concreto, sobran algunas palabras.









5 Narrativas biográficas audiovisuales

5.1 Método de análisis de las narrativas biográficas audiovisuales

Realizar una serie de descripciones que aporten más información a las narrativas producidas por los jóvenes, que las contextualicen y den cuenta de lo que aparece y de lo que no. Es un intento de desvincularme de la narrativa y hacer explícitos los contenidos de la misma. Traducir de forma narrativa, casi de una nueva visualidad, los contenidos de las narrativas visuales de los jóvenes, de reconstruirlas sin meterme dentro, de alejarme, de verlo de lejos, intentando no ser objetivo, pero sí haciendo una subjetivación hasta cierto punto reduccionista, deconstructiva, objetivadora y colonizadora de aquellos contenidos en los que fijo la mirada, convirtiendo las narrativas en un estado de material en bruto que me permita trazar puentes y relaciones entre las mismas, teniendo la intuición iniciática de que hay varias tipologías de narrativas que nos dicen cosas diferentes sobre los sujetos que representan. Es decir, distintos modos de aproximarse a dar solución ante el problema planteado y cómo eso tiene consecuencias directas en la imagen que genera del sujeto.

Para ello, me ha servido de gran ayuda reducir las descripciones a categorías concretas que me permiten fijarme en ciertos aspectos que forman parte de la propia construcción audiovisual y, en este caso, en relación específica con la presentación de uno mismo en formato audiovisual. Así, las categorías a partir de las cuales describo las narrativas son de dos tipos: las que tienen más que ver con los recursos audiovisuales y cómo éstos se presentan (imágenes, música, texto) y las que tienen más que ver con las formas de tener presencia como sujetos dentro de la narrativa (voz en off, formas de mostrar el cuerpo). Por otro lado, también se describen de forma escueta la relación existente entre las narrativas biográficas audiovisuales y las narrativas textuales.

De estas descripciones, aporto, en un segundo nivel de análisis, qué es aquello en lo que me hace pensar la narrativa, así como los aspectos que, como persona involucrada en la elaboración de las mismas, he podido conocer y que quedan fuera de campo. Esta visión del *insider* me parece de suma importancia en algunos casos, porque permite abrir la mirada y contextualizar las narrativas desde el punto de vista del educador-acompañante-observador. Todo ello me lleva determinar cuál es el hilo conductor de la narrativa en cuestión, así como a ir determinando distintas tipologías de narrativas.

5.2 Reflexiones previas al análisis y objetivos del mismo

A la hora de realizar el análisis de las narrativas no pretendo caer en el error de analizar a los sujetos representados. Tampoco pretendo hacer pensar que este análisis ni las narrativas mismas muestran la forma de ser de los jóvenes. Estas narrativas son simplemente una de todas las posibles manifestaciones de representaciones visuales sobre la identidad de los jóvenes. Además, estas narrativas tienen que responder a unas demandas que les vienen dadas y que las condicionan. Hay una tensión constante en cómo afectan las formas de representar en el proyecto, puesto que han estado mediadas desde el inicio del proyecto. Es por eso que me siento más cómodo sabiendo y siendo consciente de que las narrativas sólo son posibles bajo el paraguas del proyecto y bajo una mediación muy específica, que condiciona tanto contenidos como formas de representar. Aun no queriendo interferir en las formas en las que los jóvenes querían representar, el objeto de estudio se ve contaminado por las ayudas para producirlo. Nosotros, en un proceso educativo, afectamos a los jóvenes desde la misma petición o proposición del trabajo que vamos a hacer. Cómo la petición afecta al resultado, o cómo el resultado es resultado de las afectaciones y del proceso de mediación, con nosotros y con los objetos materiales que condicionan la relación. Además, y según mi parecer, las narrativas audiovisuales también están afectadas por la mirada y los recursos y conocimientos de producción audiovisual del o los acompañantes educadores que ayudaron en la realización de cada una de ellas. Aunque como decía, todas estaban condicionadas por las condiciones de producción, también lo están a nivel formal o de estilo, es decir, la colaboración con los educadores (expertos) genera resultados visuales distintos.

Todo ello me hace pensar en que me es muy difícil de separar mi visión respecto de la narrativa, puesto que algunas fueron elaboradas con mi ayuda. De hecho, no sé hasta qué punto alguna de las narrativas puede considerarse de autoría compartida, puesto que las decisiones (especialmente las visuales) podían ser tomadas por los propios educadores-acompañantes. Es por ello que me parece muy necesario hacer consideraciones respecto a las narrativas, especialmente aquellas que yo mismo acompañé.

También comentar que, previamente al análisis realizado, me vinieron una serie de dudas que me ayudaron a completar el objetivo del mismo. Primero me cuestioné si lo que se trataba era de interpretar lo que el otro ha dicho, en términos de lo que yo veo en la narrativa, interpretar y valorar el trabajo del otro... Pero me surgió un dilema: ¿se trata de interpretar al otro o se trata de interpretar una producción, un resultado material? Entonces, siguiendo con el cuestionamiento, me pregunté sobre si se trataba de interpretar lo que se mostraba y representaba en términos de lo que aparece en la narrativa, cómo se presenta el sujeto, qué me dice de él o ella y en qué me hacía pensar. Los objetivos se iban acercando: lo que estaba persiguiendo no era una atribución de sentido identitario respecto a las personas con las que trabajé (esto sería para un marco

psicológico o terapéutico), sino que se trataba de preguntarse sobre lo que está ahí. Es decir, interpretar como estrategia de pensar sobre lo que resuena en las narrativas audiovisuales. Analizar se trata de pensar sobre lo que aparece en las narrativas para ser capaz de hacer emerger conceptos sobre lo que veo en las mismas. Las narrativas audiovisuales, por tanto, actúan como desencadenantes capaces de hacer emerger en mi proceso reflexivo conceptos y relaciones relacionados con la forma de representarse visualmente, lo que he descrito anteriormente como tipología de narrativas. Analizar es encontrar y hacer crecer estos conceptos. Analizar es poner nombre a aquello que se desencadena al poner en relación una narrativa audiovisual con mi experiencia dentro del proyecto.

5.3 Descripciones detalladas de las narrativas

En este apartado se presentan una serie de fichas donde, como comentaba anteriormente, se detallan y analizan las narrativas biográficas audiovisuales producidas por los jóvenes. Estas fichas van acompañadas de algunos fotogramas extraídos de las narrativas visuales, de modo que se visualicen mejor los contenidos de los que se habla en las fichas. Primero se presentan las fichas de las narrativas producidas en el grupo AGM y posteriormente, las producidas en el grupo SJD.

**Yo soy
Abed,
soy de
Marruecos,
pero ahora
vivo en
Barcelona**



Descripción de los contenidos

Aparece Abed en una de las fotografías de documentación del proyecto, cuerpo entero, en la sesión fotográfica. Se presenta en texto (nombre, de dónde es y dónde vive ahora) [*Yo soy Abed, soy de Marruecos, pero ahora vivo en Barcelona*]. La siguiente imagen es una de las fotografías definitivas de la sesión fotográfica. Nos explica en texto algunas nociones sobre su posicionamiento [*soy responsable de lo que veo, elijo los sentimientos que experimento y decido el objetivo que quiero alcanzar*].

A partir de aquí aparece sus cualidades en texto con una imagen que los representa o ilustra de diversas formas. [*Soy luchador*] Fotografías de la sesión de fotografía de retratos. [*Soy alegre*] Fotografías de la sesión de fotografía de retratos. [*Me gusta trabajar*] Fotografías que representan aspectos sobre lo que él está trabajando actualmente: coser, planchar en taller textil. [*Me gusta la vida saludable*] Fotografías de fruta. [*Me gusta la playa con los amigos*] Fotografía de un castillo humano hecho en la playa con unos amigos riendo y pasándolo genial. También otra imagen de cuatro niños abrazados en un embarcadero de madera con un lago de fondo. [*Me gusta trabajar en equipo*] Foto cenital de trabajadores vestidos con traje o americana (hombres y mujeres) abrazados formando un círculo. [*Me gusta la moda*] Hombre bien vestido con un traje de color vivo, gafas de sol, peinado con gomina. Otro hombre joven bien vestido con una bolsa. Ambos hombres remiten a hombres de origen musulmán pero occidentalizados. [*quiero tener un trabajo y una casa*] Imágenes de distintos profesionales en su trabajo, generalmente delante de un ordenador. Jefe de arquitectura dirigido una gran obra. Otra imagen de un padre tumbado en una cama con su hijo, detrás hay libros, un peluche. Es la habitación del hijo. El padre le enseña algo al hijo en la Tablet. Imagen de un chico joven limpiando la encimera de una cocina grande, moderna y súper equipada. Detrás, la que parece su pareja, coge una bandeja del horno. [*Me gusta correr en la montaña*] Fotografías de deportista de élite corriendo en desniveles rocosos y considerables. [*Me gusta jugar al fútbol*] Imagen de un equipo de niños que persiguen al que lleva la pelota.

[*El ejercicio es bueno para el cuerpo*] Vídeo personal de Abed haciendo deporte en la barra de ejercicios de una playa. Son ejercicios muy atléticos y acrobáticos). Acaba con una fotografía de retrato. Y un propósito escrito en texto [*Soy Abed, quiero una vida buena para mí*].

El papel / la función de ...

... las imágenes

Las imágenes ilustran las cualidades que va identificando. Todas ellas, salvo los retratos, provienen de internet. Algunas de ellas son representaciones muy idealizadas de lo que es la familia, el trabajo, el mundo de la moda, etc.

... la música

La música es moderna donde un joven chico canta en árabe.

... el texto

Se utiliza para designar las cualidades que se van ilustrando visualmente.

Hilo conductor

Cualidades ilustradas con recursos de internet e imágenes específicas

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

No se utiliza la voz como recurso

... el cuerpo

Se muestra tanto en las fotografías realizadas durante el proyecto como con el vídeo donde aparece de cuerpo entero, haciendo ejercicio.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

La narrativa visual no tiene una relación directa de la escrita, pero puede servir como detonante y para buscar cuales son los aspectos positivos de la misma, así como los objetivos de futuro.

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

Lo que me hace pensar fundamentalmente es en un chico que lo que quiere básicamente es llevar una vida donde pueda cubrir sus necesidades fundamentales. Es decir, una vida donde pueda encontrar trabajo, formar una familia, desarrollarse.

También me hace pensar en una persona con ganas de vivir y al que le gusta sobretodo mantenerse en forma y estar activo.

Cuando lo veo me hace pensar en cómo, a pesar de algunas de las imágenes presentadas sobre lo laboral y lo familiar también están muy idealizadas, solamente se tienen expectativas de futuro tan básicas como los derechos fundamentales: vida sana, hogar, trabajo, familia, etc. Esto me hace pensar en cómo de exigentes somos a veces, aun cuando todavía no tenemos las necesidades fundamentales cubiertas, pero tenemos expectativas mucho más elevadas.

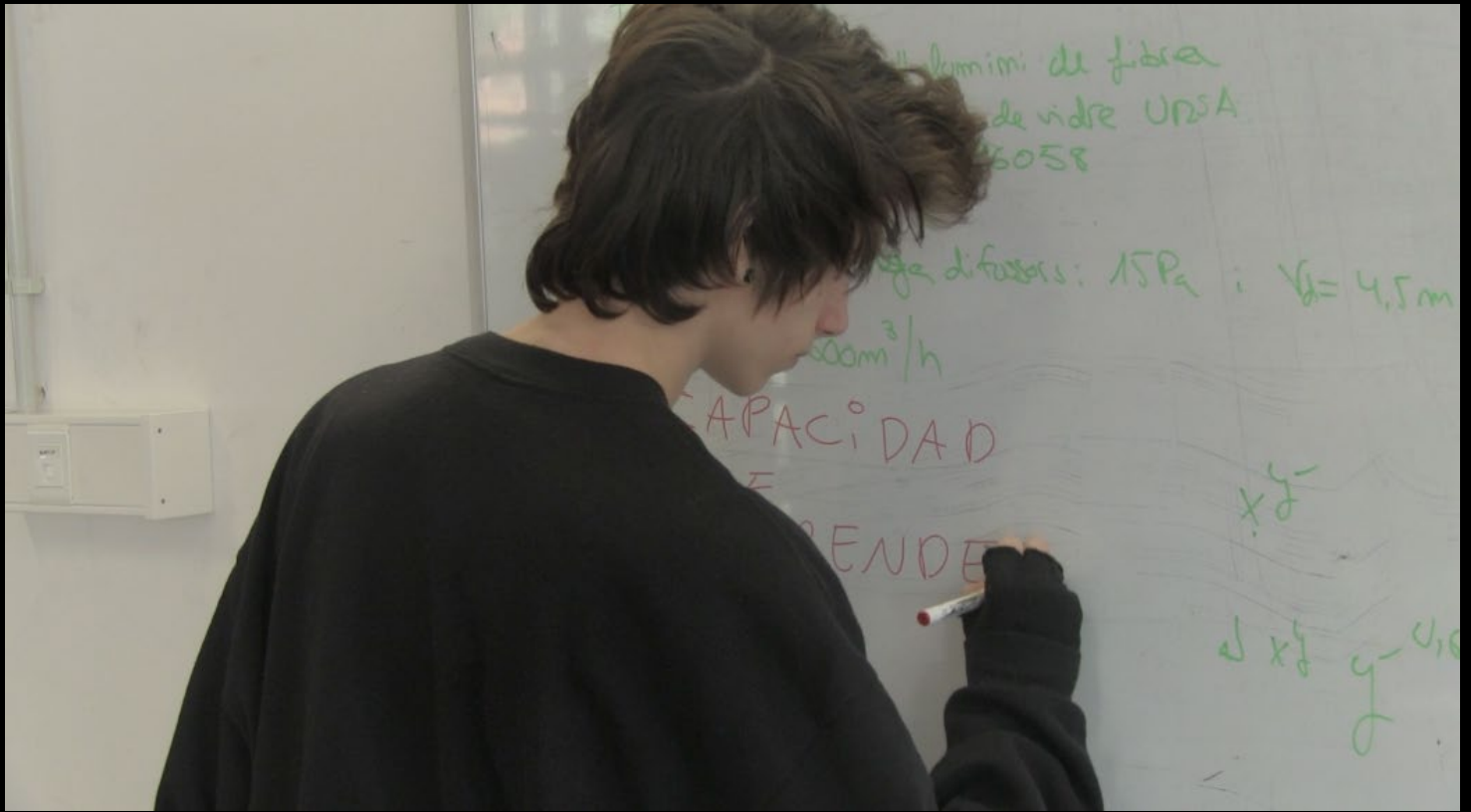
Tipología de narrativa

Cualidades ilustradas y cualidades representadas con acciones

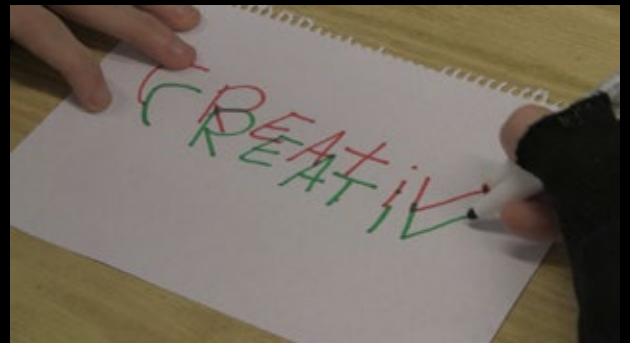
Visión del *insider*

Claramente su condición de emigrante recién llegado es determinante en la narrativa audiovisual. También se nota la influencia de formato de otras narrativas audiovisuales anteriores y que sirvieron como ejemplo para poder realizar esta.

El trabajo con este joven básicamente fue conducido por una única educadora y tutora del grupo, Ester. Aunque puedo ver como observador participante que ella intentó no influenciar demasiado en la narrativa, se ven claramente como le ayudó a escribir los textos (cosa que el espectador no vería) y cómo algunos de estos, especialmente el del principio está construido a partir de un diálogo previo con el joven.



HOLA, ME LLAMO ALEX
Y ESTE ES MI VIDEO...



Descripción de los contenidos

Saludo de bienvenida al espectador [*Hola*]. Cómo se llama [*Soy Alex*]

Presentación de lo que viene a continuación [*Mi video sobre mí y mis cualidades*]

Aparece él en primera persona sentado en unas escaleras: saludando a un amigo [*AMIGABLE*], riendo y charlando con él. La segunda escena es una libreta donde escribe otra de sus cualidades [*CURIOSIDAD*]. Aparece él haciendo varias fotografías a un palacio. Mueve un poco la cabeza, como si no le convenieran, y se sienta. Se sienta en un banco a esperar [*PACIENTE*] y entonces parece que le viene una idea a la mente y se levanta de nuevo. [*EXPLICAR HISTORIAS A TRAVÉS DE IMÁGENES. Captar el momento*] Stop-motion que inicia con la cualidad, para irse alejando y dejar ver el storyboard, recorre el escenario hasta captar la imagen que inicialmente quería sobre el palacio. Escribe en una pizarra [*CAPACIDAD DE APRENDER*]. Contexto educativo. Un profesor explica y él escucha la “clase”. Escribe en un papel lo aprendido. [*CREATIVO*] aparece dibujando en un cuaderno, con bolígrafo.

Autoría [*ÁLEX...*].

El papel / la función de ...

... las imágenes

Las imágenes muestran diferentes escenarios que, representados a través de imágenes en movimiento, mediante recursos distintos (grabación de video, stop-motion).

También aparecen pequeños dibujos en algunos momentos del video (post-its) a modo de ilustraciones y un dibujo más grande para explicar una de sus cualidades.

... la música

Música de fondo, con un ritmo movido y alegre. La música funciona siguiendo un mismo ritmo que va transitando por las distintas escenas y acompañándolas. Sin dar mayor importancia a unas que a otras, conduciendo la narrativa por distintas etapas consecutivas, pero sin denotar una secuencialidad clara. Es decir, las escenas podían estar ordenadas de otra forma sin modificar demasiado el sentido de la narrativa.

... el texto

Siempre aparece escrito a mano a través de diferentes formas o recursos gráficos señalando los aspectos positivos (escrito sobre la piel, sobre un cuaderno, en un post-it, escribir en la pizarra blanca con rotuladores borrables, sobre un papel con doble rotulador). En los créditos iniciales y finales se busca una tipografía que también parece escrita a mano, aunque ya no se utiliza el recurso de rotulación creativo como en la narrativa audiovisual.

Hilo conductor

Escenas sobre sus cualidades, representadas de forma metafórica/alegórica

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

No se utiliza la voz como recurso

... el cuerpo

Durante la mayor parte de la narrativa, Alex se muestra como protagonista de la escena (alguien lo graba) o como autor de la misma (la cámara muestra lo que él ve). La forma de mostrarse es interesante, puesto que presenta varias acciones que dan cuenta metafóricamente de aspectos que considera positivos sobre su propia identidad. Son aspectos referidos a capacidades generales y transversales, más que a capacidades o cualidades específicas de un solo contexto.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

El texto no tiene aparente relación con la narrativa que se construye a partir de escenas de acción que son metáforas de los aspectos positivos que va presentando. Es curioso que en la narrativa visual no aparezca el deporte o los videojuegos que destaca en la narrativa escrita, aunque si se ven mucho más los aspectos relacionados con la producción visual y creativa (dibujo, fotografía).

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

Considero que la narrativa, más allá de querer mostrar una serie de cualidades identificadas por Alex, va más allá de estas y deja ver otras de forma denotativa o metafórica. Me hace pensar en que probablemente ni él mismo sea capaz de identificar esta segunda serie de cualidades que se desprenden del vídeo, que tienen que ver con sensibilidad e interioridad (en el sentido de ser introvertido como aspecto positivo).

Tipología de narrativa

Cualidades organizadas en escenas de acción

Visión del *insider*

Cuando ayudé a realizar esta narrativa, éste estaba muy perdido y no sabía muy bien qué tenía que hacer. Su posición se inclinaba hacia el tener que dar respuesta a una petición que nosotros le hacíamos, y no tanto a buscar maneras de contarse. Le costaba encontrar ejemplos que pudieran representar visualmente sus cualidades, aunque poco a poco iba encontrando metáforas que pudieran ser identificables, con la ayuda de los educadores.

En este sentido, me ha hecho pensar mucho en la diferencia entre el desarrollo y la sensación que tenía como educador en contraste con la producción audiovisual final. Mientras que el trabajo se desarrollaba de forma muy costosa y parecía que en algunos momentos hasta con desinterés, en el momento del cambio y paso a la acción, de las producciones visuales que a él sí le interesaban realmente, el cambio era muy evidente y los resultados muy ricos y satisfactorios.



Gracias por su atención

Esa diversion...

que no consigues ninguna otra persona aparte de tu mejor amiga.

Soy divertida

A veces....

no sé como asimilar las cosas que pasan....
son tan absurdas que me cuesta descifrar como debo reaccionar ante ellas....

Asimilo bien las cosas



Soy Orgullosa

No corras detrás de una persona
que no quiere correr contigo.



Buena amiga



Descripción de los contenidos

Fotografía de Alexia, con un filtro de sobreexposición. Es la fotografía que se tomó en la sesión fotográfica. Nombre completo, con ambos apellidos. [Alexia]

Aparece un texto de descripción donde se presenta (nombre, edad, qué está estudiando, dónde estudia). Qué viene a hacer (*Os vengo a explicar parte de mi vida. Sobre todo quiero compartir lo mejor que hay en mi*).

A partir de aquí van apareciendo distintas cualidades escritas, con fondos de colores distintos, y representadas por una imagen. Aparece una imagen (*selfie*) de ella con una amiga y el texto sobre la cualidad representada [BUENA AMIGA]. Fondo negro, letras rosas. Imagen+texto extraída de Internet (No corras detrás de una persona que no quiere caminar contigo) [Soy orgullosa] Fondo rojo, letras blancas. Imagen de texto «A veces... no sé como asimilar las cosas que pasan... son tan absurdas que me cuesta descifrar como debo reaccionar ante ellas...» [Asimilo bien las cosas]. Fondo turquesa, letras blancas. Imagen de texto: «Esa diversión... que no consigues ninguna otra persona aparte de tu mejor amiga» [soy divertida]. Amarillo, letras blancas. Imagen de texto: «una persona fuerte sabe como mantener un orden en su vida aun así con lágrimas en sus ojos se las arregla para decir con una sonrisa “estoy bien”» [soy fuerte]. Azul marino, letras blancas. La siguiente cualidad [Me sé defender] aparece sin imagen, porque posteriormente aparece un vídeo donde se ilustra un acto donde ella se defiende. En la escena aparecen ella con otra chica. Un chico, al pasar por allí, choca con su amiga y ella va a por él, literalmente, lo acorrala. Luego sigue con el mismo recurso utilizado hasta ahora. Imagen de Internet donde aparecen dos chicas “echando un pulso”. [soy competitiva]. Fucsia, letras blancas.

Finalmente aparece ella en otra fotografía (*Selfie*), agradeciendo la atención [Gracias por su atención] del espectador.

El papel / la función de ...

... las imágenes

Las imágenes que más peso tienen son los *selfies*, en los que aparece su primer plano, siempre siguiendo las mismas poses.

... la música

Música de fondo, con un ritmo continuo, que no da más importancia a determinados aspectos, sino que va transitando por las distintas cualidades, como un sonido de fondo.

... el texto

Cobra mucha fuerza. Va representando las cualidades y es en muchos casos lo que más fuerza visual tiene de la narrativa. Las cualidades se presentan de forma bien remarcada, y éstas van acompañadas por otras imágenes extraídas de Internet de textos que se refieren o ilustran dicha cualidad.

Hilo conductor

Cualidades ilustradas con recursos de internet y frases o *slogans*

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

No se utiliza la voz como recurso

... el cuerpo

Alexia se muestra en tres imágenes fijas. Ninguna de cuerpo entero, sino solo mostrando la parte superior de su cuerpo. Todas las imágenes en las que aparece son selfies. En el video que graba sobre (me sé defender) aparece ella como protagonista, donde si se le ve, un momento, de cuerpo entero.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

La narrativa escrita sirve para identificar aspectos positivos que luego aparecen ilustrados en la narrativa visual.

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

Antes de empezar, Alexia ya nos alerta que “nos viene a explicar parte de su historia”. Consciente de que no es el total de ella ni lo que ella es, sino solo una parte, también apunta al ejercicio que está elaborando, nuestra petición (quiero compartir lo mejor que hay en mi).

También me hacen pensar especialmente uno de los textos seleccionados para ilustrar una de sus cualidades. Aunque no pueda saber hasta qué punto y cómo se relacionan estos textos extraídos de internet con el mensaje que quiere dar, ni el punto de consciencia que ella misma tenía a la hora de establecerlos junto a las categorías, sí que hay uno que me han hecho reflexionar. En la cualidad (Asimilo bien las cosas), el texto seleccionado se refiere a lo siguiente (A veces... no sé cómo asimilar las cosas que pasan... Son tan absurdas que me cuesta descifrar como debo reaccionar ante ellas... Esto es una contradicción que ella misma presenta. Me pregunto si realmente no es que realmente le cuesta asimilar determinadas experiencias que haya podido tener, pero quiera creer que puede con ello como refuerzo positivo. En todo caso, me parece una acción interesante por su parte y que es positiva. Además, me hace pensar en lo contradictorio de la imagen, es decir, en cómo la imagen puede mostrar cualidades que no son realmente lo que son, pero que al estar representadas como tal, ya no se cuestionan.

Tipología de narrativa

Cualidades ilustradas

Visión del *insider*

A menudo, Alexia, con el afán de ser mirada o ser el centro de atención del grupo, realizaba acciones o comentarios que la pusieran en el foco de las miradas. Cuando trabajamos con ella en la búsqueda de cuestiones o aspectos positivos, hubo propuestas por su parte que nosotros, como educadores, no veíamos que lo representaran, sino que más bien podían considerarse aspectos más bien negativos.

El trabajo, entonces, fue reconvertir esta visión sobre sí misma y establecer un diálogo que nos permitiera, precisamente, derivar de esta mirada sobre determinadas cuestiones hacia una mirada que diera cuenta de los valores positivos.

Además, uno de los afanes en el trabajo de esta joven era terminar los ejercicios lo antes posible, sin penetrar demasiado ni reflexionar sobre aquello que estaba haciendo. Aunque estaba muy predispuesta a elaborar los ejercicios, los quería abordar con inmediatez y con el esfuerzo justo que consideraba necesario. Creo que esto es algo que puede verse, precisamente, en el resultado final de la propia narrativa visual, y que también da cuenta de su manera de realizar ciertos ejercicios.



Descripción de los contenidos

Narrativa con voz en off que nos va guiando por todas las imágenes.

[Hola, me llamo Andrea. En marzo cumpliré los 18 años]. Primero se ve en primera persona, sus piernas, patinando. *[Me encanta ir a sitios nuevos, donde nunca he estado].* Luego se ve un escenario de noche, por donde ella patina. *[Sé cuidarme de mi misma, porque no me gusta depender de nadie].* Ordenando libros de su estantería. *[Soy ordenada, no soporto que haya algo fuera de su lugar].* Fotografías de ella misma.

[Me considero discreta, de carácter. Pero hay días que mi forma de vestir no dice lo mismo]. Imágenes sobre una niña con la que juega en el parque, la grabación es en primera persona. *[Soy responsable y perfeccionista a la hora de hacer trabajos o tener a alguien a mi cargo].* Fotografías con sus amigos + vídeo donde se ve ella recogiendo sillas exteriores de un bar *[Me gusta ayudar a mis amigos y pasármelo bien con ellos]. Pero sobretodo me gusta ayudar a mi mejor amigo en su bar, ayudándolo de cara al público].* Fotografías de cosplay y eventos donde ha participado. *[Como pasatiempo, me encanta el anime. Verlo sobretodo. Pero también me encanta diseñar y crear los trajes de los personajes].* Imágenes de sus animes y videojuegos preferidos (Vocaloid + Pokemon). Luego aparece una foto donde sale junto a su amigo. *[Lo que me mueve día a día es la música, los videojuegos y sobretodo mis amigos. Y el que, para mí, es mi hermano].*

Por último aparece una imagen de ella de la sesión fotográfica del proyecto con el agradecimiento escrito en tres idiomas: japonés *[Mite kurete arigatou]*, castellano *[Gracias por ver]* e inglés *[thanks for watching]*.

El papel / la función de ...

... las imágenes

Las imágenes en movimiento nos ponen en la piel de Andrea, así como también nos enseñan parte de su actividad diaria mientras otros le graban realizando dichas tareas. Las imágenes fijas sirven para contextualizar cuando se está refiriendo a ejemplos concretos dentro de la narrativa.

... la música

La música me recuerda a una banda sonora de una película que me remite al pasado, con cierta nostalgia y un cierto tono de tristeza.

... el texto

El texto no aparece salvo al final, como agradecimiento, escrito en tres idiomas distintos. Esto, aparte de dar cuenta de sus conocimientos y saberes, nos permite hacernos ver sus preferencias y gustos

Hilo conductor

Acciones diarias que representan distintas cualidades y la propia personalidad

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

La voz en off acompaña todo el relato y nos guía por el mismo. Sirve como un recurso donde se corporeiza también en cierta manera, se hace presente y da énfasis a las imágenes

... el cuerpo

Alexia se muestra en tres imágenes fijas. Ninguna de cuerpo entero, sino solo mostrando la parte superior de su cuerpo. Todas las imágenes en las que aparece son selfies. En el video que graba sobre (me sé defender) aparece ella como protagonista, donde si se le ve, un momento, de cuerpo entero.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

El texto, una vez reestructurado, sirve como guion para la narrativa, pero ésta va un poco más allá de éste, porque aparte de ilustrar las cuestiones de las que habla el texto con imágenes fijas o en movimiento, se encarnan imágenes en primera persona. La voz en off del video y las imágenes en primera persona nos hacen meternos más en una visión corporeizada del sujeto que se representa, ampliando la forma de mostrarse.

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

La música elegida me hace pensar en cómo si lo que se presenta es una historia del pasado, un recuerdo de alguien, más que como un recuerdo de alguien que sigue presente. Igual, la elección de otra música hubiese posibilitado otro tipo de sensaciones que, aunque subjetivas, denotan cierta nostalgia o recuerdo de lo que alguien fue más que del presente.

También me hace pensar mucho en cómo las acciones diarias pueden representar el tipo de vida que lleva, las aficiones que tiene, las expectativas de futuro, etc. o cómo también pueden funcionar como metáforas de sus cualidades (ordenada, curiosa, etc.).

Tipología de narrativa

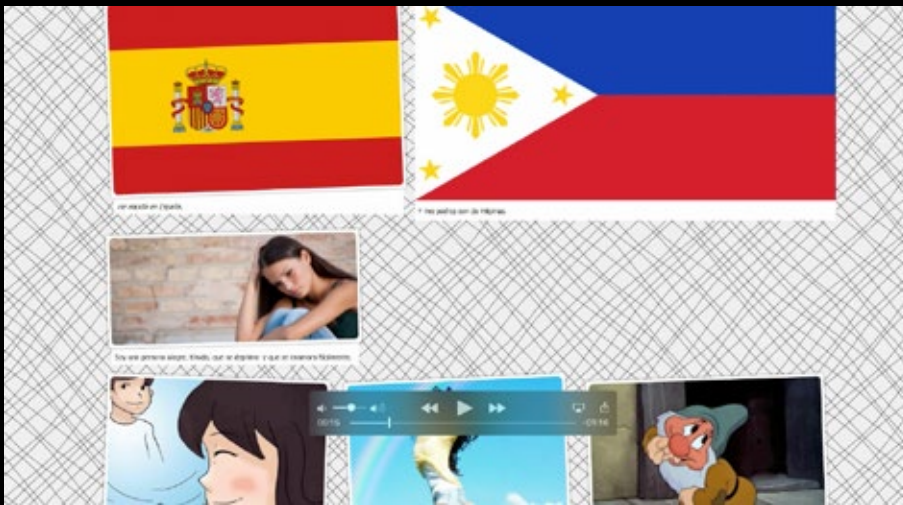
Basada en la acción diaria

Visión del *insider*

Cabe decir que a Andrea prácticamente no le ayudamos a realizar la narrativa audiovisual. La grabó y la editó ella misma y en sus horas extras. Aunque ya había trabajado editando algún vídeo previamente, es de especial mención este hecho, ya que significó que el resultado no se viera tan afectado como otros por las propuestas y acompañamiento de nosotros como docentes.

Probablemente esto hizo que, aunque la narrativa audiovisual encajara dentro de la propuesta, no se potenciaran ciertos aspectos concretos que podrían haberse mejorado o incluso ampliado. Debido a las necesidades mayores de otros compañeros o a la falta de tiempo siempre existente, no se pudo hacer un seguimiento tan profundo como con otros jóvenes que más lo requerían.

The Story of my Life



AGM | Cristina

01:30

Descripción de los contenidos

La narrativa está construida a través de un video que recorre una presentación visual que combina imágenes, videos y música de fondo, con textos.

Empieza con una imagen de ella tomada en la sesión fotográfica. Como título utiliza *[The story of my life]*. *[Mi nombre es Cristina y tengo 16 años]*. Fotografía del instituto. *[Estoy estudiando en esta escuela, AGM. Estudiando un Programa de Formación Inicial (PFI) de Textil]*. Dos imágenes de banderas, una al lado de la otra: España *[He nacido en España]* y Filipinas *[Mis padres son de Filipinas]*.

Imagen de una joven pensando con el rostro mirando a la nada, casi se podría decir que triste. *[Soy una persona alegre, tímida, que se deprime y que se enamora fácilmente]*. Tres imágenes representando la frase anterior: enamorarse, alegría y timidez. Imágenes de sus cantantes favoritos y de unas jóvenes, delgadas y altas mujeres bailando hip-hop. *[Me gusta el hip-hop y la música, más cuando escucho One Direction]*. Vídeo de su grupo favorito, de una canción filmada en un concierto. Fotografías familiares y con sus amigos. *[Las cosas más importantes en mi vida son mi familia y mis amigos]*. Imágenes de deportistas profesionales practicando estos deportes. *[Se me da bien jugar al bádminton y mi deporte favorito es la natación]* Imagen donde se ven dos chicas jóvenes. Una mira hacia abajo, parece triste. La otra la escucha y le pone su mano sobre el hombro.

Imagen de una mujer joven con una anciana, ambas mirándose. La mujer joven sonríe. *[Sé cuidar de mi hermana pequeña y ayudar a mi madre en casa. Cuando estoy triste, mi madre me da consejos y los consejos que me dice me funcionan]*. Imágenes de mujeres (fotografía de moda) *[Me gustaría ser una diseñadora de moda y modelo, también me gustaría ser coreógrafa o nadadora]* y otra imagen de una modista o diseñadora *[Soy una persona responsable y puntual, sé escuchar a las personas y me gusta trabajar en equipo porque de allí aprendo mucho]*

El papel / la función de ...

... las imágenes

Ilustran de alguna manera lo que ella va explicando a través de los textos, que actúan a modo de subtítulos de las imágenes.

... la música

Música que le gusta o le hace sentir bien. Música pop, que me remite a juventud, fuerza y alegría.

... el texto

Es el que guía la narrativa de forma narrada, pasando por distintos aspectos que quiere contar.

Hilo conductor

Imágenes y vídeos que ilustran cualidades o su propia personalidad

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

No se utiliza la voz como recurso

... el cuerpo

Se presenta en un retrato que inicia la narrativa y posteriormente en fotografías familiares, junto a otros sujetos.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

La narrativa escrita sirve como guion para poder hablar de sus aficiones, gustos y preferencias musicales. También su proposición de futuro profesional.

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

Nos muestra a una joven que, por cómo se presenta, da la sensación de que es una persona introvertida y tímida. Con algunos gustos propios de su generación, destacan como singularidades la práctica de deportes poco comunes como el bádminton o la natación. También aporta su colaboración con las tareas del hogar y del cuidado y cómo de importante es para ella el contexto familiar.

Otra vez más, se idealiza el mundo laboral, aún sin conocer todas las facetas del mismo. Aunque las expectativas se apunten en esta narrativa como deseos (Me gustaría ser O también me gustaría ser...) más que como realidades, tanto por la imagen como por las nociones utilizadas se puede ver cierto desconocimiento del sector profesional, cosa que también hay que decir es normal teniendo en cuenta la trayectoria y experiencia que tienen estos jóvenes.

Tipología de narrativa

Cualidades ilustradas

Visión del *insider*

Cristina trabajó en la producción de este vídeo mediante una herramienta digital que permitía ordenar los contenidos (*Sway*). Posteriormente, la visualización fue grabada como si se tratara de una captura de pantalla en movimiento, para conferirle un formato audiovisual que permitiese compartirla de un modo más fácil.

Prácticamente elaboró sola el guion de su narrativa, con ayuda de Paulo, que hacía el seguimiento y resolvía cuestiones puntuales. Ella misma trabajó rescatando sus gustos, sus aficiones, sus cualidades positivas y añadiendo imágenes que ilustrasen todo ello.

De hecho, cabe destacar que ella tuvo la predisposición e interés por aprender a utilizar una herramienta desconocida desde el principio, lo que resultó en una capacitación digital interesante desde el punto de vista del proyecto, más que de los resultados obtenidos en la propia narrativa.



Descripción de los contenidos

Música de fondo (suena un piano). Canción un tanto triste. Voz de fondo que va avanzando mientras se desarrolla la escena. *[Soy como una cueva encuevada, porque no me gusta contar mis cosas. Estoy como en una cúpula encerrada y no quiero que lo que hay dentro salga. Pero depende con qué persona, y de cómo esa persona se comporte conmigo puedo dejar salir cosas de la cúpula. Incluso puedo llegar a ser más abierta. Antes era más cortante, y me daba igual lo que pensarán. Pero ahora, ya me lo pienso dos veces]*

En la imagen se ve un espacio con paredes de baldosas blancas, con una ventana de fondo que ilumina la escena, dejando penetrar rayos de luz desde la parte superior de la escena. Se ve también una tela que tapa algo antropomórfico, de color negro. A medida que avanza el vídeo, la tela se va abriendo y aparece la protagonista: Emmy. Estaba encogida dentro de ella, guardando un peluche de *hello kitty*. Lo mira, y pausadamente deja el peluche en un lado y se levanta. Mira a la cámara para acabar el audio con lo siguiente. *[A partir de ahí, no sé qué va a pasar conmigo. Pero yo soy Emmy.]*

Aparece su nombre y su apellido, en texto (autoría).

El papel / la función de ...

... las imágenes

Imagen de vídeo, filmada. Las imágenes tienen un peso importante porque condicionan un espacio que recuerda un poco a zonas sanitarias (hospital, ambulatorios...) o incluso a baños.

... la música

La música es una canción al piano, muy tranquila y que nos remite a tristeza o añoranza.

... el texto

No aparece, salvo para añadir la autoría al final del vídeo.

Hilo conductor

El hilo conductor es una narrativa que da cuenta de aspectos muy personales.

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

El audio en off que va narrando la escena es muy importante y tiene mucho peso dentro de la narrativa

... el cuerpo

Aparece ella como protagonista y su voz está muy presente, desarrollando toda la historia. Se presenta envuelta en una sábana negra, encogida en el suelo, que va abriendo hasta dejarse ver, levantarse, para acabar mirando a cámara fijamente justo antes de finalizar la narrativa visual.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

La narrativa escrita sirve como voz en off de la narrativa visual. La narrativa visual es la construcción de una metáfora visual para representar aquello que narra el texto.

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

Me hace pensar en una historia triste. Pero que va cambiando. Que habla desde la añoranza o la tristeza, pero que tiene expectativas de cambio. Nos deja con la incógnita de lo que pasará. Me deja con la sensación del no-saber, de la incertidumbre, pero me da la sensación que hay crecimiento, que hay cambio y que, por tanto, las cosas irán mejor o al menos hay esperanzas de que así sea. Esto me hace pensar en precisamente con cómo viví la relación pedagógica establecida con ella y cómo veía que había ciertos cambios que le estaban ocurriendo (no sólo a nivel educativo, sino también personal y familiar) que le estaban afectando a lo largo del desarrollo del proyecto. Estos cambios, a pesar de que conducir, como en la narrativa, hacia algo que aparentemente se muestra como positivo, no se acaban de concretar ni de representar. No sé sabe muy bien cómo acabará la historia, y esto precisamente, para el espectador, es muy interesante.

Esta narrativa audiovisual, además, es probablemente una de las más emotivas de las que se desarrollaron en todo el proyecto. Se trabaja desde una narrativa externa que no tiene ya que ver con presentar e ilustrar aspectos positivos, sino que tiene que ver con cómo puede denotar otras cosas. Mucho más abierta y fuera de las expectativas del propio proyecto se presenta una narrativa que, aunque no sea la más representativa como representación visual de las competencias académico-profesionales y cualidades positivas del sujeto, es un objeto de valor en sí mismo.

Tipología de narrativa

Narrativa evocativa

Visión del *insider*

Estuve muy involucrado en el desarrollo de esta narrativa. Más allá de lo que se ve, esta narrativa me toca especialmente por el trabajo que realicé de acompañamiento, así como por lo emotiva que finalmente resultó.

No puedo separar, de hecho, la narrativa en sí de la experiencia de acompañamiento con esta joven que, tal y como presenta en la narrativa, estaba en una cúpula encerrada de la que no quería salir para conocer nuevas prácticas educativas que les proponíamos. Poco a poco, tal y como también se expresa, va saliendo de esa posición y va creciendo. Pienso que durante el desarrollo del proyecto hay un cambio de madurez en esta joven.

Además, aunque en la narrativa pueda parecer desapercibido, el peluche juega un papel fundamental en la construcción de la narrativa. De hecho, es un objeto material que actúa como un símbolo. No tiene que ver con el cambio entre la vida infantil y la adultez, como podría ser obvio que pensáramos, sino que tiene más que ver con el dejar atrás una relación personal con un familiar al que le tenía mucho apego, pero que, por circunstancias, ha cambiado. Sin entrar yo en dar cuenta de este proceso de ruptura, en lo que pienso como positivo, es la posición de esperanza final que acaba dejando más tranquilos a aquellos a los que la acompañamos.

**TENGO 18
AÑOS**

**SOY
HONDUREÑO**

*El Dolor Es Inevitable Pero
El Sufrimiento Es Opcional*



COCINO MUY RICO



TAMBIEN LE HAGO AL TATUAJE



Volando muy alto pero conservando la humildad



Descripción de los contenidos

Aparece la foto realizada, en blanco y negro, en la sesión de retrato del proyecto. Es una imagen que denota mucha fuerza, Fernando medio sonrío. Lleva una gorra puesta hacia atrás, con dos dilataciones, una en cada oreja, y un tatuaje que le cubre el pecho con un texto que dice: El dolor es inevitable pero el sufrimiento es opcional. Una corona remata el tatuaje sobre su pecho. Aparece un texto donde se identifica: Nombre, edad, país de origen (Honduras).

Aparece una imagen con un hombre y una serie de gráficos y dibujos, una multiplicidad de conocimientos representados en dibujo. Utiliza un recurso para aportar sus cualidades, como si el que hablara fuera otro: *[Dicen que soy muy Yntelijente]*, y a continuación *[Soy inteligente]*. Juega con la ironía del no-saber del que dice que él sabe.

Continúa como si otro hablara sobre él *[y que soy buena gente]*. Representa esta cualidad con una foto realizada expresamente ayudando a bajar un escalón a una mujer mayor que él. Otra imagen donde un joven que parece un turista, vestido de deporte y con tatuajes, se agacha para dar de comer fideos a un asiático sentado en el suelo que da la sensación de estar desamparado. Por último, aparece él en una escalera con un amigo, le pone la mano sobre la espalda, en gesto de estar conversando y apoyándole en sus problemas. *[Cocino muy rico]*. Una imagen de comida (imagino que típica de honduras) con aguacate, y que me remite a otra cultura. *[También hago al tatuaje]*. Aparece en un vídeo tatuando a otro joven una corona sobre la pelvis. Aparecen fotografías de tatuajes realizados.

[Yo voy...] Aparece él sentado en un muro bajo, medio encorvado hacia delante, con una gestualidad de manos característica y que me remite a las bandas latinas. *[Volando muy alto, pero conservando la humildad]*. Aparece en blanco y negro, observando al infinito, apoyado en una barandilla.

El papel / la función de ...

... las imágenes

Las imágenes actúan como ilustración de aquello que se está tratando de hablar. Se utilizan varios recursos de bancos de imágenes de Internet, pero también se producen otros específicamente o se rescatan archivos de vídeo o imagen para representar aquellas cualidades o saberes que se quieren aportar.

... la música

La música es un rap en inglés que me remite de nuevo a bandas latinas. También me hace pensar en todo el imaginario sobre las bandas de los barrios empobrecidos de Estados Unidos.

... el texto

Aparece como acompañamiento, primero narrando la historia de lo que dicen que soy. Luego en primera persona y explicando lo que hago. Para finalizar con una frase significativa para Fernando. El texto actúa como narrador de aquello que se está viendo.

Hilo conductor

Cualidades representadas con acciones y saberes personales

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

No se utiliza la voz como recurso

... el cuerpo

Aparece en fotografías bajo poses que, aunque muestran varias facetas sobre él, denotan cierta estética vinculada a las bandas o la cultura urbana latina. La corporalidad del joven queda representada bajo sus características de cuerpo joven y musculado, incluso mostrando el propio torso.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

Supongo que debido a la dureza del relato escrito no se ha usado en este caso para la narrativa audiovisual, sino para coger sobretodo cuestiones sobre sus aspectos positivos, que él va colocando en el video, haciendo algo que le guste a la vez que respondiendo a la petición.

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

Me hace pensar en que a pesar de la estética que quiere denotar de dureza, acaba diciendo que es humilde y que tampoco es del todo como es representado. Esto es especialmente significativo, pues a pesar de la representación y la forma de mostrarse acabo teniendo la sensación de que no es tanto como parece.

Es curioso cómo se resiste en la narrativa en vídeo la idea de: (yo pienso que tengo estas cualidades) por la idea de (dicen que tengo estas cualidades), y además hago estas cosas bien (tatúo, cocino, etc.). Esto me lleva a pensar en cómo la identidad no es algo que solamente muestras tú, sino sobre lo que los otros dicen de ti. Esto me parece especialmente significativo.

Tipología de narrativa

Cualidades y saberes organizados en escenas de acción

Visión del *insider*

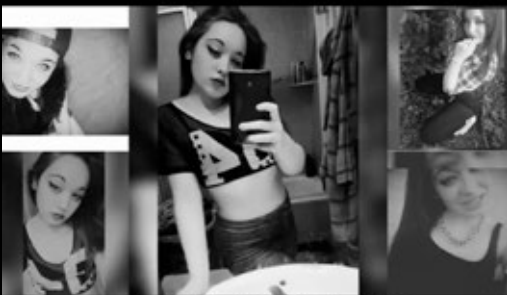
Aunque no trabajé de forma específica o continuada con él, pude compartir algunos momentos que me hacen reflexionar también sobre esta narrativa visual. Como comentaba, finaliza la narrativa hablando de que al final es una persona humilde. Esto me lleva a pensar en la imagen que él proyecta frente a la que siente que tiene realmente que, aunque no sean opuestas sino son bastante contrastadas. A lo largo del proyecto, uno de los aprendizajes que él mismo reconoció fue precisamente cómo hasta el momento de realizarlo no se había planteado cómo los demás lo veían y pensaba que él era en tanto la imagen que daba.



soy simpática y divertida



me gusta cuidar de niños pequeños



me gusta hacerme fotos



Quisiera ser militar



me gustan mis tatoos

Descripción de los contenidos

Nombre y apellido con fotografía *selfie*. Aparece un texto donde se presenta a ella (nombre edad) y dice lo que va a hacer [*resumir un poco mi vida*]

[*Amo a mi familia*] Fotografías en blanco y negro, familiares, en forma de *collage* [*Y mato por ellos*]

[*Ellas son motivo de mi sonrisa*] Fotografías *selfies* con las amigas. Video que muestra cómo baja ella y una amiga por una barandilla de unas escaleras deslizándose sobre ella. [*Soy simpática y divertida*]

Conjunto de *selfies* en blanco y negro [*me gusta hacerme fotos*]. Fotografías de tatuaje en muñeca y brazo [*Me gustan mis tatoos*]. [*Me gusta cuidar de niños pequeños*] Fotografía de ella con tres niños posando como si fueran una pequeña banda callejera, con gestos de manos al estilo de las bandas urbanas. [*Quisiera ser militar*] Fotografía de una mujer vestida de militar ayudando a una anciana y curándole una herida.

[*Y yo soy así...*] Fotografía no tan deformada como el resto, en la que aparece ella.

El papel / la función de ...

... las imágenes

Representar o ilustrar las cualidades que ella identifica

... la música

La música es electrónica, con una voz de una mujer de fondo haciendo coros muy sutiles. El ritmo es similar durante toda la narrativa, sin dar mayor importancia a un aspecto que a otro y avanzando por distintos aspectos. El papel de la música es el del acompañar a las imágenes.

... el texto

El texto sirve para identificar y poner sus cualidades en forma de ejemplos, no identificándolas del todo.

Hilo conductor

Cualidades ilustradas con recursos electrónicos e imágenes específicas

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

No se utiliza la voz como recurso

... el cuerpo

Se muestra de diversas formas. Casi siempre haciendo servir *selfies* que no muestran demasiado su cuerpo o cómo es ella realmente. También muestra el detalle de sus tatuajes. Por otro lado, en el vídeo, aparece ella de cuerpo entero y actuando frente a cámara.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

No tiene relación con el texto. Los aspectos positivos se construyen a partir de un trabajo dialógico. El único aspecto relacionado con el texto tiene que ver con su relación con la familia.

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

Me hace pensar en cómo de distante es la imagen que ella escoge para representarse de la imagen final que muestra quien es ella. Ambas cuestiones responden a un mecanismo de idealización tanto de la imagen propia y actual como de la imagen imaginada y proyectada en el futuro. Esto, desde el punto de vista del proyecto, además de ser recurrente en el mismo, es interesante puesto que da cuenta de cómo los jóvenes aún se encontraban en un proceso de maduración en el que tenían que entender las realidades que estaban idealizando desde otras perspectivas y miradas.

Otra cosa en la que pienso al ver esta narrativa audiovisual y que es recurrente en algunas otras, así como a lo largo del proyecto, es la suposición sobre cómo son determinados trabajos o expectativas de futuro. En este caso, presenta la profesión militar desde una óptica que, aunque no sea realista, está claramente idealizada.

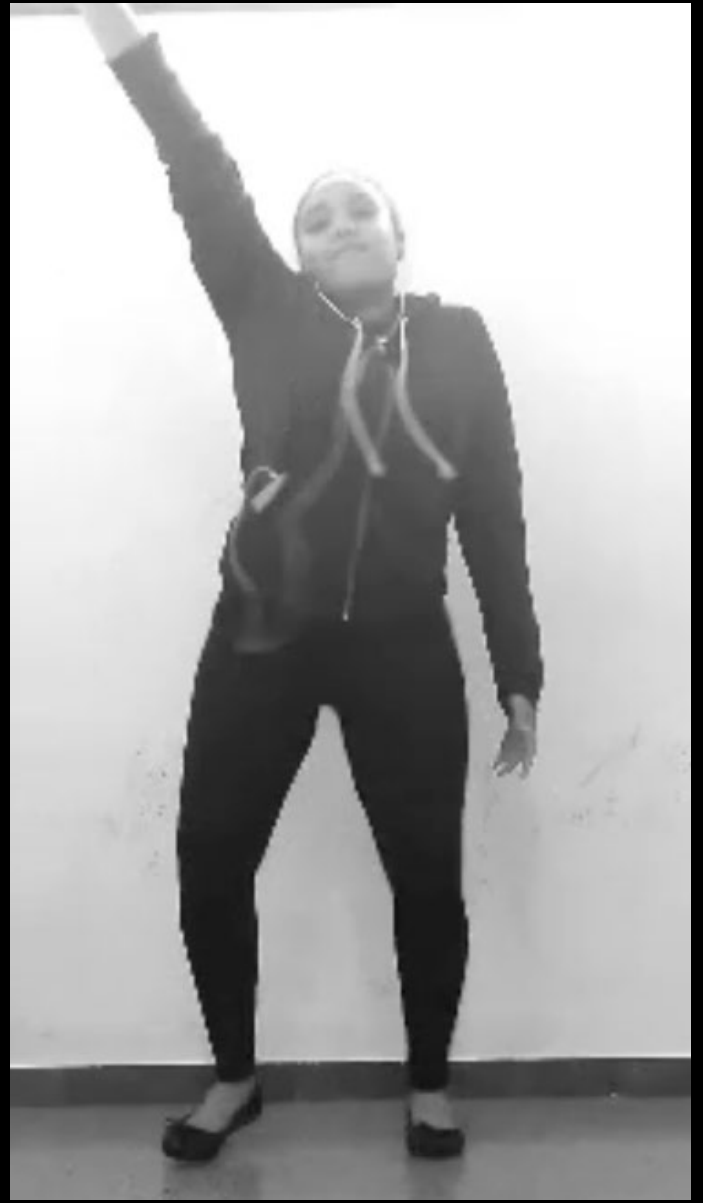
Tipología de narrativa

Cualidades ilustradas

Visión del *insider*

La idealización profesional, recurrente en muchos de los jóvenes con los que trabajamos, es algo a tener en cuenta en el caso específico de esta joven. Y no sólo a nivel profesional, sino que además a nivel vital era recurrente que ella idealizara ciertos aspectos sobre la vida familiar, lo laboral, etc. Una de nuestras tareas con ella fue precisamente tratar de hacerle ver las otras caras de la realidad que nos presentaba para así hacerle consciente de ello. No porque pensáramos que eran malas decisiones (nosotros no estábamos para juzgar las decisiones de nadie) sino para tratar de ayudar en la elección de la carrera profesional y sus elecciones vitales con un marco más amplio de información que le permitiese hacer frente a ello.

Por otro lado, en esta narrativa audiovisual veo claramente cómo otra de las narrativas, la de Alexia, ha tenido influencia en esta de forma directa. De hecho, se partió como ejemplo y ambas recurren a un formato y estrategias muy similares para abordarlas.



Responsible



Luchadora



Positiva

Descripción de los contenidos

La narrativa está dividida en tres momentos: mi historia, lo que me gusta hacer y mis cualidades positivas. Un primer momento es narrado por la protagonista. En el segundo momento, sin voz en off, identifica sus gustos o actividades para acabar identificando las cualidades positivas que se identifican en lo anteriormente visto. *Selfie* de ella misma [*Me llamo Jenny, tengo 17 años*]. *Selfie* con su hermano pequeño [*Tengo un hermano y tiene 9 años. Lo he cuidado desde que nació...*]. Imagen de manos como si sostuvieran el texto que aparece [*soy muy cariñosa con él*]. *Collage* de *selfies* con su hermano [*Voy a buscarlo al colegio, dormimos juntos, vamos al parque...*]

Fotografía retrato de la sesión fotográfica, de ella [*Ahora tengo miedo porque se aleja de mí. Se va con su padre a República Dominicana. Me preocupa que se olvide de mí. Porque, aunque tenga más hermanos...*]. Aquí hay un silencio, la voz se apaga, y sigue narrando, pero ahora con el texto escrito. [*Él es el único que tengo cerca*].

Imagen de un texto de fondo con un estuche encima. El estuche está firmado y escrito con rotulador. Luego aparecerá otra imagen más cercana donde el texto ya es legible. [*Cuando iba a primaria, en mitad de curso, me caí. Y me rompí el brazo. Por eso no pude aprobar nada. Repetí de curso. Eso me hizo sentirme muy mal porque me esforcé mucho, pero me obligaron a repetir... Tuve que empezar de nuevo a confiar...*]. Imagen de una clase de infantil e imagen de una clase de alumnado primaria. [*Comencé a ser profesora en 2º de ESO, con una compañera. Daba clases primero a un grupo de amigas de mi edad. Al tiempo di clases a niñas más pequeñas*]. Imagen de retrato de la sesión de fotos donde aparece con una gran sonrisa. Fotografía del grupo que concursó con el baile [*Me gusta mucho trabajar con niñas. Me sentí muy feliz cuando ganamos el concurso de baile de las fiestas de NB*]. Imagen de dos puños hacia arriba [*Me sentí muy feliz porque mi esfuerzo sirvió para que ganáramos y para que aprendiera mucho*].

[*Algunas de las cosas que me gusta hacer...*] Vídeo de ella bailando hip-hop [*Bailar + Bromear + Cantar*]. [*En la historia que he contado, están presentes estas cualidades positivas*]. Imagen de manos como si sostuvieran el texto que aparece [*LUCHADORA*]. *Selfie* donde el elemento principal es una trenza [*Positiva*]. Fotografía bailando [*Extrovertida*]. Fotografía abrazando a la que parece una familiar mayor que ella [*Mimada*]. Fotografía de dos manos que se cogen entre las sábanas. Una de las manos tiene una pulsera de hospital [*Responsable*]. [*Jenny ... Estudiante PFI. AGM. Gracias*]. Se despide.

El papel / la función de ...

... las imágenes

Representar o ilustrar las cualidades que ella identifica

... la música

No aparece música acompañando el vídeo, sino ruido de fondo, como si hubiese sido grabado en un pasillo. Y esto me hace remitir aún más a un contexto educativo.

... el texto

A parte de identificar los apartados distintos de la narrativa, se usa para identificar diferentes aspectos que aparecen en la historia o que se identifican y son reforzados por imágenes.

Hilo conductor

La voz en *off* construye una narrativa inicial. Posteriormente las imágenes acompañan cualidades

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

La voz es especialmente importante y es la que guía toda la parte inicial de la narrativa

... el cuerpo

El cuerpo aparece de distintas formas: en relación a otras personas, representándose a ella misma en diferentes facetas, representado realizando alguna actividad... La presencia del cuerpo en esta narrativa toma una especial fuerza y consideración, en comparación con otras.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

El texto sirve como guion exacto y literal de la primera parte de la narrativa visual. Se lee en primera persona y se van identificando cualidades dentro del mismo. Después sirve para identificar otra serie de cualidades (no explícitas en el texto) y que se añaden al final de la narrativa audiovisual.

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

El tono me hace pensar en una experiencia escolar de instituto.

Por otro lado, me hace pensar en cómo las imágenes son tomadas sin pensar demasiado si funcionan o no, si comunican exactamente lo que se quiere. Tomo como ejemplo el hecho de que ella empezara a ser monitora de baile y haya tomado imágenes de una típica clase de educación infantil, que me remite completamente a otra historia que no me habla sobre ella. Esto me pasa con otras personas y ejemplos.

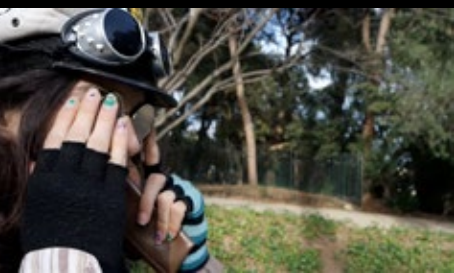
Otra cuestión que me hace mucho pensar es en cómo hay cosas que no se pueden decir, el recurso del no decirlo hablando, escribirlo. Debería retomar con Cata o Luisa este tema y ver si recuerdan cual fue el motivo y decisión. No obstante, yo recuerdo la dificultad que tenía de hablar de ello.

Tipología de narrativa

Cualidades representadas en escenas de acción y cualidades ilustradas

Visión del *insider*

El texto escrito que se utiliza como guión de la narrativa posterior y que va leyendo Jenny durante la primera parte de la narrativa lo escribí yo mismo. No quiero decir que lo escribiera yo, que sea mío, sino más bien que yo lo representé gráficamente sobre el papel. A pesar de que la escritura parezca escolar y que tenga tachones. Esto fue debido a la dificultad de desbloqueo y querer hacer que tenían tanto ella como su compañera y amiga de clase. Hasta tal punto de tener que generar una conversación en la que yo anotaba literalmente lo que me respondían, construyendo la historia, el relato escrito, a partir de preguntas y respuestas y abordando diversas cuestiones sobre su forma de ser, sus inquietudes, miedos, capacidades y elementos que la hacían sentir bien.



Descripción de los contenidos

[MAX] La narrativa transita por diferentes escenarios donde Max va explicando cada uno de sus dibujos, que intentan representar sus cualidades y forma de ser. La narrativa está montada a modo de entrevista en el exterior, en zonas ajardinadas de un palacio. Él va explicando sus dibujos que los tiene recogidos en la mano y los va mirando para saber sobre qué dibujo está hablando.

[En aquest quadre vinc a expressar una mica el lloc on visc. La meva habitació. Una espècie de desert de muntanyes de roba. I jo aparec disfressat d'àguila, volant per un cel / En este cuadro vengo a expresar un poco el lugar donde vivo. Mi habitación. Una especie de desierto de montañas de ropa. Y yo aparezco disfrazado de águila, volando por un cielo] Texto: Jo em disfresso / Yo me disfrazo.

[Conec a un capità que es fa dir Morsa. Es un capità... És el capità Morsa. En aquest quadre de "La creació" he volgut posar una mica l'essència de la meva creativitat així en general. I he fet una representació d'un manatí pirata / Conozco un capitán que se hace llamar Morsa. Es el capitán... Es el capitán Morsa. En este cuadro de "La creación" he querido representar un poco la esencia de mi creatividad así en general. Y he hecho una representación de un manatí pirata] Texto: La creació / La creación.

[Reflexiono... Al reflexionar projecto l'informació que rebo, com un mirall l'imatge / Reflexiono... Al reflexionar proyecto la información que recibo, como un espejo la imagen] Texto: Reflexiono... [Si jo t'escolto jo t'entenc. No... Si jo t'escolto, jo t'entenc / Si yo te escucho yo te e entiendo. No... Si yo te escucho, yo te entiendo]

[A la ilustració, la mare conill protegeix les seves cries de la pluja, estirant-se tant com pot / En la ilustración, la madre conejo protege a sus crías de la lluvia, estirándose tanto como puede] Texto: Jo soc protector / Yo soy protector. [La mort, i el més enllà. Enigmes existencials as que la filosofia busca resposta / La muerte, y el más allá. Enigmas existenciales a los que la filosofía busca respuesta] Texto: Jo pensó. Llavors existeixo... I imagino / Yo pienso. Luego existo... E imagino. [Fantansia, un univers sense fronteres on la màgia regna / Fantasia, un universo sin fronteras donde la magia reina] Texto: Jo faig fantasia / Yo hago fantasia [Sóc artista, o algo així / Soy artista, o algo así] Texto: Artista.

Al final Max deja caer los dibujos al suelo.

Hilo conductor

Formato de entrevista y diálogo a partir de ilustraciones sobre sus cualidades

El papel / la función de ...

... las imágenes

Existen dos tipos de imágenes: imágenes fijas de dibujos elaborados por él mismo donde se representan de forma metafórica las cualidades personales que ha rescatado; e imágenes en movimiento, donde aparece en un formato de audiovisual de entrevista dando cuenta de forma dialógica a los dibujos que ha realizado y lo que representan.

... la música

Improvisación realizada con armónica por el propio Max, que va acompañando toda la entrevista como sonido de fondo.

... el texto

El texto sólo aparece como parte de las propias ilustraciones e incorporadas al propio dibujo. No hay otro texto aparte del nombre al inicio de la narrativa audiovisual.

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

Aparece la voz del joven explicando lo que aparece en los dibujos y las representaciones visuales que ha producido

... el cuerpo

El cuerpo aparece de distintas formas: en relación a otras personas, representándose a ella misma en diferentes facetas, representado realizando alguna actividad... La presencia del cuerpo en esta narrativa toma una especial fuerza y consideración, en comparación con otras.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

No tiene aparente relación con la narrativa visual. No obstante, se pueden rescatar una serie de aspectos o cualidades que aparecen en el texto, sobre todo desde la visión del insider y después del proceso de compartir el proyecto.

Tipología de narrativa

Ilustraciones metafóricas

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

La narrativa presenta al sujeto como un sujeto peculiar, que se muestra extravagante y pensador. Se muestra al sujeto en distintos ambientes conectados entre sí, exteriores, y en distintos planos que otorgan al formato audiovisual de un carácter de entrevista, pero sin entrevistados, como dejando las preguntas para que el espectador se las imagine, fuera de campo. También me hace pensar en cómo los relatos que el presenta de cada dibujo están a su vez dando cuenta, de forma alegórica, de determinados aspectos sobre él mismo y sobre su carácter.

Por otro lado pienso en cómo los dibujos pueden representar, de otro modo, las cualidades personales y profesionales de un joven que aparenta ser creativo e imaginativo. También me hace pensar cómo para el espectador no se sabe demasiado hasta qué punto el joven está actuando delante de la cámara. Dado que Max es muy expresivo y tiene formas de comunicación gestuales importantes dentro de la propia narrativa audiovisual esta característica queda enfatizada.

Visión del *insider*

Con Max, a pesar de obtener un resultado más que satisfactorio y una narrativa audiovisual bastante diferenciada de otros, producida obviamente gracias al trabajo del mismo, a su vez costó mucho llevar a cabo la producción final. Yo acompañé en varios de los procesos de elaboración de esta narrativa audiovisual. Las dificultades de desarrollo no venían precisamente de la falta de implicación, todo lo contrario, sino de un modo de trabajo del joven que hacía que tuviese muchas ideas que no acababan de materializarse en resultados concretos. Aunque con una imaginación exuberante y propuestas en muchos sentidos, Max tenía la dificultad de no ser realista con los plazos y las capacidades reales que podía cumplir.

Primero elaboró un guión o *storyboard* muy trabajado en los que rescataba cuáles eran sus aspectos positivos y en los que ya incluía algunos dibujos en forma de iconos que los acompañaban y que serían la base para las ilustraciones finales presentadas en la narrativa. Posteriormente quiso iniciar un proceso en el que realizar una animación a partir de dibujos. A pesar de nuestras recomendaciones de no seguir por esa vía, dado su interés, le ayudamos a empezar dicha animación que, dado el tiempo que requiere acabó descartando.

Posteriormente, le comentamos que por qué no elaboraba dibujos que ilustraran precisamente esas cualidades que había rescatado. El proceso se prolongó hasta prácticamente la última sesión de trabajo, ya que no quería dejar nada sin acabar. Finalmente tuvimos que tomar la decisión de si quería que acabásemos la narrativa audiovisual teníamos que filmar y editar el vídeo en una última sesión que nos quedaba. Esa sesión, dado que fue guiada por mí y por Xavi, fue más fructífera, pues las decisiones, a pesar de consensuarlas con el joven se tomaban teniendo en cuenta nuestra experiencia y bajo un formato que íbamos trabajando entre los tres. La edición final fue realizada por Xavi, pero Max le indicaba ciertos criterios de edición.

Aunque a Max le pareció muy gratificante y bueno el resultado final obtenido, lo cierto es que si no hubiésemos tomado la decisión de tomar las riendas del asunto la narrativa no se hubiese finalizado.



*Moltes gràcies
per la vostra atenció.*



Sóc sensible



Sóc educada



Sóc pensativa



*M'agrada fer riure a la gent
perquè se senti millor*



M'agrada el rap

Descripción de los contenidos

El vídeo se inicia con la fotografía de retrato realizada en la sesión fotográfica del proyecto. Aparece su nombre y primer apellido en texto [*Ruth ...*]. La narrativa se inicia con una música electrónica en la que se escucha una mujer vocalista. Posteriormente se escucha un hombre, vocalista también, preguntando en inglés: *Are you listening?* (Estáis escuchando?). Justo aprovechando la pregunta y el cambio de ritmo directo desde el que inicia la canción, aparece una imagen de la joven, que se esconde tras su mano, junto a una frase en texto [*Sóc vergonyosa/ Soy vergonzosa*]. Otra fotografía en la que cuatro chicas, amigas de la joven, posan en un puerto con veleros de fondo y en la oscuridad de la noche [*Sóc bastant sociable / Soy bastante sociable*]. [*Sóc simpática / Soy simpática*]. Aparece ella, posando, de nuevo, muy maquillada, sacando la lengua. [*Sóc educada / Soy educada*]. Fotografía producida expresamente donde aparece dándole la mano a otra compañera del programa de formación, a modo de saludo respetuoso.

[*Sóc sensible / Soy sensible*]. Aparece una imagen en la que se muestra mirando hacia abajo, prácticamente con los ojos cerrados, con el maquillaje (abundante) se ha corrido. De fondo se aprecian unas baldosas, probablemente la foto estuviese realizada en la ducha, también posando o actuando. [*M'agrada fer tonteries / Me gusta hacer tonterías*]. Fotografía en la que aparece realizando una mueca. Posteriormente aparece otra fotografía del estilo, pero esta vez acompañada por un chico.

A partir de aquí van apareciendo fotografías realizadas durante el proyecto, que tratan de escenificar aquello que dice el texto o la cualidad que se quiere representar. Todas las fotografías están realizadas con Hanna como colaboradora. [*M'agrada ajudar a la gent / Me gusta ayudar a la gente*] Por la pose, parece que Ruth esté consolando y hablando con Hanna, ofreciéndole apoyo. [*M'agrada ajudar a la gent a millorar la seva imatge / Me gusta ayudar a la gente a mejorar su imagen*]. Ruth muestra una chaqueta a Hanna, tratando de escenificar cómo ella ayuda a mejorar la imagen de los demás. [*M'agrada fer riure a la gent perquè se sentí millor / Me gusta hacer reír a la gente para que se sientan mejor*]. Aparecen de nuevo, Hanna y Ruth, riendo. [*M'agrada l'esport / Me gusta el deporte*] Aparece la joven haciendo un estiramiento de piernas. Luego aparece un video grabado en el que aparece ella practicando deporte en algunas instalaciones públicas urbanas, en un parque. [*M'agrada estar amb la meva millor amiga / Me gusta estar con mi mejor amiga*]. Aparece la misma imagen que al inicio, donde aparecían cuatro jóvenes, pero esta vez recortada, sólo apareciendo ella con su mejor amiga. [*M'agraden els animals / Me gustan los animales*]. Aparece dando un beso, en primer plano a un perro. [*M'agrada el rap*]. Fotografía de un cantante. La música cambia por una que imagino que canta este autor. La letra dice: «Si parezco más viejo es porque vengo de muy lejos. Estuve corriendo entre mi ego y mis complejos. Mi yo futuro vino a verme y me dio un consejo. Me dijo: “trabaja duro, luego déjalos perplejos”. Mi espejo sabe que estoy list...». La música se corta de golpe, para cambiar a otra música electrónica, diferente a la del inicio.

[*M'encanta viatjar a llocs nous / me encanta viajar a lugares nuevos*]. Aparece ella, en un balcón o en un mirador, frente al mar, posiblemente. Por la vegetación parece algún lugar de la costa del Mediterráneo. [*Sóc pensativa*]. Otra fotografía de pose, en la que no mira a cámara. Se le añade, mediante edición, un globo de cómic, como un dibujo o una pegatina encima de la imagen.

[*Moltes gràcies per la vostra atenció*]. Aparece ella sobre una moto, vestida con una chaqueta de cuero, también, de nuevo, posando para la foto.

Hilo conductor

Imágenes propias que van ilustrando formas de ser

El papel / la función de ...

... las imágenes

Un aspecto positivo es la recuperación de fotografías propias (*selfies*) para la elaboración de la narrativa. También es valorable el esfuerzo por construir imágenes cuando, al buscar una imagen que represente aquello que quieres transmitir, no existe.

... la música

Aunque en la mayor parte del tiempo la música se propone como un acompañamiento, sin decir o expresar demasiado, más allá de la vinculación con unos gustos musicales, las letras de las canciones podrían considerarse parte de la narrativa y del mensaje que esta da.

... el texto

El texto, escrito mediante el programa de edición de vídeo, imita la caligrafía. Se usa para designar, en la mayoría de ocasiones, maneras de ser, especialmente sus gustos o acciones cotidianas. Aunque aparecen algunas, no en todas estas frases se explicitan literalmente cualidades positivas.

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

No se utiliza la voz como recurso

... el cuerpo

El cuerpo se presenta siempre colocado, actuando, mostrando una imagen que, aunque a veces no es la habitual, sí que se nota en cierto sentido que está preparada, que no es natural o que no es una instantánea.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

Da la sensación de que el texto ha servido para rescatar los aspectos positivos o empezar a hablar sobre ellos y luego poder incluirlos en la narrativa visual de forma ilustrada.

Tipología de narrativa

Cualidades ilustradas mediante recursos propios

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

Nos da cuenta de aspectos, aunque personales, que son bastante comunes y que se representan bajo imágenes a veces estereotipadas o que tienen más que ver con el hacer ver o el postureo que con realmente transmitir esas sensaciones. Aunque es cierto que hace el esfuerzo por encontrar o representar y construir imágenes para representar, la narrativa da cuenta de cierta superficialidad.

Por otro lado, el uso de los escenarios para construir la narrativa, independientemente del educador que acompañara en el proceso, no me parece acertado, puesto que no siempre es una buena escenografía. Por ejemplo, cuando ella dice que le gusta ayudar a mejorar la imagen de las personas, en el fondo de la escena aparece un aparcamiento de tierra para coches. Me resulta chocante, aun entendiendo las limitaciones espaciales, de atrezzo o de espacios del propio proyecto. Por ejemplo, haber tomado esta fotografía en un espacio con un fondo neutro, como por ejemplo una pared, podía haber ayudado a enfatizar la acción en sí misma.

También me hacen pensar las voces de los cantantes que aparecen en la narrativa. El primero señala: ¿estáis escuchando? Como interpelando al visualizador a que lo que viene a continuación es importante. No sé si esta elección es intencionada, pero desde luego, me parece uno de los grandes aciertos dentro de la narrativa, el uso de la música para llamar la atención del espectador. En otro sentido, posteriormente también aparece otra letra. También me hace pensar si, consciente o inconscientemente (es algo que me da lo mismo) estas letras tienen que ver con la propia narrativa o con el propio proceso que estaba viviendo esta joven en el proyecto, ya que éstas hablan sobre el cuestionamiento del pasado y cómo un yo futuro aparece para dar un consejo al yo del presente: trabajar duro para dejarlos, posteriormente, asombrados. ¿A quién? Me pregunto. Es decir, quién ha de quedar asombrado con el trabajo. El caso es que me parece unas letras que me han llevado a pensar en el proceso que llevamos a cabo con los jóvenes y una bonita forma de describir (quizás) cómo se sentía esta joven cuyo espejo sabe que está lista. ¿Para qué? Quién sabe.

Visión del *insider*

Prácticamente no acompañé en ninguno de los procesos llevados a cabo por esta joven, a pesar de que pude observar que estuvo muy implicada en el proyecto y rescató y construyó imágenes para el mismo.

Otra vez más, desde dentro del proyecto, veo cómo las limitaciones de tiempo, espacio, materiales, y capacidades a la hora de acompañar los procesos, influenciaron en los resultados del mismo. Podían haber sido mejores, por mucho que yo me sienta más que satisfecho con ellos y me estén permitiendo pensar en muchos aspectos.



Me llamo Zeenat,



La Lengua de Signos en Pakistan es diferente.



...sino que soy alegre y positiva.



...me enseñaron a comunicarme.

Descripción de los contenidos

En esta narrativa visual, Zeenat narra, mediante el uso del lenguaje de signos (lengua de signos catalana) su tránsito desde su país de origen hasta España. Narra el proceso de inserción una vez llegado aquí, y las diferencias existentes entre los dos contextos. También nos da cuenta de su vida familiar y las tareas que realiza en el hogar, así como otros aspectos de su vida.

El papel / la función de ...

... las imágenes

Sólo aparecen dos tipos de imagen en la narrativa. En un primer momento, al inicio de todo, aparece una fotografía familiar en la cual ella cuida de niños pequeños.

El segundo tipo de imágenes son grabaciones de la joven, gesticulando y hablando a cámara, narrando su historia.

... la música

No hay música de fondo, sino que el sonido que se deja durante la grabación es el ruido de fondo grabado mientras ella habla.

... el texto

Aparecen dos tipos de texto. El primer tipo es una descripción, tanto al inicio como al final, que sitúa el nombre de la joven, los estudios que está cursando y sobre la colaboración de una intérprete durante el desarrollo de este trabajo.

El segundo tipo de textos, son los propios subtítulos que aparecen en el margen inferior de la pantalla, donde se transcribe aquello que la joven dice en lengua de signos.

Hilo conductor

Diálogo a partir de su historia personal

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

Constantemente. Su voz, el lenguaje de signos, aparece de forma íntegra durante el desarrollo del audiovisual.

... el cuerpo

El cuerpo aparece en el centro de la escena. Los gestos producidos por el mismo son potentes a nivel visual, pero siempre se sitúan desde un mismo punto de vista en relación a cómo se presenta éste.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

La narrativa visual es una narración en lengua de signos catalana, subtitulada, donde explica un poco lo mismo que en el texto escrito, pero además incluye aspectos positivos de ella misma, relacionados con el cuidado al otro.

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

Nos habla de una persona que ha emigrado y ha experimentado cambios debido a su trayectoria. También da cuenta de la importancia que cumple sus funciones dentro de la familia.

Me hace pensar en si realmente podríamos considerar esta producción una narrativa visual biográfica. Probablemente, en este caso, haya muy pocos elementos que se perseguían por el proyecto. Por ejemplo, no se trabaja visualmente, ni se trata de usar la imagen de un modo que ayude a representar aquello que se está diciendo. No obstante, esto es algo un tanto contradictorio, puesto que la imagen grabada, precisamente, al registrar los gestos, es capaz de comunicar cuestiones muy concretas. De hecho, el lenguaje de signos es un lenguaje visual, que necesita de medios visuales para poder ser transmitido. Por otro lado, el dejar el ruido de fondo, a pesar de que denote cierto carácter amateur al audiovisual, acentúa mucho la falta de sonido, la falta de la voz, y por tanto, acentúa también el lenguaje de signos y esta otra forma de comunicarse.

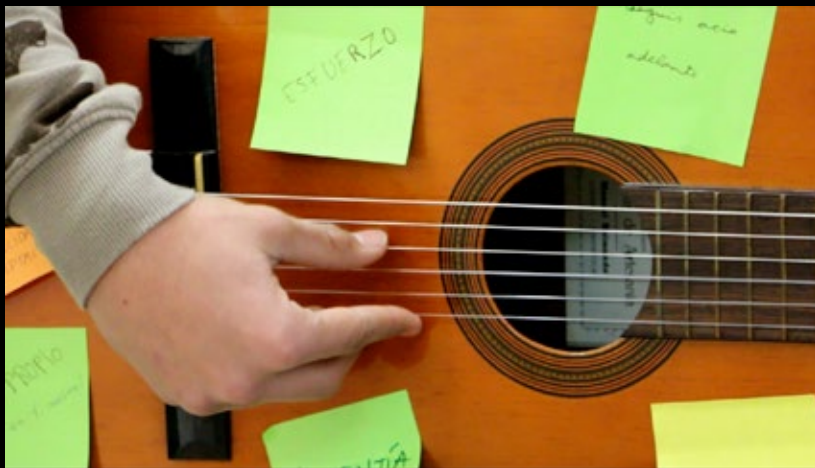
Tipología de narrativa

Sin clasificar

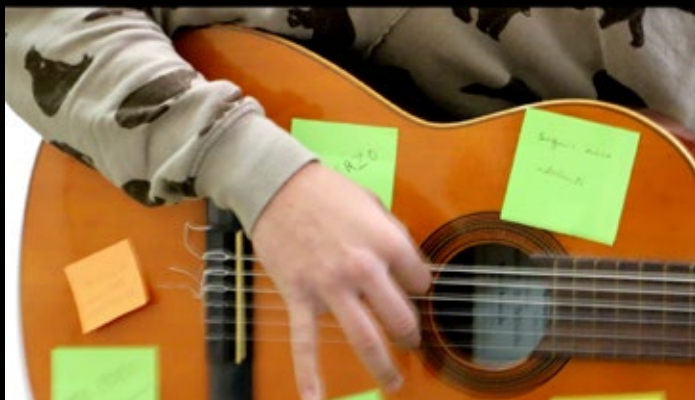
Visión del *insider*

Obviamente el trabajo con la joven siempre era más costoso, debido a que la comunicación era siempre a través de una intérprete cualificada. De hecho, sin esta figura profesional, no hubiésemos podido hacer nada con ella, pues nos era imposible comunicarnos con ella si no era de este modo. Además, las dificultades de comunicación tenían que ver no sólo con un problema auditivo, sino con que, además, todavía estaba aprendiendo la lengua de signos catalana y a menudo ni la propia intérprete podía entenderla.

De hecho, el proceso discurrió de la siguiente manera. Cuando le propusimos el ejercicio de contar su historia, el resultado fue muy satisfactorio. La intérprete escribía aquello que la joven iba diciendo mediante signos. Pero posteriormente, en el momento de tratar de explicar que aquello narrado de forma escrita podía ser representado visualmente era algo que la joven no podía entender, o que nosotros, como educadores, no supimos cómo explicar. A pesar de poner ejemplos, maneras de narrar visualmente y de tratar de explicarle como las fotografías también comunican cosas, ella no lo entendía. Al final, la narrativa fue una repetición de lo que había dicho a la hora de escribir el texto, pero más breve, la cual se filmó y editó, subtitulando, gracias y de nuevo, a la ayuda de la intérprete.



ESFUERZO



Capacidad y paciencia



FUERZA

Descripción de los contenidos

Aparece alguien tocando una guitarra española. La imagen se va alejando para mostrar a Adrián. En la guitarra hay colocados una serie de post-its sobre las cualidades identificadas, que también van apareciendo en texto escrito a lo largo del vídeo, a modo de subtítulos.

[ESFUERZO, Seguir hacia delante, capacidad y paciencia, Amor propio, FUERZA, VALENTÍA]

Por último aparece él, recogiendo la guitarra, con el sonido de fondo de la canción “Volando voy” de Camarón.

El papel / la función de ...

... las imágenes

Las imágenes no cumplen una función muy importante dentro de la narrativa. Sólo representan a un joven tocando la guitarra y posteriormente guardándola para irse a otra parte.

... la música

La música está grabada en directo, mientras el joven toca unos acordes con la guitarra.

... el texto

El texto, que va apareciendo, señala aquellos aspectos escritos en los post-its. De hecho, el recurso de poner el texto es una solución, ya que no acaban de verse bien escritos.

Hilo conductor

Acordes y cualidades explicitadas en texto

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

No se utiliza la voz como recurso

... el cuerpo

Se muestra de forma natural. Como si aquello que ocurriera en la escena ocurriera en la vida del joven, como una acción cotidiana. El cuerpo se representa entero, realizando una acción concreta.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

Aunque realizó la narrativa textual, no dispongo de ella.

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

Nos habla de un joven al que le agradan ciertos gustos musicales. También lo representa bien arreglado, peinado, cuidado, y bien vestido. Parece concentrado en aquello que está haciendo.

Me hace pensar, precisamente y a través de la letra de la canción de Camarón, si no es que realmente iba volando. Es decir, si realmente no es que ha ido muy rápido en esto de narrarse. Parece, según cómo, que tenga prisa. Como si tuviera que irse a otra parte. Como si tuviera otras cosas que hacer. Quizás, fuese así. Quizás es cierto que había cosas más interesantes. Quién sabe.

Tipología de narrativa

Cualidades representadas mediante la metáfora de la música

Visión del *insider*

Pensaba, sinceramente, que Adri no finalizaría ni realizaría ninguna narrativa. El penúltimo día, en el que se suponía que íbamos a trabajar en su narrativa, el joven no había traído ningún material para editar y ni tan solo los materiales requeridos para poder filmarle. Le pusimos en compromiso, aunque ya lo habíamos hecho previamente sin conseguir nada. Le comentamos que ya no daría tiempo a realizar lo que quería y que si quería hacer algo en relación al proyecto debía grabarlo por su cuenta y traerlo el último día, para poder editarlo.

Su idea inicial era que, mediante la edición, pudieran situarse los aspectos positivos como si éstos fuesen saliendo de la guitarra, como si la música pudiera mostrar, mediante un acorde, cada uno de los aspectos positivos que proponía. Ahora pienso que podíamos haber sacado mucho partido de esta idea. Pero, teniendo en cuenta que se presentó en último momento, cuando teníamos que trabajar con otros jóvenes, con la guitarra y para empezar desde el principio, hicimos lo que pudimos.



Serena



Adjetivos que me definen



Descripción de los contenidos

Selfie en el que aparece la joven.

Aparece un primer título. *[Adjetivos que me definen]*. Van apareciendo aquellas cualidades positivas que destaca de sí misma, en texto, junto a imágenes obtenidas de internet. *[Puntual]* imagen de un reloj de color rosa. *[Divertida]* Fotografía donde apenas se la ve y rodeada de personajes del barrio sésamo en un parque de atracciones. *[Serena]* Otro selfie en el que aparece seria. *[Activa]* Fotografía de recuerdo de cuando era pequeña y bailaba sevillanas. *[Ordenada]* Imagen en que aparece una escalera donde se aprovechan los escalones como cajoneras. *[Creativa]* Imagen de manos infantiles pintadas con caras y múltiples colores.

Aparece un segundo título *[Cosas que me gustan]*, junto a otros aspectos personales. *[Estar con amigos]* Imagen de un grupo de jóvenes saltando en un contraluz del atardecer junto al mar. *[Música]* Imagen de un cantante que le gusta. *[Moda]* Ilustración sobre chicas jóvenes y altas que van de compras.

Por último, un tercer título: *[Planes de futuro]*. *[Estudios]* Una imagen de una carpeta que se convierte en USB y cuyo título es “GESTIÓN ADMINISTRATIVA”. *[Aprender idiomas]* Imagen donde aparece una pizarra con texto: *Do you speak english?*

Por último aparece su nombre y apellido *[Enya ...]*

El papel / la función de ...

... las imágenes

Se usan para ilustrar las cualidades identificadas, sus gustos y sus perspectivas de futuro.

... la música

Aparece una música que le gusta a ella de uno de sus cantantes favoritos.

... el texto

El texto va identificando las cualidades que son ilustradas por distintas imágenes que ha ido escogiendo.

Hilo conductor

Adjetivos que la van definiendo

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

No se utiliza la voz como recurso

... el cuerpo

Siempre se muestra desde selfies en los que “se ve bien” o desde imágenes de su memoria de cuando era más pequeña. No aparece una imagen que la muestre de un modo más normal de su vida diaria.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

Algunos aspectos positivos aparecen en ambas narrativas, tanto en la narrativa audiovisual como en la escrita. Se utiliza el texto como parte del guión de la narrativa.

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

Me hace pensar en la posición de no querer mostrar lo suyo, lo propio, lo personal. Salvo en ocasiones concretas que muestra alguna fotografía que es o del pasado o que no la expone demasiado. Además, se usan recursos electrónicos que precisamente no sitúan la imagen en ella, sino que la desplazan, como si lo que se presentara no fuera algo biográfico, sino algo más parecido a una presentación en pantalla de un temario cualquiera.

Tipología de narrativa

Cualidades ilustradas

Visión del *insider*

Trabajé con esta joven tanto en el desarrollo de la narrativa escrita como en el desarrollo de la narrativa audiovisual. No fue fácil. De hecho, el trabajo se estancaba constantemente. Lo más difícil era que ella fuera capaz de pensarse y expresarse a sí misma.

Aunque la narrativa no sea muy compleja a nivel visual, el trabajo reflexivo de esta joven fue muy grande. De hecho, había condicionantes que aún la posicionaban en un lugar donde, en vez de facilitar el trabajo, se complicaba, especialmente cuando estaba cerca de una de sus compañeras. Quizás por miedo a exponerse, quizás por miedo a lo que los demás pudieran pensar de ella (esa es mi intuición), pero esta joven no quiso representarse tal y como lo proponíamos y bajo las capacidades que podía haber desarrollado.

Mi posición, no obstante, fue la de, precisamente, proteger esa decisión y tirar adelante sus propuestas, por mucho que pensara que no indagaban demasiado en relación al trabajo o petición que se le hacía.

seguir
hacia
adelante
sin
mirar
atras...



me gusta ser creativo con las cosas



el futbol es una de las cosas
más importantes para mi



todo esfuerzo tiene su
recompensa



Fuerza y valor

es lo que se necesita
cuando sólo queda la esperanza

Descripción de los contenidos

Aparece un primer título [*Mi historia...*] junto con su nombre y apellido [*Eric ...*].

Van apareciendo distintas imágenes que tratan de ilustrar una serie de aspectos que el joven quiere destacar sobre sí mismo. Los textos, van describiendo las imágenes que van apareciendo. [*Me considero una persona amable por ayudar a las personas que lo necesitan*]. Aparece una imagen de cómic en la que un niño acompaña a cruzar un paso de cebra a una persona mayor que camina con bastón. [*me gusta ser creativo con las cosas*] Se muestra una imagen en la que, dos manos completamente pintadas y en una posición concreta, forman la figura de un pavo real. Posteriormente aparece una imagen, tomada de internet de una película bélica: [*Fuerza y valor es lo que se necesita cuando sólo queda la esperanza*]. [*Todo esfuerzo tiene su recompensa*] Fotografía de un equipo de fútbol que sujeta una pancarta de campeones. [*el fútbol es una de las cosas más importantes para mí*]. Aparece alguna fotografía y vídeo de él practicando este deporte.

Por último, aparece él en una fotografía al lado de un texto de despedida: [*seguir hacia delante sin mirar atrás...*]

El papel / la función de ...

... las imágenes

Las imágenes se utilizan para ilustrar los aspectos que se quieren destacar sobre la historia personal que se quiere construir

... la música

Música que se usa sólo como un fondo, como un relleno y que probablemente sea un tipo de música que gusta al joven.

... el texto

El texto se utiliza durante toda la narrativa. No sólo designa de forma concreta, sino que se usan frases que acompañan las imágenes.

Hilo conductor

Adjetivos que la van definiendo

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

No se utiliza la voz como recurso

... el cuerpo

Cualidades ilustradas mediante imágenes propias El cuerpo se sitúa desde dos posiciones: desde una foto final en la que aparece él saludando, y desde la práctica de un deporte, el fútbol.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

Aunque realizó la narrativa textual, no dispongo de ella.

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

Me hace pensar en cuál es la posición que realmente quiere enfatizar sobre él mismo. Mientras que nos va señalando algunos aspectos propios a través de imágenes que no son propias, cuando realmente coloca imágenes propias es cuando habla de su relación con el deporte, que lo considera la parte más importante de toda la narrativa. Probablemente, pero sólo quizás, los valores deportivos son los que más hayan calado en él y lo que al final, en el vídeo, más aparece.

También nos habla de un chico joven, que le gusta cierto tipo de música, y nos da cuenta de un tipo concreto de cultura tanto musical como visual, aunque faltarían mayores referencias.

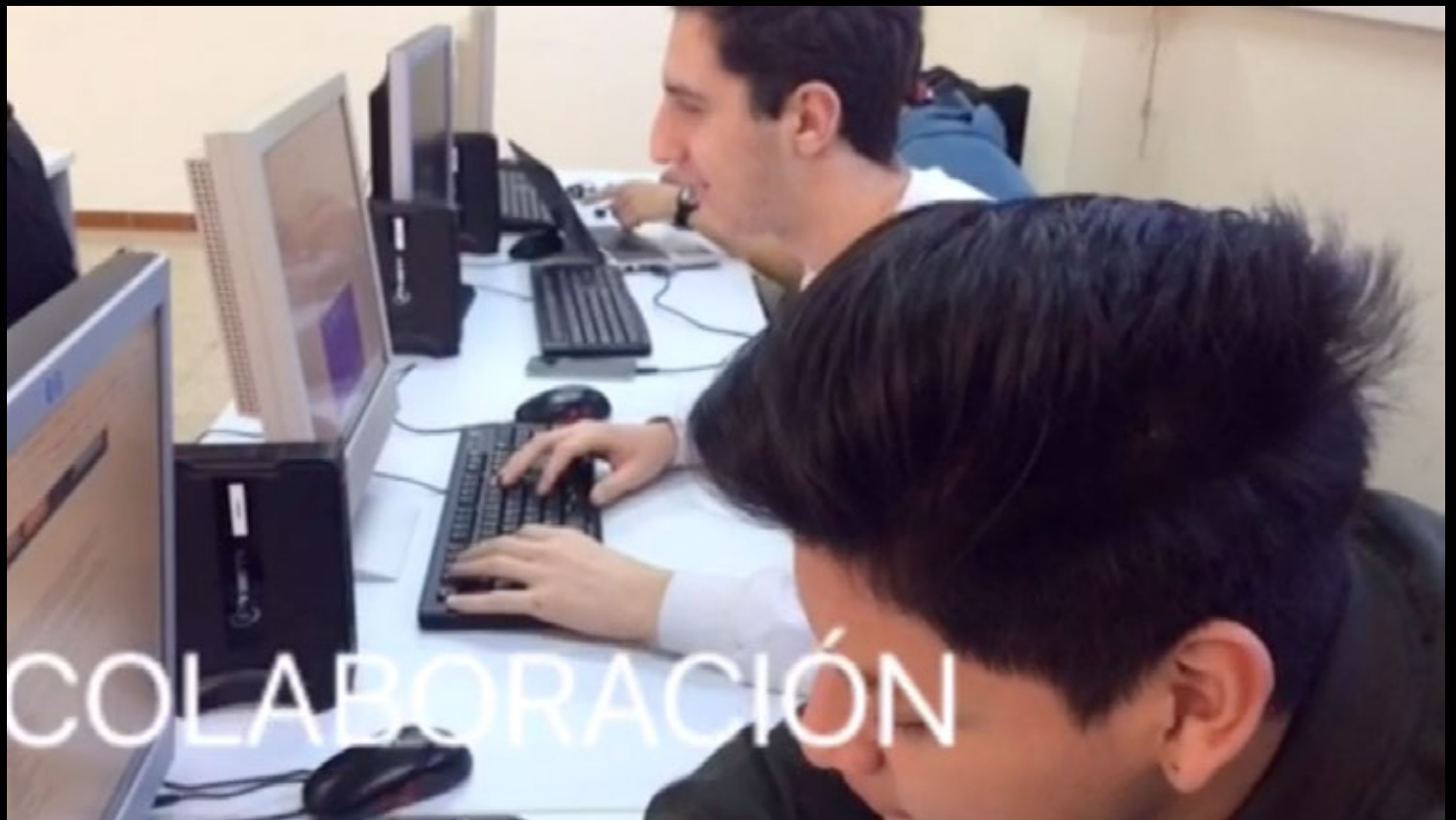
Tipología de narrativa

Cualidades ilustradas mediante imágenes propias

Visión del *insider*

Aunque apenas trabajé con este joven, lo poco que pude hablar con él pudo demostrarme que era un joven con capacidades más que suficientes para poder haber tenido éxito tanto en la educación formal como en el programa que estaba cursando y el proyecto en sí mismo.

No obstante, su asistencia durante el proyecto era muy discontinua. De hecho, cuando ya pensábamos que no volvería apareció y, tras ver lo que estaban haciendo sus compañeros, se adaptó de una forma muy rápida, sorprendentemente para mí, y elaboró su narrativa con la ayuda de una de mis compañeras. No lo esperaba.



FAMILIAR



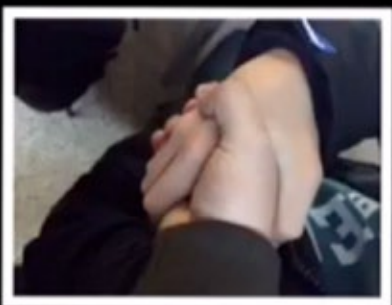
FUERTE



PACIENTE



BUEN AMIGO



RESPECTO



PLANES DE FUTURO

Descripción de los contenidos

Aparece su nombre y apellidos sobre fondo azul [*Jair*]

[*COLABORACIÓN*] Vídeo grabado durante el proyecto en el que aparece ayudando a un compañero que le pregunta si le puede ayudar. Él le contesta que sí.

Posteriormente, algunas imágenes acompañan aspectos o cualidades positivas que se señalan con texto.

[*RESPECTO*] Dos personas que se dan la mano, la fotografía sólo enfoca las manos, sin verse quién hay detrás de ellas.

[*BUEN AMIGO*]. Fotografía de pose, en la que se ve junto a tres amigos, de noche, en la calle.

[*PACIENTE*] Una foto de perfil. No sé bien qué se quiere representar.

[*FUERTE*] Una imagen familiar. Con la familia al completo (padres, hijos, abuelos)

[*FAMILIAR*] Imagen en la que aparece junto a dos mujeres y otro hombre, tomando algo en un bar o restaurante.

[*PLANES DE FUTURO*] Fotografía de una crepe con chocolate y nata.

El vídeo finaliza de golpe.

El papel / la función de ...

... las imágenes

Las imágenes tratan de representar las cualidades que se expresan en el texto. En algunos casos, la relación entre las imágenes y el texto es muy personal, y no podrían ser contextualizadas sin el haber compartido una experiencia con el joven.

... la música

La música de fondo acompaña las imágenes. Es música electrónica, que configura un tipo de cultura joven determinada.

... el texto

El texto, escrito en una tipografía muy contundente, tiene un papel visual muy importante dentro de la narrativa. De hecho, va señalando aspectos que, sin el texto y sólo con la imagen, no podríamos entender.

Hilo conductor

Imágenes que representan cualidades

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

No se utiliza la voz como recurso

... el cuerpo

Se muestra en relación a aspectos o acciones de la vida cotidiana. No se muestra de forma muy clara el cuerpo. Lo importante no es la presencia del cuerpo, sino lo que narra sobre él mismo.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

Sólo se relaciona con algunos aspectos positivos que aparecen en ambos, así como en los planes de futuro.

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

Cuando habla de que es una persona fuerte, situándola frente a una imagen familiar, me ha recordado los procesos de emigración y dónde queda la familia cuando alguien emigra, separada. Esta imagen contrasta con la siguiente, donde, cuando habla de la familiaridad como un aspecto positivo, sólo aparecen tres personas más.

También me hace pensar en que el vídeo no finaliza, es como que no acaba, como que queda pendiente. Como si faltara más cosa. Quizás por ese final forzado y por cómo de repente se corta la música.

La narrativa en sí, denota cierta estética, muy marcada por los textos y los cuadros que enmarcan en blanco, sobre el fondo negro, las fotografías. De hecho, es una estética que se cuida. También respiran de cierta estética las imágenes, y me hace pensar en cómo el joven ha estado pensando en las imágenes que iba a escoger o realizar para representar aquello que quería contar.

Tipología de narrativa

Cualidades ilustradas mediante imágenes propias

Visión del *insider*

En este vídeo hay muchos aspectos que, desde fuera, no se pueden ver. Por ejemplo, la relación entre el adjetivo “fuerte” y la fotografía de familia, o de entre la frase “Planes de futuro” y una *crepe* con chocolate y nata, que hace referencia a su gusto por la cocina y el querer dedicarse a la hostelería o a la elaboración de postres.

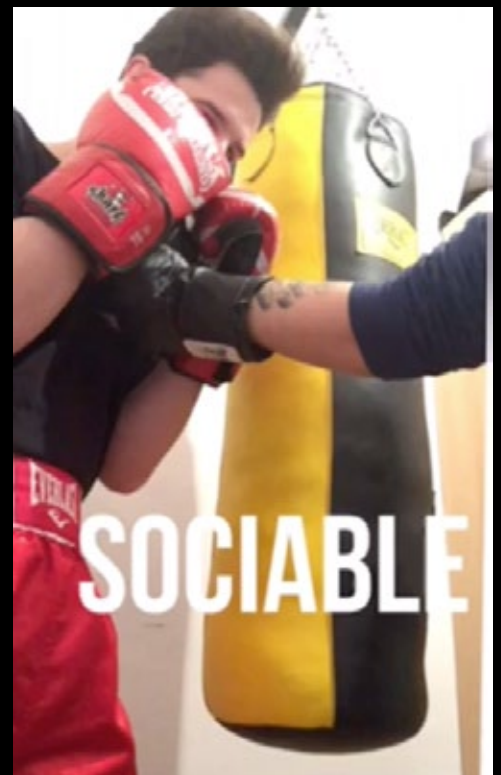
Aunque el resultado sea breve y parezca inconcluso, hay que señalar que este joven trabajó prácticamente solo en la elaboración de su narrativa. Seleccionó, produjo y editó los contenidos de la misma a través de una aplicación móvil.



TRANQUILO



RESPETUOSO



SOCIABLE



ORDENADO



SENSIBLE

Descripción de los contenidos

La narrativa transita por distintas imágenes de Jordi en relación con el boxeo y cómo este deporte representa diferentes cualidades.

Imagen de su bolsa con el equipo ordenado *[ORDENADO]*

[RESPETUOSO] Dos guantes de boxeo se saludan

[TRANQUILO] Imagen del joven, esperando tras sus guantes de boxeo.

[SOCIABLE] Imagen en la que aparece parando un golpe de su oponente.

[TRABAJO EN EQUIPO] Coloca los guantes uno a cada lado de su cara, para que el compañero practique golpes a éstos.

[PACIENTE] Se sitúa al lado del saco de boxeo, como esperando antes de golpearlo, pero listo para hacerlo.

A partir de aquí, se inicia un vídeo en el que aparece golpeando un saco de boxeo. Van apareciendo adjetivos en texto. *[PERSISTENTE]* *[FUERTE]* *[CONSTANTE]* *[ESFUERZO]* *[TERCO]* *[INTROSPECTIVO]* *[REFLEXIVO]* *[SENSIBLE]* *[FAMILIAR]* *[RESPONSABLE]*

Y se despide con un *[ESE SOY YO]* acompañado de un emoticono.

El papel / la función de ...

... las imágenes

Las imágenes tienen mucha fuerza y contrastan mucho con alguna de las cualidades escritas, puesto que pueden parecer que no son pertenecientes

... la música

La música también nos conduce a una cultura joven. Funciona como acompañante al vídeo, y al tener un ritmo constante, nos acompaña en todo el relato.

... el texto

Va apareciendo escrito sobre las fotografías y el vídeo. Se tratan de los adjetivos preparados previamente.

Hilo conductor

El boxeo como metáfora visual

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

No se utiliza la voz como recurso

... el cuerpo

Cualidades ilustradas mediante imágenes propias El cuerpo se sitúa desde dos posiciones: desde una foto final en la que aparece él saludando, y desde la práctica de un deporte, el fútbol.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

Se coge la metáfora del boxeo como deporte que puede demostrar ciertas cualidades positivas sobre su persona.

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

Nos habla de un joven cuya pasión es el boxeo. También da cuenta de los aspectos que él mismo relaciona con el boxeo y cómo estos le representan. Esta metáfora, de un deporte que en un principio consiste en golpearse, me hace reflexionar sobre las presuposiciones que se tienen al juzgar a las personas o ciertas actividades.

Por otro lado, algunos aspectos que se señalan me parecen realmente chocantes o que no tienen relación con el boxeo. Aunque probablemente se hayan puesto en base a un trabajo previo (intuyo) me descolocan los términos familiar y sensible. Probablemente, me falta contexto.

Tipología de narrativa

Cualidades representadas mediante una metáfora visual

Visión del *insider*

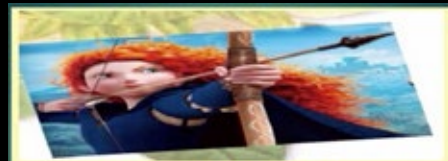
Me falta todo el conocimiento sobre la historia de Jordi en relación a este deporte y cómo ésta le ha ayudado o condicionado en su trayectoria. De hecho, en la narrativa escrita da cuenta de un relato más amplio. Creo que el boxeo, aparte de potenciar valores en aquellos que lo practican, ha significado algo más en el joven y en su manera de ser, no por el deporte en sí mismo, sino por el no poder practicarlo debido a una lesión posterior.

En este caso, Jordi también trabajó prácticamente solo en la elaboración de su narrativa. Seleccionó, produjo y editó los contenidos de la misma a través de una aplicación móvil. De hecho, tuvo un problema con la edición del clip, y tuvo que rehacer todo el trabajo que había hecho. Aunque le molestó, fue un buen aprendizaje. Y creo que mereció la pena que lo rehiciera.

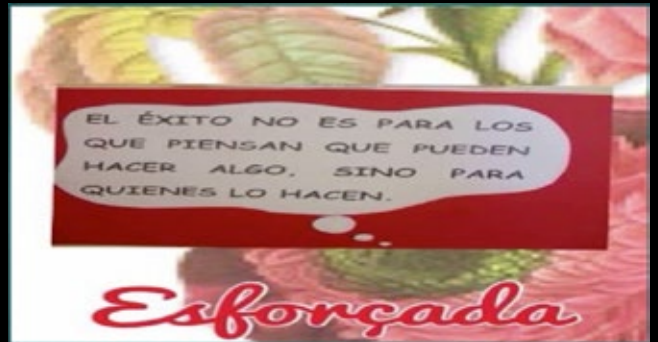
AQUÍ COMENÇA LA MEVA HISTÒRIA



M' agradaria treballar en una botiga de moda



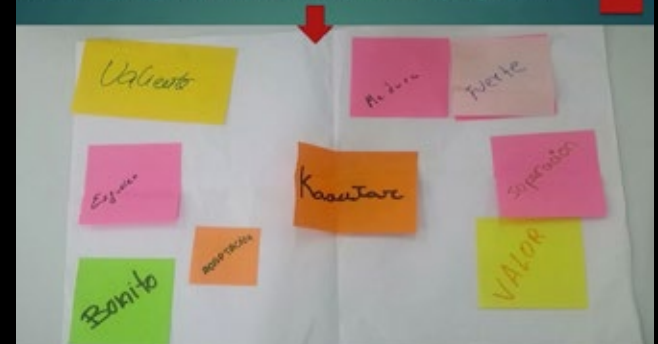
Valenta



... te pides a Dios que te
tu vida más fácil...
dele que te haga una persona
más FUERTE !



els companys/es de la classe pensen que jo soc:



Descripción de los contenidos

Presentación de diversas diapositivas con transiciones, registrada en vídeo capturando la pantalla del ordenador y añadiéndoles música posteriormente.

Transición de vídeo, se abre el telón. Y aparece una foto de la joven de hace unos años, posando frente a un estanque artificial de lo que parece un gran jardín o un parque. Primer título [*Aquí comença la meva historia / Aquí empieza mi historia*] junto al nombre y apellido [*Kautar ...*].

[*He nascut / He nacido*] Bandera de marruecos [*Tanger (Marroc) / Tanger (Marruecos)*]. Presenta su situación actual [*Estic estudiant en el PFI/PTT un curs d'auxiliar de vendes, oficina i atenció al públic / Estoy estudiando en el PFI/PTT un curso de auxiliar de ventas, oficina y atención al público*]. También presenta lo que le gustaría hacer. [*M'agradaria treballar en alguna botiga de moda / Me gustaría trabajar en alguna tienda de moda*]. Se sitúan dos imágenes. Una de ellas es una representación en dibujo de la marca Barbie. Junto a algunos logos de tiendas diversas de ropa y uno de electrónica se sitúa el título [*Llocs on m'agradaria treballar / Lugares donde me gustaría trabajar*].

Posteriormente, se presentan sus cualidades positivas. Primero señala: [*Així em veuen la gent de la meva classe / Así me ven la gente de mi clase*]. Se van señalando algunos aspectos junto a imágenes extraídas de internet. [*Madura*] Una imagen de dibujos de ojos que se relacionan con tipologías de personalidad. [*Forta / Fuerte*] Imagen ficticia de una hormiga levantando un tronco más grande que ella. [*“Esforçada” / “Esfuerzadora”*] junto a una imagen de un bocadillo de cómic con el siguiente texto dentro: “El éxito no es para los que piensan que pueden hacer algo, sino para quienes lo hacen”. [*Esperit de superació / Espíritu de superación*] Imagen de un hombre en la cima de una montaña en el borde un acantilado, junto al texto: “A la cima no se llega superando a los demás sino superándote a ti mismo”. [*Creativa*]. Imagen de un tatuaje realizado con henna. [*Capacitat d'adaptació / Capacidad de adaptación*] “I like people who smile when it's raining”. [*Valenta / Valiente*] Imagen de una joven arquera, de una película de animación.

[*Els companys/es de la classe pensen que jo soc: / Los compañeros y compañeras de la clase piensan que yo soy:*]. Fotografía del mapa de post-it elaborado durante el proyecto.

Para finalizar, una imagen de una maleta con pegatinas de varios países: [*Per acabar... Espero que tot aquest equipatge m'ajudi a tenir un bon futur / Para acabar... Espero que todo este equipaje me ayude a tener un buen futuro*]. Retrato de la joven [*Moltes gràcies / Muchas gracias*]

Hilo conductor

Adjetivos de los otros que la van definiendo

El papel / la función de ...

... las imágenes

Las imágenes se utilizan para ilustrar los aspectos que se quieren destacar sobre ella una misma.

... la música

Música que se usa sólo como acompañante. Aunque con un ritmo similar al de otras canciones elegidas por otros compañeros, la voz canta en árabe, desplazándonos o situándonos en otro contexto diferente.

... el texto

El texto se utiliza durante toda la narrativa como titulares que acompañan algunas imágenes.

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

No se utiliza la voz como recurso

... el cuerpo

No aparece significativamente. Simplemente aparece una imagen en la que se ve a ella de más pequeña, y un par de imágenes del proyecto en la que no aparece de cuerpo entero. En la primera aparece trabajando con los ordenadores. La segunda es el retrato realizado en inicio del proyecto.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

Aunque el texto no tiene que ver con la narrativa, el texto funcionó como desencadenante para que el resto del grupo pudiera aportar cualidades positivas vinculadas al mismo. Posteriormente se recogieron dichas cualidades para elaborar la narrativa audiovisual.

Tipología de narrativa

Cualidades ilustradas mediante imágenes

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

La primera imagen que aparece de ella me hace reflexionar. Presenta una imagen antigua. Ella ya no es así físicamente, ha cambiado considerablemente. Es una fotografía de hace algunos años, de cuando era más niña. No obstante, se coloca un texto que indica que su historia empieza aquí. Me hace dudar. No sé si la que está representada es su yo del pasado, de cuando empieza la historia o coge esta imagen como para presentarse en el presente. No obstante, posteriormente sí coge imágenes del propio proyecto, por lo que me genera más dudas aún de por qué ha escogido esa imagen y texto para iniciar la narrativa visual.

Por otro lado, me hace pensar en cómo no construye la imagen a partir de lo que ella piensa de sí misma, sino a partir de lo que los otros dijeron de ella en el ejercicio realizado durante el proyecto. Así, puedo sobreentender que le fue de gran ayuda este ejercicio que de algún modo le abrió la mirada respecto a lo que ella pensaba de sí misma.

Visión del *insider*

Esta narrativa especialmente me hace pensar en cómo condicionamos las narrativas de los jóvenes y cómo los resultados de las mismas son resultado de la colaboración con los educadores. De hecho, Kautar trabajó con compañeras que no tenían demasiado bagaje en producción audiovisual, por eso acabaron realizando una presentación de diapositivas que posteriormente editamos y capturamos de pantalla.



ADJETIVOS
QUE ME
DEFINEN



Descripción de los contenidos

Audiovisual construido a partir de imágenes filmadas por la joven.

[*Mi videocurrículum*]. Escrito sobre un papel [*Me llamo...*]. Nombre escrito con diferentes productos de estética (pintalabios, pintauñas, etc.) [*Mariona*]. Otro papel escrito, con el mismo formato [*Tengo 16 años*]. Otro más [*Vivo en ...*]. Y otro, que señala ya un titular, escrito en mayúsculas [*ADJETIVOS QUE ME DEFINEN*]. A partir de aquí se van grabando distintas escenas que representan el adjetivo señalado.

Filmación de primer plano de sus manos que, sobre un escritorio, cogen una manzana y le pintan una cara feliz. Al girarla, detrás de la misma, estaba escondida una palabra escrita [*decorativa*]. Una imagen de ella cuando era niña, disfrazada de indio con plumas. Al disminuir el zoom se ve un papel escrito con la palabra [*alegre*]. Se graba un reloj de pared, que va pasando segundos, la cámara se mueve para mostrar otro papel escrito [*constante*]. Grabación de una estantería con libros y documentos que, al hacer un movimiento de cámara, dejan ver un papel donde se lee [*ordenada*]. Grabación de ella escribiendo a ordenador. Al girar la cámara, otro papel señala [*activa*]. Vídeo grabado haciéndole una trenza a una compañera. Cuando la finaliza, saca un papel donde pone [*perfeccionista*]. Imagen en primer plano donde sostiene el móvil donde aparece una imagen de ella cuidando de un bebé. Al moverse la cámara, otro papel señala [*familiar*].

Titular escrito en ordenador. [*En un futuro me gustaría trabajar en algo relacionado con*]. Fotografía de internet, en la que se muestra una tienda de ropa [*Con... el comercio*]. Imagen digital en la que aparece una clave de sol junto a otros elementos como altavoces, una partitura, etc. [*Con... la música o el baile...*]. [*O incluso con el teatro...*]. Imagen de un telón rojo. El escenario permanece a oscuras. Y el vídeo hace un movimiento de zoom hacia dentro de esa oscuridad.

[*FIN*] Otra imagen de niña, con la cara pintada imitando a un gato.

Créditos [*DIRIGIDA POR Marionna*] [*FILMADA EN ...*]

Hilo conductor

Vida cotidiana y representación de cualidades

El papel / la función de ...

... las imágenes

Las imágenes están bien preparadas y pensadas para expresar aquello que quiere. Además, se utilizan objetos que representan ciertas cualidades y que se relacionan con ella.

Por otro lado, cuando se utilizan imágenes fijas, también se procura hacer movimientos de cámara para que el audiovisual evite ser estático.

... la música

Se escoge una música electrónica rítmica, que va acompañando las distintas escenas. Al ser una música repetitiva, funciona dentro del formato narrativo.

... el texto

El texto se construye de diversas maneras, aunque fundamentalmente se utiliza la escritura manuscrita, con un tipo de letra que se va repitiendo a lo largo de la narrativa. El texto señala los adjetivos que la definen, mientras que son las acciones grabadas las que los representan.

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

No se utiliza la voz como recurso

... el cuerpo

El cuerpo sólo se muestra a trozos, prácticamente no aparece. Aparecen, especialmente, las manos. Aunque se nos avisa que es una joven de 16 años, las fotografías en las que aparecen son de una niña mucho menor.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

La narrativa va más allá del relato escrito, que se aprovecha como guion y del que se abstraen ideas o aspectos positivos para el mismo.

Tipología de narrativa

Cualidades representadas mediante escenas de acción

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

Nos muestra a una persona cuidadosa, que ha construido una narrativa en base a sus gustos, preferencias, acciones cotidianas y que pueden representar estas cualidades. No obstante, me hace pensar en el por qué ella queda fuera de foco, fuera de campo. En por qué se usan imágenes de cuando ella era mucho más pequeña para aparecer en escena. Este elemento, que se ha repetido en varias de las narrativas del grupo de SJD me hace pensar en si realmente estas jóvenes (las tres son chicas) están reflexionando o no sobre su manera de mostrarse. Quiero decir, si realmente tienen algo que les haga no exponer su yo del presente, su forma de ser física del presente. Y si tiene que ver con los estereotipos de belleza marcados por la sociedad.

También me hace pensar en el contraste entre la primera parte del vídeo, que se construye a partir de grabaciones, y la segunda, a partir de imágenes fijas. Me da la sensación que la primera parte es mucho más libre y la segunda, al aportar algunos de los aspectos que estaban vinculados más al proyecto o a su paso por el programa de formación, se utilizan mediante imágenes que no son tan corporeizadas, a pesar de que estas se trabajan con cierta curiosidad y cuidado.

Visión del *insider*

Mariona fue una de las jóvenes más aplicadas del grupo. No sólo finalizó su narrativa la primera de todas, sino que aprovechó las sesiones en clase no para elaborar su narrativa, sino para ayudar en la de sus compañeras y compañeros. De hecho, ella filmó autónomamente todas las tomas, y las editó en vídeo, añadiéndoles la música.

Probablemente, haber podido trabajar con ella hubiese hecho que la narrativa construida, que ya me parece muy relevante e interesante de por sí, fuera más rica y se mejoraran o ampliaran algunos recursos visuales.

Por otro lado, también es significativo la relación que esta narrativa tiene con uno de los ejemplos que les mostramos antes de hacer la narrativa, en el que se empleaban recursos muy similares, que la joven aprovecha para hacerlos suyos y narrar su propia historia.



SJD | Maryam

00:44

Descripción de los contenidos

Se inicia la narrativa con una imagen de una plaqueta de cine en la que parece su nombre y apellido [Maryam ...] Imagen en blanco y negro en la que una chica morena se quita una sudadera de un equipo de baloncesto, no se le ve la cara. No sabemos si es ella o no.

Aparecen imágenes extraídas de internet que ilustran algunas de las cualidades que presenta en texto.

[ACTIVA] Imagen de una mujer que alza los brazos como en señal de haber conseguido un logro, probablemente deportivo, al amanecer o al atardecer de fondo. [FIABLE] Dos manos cerradas que se encaran: la de un bebé y la de un hombre. [CONSTANTE] Una joven con tejanos escribe en una libreta en lo que parece un vagón de tren o un autocar. [CREATIVA] Imagen digital que representa un hombre con sombrero, sentado, fumando una pipa de la que sale una nube de humo de colores que se van convirtiendo en objetos y otros elementos. [Optimista]. Imagen en la que en un texto hay escrita la palabra posible. Con la goma de un lápiz, se trata de borrar el prefijo im- para formar la palabra posible. [ORDENADA] Fotografía cenital de una mujer trabajando con un portátil sobre una mesa, con rotuladores y una libreta. Todo ordenado. [RESPONSABLE]. Un dibujo de un hombre vestido de traje que va poniendo tics sobre un papel con casillas, en lo que podría ser una lista de tareas pendientes. [CAPAZ]. Un escalador que sube por un acantilado. [Segura] [SOCIAL] Una fiesta en la que una joven está completamente pintada. Todos van manchados con pinturas, de hecho. [CARÁCTER] Un niño pone cara de enfadado levantando el puño.

Aparece una imagen con dos fotografías de la joven, en la que, sentada en el suelo, sonrío a cámara mientras hace un gesto con las manos. Una última fotografía de la joven, subida a un elemento de cemento urbano, una esfera grande, en la que hace equilibrios. No se le ve la cara, lleva una gorra.

El vídeo finaliza con la misma imagen que al inicio, pero con las palabras [The end]

El papel / la función de ...

... las imágenes

Las imágenes juegan un papel de ilustración de las cualidades. No se piensa demasiado en si la imagen representa mejor o peor la cualidad, sino que se sitúan una al lado de la otra sin demasiadas complicaciones y sin buscar una estética concreta.

... la música

Música de fondo, como de relleno.

... el texto

El texto que aparece señala los adjetivos que la definen. Sirven como títulos que nos dan cuenta en cierto modo de lo que se quiere expresar. Sin ellos las imágenes probablemente carecerían de sentido.

Hilo conductor

Adjetivos que la van definiendo

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

No se utiliza la voz como recurso

... el cuerpo

Apenas aparece, salvo en dos fotografías del final de la narrativa que más que usarse para representarse visualmente, se usan como una anécdota o como una posición frente a la cámara que la fotografía.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

Aunque el texto no tiene que ver con la narrativa, el texto funcionó como desencadenante para que el resto del grupo pudiera aportar cualidades positivas vinculadas al mismo. Posteriormente se recogieron dichas cualidades para elaborar la narrativa audiovisual.

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

La superficialidad bajo la que se presenta (podría ser cualquier otra persona) me hace pensar en si es realmente una vía de escape al proyecto por la sensación incómoda de pensarse a uno mismo. Quizás, esta dificultad, se resuelve de forma fácil construyendo una narrativa para salir del paso, pero sin que afecte demasiado a uno mismo.

También me hace pensar si la cualidad que señala como positiva (CARÁCTER) en relación a tener carácter, tiene una connotación más negativa que positiva. De hecho, pienso que más bien es, al contrario.

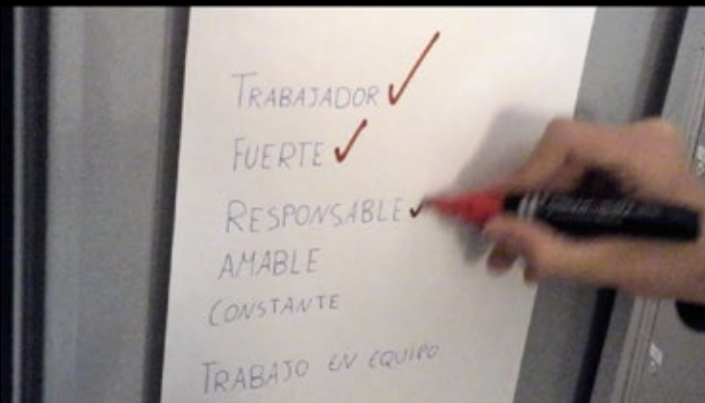
Tipología de narrativa

Cualidades ilustradas mediante imágenes propias

Visión del *insider*

Pienso en cómo en general esta joven trabajó de forma superficial en todos los aspectos y ejercicios del proyecto. En si realmente le valió la pena de algo. No obstante, al menos, participó y desarrolló su narrativa, aun sin interesarse demasiado en ello.

Sin lugar a dudas, el trabajo con ella durante el proyecto fue tratar de sacarla de esa superficialidad, pues no se la veía con falta de recursos, sino con falta de ganas e implicación.



Descripción de los contenidos

Miquel abre su taquilla y saca de ella una bolsa, botas de futbol. En la taquilla tiene un listado de todas sus cualidades, en forma de lista que va apuntando a medida que los recoge. Al coger las botas apunta *[TRABAJADOR]*, espinilleras *[FUERTE]*, calcetines o medias altas *[RESPONSABLE]*, pantalones *[AMABLE]*, camiseta *[CONSTANTE]*. Aparece una fotografía de su equipo de futbol *[TRABAJO EN EQUIPO]*.

Luego guarda todo su equipo en la bolsa, se la coloca, cierra la taquilla y se marcha.

Por último aparece el número de su taquilla [7] junto a su nombre y su apellido *[Miquel Ángel ...]*

El papel / la función de ...

... las imágenes

Las imágenes narran una historia breve. Las imágenes nos remiten a algunas referencias de los vestuarios deportivos.

... la música

Música que se usa sólo como un fondo, como un relleno y que probablemente sea un tipo de música que gusta al joven.

... el texto

El texto se utiliza durante toda la narrativa. No sólo designa de forma concreta, sino que se usan frases que acompañan las imágenes.

Hilo conductor

Fútbol como metáfora

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

No se utiliza la voz como recurso

... el cuerpo

Se muestra de forma indirecta, preparando su equipo de fútbol.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

La narrativa visual coge la metáfora del fútbol y del "equipo" para mostrar sus cualidades como "equipo" que necesita llevar en la mochila (aspectos positivos). La narrativa textual ya hablaba sobre el fútbol como generador de valores y aspectos positivos.

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

Coge su equipo, sus cualidades, y se las coloca en su mochila, su trayectoria, aquello que lleva consigo, y se marcha hacia otro lugar. Me hace pensar en los aprendizajes acumulados, en el equipamiento que llevamos encima, y cómo estos los podemos tener guardados en la taquilla para cuando los necesitemos, cogerlos y llevárnoslos.

También me hace pensar en algunos adjetivos que me descolocan en relación al objeto que se selecciona. Algunos contrastan o no acaban de representar bien del todo aquello que el adjetivo define.

Tipología de narrativa

Objetos como metáfora de cualidades

Visión del *insider*

Trabajé con el joven para realizar esta narrativa. El proceso fue similar al de otros: primero tuvo que hacer un gran trabajo a la hora de seleccionar sus adjetivos que le definían. Posteriormente tuvo la idea de que podría sacar estos adjetivos como de la mochila, de su equipo de fútbol. La narrativa la construimos colaborativamente y aprovechamos los recursos del propio centro para poder grabarla (taquillas incluidas).

Por otro lado, el número 7 es el número con el que normalmente juega en su equipo de fútbol. No es simplemente el número de su taquilla. Me parece un detalle que puede pasar desapercibido, pero que tiene sentido si pensamos en la representación dentro de un grupo, dentro de algo más grande.



Rovno
Ucrania



Barcelona
Cataluña

• Responsable

Cuando me comprometo a hacer algo, lo hago



Atlética



• Adaptable



Улыбайся,
дже если болит душа

Sonríe, aunque te duele el alma

Somriu encara que et faci mal l'ànima



Mirar al futuro

- Trabajar a una buena tienda
- Ayudar a mi familia
- Hacer que vivan mejor

Descripción de los contenidos

Vídeo elaborado a partir de la captura de pantalla de una presentación digital.

Fotografía retrato realizada durante el proyecto. Aparece, en texto su nombre y apellido [Me llamo ... Yana]. Imagen de ella en un monumento de ciudad de origen [Rovno Ucrania]. Al lado sale otra imagen de la estatua de Colón [Barcelona Cataluña].

A partir de aquí se utilizan imágenes extraídas de internet para representar cualidades positivas. [Soy fuerte] Unas mujeres jóvenes estiran de una cuerda, todas se lo pasan bien, sonríen. [Pero mejor en compañía]. Mujer con una tablet y con cascos, escuchando algo o viendo un vídeo sentada sobre el césped de un parque o jardín muy verde [Tranquila]. [La música me hace estar tranquila]. [Cuando me comprometo a hacer algo, lo hago]. Fotografía de ella, con un martillo y sujetando un palé, haciendo algún tipo de trabajo manual. [Responsable]. Fotografía de las manecillas de un reloj [Puntual][Ser puntual me hace sentir mejor]. Una imagen con el siguiente texto: Tarde o temprano todas las piezas acaban encajando. _Hasta entonces, ríete de la confusión, vive el momento y entiende que todo sucede por algún motivo... [Optimista] Imagen de unas margaritas cuyo centro es un emoticono de carita sonriente. [Las cosas siempre pueden mejorar]. Fotografía personal, selfie. [Adaptable]. Aparecen tres imágenes con tres flechas. En la primera se ve un texto en su idioma natal. En el segundo aparece traducido al español y el tercero al catalán: Sonríe, aunque te duele el alma. Fotografía de una mujer subiendo una montaña. [Superación] [Si no mejoro en el idioma será más difícil encontrar trabajo y seguir aprendiendo]. [Perfeccionista] Imagen de una joven en lo que parece un cambiador muy grande colocando ropa en su lugar. [Las cosas en su lugar me hacen sentir bien]. Imagen de dos manos que entre ellas hay un rayo de luz que las une, formando una línea que parece un electrocardiograma [Esperanzada]. [Cuando espero las cosas cambien me siento tranquila] Dos fotografías personales practicando deportes [Atlética]. [Me hace sentir bien con mi cuerpo]. Imagen de dos mujeres seleccionando ropa en una tienda [No solo quiero vender sino que las personas se sientan bien en la tienda]-[Soy estudiante de auxiliar de ventas, oficina y atención al público]. Fotografía de ella en el camino de un parque [Mirar al futuro] [Trabajar en una buena tienda; Ayudar a mi familia; Hacer que vivan mejor].

[Muchas gracias] en cinco idiomas distintos. [Fin]

El papel / la función de ...

... las imágenes

Las imágenes funcionan a modo de ilustración, representando las cualidades

... la música

La música es melódica y rítmica. Sirve como acompañamiento a la narrativa, pero no toma un papel muy principal dentro de la misma.

... el texto

El texto es interesante pues no sólo presenta las cualidades personales que la joven ha rescatado, sino que sirve para describir estas cualidades y aportar matices a las mismas.

Hilo conductor

Cualidades ilustradas y narradas

Formas de mostrar / en que aparece ...

... la voz

No se utiliza la voz como recurso

... el cuerpo

Se presenta de diversas formas (retrato, cuerpo entero, *selfie*...) elaborando acciones o posando a cámara ante algunos monumentos o lugares. Podemos ver algunas facetas de la joven a través de las fotografías que presenta.

Relación entre la narrativa literaria / textual y la narrativa (audio)visual

La narrativa audiovisual tiene relaciones directas con la narrativa escrita, especialmente a nivel de contenidos.

Qué nos dice de él / ella | En qué me hace pensar

Nos habla de una joven que acaba de llegar a nuestro contexto y está en un proceso de adaptación, aprendizaje del idioma y ver cómo puede situarse y empezar a construir una vida profesional que le permita seguir aprendiendo y ayudar a su familia, algo que es muy loable y respetable.

La narrativa me hace pensar en cómo, inteligentemente, ha adaptado su narrativa al sector profesional donde se encaran sus estudios, el posible trabajo en una tienda de ropa, como si la narrativa fuera una carta de presentación. Además, los textos que acompañan a las cualidades dan más detalles sobre las opiniones de la joven y profundizan en cómo ella entiende esa cualidad o ciertos aspectos que van apareciendo.

Tipología de narrativa

Cualidades ilustradas con fotografías propias y ajenas y narradas

Visión del *insider*

Pienso lo mismo que en algunos casos donde, de haber trabajado con otro de los educadores, se hubiese podido potenciar o construir una narrativa más compleja y elaborada, pero, dado que Yana trabajó de forma independiente, acabó construyendo algo más sencillo.

5.4 Comparativa de las producciones entre ambos grupos

En ambos grupos se produjeron 12 narrativas biográficas audiovisuales. Como referencia, también decir que en el grupo de SJD hubo tres integrantes que decidieron no producir finalmente la narrativa. Aunque uno de ellos prácticamente había abandonado el programa de formación y prácticamente no había asistido a nuestras sesiones del proyecto, los otros dos habían asistido y elaborado parte de los ejercicios propuestos. Ante la pregunta que les hicimos a estos últimos sobre el por qué no habían elaborado dicha producción, un joven nos comentó que no lo sabía, que no sabía el motivo por el que no lo había hecho; mientras que la otra se desentendió del ejercicio, y comentó que prefería ayudar a sus compañeras que hacer su propia narrativa. Ambas respuestas eran una huida, pero no respecto a nosotros, sino respecto a su propia responsabilidad. Nosotros, lejos de querer una respuesta, queríamos hacerles conscientes que era responsabilidad suya el no haberlo hecho y que, a pesar de que el proyecto no fuera algo de una importancia trascendental para ellos (o quizás sí), los que más perdían de aquella situación eran ellos. Esperábamos con ello generar, aún en el fracaso que supuso no haber realizado dicho ejercicio, un cambio en estos jóvenes, por pequeño que fuera. Posteriormente no recibí ninguna evidencia de que la situación cambiara, ni de que esta respuesta de desentenderse y de huida de sus responsabilidades hubieran cambiado. De uno de los dos, sí sé, que acabó abandonando el programa formativo.

Por otro lado, el tiempo medio de duración de las narrativas audiovisuales es de 1:39 minutos en el grupo AGM y de 1:37 segundos en el grupo de SJD. Aunque la diferencia no es nada significativa, las cifras también mienten o no nos dicen toda la verdad. Si nos fijamos detenidamente en los tiempos de duración de cada una de las narrativas, vemos cómo en el grupo AGM van en un rango entre los 56 segundos la que menos dura, y 1:41 minutos la que más. En el otro grupo, la menos duradera es de tan sólo 27 segundos, mientras la que más llega a los 4:26 minutos. Esto nos da cuenta de una diferencia sustancial. Mientras que en el grupo AGM todas las narrativas tienen una duración que, aunque no es similar, si ronda algo más del minuto y medio, en el grupo SJD la disparidad es más que evidente. En este último grupo se encuentran narrativas muy largas y otras muy breves. Las más largas son resultado del propio mecanismo de producción: producidas mediante herramientas de presentación de diapositivas (por simplificar), el audiovisual se genera realizando una captura de pantalla de la visualización de dicha presentación y añadiéndole música de fondo. Esto hace que, si se quieren presentar todas y cada una de las imágenes, la narrativa se alargue hasta esas duraciones. También, en este mismo grupo, encontramos narrativas audiovisuales bien trabajadas que rondan la media de duración. Pero, y aquí radica la diferencia, hay una serie de producciones muy breves, que no alcanzan el minuto de duración, y que a menudo están elaboradas para salir del paso o para contentar a los educadores.

Nosotros éramos muy conscientes de ello. El trabajo con este grupo, también hay que decirlo, tuvo más interés por el desbloqueo que produjo en los jóvenes que por las propias producciones finales de los mismos. Además, tuvimos menos sesiones de trabajo, cosa que también pudo condicionar a ello. No obstante, este hecho quedó evidenciado en la sesión final de presentación, en la que se visualizó y presentó públicamente las producciones de ambos grupos y donde quedó patente que en términos generales había diferencias evidentes entre la implicación y las producciones realizadas en un grupo y el otro. Los mismos jóvenes se dieron cuenta, y compartieron que el otro grupo había elaborado y trabajado mejor las narrativas, cosa que, como aprendizaje dentro del proyecto es digno de rescatar.

En relación a los tipos de narrativas, de lo que se trata a continuación, no hubo diferencias significativas entre los grupos. Tuvieron más que ver las relaciones y con quién trabajó cada joven o la predisposición, implicación y creatividad de los mismos que no tanto con el grupo en sí mismo. De hecho, me parece que existen producciones muy interesantes en ambos grupos que son resultado, precisamente, de una implicación individual de los jóvenes sumados a los conocimientos y experiencia audiovisual de los acompañantes.

5.5 Tipologías de narrativas

Respecto a las tipologías de las narrativas, que ya quedan señaladas en las fichas anteriores, en este apartado pretendo explicitar a qué me refiero con que existen tipologías de narrativas dentro del propio proyecto. Así podemos ver varios grados o complejidades en relación a cómo se usan las imágenes dentro de la narrativa para representar cualidades positivas o características identitarias del propio sujeto.

Así pues, primero nos encontraríamos con una tipología de narrativas que utiliza el recurso de la ilustración de cualidades a través de imágenes u otros textos. Esta primera tipología utilizaría las imágenes de forma simple: la imagen significa o representa lo que pone en el texto. No se profundiza demasiado o nada ni qué significa para ellos esta cualidad o el porqué de haber elegido una imagen para cada categoría. A menudo se utilizan imágenes procedentes de internet, que a menudo quedan descontextualizadas del sujeto y que presentan visiones (a veces) idealizadas del mundo laboral, familiar, social, deportivo, etc. Así, las cualidades quedan ilustradas por imágenes sin autoría y no dan cuenta, demasiado bien, de la identidad de los sujetos o de una imagen (aunque parcial) de ellos mismos. A lo sumo se presentan algunas fotografías familiares o *selfies* que presentan al sujeto. La música que las acompaña suele ser, simplemente, una música de fondo que no aporta demasiado a aquello que quieren contar. Podríamos encontrar ejemplos claros en las narrativas de: Enya, Hanna, Cristina, Yana, Nohemí, Maryam,

Aumentando un poco el grado de complejidad, encontraríamos otra tipología: narrativas audiovisuales que utilizan imágenes propias o acciones filmadas (ficcionalizadas o reales). Aunque estas imágenes siguen funcionando como ilustración de ciertas cualidades o formas de identidad, lo hacen de un modo mucho más corporeizado, incluyendo la voz propia, grabaciones de vídeo escenificadas, fotografías propias de archivo, etc. Ampliando esto, yendo un poco más allá, encontramos algunas narrativas que utilizan el recurso de presentar escenas con determinadas acciones que muestran o ilustran ciertas cualidades. Como ejemplos claros podríamos encontrar las narrativas de: Alex, Andrea y Mariona.

También podemos encontrar ejemplos híbridos entre estas dos tipologías, encontrando recursos tanto de la primera tipología como de la segunda. Algunos ejemplos claros serían los de: Alexia, Abed, Fernando, Jenny, Ruth, Jair y Eric.

En un tercer nivel encontraríamos una tipología de narrativas que utiliza una única metáfora visual para referirse a un conjunto de cualidades personales. Las imágenes que aparecen en dicha tipología sólo hacen referencia a dicha metáfora, que es un ejemplo capaz de representar una serie de cualidades previamente identificadas y analizadas, para poder representarse visualmente mediante una única temática. Encontramos como ejemplos claros las narrativas de: Jordi, Miquel Àngel, Soraya y, aunque no tan claro, la de Adrián.

Por último, encontramos un cuarto tipo de narrativas audiovisuales difíciles de clasificar. Alejándose del propio ejercicio y de los ejemplos o modelos que se toman como referencia, bien aquellos que se produjeron los primeros o bien parecidos a los ejemplos presentados por educadores o como ejemplos de narrativas, presentan una narrativa propia, más introspectiva. Aunque estas narrativas no explicitan directamente las cualidades positivas, se caracterizan por utilizar la alegoría como recurso. Así, encontramos elementos que funcionan de forma simbólica y que representan así ciertos aspectos de la propia identidad. La música en estas narrativas también juega un papel fundamental, proporcionando connotaciones a la propia narrativa. Encuentro, como ejemplos claros las narrativas de Emmy y la de Max.

PARTE

4

**PARA FINALIZAR
ESTE PROCESO**

6

**TRÁNSITOS Y
RECORRIDOS
PERSONALES A LO
LARGO DE LA TESIS**

6

**LARGO DE LA TESIS
PERSONALES A LO
RECORRIDOS
Y TRÁNSITOS**

En este capítulo pretendo abordar de forma sintética cuáles fueron mis tránsitos y posiciones, bien otorgadas o (auto)impuestas, a lo largo de la tesis. Lo que pretendo con ello es ampliar en cierto modo el relato presentado anteriormente y fijar en éste algunos aspectos que no he podido abordar previamente, más relacionados con mi propia posición y con el proceso vivido y llevado a cabo, así como los desplazamientos personales que se han ido produciendo.

Primero de todo, me parece oportuno dar cuenta de las distintas posiciones por las que he ido transitando a lo largo del desarrollo de la tesis, para posteriormente, reflexionar sobre los desplazamientos producidos en este proceso. No se pretende, aquí, ser consecuente ni elogiador, ni presentar una figura heroica sobre el investigador, más bien lo contrario. Pretendo reflexionar sobre mis posiciones siendo crítico con ellas y dando cuenta de los aspectos positivos, así como de otros aspectos que no lo fueron tanto, o estableciendo una serie de cuestiones o preguntas por las que he ido transitando y que han puesto en duda lo que estaba realizando constantemente.

Este capítulo me sirve para tratar de ser consecuente con las prácticas y posiciones que he defendido, que no pretenden más que desvelar los procesos y los desarrollos educativos llevados a cabo, aunque a veces no hayan sido del todo satisfactorios y deba señalar algunas carencias, pérdidas o fracasos propios personales. Ser consecuente, no obstante, no es una posición cómoda, y por eso creo que no siempre pensaré en escribir todo lo que quizás debería. No obstante, intentaré ponerme contra las cuerdas, o tratar de presentaros un reflejo más o menos directo de lo que creo que me ha ido ocurriendo. En este sentido, creo que es importante realizar un esfuerzo y ser valiente, aunque pueda verse como algo contraproducente si se piensa desde una visión evaluadora.

1

Trayectoria y perfiles asumidos. Cómo una experiencia se convierte en investigación

Empecemos, de nuevo, por el principio. Como ya he comentado anteriormente, en un inicio el proyecto se me presenta como una posibilidad desde la que enmarcar mi tesis y como posible objeto de estudio. El haber decidido iniciar una trayectoria investigadora dentro del doctorado y tratar de conseguir una beca predoctoral para elaborar una investigación, supuso a su vez tener que consensuar con Fernando el proyecto al que me vinculaba y la investigación que pretendía hacer. En esta etapa inicial, en la que aún estaba escribiendo el plan de investigación y en la que trataba de definir mi papel investigador dentro del proyecto, muchas de las preguntas de partida que iba elaborando se fueron estableciendo a modo de respuesta ante algunos de los supuestos, criterios y objetivos del propio proyecto educativo europeo. No eran mis supuestos, ni mis criterios, ni mis objetivos. Las preguntas y los objetivos de partida, además, estaban elaborados aún sin saber del cierto cómo se desarrollaría el proyecto o sin saber siquiera si yo mismo podría participar en él de forma directa, ya que yo estaba trabajando por las mañanas dentro del marco de una beca de colaboración y no sabía cómo esto iba a afectar en mi presencia. Debido a este no-saber, la investigación y el plan de elaboración de la misma fueron presentados, precisamente, bajo un carácter de incerteza y bajo ciertas posiciones de duda sobre lo que yo podía, debía o quería hacer en el doctorado. Por otro lado, otros de los objetivos de partida provenían de breves estudios o acercamientos a la investigación que había desarrollado durante el máster. Estas ideas también contaminaron algunas de las cuestiones a la hora de entender el proyecto y la propia investigación que quería desarrollar, pero posteriormente me di cuenta que no tenían cabida dentro de la misma, debido a que provenían de posiciones ontoepistemológicas y con objetivos de partida distintos a los que posteriormente me interesaron.

Presenté un plan de investigación más o menos fundamentado y con el que me sentía a gusto, pero no tenía del todo claro si, cuando llegara al campo y viese cómo se desarrollaba el proyecto, este plan de investigación iba a cambiar (evidentemente cambió) o si iba a poder responder a todos los objetivos de partida. También hay que apuntar que yo, a pesar de tener una trayectoria académica y ciertas experiencias como educador, no había participado en un proyecto de innovación educativa, y tampoco había desarrollado un trabajo en conjunto con profesores universitarios. Tampoco había elaborado una investigación con observaciones de campo ni de carácter etnográfico, aunque tenía algunas referencias y acciones concretas que se asemejaban. La vinculación a dicho proyecto me insertó dentro de una realidad para mí, hasta entonces, desconocida.

Otro de los errores iniciales fue presuponer que mi posición dentro del proyecto

iba a ser de investigador observador. Yo pensaba inicialmente que mi papel dentro del proyecto iba a ser, a lo sumo, de colaborador, dando soporte en las cuestiones visuales y digitales durante el desarrollo del proyecto. Pensaba que mis tareas principales iban a tener más que ver con documentar y registrar lo que acontecía en las sesiones que con ser responsable de lo que iba a acontecer. Pero esta posición cambió de forma drástica rápidamente. Quizás por los propios planes de mi propio director de tesis, Fernando Hernández, que supongo quiso que me involucrase como educador del proyecto, acabé formando parte del mismo bajo una posición que considero clave. Mi posición, en cierto modo, transitó de forma muy rápida. Una vez iniciado el proyecto pasó del dar soporte a la coordinación de ciertos aspectos o sesiones del proyecto educativo. Aunque no era una tarea exclusiva, sino que más bien era compartida o de soporte, el resto de educadores también interpretaron las intenciones de Fernando para con mi figura, y la respetaron, colocándome aún más dentro de esta posición de coordinación. Aunque lo presento como algo que me venía impuesto, he de decir que en la práctica se desarrolló de forma más naturalizada. Probablemente tenía sentido, mucho sentido, que ocurriese, sólo que yo no tenía la capacidad de imaginación, las expectativas o las presuposiciones necesarias para adivinar que eso iba a ocurrir antes de que ocurriera.

No sólo se me insertaba en el proyecto europeo como un educador más, sino que tomaba gran importancia dentro del grupo de docentes de Barcelona. También, y a su vez, me convertí en uno de los referentes de contacto directo con las tutoras que acompañaron y tanto nos ayudaron en el desarrollo del proyecto. No obstante, yo tenía muchas dudas. Dudas que tenían que ver con si mis acciones pudieran condicionar negativamente el desarrollo, si mis decisiones pudieran generar algún conflicto o alguna experiencia no deseada. Además, en algunos momentos, sentía que se ponía en mí una responsabilidad que a veces, no sabía hasta qué punto debía ser compartida colectivamente entre el grupo de educadores. Entiendo, desde la distancia, que los quehaceres de cada uno de nosotros en aquel momento no eran los mismos. Yo me estaba dedicando prácticamente en exclusiva (sin contar mis horas en el trabajo) al proyecto, lo que me permitía implicarme en él de otro modo. En cambio, mis compañeras y compañeros, debían atender otras tareas dentro de la universidad, como otros proyectos de investigación, procesos de escritura o docencia. De todos modos, yo no entendía muy bien, todavía, qué significaba ser docente universitario en aquél entonces, cuando justo iniciaba mis andaduras desde el otro lado de la universidad, la de los profesores, y esto condicionó cómo veía que se me imponía gran parte de la responsabilidad, cuando en realidad yo no sabía muy bien cómo salir del paso en algunas ocasiones o cuando me surgían muchas dudas en relación al desarrollo del proyecto.

Además, esta posición educadora y de coordinación que tantos aprendizajes me permitió, restó importancia y tiempo al propio proceso de investigación que, dado a mi inexperiencia y mi falta de tiempo, descuidé. No es que por aquél entonces pensara

que lo estaba descuidando, porque trataba de elaborar escritos en un cuaderno de campo, cuando acababan las sesiones (durante las sesiones era imposible). Pero visto desde la distancia, sí puedo señalar cierto descuido a la hora de establecer un proceso mucho más sistematizado y metódico, más preparado con antelación, quizás. Es fácil decirlo ahora. El caso es que, como iba contando, durante el trabajo de campo asistía a las dos o las tres sesiones que realizábamos por semana entre ambos grupos, además de trabajar las veinticinco horas semanales de la beca de colaboración y asistir a las sesiones formativas que se organizaban en el doctorado. Me quedaba poco tiempo de margen para según qué ejercicios, como elaborar de una mejor manera las notas de campo, que, aunque existentes, tenían lagunas de algunas sesiones o desarrollos del proyecto. Sin embargo, viéndolo desde la distancia, también debo decir que este no saber cómo colocar la posición investigadora por el hecho de sentirme abrumado por la posición docente que me habían confiado, impuesto, otorgado y permitido, se trataba de un problema propio y personal, que no supe resolver en el momento. Era mi problema, o el problema que tuve en aquel momento. No supe cómo responder a la demanda, no cumplí, con éxito, todo lo que se requería. Me pregunto si esto lo podría considerar un pequeño, o no tan pequeño, fracaso dentro de mi trayectoria académica investigadora. Supongo que sí, que yo también cometo fracasos. Y es por eso que me alegro de ello, aunque creo que asumir mis fracasos, aun cuando mi trayectoria general ha sido de éxitos, es algo que siempre he realizado.

En contraposición, desde una mirada en positivo, esta posición como educador me permitía tomar mayor conciencia e integrarme mucho más en la relación con los jóvenes. Me permitía establecer una relación directa y de contacto con los jóvenes y llegar a alcanzar una posición de observador participante que, sin la participación como educador, y sólo como un investigador observador, no hubiese logrado. Además, debido a que me vinculé al máximo al proyecto, asistiendo a todas las sesiones de ambos grupos, esta observación se hacía más rica dado que podía vincular los procesos de ambos grupos, así como contrastar las dificultades, potencialidades, errores y desarrollos: las variables. Esta presencia que sólo yo viví con ambos grupos y en todas y cada una de las sesiones, vino dada por varias razones: porque pude combinármelo con el trabajo; porque mi tesis se iba a relacionar con dicho proyecto; porque tuve el lujo y privilegio de poder organizarme para hacerlo; porque quise; porque me sentía obligado; y porque, también, sentía la necesidad y responsabilidad de hacerlo. El caso es que, independientemente del motivo que quieras elegir como lector, o aunque los elijas todos, esta presencia me hizo ser el enlace entre los dos grupos, además de convertirme, de algún modo, en la persona en la que recaía la figura del que «guarda la memoria del grupo» (cuaderno de campo: 16/02/2016), tomando las palabras que Fernando expresó en una de las sesiones, encarnando en mi otra de las responsabilidades que yo mismo asumí desde el principio: la necesidad de narrar un proceso como el que vivimos. En ese sentido, me sentí muy agradecido por la valoración y la tarea que se me encomendaba públicamente, ante el grupo de jóvenes de SJD.

Respecto a las dudas que me planteaba, algunas tenían que ver con el propio proceso y con cómo yo me situaba, precisamente, como educador. Transcribo y comparto, literalmente, una de las notas de mi cuaderno:

«SENSACIÓN AGRIDULCE.

Fernando: “Empiezo a preocuparme”

Y yo también. Me preocupa no poder llevar a término esta empresa. Nuestros objetivos. Me preocupa no dejar espacio para que los objetivos sean cumplidos, o sean, simplemente, sean, ocurran, devengan. ¿Acaso no estamos condicionando a más no poder? Acaso estamos dejando espacios donde surja la creación. Me fijo en el grupo, en los casos concretos y veo una adaptación a nuestras formas de pensar. Me gusta dejar fluir a la gente y a la vez no puedo porque los plazos se cumplen. Me gusta dejar espacios para que la gente piense y decida. Pero no sé cómo dejar o hacerles decidir.» (Cuaderno de campo: 9/02/16)

Esta nota la comparto no porque considere, desde la distancia y en frío, que sea capaz de definir al propio proyecto, ni que este se desarrolló así, sino porque precisamente muestra uno de los tantos momentos de duda que tuve como educador. Como bien escribo, la sensación es agridulce, pero sólo describo lo agrio, sin escribir lo dulce de la situación. Aunque me preguntó el porqué de ello (quizás a veces soy bastante pesimista), no voy a reconstruir ahora esa parte dulce, pero sí quiero presentar cómo esta posición educadora en la que me situaba tenía dudas. Dudas que tenían que ver con los tiempos disponibles para elaborar el proyecto y cómo estos eran menores a los realmente necesarios por parte del grupo de personas con las que estábamos trabajando. Además, me hacía responsable de llevar a cabo el proyecto, que los jóvenes acabaran y realizaran una narrativa con éxito. No quería sumar otro fracaso a su expediente. Y no quería sumarme un fracaso como educador, incapaz de adaptar los ritmos y los tiempos (o las exigencias y posibilidades propias, expresándolo de otro modo) a lo que exigía el grupo. También presento dudas en relación a cómo ellos están, en algunos momentos, dando una respuesta a nuestra pregunta, adaptándola precisamente a los modos de decir que previamente les hemos aportado, aun inconscientemente. La última duda (hacerles decidir) se refiere a cómo sacarlos de una posición de bloqueo en la que estaban anclados y desde la que tomar decisiones propias era prácticamente imposible. Todo ello, y la nota en sí, creo que expresa de forma sintética y muy plausible, en forma de resumen, algunas de las dudas que me surgían como educador. Posteriormente a esta nota, sigo inmerso en mis dudas durante todo el proyecto, actuando como un educador que pretende sacar adelante los objetivos de partida, hasta finalizar, como podemos, las narrativas biográficas visuales.

Justo después de finalizar el proceso educativo, y antes de realizar la sesión de presentación final, me toca desplazarme hacia una posición de creador audiovisual. Me toca revisar toda la documentación fotográfica del proyecto (la mayoría producida por las compañeras que estaban cursando el máster) y realizar una selección,

establecer las fases que habíamos elaborado en el proyecto, definiendo algunos momentos clave, y generar una producción audiovisual a modo de síntesis. Empiezo a trabajar en el archivo y cómo éste se construye (lo construyo) como un artefacto visual y organizado del propio proyecto. Entendiendo la noción de archivo en base a la posición de Guasch (2005) respecto a la noción de Foucault (1969), entiendo que el archivo brinda autoría y establece lo que puede ser dicho. Es decir, lo que puede ser narrado y cómo hacerlo. Así el archivo se analiza, se deforma, se transforma, permite establecer relaciones, se elige de entre lo que puede ser pertinente y lo que no, trabajándolo como un formador de enunciados. Esta es la posición de partida desde la cual, el archivo se ha ido adaptando y reconstruyendo en base a las necesidades narrativas de esta tesis, utilizando los contenidos del mismo para generar enunciados y relatos sobre el propio proceso, como artefactos de la memoria que permiten visibilizar los procesos que trato de compartir, de otro modo.

Bajo esta posición, empiezo a realizar una producción audiovisual que serviría para presentar el proyecto a modo de síntesis, tanto para el proyecto europeo como para las futuras exposiciones públicas sobre los resultados del proyecto. Por otro lado, también construyo otros dos vídeos en los que se corporeiza a los jóvenes dentro del proyecto, usando las grabaciones realizadas a los mismo y donde aparecen comunicando sus valoraciones sobre el mismo. Lo paso especialmente bien elaborando estas producciones y situándome desde esta posición. Me es cómoda. Especialmente lo paso bien construyendo los vídeos de valoración del proyecto, donde mi tarea, al igual que con el vídeo anterior, no sólo corresponde a realizar el montaje, sino también la selección de lo que se va a guardar como memoria, como las valoraciones de los jóvenes, como la memoria del proyecto. Estos vídeos se proyectaron, por primera vez, en la presentación pública del proyecto, que realizamos en la universidad y con los dos grupos de jóvenes presentes. Al finalizar estas producciones audiovisuales, hubo un desplazamiento desde el que me sentía el encargado y el responsable de narrar la historia del proyecto, aunque no sabía todavía del cierto, cómo iba a hacerlo.

La consecuencia directa de todo lo que he expresado anteriormente es que posteriormente, cuando volví a mi posición como estudiante de doctorado, me tocó enfrentarme a la realidad. Debía construir una investigación en base a las evidencias generadas durante el proyecto. Debía hacerlo, además, desde una posición en la que me sintiera cómodo y desde una mirada que había sido trastocada al compartir una experiencia tan rica como la que tuve con los jóvenes. La pregunta que me vino fue precisamente una de las preguntas que les llegan a muchos investigadores, especialmente cuando éstos están iniciando su carrera académica: ¿y qué hago yo con todo esto? Esto, se refería precisamente al archivo de documentación del proyecto, a las notas de campo que disponía, a las observaciones realizadas, a las actas de las reuniones del proyecto... Al material, en general, generado por el proyecto. Pero tenía dudas de cómo abordar el análisis de lo que habíamos realizado y cómo ello se iba a convertir en una investigación. De hecho, en una conversación con uno de los educadores,

investigador también en la universidad, quedan reflejadas las dudas sobre el quehacer investigador y cómo enfrentarme a un proyecto de este tipo:

«[...] me pregunta si realmente voy a hacer la tesis sobre este proyecto. Se le ve con muchas dudas. Me hace dudar. Pero le respondo que sí con una seguridad dubitativa. Que espero que sí. Que pueda hacerlo, pero que claro, que he estado más haciendo que investigando nada. Y que ahora me toca ver qué sale de esto y hacia dónde voy. Me comenta que, en mi situación, no sabría por dónde empezar. Pero parece que se tranquiliza cuando le hablo de la *photo elicitation*, el papel de las imágenes, y cómo son las representaciones de los jóvenes y del proyecto mismo.»
(Cuaderno de campo: 2/03/16)

¿Dónde me colocó después de aquella conversación? Pues, primero, dejo que pase algo de tiempo y me voy centrando en otras cuestiones, como por ejemplo empezar a vincularme al grupo de investigación, dada mi reciente incorporación como becario investigador predoctoral. Dejo que pasen un par de meses cuando, acabando de revisar y ordenando el material disponible. Pero en esta reflexión me doy cuenta que no he cumplido con todos los objetivos y desarrollos que consideraba, que no he atendido del todo bien (dadas mis limitaciones) este papel fundamental investigador. Noto que me falta algo más. Siento la necesidad, de encontrarme, de nuevo, con los jóvenes. Es el momento en el que decido reencontrarme con ellos, solicitando a sus tutoras que me dejen un espacio en el que conversar con ellos y realizarles una pequeña entrevista. Aceptan. Preparo la entrevista en base a las inquietudes que me surgen en ese momento. Realizo las entrevistas, y me doy cuenta que, algunos jóvenes, han cambiado. Ya no son los mismos. ¿Seré yo el mismo o también habré cambiado?

Tras las entrevistas me quedo más tranquilo. Creo que compensan o pueden ayudarme a tener algo más de material con lo que elaborar las respuestas que me planteo al inicio del proyecto. Y dejo que pase tiempo. Aunque escribo algunas cosas y reordeno los materiales del proyecto, y trato de empezar a situar cuáles son los materiales con los que quiero trabajar y en base a qué métodos y objetivos. Pero el tránsito hacia una posición investigadora es lento, muy muy lento, en mi caso. Probablemente dejé pasar más tiempo del que debía, aunque algunas preguntas rondaban mi cabeza todo el tiempo. También trataba de dar respuesta a las inquietudes que me rondaban tras el proyecto y a una necesidad personal por narrar cómo éste había devenido. Este tránsito tan lento, probablemente jugó en mi contra. Pero a su vez, me ayudó a fijarme en otras cuestiones, de otros proyectos y de otras prácticas y teorías. En este proceso, en el que me empecé a vincular a otros proyectos del propio grupo de investigación, y en el que asistí a diversos seminarios de formación del doctorado, empiezan a reconstruirse las dudas que ya, durante el proyecto habían aparecido. Me doy cuenta de que las preguntas de partida no son las que yo me hago. Me doy cuenta de que, realmente, lo que quiero elaborar dentro de esta

investigación es otra cosa. Y es cuando, siguiendo de forma lenta y a lo largo de los años, voy desgranando muy lentamente.

Empiezo así a elaborar una narrativa sobre cómo se desarrolló el proyecto, a acabar de abordar y empezar a escribir un estado de la cuestión sobre el fenómeno del fracaso escolar, y a empezar a repensar la propia investigación para poderla abordar de un modo más o menos óptimo. Este proceso, no fue del todo eficaz. Mi posición investigadora y el propio proyecto, quedaban cuestionados por mi propia mirada. Además, fue un momento en el que el propio grupo de investigación, en colaboración con el programa de doctorado de Artes y Educación, empiezan a repensar ciertas cuestiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas y éticas de los procesos de investigación. Aunque ya estábamos prevenidos de que no necesariamente teníamos que situarnos bajo los nuevos postulados 'post', éstos afectan ya no tanto en mi propio camino, aunque también, sino en mi propia mirada como investigación. De éstos, empiezo a situarme en una posición desde la que ya no es tan importante estudiar qué es la realidad y cómo esta ocurre, sino más bien cómo conversamos con lo que en la realidad está ocurriendo. O traduciéndolo, en qué me permite pensar y reflexionar la experiencia que habíamos vivido.

Es de ahí donde germina esta investigación, que se fundamenta posteriormente gracias a mi tránsito, desde práctica de la docencia y la investigación con estudiantes universitarios, en la asignatura de Investigación Basada en las Artes. Se germina en la duda, y se consolida cuando, tras un proceso que visto desde ahora me parece casi infinito, hay una necesidad (temporal, personal, material) de que la tesis finalice, de cerrar un proceso y una trayectoria. Es así como una experiencia se convierte en investigación. La tesis se ha convertido, en algunos momentos, en un lugar desde el que abocar esas dudas y esas sensaciones, esas vivencias ahora construidas como experiencias. Experiencias narradas. También soy consciente de que es probable que la tesis denote todo esto en algunos momentos. No importa. Considero que es importante que así sea, pues una investigación en educación, no puede ser de otro modo, que encarnada.

2

¿Dónde me sitúa esta tesis? O sobre cómo yo me siento ahora

Difícil cuestión la que se me presenta. Especialmente si quiero ser crítico con lo que precederá a estas líneas y aún a sabiendas de que, por un lado, es probable que no pueda ser tan crítico como desearía, y por otro, no sé del cierto dónde quedo situado o cuáles son mis expectativas de futuro.

Llegados a este punto, desde mi propio posicionamiento, me cuestiono: ¿debo mostrar mi propio tesoro? A propósito del nombre que recibe este proyecto educativo, *Show your own gold* (Muestra tu propio oro/tesoro), me cuestiono precisamente hasta qué punto debería mostrarlo, o de qué modo. Me pregunto si este apartado debería significar una reafirmación que permita sintetizar cuáles son los valores que he adquirido como educador e investigador. En este sentido, situar dónde me coloca esta tesis es definir mis cualidades como educador e investigador. Es decir, este apartado me pone en tela de juicio. Si debo definir cuáles son las virtudes y dónde me sitúa esta tesis, siguiendo con el mismo criterio que comenzaba al inicio y que forma parte del proceso de investigación llevado a cabo, debería ser crítico con mi propia posición. No obstante, no mostrar mis propios *tesoros* también sería contradictorio, puesto que estaría huyendo de lo que el propio proyecto educativo propone y produce. ¿Dónde debo colocarme, entonces? ¿Cómo se supone que debo responder a esta pregunta que me hago al finalizar este proceso? Quizás, lo más sencillo no sería tratar de situar dónde esta tesis me posiciona, sino dejar que los que deben hacer este trabajo lo hagan, es decir, los propios evaluadores de la tesis doctoral. Sólo ellos están determinados a evaluar si esta tesis merece ser aprobada o no. Esta calificación, a su vez, establecerá si he tenido éxito en este trayecto o, por el contrario, he fracasado.

No obstante, para mí, ahora que finalizo, vuelvo a estar en un lugar de duda. ¿Debo de explicitar, o no, mis propias cualidades? ¿No es capaz de representar, esta tesis, así como lo hacen las narrativas visuales, mis aspectos positivos? O lo que es lo mismo: ¿Qué es lo que, como educador e investigador (si es que me aprueban y es que continúo colocándome bajo estas posiciones) puedo aportar en el campo de la docencia e investigación de las artes y la educación?

Por todo ello, lo más lógico y en lo que me puedo sentir más cómodo es en situarme en una posición ambivalente. Esta tesis, para mí, es un éxito y un fracaso al mismo tiempo. Un éxito en muchos sentidos. No estoy hablando de calificaciones. No tengo la necesidad de entrar en una escala de valores, una evaluación o una calificación que la sitúe entre rangos numéricos. No hablo de eso Pero sí tengo la necesidad de poner cierto juicio al trabajo realizado. Hablo de éxitos si me refiero a mis devenires, desplazamientos, cambios, aprendizajes, conocimientos. Hablo de fracasos si me refiero a mis tiempos lentos en los quehaceres de la propia investigación, a algunos resultados

que me dejan insatisfecho, a algunas líneas de fuga que me quedan por transitar y que no pude hacerlo, a algunos cuestionamientos no aprovechados porque me colocaban en una posición aún más frágil... Todas estas cuestiones o procesos los veo como pequeños fracasos. No son un drama, y he convivido con ellos a lo largo del desarrollo de este proceso. Pero fracasos, al fin y al cabo.

Es por eso que, dónde me coloca esta tesis es en el lugar de duda ambivalente. No sobre lo que me llevo yo. No sobre lo que creo que este trabajo puede aportar. No sobre lo que aconteció en el proyecto y los cambios que produjimos en los jóvenes. Más bien en un lugar de dudas sobre dónde situar esta tesis, o lo que es lo mismo, una evaluación sobre si yo, como autor, estoy capacitado o no para seguir la vida académica: ¿es un éxito o es un fracaso? ¿Y si lo que sea, por qué lo es? Me llevo, al final de todo, muchísimas sensaciones positivas, pero también algunas que me dejan un sabor agrio en la boca. O no tanto como agrio, pero no del todo dulce. Quizás, es porque así es la realidad, y porque me niego a aceptar que todo ha sido bonito en esta tesis, ni todo ha sido realizado de las mejores formas. Por eso, ahora que acabo y pienso no sólo en mí, sino en lo que el otro verá en mí, me pregunto, al igual que lo hacía en el proyecto: ¿dónde estará el lugar del otro (el que describe y clasifica al sujeto)? ¿Quién soy yo en este proyecto?

3 Expectativas de futuro como líneas de fuga

No sé bien dónde me situaré en un futuro. No lo tengo claro. Supongo que estoy en un momento de cambio en mi vida en el que toca resituar algunas cuestiones que llevo arrastrando demasiado tiempo. Pienso que precisamente la noción de líneas de fuga, como concepto visual, me viene de perlas para expresar o definir cuáles son mis expectativas de futuro. Estas expectativas se ven al final de unas líneas que marcan un camino, una dirección, con un horizonte ambiguo y des-situado. Desconozco exactamente el tiempo que tardaré en recorrerlas y la distancia que me queda por delante. No sé dónde se sitúa el punto de fuga, sólo veo algunas líneas que señalan al mismo. Puede, incluso, que el punto de fuga esté fuera de mi marco de trabajo. Quién sabe. También puede que, probablemente, al alcanzarlo, la perspectiva haya cambiado por el camino. No es algo que me preocupe. No al menos, si trato de seguir las direcciones que me han traído hasta aquí y que me llevan a un lugar nuevo y por descubrir.

En este apartado, no obstante, me parece importante señalar, si es que retomo en algún momento de este camino de vida, las cuestiones que han quedado por resolver:

- Primero de todo, debo señalar que tras finalizar y analizar el proyecto educativo, he observado algunas cuestiones que me gustaría mejorar en el posterior trabajo educativo, especialmente si se realiza con jóvenes de contextos

similares. Considero que, a nivel de autoaprendizaje, podía haber sido mejor no fijar tanto los objetivos de partida, aquellos que venían impuestos o consensuados desde el proyecto europeo, y que trataban de propiciar la señalización de aspectos concretos o cualidades explícitas por parte de los jóvenes. Probablemente, desde el trabajo visual, pensar en narrativas más metafóricas y que mostrasen de un modo más evocativo sus propias personalidades, hubiese contribuido a otro tipo de producciones que, a mi modo de ver, hubiesen permitido un aprendizaje más efectivo sobre ellos mismos. Creo que un trabajo más introspectivo, personal y menos afectado por las decisiones visuales y en el guión de las narrativas de los jóvenes podría desencadenar mejores reacciones y aprendizajes en los mismos. Es decir, despreocuparse, hasta cierto punto, de los aspectos concretos marcados por los objetivos del proyecto para permitirse generar producciones más corporeizadas.

- También me gustaría señalar mejoras en relación a mi propia posición como docente: más autonomía, mejor capacidad para tomar decisiones propias, perder el miedo a equivocarse o tener menos dudas durante el proceso. Supongo que éstas son líneas de fuga que sólo el aprendizaje y la experiencia como educador puede ir aportando.
- Por último también quiero señalar que aún necesito explorar más las posibilidades de los métodos visuales en la investigación y en la práctica educativa. Especialmente a través de autores que están pensando estos métodos como un posicionamiento epistemología y ontología propio.

No sé, realmente, dónde estaré en el mañana de esta tesis, pero considero que ésta pone un punto y seguido en mi trayectoria. Materialmente actúa como un objeto que simboliza el final de una etapa en la que se alcanza, o no, o sólo si los evaluadores así lo consideran, una consolidación académica como estudiante. A partir de ahora tengo dos opciones, ver cómo encajar dentro del propio relato de la universidad, o continuar por otro camino. Tengo claro que tengo necesidades, algunas de ellas tienen que ver, precisamente, con cómo conocer de otros modos y con cómo compartir el conocimiento de forma artística. Tienen que ver, por tanto, con una necesidad e inquietudes de indagación, investigación y de docencia. Ahora bien, no sé hasta qué punto podré o seguiré en la universidad.

Como decía en el apartado anterior, esta tesis me coloca en una situación ambivalente: por un lado me sitúa en la cúspide de una trayectoria académica y de estudios que espero que finalice con éxito, por el otro me coloca en una posición de fracaso si la miro desde el punto de vista de la productividad. Me refiero a que no sé hasta qué punto tengo las intenciones o las motivaciones suficientes para enfrentarme a una vida profesional en el campo académico y universitario. Y esto es un fracaso dentro del propio sistema. Alguien que, debido a un trabajo y trayectoria puede aprobar una

tesis doctoral, pero que por circunstancias propias y externas no continua, por el momento, su trayectoria académica. Visto así, se puede considerar un fracaso para el sistema, al igual que un alumno fracasa cuando no obtiene una titulación mínima y obligatoria. La escala de valores es distinta, el hecho en sí mismo, similar.

Quizás, ahora mismo, no necesito continuar en la universidad, necesito otra cosa. O quizás no, quizás necesito continuar insistiendo y aprendiendo. Pero me sitúo ante la duda. Me sitúo en un entre-dos. Porque esa posición intermedia forma parte del camino, especialmente en los momentos de encrucijada, donde las condiciones personales y los condicionantes externos te ponen en duda. Forma parte del relato. Quizás necesito, simplemente, tiempo para asumir esta experiencia y entender hacia dónde me llevan las líneas de fuga esperando y trabajando para que, de nuevo, llegue con éxito.



**APORTACIONES
DESDE EL CASO Y
DESDE LA PRÁCTICA**

Al estar llegando al final de esta tesis sentí un fugaz alivio tras el final del trayecto. Las cosas podían haberse hecho mejor en muchos casos. No obstante, sentía un desplazamiento importante entre la posición inicial y dónde me situaba entonces.

La sensación tenía una contrapartida, y era que tenía que elaborar una serie de conclusiones que pudieran servir como contribución a la comunidad académica. No estaba seguro de qué aspectos exponer en ellas y, aunque intuía por dónde debían encaminarse, me cuestionaba, no realmente si el trabajo realizado era significativo, sino más bien qué era aquello que quería escuchar, o leer, o encontrarse en estas conclusiones, el otro que leería esto algún día. Es decir, al igual que yo me preguntaba, desde el inicio del proyecto, cuál era el lugar del otro, del que define el fracaso escolar, ahora yo me encontraba situado frente a otro que debía valorar, esta vez, el éxito, o no, de esta tesis. No tenía nada claro desde que lugar se iba a leer esto que os he ido contando.

Lo que sí tenía claro era que estas conclusiones no podían ser definitivas ni contundentes, ni perseguir una cierta prepotencia sobre lo que está bien o mal, o sobre lo que es verdad respecto a lo que es mentira. De lo que se trataba era de poner un broche final a este recorrido, pero a su vez, tenía la sensación de que para mí era más importante poner un punto y seguido. Esperaba haber abierto ciertas líneas de reflexión en los lectores, y también un cambio de mirada respecto a cómo deben verse los jóvenes situados bajo la condición de fracasados escolares. Mi deseo era haber aportado algunas reflexiones personales, que no todas y que no eran todas las posibles que podía haber extraído desde el caso, que permitiesen comprender no sólo cuáles eran las prácticas y acciones elaboradas en el proyecto, sino las consecuencias que habían tenido en mi reflexión respecto al fracaso escolar.

Es por eso que, para este final, pensé que lo importante era tratar de resumir con qué ideas centrales me quedaba de todo ello, pero no como conclusiones que cierren un proceso, sino como parte de la narrativa misma que estaba y aún sigo construyendo. La narrativa tiene una temporalidad, aunque no siempre tiene un inicio y un final claros, sino que a veces, los finales, o los principios, quedan difuminados y deben

imaginarse, o se apuntan a las posibles líneas de fuga o posibles líneas secundarias por explorar. Quizás, en ese sentido, estas conclusiones puedan tener una mayor coherencia con todo el trabajo elaborado, y en la conversación como el mismo, que no aisladas como palabras aisladas e independientes.

En toda esta exploración, que como vengo diciendo tiene más que ver con cómo he vivido yo el proyecto y cómo lo reconstruyo como experiencia, y no lo que fue realmente y lo que significó para todos y cada uno de los sujetos implicados, he podido transitar por varias aproximaciones reflexivas al proyecto que han dado como resultado la organización de estas conclusiones finales.

Por un lado, creo que una de las cuestiones más importantes reveladas a lo largo del desarrollo de esta investigación ha sido percatarme de cómo el relato de la educación excluye a estos jóvenes del mismo. Es decir, cómo se usan desde una doble posición: por un lado, se les da la oportunidad de poder reintegrarse en un camino normativo que previamente han rechazado, donde los educadores trabajan desde una proximidad y profesionalidad extraordinaria, pero donde posteriormente las instituciones, tanto a nivel micro como a nivel macro, los emplaza en lugares excluyentes y bajo prácticas escolarizadas que, precisamente, son las que les hicieron abandonar los estudios. Ver cómo quedan excluidos dentro del relato de la educación, o darles un lugar dentro de la misma a través de este relato, es precisamente una de las mayores contribuciones.

Por otro lado, las cuestiones visuales, relacionadas con lo narrativo, han jugado un papel fundamental dentro del proceso. Salir de este lugar en el que se les coloca es precisamente enfrentarse a una reconfiguración personal y una mejora de la autoimagen que les permita hacer frente a este rechazo o exclusión. Y para ello, juegan un papel fundamental las producciones visuales y narrativas, que actúan como desencadenantes de procesos reflexivos en los jóvenes sobre su manera de pensar y pensarse, y sobre su manera de ser conscientes de sí mismos.

En tercer lugar, esta tesis, desde su pensamiento como un todo, permite reconfigurar una experiencia educativa hacia una experiencia investigadora, dando cuenta de los movimientos y desplazamientos de las preguntas, hipótesis y objetivos de partida hacia nuevas reconfiguraciones sobre el campo de estudio y sobre cómo debe entenderse el propio proceso investigador.

Detallo todas las conclusiones a continuación. Pero no sin antes soñar en cómo esta tesis puede aportar un granito de arena o una simple reflexión que ayude a mejorar la situación educativa y el cómo enfrentarse a este fenómeno. Pienso que no podrá resolverse si no hay un cambio de mirada, que desvíe la atención de lo problemático del hecho y de la ineficacia de unos jóvenes que han abandonado por una mirada crítica respecto el sistema educativo en su totalidad y cómo éste es el que, precisamente, bajo su organización, estructuración y normativas, bajo sus políticas institucionales, es el que propicia situaciones de fracaso y abandono.

1 Apuntes en relación a las preguntas de partida

En este apartado pretendo señalar, a través de las preguntas de partida, las reflexiones y conclusiones obtenidas a partir de este proceso de indagación. Es por ello que primero se señalan literalmente las preguntas de partida para posteriormente presentar de forma sintética y a modo de apuntes las aportaciones obtenidas respecto a las mismas, así como el apartado o apartados de la tesis donde estas preguntas fueron abordadas de forma más detallada.

1.1 ¿Puede ser un obstáculo el hecho de tener que pensar sobre sí mismos? ¿Qué sucede con los que se bloquean? ¿Y con los que se desbloquean? ¿Qué problemáticas se generan a la hora de representar/visualizar sus competencias, al hacer un examen o un análisis de sí mismos?

Estas preguntas están abordadas específicamente en el capítulo 5, en el apartado 3: *Narrativas textuales. Cómo empezar a narrarse*. Aunque estas preguntas ya partían de la hipótesis de se iba a presentar una cierta dificultad por parte de los jóvenes a la hora de representar o empezar a narrar algo sobre ellos mismos, el proyecto constató definitivamente que hay alumnos que se bloquean especialmente frente a esta petición. De hecho, ninguno de ellos (o casi ninguno de nosotros, acogiendo una voz más plural del lenguaje) están acostumbrados a narrarse a sí mismos. Esto conlleva, evidentemente algunos bloqueos especialmente significativos: por vergüenza, por no exponerse en público, por desconfianza hacia el otro, por no saber dar respuesta a la petición del educador, por no saber escribir “bien”, o porque narrarse puede ser doloroso, especialmente en casos en los que las situaciones vitales no eran demasiado favorables. Como resultado, lo que nos quedó como educadores fue trabajar con ellos de forma muy cercana, compartiendo las dudas que tenían y tratando de desbloquear sus inseguridades. El trabajo cuerpo a cuerpo, en contacto directo con los jóvenes fue lo que más ayudó a desencallar esta situación de bloqueo. La consecuencia en relación con los que se desbloquean y trabajan de forma más autónoma es que recibieron menos atención que el resto, precisamente porque no les costaba tanto.

En cuanto a las problemáticas que se generan a la hora de representar/visualizar sus competencias, cabe destacar una posición de no saber cómo mirarse de una forma más positiva. Es decir, la mayoría de las construcciones narrativas iniciales tienen un carácter negativo sobre su persona, y el trabajo y la problemática principal fue

cómo hacer que esta visión negativa pudiera ser reconvertida en aspectos positivos o cualidades personales, en *tesoros* u *oro* (*gold*), tomando la referencia al título del proyecto. Por tanto, no se trataba tanto de una dificultad de visualizar o representar estos aspectos, que se fue resolviendo sobre la marcha y con la ayuda de los educadores, sino más bien con cómo estas competencias surgen de una reflexión previa que ha de reconvertir una historia o una visión negativa sobre uno mismo en enunciados positivos sobre uno mismo.

1.2 ¿Qué recorridos se han producido en los dos grupos? ¿Qué es lo que posibilita o lo que dificulta el proceso?

Estas preguntas han sido respondidas a lo largo de todo el Capítulo 4, especialmente en el apartado 3: *Cronogramas. Experiencia narrada de los recorridos de los grupos*. Resumir aquí los recorridos producidos en el proceso me parece que es algo que no tendría demasiado sentido. Puesto que precisamente esto se ha resuelto detalladamente en dicho capítulo. Para no generar un resumen generalizador que no dé cuenta de la riqueza de los recorridos y cómo éstos son algo diferentes, prefiero no resumir este apartado, puesto que creo que sería contraproducente. Respecto a los aspectos que dificultan o posibilitan el proceso, en ese mismo apartado se dan cuenta de numerosos ejemplos o descripciones de las acciones concretas en las que se da cuenta lo que aceleró o frenó el proceso en uno u otro grupo. Así, con recorridos distintos, y por poner sólo algunos ejemplos significativos, podría comentar que para el grupo de SJD, el compartir los relatos escritos sobre su historia personal y reconstruirlos en base a la enunciación de los aspectos positivos que resuenan significó un punto importante dentro del desarrollo. Otro aspecto compartido en ambos grupos fue el hecho de trabajar casi cuerpo a cuerpo con cada uno de los jóvenes. Sin embargo, por poner algunos ejemplos de dificultades, el no disponer de mayor tiempo, el no disponer de recursos electrónicos u ordenadores en condiciones generó un problema evidente a la hora de desarrollar las producciones audiovisuales, que tuvimos que resolver improvisando.

1.3 ¿Qué relaciones se establecen entre los jóvenes, los educadores y la tutora?

Las relaciones establecidas entre los propios jóvenes, los educadores y la tutora, son ciertamente complejas. En el Capítulo 5, apartado 2: *Relaciones personales y cómo éstas afectan a la relación*, se representan gráficamente dichas relaciones. En el apartado 2.2 de dicho capítulo, específicamente, se explicita cómo estas relaciones son precisamente difíciles de representar, en tanto que son móviles y no siempre actúan del

mismo modo. Otro punto de vista de la organización entre los educadores y las relaciones que se establecían entre ellos, los encontramos en el capítulo 4, apartado 3: *Cronogramas. Experiencia narrada de los recorridos de los grupos*, especialmente en los apartados en los que se define el perfil de los educadores y cómo nos organizamos.

Por otro lado, para tratar de dar cuenta de esta pregunta, y teniendo en cuenta la posición que he tomado dentro de la tesis, la respuesta no podía ser otra que la que partía desde mi propia experiencia, derivándose esta pregunta hacia tratar de analizar cuál era la relación que yo tenía con los jóvenes, con el resto de educadores y con la tutora, es decir, con los otros de la relación pedagógica principal. Mi relación con los jóvenes se establece primero desde el contexto y desde mi cercanía al mismo. Por tanto, empieza de forma diferente con ambos grupos. Mientras que con el grupo de SJD la relación era más próxima, debido a un contexto local, socioeconómico y cultural parecido al que yo experimenté de adolescente, la situación del grupo de AGM me era, en gran parte desconocida, siendo un grupo mucho más heterogéneo y que venía desde distintos barrios cercanos o no al centro de estudios. Tener un conocimiento del contexto me ayudó a entender mejor a unos, pero a esforzarme por entender el contexto de los otros. Además, situó cómo es de diferencial la relación establecida con los chicos que con las chicas de los grupos. Aunque también con diferencias entre ambos grupos, mi trato con los chicos y la relación pedagógica establecía trataba de provocarlos o retarlos para que estos actuaran a favor de las exigencias del proyecto. Con algunas de las chicas la relación pedagógica se complicaba, poniéndome en un lugar a veces incómodo, y desde el que debía aprovechar una situación en la que ellas trataban de seducirme para, primero, aprovecharme de ello para generar una relación de confianza que pudiera propiciar los objetivos del proyecto, pero en contraposición, marcar constantemente las diferencias entre ellas como alumnas y yo como docente, tratando de evitar malinterpretaciones por parte de nadie. Es decir, poner unos límites que todos sabíamos dónde se encontraban, pero permitir transitar por ellos para poder ir elaborando las acciones del proyecto.

En cuanto a la relación entre docentes, era distinta entre los miembros del grupo que veníamos desde la universidad que con las tutoras. También había ciertas diferencias a la hora de relacionarnos entre nosotros. La relación con los otros no siempre era igualitaria ni se podía compartir lo mismo con unos que con otros miembros. Mientras que con algunos nuestra relación era más estrecha y se podían compartir las dudas que nos generaba el propio proyecto o las tensiones que estábamos teniendo, con otros la relación era más superficial y se limitaba al trabajo que debíamos hacer en el aula. No hubo relaciones conflictivas, dado que se asumieron las figuras de coordinación, las decisiones se tomaban de forma colectiva y se dio cabida a las voces de todos los sujetos educadores. Lo que sí cabe destacar fue cómo, intuyo que, por la ayuda brindada durante el desarrollo del seminario de autoformación del proyecto, las tutoras de ambos grupos me tenían como una figura principal en la que poder comunicar sus dudas, opiniones, reflexiones y otras cuestiones en relación al proyecto que

desarrollamos, así como una figura de contacto y referencia. Esta relación no era igual con todos los miembros del grupo de educadores, ya que, aunque también compartían algunos aspectos la relación no era tan estrecha.

1.4

¿En qué me permite pensar la narrativa biográfica visual y el proceso llevado a cabo? ¿Qué pasa desde la visión del que lo vive, desde el que experimenta el proceso educativo? ¿Qué formas de mostrarse aparecen? ¿Cuál es el papel de las imágenes, la voz, la música, y el texto en las narrativas? ¿Qué tipologías de narrativa emergen?

Sin duda, estas preguntas quedan contestadas en el capítulo 5, en el apartado 5: *Narrativas biográficas audiovisuales*. Las primeras cuatro preguntas quedan respondidas en el subapartado 5.3 de dicho capítulo: *Descripciones detalladas de las narrativas*, donde se da cuenta de lo que me ha permitido pensar cada una de las narrativas visuales biográficas, cuál es mi visión como insider, de qué formas se representan la voz y el cuerpo de cada uno de los sujetos y cuál es el papel de las imágenes, la música y el texto en las narrativas. Dado que cada caso es diferente, y cada narrativa tiene sus particularidades, no considero necesario dar respuesta a esta pregunta en este apartado.

No obstante, en relación a la última pregunta sobre las tipologías de narrativas que emergen del proyecto, ésta queda contestada en el subapartado 5.5 del mismo capítulo: *Tipologías de narrativas*. Las tipologías que resultan son las siguientes: en un primer nivel, narrativas que utilizan las imágenes o textos como ilustración de sus cualidades personales; en un segundo nivel, narrativas audiovisuales que utilizan imágenes propias o acciones filmadas (ficcionalizadas o reales) para representar cualidades sobre ellos mismos; en otro nivel, encontraríamos narrativas que utilizan una metáfora visual para referirse o representar un conjunto de cualidades personales que quedan representadas o aglutinadas en una misma representación; y por último, narrativas visuales que, aunque son difíciles de clasificar, buscan otros modos de narrar visualmente que, aunque no expliciten cualidades positivas, utilizan la alegoría como un recurso, funcionando de forma más simbólica a la hora de representar la propia personalidad.

1.5 ¿Qué dice la narrativa visual sobre el sujeto? ¿Qué dice la narrativa sobre ellos? ¿Quiénes son los jóvenes?

Aunque esta pregunta se aborda a lo largo de toda la tesis, creo de especial mención el subapartado 3.4, del capítulo 5: *Qué nos dicen de ellos. Quiénes son los jóvenes*, donde se da cuenta de estas preguntas. Recupero lo escrito en dicho apartado, porque considero que es una síntesis muy buena en relación a estas preguntas: Quizás, uno de los aprendizajes más ricos que me llevo de este proyecto sea precisamente la deriva desde donde empezamos a trabajar con jóvenes fracasados hacia un posicionamiento de tratarlos como sujetos independientes. Aunque ya partíamos de una posición inicial de no tratar a los jóvenes como fracasados, esta posición se hizo más rica y evidente en el momento en que elaboramos el trabajo en relación a las narrativas escritas. Fue durante este proceso de cuestionamiento, cuando me pregunté algo clave para la investigación: ¿quiénes son estos jóvenes, entonces?

Esta pregunta ha estado transcurriendo a lo largo de todo el proceso elaborado en la tesis. No sé, todavía, si tiene respuesta. Son sujetos, eso lo tengo claro. Como tú y como yo. Pero no tengo tan claro que podamos entenderlos como un grupo de individuos con determinadas características, tal y como han hecho algunos autores. Son sujetos que han sido colocados (a veces bajo acciones propias individuales y hasta voluntarias) en un determinado lugar de la sociedad: como jóvenes fracasados o que han decidido abandonar. También son jóvenes que están en una posición y una etapa vital muy frágil, donde salir de ese lugar puede ser realmente complicado y donde cualquier cosa pudiera acabar afectando a su desarrollo vital, al de su posible futura familia, así como a la propia sociedad, perpetuando un problema que es generado precisamente por la propia escala de valores sociales y de cómo estamos pensando, constantemente, al otro

2 Sobre el cambio de mirada respecto al fracaso escolar

Como vengo enunciando a lo largo de toda la tesis, una de las contribuciones más importantes de esta tesis es ver a los sujetos bajo otra mirada que no se centre en su propia problemática, defectos o problemas, sino que los considere características propias con las que el sujeto ha de convivir en sociedad. El problema radica en que, tal y como apunta Rivas (2010: 24), el sujeto va elaborando su identidad en un proceso de reconstrucción individual por las condiciones del contexto donde se desarrolla y, al construirlo socialmente como sujeto fracasado, le cuesta mucho despojarse de esa carga. De hecho, es evidente que a este tipo de sujetos se le ubica bajo el paraguas de ‘fracaso’ en términos de falta y carencia. «Es alguien que ‘no’ se interesa, que ‘no’

aprende, que 'no' llega, que abandona, que 'no' cumple y que 'no' tiene. Mirar al otro como carente determina la forma de relación y las expectativas que establecemos con él» (Hernández, 2011: 7). Pero esta reconfiguración del sujeto supone un cambio de mirada respecto al mismo, y supone percibirlos no desde el lado de sus carencias o de sus aspectos negativos, sino desde el lado de los aspectos positivos, sus cualidades, sus *goods*. Por eso, no he querido compartir ni centrarme en el sujeto, sino sobre lo que el propio proceso y las narrativas visuales me han llevado a pensar sobre los mismos. No debemos olvidar que las narrativas producidas por los jóvenes no son los jóvenes. Es decir, son otra cosa, un artefacto material que, aunque representa y visibiliza, da cuenta, muestra, al sujeto, no es el sujeto en sí mismo. Tal es así que tampoco me atrevería a definir al sujeto a partir de sus narrativas. De hecho, siguiendo con Rivas, podemos decir que «la realidad humana no es más que una conversación, sin principio ni final, a la cual los individuos van haciendo contribuciones» (Rivas, 2010: 25). Porque lo importante no es determinar o comprender la situación de un joven que ha sido determinado por un otro bajo términos de éxito o fracaso, sino cuales son los aspectos positivos que podemos rescatar de él para poder empezar un trabajo desde el que resignificar la mirada sobre ellos mismos. «Esta lectura en positivo es una postura epistemológica, metodológica y política» (Hernández, 2011: 8).

3 Aportaciones del uso de narrativas visuales en el proyecto

En este apartado pretendo dar cuenta, a modo de resumen, las aportaciones que pueden significar el uso de las narrativas, así como otros aspectos relacionados, especialmente enfocadas para el campo de la docencia e investigación educativas. Primero señalo las aportaciones principales que estas producciones producen:

- Sitúan las experiencias y puntos de vista de los sujetos participantes en el centro de la escena, dando importancia a su voz dentro del relato educativo del que normalmente han sido rechazados o expulsados.
- Fomentan la capacidad para sacar de dentro historias que han vivido y el respeto y valoración de las mismas, tanto de las suyas como de sus compañeros
- Propician una mejor implicación de los sujetos en el proyecto, puesto que se desplazan los ejercicios tradicionales y escolarizados de la educación, basados en el uso del lenguaje textual y oral y el conocimiento racional, lógico, matemático hacia un conocimiento que se vincula a la noción de experiencia y la creatividad a través del uso de lenguajes y métodos visuales. Esto puede hacer que los jóvenes que rechazan o tienen dificultades con este tipo de conocimientos y ejercicios,

puedan desarrollar otras competencias con las que se sientan más cómodos, o aquellos que tienen problemas para expresarse a sí mismos verbalmente.

- Permite a los jóvenes tomar conciencia de cómo las imágenes construyen identidades y representaciones de los sujetos. Esto se consigue dentro del proceso general, entendiendo que la narrativa audiovisual final forma parte del proceso y está condicionada a las acciones desarrolladas anteriormente a ésta. Así, el hecho de que los jóvenes puedan pensarse a sí mismos y su trayectoria de otra manera, también tiene que ver con los ejercicios de visualización de imágenes, la producción y visualización de retratos, la construcción de narrativas textuales a partir de los mismos y finalmente la construcción de las narrativas audiovisuales.
- Potencia la capacitación digital y visual en relación a la selección, producción, edición de imágenes, grabación de voz, de música, montaje de audiovisuales, manejo de dispositivos de captación de imágenes y de edición de las mismas, etc. No obstante, esta capacitación queda condicionada a la accesibilidad a los medios técnicos, como por ejemplo al recurso de ordenadores capacitados para editar vídeo o dispositivos de captura de imágenes como cámaras fotográficas o de vídeo. También queda limitada a otros dos aspectos: el tiempo disponible para poder enseñar las herramientas o el manejo de los dispositivos, y el conocimiento que los educadores tengan no sólo del manejo de los dispositivos y programas, sino también de la producción de la narrativa audiovisual, es decir, a las capacidades creativas y bagaje profesional en el campo de la producción y el análisis de la cultura visual.
- Propician la capacidad reflexiva y permiten resignificarse en otro lugar. Es decir, que se vean como capacitados a hacer y llevar a cabo sus planes. Aunque la implicación de cada uno tuvo mucho que ver también en los resultados, todos ellos empezaron a verse y mirarse de otro modo, no sólo cada uno de ellos personalmente, sino también a sus compañeros.
- Propician el uso de imágenes desde diversos métodos y persiguiendo diferentes representaciones. Búsqueda, activación de la memoria, grabación y sistematización de los materiales audiovisuales (imágenes, videos, música, sonidos), edición de los mismos, montaje, por ejemplo.

En segundo lugar, señalo algunos aspectos en relación a las narrativas visuales, que considero de vital importancia si se quiere trabajar con ellas:

- Las narrativas visuales biográficas están afectadas por el sujeto que las acompaña y por el contexto donde se desarrolla. Suponen una adaptación y una respuesta de los jóvenes ante una petición y unas consideraciones que los educadores formulamos. También suponen una vinculación a un educador,

que afecta en la elaboración y los resultados finales de la misma. Podría considerarse, en cierto sentido, que la noción de narrativa visual de este proyecto no tendría sentido fuera de un contexto educativo, y sin la colaboración de educadores que ayuden a realizarla. Se trata, por tanto, de una producción colaborativa. A menudo, las narrativas no responden a una necesidad personal por narrarse, sino a la respuesta a un ejercicio que, aunque genere aprendizajes positivos en ellos, no realizarían si no se sintiesen condicionados a ello.

- Suponen trabajar de forma individualizada con los jóvenes que la producen. Esto supone un trabajo muy personal que requiere de la implicación de un número elevado de educadores o de grupos muy reducidos de participantes. Esto condiciona que los que trabajan de forma más autónoma (y dado la falta de tiempo y la imposibilidad de abarcarlo todo) reciban menos soporte y seguimiento que aquellos a los que les cuesta más construir la narrativa.
- Presentan complejidades distintas que deben asumirse como parte del proceso. Tienen mayor o menor complejidad en la medida en que se usan las imágenes, el texto, la voz, y cómo se representa el cuerpo en las mismas.
- Las narrativas producidas por los jóvenes no son los jóvenes en sí mismos. Aunque muestren o representen ciertos aspectos sobre los mismos, éstas sólo son una construcción visual sobre los mismos, no son el sujeto en sí.
- Suponen aceptar la pérdida de algunos objetivos iniciales del propio proyecto, en tanto que es inevitable y saludable dejar entrar las aportaciones y las necesidades de los propios sujetos, hasta el punto de perder el foco de la narrativa o el explicitación de cualidades positivas personales. De hecho, esto también se relaciona con la noción que se tiene de la narrativa visual y lo que esta debería representar, así como de los ejemplos ideales o deseados. Esta consideración siempre tiene que ver con un tercero, en este caso nosotros como educadores.

4 Aportaciones respecto a la reconfiguración personal o la mejora de la autoimagen

En este apartado pretendo explicitar, a modo de síntesis, las tres principales aportaciones que pueden extraerse en relación a la reconfiguración personal o la mejora de la autoimagen de los jóvenes.

- La elaboración de procesos relacionados con el narrarse y visualizarse han servido para que los jóvenes se miren de otro modo, potenciando y denotando cuestiones que no obtendríamos mediante otro tipo de procesos. De hecho,

estos procesos ayudan a desbloquear y a construir con mayor complejidad.

- Partir de una posición crítica respecto a la “problemática” hace que la confianza depositada en los participantes sea mayor. El cambiar los problemas por oportunidades les da la opción de trabajar en algo a lo que se les invita a realizar, acompañándoles en todo momento y haciéndoles ver que son capaces de, y que no tienen por qué pensar que no pueden hacerlo.
- La reconfiguración personal pasa por la escucha y aportación, tanto de los docentes como de los otros compañeros del grupo. No sólo es importante dar espacios para que los sujetos puedan narrarse, cosa que a menudo (o nunca) hacen, sino que además es importante compartir estas narraciones y explicitar qué nos genera. De hecho, la reconfiguración personal está propiciada directamente por nuestra posición de acompañamiento y escucha, así como la posición al respecto de ver sus capacidades y no sus debilidades. Esto hizo que los jóvenes tuvieran un cambio de mirada respecto su propia trayectoria y subjetividad. Las estrategias de desbloqueo ayudaron a potenciar esa nueva mirada respecto a ellos mismos. Lo que mejor funcionó fue el trabajo cuerpo a cuerpo, el centrarse en los aspectos positivos, el no fijarse ni señalar los problemas como obstáculos sino como oportunidades y el llevar las historias al diálogo en colectivo. Por otro lado, la reconfiguración también está propiciada por el compartir los relatos en grupo, acción que ayudó a que otras personas (sus compañeros) pusieran en valor el relato escrito e identificasen cuales eran los valores positivos que denotaba cada texto. Es decir, en qué les hacía pensar, qué veían de bueno en los relatos de sus compañeros. Esto hizo que el grupo y las relaciones dentro de él cambiasen de algún modo, viendo a los compañeros de un modo distinto, más empático. Pero también que se viesen distintos a sí mismos.

5 Una mirada desde la noción de *living inquiry*

Otra mirada que subyace del proyecto es a través de la noción de *living inquiry* (indagación vivida). El concepto de *inquiry* (indagación) aquí, por definición, significa una implicación que genere cuestiones propias, buscando respuestas propias con el objetivo de explorar problemas complejos. Se contrapone al concepto tradicional de *research* (investigación), que tiene más que ver con la búsqueda de respuestas concretas. Esta noción de *living inquiry* proviene de Merleau-Ponty (1962), quien define la investigación como un espacio que promulga la indagación vivida. Por otro lado, siguiendo la línea argumental de la *a/r/tography*, muy cercana a la Investigación Basada en las Artes, la *living inquiry* es «un encuentro estético, donde el proceso de

construcción de significados y ser están inextricablemente conectados a una conciencia y comprensión del arte» (Springgay, Irwin y Wilson, 2005: 902). Desde esta perspectiva, lo que el proyecto *Show your Own Gold* está ofreciendo a los jóvenes es la oportunidad de participar en una experiencia de indagación viva, donde la «*living inquiry* es un encuentro encarnado constituido a través de la comprensión y la experimentación visual y textual, en lugar de meras representaciones visuales y textuales. No se pueden separar, mediante abstracciones, las interpretaciones visuales y textuales de las experiencias vividas» (ídem: 902).

Tomando esta posición de *living inquiry* cercana o situada desde la IBA, hemos podido ofrecer a los jóvenes la posibilidad de incluir en su experiencia, la construcción y visualización de narrativas biográficas, y de reflexionar sobre las nuevas alternativas profesionales y personales para sus trayectorias, en un marco conceptual que ha podido contribuir a lo que Atkinson (2012) llama *real learning* (aprendizaje real). Así, bajo esta noción, los jóvenes han sido capaces de ampliar los significados de sus recuerdos personales, explorar modos de apropiarse de la cultura visual; autorizarse a dominar sus propias voces y compartirla con otros; crear intersecciones alternativas (e inesperadas) entre las imágenes y los relatos textuales; documentar y narrar para ilustrar o construir relaciones visuales, para educarse y para hacer visible lo invisible; desarrollar la capacidad de problematizar lo visual más allá del mostrar o de la mera ilustración; y generar preguntas transformando su experiencia en conocimiento propio. Así, este proyecto, genera «una interrupción de las formas establecidas de conocimiento, a través de eventos de aprendizaje» (Atkinson, 2012: 10) y contribuye a explorar nuevas formas alternativas de investigación basada en las artes.

6 Algunas consideraciones finales sobre la tesis y sus propósitos

Pensar en una investigación de este tipo es pensar en cómo narrar el proceso en el que uno, como educador, puede transitar y posicionarse en una posición investigadora, desde una perspectiva de reconstrucción e indagación, sobre los procesos educativos llevados a cabo en una experiencia concreta y significativa.

Esta investigación no tiene tanto que ver con tratar de presentar un problema (el fracaso escolar) y solucionarlo. Tiene más que ver con vivirlo desde dentro, proponiendo ejercicios y acciones bajo la hipótesis de que generar enunciados y reflexiones sobre el fenómeno puede contribuir al campo de estudio y a la mirada que se realiza sobre el mismo, proporcionando posibles vías de escape a una mirada enquistada y que no proporciona una salida concreta, sino soluciones políticas que devuelven al alumnado a un proceso de escolarización que ya han rechazado previamente. El

objetivo directo, y la consecuencia, no es el propio abordaje de este fenómeno como problemática, sino más bien un cambio de mirada que me permita enfrentarme de otro modo a la situación de estos jóvenes y, en consecuencia, a la situación de otros sujetos bajo otras problemáticas constituidas socialmente. Con ello, esta tesis sitúa la problemática desde otra mirada posible que se aleja, precisamente, de esta condición negativa, desplazando el foco de la problemática para centrarse en las potencialidades de la práctica a través de los métodos visuales. Es decir, tratar de sacar los *golds* (los oros/los tesoros) del propio fenómeno social.

Por otro lado, esta tesis se sitúa desde una posición donde, siendo consecuente con las perspectivas planteadas en el proyecto y siendo coherente con este, se utilizan recursos narrativos y visuales para su desarrollo. Esto es de suma importancia, pues la narrativa no sólo se constituye de forma literaria, sino que se aportan distintos métodos visuales que sirven para: (re)presentar o narrar visualmente el proceso educativo llevado a cabo; analizar las relaciones personales (sociogramas) que se fueron configurando en el proceso educativo; realizar análisis comparativos entre imágenes al colocarlas en oposición o utilizarlas como recursos que dan cuenta de otras cuestiones que la propia narrativa escrita no puede alcanzar. Estos modos de hacer a través de las imágenes y las narrativas no sólo ayudan a indagar u obtener evidencias que me han ido permitiendo reflexionar sobre el proyecto, sino que además permiten realzar y dar importancia a la voz del sujeto educador, mi propia voz, y ponerla al nivel de otras evidencias objetivistas que los modelos positivistas avalarían. De hecho, como ya he defendido, se trata de narrar, también visualmente, un proceso y las reflexiones y aprendizajes realizadas por mí, como estudiante-educador que me debí trasladar hacia una posición investigadora durante y tras el desarrollo de un proyecto educativo, especialmente tras las dudas que me surgieron durante el proceso.

Esta posición, a pesar de ser reivindicativa, me coloca en un lugar frágil y criticado, puesto que defiende que el conocimiento parte de la experiencia humana y subjetiva casi exclusivamente. Es un riesgo. Pero creo en su capacidad transgresora. Siempre he creído que el principio fundamental de toda práctica de conocimiento ha de pasar por compartirlo. Y entiendo que el conocimiento subjetivo es válido. Por otro lado, también considero que el conocimiento no es real si no se comparte. Por tanto, si esta tesis me ha cambiado a la hora de entender cómo acercarme a un colectivo situado bajo una situación de exclusión, si además me ha permitido pensar en una serie de cuestiones en relación al fracaso escolar y cómo situarse frente a este y frente a los sujetos que están colocados o señalados como portadores de esta problemática, puede que también contribuya a otros sujetos, quizás no en las mismas vías que las mías y probablemente, algunas de ellas, totalmente insospechadas. Pero, y volviendo a la realidad, a sabiendas de que probablemente, tampoco sea una contribución trascendental, pero reconociendo y aceptando de que lo que se trata es, sencillamente, de compartir la capacidad observadora del mundo y que pretende la acción, como un conjunto de prácticas que interpretan y visibilizan lo devenido del proceso, tomando

prestadas las ideas de Denzin y Lincoln (2005). Se trata, también de reconocer «lo inacabado e incompleto de todo conocimiento» (Morin y Pakman, 1994: 23). De transitar entre tensiones más que buscar en darles solución. De rechazar consecuencias reduccionistas, de quedarse con la riqueza del relato y las contradicciones que este supone, más que con una simplificación del mundo que trate de quedarse con lo que hubiera de real en lo que la descripción de la realidad pudiera ofrecer.

REFERENCIAS



- Aguilar, T. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural: una propuesta de intervención*. Madrid, España: Narcea.
- Alañón, M. T. (1991). *Análisis de los factores determinantes del fracaso escolar en formación profesional*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía.
- Albaigés, B. y Bonal, X. (2006). *Fracàs escolar a l'escolarització obligatoria*. [Fracaso escolar en la escolarización obligatoria]. En Bonal, X. (Dir.) (2006). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. [El estado de la educación en Cataluña. Anuario 2005]. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill. Mediterrània.
- Albaigés, B. y Pedró, F. (Dir.) (2017). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016* [El estado de la educación en Cataluña. Anuario 2016]. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill.
- Asensio, J. M. (1994). *Hijos con fracaso escolar*. Barcelona, España: CEAC.
- Bagnoli, A. (2010). *Using visual methods in research with young people* [Usando métodos visuales en investigación con jóvenes]. Manchester. Recuperado de <http://www.ihs.manchester.ac.uk/ResearchNetworks/childhealth/workshops/AnnaBagnolipresentation.pdf>
- Banks, M. (2001). *Visual methods in social research* [Métodos visuales en investigación social]. SAGE Publications.
- Bernardo, R.; Hanlon, J. (2015). *Institutions. Oxford Bibliographies in Environmental Science*. [Instituciones. Bibliografías de Ciencias Ambientales de Oxford]. Recuperado de <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199766567/obo-9780199766567-0156.xml?rs-key=h96Foa&result=2&q=institution#firstMatch>
- Bernstein, B. y Henderson, D. (1970). *Social Class, Language and Communication*. [Clase social, lenguaje y comunicación]. Londres, Reino Unido: Routledge & Kegan Paul PLC
- Binet, A.; Simon, T. (1907). *Les enfants anormaux: Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement* [Los infantes anormales: Guía para la admisión de los infantes anormales en las clases de perfeccionamiento]. París, Francia: Armand Collin.
- Blat, J. (1985). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (trad.). Barcelona, España: Laia. (Obra original publicada en 1970).
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America* [La escolarización en la América Capitalista]. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Brown, D. R. y Harvey, D. (2006). *An experiential approach to organization development* [Un enfoque experiencial para el desarrollo de las organizaciones]. New Jersey, Estados Unidos: Pearson Education, Inc.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid, España: Morata.
- _____ (1990). *Acts of Meaning* [Actos de significado]. Londres, Inglaterra: Harvard University Press.

- Bustos, A. (2011). *¿Cómo evitar el fracaso escolar?: estrategias de una solución*. Vilafranca del Penedés, España: Erasmus.
- Calderón, I. (2016). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural: una aproximación biográfica*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA2006. *Revista de Educación*, (núm. Extraordinario 2010), 225-256.
- Calero, J.; Escardíbul, J.O. y Choi, A. (2012). El fracaso escolar en la Europa mediterránea a través de PISA-2009: radiografía de una realidad latente. *Revista Española de Educación Comparada*, (19), 69-104.
- Calero, J.; Gil, M. y Fernández, M. (2012). *Los costes del abandono escolar prematuro. Una aproximación a las pérdidas monetarias y no monetarias causadas por el abandono escolar prematuro*. Madrid, España: Ministerio de Educación. Secretaria de Educación y Formación Profesional. IFIIE.
- Cámara, P. (2000). *El Tutor ante el fracaso escolar: una visión desde la práctica*. Barcelona, España: MF.
- Canales, C. (2015). *Plan de investigación de la tesis doctoral (Primer año)*. Programa de postgrado Artes y Educación. [No publicado]
- Capsada, Q. (2014) (coord.). *Com les notes condicionen les expectatives de l'alumnat* [Cómo las notas condicionan las expectativas del alumnado]. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill.
- Carabaña, J. (1983). Le llamaban «fracaso escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, (103-104), 32-36.
- Casals, R. (2011). *Prevenir el fracaso escolar desde casa*. Barcelona, España: Graó.
- Castillo, M. (Coord.) (2006). *Cómo evitar el fracaso escolar en secundaria: recursos*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones. Narcea.
- Cieza, J.; González, M. (1990). *Fracaso escolar y patologías psíquicas: intervención educativa precoz en el aula*. Valencia, España: Promolibro.
- CIREM: Centre d'Iniciatives de Recerques Europees a la Mediterrània. (1995). *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. [Éxito y fracaso escolar en Cataluña]. Barcelona, España: Publicacions de la Fundació Jaume Bofill.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to Children: The Mosaic Approach* [Escuchando a los niños: la aproximación en mosaico]. Londres, Inglaterra: National Children's Bureau.
- Colaborabora (2015). *Dibujar un sociograma* [Artículo en línea]. Publicado el 12 de enero en <https://www.colaborabora.org/2015/01/12/dibujar-un-sociograma/>
- Collados, A.; Kester, G.; Rodrigo, J.; Romero, Y.; Sánchez de Serdio, A. (2010). *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Granada, España: Centro José Guerrero.
- CTESC (Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya) (2011). El riesgo de fracaso escolar en Cataluña. *Colección estudios e informes*, (26), 31-32.

- Charlot, B. (2000). *Da relação como saber* [De la relación como saber]. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Delors, J.; Al Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Germek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Manley, M.; Padrón, M.; Savané, M.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Won, M.; Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París, Francia: Ediciones Unesco.
- Denzin, N. (1997). *Interpretative Ethnography* [Etnografía interpretativa]. Londres, Inglaterra: Sage.
- Díez, E. (1988). *Aprender a estudiar: cómo prevenir el fracaso escolar: EGB. BUP*. Madrid, España: Publicaciones ICCE.
- Eisner, E. (1998): *El Ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Escudero, J.M; Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?. *Revista de Educación, (núm extraordinario 2012)*, 174-193.
- European Commission (2011). *ET 2020 Working Groups*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups#schools>
- European Commission (2015). *Early school leaving*. [Abandono escolar prematuro]. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_en
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Structural Indicators on Early Leaving from Education and Training in Europe – 2016* [Indicadores estructurales en Abandono prematuro de la educación y la formación en Europa – 2016]. Luxembourg. Recuperado de https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/6/6b/Early_Leaving_.pdf
- European Commission. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. [Reducir el abandono escolar prematuro: mensajes clave y apoyo a las políticas]. European Report. Recuperado de <https://ec.europa.eu/education/sites/education/>
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2014). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa. Estrategias, políticas y medidas. Boletín informativo Eurydice*. Recuperado de <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8de0908c-7ed0-11e5-b8b7-01aa75ed71a1/language-es>
- Eurostat (2015). *Glossary: Young people neither in employment nor in education and training (NEET)*. [Glosario: Gente joven sin trabajo ni en la educación o en la formación] Recuperado de [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training_\(NEET\)](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training_(NEET))
- Eurostat (2016). *Glossary: Early leaver from education and training*. [Glosario: Abandono prematuro de la educación o la formación]. Recuperado de <http://ec.europa.eu/>
- Eurostat (2017a). *Eurostat. Statistics Explained*. [Eurostat. Estadísticas explicadas]. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained>
- Eurostat (2017b). *Thematic glossaries*. [Glosarios temáticos]. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Thematic_glossaries

- Eurostat (2018). *Eurostat. Your key to European statistics*. [Eurostat. La clave de las estadísticas europeas]. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat>
- EURYDICE; Comisión de las Comunidades Europeas (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Feito, R. (1990). *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid, España: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Fendler, R. y Miño, R. (2015). *New learning imaginaries: Youth perspectives on learning in and outside school* [Nuevos imaginarios de aprendizaje: Perspectivas de jóvenes en aprendizaje dentro y fuera de la escuela]. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 2(3), 23-35.
- Fernández, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid, España: Morata.
- Fernández, M.; Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracàs escolar i abandonament escolar a Espanya*. [Fracaso y abandono escolar en España]. Barcelona, España: Fundació “la Caixa”.
- Foucault, M. (1969). *L’Archeologie du savoir* [La arqueología del Saber]. Paris, Francia: Gallimard.
- _____ (1994). *The birth of the clinic: An archaeology of medical perception* [El nacimiento de la clínica: Una arqueología de la percepción medica]. Nueva York, Estados Unidos: Vintage.
- _____ (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. [Disciplina y castigo: El nacimiento de la prisión]. Nueva York, Estados Unidos: Vintage.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators* [Storytelling digital. Guía para educadores]. Washington, Estados Unidos: International Society for Technology in Education.
- Fullana, J. (1995). *La investigació sobre l’èxit i el fracàs escolar des de la perspectiva dels factors de risc. Implicacions per a la recerca i la pràctica*. [La investigación sobre el éxito y el fracaso escolar desde la perspectiva de los factores de riesgo. Implicaciones para la investigación y la práctica]. (Tesis doctoral. Universitat de Girona, Girona).
- Gabarró, D. (2010). *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación*. Lleida, España: Boira Editorial.
- Gaja, R. (1994). *¿Por qué suspenden nuestros hijos? Cómo detectar y superar el fracaso escolar*. Barcelona, España: Grijalbo.
- García, B. (1983). Afectividad y rendimiento escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, (103-104), 21-25.
- García, E. (2014). *L’èxit educatiu i el cercle pervers de la pobresa infantil. Catalunya 2020* [El éxito educativo y el círculo perverso de la pobreza infantil. Cataluña 2020]. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill.
- García, I.; Rodríguez, X. (2007). *L’Èxit escolar per a tothom: un objectiu de la ciutat de Barcelona* [El Éxito escolar para todos: un objetivo de la ciudad de Barcelona]. Barcelona, España: Ajuntament de Barcelona. Institut d’Educació. Octaedro.

- García, M. (Coord.) (2003). *Abandonament escolar, desescolarització i desafecció* [Abandono escolar, desescolarización y desafección]. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill.
- Gelderblom, D. (2003). *Social institutions*. [Instituciones sociales]. Oxford: Oxford University Press.
- Generalitat de Catalunya (2013). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018* [Ofensiva de país a favor del éxito escolar. Plan para la reducción del fracaso escolar en Cataluña 2012-2018]. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Recuperado de http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/ofensiva-exit-escolar/ofensiva_exit_escolar.pdf
- Gergen, K. (1996). *Realidad y relaciones. Aproximación a la construcción social*. Barcelona, España: Paidós.
- _____ (2006). *Construir la realitat*. Barcelona, España: Paidós.
- Glasman, D. (2003). *Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation*. [Algunos logros de un programa de investigación sobre la desescolarización]. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, (132), 8-18.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates* [Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales]. Nueva York, Estados Unidos: Anchor.
- Goldthorpe, J. (2000). *On sociology: numbers, narratives, and the integration of research and theory*. [Sobre sociología: números, narrativas y la integración de la investigación y la teoría]. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education. [Storytelling digital y Alfabetización multimodal en Educación]. *Porta Linguarum*, 22, 237-250.
- Guasch, A. M. (2005). Los lugares de la memoria: el arte de archivar y recordar. *Materia. Revista internacional d'Art* (5), 157-183. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo-elicitation [Hablando sobre imágenes: Un caso para la foto elicitación]. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Hernández, F. (2011). *Pensar la relació pedagògica en la universitat desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.
- _____ (2015). Aprender dentro y fuera de los centros de Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 453, 50-53.
- Hernández, F.; Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/8. 10 de julio.
- Huertas, R. (1998). *Clasificar y educar: Historia natural y social de la deficiencia mental*. Madrid, España: CSIC.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement [Un enfoque de narración digital basada en proyectos para mejorar la motivación de aprendizaje de los estudiantes, la competencia para resolver problemas y logros de aprendizaje]. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.

- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas, Venezuela: SYPAL.
- Julià, A. (2017). *Género, nuevos riesgos sociales y desigualdad educativa. Brecha en el logro educativo de varones y mujeres*. (Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/441747#>
- Kaplan, I., & Howes, A. (2004). *Seeing Through Different Eyes: Exploring the Value of Participative Research Using Images in Schools* [Viendo a través de diferentes ojos: explorando el valor de la investigación participativa en las escuelas usando imágenes]. Cambridge: Cambridge Journal of Education.
- Lahire, B. (2003). *Los orígenes de la desigualdad escolar*. En Marchesi (2003) (coord.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid, España: Alianza Editorial. 61-71.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción de la teoría del actor red*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- López, J. (1990). *A la búsqueda del éxito escolar*. Madrid, España: Eudema.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, (1), 43-66.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España. Documento de trabajo 11/2003*. Madrid, España: Fundación Alternativas.
- _____ (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid, España: Alianza.
- Marchesi, A.; Hernández, C. (2000) (coord.). *El Fracaso escolar*. Madrid, España: Fundación por la modernización de España.
- Martínez, B. (1983). *Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo*. Madrid, España: Narcea.
- _____ (1984). *La Familia ante el fracaso escolar*. Madrid, España: Narcea.
- Martínez, J. (1992). Fracaso escolar: una propuesta de formulación. *Cuadernos de Pedagogía*, (203), 84-87.
- Martínez, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, (342), 287-306.
- _____ (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 56-85.
- Miller, S. (2014). *Social institutions*. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. [Instituciones sociales. Enciclopedia de Filosofía de Stanford]. Recuperado de <https://plato.stanford.edu/entries/social-institutions/>
- Miño, R. y Sancho, J. M. (2015). *Learning by using media in and out of school* [Aprender usando medios digitales dentro y fuera de la escuela]. Seminar.net. *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 11(1).
- Molina, S. (1984). *El Éxito y el fracaso escolar en la EGB*. Barcelona, España: Laia.
- Molina, S. (1997a). *El Fracaso en el aprendizaje escolar*. Archidona (Málaga), España: Aljibe.

- _____ (1997b). *Escuelas sin fracasos: prevención del fracaso escolar desde la pedagogía interactiva*. Archidona (Málaga), España: Aljibe.
- Moreno, J. L. (1934). *Who Shall Survive?* [¿Quién sobrevivirá?]. Nueva York, Estados Unidos: Beacon House.
- Navarrete, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid, España: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales. Injuve.
- OCDE (1971). *Disparité entre les groupes en matière de participation à l'enseignement*. [Disparidad entre los grupos en materia de participación en la enseñanza]. París, Francia: Publicaciones OCDE.
- Osorio, M.C.; Mejía, L.H. y Navarro, J.A. (2009). Factores psicosociales que influyen en el éxito o fracaso del aprovechamiento escolar en la asignatura de Física básica. *Espacios Públicos*, 12(26), 261-276.
- Palacios, J. (1983). Más luz desde otros ángulos. *Cuadernos de Pedagogía*, (103-104), 2-5.
- Pallarés, E. (1989). *El Fracaso escolar*. Bilbao, España: Mensajero.
- Pimenta, S. & Poovaiah, R. (2010). On Defining Visual Narrative. [En la definición de las narrativas visuales]. *Design Thoughts*, December, 25-46.
- Pink, S. (2007). *Doing Visual Ethnography* [Haciendo Etnografía visual]. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Portellano, J. A. (1989). *Fracaso escolar: diagnóstico e intervención, una perspectiva neuropsicológica*. Madrid, España: CEPE.
- Prosser, J. (Ed.). (1998). *Image-based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*. [Investigación basada en imagen: un libro con recursos para los investigadores cualitativos]. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Puig, J. M. (2003). *Educación en valores y fracaso escolar*. En Marchesi (coord.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (83-97). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Rabadà, D. (2007). *¿Educar? Educamos todos: fracaso escolar: recetas para curarlo*. Valls (Cataluña), España: Lectio.
- Ramo, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas*. Barcelona, España: Cisspraxis.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. [Teoría de la Justicia]. Cambridge, Estados Unidos: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rodríguez, G. (1917). *Los niños mentalmente anormales*. Madrid, España: Ediciones La Lectura.
- Rodríguez, M. E. (2003). *Stop al fracaso escolar: el cerebro al 100%*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Rojas, F. (2013). *Institutions*. *Oxford Bibliographies in Environmental Science*. [Instituciones. Bibliografías de Ciencias Ambientales de Oxford]. Recuperado de <https://www.oxford-bibliographies.com/view/document/obo-9780199756384/obo-9780199756384-0132.xml#obo-9780199756384-0132-bibItem-0006>
- Rose, G. (2007). *An Introduction to the Interpretation of Visual Materials* [Metodologías visuales: Una introducción a la interpretación de materiales visuales]. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications.

- Rujas, J. (2015). *Sociología del fracaso escolar en España. Construcción y gestión de un problema social* (Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/35644/1/T36807.pdf>
- _____ (2017). La construcción del «fracaso escolar» en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers: revista de sociologia*, 102(3), 477-507.
- Sagastizabal, M. A. (Ed.) (2009). *Diversidad cultural y fracaso escolar*. Madrid, España: CEP.
- Salvador, A. (1991). *Dificultades para la medida de la inteligencia por medio del dibujo de la figura humana, en niños con fracaso escolar*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de reprografía.
- Sandoval, F. (2010). *Triunfar en la escuela: guía para afrontar el fracaso escolar. Orientaciones para padres y profesores*. Madrid, España: La Esfera de los Libros.
- Sans, A. (Coord.) (2010). *El Aprendizaje en la infancia y la adolescencia: claves para evitar el fracaso escolar*. Esplugues de Llobregat (Cataluña), España: Hospital Sant Joan de Déu.
- Sarramona, J. (1988). *Bilingüisme i fracàs escolar* [Bilingüismo y fracaso escolar]. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata. [Original en inglés, 1995]
- Tarabini, A. (2017a). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar* [La escuela no es para ti: el rol de los centros educativos en el abandono escolar]. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, A. (2017b) (coord.). *Un problema no resolt: com abordar l'abandonament escolar prematur?* [Un problema no resuelto: ¿cómo abordar el abandono escolar prematuro?]. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, A. y Curran, M. (2013). Políticas de lucha contra el abandono escolar en España: hacia la definición de un modelo teórico-metodológico. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 6(1), 91-99.
- The Council of the European Union (2011). *Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (text with EEA relevance)*. [Recomendaciones del consejo del 28 de junio de 2011 en políticas para reducir el abandono escolar prematuro (texto con relevancia para la EEA)]. Official Journal of European Union, (C 191), 1-6. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training
- The Council of the European Union (2015). *Council conclusions (23 November 2015). Council conclusions on reducing early school leaving and promoting success in school*. [Conclusiones del consejo (23 de noviembre de 2015). Conclusiones del consejo sobre reducción del abandono escolar prematuro y la promoción del éxito en la escuela].
- Tierno, B. (1998). *Del fracaso al éxito escolar*. Barcelona, España: Plaza & Janés.
- Tomatis, A.; Sellin, L. (1989). *El fracaso escolar*. Barcelona, España: La Campana.

- Valiente, O.; Zancajo, A. y Tarrío, A. (2014). *La formació professional i l'ocupació a Catalunya: Una ullada als indicadors des d'una perspectiva comparada*. [La formación profesional y la ocupación en Cataluña: un vistazo a los indicadores desde una perspectiva comparada]. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill.
- Van Leeuwen, T., & Jewitt, C. (Eds.). (2001). *The Handbook of Visual Analysis*. London: SAGE Publications.
- Varela, J.; Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: La Piqueta.
- Yin, R. K. (1933) *Applications of Case Study Research* [Aplicaciones de las investigaciones de estudios de caso]. Londres, Inglaterra: SAGE.

ANEXO 1: MODELO DE AUTORIZACIÓN

Documento firmado por parte de los padres o representantes legales de los jóvenes para autorizar la documentación fotográfica del proyecto y su posterior uso para finalidades investigadoras.



With the support of the Erasmus+ Programme of the European Union



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado (a):

Este documento tiene por finalidad informar sobre la participación y grabación de las sesiones del taller vinculadas al proyecto europeo Show Your Own Gold (2014-1-DE02-KA202-001430) que tiene fines estrictamente académicos y NO comerciales.

Los registros audiovisuales, fotografías, entrevistas así como las producciones de los participantes se enmarcan dentro del proceso del proyecto mencionado.

El registro y la información recogida será utilizada para ilustrar el proceso de indagación que se lleva a cabo en el taller. En este sentido puede solicitar cualquiera de los registros con los mismos fines.

Esta indagación no implica ningún riesgo a su integridad personal ni a su imagen, pudiendo negarse a ser registrada(o) sin expresión de causa.

Si en algún momento tiene alguna pregunta o inquietud relacionada con el registro audiovisual, puede contactarse con el coordinador del proyecto, el profesor Fernando Hernández-Hernández quien responderá sus consultas. Correo electrónico fdohernandez@ub.edu

Si usted firma significa que ratifica los acuerdos previamente establecidos.

Nombre Estudiante (o del tutor familiar, si tiene menos de 18 años):

_____ Fecha: ___/___/___

Firma del familiar -tutor: _____

Firma del estudiante: _____

