

Investigar con los jóvenes



Cuestiones temáticas, éticas, metodológicas y educativas

Coordinador: Fernando Hernández

**INVESTIGAR CON LOS JÓVENES: CUESTIONES TEMÁTICAS,
METODOLÓGICAS, ÉTICAS Y EDUCATIVAS**

ESBRINA – RECERCA

<http://www.ub.edu/esbrina>

ESBRINA - RECERCA

Universitat de Barcelona (2011)

La publicación que tiene en las manos cuenta
con la siguiente licencia de Creative Commons:

Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

Para citar la obra:

<http://hdl.handle.net/2445/17362>

Hernández, F. (Coord.). (2011). Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas,
metodológicas, éticas y educativas.

ESBRINA – RECERCA. Núm.7
Universitat de Barcelona

INVESTIGAR CON LOS JÓVENES: CUESTIONES TEMÁTICAS, METODOLÓGICAS, ÉTICAS Y EDUCATIVAS

Coordinador: Fernando Hernández

Autores/as:

Imanol Aguirre

Enrico Beccari

Lander Calvelhe

Paola Cinquina

José Contreras

Anderson Ferrari

Fernando Hernández

Asunción López

Marta Madrid

Álvaro Marcelo Muñoz

Jaime Martínez

Ilargi Olaiz

Paulo Padilla

Alfred Porres

Ricardo Reis

Marta Ricart

Juana M. Sancho

Núria Simó

Mercè Valls

Paulo Padilla Petry

Diseño portada:

Roser Valenzuela

Fotografía:

Fernando Hernández

ÍNDICE

Presentación	6
Unas jornadas como espacio para afrontar dilemas y desafíos Fernando Hernández	7
Primera parte: El marco y los ejes temáticos.....	15
La investigación sobre y con jóvenes: entre la romantización y el desafecto Fernando Hernández	16
Temas de investigación con jóvenes Imanol Aguirre	24
Las cuestiones metodológicas en la investigación con jóvenes Asunción López, Núria Simó y Enrico Beccari	30
Cuestiones éticas en la investigación con los jóvenes Juana M. Sancho Gil.....	39
Cuestiones educativas en la investigación ‘con’ jóvenes José Contreras Domingo	51
Segunda parte: Las aportaciones.....	65
De una relación escolar a una relación de investigación Alfred Porres Pla.....	66
Saber docente, una mirada reflexiva a partir del trabajo con jóvenes Álvaro Marcelo Muñoz Chávez.....	73
Hacer investigación con jóvenes en los colectivos gays Anderson Ferrari	81
La <i>graphic novel</i> autobiográfica: un aporte para la investigación con los jóvenes Enricco Beccari.....	97
De investigador sobre jóvenes a investigar con jóvenes: relato de un proceso Fernando Hernández y Paulo Padilla Petry	104
Efectos de la reflexividad en una prueba piloto sobre una investigación con jóvenes Imanol Aguirre, Ilargi Olaiz y Lander Calvelhe	115
Cultura Visual e Imaginarios Juveniles: Una investigación narrativa. Jaime Martínez Iglesias	124

Investigando con otros: la investigación en educación artística como praxis de la diferencia Marta Madrid Manrique.....	133
De la observació a la col.laboració. Creant dinàmiques de recerca reflexives i creatives amb joves i adolescents Marta Ricart i Masip	142
La investigación con jóvenes en la investigación “El pla de transició al treball/programa de garantia social: un model de transició inclusiva” Mercè Valls.....	147
Las nuevas tecnologías en la investigación con los jóvenes Paola Cinquina.....	153
Investigar a Literacia Visual com os jovens Ricardo Reis.....	159
Anexo	172

Presentación

Unas jornadas como espacio para afrontar dilemas y desafíos

Fernando Hernández

Universidad de Barcelona

Dar cuenta de las jornadas

Esta publicación recoge los materiales presentados en las I Jornadas “*Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*” que tuvieron lugar en La Virreina Centro de la Imagen de Barcelona los días 27 y 28 de enero de 2011.

La celebración de las Jornadas se debió a la iniciativa del grupo que lleva cabo el proyecto “Repensar el éxito y el fracaso escolar de la educación secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber” (Ministerio de Ciencia e Innovación, EDU2008-03287) y se realizaron fruto de la colaboración del grupo de investigación consolidado ESBINA (Subjetividades y entornos de aprendizaje contemporáneos, 2009SGR 503), el grupo EDARTE de la Universidad Pública de Navarra y el Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Vic,

La finalidad de las jornadas fue debatir con otros colegas interesados por la investigación con jóvenes, cuestiones que habían ido surgiendo a lo largo del proyecto más arriba mencionado. El encuentro se realizó de manera horizontal, dado que las comunicaciones estaban en una web a disposición de los asistentes antes de las jornadas, contó con la participación de medio centenar de personas, de diferentes países (Chile, Brasil, Argentina, Italia, Portugal y España). Quienes coordinaban cada uno de los cuatro ejes realizaron una introducción y luego plantearon una serie de preguntas en relación a las comunicaciones. A partir de esta introducción los asistentes respondieron a los interrogantes e intervinieron con sus aportaciones, mientras un grupo de relatores recogía el contenido de los debates para presentarlo en la sesión final como síntesis de las jornadas.

Desde este marco, lo que viene a continuación son algunas de las problemáticas que motivaron las jornadas y que transitaban por las conversaciones que tuvieron lugar los dos días del encuentro y que se ponen de manifiesto en el contenido de los diferentes capítulos de esta publicación.

Uno no escoge la metodología, sino que la metodología le escoge a uno

La trayectoria que nos ha llevado a poner en común nuestras inquietudes comenzó en 2003 cuando iniciamos un programa de investigación para tratar de comprender las experiencias de relación de niños, niñas y jóvenes con el saber. Entendemos saber como el vínculo entre lo que se aprende y el sentido de ser del

aprendiz. Lo que supone una implicación, una relación que no separa el deseo de ser y de aprender. Una relación que permite establecer vínculos y posiciones de sentido entre el sujeto (con su biografía, temores, expectativas, dudas, desafíos,...) y lo que está disposición de aprender (dentro y fuera de la escuela).

El primer proyecto de investigación que realizamos en esta dirección giró en torno al aprendizaje de la subjetividad en tres escuelas primarias (Hernández, 2010). A partir de este estudio, nuestro interés se desplazó –ante la desafección que muchos chicos y chicas muestran por la escuela secundaria-, hacia la relación de estos jóvenes con el saber. Esta aproximación ha significado cuestionar la noción de fracaso escolar en términos del porcentaje de estudiantes (sobre todo de chicos) que no obtienen la acreditación de la educación secundaria, o que dejan de estudiar, y desplazarla de las carencias a las posibilidades de ser. Esto último lo comenzamos a explorar construyendo relatos biográficos con chicos y chicas que no habían cumplido con las expectativas de la escuela (Hernández et al. 2008a), y lo continuamos ahora con otra investigación en la que también hemos incluido a quienes han sido considerados como estudiantes de éxito (Hernández et al. 2008b).

Pero realizar este recorrido por las experiencias y relaciones con el saber de los jóvenes no se puede llevar a cabo desde cualquier posición metodológica. No se las puede mirar con cualquier tipo de gafas –eso significa adoptar una posición metodológica: identificar las lentes (epistemológicas, políticas, éticas) que nos ponemos para acercarnos y mirar al Otro que nos acompaña en la investigación. Preguntarse por el lugar del saber en la experiencia de los jóvenes significa adentrarse en las narrativas de experiencia de aquellos a quienes hemos invitado a participar en un proyecto que se ha concretado en la construcción de sus relatos biográficos. Para ello nos hemos acercado a las experiencias biográficas de unos jóvenes para construir con ellos una serie de relatos que reflejen aquello de lo que hablamos en las entrevistas en profundidad que les proponemos realizar.

Esto ha supuesto hacer los relatos con los jóvenes a partir de una serie de acuerdos desde los que se tejen y destejen formas de relación. A los jóvenes llegamos por caminos diversos. Casi siempre desde un conocido a quien comentamos lo que buscábamos y que nos sugiere un nombre. Conseguimos el teléfono o el correo electrónico. Le escribimos. A veces la respuesta es el silencio, o tarda en responder. Cuando les localizamos por teléfono nos responden sorprendidos con preguntas, del tipo ¿por qué yo? ¿Es una entrevista? ¿Sobre qué? Fijamos la cita. Ellos eligen el lugar del encuentro. Les llevamos un texto en el que se explica lo que nos proponemos y nuestro compromiso de no hacer público nada sin su consentimiento. De nuevo sorpresa. Comenzamos a partir de una pregunta genérica sobre los recuerdos que tienen de la escuela secundaria. Tomamos notas. No grabamos. No es un juego de preguntas y respuestas. Entramos en la relación. Cuando terminamos les decimos que les enviaremos lo que hemos escrito. Que ahora viene su parte. Puede añadir o quitar lo que deseen. Les sugerimos que para el siguiente encuentro traigan objetos, ejemplos de su paso por la secundaria. Comenzamos a trenzar juntos el relato. Se sorprenden de nuevo al leerse. A veces no se reconocen en las palabras que recogen lo que han hilvanado nuestra conversación. Y así hasta el final. Nos despedimos negociando si quieren que su

nombre salga como autor o autora del relato biográfico. Luego las narraciones se pondrán en relación, en una conversación más amplia en la que buscamos cruces, vínculos y diferencias.

Seguir este proceso, esta manera de hacer investigación supone, como señalan Ellingson y Ellis, (2008), aceptar que no podemos seguir los cantos de sirena de quienes nos invitan a adherirnos a una verdad impersonal, desapasionada y abstracta generada por prácticas de investigación revestidas de una manera excluyente de construir el conocimiento científico. Frente a esta narrativa dominante, adoptar perspectivas biográficas supone “alterar y cuestionar las normas del discurso científico que se consideran incuestionables a partir de destacar la experiencia vivida, los detalles íntimos, la subjetividad y las perspectivas personales” (Ellingson y Ellis, 2008: 450).

Asumir este posicionamiento narrativo supone distanciarnos de la idea tradicional de que la finalidad de la investigación es sólo producir conocimiento, y asumir que también puede posibilitar formas de comprensión de la realidad en la que los sujetos y los posibles lectores puedan repositionarse. Para ello se trabaja con relatos de experiencias de los sujetos en los que se muestra “lo que yo digo que he vivido”. En este punto habría que recordar que la perspectiva narrativa no tiene porque reducirse sólo al campo biográfico, sino que incluye el marco cultural, social e histórico. Lo que supone que la experiencia puede ponerse en contexto. Además, los relatos no se abordan como evidencias externas sino como un espacio narrativo de relación e interpretación. Pues son las propias experiencias del sujeto (del pasado y del presente) y de las personas investigadoras las que sirven de base a la construcción de una investigación que se presenta como un relato. De esta manera, la relación entre colaborador e investigador entra a formar parte de la narrativa y es fuente de conocimiento. Es por eso que tratamos de hacer investigación con jóvenes y no sobre ellos. Por todo esto se señala más arriba que no hemos elegido la metodología, sino que nos ha elegido a nosotros.

En cualquier caso adoptar esta posición supone afrontar desafíos no sólo sobre las fantasías que llevamos a la investigación, sino sobre el ‘lugar’ en el que, a pesar de nuestras intenciones los colocamos. Estas cuestiones constituyen una parte de las problemáticas que hemos llevado a las jornadas.

Dialogar con los relatos biográficos para aprender sobre las experiencias entorno al saber de los jóvenes

Los relatos biográficos permiten, una vez finalizados, diferentes ‘modos de análisis’ –como forma de leerlos desde otro lugar- en los que se entrecruzan diferentes temas: el papel del deseo, la expectativa frente a los otros, aprender dentro y fuera de la escuela, el puede ser y el debe ser de la escuela, la mirada hacia el propio sentido de ser (de los jóvenes y de los investigadores)... Esto significa que el investigador no sólo no se ha de limitar a aplicar un modelo de análisis a la narrativa biográfica, sino que ha de entrar en el relato y cuenta de lo provoca en mí como lector e investigador. Y hacerlo, como hemos señalado en otro lugar (Hernández, 2010), desde la consideración del investigador como alguien que está dentro, *que sostiene historias y no sólo las recoge*. Lo que hace de él un personaje

vulnerable y necesariamente en crisis. Porque no tiene certezas sobre cómo hablar-relacionarse con los relatos biográficos de los jóvenes.

Desde este punto de vista, lo que se genera con la investigación narrativa no es estrictamente conocimiento, sino un texto que alguien lee, y es precisamente ahí donde reside un nuevo nivel de relación fundamental: *contar una historia que permita a otros contar(se) la suya*. El objetivo no es tanto capturar la realidad como producir y desencadenar nuevos relatos. Esto tiene grandes implicaciones para la construcción de la relación investigador-investigado-lector (ahora una tríada frente a la díada tradicional) y sitúa a la perspectiva narrativa (Clandinin, 2008) de investigación de la mano del enfoque epistemológico construccionista (Holstein y Gubrium, 2008).

Cuando el investigador se pone en la posición de narrador, con la finalidad de dar cuenta del relato biográfico de los jóvenes se enfrenta con un doble dilema, desde la metodología narrativa que asume: decidir sobre lo que ha de plantear, los focos del relato y sobre lo que pretende movilizar (tanto para el lector, como para el joven en cuestión, protagonista y lector primero del relato). Surgen así la necesidad de tomar decisiones sobre:

- Lo que se ha de contar (y se puede contar) a partir de lo que el sujeto ha dicho de sí mismo y de su trayectoria.
- La inserción del investigador en el relato (el lugar del yo) a modo y manera de las diferentes posiciones que el narrador puede jugar en la narración de ficción: omnisciente, protagonista, situado en una tercera persona que se ve afectado por la propia situación.
- La mirada del investigador sobre lo que dice el Otro y lo que dice el propio investigador.

Adoptar una perspectiva narrativa nos brinda la posibilidad de dejar huecos, de evitar la ficción perfecta, de hacer visible el metarrelato, de dar la posibilidad al lector de *completar* con sus historias y preguntas el relato. Esta *incorporación* del lector es de hecho un posicionamiento frente a la noción tradicional de investigación. Un posicionamiento que tiene que ver con los intentos de descentramiento del sujeto que ya se han llevado a cabo en el terreno artístico, cinematográfico o literario. Lo que también plantea dilemas y desafíos que hemos llevado y compartido en las jornadas.

El contenido de la publicación

Para dar cuenta de este recorrido hemos organizado esta publicación en dos partes. En la primera se recogen los textos elaborados para introducir las jornadas y cada uno de las cuatro cuestiones (temáticas, metodológicas, éticas y educativas) que articularon las conversaciones. En la segunda se presentan las comunicaciones que dieron sentido a los debates y al diálogo que tuvo lugar.

En la introducción de *Fernando Hernández*, que abre la publicación, se presenta una revisión sobre las tres posiciones dominantes en la investigación sobre

jóvenes (la biológica, la socio-histórica y la del significado) con la finalidad de esbozar un mapa que pueda acompañar a las discusiones. Pero también que permita interrogarse sobre cómo los jóvenes son representados en las investigaciones y abrirse a la indagación de los motivos y consecuencias del acentuado interés -desde mitad de los años noventa- por la vida de los jóvenes.

Imanol Aguirre, que es quien introduce el eje sobre las temáticas que organizan la investigación sobre los jóvenes, nos plantea reflexionar “sobre el hecho de que sólo en raras ocasiones los temas de la investigación parten de los propios deseos de saber o de las necesidades e intereses de los jóvenes mismos. Por lo general, corresponden a nuestros propios deseos e inquietudes que, en el mejor de los casos y con la mejor voluntad, solemos creer que se corresponden con los que más les interesan a ellos o con los que más les conviene que sean abordados por la investigación científica”.

El debate en torno a las cuestiones metodológicas lo introducen *Asunción López, Núria Simó y Enrico Beccari*, con la finalidad de “dar cuenta de la multiplicidad de voces y la riqueza de argumentos que surgieron entorno a conceptos tales como (para citar unos pocos) metodología, posicionamiento, estrategias y comunicación”. También prestan atención a cómo “las distintas comunicaciones ilustran el deseo de las personas investigadoras de acercarse a los jóvenes de un modo diferente: un acercamiento que nos lleve a dejarnos tocar por la experiencia de los jóvenes, pero que nos obliga a enfrentarnos a unas problemáticas importantes que impregnan todo el proceso”.

Por su parte *Juana María Sancho* plantea una noción de ética vinculada a “las decisiones prácticas (cuya) mayor preocupación incluye la naturaleza del valor último y los estándares mediante los que las acciones humanas pueden ser consideradas correctas o incorrectas, adecuadas o inadecuadas. A partir de debatir las implicaciones de esta definición en los códigos deontológicos de las universidades y agencias de investigación nos interroga planteándonos: ¿Hasta qué punto en las investigaciones presentadas se han planteado las dimensiones ontológicas, epistemológica y metodológica, además de la relacionada con el impacto y las consecuencias (previstas) e imprevistas de la investigación?

Finalmente *José Contreras* aborda “las confluencias y relaciones mutuas entre lo investigativo y lo educativo”. Esto ha significado preguntarse, “por una parte, cómo las investigaciones “con” jóvenes muestran, o abren un sentido educativo. Pero también, por otra, cómo la pregunta educativa, es decir, la pregunta por lo educativo muestra, o abre caminos para la investigación”. Lo que significa, por ejemplo, pensar qué puede suponerles a los jóvenes participar en estas investigaciones, en la medida en que las que aspiran a ser “con” pueden llegar a ser una experiencia en sí misma educativa.

Lo que tienen en común estas aportaciones es que, aunque parten de lo que los textos de las comunicaciones provocan, no las consideran como un punto de llegada sino de partida, en la medida en que permiten sugerir reflexiones e ideas para ser pensadas.

La segunda parte, la dedicada a las comunicaciones, se abre con el texto de *Alfred Porres* quien se pregunta: “¿Cómo se construye una investigación ‘con’ los estudiantes? ¿Qué saber pedagógico genera el docente al posicionarse como investigador ‘con’ sus estudiantes?” y lo hace a partir de una investigación que forma parte de su tesis doctoral y que desarrolló gracias a una licencia retribuida concedida por el Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya.

La aportación de *Álvaro Marcelo Muñoz* se plantea la necesidad de investigar con los jóvenes, no sólo como una forma de obtener información de ellos, sino vivenciando desde dentro las experiencias que se pretenden estudiar, de tal forma que lo investigativo sea un elemento más de la experiencia vivida. Desde este punto de vista las experiencias de aprendizaje en espacios no formales, fuera de la sala de clase, sería un ejercicio atractivo de comprender y poder proyectar a la enseñanza dentro del aula, para el logro de aprendizajes significativos.

Anderson Ferrari plantea su texto a partir de su trayectoria de investigación en el campo de la Educación y de su interés por indagar sobre sexualidad y cultura. En esta oportunidad presenta un estudio que explora la relación entre educación y grupos gay organizados, buscando analizar hasta qué punto el trabajo desarrollado puede ser entendido como educativo, ya que uno de sus compromisos es con la producción de conocimiento.

Fernando Hernández y Paulo Padilla presentan el proceso de tránsito que han compartido con otros investigadores y en el que han explorado lo que supone realizar una investigación ‘sobre’ jóvenes o ‘con’ ellos. Para ello dan cuenta de lo que ha significado para los investigadores este recorrido a la hora de situar su posición en la investigación en torno a la relación de los jóvenes con el saber de sí mismo, del mundo y de los otros.

A su vez *Enrico Beccari* presenta un trabajo relacionado con el proyecto de tesis doctoral "La identidad en la *graphic novel* autobiográfica norteamericana de última generación: una propuesta metodológica desde los Estudios Visuales" en el que pone especial énfasis en el uso del cómic como herramienta para el trabajo educativo con los jóvenes. Especialmente en una investigación basada en el análisis documental o en un trabajo creativo.

El grupo formado por *Imanol Aguirre, Ilargi Olaiz y Lander Calvelhe* presenta un texto que quiere mostrar el efecto de la reflexividad (Macbeth, 2001) en la modificación de algunos presupuestos iniciales del proyecto de investigación “Jóvenes productores de cultura visual: Competencias y saberes artísticos en educación secundaria”, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (EDU 2009 -13712). En concreto se relata el cambio de sentido que se produce en el desarrollo de la prueba piloto de validación de un cuestionario, que pasa de ser un instrumento de verificación a convertirse en el impulso de una dinámica de investigación dialógico-crítica con los jóvenes participantes en la investigación.

Jaime Martínez Iglesias da cuenta de una investigación relacionada con su tesis doctoral en la que analiza la influencia de la educación formal, no formal e informal en la construcción de la cultura y los imaginarios visuales de un grupo de

nueve estudiantes, que durante un año en un centro educacional de Barcelona, prepararon una prueba de acceso a Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño, áreas en las que el autor era el profesor. Lo que da pie a reflexionar sobre los posicionamientos adquiridos y su relación con la construcción de la cultura visual.

Marta Madrid Manrique comparte un texto en el que reflexiona sobre las relaciones entre los actores de la investigación en educación artística como praxis de la diferencia que plantea François Collin (2006) desde el pensamiento feminista. Comienza situando algunas referencias en el campo de la educación artística para relacionarlos con el pensamiento de esta autora, para luego reflexionar sobre las implicaciones que tiene en la investigación el reconocimiento de la diferencia de los otros. Por último, comento algunos aspectos de su experiencia como investigadora en un taller de arte donde se desarrolla un proyecto audiovisual colectivo narrativo de animación stopmotion con participantes de 8 a 14 años.

Marta Ricart i Masip presenta una investigación es un proceso creativo de aprendizaje que implica tomar una actitud abierta y flexible desde la que reflexiona sobre el rol que toma el investigador ante los diversos elementos que entran en juego y como aspecto clave para construir dinámicas de comprensión y aproximación que pueden ir desde la observación a la colaboración. Con la creación de estrategias creativas y reflexivas de investigación con jóvenes y adolescentes y mediante el uso de metodologías visuales, la investigación deviene una herramienta emocionalmente rica para comprender, visibilizar y reinventar imaginarios que a menudo quedan en la invisibilidad.

Mercé Valls ha elaborado un resumen de su trabajo de investigación “El pla de transició al treball/programa de garantia social: un model de transició inclusiva” en el que a partir de la realización de relatos de vida con 10 jóvenes (4 chicas y 6 chicos), da cuenta de unas experiencias desde las que trata, a partir del proceso de escucha que tiene lugar en el marco de entrevistas en profundidad, reconstruir sus historias de relación con la escuela, para rescatar no sólo sus carencias y dificultades sino, sobre todo, poner de manifiesto sus potencialidades y saberes.

Paola Cinquina presenta una comunicación quiere aportar una reflexión alrededor del rol que las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) tienen en el establecer relaciones de investigación con los jóvenes. Tomando como referencia casos concretos de su tesis doctoral sobre “Narrativas entorno a la identidad en programas de vídeo participativo” plantea algunos ejes de análisis: a) el rol de las tecnologías en el establecer las relaciones obviando a problemas de tiempo y de distancias b) el diferente tipo de relaciones e identidades que entran en juego en la dimensión tecnológica y virtual c) la estructura narrativa que se vincula a los textos, mail, sms, y otros documentos tecnológicos de intercambios de informaciones.

Finalmente *Ricardo Reis* ha escrito una comunicación que forma parte de su proyecto de tesis doctoral en torno a la valoración social y el papel de la escuela en el desarrollo del alfabetismo visual. De manera específica lo que plantea se centra en la investigación que tiene previsto llevar a cabo con un grupo de jóvenes,

poniendo a discusión algunas de las decisiones metodológicas tomadas, así como los desafíos y cuestiones éticas que esta relación le plantea.

Referencias bibliográficas

- CLANDININ, J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- COLLIN, F. (2006). *Praxis de la diferencia. Liberación y libertad*. Barcelona: Icaria editorial.
- ELLINGSON, L. & ELLIS, C. (2008). Autoethnography as constructionist project. En J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 445-465). Nueva York: Guildford.
- HERNÁNDEZ, F. (coord.) (2010). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (coord.). (2008a). *Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió*. Memoria de investigación del proyecto 2006ARIE10044. Barcelona: Agència de Gestió d'Ajudes Universitaries i de Recerca. Se puede acceder en: <http://hdl.handle.net/2445/15963>
- HERNÁNDEZ, F. (coord.). (2008b). *Repensar el éxito y el fracaso escolar de la educación secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber*. Proyecto de investigación EDU2008-03287. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología, España.
- HOLSTEIN, J. A. y GUBRIUM, J. F. (Eds.), (2008). *Handbook of constructionist research*. Nueva York: Guildford.
- MACBETH, D. (2001) "On "Reflexivity" in Qualitative Research: Two Readings, and a Third". *Qualitative Inquiry*, Vol. 7, n. 1, 2001, pp. 35-68.

Primera parte: El marco y los ejes temáticos

La investigación sobre y con jóvenes: entre la romantización y el desafecto

Fernando Hernández

Universidad de Barcelona

Resumen: El título de esta aportación al debate responde al eco que dejó en mí una frase de Stephen & Squires, (2003:16 en Heath, Brooks, Cleaver & Ireland, 2009:13) "Los investigadores sobre la juventud no deberían retratar con propósitos ideológicos a la gente joven ni como 'víctimas o reproductores de la estructura' ni "jalearlos de manera errónea como actores libres": en lugar de ello 'deberían simplemente escuchar lo que la gente joven tiene que decir por si mismos cuando dan sentido a sus propias vidas". A partir de este enunciado, y basándome en la experiencia adquirida los últimos seis años en los que he participado en dos investigaciones, una 'sobre' y otra 'con' jóvenes, me propongo rastrear lo que nos lleva, a veces de manera paradójica, a romantizar o convertir en objeto de nuestro desafección a los jóvenes.

Palabras clave: investigación con jóvenes, investigación sobre jóvenes, estudios sobre juventud, identidad.

Summary: The title of this paper is my response to the echo of a sentence by Stephen & Squires, (2003:16 en Heath, Brooks, Cleaver & Ireland, 2009:13): "youth researchers should neither portray young people as 'victims or dupes to structure' nor 'erroneously celebrate them as completely free actor' for ideological purposes: instead, that we must simply listen to what young people themselves have to say when making sense of their own lives". From this statement and taking into account the experience of the last six years in two research projects, one about young people, and other with them, I try to explore, the conceptions that observe youth with romantic or disaffected lens.

Key words: Research with young people, research on young people, youth studies, identity.

El interés por investigar a los jóvenes y los peligros de fijarlos en las fantasías de los investigadores

En los 100 últimos años, investigadores sociales de diferentes campos disciplinares han intentado explicar la fascinación de la sociedad por la juventud como periodo de vida con características singulares. Lo han hecho por el atractivo que supone mirarse en los jóvenes al tiempo como esperanza y preocupación ante el futuro y como medio para comprender los cambios sociales. En cualquier caso, y sin ánimo de simplificación tres han sido, al menos, las vías por las que se ha canalizado este interés por comprender lo que son y hacen los jóvenes (especialmente los jóvenes adolescentes): la perspectiva biológica, la socio-histórica y la del significado.

La primera ha generado conocimientos desde la psicología, la medicina, la sociología, la historia y el ámbito de las decisiones políticas, conformando discursos sobre lo que caracteriza a los seres humanos que se encuentran en la franja de edad entre los 12 y los 18 años. Al fijarlos en un periodo de tiempo, se configura una manera de ser que tiene lugar que se naturaliza, sobre todo al atribuírsele –y a los que se le asocia- una serie de factores biológicos que generan características, comportamientos y necesidades. El origen de esta visión, que sigue teniendo gran predicamento –no hay más que ver donde se pone el corte entre la escuela primaria y la secundaria- sigue la senda marcada por Stanley Hall, el

“padre de la adolescencia” como área académica y de investigación científica. Hall (1904) configuró la adolescencia como un periodo de ‘*storm and stress*’ (tormenta y agitación) al que caracterizó por “un estado de ánimo depresivo; el incremento de delitos y de modelos específicos de delincuencia durante los años adolescentes; una mayor sensación de búsqueda y de relación con el riesgo; susceptible a la influencia de los medios; aumento de la orientación hacia los iguales y de una relación agresiva en las chicas; y un desarrollo biológico durante la pubertad, entre otros” (Arnet, 2006:190). Las ideas de la biología evolucionista de Lamarck y la combinación entre optimismo tecnológico y represión sexual victoriana, junto a una idea espiritual de redención conformaron un pensamiento que ha dejado una indudable huella en el discurso biológico sobre este periodo de la vida humana. Huella que sigue impregnando lo que las disciplinas, los medios y la escuela dicen que ‘son’ y ‘han de ser’ los jóvenes adolescentes.

Desde este enfoque que considera que “la biología es un destino” (Lesko, 2001: 7) el joven es definido por su incomplitud, por lo que no es y lo que se supone que ha de llegar a ser. Lo que permite que se le pueda controlar y “restringir sus cuerpos, relaciones, afiliaciones, y oportunidades, y finalmente, limitarle sus posibles decisiones en la vida” (Valdeboncoeur, 2005:2). La representación sobre el joven que media y proyecta esta construcción discursiva le sitúa fuera de la sociedad y la historia, y le define en términos de desarrollo, mediante etapas cognitivas o psicosociales sobre las cuales las necesidades de los jóvenes se pueden determinar. No perdamos de vista que el influente libro de Erickson (1980) sobre la identidad adolescente también le define como aquejado de crisis y turbulencias. Lo que implica no sólo su patologización, sino también una justificación ante los miedos, amenaza y confusión de los adultos ante los jóvenes.

La perspectiva socio-histórica por su parte, pone el énfasis en algunos contextos del desarrollo de los jóvenes adolescentes, especialmente relacionados con las oportunidades educativas y económicas. Este enfoque sostiene que la categoría ‘juventud-adolescencia’ fue creada como resultado de los cambios en las leyes sobre el trabajo en el marco de la industrialización y de la organización sindical de los aprendices. Estas circunstancias serán las que marquen el camino que permitía a los jóvenes transitar de la dependencia a la independencia.

Lo que ha aportado esta perspectiva es la consideración de la juventud-adolescencia como construcción social fruto de coyunturas sociales y económicas. Sin embargo no se plantea el papel naturalizado que ejerce la construcción del joven biologizado, a la que antes me he referido, ni se pregunta, como hace Lesko (2001:7), por la función que han tenido otros aspectos en la construcción de la adolescencia, como por ejemplo, “el ascenso –y generalización- de la escuela obligatoria de masas”. En esta misma línea no considera los cambios en los jóvenes relacionados a transformaciones culturales más amplias y vinculadas con el tiempo, la raza, el género y la ciudadanía. Hargreaves, Earl y Ryan, (1998) ejemplifican esta posición cuando consideran que los jóvenes adolescentes son, sobre todo, un reflejo de las tensiones, contradicciones y aspiraciones que vive la sociedad con la que se relacionan. Lo que lleva a considerarlos no desde una posición de estabilidad que los delimita, sino dentro de un proceso en el que están

construyendo e interpretando el desarrollo de su sentido de ser en el mundo.

Hay una tercera perspectiva, deudora de las críticas al realismo como modo de interpretación de la realidad, y que presta atención –en la estela de autores como Bakhtin, Vygostky, Bourdieu y Foucault- al uso del lenguaje y la semiótica como lugares en los que se construye el significado. Lo que lleva a explorar los modos en los que el lenguaje se crea y aplica en contextos sociales. Es mediante estos juegos de lenguaje desde donde se “objetiviza, refiere y caracteriza a la gente joven” (Valdeboncoeur, 2005:5). Esto supone considerar que según como se utilice el lenguaje y las disciplinas saturan los contextos sociales con discursos mediadores, “se construyen conocimientos restringidos sobre posibles identidades” de los jóvenes adolescentes (Valdeboncoeur, 2005:5).

¿Cómo tienen lugar, desde esta posición, las experiencias de creación de sentido que fijan lo que ‘son’ los jóvenes? Los investigadores y los poseedores del conocimiento disciplinar suministran a los responsables de la administración, a los profesores, los medios de comunicación y los padres una serie de términos que definen a los jóvenes como ‘en riesgo’, ‘desafiantes’, ‘problemáticos’, ‘fracasados’, ‘radicales’, ‘superdotados’, etc. Con ello se configuran discursos, por lo general cortos de mira y con connotaciones negativas, que se hacen presente en las escuelas, hogares, centros comerciales y en las manifestaciones de los políticos.

Investigar ‘con’ jóvenes como horizonte

Llegados a este punto, quiero señalar la dificultad para asignar un término a aquellos sobre quienes estamos hablando en estas jornadas: jóvenes, adolescentes, jóvenes adolescentes,... Lo hago porque decidir por uno u otro supone asumir que existe una entidad objetiva a la que podemos llamar ‘joven’ o ‘adolescente’ y que por el hecho de serlo necesita de guía y control por parte del adulto. Lo que no es otra cosa que colonizarlo, pues se le dota de una posición de subordinado desde la que no puede (no está en condiciones de) decidir por sí mismo, dado que se le caracteriza como dependiente de,... Por eso cuando hablemos de ‘jóvenes’ estos dos días, debemos prestar atención a los discursos a los que les estamos vinculando, y no olvidar que hablar de jóvenes supone adoptar un posicionamiento ideológico, en la medida en que “compartimos ideas o creencias que sirven para justificar los intereses del grupo dominante” (Giddens, 1997: 583); ese grupo que se autoriza a tener saber para hablar en lugar de los jóvenes.

Por eso sugiero no perder de vista que hablar de adolescentes o de jóvenes también es hacerlo mediante una ficción generalizadora que encubre nuestros encuentros con Clara, María, Eric, Itziar y cada uno de los sujetos que entraron en nuestras vidas para compartir fragmentos de sus recuerdos respecto al papel de la escuela secundaria. Recuerdos que tienen que ver con lo que piensan que eran desde su hoy, desde el encuentro que hemos propiciado en la investigación ‘con’ jóvenes.

De ahí la importancia de la conjunción ‘con’ en el título de las jornadas, pues señala una posición y un horizonte. Lo que pretendemos no es ‘fijar’ a los jóvenes

en una categoría o un discurso, sino “crear un espacio de posibilidades” que nos aleje de estas teorías de ficción y de fijación que son los estadios de desarrollo, la época de crisis o el fracaso escolar. Además de mantenernos alertas, pues no ignoramos –pues lo hemos vivido y contado en nuestros relatos de investigación “que no hay una vía para acceder a ‘lo real’ que hay tras ‘el adolescente real’ (Walkerdine, 1984). Si el ‘objeto’ o el ‘sujeto’ de una disciplina se constituyen discursivamente, entonces puede permanecer más como un reflejo de los discursos sobre los que se apoya que como un fenómeno externo y objetivo ‘ahí fuera’. La otra consecuencia de esta posición es que las ficciones que creamos sobre los jóvenes tienen consecuencias éticas y materiales” (Valdeboncoeur, 2005:6).

Lo que nos llevaría a mirar tanto la juventud como a la adolescencia no desde una entidad/categoría que les fija en lo que deben ser, sino como un espacio para el pensar sobre una ‘construcción del adolescente’ –y del joven- (Nakkula y Toshalis, 2008) y de sus consecuencias en la investigación y en las prácticas sociales –en la escuela secundaria sobre todo-. Esto supone que lo que se considere que es un joven o un adolescente debería estar basado “fundamentalmente en las interpretaciones que –ellos y ellas- realizan de sí mismos y de sus mundos” (Nakkula y Toshalis, 2008:5). Esta posición es importante porque cuestiona la idea tradicional procedente de disciplinas como la psicología, la medicina y la pedagogía y que se proyecta en las concepciones de los adultos en sus relaciones con los jóvenes-adolescentes. Lo que esta concepción pone de manifiesto es que “son los jóvenes adolescentes los que están creando de manera activa su propio desarrollo” (Nakkula y Toshalis, 2008:5). Esto no significa que los adultos no tengamos una influencia en sus interpretaciones pues, en buena medida, el significado del que dotan a sus experiencias tiene que ver con cómo se sitúan o se ponen en conflicto con nosotros. Pero no evita reconocer que lo que nosotros decimos que son no suele tener en cuenta que los jóvenes-adolescentes también se constituyen por sí mismos desde un “espacio social en el cual se puede hablar sobre las características de la gente en la modernidad, mostrar preocupaciones sobre las posibilidades de los cambios sociales y establecer políticas y programas que puedan ayudar a crear el orden social moderno y la ciudadanía” (Nakkula y Toshalis, 2008:5). Son en estos espacios donde podemos encontrar(nos) con detallados relatos de diferentes facetas de la vida de los jóvenes, al tiempo que nos ofrecen (porque no podemos escapar de la tarea de pensar lo que los jóvenes llevan a la constitución del campo de las relaciones sociales) marcos teóricos desde los que comprender sus experiencias (Heath, Brooks, Cleaver & Ireland, 2009: 1).

Llegados a este punto, en lo que pretende ser el esbozo de un mapa que nos acompañe en las discusiones de estos dos días, no tendríamos que perder de vista que desde mitad de los años noventa, se ha acentuado el interés de los investigadores (universitarios y de otras instituciones) por la vida de los jóvenes. En parte, debido a la renovación de las bases teóricas de lo que se ha venido a denominar como Estudios de juventud (Youth Studies), y que ha supuesto, entre otras aportaciones, la revisión de la teoría de las subculturas, cuestionar la validez de la tesis de la individualización a la hora de comprender la vida de los jóvenes, considerar el hecho que la noción de ‘riesgo’ se ha normalizado entre los jóvenes y afrontar los límites claros y difusos que separan el ser joven y de ser adulto (Heath, Brooks, Cleaver & Ireland, 2009: 2-3). Por otro lado, se han desarrollado

en este tiempo nuevas estrategias de intervención con la finalidad de afrontar la exclusión social y promover una inclusión social más amplia. También se ha favorecido políticas para reducir el embarazo de las jóvenes adolescentes y para disminuir la incidencia de las conductas antisociales. Todo ello ha generado un considerable interés por parte de los investigadores de la juventud, y han facilitado estudios –oficiales y académicos- sobre la evaluación de estas políticas.

La investigación biográfica sobre y con jóvenes

Una vez situada las diferentes corrientes, vamos a hacer un zoom al campo específico de la investigación biográfica sobre y con jóvenes. En las tres últimas décadas se ha producido en diversos campos de estudio, y en especial en los relacionados con la educación, un importante desarrollo de la investigación basada en relatos biográficos (Bruner, 1991; Huberman, Thompson & Weiland, 2000; Goodson, 2004; Hernández y Rifà, 2011). El enfoque que ha predominado ha consistido en explorar el tránsito entre una experiencia singular de vida, y ponerlo en relación con el reflejo que esta vida tiene y muestra de la realidad social del sujeto. De esta manera al percibir cómo un individuo da cuenta de cómo organiza su experiencia de vida en una sociedad nos aporta también –además del contenido y sentido de la experiencia- los valores de la sociedad de la que forma parte. Eso hace que el relato biográfico ofrezca una relevancia teórica que está siendo explorada, en la medida en que nos permite leer (interpretar) la sociedad (sus discursos, emergencias, paradojas,...) a través de una biografía. Recientemente, una parte de la investigación sobre la juventud se lleva a cabo “dando voz a los jóvenes y con la finalidad de comprender mejor sus mundos” (Heath, Brooks, Cleaver & Ireland, 2009: 13). Aunque la cuestión de ‘dar voz’ es problemática, dejo la cita porque señala un camino que de bien seguro será revisado estos días.

Adoptar una perspectiva biográfica en las dos investigaciones que hemos realizado con jóvenes nos ha permitido captar y representar sus experiencias -y las nuestras como investigadores que construimos una experiencia de relación desde la reconstrucción inicial de cómo hemos vivido aquello de lo que hablamos con los jóvenes (nuestra relación con el saber): sus experiencias de tránsito por la escolarización y otras facetas de sus vidas, así como con los saberes (de sí mismo, de los otros y del mundo) que no son considerados como válidos por la escuela. De esta manera el eje que comparten los dos estudios es la voluntad de comprender no sólo como han llegado a la situación en la que se encuentran respecto a la escolaridad en secundaria sino rescatar sus saberes, experiencias, dudas y perspectivas respecto a las experiencias de ser dentro y fuera de la escuela.

Estudios como los de Dillon y Moje (1998); Alvermann (2001, 2002); Osborn, et al. (2003); Gee (2003); Mahiri (2004); Valdeboncoeur y Patel Stevens (2005a) sobre cómo los jóvenes se enfrentan con las experiencias de escolarización han contribuido a comprender ciertos aspectos relacionados con la emigración, las situaciones familiares, la conectividad a la red, la participación en comunidades virtuales,... Todo ello ha servido para comprender cómo los jóvenes ‘experimentan’ el aprendizaje en situaciones diversas, pero se echa de menos una aproximación más holística. Lo que hace necesario, como plantea el proyecto que nos ha traído a

estas jornadas, llevar a cabo una investigación que interconecte contextos y temas que confluyen en la vida de los jóvenes –dentro y fuera de la escuela- y sus formas de aprendizaje y saber. No consideramos que se requiera una nueva ‘caja’ para meter en ella la relación de los jóvenes con el aprendizaje, pero sí una nueva manera de pensar que preste atención a los procesos de construcción de la relación con el aprendizaje (el saber) de los jóvenes, no como un resultado final (pues somos conscientes de que no hay un territorio fijo y estable), sino como una narrativa global.

Lo que hemos hecho en las investigaciones que hasta ahora hemos realizado ha sido escribir historias y relatos biográficos sobre lo que nos han contado, primero un grupo de 10 jóvenes que no habían respondido a las expectativas de la escuela secundaria, y luego de otro grupo de 18, de los cuales la mitad habían cumplido con las expectativas y la otra mitad no. Lo que pretendíamos con unos y otros, desde posiciones metodológicas en las que en un caso se ponía el énfasis en llevar a cabo la investigación ‘sobre’ los jóvenes y en la otra ‘con’ ellos, era comprender sus tránsitos, vivencias, recursos, limitaciones, potencialidades y dificultades para lidiar con sus experiencias de ser y de saber. La finalidad de nuestro propósito no es sólo desvelar lo que tiene lugar en nuestra relación con los jóvenes cuando tratamos de comprender/narrar sus experiencias de saber, sino también contribuir a construir otra narrativa que sustituye a la que hoy aparece como hegemónica en la escuela secundaria. De aquí la importancia de obtener evidencias que permitan sugerir alternativas más inclusivas y plurales. Además, de que al compartir, los jóvenes participantes también experimentan el reconocimiento de sus propias experiencias.

Por todo ello las investigaciones que hemos realizado –que estamos llevando a cabo y la que ahora hemos presentado a la convocatoria nacional- trata de responder a la situación de los jóvenes en la educación secundaria desde una evidencias diferentes a las que se emplean en la mayoría de los estudios que se prestan atención a alguna de las facetas de la vida de los jóvenes. En nuestro caso ni hemos intentado mostrar toda la complejidad de los jóvenes –algo a todas luces imposible- ni responder desde una idea d ‘complitud’. Lo que hemos tratado de comenzar a comprender y hablar del éxito y el fracaso escolar de otra manera: desde un corte en la vida de los jóvenes, desde algunos fragmentos de sus relatos biográficos. Hemos querido recoger evidencias que ayuden a pensar la escuela secundaria desde otro lugar: más allá de la idealización romántica e indulgente de los jóvenes que los considera como víctimas incomprensibles o rebeldes con causa; o la queja que les compara con el pasado idealizado de los adultos que nunca fueron, cuando los jóvenes, la juventud, en buena medida es una creación de los adultos que tienen poder y saber para dar nombre a lo que otros son o dicen.

Desde este recorrido, surgen preguntas, que nos hacen pensar en nuestras posiciones ante los jóvenes, y en las dificultades que conlleva realizar una investigación que no les objetualice ni idealice. Preguntas y dudas que devienen de un deseo de no objetualizar, romantizar o cuestionar a los jóvenes, de construir unas relaciones al menos equilibradas en lo que son las decisiones sobre los textos resultados de la escritura de los relatos biográficos. Preguntas del tipo

- ¿En qué medida, a pesar de las buenas intenciones, la investigación que realizamos afronta una relación imposible de equilibrio y reciprocidad entre los jóvenes y nosotros?
- ¿En qué medida lo que hemos escrito da cuenta de la relación que hemos tenido con el joven además de lo que desvela del propósito de la investigación?
- ¿En qué medida resulta (in)evitable llevar lo que dicen los jóvenes al marco de supuestos teóricos y metodológicos que definimos y guían la investigación?
- ¿En qué medida la única posibilidad que tenemos es afrontar y hacer públicas nuestras dudas y preguntas en la relación con los jóvenes?
- ¿Qué podemos aprender nosotros, los investigadores, de nosotros mismos, de nuestras relaciones con los jóvenes?

Con estos y otros interrogantes y los que de bien seguro van a surgir estos dos días nos ponemos en camino, con la voluntad de revisar nuestras concepciones y sus efectos sobre la relación que establecemos con los jóvenes en las investigaciones que promovemos.

Referencias bibliográficas

- ALVERMANN, D. (2001). Reading adolescents' reading identities: Looking back to see ahead. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 676-690.
- ALVERMANN, D. (2002) *Adolescents and Literacies in a Digital World*. New York: Peter Lang.
- ARNETT, J. J. (2006). G. Stanley Hall's *Adolescence*: Brilliance and Nonsense. *History of Psychology*, Vol. 9, No. 3, 186-197.
- BRUNER, J. (1991). La autobiografía y el yo. *En Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. (pp. 101-133.) Madrid: Alianza. (1990).
- DILLON, D. R. & MOJE, E. B. (1998). Listening to talk of adolescent girls: Lessons about literacy, school, and life. In D. E. Alvermann (Ed.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives*. (193-222). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ERIKSON, E. (1980). *Identidad. Juventud y crisis*. Madrid: Taurus (1968).
- GEE, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- GIDDENS, H. (1997). *Sociology*. (3ª ed.) Cambridge: Polity Press. GOODSON, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- HALL, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education (Vols. I & II)*. New York: D. Appleton & Co.
- HARGREAVES, A.; EARL, L. y RYAN, J. (1999). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro. (1996).
- HEATH, S.; BROOKS, R.; CLEAVER, E. e IRELAND, E. (2009). *Researching Young People's Lives*. Londres: Sage.
- HERNANDEZ, F. & RIFÀ, M. (coords.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.

- HUBERMAN, M., THOMPSON, Ch. y WEILAND, S. (2000) Perspectivas en la carrera del profesor. En B. Biddle; T. Good e I. Goodson (Eds.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. (pp. 19-98). Barcelona: Paidós (1998).
- LESKO, N. (2001). *Act Our Age! A cultural construction of Adolescence*. Nueva York/Londres: Routledge Falmer.
- MAHIRI, J. (Ed.). (2004). *What they don't learn in school: Literacy in the lives of urban youth*. New York: Peter Lang.
- NAKKULA, M.J. y TOSHALIS, E. T. (2008). *Understanding Youth. Adolescent development for educators*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- OSBORN, M.; BORADFOOT, E.M.; RAVN, B.; PLANEL, C. y TRIGGS, P. (2003). *A World of Difference? Comparing Learners across Europe*. Maidenhead: Open University Press.
- VADEBONCOEUR, J.A. & PATEL STEVENS, L. (eds). (2005). *Re/constructing 'the adolescent': sign, symbol, and body*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- VADEBONCOEUR, J.A. (2005). Naturalised, Restricted, Packaged, and Sold: Reifying the Fictions of 'Adolescent' and 'Adolescence'. En J.A. Vadeboncoeur & L. Patel Stevens (eds). *Re/Constructing 'the Adolescent'*. (pp.1-24). New York: Peter Lang.
- WALKERDINE, V. (1984). Developmental psychology and the child-centred pedagogy: The insertion of Piaget into early education. En J. Henriques; W.Hollway; K.Urwing; C. Venn & V. Walkerdine (Eds.). *Changing the subject: Psychology, social regulation, and subjectivity*. (PP.153-202). Nueva York: Methuen.
-

Temas de investigación con jóvenes

Imanol Aguirre

Universidad Pública de Navarra

Introducción

Abordar una reflexión sobre las temáticas hegemónicas en la investigación con o sobre jóvenes conlleva una ardua tarea, en tanto que los jóvenes son seguramente uno de los sectores sociales sobre el que más investigación se realiza.

Sin entrar en detalle sobre frecuencias, repeticiones o localizaciones geográficas, creo sin embargo, que resulta interesante marcar siquiera los rasgos generales, aunque sea en trazo grueso, de los temas que suelen capitalizar nuestra mirada como investigadores interesados por el mundo de los jóvenes.

Los jóvenes no eligen los temas. Nosotros los investigadores los decidimos

Una de las constantes en toda la investigación con jóvenes e incluso en la investigación sobre jóvenes que he repasado para realizar esta presentación, es precisamente que sólo en raras ocasiones los temas de la investigación parten de los propios deseos de saber o de las necesidades e intereses de los jóvenes mismos. Por lo general, corresponden a nuestros propios deseos e inquietudes que, en el mejor de los casos y con la mejor voluntad, solemos creer que se corresponden con los que más les interesan a ellos o con los que más les conviene que sean abordados por la investigación científica.

Dar cuenta de los temas es evidenciar nuestro imaginario sobre qué es ser joven

Esta reflexión que quiero promover sobre las temáticas que orientan nuestra investigación es, a mi juicio, importante porque al dar cuenta de la presencia en la investigación de uno temas y excluir otros, estamos mostrando indirectamente cómo está construido en nuestro imaginario colectivo la idea de qué es ser joven. Preguntamos, nos preguntamos, sobre aquello que consideramos relevante de su naturaleza, sobre aquello que concebimos como sustancial y no como accesorio, sobre aquello que concebimos como distintivo y no común, sobre aquello que nos parece más definitorio y no meramente circunstancial en su identidad y en su vida.

De esta forma. Determinando cuáles son los temas que polarizan la investigación académica y social sobre la juventud estamos haciendo una especie de retrato robot de cómo la vemos y lo que nos preocupa de ella.

Este retrato robot, necesariamente aproximado, vendría a estar conformado, de acuerdo a una mirada rápida a la literatura sobre el tema por lo siguientes rasgos:

Seis ámbitos de cuestiones que centran la investigación con /sobre jóvenes

Un repaso a vuela pluma de las temáticas de la investigación sobre jóvenes más frecuentes me ha dejado entrever seis grandes ámbitos de preocupación entre los investigadores que denotan otras tantas miradas sobre este sector de población que nos ocupa.

Los estudios o investigaciones que se ocupan de las cuestiones relacionadas con la educación

Una gran parte de la investigación con jóvenes, en el ámbito de las ciencias sociales, proviene del campo de la pedagogía o áreas anexas y se ocupa de conocer aspectos de la vida y actividad de los jóvenes en el nicho de un contexto educativo, sea formal, no formal o informal.

Es abrumadora la diferencia entre este tipo de estudios y los que se ocupan de conocer análogos detalles sobre la vida del joven en su calidad de trabajador. Podríamos decir, en consecuencia, que desde la perspectiva de la investigación académica en general el joven es básicamente concebido como *joven estudiante*.

Estudios que se ocupan de estudiar las actividades del joven en el tiempo de ocio, tiempo libre, diversión

Otra buena parte de los estudios de tipo sociológico sobre los jóvenes se ocupa de desmenuzar al detalle en qué ocupan el tiempo libre, cuáles son sus actividades de diversión, ocio y entretenimiento preferentes.

En este tipo de estudios se pueden detectar dos intencionalidades opuestas: Por un lado las de las investigaciones que, con fines comerciales y de consumo, buscan conocer los gustos y las prácticas de los jóvenes en tiempo de ocio con el fin de orientar su oferta hacia productos que lo satisfagan. Por otro lado, estarían los estudios de quienes tratan de conocer esas mismas tendencias y prácticas con el fin de propiciar programas o acciones de prevención ante aquellas que se consideren dañinas para su desarrollo. Es el caso de los estudios que miden el tiempo de consumo de TV, la adicción a Internet o similares, que se realizan anualmente por el Instituto de la Juventud u organismos afines.

A pesar de la diferencia en la intención, en definitiva en ambos casos, éstas investigaciones nos reflejan una mirada sobre los jóvenes que los constituye en nuestro imaginario como seres identificados, como ningún otro rango de edad, con el *entretenimiento y la diversión*.

Estudios que se ocupan de la salud

Uno de los ámbitos más prolíficos y reconocidos de la investigación científica, en general, suele ser el que aborda temas relacionados con la salud. Se podría pensar que los estudios sobre salud no serían un campo muy adecuado para la

investigación con y sobre jóvenes a los que, casi por definición, se considerarían preferentemente sanos. Sin embargo, son numerosos los estudios que buscan el conocimiento de hábitos y prácticas juveniles con consecuencias de carácter sociosanitario. La inmensa mayoría de estas investigaciones lo hace en relación con las prácticas vinculadas al tiempo de ocio como las anteriormente señaladas — consumo de drogas (incluidas tabaco y alcohol), prácticas sexuales de riesgo (embarazos, SIDA,...), adicciones diversas (Internet, TV,...) —. Pero no son pocos los estudios que se centran en las relaciones entre cuestiones propias del ámbito sanitario y las patologías que afectan al rendimiento escolar, como por ejemplo el déficit de atención o la hiperactividad. Son investigaciones que se sitúan a caballo entre los estudios sobre la salud y los estudios educativos, que tienen gran incidencia práctica hasta en la propia configuración de los equipos educativos de las instituciones escolares.

En la misma línea de análisis que vengo mostrando, podríamos decir que los estudios vinculados a la salud y a la inclusión social proyectan una imagen del joven como alguien que está *permanentemente en riesgo o cuyas prácticas con respecto al uso de su cuerpo son patologizadas*.

Las investigaciones orientadas a explorar las cuestiones de inclusión social

Esta visión del joven, como joven en riesgo, está presente igualmente en los estudios que se ubican en el cruce de los que adoptan como motivo de trabajo las temáticas referidas anteriormente, pero lo hacen desde la perspectivas que quieren analizar la incidencia que éstas tienen en las condiciones de enraizamiento o inclusión social. Especialmente relevantes para nosotros, en este ámbito, es la preocupación por investigar sobre las correspondencias que se pueden establecerse entre la relación de los jóvenes con las escuela o la adquisición de los saberes escolares y la ocupación de una posición determinada en el entramado social.

Estudios que ven al joven como un joven de ciudad

Mirados desde otra perspectiva, la mayor parte de las investigaciones que se ocupan de los jóvenes centran sus análisis en jóvenes de ciudad o, por lo menos, en jóvenes practicantes de lo urbano, usando la terminología de Manuel Delgado (1999). Cuando se ocupan específicamente de los jóvenes que habitan en un entorno rural no lo hacen, por lo general, para abordar cuestiones universalmente reconocidas como propias de la juventud, sino de aquellos temas especialmente relacionados con la ruralidad —si se quedan o no en el campo a vivir, por ejemplo—. Apenas enfocan sobre otros aspectos de su vida, como los anteriormente mencionados, que parecen ser exclusivos del joven de ciudad, reflejando una lógica según la cual, en nuestro imaginario la imagen del joven queda adscrita indisolublemente a la *imagen de lo urbano*.

Estudios que exploran el tema de la construcción identitaria

Finalmente creo que puede distinguirse en este repaso de trazo grueso que estoy haciendo sobre las temáticas propias de la investigación con jóvenes, aquellos

trabajos que se relacionan con el estudio de aspectos identitarios. Por lo general, suelen acercarse al mundo de los jóvenes desde visiones de tipo psicológico, sociológico o antropológico. Entre ellos cabría destacar los que ponen en el eje de la indagación un determinado posicionamiento sobre las cuestiones de género (generalmente feminista), pero también entrarían en esta categoría los cada vez menos frecuentes estudios sobre “tribus urbanas”. En realidad la cuestión de la identidad es de plena actualidad y eso significa que este enfoque en los temas de investigación está impregnando hoy todo el abanico temático de estudios sobre jóvenes. Es de resaltar, a este respecto, que esta temática de la construcción identitaria, apenas se presenta en investigaciones cuyo ámbito de estudio abarque otro rango etario. Una cuestión interesante porque pone de relieve que a ojos de la investigación los jóvenes (y no los adultos o los ancianos) son concebidos como seres “*en construcción*”, como personas que están en proceso de adquisición de una identidad que los defina (¿indefinidamente?).

Seguramente podrían establecerse, de una forma mucho más fina, bastantes más categorías y con ello ajustar más el perfil de nuestra mirada sobre qué es ser joven. Pero creo que en el marco de esta presentación puede servir para hacernos una idea y pensar sobre la naturaleza de nuestra mirada sobre la juventud que en este primer vistazo se antoja bastante paternalista. En todo caso, es una apreciación que queda a la consideración y debate entre los presentes.

La temática de los trabajos presentados a estas jornadas

El repaso a los trabajos presentados en este congreso, quizás por provenir de un ámbito mucho más delimitado, *no refleja totalmente* esta variedad temática que acabo de desgranar. No obstante Me parece que es posible distinguir en ellos diferentes intereses y ámbitos de investigación como los aquí señalado, que igualmente nos hablan de nuestras miradas sobre los jóvenes.

La cuestión de la identidad, como ya se ha señalado, impregna varios de ellos, al igual que el enfoque sobre los tiempos de ocio. Soy consciente de que es arriesgado “clasificar” temáticamente los trabajos presentados a estas jornadas. Por eso no pretendo que este ejercicio que voy a realizar a continuación tenga ninguna validez taxonómica. Sólo creo que puede resultarnos útil porque va a permitir indicar algunos focos temáticos, junto a los señalados anteriormente, que puedan ayudarnos a tomar conciencia más clara sobre el tipo de mirada que proyectamos en nuestros estudios con y sobre los jóvenes. Básicamente me permito, entonces, distinguir entre los trabajos presentados estas constantes temáticas:

Los que miran al joven en su calidad de estudiante

En algunos casos, como el de los trabajos de Alfred Porres, Álvaro Marcelo Chávez y Jaime Martínez, esta mirada se produce desde la perspectiva en la relación docente-alumno. En otros, como los de Fernando Hernández y Paulo Padilla y el propio Jaime Martínez, se aborda la cuestión de la relación del joven con el aprendizaje.

Investigaciones que tienen en su fondo la preocupación por la formación de la identidad

Lo hacen, a mi juicio, de forma explícita, los trabajos de Enrico Beccari, con motivo de su propuesta que para este fin ofrece la Graphic Novel, el proyecto de Ricardo Reis, vinculando la identidad con la construcción del relato por los estudiantes, el de Paola Cinquina sobre la identidad proyecta en estudios de video participativo, el de Anderson Ferrari, poniendo en relación la cuestión de la identidad sexual con el cuerpo o, quizá más tangencialmente, el de Marta Madrid, sobre la identidad y la diferencia.

Temáticas relacionadas con la articulación social

Mercè Valls se acerca a esta mirada desde su estudio sobre la integración juvenil en el mercado laboral. Podríamos considerar que Fernando Hernández y Paulo Padilla también lo hacen al señalar en su estudio la relación entre el éxito o el fracaso escolar y su incidencia en la vida social). Igualmente, la cuestión de la articulación social del joven puede observarse en el estudio de Anderson Ferrari que nos remite al efecto que sobre ello tiene la elección de una opción sexual no hegemónica, como la homosexual.

Marta Ricart nos coloca con su trabajo en el territorio de las oportunidades del en el ámbito rural y Marta Madrid, con su trabajo en el Proyecto Aderes, enfoca claramente sobre la integración de la diferencia.

En relación a la visión de los jóvenes como productores de cultura visual

Un ámbito muy específico de muchos de los ensayos presentados es el de la relación de los jóvenes con la cultura visual. Algo que no es de extrañar debido a que esta relación constituye una de las líneas básicas de investigación de los grupos organizadores de estas jornadas. El abanico de propuestas es amplio. Enrico Beccari enfoca sobre las posibilidades creativas que a los jóvenes ofrece la Graphic Novel, mientras que el estudio de Marta Madrid se fija en la técnica del Stop Motion. Alfred Porres mira también a los jóvenes como constructores de relatos y Marta Ricart hace lo propio enfatizando el papel que en ello pueden cumplir las tecnologías de la imagen. Los usos de las tecnologías entre los jóvenes, especialmente en tiempo de ocio, están también muy presentes en el estudio de Paola Cinquina sobre los condicionantes de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) para establecer relaciones de investigación con los jóvenes. Por último, el trabajo de Imanol Aguirre, Ilargi Olaiz y Lander Cavelhe examina aspectos metodológicos y epistemológicos de su estudio sobre los saberes que ponen los jóvenes en su calidad de productores de cultura visual.

Todas éstas miradas, las generales y las de los trabajos presentados en estas jornadas, configurarían, grosso modo, las temáticas más frecuentes en la investigación sobre y con jóvenes. Sin embargo, los trabajos presentados en estas jornadas introducen el importante *matiz de plantearse como investigación con jóvenes*. Eso conlleva tomar al joven como alguien portador de saber, incluso en el

caso del joven que ha padecido fracaso escolar, como en el del estudio de Fernando Hernández y Paulo Padilla. Y significa igualmente pensar en el joven como alguien que tiene algo que decir y que es capaz de *crear sus propios relatos, como ya se ha señalado*.

Este cambio de perspectiva hacia la investigación con jóvenes nos pone, por tanto, en disposición de darles también la palabra y activar la escucha para saber qué temas son los que les interesan y reflexionar sobre la naturaleza, origen y pretensión de las temáticas de nuestras pesquisas. Más allá de las implicaciones éticas o metodológicas, desde el punto de vista temático, la perspectiva de investigar con jóvenes parece que debería empujarnos a tener en cuenta sus intereses a la hora de elegir nuestro problema de investigación; a investigar sobre lo que ellos quieren saber más que a investigar lo que queremos saber nosotros de ellos. No sé hasta qué punto este enfoque está presente en nuestros trabajos. Por eso me atrevo a compartir esta reflexión con los participantes y hacerme en voz alta las siguientes preguntas:

- ¿Qué nos ha movido a elegir este tema / problema de investigación?
- ¿En qué medida podemos escapar de este “reparto” preestablecido de temas que parecen propios de la investigación sobre jóvenes?
- ¿En qué medida los temas de investigación que elegimos son temas que importan a los jóvenes o, por el contrario, son “nuestros” temas, los que hablan de nuestra mirada sobre ellos?

Referencias bibliográficas

DELGADO, M. (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.

Las cuestiones metodológicas en la investigación con jóvenes

Asunción López (UB), Núria Simó (UdV) y Enrico Beccari (UB)

Universidad de Barcelona (UB) y Universidad de Vic (UdV)

La cuestión metodológica: introducción

El siguiente documento presenta los ejes, preguntas, debates y otros elementos clave entorno a la metodología en la investigación con los jóvenes que emergieron en la sesión del 27 de enero de 2011, dedicada a dicha cuestión. Abrimos el texto con una síntesis de la introducción al tema que presentaron Asunción López y Núria Simó, seguimos con ejemplos extraídos de las comunicaciones que ilustran algunas de las cuestiones planteadas y destacamos las notas más relevantes que el relator Enrico Beccari recogió durante la sesión de trabajo de las jornadas. El presente relato pretende dar cuenta de la multiplicidad de voces y la riqueza de argumentos que surgieron entorno a conceptos tales como (para citar unos pocos) metodología, posicionamiento, estrategias y comunicación. Cerramos el texto con nuestras consideraciones finales como apertura a nuevas reflexiones en torno a la cuestión metodológica que iniciamos en estas *I Jornadas Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*.

Una aproximación a la cuestión metodológica desde la experiencia vivida

La experiencia en proyectos de investigación sobre y con jóvenes¹ sirvió a Núria y Asun como punto de partida para una reflexión – compartida con los participantes – sobre las cuestiones metodológicas. Su introducción al tema fue el relato de un progresivo cambio de enfoque: de investigar sobre los jóvenes en una primera investigación, a investigar con los jóvenes en la segunda. Compartir este cambio de enfoque significó poner en evidencia y discutir cuestiones metodológicas, que ahora pretendemos reordenar.

La metodología, en un contexto de “*investigación con*”, lejos de considerarla un artilugio que dirige las acciones del investigador, adquiere sentido en la puesta en práctica de las decisiones que orientan el proceso de investigación. En este contexto el foco es la relación cambiante, poliédrica y única que cada cual ha sido capaz de establecer con los jóvenes. Como consecuencia “*el investigar con*” va a tener implicaciones epistemológicas y políticas.

Núria y Asun evidenciaron un proceso en el que la metodología se moldeaba de acuerdo con los cambios vividos en la relación entre el investigador o

¹ “Hacia una escuela secundaria inclusiva: saberes y experiencias de jóvenes en situación de exclusión (2006 ARIE10044) (2007-2008) y “Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber”. Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2008-03287. (2008-2011).

investigadora y cada participante. Destacaron, además, algunas características particulares de la investigación con jóvenes (Heath, Brooks, Cleaver y Ireland, 2009) como elementos que podían abrirnos a nuevas perspectivas de reflexión y diálogo:

1. Las vidas de los jóvenes se estructuran en torno a un abanico de contextos e instituciones propias de la edad (instituciones educativas, programas de formación, actividades de ocio y subculturas).
2. En esos contextos se percibe la presencia de políticas específicas orientadas a la juventud
3. La juventud se construye como un tiempo crítico de transiciones y de desarrollo individual en el transcurso de la vida.
4. Los jóvenes son un grupo “débil” en el proceso de investigación, por lo que necesitan una particular atención en la relación que construimos en dichos procesos

Se trataría, en la práctica investigadora, de ver dónde se puede construir la relación con el joven, cómo analizar las evidencias y qué hacer con el relato que se va construyendo.

En la investigación relatada por Asun y Núria, el espacio del encuentro vivo ha sido el marco de la relación con los jóvenes. En este espacio se ha dado el cambio (terminológico y sobre todo de enfoque) de la “entrevista” a la “conversación”, dicho tránsito ha posibilitado la construcción de una relación de participación y colaboración, aunque esta sea desde el principio asimétrica, ya que nace de las propuestas y de las necesidades de los investigadores. El guión previo abrió el paso a una experiencia de conversación de contornos difusos, en un contexto relacional de intercambio, cargado de incertidumbre, que les ha permitido ponerse en juego como investigadoras y como personas.

En cuanto al marco de análisis, las resonancias de la relación con los jóvenes fundamentaron la experiencia de lo que destacamos de su relación con el saber. Los ecos que resuenan de lo que los jóvenes dicen al investigador y la proyección del sentido que este le otorga en el relato inundan de significado la relación vivida. En la experiencia de Núria y Asun, el análisis de los datos, tal y como lo plantea Catherine Riessman (2008), permitió dialogar con los diferentes enfoques que ella propone para las investigaciones biográfico-narrativas:

1. El análisis temático: qué se ha dicho, qué temas emergen.
2. El análisis estructural: cómo se cuenta la historia, su estructura narrativa, su intención. El “cómo se dice”, más que el contenido en sí.
3. El análisis dialógico/ performativo: interpretar dialógicamente las evidencias en relación al contexto (la conversación) en que han sido producidas.

A lo largo de las dos investigaciones, el análisis transitó del primer al tercer enfoque, en una búsqueda de sentido compartido y de una mayor complejidad. Ello nos llevó a la escritura del relato, un relato que integraba la propia mirada del investigador en el mismo texto. Los investigadores nos transformábamos en los

primeros autores de una narración que queríamos compartir con los jóvenes. Este primer texto fue leído por cada joven participante y se le invitó a compartir el proceso de escritura a partir de las reacciones que suscitaba lo que se escribía con (pero también sobre) él. En este intercambio algunos jóvenes mantuvieron una relación activa y crítica. Otros, simplemente, manifestaron su acuerdo con lo relatado. Finalmente, el papel del grupo en la construcción de cada relato, y en la búsqueda de relaciones entre las distintas historias biográficas fue crucial. El grupo ayudó a definir la posición del investigador o investigadora en cada relato: sus interpretaciones, y cómo las proyectaban en las preguntas en torno al proceso de investigación vivido.

Actualmente el grupo se está planteando cómo analizar y crear puentes entre los distintos relatos. Es un proceso de análisis que aún sigue abierto, y que se desarrolla alrededor de tres ejes, que han orientado el camino metodológico y la puesta en relación de los relatos biográficos:²

- ¿En qué medida lo que hemos escrito da cuenta de la relación que hemos tenido con el joven?
- ¿Qué relación con el saber se ha construido en la experiencia relacional que ha propiciado la investigación?
- ¿Cómo los jóvenes dan cuenta del saber de sí?

Acerca de las comunicaciones

A continuación destacamos algunas reflexiones extraídas de la lectura de las 12 comunicaciones presentadas, y nos fijamos en aquellos aspectos que relacionamos con metodología y método como la comunicación con los jóvenes, pero también la posición investigadora que pretendemos asumir en este tipo de investigación, así como algunas herramientas y estrategias de investigación posibles. Estos ejemplos ilustran ideas clave presentadas en la introducción de Núria y Asun y enlazan con el debate que mantuvimos en las Jornadas.

Comunicar con los jóvenes

Las distintas comunicaciones ilustran el deseo de las personas investigadoras de acercarse a los jóvenes de un modo diferente: un acercamiento que nos lleve a dejarnos tocar por la experiencia de los jóvenes, pero que nos obliga a enfrentarnos a unas problemáticas importantes que impregnan todo el proceso.

Se propone sustituir el término de colaboración horizontal por el de **disparidad**, que se refiere a una relación que no siendo simétrica tampoco es jerárquica. Esta disparidad posibilita una relación en la que las diferencias entre personas adultas y jóvenes- de experiencias y vivencias, de espacios y modos de relación con el saber, con los otros y el mundo-en lugar de ser obstáculos dan lugar a formas de intercambio enriquecedoras y creativas.

² Las cuestiones eje se han extraído de la comunicación: *"De investigador sobre jóvenes a investigar con jóvenes: relato de un proceso"* presentada por Fernando Hernández y Paulo Padilla en el marco de la Jornadas.

Por ejemplo, Fernando Hernández y Paulo Padilla Petry relatan una investigación basada en historias biográficas profundizadas y compartidas. Lo que destaca desde el punto de vista metodológico es el enfoque narrativo de las entrevistas, pensadas no como un método para recoger simples datos sino como parte de una experiencia compartida, una conversación creativa construida a través de un complejo procedimiento de encuentros, desencuentros, diálogos entre joven, investigador y grupo de investigación. Otro punto de contacto relevante es el proceso de escritura: el relato, como evidencia escrita de la relación entre el investigador y el joven, debe decirnos algo sobre dicha relación entre la persona adulta y el joven, reflejar la lectura compartida con el grupo y saber transitar de lo singular al relato compartido siendo fieles a lo dicho y creado en cada caso.

Por otro lado, abrirse a la investigación con los jóvenes es tal y como expresan Imanol Aguirre, Ilargi Olaiz y Lander Calvelhe *“iniciar un proceso de entender creativamente al otro”*. Sin embargo, este proceso tendrá unas consecuencias éticas, políticas y epistemológicas, desplazando muchas veces el propio foco de la investigación. Es la fundamentación del compromiso ético y político lo que orienta el posicionamiento metodológico, y no al revés. Todo ello tiene consecuencias en la posición que asume la persona investigadora. Transita desde la pura observación en la búsqueda de una información al deseo de colaboración con la persona joven en un espacio conversacional que va a dar lugar a un aprendizaje mutuo y a generar un saber inédito. Como ejemplo podemos citar el caso de Mercè Valls, docente e investigadora, donde la autora llega a cuestionarse sus entrevistas con el alumnado, que le llevan a unas conclusiones planas. Hay una evolución de las entrevistas puntuales a una estrategia metodológica conversacional que posibilita al joven decirse desde sí, facilitando un espacio a la relación y a la sorpresa que siempre está en juego en la experiencia singular.

Posición docente y posición investigadora

Así como la de Mercè Valls, muchas comunicaciones presentan una figura de investigador que es al mismo tiempo (y a veces en el mismo lugar) docente. Posicionarse como investigador implica, para estas personas, reflexionar en torno a su posición de profesor, qué ocurre al ponerse otros lentes, cómo viven el cambio, y hasta qué punto las dos posiciones son compatibles.

Alfred Porres busca colaborar con el alumnado desde su nuevo lugar de investigador, y aunque en un primer momento encuentra una respuesta en ellos, esta decae en la medida en que el nuevo espacio reproduce las rutinas escolares y lleva a una desafección de los jóvenes. En su comunicación emergen las tensiones y la complejidad que implica poner en relación la actividad y la identidad de investigador con la de docente.

Estas fronteras se difuminan y están presentes en otras comunicaciones como la de Jaime Martínez, que investiga la Cultura Visual como un espacio de aprendizaje crítico acerca de las imágenes y de su papel en la cultura juvenil. Jaime desarrolla de forma simultánea ambos lugares – investigador y docente – propiciando un espacio de aprendizaje e intercambio entre los distintos imaginarios de los

jóvenes. Al mismo tiempo, su posición condiciona la elección de las estrategias con las que investigar con los jóvenes.

También Álvaro Marcelo Muñoz Chávez considera que el profesor puede ser investigador *con* los jóvenes, y que la metodología se construye en la misma práctica docente porque está hecha de relaciones, de diálogos, de acciones y vivencias en continuo contacto con el alumnado. Y sin embargo reconoce que es necesario un cambio de enfoque, ya que el docente puede encontrarse en posición de ser investigador, pero no necesariamente actuar como tal.

La construcción de las metodologías

Otro aspecto en el que todas las comunicaciones coinciden es que una metodología se construye, no se adopta ni se aplica por decisión previa. Por lo tanto, no todo es previsible al comienzo y es el propio proceso el que va generando significados compartidos.

En las comunicaciones aparece la voluntad de escapar de pautas fijas, y se recurre a la creatividad y a las nuevas tecnologías –sobre todo las relacionadas con la comunicación multimedia y con la creación/manipulación de imágenes – para generar formas de investigación más flexibles y atentas a la mirada flotante y a los imprevistos de la comunicación.

Marta Madrid Manrique habla de metodología desde su actividad en un taller de animación para niños. En un punto de su comunicación, Marta subraya la necesidad de, en cierto modo, librarse de los recursos puramente teóricos en favor de un *“equipaje de viaje cada vez más ligero”*. En este sentido, utiliza la metáfora de la danza para describir los continuos movimientos y el desplazamiento de fuerzas (poder, interés, carga emocional) que caracterizaría un tipo de investigación más dinámica y flexible, basada en las relaciones y en la interacción con las personas.

Enrico Beccari propone la utilización del cómic autobiográfico como forma de alfabetización peculiar, en la que imagen y palabras se combinan para comunicar emociones y vivencias y estimular reflexiones con los jóvenes. Una propuesta de este tipo evidencia la necesidad de escoger formas de comunicación que permitan compartir un bagaje cultural entre investigadores y jóvenes, y que al mismo tiempo estimulen en ellos el deseo de contar sus propios relatos.

Igualmente, Ricardo Reis propone estrategias de producción y análisis compartida de material visual y textos narrativos, con el fin de hacer emerger las diferentes narrativas – públicas y privadas – relacionadas con la alfabetización visual.

De una forma original Imanol Aguirre, Ilargi Olaiz y Lander Calvelhe utilizan el cuestionario como un recurso dialógico de reflexividad con los jóvenes. Desde el punto de vista metodológico esos diálogos cuestionaron dicha herramienta para obtener datos, al aparecer la conversación como algo más serio y profundo.

Paola Cinquina apuesta por un espacio conversacional en el que comparte imágenes, grabaciones y otros recursos de las TIC. Lo que está en juego es el

espacio de relación y en él plantea la posibilidad de combinar situaciones presenciales y no presenciales: *“el significado que atribuimos a los vínculos que creamos, transitar entre la presencialidad y la virtualidad en el interior de la relación investigadora”*.

Anderson Ferrari propone el espacio de la relación investigadora como lugar donde contarse y escucharse de modo que esos significados ayuden a crear nuevas identidades como en el caso de los jóvenes gays.

Marta Ricart i Masip destaca la inestabilidad de las estrategias de investigación, que es al mismo tiempo una oportunidad para enfrentarse al reto de forma creativa. Herramientas relacionadas con el uso del ordenador y de la imagen - *photo-eliciting*, *video dialogue*, *photo voice* – con las que los jóvenes parecían sentirse más a gusto son fundamentales en la creación de la relación. Una vez más, se habla de estrategias de producción y reflexión de imagen como metodología de investigación con los jóvenes.

Los puntos principales del debate

El debate se abrió con unas preguntas que Asun y Núria plantearon a los participantes. Las preguntas de partida se orientaron al proceso de construcción de las decisiones metodológicas. El debate se focalizó en aspectos como: la incertidumbre en el proceso; la elección de los jóvenes con los que investigar; nuestra sensibilidad a lo que emerge (en nosotros, en ellos) en este tipo de relación; qué sentido o utilidad personal o formativa pueden tener estas experiencias para ellos y para nosotros; hasta qué punto compartimos lenguajes comunes y, de ser así, qué nuevas herramientas podemos proponer para facilitar la comunicación; cómo enfrentarnos al reto de la escritura compartida; qué papel juega el grupo de investigación, y las relaciones que surgen entre el grupo, el investigador y los jóvenes; la cuestión de la confianza; las voces, los “yoes” en el relato. Y, finalmente, qué podemos aprender mutuamente en dicha relación.

Ante todas estas cuestiones, destacamos aquellos ejes temáticos entorno a los que se desarrollaron los intercambios y debates de los participantes en la sala.

Nuestra posición como investigadores

Una de las preocupaciones de los participantes fue el análisis de las posibilidades y límites de construir la investigación con los jóvenes, desde nuestra posición como adultos, docentes e investigadores.

Como investigadores no podemos obviar que nuestro discurso está ligado a circunstancias académicas, de producción científica, de financiación posible, etc. Ante dichas circunstancias es fundamental dar a conocer y que (re)conozcan nuestra posición, desde donde actuamos, qué implicaciones surgen de esta relación de investigación (no es una iniciativa privada, somos parte del profesorado universitario, el compromiso de la difusión de resultados, etc.) La explicitación de dicha posición no es la única condición para una verdadera relación horizontal que en el fondo es ilusoria. *La disparidad* de posiciones es inherente al lugar que cada

uno tiene en la relación como investigador o participante en la investigación o la que se establece entre el investigador y la institución. Aunque quizás en el debate primó la no pertinencia del término horizontalidad en la relación, como reflexión a este tema queremos aportar, que explicitar *dicha disparidad* posibilita más transparencia en la posición que cada participante establece en la relación y hace posible la experiencia de construcción desde el conocimiento de cada posición.

La posición del joven como participante en la investigación-investigador

Se habló también de la posición del joven como participante en la investigación, cuál es su mirada hacia el investigador: siente curiosidad por su figura, interés en la relación, o simplemente cómo nos interpreta (o, cómo interpreta la relación en los encuentros) a la vez que nosotros hacemos lo mismo. En este interés por destacar el protagonismo de los jóvenes como autores es importante tomar consciencia que nosotros como investigadores podemos ahogar la voz de los que no quieren serlo.

Aspectos comunicativos (discursos, voces, interpretación)

La comunicación entre jóvenes y adultos es el punto de encuentro de discursos diferentes donde cada uno, según la situación, entra y sale continuamente de forma automática, sin ser demasiado consciente de dichos movimientos. En este intercambio, reflexionamos acerca de cómo dar cuenta de registros diferentes sin generar un discurso plano, homogéneo, y como incluir esas expresiones, voces y resultados en las publicaciones. Comunicar, también, significa interpretar, pero no interpretar al otro – en el sentido de tematizar "quien es" ese otro, el joven –El investigador interpreta quien dice que es ese joven en la relación compartida.

La seducción en la relación

Aunque dicho tema no se menciona explícitamente en las comunicaciones apareció en el debate. La seducción se hace presente en la investigación, como un interés por aquello que compartimos, por lo que nos atrae irreflexivamente, y que a veces hace tambalear nuestra posición. Otra dimensión que conformaría dicha seducción es la sensación de que al investigador le importa la relación que está construyendo con los jóvenes, que considera importante lo que dicen. En este sentido incluso se comparó el investigador a un "vendedor" de temas, se espera, interesantes – que explicita su posición, y que con su actitud de escucha activa busca la complicidad con el otro. Quedó abierta la cuestión de cómo gestionar ese espacio, ese juego que hay entre investigado e investigador, particularmente con respecto al interés que se puede – y que es lícito – estimular entre los participantes en la investigación.

El debate en torno al espacio relacional y sus límites introdujo muchos matices. Planteamos cuál es el espacio que ofrecemos a los jóvenes para que nos conozcan y cómo nos movemos en esa relación de mutuo conocimiento. Cuando aumenta en intensidad, y se difuminan barreras personales y sociales – no sólo como

investigador y participante en la investigación, sino también como alumno/profesor; o adulto/joven – cómo situarnos sin que se convierta en asfixiante o desorientadora. En dicha reflexión se abre el sentido de qué significa *ponernos en juego como investigadores*.

El grupo como el 'tercero' en la investigación

El debate confirmó la importancia del grupo en la investigación con los jóvenes. En este sentido, el grupo se transforma en un "tercer investigador". Promueve y limita en cada investigador sus posibilidades de acción y pensamiento. Quedó abierta una pregunta al respecto: ¿Cómo comunicamos la presencia del grupo a los participantes en la investigación? ¿Cómo hacemos para que él perciba su presencia, y sea consciente de las implicaciones? También se planteó cómo nace y crece la confianza en el grupo para poder compartir la relación de la investigación.

Cómo nace la relación de investigación

Desde una posición externa a la academia, un participante planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo se inicia el contacto en la investigación? ¿En qué contextos nace este contacto? Las posibilidades son variadas según las realidades investigadoras: la misma institución puede propiciar el contacto, en otras la iniciativa surge de las oportunidades que se presentan entorno a la red de relaciones sociales del investigador y de su grupo. La relación con el participante está siempre en desarrollo, partiendo de un punto común, que es el contacto, el discurso introductorio, la hoja de negociación, las ideas previas y posiciones de ambos. En todos los casos, el punto de partida surge de la demanda de saber de la persona investigadora, y de la idea que se construye cada joven acerca de lo que quieren de ellos.

La continuidad en la investigación

Otra de las cuestiones surgidas giró en torno a la continuidad en una investigación con los jóvenes. Es importante considerar la edad de los participantes porque sus reflexiones, análisis y opiniones pueden estar sujetas a una mayor volubilidad. Posibles respuestas a dicha característica, en este tipo de investigaciones basadas en la experiencia compartida, puede ser la elaboración de pequeños documentales o documentos gráficos, siendo plenamente conscientes que este testimonio pertenece a un tiempo y lugar precisos.

Deslice de la conversación hacia la ética

Aunque no era el tema de la sesión, queremos destacar que en el debate las intervenciones orientadas hacia temas éticos fueron constantes incluso mayoritarias que las relativas a la metodología, que era el tema de la sesión. En este sentido, aunque, tal y como se recoge en este texto están presentes en las comunicaciones, resulta interesante destacar que los aspectos más relacionados con métodos, estrategias y herramientas concretos de investigación no fueron un tema central en el debate colectivo, sino que se centró más en los aspectos

metodológicos centrados en la actuación de la persona investigadora en la construcción de la relación.

Consideraciones finales

Queremos cerrar este documento con algunas consideraciones finales que sirvan para continuar avanzando en las cuestiones metodológicas en este camino hacia la investigación con jóvenes:

- Las decisiones metodológicas surgen de un posicionamiento epistemológico, ético y político que orienta el posicionamiento metodológico y no al revés.
- Este camino se basa en la incertidumbre, y en la toma de decisiones a medida que avanza la relación.
- El conocimiento mutuo de la posición de la persona investigadora y la persona investigada es crucial en la creación de una relación que es dispar facilitando las posibilidades de lo que podemos construir conjuntamente.
- La relación del investigador con los jóvenes transita hacia lugares conocidos por aquellos docentes que se implican y se preocupan por los jóvenes que tienen a su cargo.
- Las estrategias metodológicas que ponemos en juego en la investigación con jóvenes deviene un espacio de construcción creativo que busca distintos caminos a través de los que sostener la relación.
- El análisis de los datos en las conversaciones transita de un planteamiento temático hacia un análisis dialógico en una búsqueda de sentido compartido para construir un relato que integra la mirada del propio investigador sobre la construcción de la relación.
- La relación en la investigación con los participantes es el espacio de creación de sentido para la construcción conjunta de conocimiento

Referencias bibliográficas

- HEATH, S.; BROOK, R.; CLEAVER, E. & IRELAND, E. (2009). *Researching Young People's Lives*. London: Sage Publications.
- RIESSMAN, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage Publications.

Cuestiones éticas en la investigación con los jóvenes

Juana M. Sancho Gil

Universidad de Barcelona

“El conocimiento es poder” (Francis Bacon)

El poder y la herida

El conocimiento es poder, como afirmaba Bacon en el siglo XVI-XVII, y el ejercicio del poder, a menos que se base en el abuso, comporta una responsabilidad. Una responsabilidad que implica, para quienes lo detentan, un cuidado particular para no aprovecharse de los otros, para no perjudicarlos, para no situarlos en posiciones de vulnerabilidad. Sino todo lo contrario, para contribuir al propio bien y al de los demás, promover la justicia y la equidad y mejorar los espacios personales y sociales.

Pero el conocimiento también se ha conceptualizado como *herida*, desde la religión, la filosofía y la literatura. Una herida que en el plano personal y social nos produce ese saber que, tan a menudo, no va acompañado de la posibilidad de tomar decisiones, de cambiar, transformar, intervenir en aquello que pensamos podríamos mejorar. Porque en el campo de la educación, por la experiencia y la investigación, *sabemos*, por ejemplo, que, con un limitado margen de error, tienen éxito (aprueban) quienes provienen de determinados sectores y grupos sociales y, de algún modo, *vienen educados de sus casas*. Es decir, con un bagaje que les permite entender mejor los códigos y las normas de la Escuela (Bernstein, 1990). Aquellos que han logrado la *razón* de la que habla Postman (1999) -ese estado de conciencia difícil de describir, pero que sin su presencia la enseñanza formal no funciona-, porque quien no la tiene encuentra dificultades para hallar un *motivo* que le ayude a superar los obstáculos y, a menudo, el sin sentido de la rutina escolar. Como también sabemos que fracasan (suspenden) quienes pertenecen a sectores distantes de la cultura dominante, sin tradición escolar, que no alcanzan a valorar la educación formal ni a vislumbrar cómo puede ayudarles a *ganarse la vida*. Aquellos que no ven ninguna *razón* para aguantar entre cinco y ocho horas sentados, viendo pasar un conjunto de personas e informaciones sin solución de continuidad, ni contexto que les ayude a dar sentido a sí mismos y al mundo que les rodea (Sancho, 2010).

Todo esto *se sabe*. Está escrito y evidenciado de muchas y diferentes maneras. Como también lo está la creciente sensación de *no pertenencia* a una escuela -cuya cultura *analógica* se les hace cada vez más extraña a las generaciones *digitales*-, expresada por muchos chicos y chicas, a pesar de sacar excelentes resultados en las pruebas PISA (OECD, 2003). También contamos con claves que nos indican cómo poder transformar la cultura de la Escuela y potenciar el aprendizaje del alumnado y el profesorado. O al menos, cómo *cometer nuevos errores*, porque si siempre hacemos los mismos no nos es posible aprender. Esta *herida* duele, pero la

ignorancia narcotizadora ni proporciona más felicidad ni nos exime de nuestras responsabilidades. En este caso como educadores.

Considerar las dimensiones de *poder* y *herida* del conocimiento nos lleva a plantear el tema de la ética de la investigación, en este caso *sobre* y *con* jóvenes, con especial atención. Primero por el convencimiento de que toda investigación ha de hacer explícitos sus espacios éticos. Segundo, porque está contribuyendo a la construcción de un discurso *sobre* o *con* un colectivo que bascula entre la dominación de los adultos, que de algún modo les *imponen* sus formas de ver y de ser, y el poder del propio colectivo que devuelve a los adultos una imagen de cierta impotencia, inadecuación y sensación de estar bajo escrutinio.

De qué hablamos cuando hablamos de ética

Acercarnos a la ética de la investigación nos aproxima a una parte de la filosofía que tiene que ver con el estudio de la moral, la virtud, el deber, la felicidad y el buen vivir. Como argumenta Peter Senger (1985), la ética se pregunta por cómo debemos vivir. Si hemos de perseguir la felicidad, la virtud o la creación de belleza. Si escogemos la felicidad ¿nos referimos a la nuestra o a la de todos? También nos plantea cuestiones tales como si está bien ser deshonesto por una buena causa. Si podemos vivir en la opulencia mientras hay gente que se muere de hambre. Si obligados a luchar en una guerra que no apoyamos deberíamos desobedecer las leyes. O cuáles son nuestras obligaciones con las otras criaturas que pueblan el planeta y con las que vendrán detrás.

Es decir, la ética tiene que ver con las decisiones prácticas y su mayor preocupación incluye la naturaleza del valor último y los estándares mediante los que las acciones humanas pueden ser consideradas correctas o incorrectas, adecuadas o inadecuadas. En este sentido conecta con las decisiones en torno a lo que se considera recto y conforme a la moral. Y aquí nos encontramos con el tipo de *bucle* de la mayoría de las acciones humanas. ¿Por qué? Porque si la bondad o la maldad de una acción se juzga por su moralidad y la moral (la costumbre) refiere a las reglas o normas por las que se rige la conducta de un ser humano en conformidad con la sociedad y consigo mismo. Y estas reglas y normas, como no podría ser de otro modo, han sido socialmente construidas, nos encontramos con la dificultad de establecer un comportamiento ético universal que trascienda los espacios y los tiempos.

Con todo, cuando la mayoría de la gente piensa en términos de ética o moral tiende a distinguir entre lo correcto y lo incorrecto, a través de reglas básicas como: *no hagas a los otros lo que no quieras que hagan contigo*; del principio profesional fijado por juramentos como el de Hipócrates: *en primer lugar, no hacer daño...*; de un credo religioso como los Diez Mandamientos: *no matarás...*; o de diversos aforismos elaborados por personas consideradas como sabias. En definitiva, una de las formas más comunes de definir la ética es refiriéndose a las normas de conducta que permiten distinguir los comportamientos aceptables y los inaceptables.

Para Aristóteles, las virtudes éticas son “aquellas que se desenvuelven en la práctica y que van encaminadas a la consecución de un fin, en tanto que las dianoéticas son las virtudes puramente intelectuales. A las primeras pertenecen las virtudes que sirven para la realización del orden de la vida del Estado —la justicia, la amistad, el valor, etc. — y tienen su origen directo en las costumbres y hábitos, por lo cual pueden llamarse virtudes de hábito o tendencia. [...] En la evolución posterior del sentido del vocablo, lo ético se ha identificado cada vez más con lo moral, y la ética ha llegado a significar propiamente la ciencia se ocupa de los objetos morales en sus formas, la filosofía moral.” (Ferrater, 1981: 1057).

De ahí que la decisión sobre lo ético, lo que se considera ético, se tome en las comunidades de discurso y práctica que comparten determinados valores y visiones del mundo.

En el campo de la investigación la existencia de códigos éticos que regulen las prácticas profesionales más allá de los intereses de individuos, corporaciones o políticos, tiene un corto recorrido, remontándose, como máximo, a finales de la década de 1960, con la primera crisis de *pérdida de fe en el progreso* (Laufer, 1990: 50). La aparición tardía de este tipo de códigos explícitos, que pueden ir *en contra* del pensamiento desarrollista, depredador o mercantilista dominante, se puede deber entre otras causas a que:

- La *ciencia* había tendido a desentenderse de las consecuencias de sus descubrimientos.
- El conocimiento científico fuese concebido como algo neutral, más allá del bien y del mal.
- La ciencia se entendiese como la búsqueda del conocimiento en sí mismo y a éste como algo incuestionablemente benigno (Mitcham, 1989).
- La tecnología se caracterizase como ciencia aplicada, lo que liberaba a la actividad científica de toda responsabilidad relacionada con los *posteriores* productos tecnológicos (Luján, 1989).

En estos momentos existe una preocupación cada vez mayor por las dimensiones éticas de la investigación y proliferan los códigos éticos institucionales. La mayoría de los organismos que realizan o financian investigación cuentan con uno. A la hora de presentar una propuesta, tanto el Ministerio de Ciencia e Innovación en España, como la Comisión Europea, plantean de manera explícita el tema de la ética de la investigación.

En el primer caso, los aspectos considerados, como puede verse en la figura 1, hacen sobre todo referencia más a la seguridad bioética que a la social. Y ponen al comité ético de investigación del organismo solicitante como garante de la buena práctica profesional. En este caso, la mayoría de las dimensiones éticas implicadas en la investigación social en general y educativa en particular no se contemplan. No se invita a los investigadores a reflexionar sobre las consecuencias de sus estudios para los individuos implicados y para la configuración y evolución de los fenómenos sociales bajo estudio.

La Comisión Europea, en los proyectos presentados al 7º Programa Marco, incluye un apartado abierto: *Section 4. Ethical Issues*, en el que los investigadores tienen que poner en consideración a lo largo de dos páginas y un cuadro resumen (ver figura 2) las dimensiones éticas implicadas en su proyecto y argumentar cómo piensan abordarlas.



GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN

NO PRESENTABLE

MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN
Dirección General de Programas y Transferencia de Conocimiento

4. IMPLICACIONES ÉTICAS O DE BIOSEGURIDAD DE LA INVESTIGACIÓN PROPUESTA

- Este documento deberá remitirse debidamente firmado, junto con el impreso de solicitud del proyecto.
- El escrito de autorización del correspondiente Comité de Ética o Bioseguridad deberá remitirse preferentemente junto con la solicitud del proyecto, para que pueda ser considerado en su evaluación. Si no dispone del mismo en el momento de presentar la solicitud, podrá enviarlo con posterioridad, pero será un requisito para la aprobación del proyecto. En caso de que el Organismo solicitante no disponga de Comité de Ética o Bioseguridad, la autorización corresponderá al Responsable legal del Organismo o persona en quién delegue.
- En aquellos proyectos en los que las muestras o tejidos humanos procedan de un Hospital o de un Banco de Tejidos, se deberá aportar la certificación del Comité de Ética de dicha institución, en la que se autorice su utilización en el proyecto solicitado. Indicar si la propuesta contempla alguno de los siguientes aspectos que puedan tener implicaciones éticas o relativas a la bioseguridad:

1. Indicar si la propuesta contempla alguno de los siguientes aspectos que puedan tener implicaciones éticas o relativas a la bioseguridad:	SI	NO
A. Experimentación clínica con seres humanos	☐	☒
B. Utilización de células troncales embrionarias humanas, o líneas derivadas de ellas, procedentes de preembriones sobrantes	☐	☒
C. Utilización de tejidos o muestras biológicas de origen humano	☐	☒
D. Uso de datos personales, información genética, etc.	☐	☒
E. Experimentación animal.	☐	☒
F. Utilización de agentes biológicos de riesgo para la salud humana, animal o para las plantas.	☐	☒
G. Uso de organismos modificados genéticamente (OMGs)	☐	☒
H. Liberación de OMGs	☐	☒

2. En el caso de que haya contestado afirmativamente en algunos de los supuestos A, B, C o D y para complementar la información de la Memoria del proyecto, debe detallar a continuación los siguientes aspectos referidos a la investigación propuesta:

- Número de pacientes, selección y protocolos previstos. Diseño estadístico de la experimentación.
- Tipo y características de los tejidos o muestras que se proponen utilizar.
- Datos personales o información genética que se van a utilizar.
- Procedencia y protocolos previstos para su utilización en investigación.
- Procedimientos previstos para salvaguardar la confidencialidad de los datos.
- Otra información que considere oportuna.

En todos estos supuestos deberá remitir la preceptiva autorización del Comité Ético de Investigación del Organismo solicitante.
En el caso de experimentación con células troncales embrionarias humanas o líneas derivadas de ellas, deberá remitir la preceptiva autorización de la Comisión de seguimiento y control de la donación y utilización de células y tejidos humanos.

Se le recuerda que la investigación propuesta deberá cumplir los principios éticos de respeto a la dignidad humana, confidencialidad, no discriminación y proporcionalidad entre los riesgos y los beneficios esperados, y, si procede, deberá disponer del consentimiento informado y escrito de la personas implicadas o de sus representantes legales.

Figura 1: Implicaciones éticas de la investigación en los proyectos de I+D+I del Ministerio de Ciencia y Tecnología.

En el cuadro resumen, tal como puede verse en la figura 2, ha de explicitar no sólo los aspectos bioéticos, sino todos los casos en los que se vean envueltas personas menores o impliquen recogida de datos u observación del comportamiento de los individuos. Este tipo de requerimiento, como mínimo, *obliga* a los investigadores a plantearse, si no lo han hecho ya, que su trabajo puede tener consecuencias directas o indirectas en el bienestar de los implicados en la investigación y/o en la evolución y configuración de los fenómenos estudiados.

Ethical issues table:

	YES	Page
Informed Consent		
• Does the proposal involve children?	X	31,34, 51, 52
• Does the proposal involve patients or persons not able to give consent?		
• Does the proposal involve adult healthy volunteers?		
• Does the proposal involve Human Genetic Material?		
• Does the proposal involve Human biological samples?		
• Does the proposal involve Human data collection?	X	From 30 to 66
Research on Human embryo/foetus		
• Does the proposal involve Human Embryos?		
• Does the proposal involve Human Foetal Tissue / Cells?		
• Does the proposal involve Human Embryonic Stem Cells?		
Privacy		
• Does the proposal involve processing of genetic information or personal data (eg. health, sexual lifestyle, ethnicity, political opinion, religious or philosophical conviction)		
• Does the proposal involve tracking the location or observation of people?	X	From 47 to 56
Research on Animals		
• Does the proposal involve research on animals?		
• Are those animals transgenic small laboratory animals?		
• Are those animals transgenic farm animals?		
• Are those animals cloned farm animals?		
• Are those animals non-human primates?		
Research Involving Developing Countries		
• Use of local resources (genetic, animal, plant etc)		
• Impact on local community		
Dual Use		
• Research having direct military application		
• Research having the potential for terrorist abuse		
ICT Implants		
• Does the proposal involve clinical trials of ICT implants?		
I CONFIRM THAT NONE OF THE ABOVE ISSUES APPLY TO MY PROPOSAL		

Figura 2: Tabla resumen de las implicaciones éticas de la investigación en los proyectos de I+D+I del 7º Programa Marco de la Comisión Europea.

Este tipo de disposiciones, que para la historia de la investigación ya representan un paso, desde mi punto de vista son necesarias pero no suficientes. De aquí que en esta sección de las jornadas se plantase situar la discusión de los temas éticos en tres aspectos:

- La dimensión ontológica.
- La dimensión epistemológica y metodológica.
- La dimensión relacionada con el impacto y las consecuencias imprevistas de la investigación.

La dimensión ontológica: cómo concebimos la realidad y decidimos lo que debe/merece ser estudiado

La mayoría de los investigadores –y menos el público en general- tenemos poca participación a la hora de decidir cuáles son los temas y problemas que merecen ser estudiados y las aplicaciones tecnológicas que sería deseable desarrollar. Y no solo con dinero del contribuyente, sino también con el de las grandes corporaciones, dado que no dejamos de ser los que compramos, sufrimos o gozamos los resultados y aplicaciones de la investigación.

Desde la dimensión ontológica, la ética de la investigación *debería* llevar a elaborar conocimiento que trajese tanto bienestar a los seres humanos como fuera posible. Esto es lo que parece desear la mayoría de la gente, aunque no los suelen tener en cuenta los individuos, casi siempre hombres, que deciden el contenido de los programas de investigación y los fondos destinados a los mismos. No suelen abundar las investigaciones que contrasten los deseos del público con los de quienes detentan el poder para decidir el contenido y sentido de la investigación y el desarrollo tecnológico. ¿Quién la iba a pagar? Máxime cuando evidenciarían, como hizo la llevada a cabo por Krauch a comienzos de la década de 1970 (ver tabla 1), la distancia que media entre los intereses de ambos grupos.

Gastos en I+D	Área de investigación	Preferencias del público
XXX	Medicina	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
X	Nutrición	XXXXXXXXXX
.	Polución	XXXXXXXXXX
.	Educación	XXXXXXXXXX
.	Energía	XXXXXXXXXX
.	Relaciones humanas	XXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	Nuclear	XXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XX	Defensa	XX
XX	Informática	XX
.	Química	XX
XXXXXX	Espacial	XX
XX	Transportes/aeronáutica	X

Tabla 1: Gastos de I+D por áreas, frente a las preferencias del público. (Basado en Krauch, 1974: 172).

Es claro que en estos 30 años el mundo ha cambiado, y algunas áreas podrían estar configuradas de forma diferente, aunque otras como la educación, las relaciones humanas... siguen igual. Sin embargo, lo que continua pendiente es la discusión ética de componente ontológico que nos permite pensar cómo concebimos la realidad y decidimos lo que debe/merece ser estudiado.

En este aspecto, haciendo un paralelismo con las aportaciones de Andrew Feenberg sobre las posiciones ante la tecnología, abordar la dimensión ontológica de la ética de la investigación nos llevaría a alejarnos de la teoría *instrumental*

desde la que la investigación sería considerada como subordinada a los valores establecidos en otras esferas sociales (por ejemplo, la política, el mercado, etc.). Como una herramienta para servir a los propósitos de quienes la financian (aunque sea con dinero de todos). Como también nos llevaría distanciarnos de la teoría *substantiva* desde la que concebiría la investigación como una fuerza cultural autónoma que anula los valores tradicionales o en competencia. Que constituye un nuevo tipo de sistema cultural que reestructura el mundo social. Este sistema se caracterizaría por una dinámica expansiva que mediatiza cualquier enclave precientífico y configura toda la vida social. La instrumentalización (basada en la investigación científica) de la sociedad sería así un destino para el que no existiría otra salida que la retirada. El tema no es que la investigación haya *tomado el mando*, sino que al elegir la que desarrollamos realizamos muchas elecciones culturales implícitas. La investigación no sería un simple medio sino que se habría convertido en un entorno y una forma de vida: este sería su impacto *substantivo*.

El alejamiento de estas dos posiciones nos permitiría situarnos en la denominada teoría *crítica* desde la que la investigación trazaría un recorrido difícil entre la resignación y la utopía. Los primeros marxistas y la Escuela de Frankfurt con sus teorías de la *reificación*, *la ilustración totalitaria* y *la unidimensionalidad* muestran que la conquista de la naturaleza no es un hecho metafísico, sino que comienza en la dominación social. Por tanto el remedio no se encontrará en la renovación espiritual sino en el avance democrático. La liberación de la humanidad y la liberación de la naturaleza se conectan en la idea de una reconstrucción radical de la base científica (tecnológica) de las sociedades modernas.

"Al elegir nuestras tecnologías³ nos convertimos en lo que somos, lo que a su vez configura nuestro futuro" (Feenberg, 1991:14).

La teoría *crítica* argumentaría que la investigación es un proceso *ambivalente* de desarrollo suspendido entre dos posibilidades. Esta *ambivalencia* se distingue de la neutralidad por el papel que le atribuye a los valores sociales en el diseño de la investigación, y no sólo en el mero uso de sus resultados. Desde esta perspectiva la investigación no sería un destino sino una escena de lucha.

"Es un campo de lucha social, o quizás una metáfora mejor sería un *parlamento de las cosas* en el que formas de civilización alternativas se debaten y deciden" (Feenberg, 1991:14).

La mayoría de los programas de investigación vienen con sus temáticas predefinidas. Por ejemplo, el 7º programa marco la Comisión Europea, en línea con las prioridades establecidas por la mayoría de los países, considera: Salud. Alimentos, agricultura y pesca, y biotecnología. Tecnologías de la información y la comunicación. Nanociencias, nanotecnologías, materiales y nuevas tecnologías de producción. Energía. Medio ambiente (incluido el cambio climático). Transporte (incluida la aeronáutica). Ciencias socioeconómicas y humanidades. Espacio. Seguridad.

³ Yo aquí diría, nuestros temas y problemas de investigación.

Sin embargo, en España, una de las pocas formas de obtener financiación para proyectos de I+D+I del ámbito educativo y social es a través de la convocatoria de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada del Ministerio de Ciencia e Innovación, que no prioriza a priori las temáticas y, más allá de las preferencias o posicionamientos de los evaluadores, tampoco las perspectivas de investigación.

De aquí que el componente ético en la dimensión ontológica de la investigación, quede a cargo de los equipos que tienen que decidir cómo conciben la realidad y resolver lo que debe/merece ser estudiado. En esta *escena en lucha*, en este *parlamento de las cosas*, merece la pena tener en cuenta las nuevas formas de construcción del conocimiento que Gibbons y otros (1995) denominan como Modo 2.

Gibbons y otros (1994) representan la producción actual del conocimiento mediante dos grandes marcos que denominan Modo 1 y Modo 2 (ver cuadro 1). El Modo 1 hace referencia a un conjunto de ideas, métodos, valores y normas, que se han desarrollado bajo la estela del modelo newtoniano de investigación empírica y de representación de la realidad “objetiva”, al que se han adherido múltiples campos de investigación que han tratado de que su práctica sea considerada como científica. Este Modo resume una serie de normas sociales y cognitivas que se han de seguir en la producción, legitimación y difusión de este tipo conocimiento, que se caracterizan por su carácter gremial y que tiene como destinatario la propia comunidad científica o el mundo *interesado* de la industria. Por su parte, el Modo 2, reinterpreta estas normas, en función de la aparición de nuevos problemas vinculados a situaciones reales y asume la colaboración entre la comunidad científica y los usuarios como guía de actuación. Decisión que afecta a los modos y los medios de hacer pública el proceso y los resultados de la investigación.

Modo 1	Modo 2
Tipo de conocimiento	
• disciplinar • caracterizado por la homogeneidad • jerárquico y tendente a preservar forma	• transdisciplinar • caracterizado por la heterogeneidad • heterárquico y tendente a trascender forma
Control de calidad	
• Calidad: juicio de los colegas sobre las contribuciones de los individuos. Control: selección minuciosa de los considerados competentes para actuar como colegas lo que se determina en parte por las contribuciones previas a la disciplina.	• Calidad: se determina por un conjunto de criterios más amplios que refleja la variada composición social de su sistema de revisión. • Control: Se añaden criterios adicionales en el contexto de aplicación, incorporando una gama diversa de intereses intelectuales, sociales, económicos y políticos.

Coherencia

• Las normas sociales y cognitivas se adaptan mutuamente y producen conocimiento disciplinar. • Se pone el énfasis en la creatividad individual como la fuerza motriz del desarrollo. • El conocimiento ha sido acumulado mediante la profesionalización y la especialización institucionalizada en las universidades.	• Emergen normas apropiadas para el conocimiento transdisciplinar. • La creatividad se manifiesta como un fenómeno grupal, en el que la contribución individual es parte del proceso. • El conocimiento ha sido acumulado mediante la repetida configuración de recursos humanos en formas organizativas flexibles y pasajeras.
--	---

Cuadro 1. Caracterización de los modos actuales de investigación científica (basado en Gibbons y otros, 1994).

Esta división ofrece una polaridad inicial tanto de orden sociológico como, sobre todo, epistemológico que permite detectar dos marcos diferentes en la representación del conocimiento. El Modo 1 tiene como referente a la investigación en las Ciencias Naturales (sobre todo en la Física, la Química y ciertos campos de la Biología) y también se refleja en otras disciplinas como la Psicología. Por su parte, el Modo 2, representa unos conocimientos relacionados con los problemas *reales* que afectan de manera directa a los receptores de la investigación, lo que la hace más socialmente responsable y reflexiva sobre las consecuencias de la propia investigación, en la que participan un grupo variopinto de investigadores que colaboran en un problema que se ha definido en un contexto específico y localizado.

Esta dimensión ética de la investigación, si bien no fue directamente abordada por en los trabajos presentados en la Jornada, captó una buena parte de la atención de los participantes en las discusiones llevadas a cabo no sólo en esta temática, sino en todas las contempladas en el encuentro

La dimensión epistemológica y metodológica: garantizar que estudiamos lo que pretendemos estudiar y que lo hacemos de la mejor forma posible

En esta dimensión se sitúan las facetas que suelen ser más consideradas en los códigos éticos de investigación. Garantizar la intimidad y el anonimato de los participantes en el estudio, tratarlos como sujetos y no como objetos, manejar con sumo cuidado la información obtenida, garantizar que su participación en el estudio no les reportará perjuicios inmediatos,... suelen ser elementos cada vez más incorporados y explicitados en los procesos de investigación.

Otros, como compartir con los sujetos participantes las interpretaciones y representaciones realizadas a partir de la información obtenida de ellos o con ellos. Incluso invitarlos a ser coautores de algunos de los informes elaborados, aunque no se recojan en los códigos, también forman parte de una práctica

incipiente. Algo que pusieron de manifiesto algunos de los trabajos presentados en la Jornada. Aunque esto signifique *cargar* a los colaboradores con la responsabilidad de leer nuestros textos. Una tarea para la que no siempre están dispuestos y que nos pone, en algunos momentos, en una cierta situación de *dependencia*, ya que sin su consentimiento no podemos avanzar y, a veces, se demora.

Finalmente, los aspectos menos considerados en esta dimensión, aunque éste no fuera el caso de la mayoría de los trabajos presentados, están en relación con la pregunta epistemológica de ¿cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor, o el que podría conocer, y lo que puede ser conocido? Así como la cuestión metodológica de ¿cómo puede el investigador proceder a descubrir lo que cree que puede ser estudiado? Preguntas que nos llevan a tenernos que posicionar y a descubrir o explicitar qué hay de nosotros en nuestro tema o problema de investigación. Y a discutir y argumentar cuáles serían las técnicas y métodos, no sólo de recogida sino también de interpretación de la información, más adecuados para dar cuenta del fenómeno estudiado.

Una posición epistemológica y metodológicamente ética, llevaría analizar con sumo cuidado, por ejemplo, cómo la definición de los fenómenos en términos de variables que pueden ser aisladas del contexto que las genera y controladas, lleva a lo que Searle (1992:113) denomina "reduccionismo ontológico". La reducción ontológica consiste en "la forma en que objetos de ciertos tipos se muestran como consistentes en nada más que objetos de otro tipo". Por ejemplo, si el aprendizaje sólo consiste en "retener información", todos los aspectos referidos a la intencionalidad, al contexto, al dar sentido,... desaparecen o se rechazan por considerarse poco *objetivables* o *medibles*. De ahí que, como este mismo autor señala,

"en general en la historia de la ciencia las reducciones causales con éxito tienden a conllevar reducciones ontológicas" (Searle (1992:15).

Pero también nos llevaría a seleccionar de forma cuidadosa los métodos y técnicas de recogida de información, llevándonos a discutir los pros y contra de cada uno de ellos en relación a su *capacidad* para ayudarnos a dilucidar el fenómeno estudiado. Este posicionamiento ético está relacionado con una de las críticas que se le hacen a la investigación educativa. Me refiero a la escasa relevancia y utilidad de sus resultados (Sancho y Hernández, 1997). Unos resultados que a menudo vienen marcados por las visiones no explicitadas de los investigadores y el uso de instrumentos como los cuestionarios en cuya construcción, la preocupación por una *validez* y *fiabilidad* estadística, hace olvidar que el investigador sólo puede preguntar lo que ya sabe.

La dimensión relacionada con el impacto y las consecuencias (previstas) imprevistas de la investigación

En los últimos años se ha comenzado a utilizar la noción de responsabilidad social (social accountability) para evaluar la capacidad, en primer lugar de las organizaciones gubernamentales pero también de otras organizaciones, para tener

en cuenta y responder a las preocupaciones y las prioridades de los ciudadanos. Ésta es una inquietud que se está extendiendo a diversos sectores hasta el punto que una entidad internacional como la *International Federation for Information Processing* (IFIP) cuenta con un grupo de trabajo (el 9.2) denominado *Computers and Social Accountability*. Un grupo que se dedica a estudiar, sobre todo, las consecuencias indeseadas del desarrollo informática.

No conozco ningún grupo que se dedique a estudiar *las consecuencias indeseadas de la investigación educativa*. Quizás porque su escaso volumen y su falta de consideración por parte de los responsables de políticas educativas la hacen parecer inofensiva. Pero existen casos clamorosos que nos tendrían que hacer pensar en esta dimensión ética de la investigación. Es difícil controlar lo que se puede llegar a hacer con una idea (este tema conllevó un buen volumen de discusión en la Jornada) pero merece la pena considerar antes de divulgarla, y hasta donde nos sea posible, cómo puede ser descontextualizada y reutilizada para otros propósitos.

Para ilustrar este punto me referiré a la experiencia de los sociólogos estadounidenses Samuel Bowles y Herbert Gintis, que a final de la década de 1970 publicaron un estudio *demoledor* sobre la incapacidad de las escuelas públicas de ese país para educar a los chicos y chicas de clase trabajadora e inmigrante (Bowles y Gintis, 1981). Su objetivo era alertar de la situación y promover un debate que propiciase la mejora de estas instituciones. Pero, ante su perplejidad y abatimiento, sus argumentos fueron utilizados por los asesores del presidente Donald Reagan, para descapitalizar la escuela pública. Si lo que se desprendía este estudio era que la escuela pública no marcaba la diferencia y no hacía progresar a los que tradicionalmente no habían tenido acceso a la educación formal ¿por qué seguir financiándola?

El final como principio de la discusión

Tras la introducción realizada en este ámbito de la Jornada, se planteó a los asistentes la siguiente pregunta:

¿Hasta qué punto en sus investigaciones se habían planteado las tres dimensiones de la ética de la investigación consideradas en esta presentación?

Una pregunta que también ahora le propongo al lector.

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, B. (1990). *Class, codes and control, vol. 4: the structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981). *La Instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México; Madrid [etc.]: Siglo XXI.

- FEENBERG, A. (1991). *The Critical Theory of Technology*. New York: Oxford University Press.
- FERRATER, G. (1981). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTMY, H.; SCHWARTZAMAN, S.; SCOTT, P, & TROW, M. (1995). *The new Production of Knowledge*. Sage Publications.
- KRAUCH, H. (1974). Priorities for research and technological development. En *Man-made Futures* (pp. 172-182). Hutchinson Educational. London.
- LAUFER, R. (1991). The Question of Legitimacy of the Computer: An Epistemological Point of View. En J. Berleur et al. (Eds.) *The Information Society: Evolving Landscapes*. Springer-Verlag.
- LUJÁN, J. L. (1989). Tecnología, ciencia y sociedad: proceso a la epistemología popular. *Anthropos*, 94/95, pp. 81-86.
- MITCHAM, C. (1989). El desarrollo institucional de la filosofía de la tecnología. *Anthropos*, 94/95, pp. 8-12.
- OECD (2003). *Student Engagement at School*. París: OECD.
- POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- SANCHO, J. M. (2010). Del sentido de la Investigación Educativa y la Dificultad de que se considere para guiar las políticas y las prácticas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), 34-46.
- SANCHO, J. M. y HERNANDEZ, F. (1997). La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. *Revista de Educación*, 312, 81-110.
- SEARLE, J. R. (1992). *The Rediscovery of the Mind*. The MIT Press.
- SENGER, P. (1985). Ethics. En *Encyclopædia Britannica*, pp. 627-648. Accesible en: <http://www.utilitarian.net/singer/by/1985----.htm>. Consultado el 15 de octubre de 2010.

Cuestiones educativas en la investigación 'con' jóvenes

José Contreras Domingo

Universidad de Barcelona

"Mas hay que seguir hablando de los jóvenes. Y mejor aun si se pudiera seguir o empezar a hablar con los jóvenes y borrar de nuestro vocabulario la frase "esta juventud de ahora"..." (María Zambrano, 2007, p. 95)

Introducción

En este texto pretendo abordar las confluencias y relaciones mutuas entre lo investigativo y lo educativo que me sugieren las aportaciones y escritos de estas jornadas. Esto ha significado preguntarme, por una parte, cómo las investigaciones "con" jóvenes muestran, o abren un sentido educativo. Pero también, por otra, cómo la pregunta educativa, es decir, la pregunta por lo educativo muestra, o abre caminos para la investigación. Algunas de estas cuestiones, y sus respuestas, están directamente presentes en los escritos; lo cual no tiene nada de extraño, ya que, al fin y al cabo, detrás de todas las investigaciones que nos convocan en este espacio, y de las propias jornadas, detrás de todos los que estamos participando en ellas hay una inquietud por lo educativo, que es lo que nos conduce a estas investigaciones, y a estos modos de entenderlas y realizarlas. Pero también me he tomado la libertad de ir más allá de lo dicho, para adentrarme en lo intuido, o en lo que a mí se me ha despertado como sentido o posibilidad. Visto así, algunas de las ideas que quisiera recoger aquí, aunque nacen de lo que estos textos me han provocado, van en ocasiones más allá de los ellos, atreviéndome a sugerir reflexiones e ideas que a mí se me han abierto con la lectura de los mismos, y que quiero ofrecer aquí como reflexiones e ideas para ser pensadas.

El valor educativo de la investigación para los jóvenes participantes

Una primera cuestión sobre la que pensar es qué puede representar para los jóvenes (qué puede suponerles) participar en estas investigaciones. Y la idea que querría desarrollar es que el hecho de participar en investigaciones que aspiran a ser "con" pueden ser una experiencia en sí misma educativa. En la medida en que estos procesos de investigación no pretenden simplemente "extraerles" a los jóvenes sus ideas, sino participar con ellos y ellas en un intercambio y en una generación de pensamiento acerca de su realidad, su historia, sus circunstancias - escolares u otras-, sus inquietudes, preocupaciones o aspiraciones, sus necesidades y deseos, en definitiva acerca de la vida que viven (o algunas facetas de ella), en la medida en que esto es así, estos procesos pueden resultar significativos, valiosos para ellos y ellas, ya que son, o pueden ser, en sí mismos ejercicios de pensar-se. Ya sea reconstruyendo historias pasadas (y cómo las significan e interpretan en el presente, cómo se reconocen o no en ese devenir y en esos recorridos); ya sea explicando las vidas que viven y lo que suponen para ellas o ellos en su presente

y/o para su futuro; o ya sea realizando acciones, proponiéndose iniciativas; o bien, valorando y decidiendo lo que quieren y proyectan, en cualquier caso, estas propuestas de investigación no los colocan ante algo simplemente sabido y pensado de sí, y que ahora se cuenta a instancias de una investigadora o investigador.⁴ Investigar “con” jóvenes (con todos los reparos y limitaciones que pueda tener en la práctica este “con”), es una pretensión de poner en marcha modos de construir comprensiones y significaciones de sí mismos, de sí mismas. Supone querer crear un espacio de encuentro en el que se genere la oportunidad de pararse a pensarse, a decirse, o incluso a decidirse (en el doble sentido de atreverse y de decidir sobre sí). Y desde este punto de vista es como quiero destacar y rescatar este sentido educativo de las propuestas investigadoras; esto es, como experiencias con potencial educativo, como una oportunidad de aprendizaje y/o de transformación de sí.

No puedo dejar de recordar aquí la idea que tenía Barry MacDonald acerca de las entrevistas de investigación. Él siempre decía que en una buena entrevista, tanto el entrevistador como el entrevistado acaban sabiendo al final más de lo que sabían al principio. Y entiendo que esta idea refleja en general una aspiración a una investigación que pueda ser educativa, al hacer posible no sólo que quien investiga acabe sabiendo (descubriendo, comprendiendo) algo que no sabía al principio, sino que esto sea así también para quienes colaboran con nosotros. Entender la investigación como un espacio de descubrimiento, aprendizaje y comprensión para los y las jóvenes “con” quienes investigamos puede ser no sólo una casualidad, sino una aspiración en la propia concepción de la investigación.

Esta preocupación, junto con la lectura de algunos de los textos presentados, me plantea la reflexión acerca de cuáles son las oportunidades que tienen los jóvenes de pensar, comprender y decidir sus modos de relación con el saber y la cultura, o con sus circunstancias y sus deseos, o con la vida que se les presenta, con las dificultades para encaminarse a un futuro con respecto al cual se ven obligados a tomar multitud de decisiones; qué oportunidades, qué espacios tienen a su alcance para contrastar sus experiencias, sus convicciones, sus dudas, sus sentimientos, sus preguntas, sus versiones de los temas y asuntos que les preocupan. Bien; se podría contestar que depende, que igual tienen muchas oportunidades; que si algo suelen hacer es conversar y contrastar entre colegas acerca de todas estas cosas. Sin embargo, lo que es probablemente menos habitual es poder hacer esto “con” adultos y poderlo hacer no al hilo de conversaciones informales que van y vienen, sino con cierta aspiración de ordenar el pensamiento, de exigirse ir más allá de lo espontáneo, de la primera respuesta. Paradójicamente, la participación en una investigación, aún siendo un artificio (una demanda externa no solicitada por ellos), puede tener el valor no habitual de crear un espacio que tiene ciertas formalizaciones y exigencias que obligan a afinar las ideas, a organizarlas, a aceptar una interlocución que desea entender, a pensar lo que se dice, porque se va a tener en cuenta y se va a escribir sobre ello, o a tener proyección pública. Todas estas exigencias podrían ser interpretadas como pérdida de naturalidad, o como relaciones de poder, si la relación investigadora no se ha situado como relación de confianza, movida por el deseo compartido de entendimiento, de hacer(se)

⁴ Son características de este tipo las que pueden apreciarse en la mayoría de las investigaciones de las que tratan los textos presentados a estas jornadas.

entender (en cuyo caso todo puede ser una pantomima, una ficción para decirle al otro lo que cree que este otro quiere oír), o como mero trámite de preguntas-respuestas, sin implicación personal. Pero a la vez, todos estos procesos formalizados de la investigación pueden ser oportunidades para la introspección, la clarificación, la exploración, la decisión.

Desde este punto de vista, encuentro especialmente sugerentes aquellas perspectivas de investigación que están pensadas como propuestas narrativas o expresivas de sí.⁵ Por una parte, suponen la oportunidad de contar una versión de sí que les permita enfrentar dimensiones de sus vidas y ordenarlas de forma sostenible y convincente; esto es, un *investigarse*, no sólo un narrarse, entendido como un contar lo ya sabido, la versión acuñada de sí que se repite ya sin pensar. Pero además, en cuanto que propuestas expresivas de sí, son interesantes porque lo que hay en juego es la apertura a experimentar y conocer formas de ser y estar en el mundo, formas de relacionarse consigo y con el mundo que a la vez que cuentan quien uno es y lo que ha vivido y piensa, construyen significados renovadores que abren nuevas tramas de comprensión.

Hay una dimensión de la participación de jóvenes en la investigación que me parece especialmente interesante de ser pensada, y es el hecho de que la propuesta siempre consiste en, o pasa por llevar a cabo este proceso de pensarse *ante* una persona adulta en espacios no excesivamente institucionalizados, una interlocución que no suele ser habitual en estas edades (en las que las relaciones con personas adultas o son dentro de la familia, o son con sus profesores y profesoras). Y bajo esta idea, lo importante de la relación de investigación es que inicialmente supone colocarse *ante* (¿"con"? No mejor "ante": "en presencia de") los jóvenes en el lugar de la escucha. Porque la escucha es la posición del oír, movido por el deseo de entender lo que se nos dice, pero sin juzgar, sin moralizar. ¿Qué oportunidades tienen los jóvenes de poder decir a adultos lo que piensan, quieren, hacen, sin ser juzgados, sin ser pedagogizados (esto es, sin pretender mostrarles el buen camino)? ¿Qué oportunidades tienen de poder mostrar sus preguntas, sus puntos de vista, sus experiencias, en relaciones dispares de confianza? ¿Qué oportunidades de intercambiar y contrastar con personas adultas su saber y su deseo de saber?⁶ Pero si la institución escolar, que pretende educar, y que está muy preocupada (¿asustada?) con lo que piensan, quieren y hacen los jóvenes, se convierte en un lugar moralizado, se incapacita para escuchar y acoger lo que sienten, viven y les pasa realmente, se incapacita para ser el espacio por excelencia en el que éstos puedan decir lo que piensan, sin temor a ser juzgados. Y se incapacita también para ser el lugar en el que como adultos poder ser otros para los jóvenes, esto es, quienes tienen otras experiencias, otro bagaje, otras posiciones; quienes ya tomaron decisiones que ahora se esperan de ellos y pueden contarles cómo les fue.

⁵ Destacan en este sentido las propuestas de Enrico Beccaria, y de Marta Ricart, especialmente; y de otro modo, también las de Jaime Martínez, la de Anderson Ferrari y la de Fernando Hernández y Paulo P. Petry

⁶ Estoy aquí pensando en la frase de María Zambrano (2007, p. 117): "No tener maestro es no tener a quien preguntar y más hondamente todavía no tener ante quien preguntarse".

M^a Luisa Domínguez Reboiras (2010) como ejemplo de quien favorece una enseñanza secundaria como un lugar en el que pensarse de modo ordenado, contrastado, como investigación de sí.

Una experiencia educativa, también para nosotros

Pero también puede ser todo esto una experiencia educativa para nosotros, quienes investigamos “con” ellos y ellas. Y esto tiene que ver en primer lugar con la propia escucha. Porque si ésta es tal, está abierta a oír lo no sabido, lo no esperado. Incluso, por paradójico que pueda resultar en relación a la aspiración investigadora, la escucha lo es si no está tan preocupada por interpretar, sino en primer lugar sólo por escuchar. De hecho, diría, sólo podemos escuchar si suspendemos nuestra pretensión de interpretar. Porque la escucha tiene un momento crucial de espera de lo no oído, de lo no esperado, de lo no sabido. Mientras que la interpretación tiene un movimiento de colocar lo recibido en nuestros esquemas. La escucha está dispuesta a la sorpresa, al no saber; y la interpretación es el movimiento de aplacar este no saber dando una explicación, pudiendo establecer la comprensión, que es el momento en el que el no saber deja de serlo para ser “nuestro modo de entenderlo”. Y la tentación de la interpretación, en cuanto mecanismo metodológico acuñado, es encajar lo que se nos dice, lo que observamos, lo que nos llega, en una explicación de ellos que nos deja a nosotros indemnes, como operarios en sistemas simbólicos, procesadores de significados, pero sin que nos afecten ni conmuevan. La escucha se encuentra por tanto en el lugar de la pregunta “¿Qué nos dicen?”, antes que en el de la pregunta “¿Qué significa?” Evidentemente, es inevitable preguntarse sobre qué quiere decir eso que dicen. Pero la escucha no tiene prisa en entrar en este lado de la cuestión; no quiere tapar antes de tiempo lo que nos dicen; esto es, no quiere *aún* dejar de escuchar.⁷

Así, mientras que en el apartado anterior señalaba la importancia de la escucha como un aspecto educativo para los jóvenes (la oportunidad de que alguien los escuche sin más, como tan sólo el deseo del intercambio, del entenderse –y evidentemente, aquí, entenderse no es lo mismo que la interpretación, y se encuentra más cerca del *con-sentimiento*⁸), ahora lo que quiero rescatar es que esta escucha es una oportunidad para nosotros. Es la oportunidad de hacernos receptivos a mundos nuevos que nos están diciendo cosas acerca de otros a quienes no siempre comprendemos y que a la vez nos reflejan algo de las circunstancias de los mundos que hemos creado y les hemos legado, y que ellos nos devuelven ahora en los modos en que los habitan, los discuten, los rechazan, o

⁷ Un modo de moverse en la relación entre lo que nos llega y decir algo, no sólo registrar lo dicho y callarse es pensar en otros modos de relación con lo que se nos dice. Ante lo que me dicen yo puedo quedarme pensando, expresar lo que me sugiere, continuar una conversación, dejar resonar en mí, atender a lo que me despierta como sentido de las cosas, preguntarme, etc. Es decir, caben muchas tareas creativas y de autoría en la investigación que no se reducen a la dicotomía: o interpretar al otro, o callarse. En el caso de la investigación educativa estas otras dimensiones son especialmente importante, en la medida en que reflejan posibilidades de investigación pedagógica que están preocupadas más por entrar en relación educativa y por pensar qué hacer, qué podemos hacer, cuál es nuestra tarea educativa, que no por representar al otro, diagnosticarlo, o hablar en su nombre.

⁸ Como ha planteado Patricio Peñalver (2000), recogiendo el pensamiento de Ricoeur, *con-sentir* es lo que ocurre en un encuentro de apertura “con otro cuerpo, con otro sujeto de deseo” (p. 148). Comprender es consentir “con lo que se aparece como singularidad, como distancia, como diferencia” (p. 151). Véase Contreras y Pérez de Lara (2010, pp. 68-69).

los transforman, haciéndose un sitio, un nuevo sitio en este mundo compartido (Arendt, 1996).

La experiencia de la investigación “con” jóvenes, al desmontar o posponer la interpretación para quedarse en primer lugar, todavía, por un rato más, en la escucha, es para nosotros la oportunidad educativa de aprender algo. Algo que, en primer lugar, es la propia escucha, la propia disposición, necesaria, con todos, y probablemente sobre todo con los jóvenes, a escucharlos. El gran aprendizaje, la gran oportunidad de que la investigación sea una experiencia de transformación personal para nosotros, y no sólo de elaboración de conocimientos (Simons y Masschelein, 2008), es la de transformar nuestra disposición hacia la investigación (y que es necesariamente siempre una disposición de grandes repercusiones en nuestra tarea como educadores), para escuchar siempre, cada vez, a cada una, a cada uno. Si la investigación “con” no es un dispositivo, una estrategia para captarlos con más entrega de sí (una tentación y un peligro siempre en las investigaciones urgidas en obtener datos, y en las investigaciones cualitativas, que quieren penetrar en los pensamientos, en los sentimientos, en la intimidad), la gran lección es esta de la escucha: ¿Qué tipo de escucha nos requieren aquellos a quienes nosotros adultos no vemos como iguales (¡como ellos tampoco a nosotros!)? ¿Qué tipo de escucha nos requiere cada uno, cada una, cuando, como hemos podido comprobar en nuestras investigaciones, y contra nuestras ilusiones de poder extraer conclusiones de conjunto sobre “los jóvenes”, lo que nos muestran es su variedad, su singularidad, sus diferencias irreductibles.

Y es que quizás esto de “los jóvenes” sea algo que debiéramos replantearnos en nuestras investigaciones “con” jóvenes. Otra paradoja. Porque a la vez que reconocemos que nuestras investigaciones tienen que ver con ellos y ellas, quizás necesitemos “des-tematizarlas”; esto es, abandonar (o al menos poner entre paréntesis, no dejarse arrastrar por esta noción, no creérsela demasiado) la idea de que los jóvenes son una entidad fija que podemos demarcar, delimitar, conceptualizar, señalar, teorizar. Y así, al hacer este movimiento, en vez de suponerlos, podemos estar más atentos a lo que nos dicen.

En realidad, más que de una paradoja, se trata de varias. Por una parte, reconozco que investigamos (“con”) *jóvenes*, pero por otra, estoy hablando sobre la necesidad de no tematizarlos. Estamos refiriéndonos a ellos, y a la vez reclamando la disolución de las imágenes, las expectativas, las etiquetas que suponen que hay una entidad social o psicológica que son “los jóvenes”. Digo destematizarlos y a la vez reconocemos nuestras diferencias con ellos, nuestras dificultades para comprenderlos, nuestras dificultades para relacionarnos con ellos. Quizás, parte de la paradoja se difumina si aceptamos el lenguaje que los nombra, pero no las definiciones que nos dicen quienes son. Entiendo que se trata de no fijarlos en una noción, en una definición, a la vez que los reconocemos y nos reconocemos como que estamos en una relación no evidente, no fácil, que no siempre sabemos tener con fluidez, llenos a veces de inseguridades y de preocupaciones por ellos y ellas y por qué será de sus vidas.

En definitiva, es, por una parte, aceptar lo que nos supone *el otro*:⁹ quien reconocemos como otro, pero a la vez no sabemos ni suponemos quien es, a la espera de la relación con él y lo que en ella suceda, nazca, se manifieste; algo que siempre tendrá que ver no sólo con el otro, sino con nosotros y nuestra relación con él. Pero por otra parte, es también deshacer la categoría, para relacionarse con cada una, cada uno. Como alguien dijo en uno de los coloquios de las jornadas, cuando estamos con cada uno, con sus nombres y apellidos, ya no son “los jóvenes”, sino él, ella, en singular, en concreto, en la situación del encuentro. Y la experiencia de la alteridad, de la singularidad, que despierta la pregunta de quién es esta o este “con” el que investigamos (y creo que cada vez queda más claro que como inquietud educativa, tanto como investigadora, el “con” tienen que ver más con una disposición que con una realidad o logro), es también una pregunta educativa y nos revela siempre la tensión educativa, porque nos muestra que frente a los planes educativos (lo ya pensado y decidido para hacer “con”), se nos cuele siempre, si estamos dispuestos, si nos dejamos, la pregunta de quién es este o esta, qué me dice. La preocupación educativa, como la investigadora, es en este caso preguntarnos por las imágenes y supuestos y trabajarse la necesidad de transformarlas o relativizarlas para poder dar cabida a las preguntas de quién es este que tengo ante mí, a la vez singular, y a la vez afectado por las construcciones que nos hacemos acerca de él y de lo que tenemos que hacer (¿con?) él.

La perspectiva educativa puede proporcionar un aprendizaje investigador... y viceversa

Lo que va emergiendo de todo lo que voy exponiendo es que la cuestión de la relación y de lo que la afecta es tanto el eje central de la educación como el de la investigación. Desde una preocupación educativa, mi inquietud, mi pregunta, el núcleo del saber que necesito y busco es cómo aprender a relacionarnos, a escucharnos, a hacer cosas juntos, a respetarnos e interpelarnos. Y en esta búsqueda, guiándola y nutriéndola, y siendo a la vez parte del contenido de la búsqueda, se encuentra el deseo de poder mostrarles cosas, ofrecerles caminos y propuestas, preguntas, respuestas que pueden irles bien para ampliar sus vidas.

Desde una perspectiva investigadora, mi preocupación es cómo aproximarnos, cómo crear una relación que permita decirse, cómo evitar poner en medio las interferencias (teóricas o personales) que dificulten el encuentro, el consentimiento y la comprensión. Y a la vez, participo en esta experiencia de encuentro desde el deseo de entender algo de lo adecuado y necesario en la relación educativa y en el intercambio personal y cultural que suponga más posibilidades de experiencia y de crecimiento para nuestros jóvenes. No quiero tanto “entenderlos”, como poderme preguntar, como producto de estos encuentros, y de lo que éstos me permiten comprender, qué valdría la pena para que sus experiencias educativas sean una experiencia de enriquecimiento, una posibilidad de ampliar y contrastar sus vidas, para que las aportaciones culturales les permitan exploraciones guiadas y sentidas personalmente.

⁹ Puede verse al respecto, Nuria Pérez de Lara (2006); Carlos Skliar (2002)

Encuentro precisamente en propuestas educativas que son pensadas como propuestas “con”, esto es, como procesos compartidos, creativos, como talleres, o conversaciones, abiertos a lo imprevisto, a la co-construcción, encuentro en ellas un espacio educativo que, precisamente porque no está resuelto a priori, configura con mayor claridad el reto educativo no predeterminado de qué relación y qué compartir, cómo conducirnos en ella y qué proponer. Esto es, los espacios educativos pensados como espacios “con” se convierten necesariamente en espacios de investigación, en donde las preguntas nunca quedan cerradas ni respondidas, porque cada vez y con cada joven, las preguntas vuelven a surgir y las respuestas se nos vuelven siempre provisionales y en transformación. De la misma manera que resultaría ser un contrasentido si buscásemos una investigación “con” que tenga resueltos a priori, antes de que ésta suceda, los procedimientos, el método. Pero precisamente, en ambos casos, a pesar de las inseguridades y las desorientaciones que nos ocasionan, y si sabemos relacionarnos con esto, estos encuentros nos revelan su potencial pedagógico, precisamente porque no resuelven a priori, sino que se abren a la incertidumbre, esto es, al encuentro en sí, y a la pregunta de qué tenemos para ofrecerles y qué valor tiene esto.

La dificultad está aquí, para este modo de entender la investigación, como para este modo de entender la educación, en encontrar el modo de estar y moverse. Y como es lógico, lo que se nos revela es que lo que hay en juego es qué pasa con nosotros, qué pasa con nuestras percepciones, con nuestras cargas (de supuestos, de planes, de decisiones tomadas ya sobre los otros, sobre lo que hay que hacer y lo que debe ocurrir). Y ahora la escucha y su necesidad ya no es acerca del otro; ahora la necesidad de escucha es sobre nosotros mismos. Y a lo que hay que estar atentos no es sólo al discurso y a los mensajes conscientes y voluntarios que nos transmiten, o al contenido de aquello que queríamos explorar, sino a la propia experiencia del encuentro, a lo que allí ocurre o no y a nuestros propios cuerpos y movimientos, hasta en su expresión más física y gestual. Quiero destacar aquí dos de los textos de estas jornadas que expresan de forma precisa y preciosa esta cuestión, tanto por lo que se refiere a la práctica educativa como a la investigadora. En primer lugar, el de Marta Madrid:

Estos fragmentos de diálogos forman parte de mi diario de campo que recoge la narración de la experiencia del taller. Estos fragmentos recogen escenas de una experiencia donde he de tomar decisiones y asumir mi posición inestable como investigadora/ profesora/ compañera de taller. La cuestión de cómo saber si la práctica está siendo adecuada ha de ser respondida en función de las reacciones de los participantes y la percepción de uno/a mismo/a. Como conclusión parcial de mi experiencia, puedo afirmar que es importante prestar atención a la percepción estética de nuestro cuerpo y de los cuerpos de los participantes durante nuestra práctica investigadora-educativa: si lo sentimos excitado, acelerado, pesado y desgastado o ágil, liviano o en una práctica de movimiento similar a la danza. Es necesaria una actitud de escucha de uno mismo y del grupo para gestionar emociones, actitudes, palabras y acciones. En los momentos en los que he sentido que arrastraba al grupo a una dinámica que yo había propuesto y que resultaba dificultosa, he sentido que mi cuerpo cargaba todo el peso del trabajo del grupo, y por tanto, debía aligerar la carga y dejar de liderar el trabajo para dar lugar a una dinámica más participativa. Cuando he sentido mi cuerpo ligero, danzante en un movimiento circular que buscaba desplazarse entre el trabajo de los

participantes, he sentido que conseguía prestar una atención equilibrada al grupo dejando que ellos hiciesen, y he sentido que esa dinámica era más adecuada y agradable para los chicos/as y para mí.

Y a continuación el de Marta Ricart:

D'aquesta manera, l'aventura com a recercadora s'inicia el dia que vaig decidir llançar-me al viatge de la recerca, un viatge que m'ha obligat a desplaçar-me simbòlicament per llocs diversos per tal d'aprendre des d'aquests, la diversitat de punts de vista implicats en una investigació i tot el que això comporta. En aquest viatge, com un equipatge, portava un munt d'imatges, concepcions, formes de comprendre que em determinaven una presa de contacte, l'establiment d'un rol determinat, una forma de relacionar-me, i sobretot una mirada concreta cap als i les adolescents. Amb tot això, el contingut de l'equipatge ha anat canviant. A mida que he anat avançant en el procés d'investigació, he anat alleugerint el pes del meu equipatge. La lleugeresa em permetia cada cop estar més atenta a les interaccions, per comprendre millor cada moment que estava vivint i desenvolupar estratègies en relació a tot el que m'anava trobant en el meu viatge. Es tractava de canviar l'ordre i anar construint la recerca a mida que anava coneixent nous paisatges, nous llenguatges i noves geografies. Apenia a comprendre a través del moviment i de l'acció.

Entre otras muchas razones ya dichas o evidentes en los propios textos, si cito aquí estos dos párrafos es porque plantean una dimensión normalmente no atendida del oficio de la educación y del de la investigación, cuando ambos oficios no aspiran a ser tecnologías, sino encuentros humanos, orientados pero no determinados, encuentros “con” el otro: la disposición de apertura y de acogida a lo que sucederá, el movimiento de desprendimiento, de ligereza y de danza en sintonía; disposiciones y movimientos que son también físicos, corporales. Y si lo destaco es porque debemos entender que en muchas de las propuestas educativas que estamos defendiendo, en las propias ideas con las que yo he empezado este apartado, hay dimensiones del trabajo personal (de la escucha de sí, de la percepción, de las gestualidades, de los cuerpos y de su presencia, de la ligereza y del movimiento, del baile con el otro, del dejar cargas y crear conjuntamente, etc.) que ni son fáciles, ni son rápidas, ni son miradas ni cuidadas como dimensiones esenciales de la práctica educativa “con”.

El profesorado pasa muchas horas con sus estudiantes y se supone que esto es en principio una oportunidad para conocerlos, para entender sus inquietudes, preocupaciones, dudas, intereses, deseos, confusiones, su fuerza vital y sus incertidumbres y pérdidas. Por esto, como ha planteado Álvaro Muñoz en su texto, hay ya toda una tarea por hacer por parte de los docentes que es repensar la relación que ya tiene con ellos, con ellas. Pero claro es, la oportunidad de conocerlos no depende sólo de la cantidad de horas compartidas, sino de en qué se invierten; habrá que preguntarse, pues, cuántas de estas horas están los docentes pendientes de su tarea de transmisión, más que de su tarea de recepción; o si están más pendientes de su materia, que de los jóvenes con quienes la comparten. Precisamente por esto es interesante la aportación que nos hace Álvaro al

respecto, al contar una experiencia vivida con un grupo de jóvenes: al participar junto con ellos en un taller en el que tuvieron que investigar, diseñar y confeccionar un robot, surgieron nuevas oportunidades de relación, de compromiso, de implicación personal, de intercambio adultos-jóvenes, de sentir que hacen algo juntos, de que comparten, en un proyecto, parte de sus vidas. Y esto me ha hecho caer en la cuenta de que normalmente pensamos en la investigación “con” jóvenes como la búsqueda de modos y experiencias en los que indagar *acerca de* los jóvenes contando “con” ellos. Sin embargo, este ejemplo de Álvaro me ha hecho pensar que podríamos pensar en investigar “con” jóvenes de otra manera, esto es como el compartir investigaciones *con* ellos y ellas; esto es hacer investigaciones *con* ellos, aunque no sea acerca de ellos. No es pues sólo hacer investigaciones *para conocerlos*, sino que podríamos ampliar nuestros intereses, nuestro sentido de la investigación: pensar en investigaciones para poder compartir y ser con ellos y ellas. Y estoy convencido de que, si emprendiéramos más esta vía (una vía a lo mejor reñida con las exigencias a las que estamos sometidos en los proyectos de investigación financiados), mientras hacemos lo esencial (crear y compartir vida con ellas y ellos), además, necesariamente, también los entenderíamos mejor, y nos podríamos pensar y replantear mutuamente nuestras imágenes, nuestras relaciones, nuestra convivencia.

Poder compartir y ser con ellas y ellos. ¿No es esta la dificultad? ¿Nuestra dificultad?

Porque, ¿acaso no es esta la dificultad? ¿Por qué se nos representa a nosotros mismos, así como a muchos docentes, la relación con los jóvenes con tanta problematicidad e incertidumbre, con tanta dificultad para encontrar nuestro lugar en la relación con ellos; por qué nos desconciertan, porque “no los entendemos” y “no nos entienden”? Desconfianza, incompreensión, confrontación, miedo al futuro, *nuestro* miedo a *su* futuro (y nuestro deseo, necesidad de quererlos encauzar). ¿Por qué se nos representa siempre históricamente la relación con los jóvenes como rechazo, incompreensión, confrontación, y que podemos resumir en esa exclamación con connotaciones de desprecio y temor que recoge María Zambrano: “Esta juventud de ahora...”?¹⁰

Esta era en el fondo la razón para des-tematizar la investigación con jóvenes, para interrumpir nuestra tendencia a diseñar dispositivos de relación, interrogación, análisis e interpretación, como si fueran objetos de conocimiento, como si nuestra preocupación fuera producir conocimientos acerca de ellos. Porque, en cuanto

¹⁰ “¿No podemos preguntarnos acaso, si “esta juventud de ahora” no será simplemente la heredera de la impaciencia y la exasperación producidas por una promesa de cambio absoluto, radical en la condición humana? ¿No son los mayores los que tendrían que reflexionar acerca de la urgencia de una reforma en las promesas de la felicidad, ese absoluto, y aun curarse ella misma? ¿No tendríamos que reajustar la esperanza desatada y con ella la violencia inevitable, por las promesas de absolutos cambios? ¿No habría que edificar, seguir edificando una sociedad decorosa simplemente, abierta como ahora se dice y dejar la felicidad a “los dioses”, como un antiguo diría? Mas hay que seguir hablando de los jóvenes. Y mejor aun si se pudiera seguir o empezar a hablar con los jóvenes y borrar de nuestro vocabulario la frase “esta juventud de ahora...” (Zambrano, 2007, p. 95).

preocupación educativa, no se trata para mí de “un tema”: algo sobre lo que disertar o sobre lo que elaborar mecanismos explicativos y salir sin ser tocado, de ello; como si no fuera conmigo, como si no se tratara de algo que me interpela a mí. Al interrumpir esta tendencia a la tematización, en este sentido de disponer de un tema, al pararnos y prestar atención, reconozco entonces que hay algo aquí sobre lo que pensar que tiene que ver también con nosotros, con lo que nos pasa a nosotros en relación con los jóvenes. Y esto que necesito comprender me tiene a mí implicado, porque yo estoy en la misma historia de relación con los jóvenes, en la historia de entender algo de ellos (de lo que tienen que decirme si voy a compartir mi vida con ellos) y de mí con ellos (y de ellos conmigo). Y como puede apreciarse en varios de los textos presentados (Marta Madrid, Marta Ricart, Alfred Porres, Mercè Valls, Álvaro Muñoz, Jaime Martínez), explorar, profundizar, la naturaleza de nuestra relación tanto en la faceta de investigadores como en la de educadores, pueden parecerse bastante es sus incertidumbres y vericuetos.

Tengo para mí (y soy consciente de que esto que voy a decir es muy aventurado) que el desconcierto que nos causan los jóvenes y nuestra relación con ellos tiene que ver con nuestra historia como jóvenes y el rechazo y/o desprecio que recibimos de nuestros mayores, a la vez que los modos no siempre amables que practicaron con nosotros para intentar encauzarnos. Desconcierto, desconfianza, rechazo y encauzamientos que volvemos a repetir con ellos ahora, sobre todo institucionalmente en los centros de secundaria. Y por esta razón estoy convencido de la necesidad de volver a nuestras historias personales como modo de explorar dimensiones que difícilmente podremos captar simplemente observando y estudiando a otros. Y pienso esto desde la doble perspectiva investigadora y educativa.

Explorar nuestras historias juveniles al estudiar otras juventudes es inevitable. Como ha señalado Sari Knopp Biklen (2004), en nuestros modos de mirar e interpretar a la juventud, está actuando, para bien y para mal, nuestra propia historia personal, que nos sirve de referente para imaginar y poder dar sentido a lo que las y los jóvenes nos cuentan. Y es inevitable, porque a diferencia de cualquier otra dimensión personal que estudiemos, que a lo mejor no es la nuestra, no la hemos vivido, en esta, seguro que todos ponemos siempre en marcha nuestra memoria, porque todos hemos sido jóvenes. Pero también actúa como imposición de nuestras propias perspectivas, circunstancias de época, lugar, tiempo y condiciones personales y sociales, sobre estos otros jóvenes a los que ahora nos acercamos, y por esta razón, puede provocar la in-comprensión, al proyectar nuestra historia. Por tanto, el ejercicio de reconocimiento de la diferencia entre ellos y yo es fundamental para poderme valer de mi propia memoria personal de tal modo que reconozca su necesidad para captar aspectos relevantes, pero no confunda o malinterprete las historias de estos jóvenes.

Ahora bien, lo que trato de plantear aquí, aún reconociendo lo anterior, quiere llamar a otra puerta. Me parece que explorar nuestras historias personales (y crear el espacio de intercambio y reflexión con colegas acerca de las mismas) nos puede ayudar a darnos cuenta de qué modo nuestras subjetividades están afectadas por las formas de relación en las que participamos con nuestros mayores cuando éramos jóvenes, y de cómo podemos intuir, en nuestro interior, la manera en que

eso afecta a las formas en que nos relacionamos con los jóvenes. No se trata para mí de entrar en un subjetivismo sin más, sino de hacerlo en un procedimiento de exploración que nos ayude, por una parte, a ir más allá de la presencia inconsciente de nuestra historia. Pero por otra, de entrar en una exploración que nos proporcione intuiciones acerca de cosas que pueden estar pasando y que sería necesario estudiar más a fondo. En este sentido la propuesta de autoexploración pueda servir para reconocer procesos subjetivos presentes en las relaciones con los jóvenes y en lo que en ellas o sobre ellos proyectamos, y a la vez, como sugiere Paul Auster (2009, p. 180), se trata de una autoexploración del yo, pero para entender algo que está más allá del yo¹¹. Se trata pues de entender algo que va más allá de nosotros (de nuestra particular historia y circunstancias), pero que podemos comprender autoexplorándonos. No se trata de contar o no nuestras historias, sino que, pasando por ellas, podamos ir más allá de ellas, ampliando las posibilidades de comprensión, e imaginando lo que puede haber en juego. Y creo que la pregunta interesante para hacernos es: ¿qué deberíamos explorar de nosotros mismos si queremos entender algo de las dificultades para la relación con los jóvenes que observamos en muchos centros de secundaria, e incluso en las dificultades que podemos observar para transformar la propia noción de educación secundaria? ¿Cuánto de nuestra experiencia de formación en estas edades no está respirando en esas dificultades? ¿Cuánto, por ejemplo, de una noción de saber como dominio disciplinar académico, de aprendizaje como imposición y control, de desconfianza en las discrepancias y desintereses de los jóvenes como vagancia que hay que desterrar a base de exigencia y disciplina, etc.? ¿Cuánto de nuestras historias de desconfianza en nuestro propio saber y en nuestra capacidad de un saber que no sea sostenido en un marco disciplinar; cuánto de nuestros recuerdos de nuestros desintereses, que aceptamos en el diagnóstico que nos hicieron de vagos y que superamos con disciplina y exigencia externa? ¿Cuánto de interiorización de que la forma de escapar del fracaso y de la ruina personal era aceptar el cauce del sistema educativo que te ofrecía un futuro laboral estable mediante la aceptación reproductora de la vía académica: ¡el de ser profesores de secundaria!?

Los jóvenes, como ha señalado Hannah Arendt (1996), representan siempre una novedad en el mundo que sentimos siempre como diferencia y puesta en cuestión hacia nosotros mismos. A lo mejor es nuestro destino señalar a quienes vienen después que nosotros lo que percibimos en ellos como problema o peligro. Pero a la vez, requeriría en nosotros un reconocer lo que nos señalan como limitación o frustración, como desfase ante nuevos modos de afrontar la vida. Y en todo caso, atender a nuestra tarea de acogerlos como nuevas generaciones, y dejarles un espacio propio que ellos deben construir para sí y para quienes a su vez están llamados a criar y acoger.

¹¹ "La invención de la soledad es un libro autobiográfico, por supuesto, pero yo no creo que contara la historia de mi vida, sino más bien que exploraba ciertas cuestiones comunes a todos nosotros: cómo pensamos, cómo recordamos, cómo llevamos nuestro pasado con nosotros en todo momento. Me miraba a mí mismo de la misma forma en que un científico estudia a un animal de laboratorio. Yo no era más que una pequeña rata gris, un conejillo de Indias atrapado en la jaula de mi propia conciencia. El libro no fue escrito como una forma de terapia: fue un intento de volverme del revés para descubrir de qué material estaba hecho. Yo, por supuesto, pero yo como uno más, como cualquier persona." (Auster, 2009, p. 180).

¿Quiénes son los jóvenes? ¿Por qué me reclaman entender y atender a algo especial, que es especial de la juventud?

Quiero acabar este escrito con un apartado que puede parecer contrario a muchas cosas que he tratado de sostener y justificar, pero que probablemente puede mostrar tanto un cierto nivel de contradicción que no puedo evitar (tan sólo podría disimularla), como lo que también es una paradoja que creo que están en la naturaleza de la tarea educativa. Mientras que me he pasado todo el tiempo defendiendo des-tematizar a los jóvenes y posponer la interpretación, ahora pretendo decir algo acerca de la juventud. Pero también este apartado es un intento de decir que des-tematizar y no interpretar es un modo de colocarse no absoluto, sino una precaución para no hablar ni demasiado, ni antes de tiempo acerca de quiénes son. E inevitablemente, todas estas jornadas y todo lo que yo estoy diciendo aquí remite a ellos. Por tanto, la contradicción o la paradoja ya estaba presente antes de entrar en este apartado.

Necesito pues plantear algo de lo que creo que hay en juego acerca de la juventud, no como caracterización sociológica o psicológica, sino como aquellos con quienes me siento preocupado en mis relaciones educativas o en mis prácticas de investigación educativa. Por tanto, a pesar del título, lo que trato de avanzar no es una respuesta a quiénes son, sino algo que me ayude a pensar qué es lo que hay en juego en nuestro compartir y ser con ellos y ellas. Y creo que lo que hay en juego es comprender que los jóvenes se encuentran en una época de sus vidas en la que se abren las exploraciones sobre los sentidos y posibilidades de ser (de quiénes serán, de qué quieren, temen, esperan, qué requieren explorar y entender acerca de eso que se va acercando) y se hace con más definición de lo que viene después como fase en sus vidas y sobre lo que se ven urgidos a ir tomando decisiones (sobre todo en los estudios, que abren o cierran puertas), o a ir prefigurando su imaginación, deseos y posibilidades. Esto es, lo que se les va viniendo encima es la demanda, la necesidad y el imaginario de hacerse cargo de sí, asumir la responsabilidad de sus propias vidas.

Podríamos decir que la juventud, más que una etapa, es una no etapa¹²: mientras son niñas o niños, se viven y asumen que hay quienes se hacen responsables de ellos y ellas. Y la vida adulta supone, como imaginario en nuestro contexto, lo que antes se decía emanciparse, esto es, hacerse responsables de sí, hacerse cargo de sí, hacerse cargo de su vida económica (sostenerse) y de organizar sus modos de convivencia (bajo la imagen de irse de casa, fundar una familia, etc.). Ser joven es estar en una incómoda situación que podríamos llamar de doble negación: ya no son niños, pero todavía no son adultos. O quizás también se trate de una doble afirmación: son niños (para algunas cosas) y son adultos (para otras). Y esta doble negación y doble afirmación se sostiene tanto personalmente como socialmente; esto es, los propios jóvenes, para algunas cosas se reconocen o se reclaman como adultos, o como niños, y para según cuáles, o en qué momentos no se quieren reconocer así. Y desde distintos ámbitos sociales y culturales, así como desde sus

¹² Desarrollo esta idea, sugerido en parte por el libro de Philip Graham (2004) *The End of Adolescence*, en donde defiende esta tesis de que en realidad deberíamos hablar de niños o de adultos y reconocer, en lo particular, cuando, ante un supuesto adolescente o joven, estamos en realidad todavía ante un niño, o ya ante un adulto.

mayores cercanos también se repite este doble juego de negaciones y de afirmaciones.

Lo paradójico de esto es que las premisas acerca de en qué consiste ser adulto (esto es, aquellas responsabilidades hacia las que se dirigen) están lejos de ser ciertas en realidad; probablemente no siempre han sido ciertas, pero en la actualidad lo son menos aún: ¿qué significa hoy y quién puede asumir hacerse responsable de su vida económica y de sus modos de convivencia, de su vida familiar? Esta, que es hoy una incertidumbre general, es a la vez la situación incierta de vivir la juventud. Por eso, las promesas que les hacemos los adultos tienen hoy poco sostén para muchos de ellos: nos están viendo (personal y socialmente) y saben acerca de la credibilidad de lo que les prometemos.

Esto debería llevarnos a pensar acerca de cómo, en este contexto, lo que nos muestran los jóvenes es en muchas ocasiones nuevos modos de ser y vivir. La novedad que representan como modo de vivir la vida y su relación con el mundo, nos muestran nuevas formas de ser, estar y relacionarse. Y antes de juzgar, deberíamos mirar y escuchar con más atención, para atender a lo que de novedad creativa pueden mostrar algunas de sus posiciones. Y creo que muchos están deseosos de mostrarnos esto que quieren, piensan y hacen. Porque los jóvenes quieren relaciones con los adultos... pero ciertas relaciones: honestas, construidas poco a poco, de confianza, de interlocución, no moralizadoras, no limitadas a las transmisiones formalizadas, a ser posible, buscadas y decididas por ellos, no impuestas. Como también es cierto, que, en esas relaciones, están dispuestos a escuchar, a ser agitados, implicados, comprometidos... pero comprometidos en obras vivas, en donde puedan ponerse a sí.

Muchos jóvenes (más chicos que chicas) están rechazando en la actualidad la enseñanza, tanto en sus modos de transmisión, como en la selección cultural realizada¹³ (Jourdan, 2001). Y esto puede ser algo acrítico (acomodaticio, etc.), como puede ser fruto u oportunidad de un proceso creativo de grandes oportunidades. En ningún sitio está escrito su significado, como tampoco lo está el futuro. Es tarea nuestra, como educadores participar con ellas y ellos en la conversación que permita clarificar esto y encontrar caminos de sentido para ambos. Como es tarea nuestra como investigadoras ampliar la conversación y participar en ella acerca de qué vida vale la pena tener y compartir con ellos, sugerida por lo que nace en el intercambio exploratorio “con” los jóvenes.

Referencias bibliográficas

- ARENDT, H. (1996). “La crisis en la educación”. En *Entre el pasado y el futuro*. (pp. 185-208). Barcelona: Península,
- AUSTER, P. (2009). *Experimentos con la verdad*. Barcelona: Anagrama.
- BIKLEN, S. K. (2004). “Trouble on Memory Lane: Adults and Self-Retrospection in Researching Youth”. *Qualitative Inquiry*, Vol. 10, Nº 5, pp. 715-730

¹³ Clara Jourdan (2001) ha llamado la atención sobre este particular; y en concreto sobre la situación especial en la que está entrando la enseñanza obligatoria como prácticamente el único espacio en el que participan niños y jóvenes que se rige aún por estructuras autoritarias.

- CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (2010). "La experiencia y la investigación educativa". En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.) *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M^a. L. (2010). *Yo paso de notas. Una experiencia pedagógica centrada en la persona*. Madrid: La Muralla.
- GRAHAM, Ph. (2004). *The End of Adolescence*. Oxford: Oxford University Press.
- JOURDAN, Clara (2001). "Educar en relación". *Duoda Revista d'Estudis Feministes*. 21, 103-118.
- PEÑALVER SIMÓ, P. (2000). "La hermenéutica contemporánea, entre la comprensión y el consentimiento". En J. Muguerza, Javier y P. Cerezo, (eds.) *La filosofía hoy*. (pp. 137-151). Barcelona: Crítica.
- PÉREZ DE LARA, N. (2006). "El Otro (y la otra; lo otro)". En A.M. Piussi, y A. Mañeru Ménd (coords.) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro, pp. 184-203.
- SKLIAR, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera allí?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ZAMBRANO, M. (2007). *Filosofía y Educación*. Málaga: Ágora

Segunda parte: Las aportaciones

De una relación escolar a una relación de investigación

Alfred Porres Pla

Universidad de Barcelona

Resumen. *¿Cómo se construye una investigación 'con' los estudiantes? ¿Qué saber pedagógico genera el docente al posicionarse como investigador 'con' sus estudiantes? Éstas son algunas de las preguntas que guían una investigación que se desarrolló gracias a una licencia retribuida concedida por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Resolución EDU/2276/2008, de 9 de julio (DOGC núm. 5176 18/07/2008).*

Palabras clave: *relación pedagógica, investigación narrativa, investigación 'con' jóvenes.*

Abstract. *How can we carry out a research with students? What pedagogical knowledge do teachers create when they attain the position of researcher with their students? These are some of the questions that lead a research which was carried out thanks to a paid leave granted by the Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Resolution EDU/2276/2008, 9 July (DOGC 5176 18/07/2008).*

Keywords: *pedagogical relation, narrative research, research 'with' young people.*

Introducción

Son las cinco y media pm. Cae la tarde y oscurece a medida que el Sol se hunde por la ladera opuesta de la sierra del Montsià. Me parece extraño entrar a esa hora. Voy a contracorriente de un reguero de chicos y chicas que ya han terminado su jornada. Es una riada desbocada, con una fuerza que en nada recuerda la cadencia lenta de la hora de entrada. Cuando el torrente se apacigua, el instituto se queda en calma. Tras unos minutos de espera, comienzo a reconocer a mis estudiantes del curso anterior. Acuden en pequeños grupos, de dos o tres. Unos llegan de dentro, otros de fuera. Otros simplemente aparecen. Mientras busco un aula para reunirnos, el grupo se va agrandando hasta llenar el vestíbulo. Cuando entramos en el aula, subo las persianas para poder ver si llega alguien más a última hora. Fuera está definitivamente a oscuras. Todo el mundo se ha ido y en el instituto solamente queda un pequeño grupo de chicos y chicas que decidieron compartir esa tarde de otoño con su profesor.

Así empezaba el relato de mi experiencia del curso 2008-2009. Ese año disponía de una licencia retribuida concedida por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya que me eximía de la docencia durante un curso para poder dedicarme a la investigación. Durante los cursos anteriores, había intentado en vano llevar a cabo mi investigación de tesis doctoral desde una perspectiva autoetnográfica. Pero mis responsabilidades como profesor siempre acababan por colapsar mis intentos de situarme como etnógrafo en el aula. Disponer de un año de licencia me brindaba la oportunidad de posicionarme de otro modo y dedicar más tiempo a escribir.

La participación de mis estudiantes en la investigación se produjo de forma casi fortuita. Mi propósito era desarrollar la investigación a partir de mi experiencia docente del curso anterior a la licencia. Así que, antes de finalizar el curso, solicité a mis estudiantes de ese año su consentimiento para usar el material que habíamos

producido juntos en nuestras clases de educación visual. La noticia de que el curso siguiente no sería profesor en el instituto les sorprendió. Todos ellos y ellas accedieron a que usara nuestro trabajo de ese curso –que dedicamos, fundamentalmente, a publicar un *blog*– pero algunos, además, manifestaron su disposición a participar en la investigación. Me conmovió su ofrecimiento, aunque pensé que se debía a la intensidad con la que habíamos vivido aquellos últimos meses de curso y que su entusiasmo no sobreviviría el efecto *reset* de las vacaciones del verano. En septiembre convoqué una reunión a la que acudieron más de cincuenta chicos y chicas. Ante una asistencia tan numerosa tuve que repensar mi enfoque metodológico inicial y el papel de la colaboración de mis estudiantes en la investigación. De esta manera, y casi sin darme cuenta, abandoné el planteamiento inicial de compartir con mis estudiantes el relato de mi investigación para intentar llevar a cabo una investigación participativa con esos chicos y chicas. Lo cual despertó mi interés por explorar las implicaciones de construir una relación de investigación ‘en los márgenes’ de la relación escolar que compartíamos.

El aula como lugar de encuentro entre sujetos

Mientras por la ventana que acababa de subir vigilaba la llegada de alguien más a última hora, me permití unos minutos para saborear aquel momento. Escuchaba el rumoreo distendido tras de mí, el ruido súbito de una mesa, un comentario ininteligible, entre risas. El aula estaba llena. Me giré y les agradecí su presencia. No les quería ocultar mi sorpresa, ni mi satisfacción de verles allí. A medida que repasaba una a una las caras que me miraban, el recuerdo de nuestra experiencia del curso anterior recuperaba una corporeidad que se había debilitado de releerla en mi diario tantas veces a lo largo del verano. Jonatan y Miquel charlaban, como siempre, al final del aula. Su presencia me desconcertaba y, a la vez, me emocionaba. No esperaba verlos allí y tampoco sabía muy bien porqué habían venido. Sospechaba que tarde o temprano se desentenderían de la investigación, como muchos otros. Pero, incluso si terminaba por ser efímera, su presencia de aquel día era una contribución que les agradecía.

Se rieron mucho cuando les dije que aquel curso yo no era su profesor. Bastaron esas cuatro risas para comprender la inconsistencia de mi comentario. Nuestra relación no dependía de la coyuntura puntual de mi situación administrativa y laboral de aquel curso. Nuestra relación como estudiantes y profesor se tejía con una trama más fuerte: la historia que habíamos escrito juntos el curso anterior. ¿Por qué sino estaban ellos y ellas allí? ¿Por qué sino les había convocado? ¿No era mi investigación una invitación a continuar escribiendo aquella historia que nos unía? Sonreí con ellos y ellas para disipar definitivamente unas palabras que, de repente, se me antojaban absurdas. En el fondo, yo siempre sería su profesor.

No se puede entender qué animó a mis estudiantes a involucrarse en mi investigación sin situar nuestra historia del curso anterior y el sentido que para mí tiene ser profesor en un instituto de educación secundaria. El curso 2007-2008, con la entrada en vigor del currículum LOE, se produjo una redistribución de las materias de ESO. En la nueva distribución, la materia común de educación visual en tercero de ESO quedó reducida a una única hora semanal. Me preguntaba como, en aquellas condiciones, conseguiríamos cuajar un mínimo sentido de pertenencia,

algo a lo que aferrarnos y que nos permitiera articular un proyecto común en el que todos pudieran encontrar su lugar para aprender.

Construimos un *blog* que se erigió en la piedra angular de nuestro trabajo de ese curso. Los artículos y discusiones del *blog* eran un intento de dialogar con las imágenes que ellos y ellas tenían, guardaban, compartían, producían o usaban. El propósito era reflexionar sobre las experiencias que la cultura visual les proporcionaba y sobre la influencia de estas experiencias en la construcción de sus identidades. Pero, sobre todo, el *blog* fue un espacio de relación donde experimentamos formas de aprender que quebraban las formas escolares más convencionales, donde cruzamos los límites impuestos por el horario escolar y donde nos involucramos los unos con los otros en un tejido complejo, de muchas capas.

Mi labor como docente se fundamenta, cada vez más, en explorar las posibilidades educativas de cultivar una relación pedagógica compleja que tenga en cuenta la aportación de todos los sujetos participantes. Es un propósito que se sustenta en lo que Max van Manen (1991: 32) denomina la ‘influencia pedagógica’. En un sentido amplio, la influencia connota la actitud abierta que muestra un ser humano respecto a la presencia del otro. Abrazar la influencia con un propósito pedagógico reclama, además, tener en cuenta dos consideraciones. Por un lado, “respetar al niño tal como es y como quiere llegar a ser” (Van Manen, 1991: 35) y, por otro lado, reconocer “al niño como una persona más que ha entrado en nuestra vida, que nos reclama, que ha transformado nuestra vida” (Van Manen, 1991: 36).

La influencia pedagógica sitúa al docente en una posición de vulnerabilidad, lo transforma en un sujeto que aprende. Por eso siempre me pregunto qué puedo aprender en esa situación pedagógica particular que voy a compartir con los chicos y chicas de mi clase. El tránsito del docente como ‘alguien que sólo enseña’ al docente como ‘alguien que también aprende’ es fundamental. Como señala Max van Manen (1991: 31), “la acción pedagógica nos empuja constantemente a reflexionar sobre si hemos hecho las cosas adecuada y correctamente, o de la mejor forma posible”. Pero, desde mi punto de vista, la posicionalidad vulnerable del docente como sujeto que aprende comporta un tránsito más, que transforma definitivamente la relación pedagógica: pasar del docente como ‘alguien que aprende de su propia práctica’ al docente que se sitúa ante sus estudiantes como ‘alguien que aprende con ellos y ellas’.

Entrar en la red de aprendizaje que tejemos en el aula como alguien que aprende ‘con’ sus estudiantes facilita que todo circule y fluya de otro modo. Si, como afirman Louise Stoll, Dean Fink y Lorna Earl (2003: 87), “implicar a los alumnos en su aprendizaje cambia la naturaleza de la relación alumno/docente”, implicarlos también en el aprendizaje de su profesor redefine por completo esta relación.

Tránsitos en la relación

Empecé a pasar lista y nadie se inmutó. Al menos, no hasta que yo me revelé contra mi propio automatismo. ¿Por qué pasaba lista? El grupo era muy numeroso. Se habían sentado tal como habían ido llegando, formando pequeños grupos que charlaban entre

sí. Pasar lista me servía para reconocerlos y para localizarlos en el aula. Pero la naturalidad con la que aquella cantinela apelaba a su condición de alumnos me incomodaba.

Los miércoles por la tarde no hay clase en el instituto, es el día reservado para las reuniones del profesorado. Estábamos en un aula pero no estábamos en clase. Éramos un grupo de chicos y chicas y un profesor que participaban en una investigación educativa.

Leía sus nombres uno a uno. Pasar lista tenía un efecto disuasorio sobre los pequeños coágulos de conversación en los que participaban. Era como una cuenta atrás. Cuando llegue a la Z comenzamos.

El punto de partida de nuestra investigación era la experiencia vivida el curso anterior. Era un bagaje que compartíamos y que nos había permitido tematizar sus experiencias de ser a través de la cultura visual. El foco de mi investigación se situaba en comprender cómo los sujetos implicados en la relación pedagógica negociábamos nuestras identidades para habitar las subjetividades que nos ofrecía la escuela. Como profesor, investigaba mi experiencia docente para transformarla. Pero ahora no sabía como compartir mi investigación sin imponerla. La aventura que emprendíamos juntos ya no podía ser *mi* investigación, sino la nuestra. Seguramente sin mucho acierto, intenté explicarles el sentido de mi propuesta. Me costaba encontrar las palabras. Mi propósito, les dije, era repensar el aula como un lugar de encuentro entre personas que traían consigo su propia historia, intereses y deseos particulares. Abandonar una concepción transaccional del aprendizaje para adoptar una perspectiva conversacional. Contribuir a una nueva narrativa para la educación que reconociera la agencia de todos los sujetos implicados.

A medida que mis argumentaciones avanzaban, sentía que nos separábamos. Era una constatación que me había acompañado todo el tiempo, pero no me detuve hasta que se convirtió en una evidencia insostenible. Cambié el rumbo de la conversación. Les confesé que había una serie de circunstancias particulares en la investigación que nos situaban en un punto de partida donde aún estaba todo por hacer.

La primera de estas circunstancias se derivaba de mi posicionamiento como docente que abordaba una investigación participativa 'con' sus estudiantes. Necesitábamos establecer un contexto adecuado de participación, en el que ellos y ellas pudieran apropiarse de la investigación, ser autoras y autores de la misma y no solamente unos informantes pasivos. Lo cual reclamaba un compromiso y una responsabilidad que ellos y ellas deberían de asumir.

La segunda circunstancia era una consecuencia directa del hecho de haber congregado a un grupo tan numeroso de chicos y chicas. Además, como muchos de ellos y ellas habían manifestado, su disponibilidad no era unánime, por lo que tuvimos que organizar tres grupos de investigación con los que me reuniría los martes, los miércoles y los jueves, respectivamente.

La última circunstancia se derivaba de mi interés por vincular nuestra investigación al proyecto de fin de curso que tenían que realizar como alumnos de cuarto de ESO. Si bien encaraba esta posibilidad con el ánimo de brindarles una compensación a su participación desinteresada en mi investigación, también

albergaba cierta cautela. Me preguntaba si, con el proyecto de fin de curso en el horizonte, nuestra investigación no acabaría reproduciendo la narrativa escolar que pretendíamos desafiar.

La confluencia de estas tres circunstancias nos situaba en un escenario de participación en el que deberíamos conciliar su colaboración en mi investigación con el desarrollo de sus propios proyectos de investigación de fin de curso. Les confesé que, aunque todavía no sabía como abordarlo, tenía una idea clara: a pesar de estar en un aula del instituto, ya no estábamos en clase. Recordé cómo se había desmoronado mi alusión al hecho de que ya no era su profesor y me mordí la lengua antes de proseguir. Debíamos de empezar a transitar hacia una relación que posibilitara la construcción compartida de la investigación.

Encuentros y desencuentros

Como el rastro de una ola sobre la arena, así es como imaginaba el efecto que tenían nuestros encuentros en su vivencia de la investigación. Una pátina brillante que se desvanecía con el paso de los días hasta desaparecer. Como las olas, cada encuentro parecía ser el primero.

El propósito inicial de construir colaborativamente el sentido de nuestra investigación se fue diluyendo con el paso de las semanas. La intermitencia y la laxitud de nuestros encuentros no nos conducían a ninguna forma de colaboración factible. Ninguna migaja de comprensión compartida que rescatar de nuestras conversaciones. Las preguntas que me hacía escocían como reproches. ¿Qué tipo de colaboración esperaba de mis estudiantes? ¿No me habían ofrecido ya su apoyo? ¿Por qué se tenían que erigir en coautores de mi investigación? ¿Por qué deberían de estar ni tan siquiera remotamente interesados en apropiársela? ¿Qué condiciones tenían a su disposición para posicionarse como investigadores e investigadoras? ¿Qué cambio de relato había favorecido para que abandonaran el que habitualmente los situaba como alumnado? ¿Acaso no me daba cuenta de que no bastaba con ofrecerles la oportunidad de participar?

Durante estos últimos años, mi vinculación con la sección de pedagogías culturales del departamento de dibujo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona no se ha limitado a mi participación en los seminarios de investigación tutelada del programa de doctorado. También he tenido la oportunidad de colaborar con el grupo de investigación consolidado “Esbrina. Subjectivitats i entorns educatius contemporanis” (2009SGR 0503). La proximidad del enfoque metodológico que adoptamos en nuestra última investigación (*Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber*. Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2008-03287) con el que estaba construyendo en mi propia investigación de tesis fue de una ayuda inestimable y me permitió aprender de compañeras y compañeros más experimentados en investigación educativa.

En el trabajo con jóvenes constatamos los frágiles lazos que, en ocasiones, los chicos y chicas mantienen con el compromiso de colaboración adquirido. No acudir

a una cita previamente establecida, reducir a monosílabos su participación en una conversación, demorarse en la entrega de evidencias o en la devolución revisada de las transcripciones de las entrevistas son algunas de las manifestaciones más visibles. Pero lo más curioso es que, cuando se les pregunta sobre ello, no parecen percibirlo como un síntoma de desidia y se apresuran a reiterar su interés por participar en la investigación.

En la investigación que compartía con mis estudiantes, la asistencia a los encuentros era cada vez más escasa. El martes éramos cuatro, el miércoles cinco, el jueves ocho. No era únicamente una cuestión de desgaste o de cansancio. Más bien formaba parte de un proceso que nos diseminaba. A medida que cada uno y cada una perfilaban su proyecto de fin de curso se desvanecía nuestro proyecto colectivo. No sabría cuantificar el alcance de su influencia, pero la fisonomía de nuestra investigación se parecía cada vez más a aquella tarea escolar de cuarto de ESO que deberían completar al terminar el curso. “De acuerdo, pero ¿qué debo hacer para mañana? ¿Cuál es la tarea? ¿Cuáles son los ‘deberes’?”.

En algún lugar leí que la estrategia de lectura más común entre los jóvenes era considerar el texto como un manual de instrucciones. Buscaban qué se tenía que hacer. De ahí que el guión de nuestra investigación terminara convertido en una ‘ficha’ –“Así para mañana solamente tenemos que traer la ficha, ¿no?”, me preguntaban. El guión de la investigación era un documento para la acción, una hoja de ruta que cada uno se podía apropiarse de un modo diferente pero que marcaba el rumbo de un itinerario que debíamos compartir. La ‘ficha’, en cambio, invocaba otros mecanismos. Era un dispositivo que los instalaba en un territorio pautado, instructivo e instruccional. No les interpelaba desde la autoría y la responsabilidad compartidas sino desde una servitud cómoda y narcótica con reminiscencias escolares.

Conclusiones

Nuestra relación de ese curso 2008-2009 siguió muchos derroteros, pero al llegar a junio todos y todas pudieron presentar su proyecto de fin de curso de cuarto de ESO. En cuanto a mí, a medida que transcurrió el tiempo, me di cuenta de que mi investigación se escribía a través del relato de nuestros encuentros. De una vez por todas, ese curso pude glosar mi experiencia en el aula y ahondar en la complejidad de la relación pedagógica que construíamos juntos cada día. En ese tira y afloja que mantuvimos por comprendernos encontré el sentido de su participación, aunque nunca hubieran abandonado del todo su condición de estudiantes ni yo la de profesor. A fin de cuentas, nunca salimos del instituto y siempre transitamos bordeando el surco trazado por esa narrativa escolar que nos constituía.

A modo de cierre, recojo una serie de consideraciones a tener en cuenta en la investigación con jóvenes que se desprenden mi experiencia en esa investigación y de las conversaciones y los documentos de trabajo que compartimos en la investigación *Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber*. Para los chicos y chicas que acceden a participar en una investigación educativa, involucrarse significa enfrentarse a:

- *Una relación desconocida.* En una investigación ‘con’ jóvenes, los participantes se sitúan en un plano de colaboración con el adulto investigador que probablemente difiere mucho del tipo de relación que los chicos y chicas han podido experimentar en su trayectoria escolar. Comprender este cambio de posición lleva tiempo y seguramente el peso de sus experiencias previas condiciona su disponibilidad a posicionarse de otro modo.
- *Los ecos escolares.* Como recuerda Catherine Burke (2008: 27), la escuela impone sus propios ritmos y ‘modos de hacer’, por lo que los chicos y las chicas con frecuencia cumplen con sus tareas en la investigación más como alumnos que como jóvenes miembros de la comunidad.
- *La formación metodológica.* Colaborar en una investigación implica comprender el enfoque adoptado y la complejidad de las tareas a realizar (reconstruir su historia, interpretar sus tránsitos, formularse preguntas, problematizar sus posiciones y las de otros, etc.).
- *La responsabilidad y el compromiso.* El compromiso que adquieren y la responsabilidad que conllevan todas estas tareas desborda con creces lo imaginable al aceptar participar en la investigación.
- *La agenda de la investigación.* Acceder a colaborar en una investigación no garantiza compartir una agenda común, ni significa que los jóvenes participantes deban comportarse como adultos. Comprender cuál es la noción de compromiso que manejan los jóvenes, cómo se vinculan a aquello que emprenden, de qué formas lo comparten y qué vínculos establecen son algunos de los aprendizajes deberíamos hacer para manejarnos en este tipo de investigaciones.

Referencias bibliográficas

- BURKE, C. (2008). “‘Play in focus’. Children’s visual voice in participative research”. En THOMSON, P. [Ed.] (2008): *Doing Visual Research with Children and Young People*. New York and London, Routledge.
- STOLL, L.; FINK, D. y EARL, L. (2003). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona, Octaedro. (2004).
- VAN MANEN, M. (1991). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona, Paidós Educador. (1998).

Saber docente, una mirada reflexiva a partir del trabajo con jóvenes

Álvaro Marcelo Muñoz Chávez

Universidad de Barcelona

Resumen. La temática se desarrolla en base a la reflexión de la labor docente como profesor de biología, desarrollada por el autor con alumnos de contextos vulnerables, en dos comunas de Santiago de Chile. Desde esa perspectiva se plantea la existencia de elementos propios del ejercicio de la profesión docente, generados en la relación profesor - alumno, que ayudarían al desarrollo de investigaciones que tengan por objetivo entender los procesos enseñanza - aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, se plantea la necesidad de investigar con los jóvenes, no sólo como una forma de obtener información de ellos, sino vivenciando desde dentro las experiencias que se pretenden estudiar, de tal forma que lo investigativo sea un elemento más de la experiencia vivida. Desde este punto de vista las experiencias de aprendizaje en espacios no formales, fuera de la sala de clase, sería un ejercicio atractivo de comprender y poder proyectar a la enseñanza dentro del aula, para el logro de aprendizajes significativos.

Palabras clave: Investigación en aula, espacios no formales de enseñanza, reflexión docente.

Introducción

El trabajo reflexivo lo llevo a cabo en el marco de las temáticas desarrolladas durante la primera fase del Master: Investigación en Didáctica, Evaluación y Formación Educativa, impartido en la Universidad de Barcelona. Este espacio me ha hecho reflexionar sobre la labor docente que he desarrollado como profesor de biología, con alumnos de enseñanza secundaria en contextos socioeconómicos vulnerables, en dos comunas de Santiago de Chile. Diferentes son los aspectos que surgen, pero se pueden agrupar en dos los temas a exponer. El primero de ellos se refiere al saber que se genera en la labor diaria del docente, que es necesario reflexionar y formalizar para poder transmitir y compartir con los otros docentes y alumnos, y la forma en que este conocimiento pueda contribuir en la investigación con jóvenes en el campo de la educación.

Lo segundo, es como poder incorporar en el trabajo normal de aula, todos aquellos elementos que hacen posible el logro de aprendizaje en espacios no formales, entendiendo como tal aquellos que se dan fuera de la sala de clase tradicional. Lo anterior se debe a que ese tipo de aprendizaje es el que perdura en el tiempo y es al que se recurre en el transcurso de la vida una vez que se ha adquirido. En palabras pedagógicas, lo que conocemos como aprendizaje significativo.

De estos elementos surge la reflexión que entiende la investigación, como un forma de visualizar los elementos que hacen posible los aprendizajes en esas circunstancias, pero que a su vez incorpora la vivencia en sí, en el entendido de que quién investiga también debe hacer suyas las expectativas, el lenguaje y anhelos, para poder comprender la real dimensión de lo experimentado.

Aporte del docente de Aula

La mayor parte del conocimiento que se ha generado en el campo de la educación hasta el momento, ha sido desarrollado en base a investigaciones de diversa naturaleza, llevados a cabo **sobre** los actores directos del que hacer educativo, alumnos y profesores. En la medida que los requerimientos de la sociedad se complejizan, se han incorporado nuevos elementos a la investigación como una forma de dar mejor respuesta y comprensión a las interrogantes que los nuevos escenarios plantean (Imbernón & Alonso, 2002). De lo anterior surge la alternativa de investigar **con** y en último caso **desde** los centros educativos, concretándose lo anterior en la realización de estudios respecto a las necesidades sentidas o reales que tenga el profesorado, y en el último periodo escuchamos con fuerza la alternativa de contar con un docente involucrado de manera activa en la propuesta y desarrollo de investigaciones desde el centro educativo. Si bien esto último, suena interesante y cae dentro del marco de lo ideal, para que llegue a ser efectivo deben ocurrir ciertas acciones que propicien este acercamiento entre la generación de conocimiento y la formalización del mismo, lo que potenciaría su posterior transmisión y aporte al campo de la educación. Según lo planteado por Contreras, Pérez & Arévalo (2010), la experiencia esta estrechamente ligada a lo educativo y es necesario volver a pensar permanentemente lo vivido, de esta forma la investigación que considera la experiencia ilumina el quehacer cotidiano y viceversa.

El docente es el profesional más cercano al estudiante, esta cercanía o familiaridad hace que maneje gran cantidad de información que fluye desde y hacia los alumnos. Cuando se mira con detención, no es difícil identificar mecanismos de relación, formas de trabajo, modos de escucha, métodos de observación, interpretación de posturas, estados anímicos, interpretaciones intuitivas que escapan a nuestro razonamiento, en síntesis elementos que forman parte del bagaje cultural de la profesión y que hacen posible el comprender cuando estamos o no acertados en nuestro accionar. Los elementos antes tratados tienen el potencial de poder ocuparse en otros ámbitos, entre ellos el investigativo, de aquí la importancia en la relación que intentaré establecer entre alumnos - investigación - profesor de aula, y como este último puede, es más tiene, algo que decir. Hoy más que nunca siente la necesidad de ser escuchado, su aporte es válido, importante y enriquecedor.

Cuando un explorador ingresa a un terreno desconocido, sólo visto en los mapas, reconocido a través de otras experiencias, construido en base a ideas ajenas; lo primero que busca es un guía local, acentuando la necesidad de que la persona que supla su desconocimiento, tenga la particularidad de ser de la zona, oriundo. Para lo anterior se informa de otros viajeros, consulta guías, empresas del rubro, en síntesis la riqueza de su búsqueda, del cumplir sus sueños, objetivos, los basa en un agente externo que puede o no tener sus mismas metas, pero al menos compartirán algo que el primero no tiene, la experiencia en el terreno mismo. En el desarrollo de las acciones, vemos que cuando la comunicación es fluida, el primero se impregna de la idea del otro y viceversa. De la visión que cada uno aporta se enriquece el resultado final del trabajo, como a partir de metas simples e individuales, surgen nuevos elementos, nuevos conocimientos, nuevas formas de

ver que ninguno de los dos tenía previsto alcanzar. Esta es la visión que quisiera compartir en base a la experiencia que un profesor de aula puede ofrecer en la medida que su que hacer va adquiriendo una formalización en la reflexión, en la medida que sea, o lo hagan parte, de la investigación que se lleve a cabo en el ámbito de la educación con jóvenes.

Visión generalizada del docente

En general la acción del profesor no es un trabajo de investigación propiamente tal, o más conocida como del tipo formal, en donde se desarrolla todo un dispositivo de obtención de datos para poder analizar una determinada situación “problematizadora”, datos a partir de los cuales poder explicar dicho fenómeno investigativo, estratificar información, aislar variables o como se quiera, proyecte o asuma trabajar. El aula en sí, requiere un profesional que en primer lugar quiera estar con las “manos en la masa”, quiera interactuar de manera directa, quiera cuestionar y resolver las problemáticas cotidianas en la inmediatez de su ocurrencia, en síntesis un profesional que tenga una alta capacidad de reconocer, analizar y actuar en un breve plazo y de manera holística frente a su que hacer. Lo que normalmente algunos dirían un práctico en educación, un ejecutante de ideas planteadas, un aplicador de experiencias exitosas vividas y probadas por otro, el experto.

Mirado desde un cierto ángulo la situación antes planteada, y aplicando un grado alto de ingenuidad, se podría proponer que la acción docente de aula es casi innata, impensada, similar a como construye un nido un ave, se hace, sin embargo, no se podría explicar. Evolutivamente hablando, estaríamos actuado como nuestro antepasado el ***Homo habilis (educativis)***, por decir algo), quien por más de 1 millón de años fabricó y utilizó, sin mayores modificaciones, la misma herramienta de piedra. La anterior forma de ver la cuestión a sido apoyada durante décadas por la opinión de numerosos investigadores quienes daban por sentado un aporte nulo, por parte del profesor, en la comprensión del fin propio de lo educativo. Ciertamente, que algunas acciones docentes presenten reparos, pero dar por hecho algo que involucra a un número tan amplio y diverso de profesores, es por decir lo menos, investigativamente incorrecto. Existen elementos que dan fundamento a generalizar la nula reflexión que podría estarse dando a nivel de las aulas y ello es la baja inferencia del profesor en el campo de la generación de conocimiento formal. Lo anterior es comparable a la etapa previa a la escritura, es decir, un periodo no documentado, rico en acciones, experiencias, plagado de pragmatismos y guiado por la necesidad y la urgencia de la sobrevivencia; una etapa de transmisión oral, no registrado, similar al traspaso de la historia de la tribu, contada de generación en generación para no olvidar sus orígenes, costumbres, creencias y leyes que rigen el mundo que les rodea. Desgraciadamente en el mundo actual y en particular en lo educativo el escuchar y comprender lo que los mayores nos quieren transmitir ya no está en boga, es más, provocaría ciertos reparos. Por otro lado, no contamos con esos mayores (profesores seniors) que persistan en relatar durante esas “largas horas reflexivas” (ironía doble porque la gran mayoría de los educadores no las tenemos o se dedica a otras actividades) sus experiencias que pudieran orientarnos, es más, el desarrollo de los últimos acontecimientos en

educación, nos dan a entender que no es correcto preguntar a nuestros mayores, es mal visto, es perverso, educativamente hablando, impregnarse de aquello que les dio resultado alguna vez en el pasado, vivimos en una nueva era, por lo tanto, todo debe ser nuevo, dejar atrás y olvidar pareciera ser la consigna. Los relatores de lo que se debe o no hacer, aplicar, vivenciar, ya no son los expertos surgidos en la propia tribu educativa del hacer, aquellos que expresaban, discutían y compartían sus experiencias a viva voz. Un nuevo ente del saber surgió y es necesario atender, escuchar y aplicar sus consejos, no lo conocemos, no hemos visto sus proezas, pero todo indica que es a él a quien debemos seguir, aún cuando poco le importe lo que pensamos y lo poco práctico que puede ser el aplicar algunas de sus “experiencias”.

Sin embargo, y a pesar de que lo planteado pueda parecer interesante, surge la pregunta: ¿Qué relación tiene todo esto con los jóvenes y la investigación?, ¿Cómo conectar el sentir, el decir del profesor y el investigar en lo educativo para mejorar, cambiar, innovar en las practicas con los jóvenes? (insisto **con** los jóvenes) ¿Qué elementos y desde qué perspectiva pueden ser útiles?. En este aspecto quisiera enfocar la mirada a la propia experiencia que cada uno pueda aportar, específicamente a las experiencias de éxito, a las experiencias que han generado un aprendizaje significativo en nuestros jóvenes, en que claramente nos dimos cuenta que ese nuevo conocer, esa nueva forma de entender tuvo trascendencia en la mejora de la comprensión de la vida, de su entorno, como aquello le ayudó y estamos ciertos le ayudará a comprender y a vivir mejor. Reflexionar sobre la experiencia valorando las opciones tomadas en lo cotidiano, como una forma de acceder al sentido de lo sucedido en una situación dada (Diotima & Eccelli, 2002: HH). Es más, quisiera en esta primera aproximación ser un poco más ambicioso y proponer la búsqueda de la manera, de la forma, de lo esencial a tener en cuenta y a entender para poder proyectar esas experiencias a nuestras prácticas de aula con los jóvenes.

Rescatando la experiencia

En el ámbito personal, existe un elemento que siempre me ha inquietado, pero que difícilmente lo he podido llevar a la sala de clase, es el hecho de cómo aquellos aprendizajes que se generan en ámbitos o espacios no formales son mucho más significativos que aquellos que se dan de manera “formal” al interior de la sala de clase. He estudiado los patrones básicos que se desarrollan en uno y otro caso, pero en lo esencial no he podido transferir ni lograr llevar los primeros al segundo espacio de aprendizaje. Creo que investigar en esta área me permitiría avanzar y quizá generalizando la situación, ayudaría a crear un nuevo espacio de reflexión y apoyo al docente y en especial a la consecución del fin último del educar.

Mientras nos formamos como docentes nos atosigamos de términos y discursos educativos, que al traspasar el portal de lo teórico a lo práctico, literalmente quedan fuera. Difícilmente consultamos un libro de didáctica para solucionar un problema puntual, o recurrimos a lo que sabía tal o cual autor sobre el desarrollo cognitivo o estadio de aprendizaje de este o aquel alumno, sin más, echamos mano a nuestra experiencia, intuición o lo que sea y comenzamos a construir nuestro propio saber. En mi experiencia, me han sido de real utilidad los consejos de

profesores avezados o como diríamos en términos comunes, “con años de circo”. Por lo general, son un par de ideas que te expresan escuetamente, pero que son básicas y fundamentales y que cualquiera podría, en teoría, aplicar a su área del saber. Fue así como comprobé, en algún momento y con estupor, como un colega centraba muchas de sus clases completamente en él, específicamente en sus relatos y lo que me resultó más paradigmático aún, es que los alumnos colocaban atención, no interrumpían y le pedían que detallara más lo que relataba, no me refiero a alumnos pequeños pidiendo que les lean o inventen un cuento o una historieta, si no que alumnos de 14 o 16 años, interesados en temas tan diversos como las civilizaciones orientales, leyes, drogas, salud, etc. Si añadimos a lo anterior el contexto en que se desarrolla el proceso, sectores vulnerables de la población, nos resulta aún más atrayente la postura del colega y en cómo logra ese foco de atención que por lo general lo experimentamos en pasillos, en actividades aisladas, con grupos reducidos y que presentan interés por temas puntuales.

Otro elemento que me ha llamado la atención y que también cae en el ámbito de lo informal, es la capacidad de prestar atención y descubrir las necesidades reales que presentan los alumnos en determinados momentos, para luego adaptar o derechamente salir del formato, de lo planificado para responder y ayudar de manera efectiva en la comprensión de algún tema particular. El ejemplo concreto lo viví con un colega de artes plásticas, el cual me planteó trabajar juntos la técnica de dibujo al grafito en cualquier nivel de enseñanza, para representar los órganos ocupados en disecciones recientes. En primera instancia me pareció poco serio y loco, pero en la práctica fue un éxito, el consiguió “modelos” reales y yo que fijaran elementos básicos para continuar y profundizar en otros conocimientos, al punto que alumnos de esos grupos todavía se recuerdan de los pliegues intestinales, de las válvulas del corazón y su importancia fisiológica. Si bien la creación de la imagen no le da tanta importancia a los aspectos biológicos que luego trataría, los alumnos para poder dibujar tuvieron que ir más allá de la técnica explicada por el colega. En cierto modo, el haber realizado previamente la disección, influyó notoriamente en lo que plasmaron al grafito, podríamos decir que estos fueron los primeros pasos (y en algunos casos serán los únicos) que los aproximaron al dibujo científico. En este punto me queda por agregar que la creatividad presente en los docentes de las áreas artísticas y digitales debiera ser potenciadas hacia otros saberes, ya que tienen el poder de ser atractivos, sugerentes y despertar la curiosidad de nuestros alumnos, situación muchas veces descontada en otras prácticas, definiéndolas de antemano como aburridas, latosas, porque siempre han sido así.

Por último, quiero entregar un ejemplo personal, que intentaré detallar para luego poder concluir algunos elementos a partir de las experiencias, elementos que puedan ayudarme a repensar mi acción docente y si es posible orientar una investigación al respecto. Se trata de un taller de robótica desarrollado fuera del horario de clases, que tenía por finalidad preparar un grupo de alumnos para competir a nivel local, regional y nacional según fueran las instancias que se lograran. Las áreas de trabajo eran: armado y programación de robot, preparación y defensa de un tema a definir y por último una actividad grupal sorpresa. En primer lugar tengo que decir que de robótica no tenía ni idea, sin embargo, la estrategia de aquel momento consistía en que en el más corto plazo los alumnos

lograran manejar los elementos básicos de armado y programación para que al momento de anunciar la prueba tuvieran un bagaje que les permitiera poder competir. En paralelo se informarían del tema propuesto que debería discutir, representar y exponer de forma original. Por último, se les aplicaría una prueba sorpresa. Para ser sincero mi expectativa inicial era Cero Absoluto, es decir, cualquier cosa que fuera mayor a eso constituiría un logro significativo, sin embargo, tanto se motivaron los alumnos que me daba susto incluso consultarles al respecto.

Mientras estábamos en clases “formales”, la rutina era la de siempre, el tema a desarrollar, actividades, explicaciones etc., nunca se mezcló la competencia robótica, con los temas de las clases ordinarias que impartía, a pesar de ello, el resto del alumnado se daba cuenta que algo fuera de las cuatro paredes ocurría y en algunos casos intentaron ser partícipes de ello. Cuando se iniciaba el periodo “no formal” todo cambiaba, incluso la manera de relacionarnos, todos éramos iguales, hasta me sentía más un compañero que profesor, las palabras utilizadas, los roles, compromisos, las discusiones todo tenía otro matiz, cada integrante podía discutir abiertamente sobre lo que le parecía bien o mal de nuestro actuar, nunca olvidaré el compromiso que tuve que hacer sobre el transporte hacia sus hogares, sobre todo cuando terminábamos después de las 21 hrs, o cuando trabajábamos los fines de semana. Después de una acalorada discusión fijamos una hora límite de trabajo y los que se quedaran los trasladaría a sus hogares. La unión frente a un objetivo común que se creó fue tal, que los liderazgos asumidos se hicieron de manera natural y participativa, los equipos de trabajo se formaron de acuerdo a las características de cada uno, las rendiciones de progreso eran discusiones abiertas en donde todos debíamos demostrar nuestros avances. Ya ni recuerdo en qué lugar quedamos en la clasificación general, sí que fuimos los mejores de la comuna a nivel municipal y particular, superamos a varios colegios que contaban con presupuestos para competir, al punto que para el año siguiente fuimos invitados por varios de ellos para realizar ensayos preparatorios que incluían la discusión de estrategias. Lo interesante que comprendí en aquel momento fue entender que el aprender se puede desarrollar, pero necesita elementos únicos para cada situación. Mis colegas de otros colegios no podían entender como lograba resultados, y más aún, un alto nivel de compromiso con jóvenes tan desordenados y al parecer “con un limitado nivel intelectual”, por decirlo de manera formal. En aquellos momentos no cuestioné mucho tales apreciaciones y lo atribuí básicamente al empeño puesto, pero al repensarlo me percaté que hay elementos que debo rescatar para poder hacer que trasciendan esos aprendizajes en otros alumnos y a su vez hacer más agradable la estadía en la clase formal.

Conclusión

Los docentes de aula tienen experiencias interesantes que plantear y es necesario ayudar a plasmar, codificar esos momentos de aprendizaje significativo para transferirlos y que otros puedan resignificar. Por años la labor fue relegada a una acción práctica que requería cada cierto tiempo de nuevas “instrucciones” a actualizar. De aquí que el gran empeño del docente siga siendo la entrega de un

contenido, la forma y el tiempo en que ese contenido se entrega, y el control sobre los espacios educativos para que lo anterior se logre. Sin dejar lugar a la espontaneidad, a lo cotidiano, a lo creativo que puede ser trabajar desde la diferencia, desde la no materia, desde la necesidad. Hoy en día contamos con experiencias nuevas que deben ser ayudadas a transmitir, experiencias frescas creadas en el propio andar y lo más interesante es que nos pueden dar luces de esta nueva mirada del aprender que tan en boga se ha puesto, investigar desde el aula.

Al decir desformalizar la educación, creo no estar planteando nada nuevo, pero sí un aporte a la discusión y al como observar esta desestructuración del circuito enseñanza aprendizaje. Desde mi punto de vista es necesario involucrar la investigación en los espacios no formales de aprendizaje considerados exitoso, no sólo como una forma de obtener información de quienes participan en esas experiencias, si no sintiendo esas vivencias como propias, captando el más hondo significado de las experiencias, proyectos, sentimientos, pasiones, compromisos que terminan por darle la dimensión real a lo vivido. Para comprender las dimensiones del significado, es esencial que la experiencia pase a través de uno, y no al revés. La expresión que explica lo que aquí intento decir, es que nadie siente algo que no ha vivido, nadie entiende el dolor, si no lo ha sufrido. En educación es similar, podemos leer sobre experiencias exitosas, podemos intentar relatarlas de acuerdo a lo que vemos, incluso podemos intentar recrearlas, pero nunca será igual a haberla vivenciado. En la medida que más cerca estemos de esos momentos, en la medida que podamos vivir esas instancias, mejor se podrán explicar, de aquí la importancia de investigar con los alumnos involucrando a los docentes que guían esos momentos.

Un último elementos interesante que propongo observar, se refiere a las actividades experienciales que vinculan las áreas artístico - expresivas y científico - humanistas. La forma de conectar que presentan los alumnos con las expresiones artísticas abre una nueva dimensión de análisis al ser involucradas con saberes que presentan espacios acotados de expresión, como son las ciencias. Tomando la idea anterior, se debe tener presente el surgimientos de una serie de expresiones no catalogadas para ese saber (ciencia), las que deberán ser analizadas desde una nueva perspectiva. Lo relevante de esto es el permitir desvelar y comprender dimensiones distintas de los alumnos, rompiendo la rigidez que ese saber impone, para dar paso a descubrir una mayor variedad de significados en los jóvenes. La libertad de expresión que brindan las áreas artísticas permiten el afloramiento de espacios menos formales, ricos en significado y expresiones que vinculan su saber, necesidades y formas de ver el mundo que de otro modo no se pueden dimensionar. El lograr incluir estos aportes en la comprensión de lo educativo significa un avance en la mejora de los procesos que propician el aprendizaje con los alumnos.

Referencias bibliográficas

CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N.; ARÉVALO VERA, A. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

DIOTIMA (Grup d'investigació), & ECCELLI, A. (2002). *El perfume de la maestra :En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.

IMBERNÓN, F.; ALONSO, M. J. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado :Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.

Hacer investigación con jóvenes en los colectivos gays

Anderson Ferrari

(UFJF)

Resumen. Este artículo forma parte de una investigación más amplia interesada en la relación entre los grupos gay y la Educación. Tomando 3 grupos brasileños como lócus de investigación - MGM (Movimento Gay de Minas), GGB (Grupo Gay da Bahia) y CORSA (Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor) – trabajé con una metodología de pesquisa basada en observaciones participantes, entrevistas e documentos. En este sentido, comencé a interesarme por la presencia de los adolescentes en estos espacios de discusión y formación. Aspectos que me sirvieron para poner en discusión el interés por las homosexualidades y la inversión en la relación Educación/Homosexualidades, entendiendo educación como un proceso más amplio de construcción de las subjetividades. A partir de la investigación, fue posible percibir que esas preocupaciones implicaban una cuestión central para los grupos en lo que se refiere a su militancia. Por un lado, la desconstrucción de los parámetros de la homosexualidad. Por otro lado, la construcción de discursos, imágenes e identidades más positivas de las homosexualidades. En ese sentido, los grupos dispensan una especial atención a cómo se organizan los jóvenes homosexuales o incluso cómo llega la información sobre la homosexualidad a esa población de forma general. Esa preocupación parece justificarse por las cuestiones que están en pauta para los grupos gay desde su origen al final de la década de los 70', como visibilidad, orgullo, respeto, lucha por derechos civiles y ciudadanía, además de que ese segmento representa la continuidad, permanencia y hasta mismo la ruptura con lo que está en discusión. Asumiendo la perspectiva teórico-metodológica pós-estruturalista, sobretudo bajo la influencia de Michel Foucault, este artículo se articula alrededor de la idea de lo que las palabras, las hablas, los discursos nos dicen sobre la realidad, pero constituye eso que llamamos realidad.

Palabras clave. Homosexualidad, educación, subjetividad.

Resumo. Este artigo é parte de uma investigação mais ampla interessada na relação entre os grupos gays e a Educação. Tomando 3 grupos brasileiros como lócus de investigação - MGM (Movimento Gay de Minas), GGB (Grupo Gay da Bahia) e CORSA (Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor) – trabalhei com uma metodologia de pesquisa baseada em observações participantes, entrevistas e análise de documentos. Neste sentido, comecei a me interessar pela presença dos adolescentes nestes espaços de discussão e formação. Aspectos que me serviram para colocar em discussão o interesse pelas homossexualidades e o investimento na relação Educação/Homossexualidades, entendendo educação como um processo mais amplo de construção das subjetividades. A partir da pesquisa, foi possível perceber que essas preocupações envolviam uma questão central para os grupos no que se refere a sua militância. Por um lado, a desconstrução dos parâmetros da homossexualidade. Por outro lado, a construção de discursos, imagens e identidades mais positivas das homossexualidades. Nesse sentido, os grupos vêm dispensando uma especial atenção a organização dos jovens homossexuais ou mesmo a informação para essa população de forma geral a respeito da homossexualidade. Essa preocupação parece se justificar pelas questões que estão em pauta para os grupos gays desde sua origem no final da década de 70, como visibilidade, orgulho, respeito, luta por direitos civis e cidadania, além desse segmento representar a continuidade, permanência ou mesmo ruptura com o que está em discussão. Assumindo a perspectiva teórico metodológica pós estruturalista, sobretudo nas influências de Michel Foucault, este artigo se articula em torno da idéia de que as palavras, as falas, os discursos não dizem da realidade, mas constitui isso que chamamos de realidade.

Palavras chave. Homossexualidade, educação, subjetividade.

Abstract. This article is part of a broader investigation focused on the relations between gay groups and education. Taking 3 brazilian groups as object of investigation - MGM (Movimento Gay de Minas), GGB (Grupo Gay da Bahia) e CORSA (Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor) – I worked with a research methodology based on observations, interviews and document analysis, studying the presence of teenagers in these spaces of discussion and shaping. Aspects which lead me to discuss the interest in homosexualities and the investment in the relation Education/ Homosexualities, thinking about education as a broader process of constructing subjectivities. Doing the research, it

was possible to see that these points are central to the groups' militancy. On one hand, the deconstruction of the homosexualities parameters. On the other, the construction of speeches, images and more positive identities about homosexualities. In that sense, the groups have been given special attention, and even information on a general level, to the young homosexuals. These preoccupations seem to be justified by the lingering concerns in the gay groups since its origins in the late seventies like visibility, pride, respect, civil rights fighting and citizenship. In addition, they represent continuity, permanence or even rupture with what is being discussed. Utilizing the theoretical perspective of the post-structuralism, especially the influence of Michel Foucault, this article is centered on the idea that words and speeches don't talk about reality, but constitute that which we call reality.

Key words. Homosexuality, education, subjectivity.

Introducción

Este texto fue escrito a partir de mi trayectoria de investigación en el campo de la Educación. Interesado en indagaciones sobre sexualidad y cultura, mi producción siempre estuvo vinculada a las cuestiones que implican la construcción del conocimiento. Sobre todo en lo que se refiere a los discursos producidos a respecto de las sexualidades y de las diferencias a lo largo de la historia en diversas sociedades y culturas. Especialmente con relación a las identidades homosexuales, enfatizándolas como construcciones atravesadas por relaciones de poder (Foucault, 1987, 1988).

Eso significa decir que trabajo con el reconocimiento de los discursos en la producción de los sujetos – de los profesores, los alumnos, los homosexuales – produciendo y “definiendo” identidades, el espacio reservado para cada uno y la relación con los demás y con uno mismo. Más que eso, considero la relevancia de esos factores para poner en discusión el interés por las homosexualidades y la inversión en la relación Educación/Homosexualidades, entendiendo educación como un proceso más amplio de construcción de las subjetividades. Conocer y controlar los deseos, las emociones, los pensamientos y las acciones pasaron a imponerse a cada uno como forma de autoconocimiento y necesidad de construir y decir, por lo menos a uno mismo, las “verdades” personales. Para eso, las instituciones se han convertido en el lugar privilegiado de interacción y de ejercicio de esas necesidades e imposiciones. Las escuelas, las universidades, las empresas privadas asociadas a las secretarías municipales y estatales de educación, los grupos *gay*, de entre otras instituciones, pasaron a representar espacios de posibilidades de esas construcciones. En los últimos años, en Brasil, los grupos *gay* se han destacado en sus actuaciones en la sociedad brasileña. Ampliados en número, esos colectivos invierten en acciones que tienen la escuela y los adolescentes como uno de los ejes del trabajo.

Establecidas esas articulaciones, desarrollé una investigación que tenía como cuestión la relación entre educación y grupos *gay* organizados, buscando analizar hasta qué punto el trabajo desarrollado puede ser entendido como educativo, ya que uno de sus compromisos es con la producción de conocimiento. ¿Qué propuestas, prácticas, imágenes y discursos son producidos en el interior de esos grupos? ¿Cuáles son las potencialidades y limitaciones de esas construcciones para los homosexuales integrantes de los grupos? ¿Y para aquellos clasificados como homosexuales y que no participan de las reuniones? ¿Cómo se produce la relación entre homosexuales y otras orientaciones sexuales y la educación de forma general?

A partir de la investigación, nos dimos cuenta de que esas preocupaciones implicaban una cuestión central para los grupos en lo que toca a su militancia: por un lado, la desconstrucción de los parámetros de la homosexualidad, por otro, la construcción de discursos, imágenes e identidades más positivas de las homosexualidades. Según Foucault (1988), la homosexualidad es resultado de la producción de conocimiento y no una identidad que fue descubierta, siendo, por lo tanto, un producto cultural, así como la heterosexualidad. De ese modo, tanto una como la otra tienen una historia que se hace esencialmente relevante para organizar la discusión actual.

En ese sentido, los grupos conceden hoy día una especial atención a la organización de los jóvenes homosexuales e incluso a la información para esa población, de forma general, a respecto de la homosexualidad. Esa preocupación parece justificarse por las cuestiones que son importantes para los grupos *gay* desde su origen a fines de los 70', como visibilidad, orgullo, respeto, lucha por derechos civiles y ciudadanía, además de que ese segmento represente la continuidad, permanencia o incluso ruptura con aquello que está en discusión.

Esa constatación demuestra como la lucha del movimiento es ardua y como el entendimiento de la acción de los grupos se relaciona a la constante preocupación con la desconstrucción de los parámetros de la homosexualidad y de sus consecuentes tabúes. Además, lucha por la construcción de identidades más positivas exactamente a partir de otros parámetros que sirvan de base a la valoración de la autoestima, autoimagen y del auto concepto de sus integrantes. Por todo eso, los jóvenes se constituyen como un grupo fundamental para los militantes.

La preocupación con los jóvenes se efectúa por medio de una atención diferenciada hacia el aprendizaje, teniendo por eje la lectura de mundo como camino para mostrar la necesidad de romper con las interpretaciones que se nos dan. (Larrosa, 2000). El papel educativo del movimiento *gay* se encuadra en la perspectiva de una formación no normalizada de lectura de mundo, de "desaprendizaje al fin de la cual el mundo aparece abierto y dispuesto para ser leído de otra manera". (Larrosa, 2000:10 – mi traducción). En ese contexto, la lucha del movimiento *gay* no se constituye por la ampliación del número de estudiantes, tal como ocurre con algunos grupos sociales minoritarios, aunque existe la preocupación con la manutención y también con el retorno de algunas identidades homosexuales que sufren más con la violencia y la discriminación en el contexto escolar. Así, la lucha de los grupos se articula alrededor de una educación más democrática, cualitativamente diferente e informada sobre las cuestiones que involucran las identidades homosexuales. De esa forma, la actuación de los grupos en el interior de las escuelas se hace, de un lado, con el objetivo de formar e informar a los profesores e demás profesionales que lidian con los alumnos. Y, por otro lado, una atención a los propios alumnos, de manera que eso revierta el cuadro de discriminación, violencia y prejuicio, y posibilite la permanencia de los alumnos homosexuales en las salas de clase, ampliándoles la oportunidad de buscar calificación profesional y conocimiento que influyen directamente en sus vidas.

Además de eso, es importante destacar que ese trabajo presupone el enfrentamiento de los desafíos que surgen en la relación entre intimidad y sociedad, posibilitando que los grupos *gay* sean entendidos como espacios educativos. Pues cuando elaboran material informativo a ser distribuido en las escuelas, o cuando hacen cualquier otro tipo de intervención, sea en forma de pláticas sobre ETSs/SIDA, prejuicio y discriminación, sexualidad y homosexualidad, contribuyen para la elaboración de nuevos modos de conocimiento que van más allá de sus integrantes y de la homosexualidad. El respaldo para esa afirmación lo encontramos en las palabras de Santos (2001), quien entiende la educación como todo campo de creación de las “subjetividades paradigmáticas”, o sea, lugar en que el pensamiento crítico independiente, de transformación emancipadora, puede y debe ocurrir.

Dialogando con Santos, el pensamiento de Larrosa (2000) sirve para una mejor comprensión del movimiento *gay* como espacio educativo, ya que pone de relieve la urgencia, para la “Pedagogía de hoy”, de abandonar la “arrogancia de los que saben”, que constituye, según el autor, el mayor peligro de esa ciencia. La salida podría darse por medio del abandono de la seguridad de las respuestas y soluciones en beneficio de un trabajo pedagógico que pudiera reponer en el centro de sus preocupaciones las preguntas, las dudas para, de ese modo, movilizar las inquietudes.

Sin esas preocupaciones que dominan de forma directa o indirecta, consciente o inconscientemente a los grupos, ellas se vuelven aún más fuertes si se trata de la organización de los grupos jóvenes. En especial cuando se trata de la acción de los movimientos *gay* en los espacios típicamente frecuentados por ellos, como por ejemplo, escuelas, shopping-center y sus plazas de alimentación y cines.

Jóvenes en los grupos *gay*: investigando con ellos

Al referirnos a jóvenes, no existe preocupación en definir ese segmento a partir de una franja etaria como muchos autores y las organizaciones de Salud y Psicología lo hacen, nosotros partimos de los criterios de clasificación utilizados por los propios grupos. En ninguno de ellos hay la preocupación clara en definir los participantes de las reuniones a partir de la edad, pero llevan en consideración el hecho de que apenas están dando inicio a la vida sexual y a las prácticas homoeróticas, además de considerar la poca edad, obviamente. Por lo tanto, la edad de los integrantes está alrededor de los 16 a los 20 años. En la medida en que ultrapasan esa edad acaban por encaminarse a las reuniones de adultos. De esa forma, van construyendo una historia articulada a la propia historia de los grupos, demostrada a través de sus discursos en las reuniones. Las hablas de esos integrantes se confunden con las ideas de los grupos, lo que evidencia su importancia para la continuidad de la lucha.

La investigación tuvo como *locus* cuatro grupos *gay* organizados: MGM - *Movimento Gay de Minas*, de Juiz de Fora; GGB - *Grupo Gay da Bahia*, de Salvador; o *Grupo Diversidade Sexual*, de Campinas y el *Grupo Corsa*, de São Paulo. Sin embargo, este artículo no se refiere a todos ellos, sino solamente a dos, que cuentan con

encuentros de jóvenes organizados semanalmente. Solamente el GGB y el MGM contaban con grupos de jóvenes organizados que mantenían reuniones frecuentes, pese a que los otros dos siempre han manifestado acciones y preocupaciones con esa fase de la vida, sobre todo, con medidas volcadas hacia la formación e información de profesionales de la educación, que resultan en beneficios para los jóvenes. Además de eso, se trata de dos formas de inserción de los jóvenes en los grupos que son bastante representativas de la preocupación del movimiento *gay*.

En el primer caso, el grupo de jóvenes se ha organizado a partir del 2002 como iniciativa del MGM, a través del proyecto del *Centro de Convivência Homossexual*, financiado por el *Ministério da Saúde*, con el intento de discutir con los jóvenes cuestiones que involucraban la homosexualidad. La idea era crear un grupo que pudiera dar apoyo a los jóvenes para entender mejor la homosexualidad y construir, junto a ellos, identidades más positivas. Las reuniones contaban con la participación voluntaria de un psicólogo, que hacía la función de coordinar el grupo proponiendo temas semanales. El grupo comenzó con la presencia oscilante de 4 a 5 integrantes, lo que demostraba su dificultad en atraer a los jóvenes para la discusión, a pesar de la constante presencia del MGM en las escuelas impartiendo pláticas. Hoy el grupo se restringe casi siempre a un único miembro, que permanece yendo toda semana a discutir con el psicólogo sus cuestiones. De esa forma, el grupo dejó de existir y lo que, al principio, serían reuniones se convirtió prácticamente en sesiones de análisis. Sin embargo, la discusión no se ha limitado a cuestiones personales, también se discuten asuntos relacionados a la homosexualidad de forma general y no específicamente cuestiones de carácter personal. En ese grupo hay una forma de inserción muy definida, o sea, el joven está presente en el movimiento, participando también de las reuniones del grupo de adultos.

En el segundo caso, el GGB ofrece dos formas para inserción de los jóvenes. La primera es la propia frecuencia en el grupo, con reuniones, siguiendo un modelo parecido al que ocurre con los adultos. La segunda es el proyecto desarrollado por ese grupo: el *Projeto Se Ligue*. En ese caso, se trata de otra forma de relación entre el grupo *gay* y los jóvenes. Aunque el grupo de jóvenes del GGB está muy bien organizado, con cerca de 20 a 30 integrantes semanales, eso ocurre, según su coordinador, gracias al *Projeto Se Ligue*, que se mantiene por medio del financiamiento del *Ministério da Saúde*. Ese proyecto tiene vigor desde el 2002 y trabaja en dos vertientes: junto a los profesores con formación continuada y junto a los jóvenes. En ambos casos la preocupación es discutir la sexualidad, ETSs/SIDA y homosexualidad. El proyecto se ofrece en las escuelas tanto para capacitar sus profesionales para lidiar con esas cuestiones como para informar a los jóvenes. De forma general, hay un mayor enfoque, en los dos casos, en la desconstrucción de cualquier explicación peyorativa y la construcción de identidades positivas en lo que concierne a la homosexualidad. Además de la acción de los miembros a través de pláticas, el proyecto también elabora un vasto material didáctico que se ofrece en las escuelas, tanto a los profesores como a los alumnos. Son carteles para fijar en los pasillos, cartillas destinadas a los jóvenes de forma general, homosexuales o no, material explicativo volcado hacia los profesores para que se capaciten y puedan lidiar con cuestiones referentes a la homosexualidad y material de información a respecto de las ETSs/SIDA.

A partir de esos ejemplos, varios aspectos parecen presentes en ambos y atraviesan toda acción que involucra la discusión de las identidades homosexuales y el proceso educativo. Son cuestiones que organizan esos dos modelos, ya sea de forma clara, como el *Projeto Se Ligue*, ya sea de forma indirecta como en el caso del trabajo del MGM. Son ellas: pertenencia e identidades, historias compartidas, busca de información en tiempos del SIDA, importancia de la visibilidad, respuesta al trabajo de los grupos y la ampliación de la responsabilidad de los miembros en su papel educativo.

Pertenencia e identidades

Las primeras cuestiones que se nos figuran son: ¿Qué lleva a los jóvenes a reunirse en grupos y qué buscan en esos espacios? ¿Qué hace que los jóvenes procuren el grupo gay como el primer contacto con los “iguales”?, ya que casi siempre son otros espacios de sociabilidad como bares, clubs nocturnos y cines que se constituyen como locales de iniciación al grupo y a la vivencia homosexual. ¿Qué cambio ese convivio representa en la relación de esos jóvenes con el deseo y con la información? ¿Qué desafíos la presencia de los jóvenes plantea para los grupos, en lo que se refiere a su trabajo educativo y de cuestionamiento de los procesos de construcción de las identidades? El encuentro con el grupo parece esencial para la construcción de las identidades, una vez que toda identidad se construye individualmente y colectivamente, de lo que proviene la importancia de lo social, que ofrece los modelos. Sin embargo, los jóvenes que llegan a las reuniones de los grupos *gay* muestran una iniciación diferenciada. Al inicio sería posible justificar que tal vez por el hecho de que son menores, es decir, no tienen la edad mínima exigida para la entrada en los clubs nocturnos y bares, el grupo *gay* se convierte en el primer contacto de esos jóvenes con el colectivo de homosexuales.

De ese modo, el grupo *gay* adquiere gran importancia y responsabilidad. En primer lugar porque son jóvenes, ávidos de información, llenos de dudas e incertidumbres, iniciando sus vidas sexuales en tiempos de SIDA, en medio al proceso de construcción de sus identidades y buscando la identificación con su grupo de pertenencia. En segundo lugar porque, diferente de los clubs nocturnos, el grupo gay tiene una historia que resalta su carácter político. No es un espacio de sociabilidad regido por fiesta, danza, música, coqueteo y diversión, aunque eso pueda estar presente en algunos momentos de sociabilidad en el movimiento *gay*. Sin embargo, su dinámica de organización no se caracteriza por esas formas de actuación, sino por otra, comprometida con la información y con el incesante combate a la discriminación, al prejuicio y a las imágenes negativas de la homosexualidad; además de mantener una preocupación con el proyecto de construcción de identidades positivas y con la autoestima de los homosexuales. De ese modo, la iniciación de los jóvenes en los grupos *gay* parece ser distinta de las que ocurren en los clubs nocturnos y bares, pese a que esos espacios son también importantes en la construcción de las identidades homosexuales.

Otra explicación que podría ayudarnos en la comprensión de lo que hace con que los jóvenes busquen a esos grupos tiene que ver con su actuación misma en esas dos ciudades. A lo largo de los años, el movimiento *gay* ha adquirido importancia y se ha mostrado bastante actuante a través de sus más variadas acciones. En las

ciudades en las que esos grupos desarrollan su trabajo, no es distinto. La constante publicidad en fiestas, las pláticas en las escuelas, la existencia de eventos organizados por esos grupos, la acción en los medios de comunicación, además de los discursos proferidos en todas esas ocasiones hacen que los grupos representen una oportunidad para que los jóvenes puedan comprender mejor sus deseos y experiencias. Esas acciones posibilitan aún la existencia de una forma de explicación más acogedora. La visibilidad de esos grupos tiene que ver, además, con la información de sus trabajos, en especial, con la exposición de resultados positivos en la lucha contra la discriminación y el prejuicio. Eso contribuye a que la población reconozca esas prácticas como crímenes y además, que los homosexuales, sobre todo aquellos que no están en los grupos, puedan reconocer tales acciones y qué deben hacer en el supuesto caso de que sufran agresión. Y además, que vean a los grupos como aliados en esos casos e incluso en otras situaciones. Por el hecho de que esas cuestiones generan debates y polémicas están todo el tiempo en la media, posibilitando que las homosexualidades y sus cuestiones estén en discusión y además, por intermedio de sus integrantes, que los grupos sean conocidos e identificados. Eso se traduce a través del acercamiento y atracción de los jóvenes a los grupos.

La visibilidad de los grupos *gay* sirve para difundir un discurso diferente de lo que comúnmente está en uso y esa novedad parece contribuir para la construcción de nuevas formas de pensar y nuevos conocimientos. De esa forma, esos discursos pueden ser entendidos como instrumento cultural de mediación de las identidades sociales, en la medida en que sirven para crear un sentimiento de pertenencia. La institución – los grupos *gay* organizados – al salir del aislamiento, niegan el carácter de “gueto” que se les atribuye, socializando sus ideas y sus trabajos. En ese movimiento, se puede obtener como consecuencia de esa socialización de los grupos, el intercambio de las historias, lo que resulta en la noción de pertenencia y en la construcción de las identidades. Los significados construidos a partir de las homosexualidades desempeñan importante función en la legitimación de las identidades. Por lo tanto ese proceso de construcción de “quiénes somos” expone el papel educativo de los grupos *gay*, ya que es por medio de la apropiación de los significados de esas historias compartidas que van a dar sentido y responder a la cuestión ya planteada. Las historias compartidas van a crear la idea de pertenencia y de solidaridad entre los grupos. Como nos hace acordar Santos (1993), quien cuestiona su identidad cuestiona también su lugar en el mundo y el lugar del otro, es decir, cuestiona la relación de poder que organiza esas negociaciones. A esas cuestiones se las puede identificar en el relato de un joven que explica cómo ha entrado en el grupo y qué transformación esa inserción ha causado en la comprensión de la identidad homosexual y en la construcción de su propia identidad:

Yo creo que lo [que] significa ser gay... Ser gay no existía para mí. Nada. Nada. Uno no podía ser gay, uno no podía conversar, uno no podía asumirse, uno no podía practicar, uno no podía ni pensar, entiendes? (...) Gay no era nada. Uno no podía pensar en ser gay, uno no podía asumirse, no podía practicar, uno no podía tener amigo gay. Gay, mi padre decía que era desempleado... son todos... tú no puedes... porque tu nivel cultural es muy grande, tu nivel escolar es muy grande y tu nivel como persona es muy grande. (...) O sea, tú no debes, en hipótesis alguna, hablar esa palabra aquí dentro de casa. ¡No! Esa palabra no existe. Yo sólo podía pensar, yo no podía hablar nada. En la escuela era la misma cosa. (...) Entonces, había mucha zumba con gay. Hacían zumba conmigo y con

otra persona. ¿Así que gay era siempre una cosa promiscua, que no debería ni estudiar, ni pensar, vale? Ahora, cuando yo entré aquí, yo vi que era diferente. Primero porque yo aprendí que yo podía conversar. Y yo podía conversar sobre cualquier cosa, yo sentí que las personas de aquí..., ellos pensaban de la misma forma que yo. Entonces, yo creo que esa identidad... puedo decir así... es... ganas de conversar sobre los hechos de una vida gay, hablar de gay, pensar, asumirse. Creo que eso da una identidad, un camino. (Mário¹⁴)¹⁵

Historias compartidas

La búsqueda por información es una necesidad constante en el inicio de las prácticas sexuales y en la construcción de identidades. Información que lleva a procesos de aprendizaje, que puede ocurrir en diferentes contextos: familia, escuela, grupo de amigos, medios de comunicación y movimientos sociales. A partir de esa comprensión, un nuevo problema se presenta ante los jóvenes homosexuales, que a menudo no cuentan con el apoyo de la familia cuando se enfrentan con el deseo por personas del mismo sexo. El discurso de un miembro del movimiento lo pone de manifiesto además de explicar el acercamiento a los grupos *gay*.

La distinción entre el chico negro y un chico gay es que al sufrir algún tipo de discriminación en la escuela, el chico negro puede llegar a casa y contarlo porque va a encontrar una familia que es igual que él y que va a acoger su dolor y enseñarle a lidiar con el dolor. Capaz que van a la escuela exigir que la escuela trabaje esa cuestión, exigir una postura de la escuela. El chico gay, no. Él sufre la discriminación y no puede contarlo en su casa para que no le peguen, no va a tener apoyo. Entonces, él sufre la discriminación en la escuela y va llorando a su casa, solo, sabe que no puede contar a nadie, que tiene que guardarlo consigo, él tiene que manejarlo y llorar solo. (Marcos)¹⁶

La juventud siempre ha sido difundida por la literatura como una fase de la vida llena de contradicciones, crisis e incertidumbres. Para el joven homosexual ésta parece ser una fase aún más complicada y, sobre todo, muy solitaria, como se observa en el discurso anterior. ¿Qué joven homosexual ha pasado por esa fase sin el temor de ser “delatado”? ¿Quién ha vivido de forma tranquila la relación juventud y homosexualidad? ¿A quién no le gustaría haber sido ayudado, pero no

¹⁴ Los nombres de los jóvenes son ficticios respetando el anonimato. Sus hablas siempre estarán en itálico para diferenciar de las citaciones.

¹⁵ *Eu acho o que é ser gay... Ser gay não existia pra mim. Nada. Nada. Você não podia ser gay, você não podia conversar, você não podia se assumir, você não podia praticar, você não podia nem pensar, entendeu? (...) Gay não era nada. Você não podia pensar em ser gay, você não podia se assumir, não podia praticar, você não podia ter amigo gay. Gay, meu pai dizia que era desempregado... são todos... você não pode... porque seu nível cultural é muito grande, seu nível escolar é muito grande e seu nível como pessoa é muito grande. (...) Ou seja, você não deve, em hipótese alguma, falar essa palavra aqui dentro de casa. Não! Essa palavra não existe. Eu só podia pensar, eu não podia falar nada. Na escola era a mesma coisa. (...) Então, tinha muito deboche com gay. Tinha deboche comigo, tinha deboche com outra pessoa. Então sempre gay era uma coisa promiscua, que não deveria nem estudar, nem pensar, tá? Agora, quando eu entrei aqui eu vi que era diferente. Primeiro porque eu aprendi que eu podia conversar. E eu podia conversar sobre qualquer coisa, eu senti que o pessoal daqui..., eles pensavam da mesma forma que eu. Então, eu acho que essa identidade... poso dizer assim... é... vontade de conversar sobre os feitos de uma vida gay, falar de gay, pensar, se assumir. Acho que isso dão uma identidade, um caminho. (Mário[®])*

¹⁶ *A diferença entre o menino negro e um menino gay é que quando o menino negro sobre algum tipo de discriminação na escola ele pode chegar em casa e contar porque vai encontrar uma família que é igual a ele e que vai acolher sua dor e ensinar a lidar com ela. E, se bobear ainda vão a escola exigir que a escola trabalhe essa questão, exigir uma postura da escola. O menino gay, não. Ele sofre a discriminação e não pode contar em casa porque pode apanhar, não vai ter apoio. Aí ele sofre a discriminação na escola e vai chorando pra casa, sozinho, ele sabe que não pode contar com ninguém, tem que ficar com ele, ele tem que se virar e chorar sozinho. (Marcos)*

sabía a quién acudir? Preguntas como éstas sirven para organizar la acción de los grupos *gay* junto a los jóvenes, además de que son recurrentes en las reuniones de los adultos cuando recuerdan sus historias de vida. Además de reforzar y servir como justificativa para el trabajo con ese segmento. Por lo tanto, la discusión se refiere a la construcción de las identidades homosexuales. ¿Cómo están y cómo pueden ser construidas sus identidades como *gay* de una forma menos traumática? Toda identidad es relacional. Debido a que existen diversas identidades homosexuales, para que alguien se identifique individualmente como homosexual, es necesario inicialmente que identifique los diferentes grupos que lo rodean y sólo entonces es posible identificarse con uno de ellos en particular. Por lo tanto, una cuestión que lleva a los jóvenes al movimiento *gay* tiene que ver con su identificación como *gay* en algún momento de sus vidas. Como destaca Woodward (2000), las “identidades adquieren sentido por medio del lenguaje y los sistemas simbólicos a través de los cuales están representados” (Woodward, 2000:8 - mi traducción). Esas cuestiones parecen interconectadas entre sí, es decir, identificarse como *gay* y encontrar su grupo de pertenencia pasa por el lenguaje y por la imagen.

Cada vez se hace más común la comprensión del discurso como una construcción social, una acción en el mundo. De esa manera, su significado se construye y se negocia por los participantes, que están situados en un contexto social, histórico, cultural y en medio de relaciones de poder que posicionan a los participantes. Esa interpretación arroja nueva luz al trabajo de los grupos *gay* en las escuelas y sitúa en el centro de atención las historias compartidas. Cuando los participantes van a las escuelas hablar sobre la homosexualidad, recurren a sus historias de vida y la de otros miembros como ejemplo, las cuales sirven para construir la realidad y para que los adolescentes comprendan de qué hablan y a cuál realidad social dan sentido.

Pensar el discurso como una construcción social es pensar cómo una realidad se va construyendo por los propios participantes y cómo se construyen a sí mismos y a los demás a través de los discursos. De esa forma, por mucho que los miembros de los grupos no son conscientes de ese proceso de construcción que combina el discurso (lenguaje) y las identidades, se están dando cuenta de la construcción de las identidades homosexuales como procesos, que son siempre interminables porque se refieren a las representaciones, discursos e imágenes que se producen respecto a la homosexualidad.

Por eso, cuando van a las escuelas hablar a los jóvenes acerca de la homosexualidad y decirles qué les ha pasado, cómo se han sentido y cómo han actuado cuando tenían esa edad, crean vínculos por medio de la conversación entre los que viven, sienten y actúan de igual manera o cuando se identifican con lo que hablan. Si las identidades se construyen por el lenguaje, por la relación con el otro, hay que discutir de qué modo los grupos contribuyen a la construcción de las identidades de los adolescentes en el momento en que van a las escuelas hablar acerca de las homosexualidades. ¿Cuál es el papel de las historias compartidas en ese proceso? ¿Cómo la historia del otro sirve a la construcción de la pertenencia? ¿Cómo involucrarse y a los otros en los discursos y cómo los significados se construyen? De ese modo, la construcción de las identidades se las puede entender

como el resultado de la socialización institucional, ya sea en la reunión de los grupos *gay* con las escuelas, ya sea en el interior de los grupos con el intercambio de historias de vida.

La identidad *gay* se construye en el diálogo con los demás, más que por la convicción de pertenecer al grupo. A partir de ese punto, el joven busca información sobre lo que significa ser homosexual. Así, el espacio de los grupos *gay* se convierte en sitios de información e intercambio por excelencia. De ese modo, esos jóvenes acuden al grupo buscando exactamente saber “quiénes son”, es decir, qué es esa “cosa” nombrada homosexual. Siguiendo ese razonamiento, el trabajo de los grupos *gay* en las escuelas adquiere otro sentido de gran importancia y responsabilidad. En ambos casos que se analizan, existe una clara preocupación respecto a quién va a hablar a los grupos. Hablar a los jóvenes en las escuelas representa un momento y lugar de gran importancia y que, por lo tanto, “no todo puede ser dicho”, al riesgo de ser mal interpretado. De esa manera, las pláticas son de responsabilidad de los coordinadores del proyecto. Momentos muy bien planificados, organizados con dinámicas de grupo, talleres, videos, distribución de material, por lo que no son monótonos, ya que saben que están hablando a personas de edad dinámica.

Pensando en el desempeño de los dos grupos *gay* que sirven de análisis, nos dimos cuenta de que uno de los objetivos es anticipar ese encuentro. Por ello, los dos tienen proyectos de pláticas en escuelas y otros espacios en los que hay la presencia de jóvenes. En esos casos, el objetivo no es solamente hacer que los jóvenes que se sientan *gay* puedan tomar conocimiento de espacios como los grupos *gay* en que pueden buscar ayuda, sino que existe un objetivo que va más allá: la preocupación con el cambio de la imagen del *gay* entre los jóvenes en general. Por lo tanto, incluso aquellos que no se sienten a gusto con integrarse al grupo pueden obtener informaciones que les de aliento ante sus dudas e incertidumbres para poder construir un “espacio” más democrático en sus relaciones con los amigos de la escuela.

El relato de historias de vida parece servir para la comprensión de aquel que cuenta y del que escucha, de cómo han aprendido a construir sus identidades como homosexuales en la vida social. En ese sentido, sirven para explicar el mundo y comprender cómo estamos en ese mundo. Contar y escuchar historias de vida, compartir emociones, sentimientos y significados ayuda a construir las identidades de aquel que cuenta y de los otros que participan del relato. Compartir historia crea un sentido de pertenencia a un grupo, ya que la historia contada no es solamente la historia del que cuenta, sino que es también la de los demás, ya sea en lo que se asemeja, ya sea por las diferencias. Quizá por ello las historias de vida son tan presentes en las reuniones con los jóvenes. Sirven a la creación de un sentido interno de uno mismo, así como también para transmitir y negociar ese sentido propio con los demás.

¿Aún no sabes cómo he venido al MGM? Fue así. Yo tenía un amigo. Nosotros siempre anduvimos juntos. (...) Ya está. El año pasado él me contó que era gay. Yo no lo sabía,

sólo desconfiaba. Ya está...Yo tenía una vida gay así. Yo solo había ido una vez a Blade¹⁷, otra vez al Muzik, solamente. (...) Había ido pocas veces ahí y no me había gustado. Yo necesitaba hallar un medio de encontrar a mis amigos gays sin que las otras personas notaran... primero yo quería encontrar amigo y no a un novio, quería hallar amigos porque yo no sabía lo que era ser gay, entiendes? (...)Yo he visto un programa, hubo un atentado aquí... qué sé yo... después he visto al Oswaldo en la televisión, entonces yo dije “me voy allá para conocer”. (...) Me pareció un ambiente familiar, ¿comprendes? Uno puede conversar, puede abrirse con todos, uno puede ser quien lo es. (...) ¿Por qué me gustó aquí? Primero porque encontré gente con quien yo puedo conversar sobre todo que quiero. Segundo porque no hay nadie riendo de mí, segundo porque yo no sabía nada y hasta hoy estoy aprendiendo lo que significa ser gay. Uno puede ver que yo tengo las preguntas más inocentes. Y tercero, porque me pareció un ambiente familiar, ¿entiendes? Me gusta el ambiente familiar, me gusta la gente que preserva la familia, la gente que te ve como amigo, que no te ve como un trozo de carne, ¿comprendes? (Mário)¹⁸

Por todo ello, parece posible entender el trabajo del movimiento *gay* desde una esencia educativa, lo que significa considerar el movimiento como espacio en el que se desarrolla aquello que la educación tiene de más noble: su relación formativa y de humanización. No una formación con un modelo normativo y prescrito de desarrollo y realización, sino, como defiende Larrosa, “Algo como un devenir múltiple y creativo” (2000:12 – mi traducción). Al dedicarse a la lectura del mundo, el movimiento inserta esa práctica como expresión de la pluralidad y diferencia, hacia lo desconocido que es la construcción de un “hombre-por-venir”, una “palabra-por-venir” y un “tiempo-por-venir” (Larrosa, 2000:14). De ahí que hablemos de un movimiento y una educación que se organizan por la misma perspectiva: la producción infinita de significado.

Búsqueda de información en tiempos de SIDA

El surgimiento de la epidemia del SIDA fue capaz de dar origen a diversos debates en diferentes campos del conocimiento, como la medicina, el derecho, la historia, la sociología, la educación y tantos otros. Además de eso, la enfermedad recuperó la relación entre la medicina y las homosexualidades, en que el discurso médico, como ocurrió en la modernidad, pasó a dedicarse al tema de las sexualidades, dando nueva énfasis a las homosexualidades como objeto de estudio, a pesar de toda lucha que el movimiento *gay* trababa para desasociar las homosexualidades de las enfermedades.

¹⁷ Blade e Muzik são dois espaços gays na cidade. A primeira se caracterizando com uma boate e a segunda como um bar com uma pista de dança.

¹⁸ *Você não sabe ainda como eu vim para o MGM? Foi assim. Eu tinha um amigo. A gente sempre andava juntos. (...) Aí tá. Ano passado ele me contou que era gay. Eu não sabia, eu desconfiava. Aí tá...Eu tinha uma vida gay assim. Eu tinha ido uma vez na Blade¹⁷, uma vez no Muzik, só. (...) Aí eu fui poucas vezes lá e não gostei. Eu tinha que achar um meio de encontrar amigos gays sem deixar claro... primeiro eu queria encontrar amigo e não namorado, eu queria achar amigo porque eu não sabia o que era ser gay, entendeu? (...) Eu vi um programa, teve um atentado aqui... sei lá... Aí depois eu vi o Oswaldo na televisão aí eu falei “vou lá conhecer”. (...) Achei um ambiente familiar, sabe? Você pode conversar, você pode se abrir, pra todo mundo, você pode ser quem você é. (...) Por que eu gostei daqui? Primeiro porque eu encontrei gente com quem eu posso conversar tudo que eu quero. Segundo porque não tem ninguém rindo da minha cara, segundo porque eu não sabia nada e até hoje eu estou aprendendo o que é ser gay. Você pode ver que eu tenho as perguntas mais inocentes. E, terceiro porque eu achei o ambiente familiar, entendeu? Eu gosto de ambiente familiar, eu gosto de gente que preserva a família, de gente que te vê como amigo, que não te vê como um pedaço de carne, sabe? (Mário)*

Los homosexuales, que ya eran víctimas de violencia, discriminación y prejuicio, se han convertido en los “culpables” por la difusión de la enfermedad, en gran parte gracias a las imágenes e informaciones equivocadas transmitidas por los diferentes medios de comunicación en la prisa de contener la epidemia y la falta de preparo gubernamental mediante el desafío. A partir de eso se han construido imágenes cargadas de prejuicio sobre la enfermedad y sobre los enfermos, generando una sub-epidemia: del miedo, violencia y desespero (Góis, 2003).

Mediante ese cuadro, los grupos *gay* ya organizados salieron adelante en la lucha contra esa enfermedad y, sobre todo, en búsqueda de divulgación de informaciones capaces de combatir la sub-epidemia. Reforzando ese lado, surgieron las organizaciones no-gubernamentales ligadas directamente a la lucha contra el SIDA, que juntamente con los grupos *gay* buscaron producir nuevos lenguajes a respecto de la enfermedad. “En lo que puede ser descrita como una prolongada batalla político-cultural contra tales segmentos, esas organizaciones implementaron un conjunto de acciones de enfrentamiento a la epidemia en el cual, en par con retórica de la solidaridad, la educación asumió un papel fundamental”. (Góis, 2003:280 – mi traducción).¹⁹

Así, los jóvenes de los 80’ tuvieron que lidiar con una preocupación más cuando buscaban la experiencia de su vida sexual. Especialmente los homosexuales, pues tenían aún que luchar contra el estigma de “grupo de riesgo”. Hoy día, son esos jóvenes de los 80’ que se encuentran en los grupos *gay*, delante de la incesante lucha contra el SIDA, sobre todo en ese momento en que la epidemia crece entre los jóvenes. En ese contexto, los grupos *gay* refuerzan su trabajo en las escuelas, buscando involucrar y llevar informaciones para los chicos y chicas de esa edad, *gay* o no. O sea, los grupos *gay* no se encuentran comprometidos solamente con las cuestiones acerca de las homosexualidades, están además comprometidos con problemas más amplios como, por ejemplo, ETSs/SIDA. El trabajo de los grupos *gay* con el SIDA se justifica por haber sido ese grupo el más atingido y considerado “culpable” por la epidemia, en su inicio, pero actualmente el trabajo continúa y se ha ampliado para otros segmentos.

Tanto el *Projeto Se Ligue* del GGB como el MGM desarrollan un trabajo de acción directa en las escuelas a través de pláticas a respecto de las ETSs/SIDA, composición de material didáctico con informaciones sobre las formas de transmisión y prevención, distribución de preservativos, oficinas de sexualidad y prevención, además de trabajar para la construcción de las identidades homosexuales. La preocupación con esas cuestiones no se limita a los proyectos con los jóvenes y a la inserción en las escuelas, sino que está presente en todos los proyectos desarrollados por los grupos, demostrando como la enfermedad movilizó y moviliza a los grupos. Sin embargo, los jóvenes se convirtieron en blancos privilegiados, sobre todo por tratarse de un segmento que está iniciando la vida sexual, de forma que se hace más fácil introducir nuevos hábitos de prevención. Reconociendo la importancia de los trabajos de los grupos junto a los

¹⁹ No que pode ser descrita como uma prolongada batalha político-cultural contra tales segmentos, essas organizações implementaram um conjunto de ações de enfrentamento à epidemia no qual em par com retórica da solidariedade, a educação assumiu um papel fundamental”. (Góis, 2003:28).

varios segmentos homosexuales, el gobierno busca asociarse a ellos a través del financiamiento de los proyectos, dándoles condiciones financieras para que continúen actuando y capacitando a los miembros para el trabajo en sus comunidades.

Consideraciones Finales

Parece suficientemente claro que no es posible pensar la construcción de las identidades individuales sin una relación con los grupos sociales, ya que la construcción ocurre en el contacto y confronto con los demás individuos. Como nos hacen acordar Hall (1999, 2000), Veiga-Neto (2000), Silva (2000), Woodward (2000), las identidades se fundan en lo social, resultando una relación entre la identidad individual y la identidad social. En ese sentido, los grupos adquieren una mayor importancia ya que son ellos que fornecen algún sentido de una historia y de una experiencia compartida. Es decir, hay un sistema de significación que pasa a ser compartido por los integrantes del grupo y que sirve para que otros individuos se sientan parte de esa experiencia, generando el sentido de pertenencia. Así, los nuevos integrantes pasan a formar parte, a un tiempo, de ese sistema de significación y del grupo.

Es ese sistema de significación que se pone en práctica por los grupos *gay* cuando van a la escuela hablar sobre qué es la homosexualidad, qué significa ser homosexual y hacer propaganda para los proyectos del grupo y de las propuestas de discusión y de organización de nuevas formas de pensar y lidiar con las homosexualidades. Para el joven, que muchas veces no sabe qué le está pasando y que sufre con la posibilidad de enfrentamiento de la discriminación y del prejuicio, escuchar a alguien contar su historia y narrar sus sentimientos, deseos, miedos, curiosidades, o sea, situaciones en común es compartir significados y representa encontrar su grupo. De esa manera, ocurre un encuentro entre los jóvenes y los miembros de los grupos, posibilitado por ese sistema de significación y el sentimiento de pertenencia.

Es eso “en común” que hace con que el grupo G sea visto, tanto por los “de afuera” como por los “de adentro” (por los propios I), como una comunidad, como un grupo que tiene *em comum* una identidad. Lo que suele denominar “sentimiento de pertenencia” sólo existe en los “de adentro”, dado que ellos fueron atingidos por una interpelación de manera completamente diferente de lo que ocurrió a los “de afuera”. Es ese sentimiento de pertenencia que confiere la identidad al grupo y a cada uno de sus individuos. Pero decir que todos comparten del mismo “sentimiento” no significa decir que lo que ellos tienen en común se agota en una simple disposición afectiva; lo que ellos tienen en común puede incluir un *esprit de corps*, el uso de un lenguaje propio, determinadas producciones materiales y simbólicas, determinadas disposiciones comportamentales y corporales, etc., todo eso girando alrededor del significado. (Veiga-Neto, 2000:59-60 – mi traducción).²⁰

²⁰ É isso “em comum” que faz com que o grupo G seja visto, tanto pelos “de fora” quanto pelos “de dentro” (pelos próprios I), como uma comunidade, como um grupo que tem *em comum* uma identidade. O que costuma denominar “sentimento de pertença” só existe nos “de dentro”, dado que eles foram atingidos por uma interpelação de maneira completamente diferente do que aconteceu aos “de fora”. É esse sentimento de pertença que confere a identidade ao grupo e a cada um de seus indivíduos. Mas dizer que todos partilham do mesmo “sentimento” não significa dizer que o que eles têm em comum se esgota numa simples disposição afetiva; o que eles têm comum pode incluir um *esprit de corps*, o uso de uma linguagem própria, determinadas

Veiga-Neto defiende la fuerza del lenguaje y de los discursos para la creación de significados, lo que posibilita un sentimiento de pertenencia y origina la idea de una identidad en común, capaz de unir a los que comparten esos sentimientos en grupos. Ese tipo de reflexión está presente en los grupos *gay* observados. No obstante, pierden la oportunidad de explorar mejor las cuestiones importantes para esa negociación, confronto y ese juego de significados que se están construyendo, como por ejemplo, el entendimiento de las identidades como construcción y no como esencia, como algo híbrido y no absoluto. Desconocen incluso los peligros de esa falta de reflexión sobre la relación entre identidad y grupos, como por ejemplo, la clasificación anticipada o antes precipitada de algunos jóvenes como homosexuales. Tal vez falte a los grupos el entendimiento de que lo que sus miembros comparten no pasa de ese sistema de significado que los identifica. De esa forma, acaban por equivocarse al crear una clasificación, o sea, al absolutizar la homosexualidad como lo hace la sociedad en general. El individuo pasa a ser “el homosexual”, en una clasificación jerárquica clara, que borra las otras identidades que lo constituyen.

Esas reflexiones acerca de la construcción de las identidades y de la presencia de los jóvenes parecen fundamentales para el propio entendimiento de grupo social. La preocupación con la educación y la acción de los grupos en las escuelas demuestran la importancia de ese espacio y de esa franja etaria para la renovación de los grupos y la construcción de nuevos caminos de entendimiento y de construcción de discursos sobre la homosexualidad. La construcción de las identidades individuales y colectivas y, por lo tanto, la manutención de los grupos *gay* pasa por la noción de reconocimiento, de pertenencia y de solidaridad, fundamentales para que nuevos miembros puedan integrar los grupos, renovándolos. Eso parece posibilitar el cambio de nuevas experiencias, historias de vida, nuevos discursos, nuevos significados y nuevas relaciones entre la construcción de las identidades individuales y las presiones sociales. Por todo eso, los coordinadores de los grupos siempre resaltan la importancia de la acción junto a los jóvenes y de las escuelas como ocupación de un espacio, del canon, y la renovación de sus cuadros, capaz de llevar la lucha adelante. Además de eso, esas acciones representan la visibilidad de la acción de los grupos, contribuyendo para recomponer sus cuadros, trayendo nuevas formas de acción, produciendo un cuadro cultural que justifica la movilización (Vianna, 1999).

En ese sentido, problematizar la inserción de los jóvenes en los grupos *gay* y discutir las acciones dispensadas por esos grupos a esa franja etaria es, a un solo tiempo, reflexionar sobre la construcción de las identidades homosexuales y la manutención, continuidad y revitalización de los grupos. A esos aspectos los une la producción de los discursos e imágenes de la homosexualidad en un proceso de educación que implica la transformación de los individuos que están construyendo sus identidades como homosexuales y la transformación de las imágenes de los homosexuales presentes en la escuela, local de acción de los proyectos de los grupos. A través de los discursos producidos por los grupos, los jóvenes tienen

produções materiais e simbólicas, determinadas disposições comportamentais e corporais, etc., tudo isso girando em torno do significado. (Veiga-Neto, 2000:59-60).

oportunidad de construir sus identidades, lo que implica un conjunto de representaciones del *yo* y del *otro*, en que el joven se percibe como igual y diferente de los otros, uniendo experiencia individual y vida social.

Los discursos pueden ser entendidos como historias que, encadenadas y enredadas entre sí, se complementan, se completan, se justifican y se imponen a nosotros como regímenes de verdad. Un régimen de verdad es constituido por series discursivas, familias cuyos enunciados (verdaderos y no-verdaderos) establecen lo pensable como un campo de posibilidades fuera del cual nada tiene sentido – por lo menos hasta que ahí se establezca un otro régimen de verdad. Cada uno de nosotros ocupa siempre una posición en una red discursiva de modo a ser constantemente “bombardeado”, interpelado, por series discursivas cuyos enunciados se encadenan a muchos y muchos otros enunciados. Ese enmarañado de series discursivas instituye un conjunto de significados más o menos estables que, a lo largo de un período de tiempo, funcionará como un amplio dominio simbólico *en el cual y a través del cual* daremos sentido a nuestras vidas. (Veiga-Neto, 2000: 56-57 – mi traducción).²¹

Al discutir la relación entre movimientos sociales y la construcción de las identidades, Vianna (1999) nos llama la atención para un aspecto de esa relación que es tensión entre permanencia y transformación. Pensando en las identidades como la experiencia entre lo individual y lo social, la autora defiende que la permanencia tiene como contrapunteo la transformación, lo que nos ayuda a comprender mejor el trabajo de los grupos *gay* con los jóvenes. Apostando en ese trabajo y trayendo a los jóvenes para la lucha, los grupos están buscando construir la continuidad en la transformación, en un ejemplo de encuentro entre permanencia y cambio, entre pasado, presente y futuro. (Vianna, 1999).

Las políticas de las identidades, sobre todo en lo que se refiere a las identidades colectivas, contribuyen para un entendimiento mejor acerca de los movimientos sociales, ya que dicen y sirven para entender la acción colectiva que organiza los movimientos. El trabajo de los grupos busca interferir en el sistema de poder, pero se mueve también hacia una redefinición de la cultura, pues no parece posible haber una discusión sobre la homosexualidad sin que haya una discusión sobre cultura.

Referencias Bibliográficas

- GÓIS, João Bosco Hora. (2003). A mudança no discurso educacional das ONGS/AIDS no Brasil: concepções e desdobramentos práticos (1985-1998). *Interface-Comunic, Saúde, Educ*, v.7, n.13, p. 27-44.
- HALL, Stuart. (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro:DP&A.

²¹ Os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade. Um regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não-verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido _ pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade. Cada um de nós ocupa sempre uma posição numa rede discursiva de modo a ser constantemente “bombardeado”, interpelado, por séries discursivas cujos enunciados encadeiam-se a muitos e muitos outros enunciados. Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico *no qual e a través do qual* daremos sentido às nossas vidas. (Veiga-Neto, 2000: 56-57).

- _____. (2000). Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. p. 103-133. Petrópolis:Vozes.
- LARROSA, Jorge. (2000). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte:Autêntica.
- SANTOS, Boaventura de Souza. (1993). Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Revista Tempo Social*, n. 1-2, v.5, p. 31-52.
- _____. (2001). Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação & Realidade*, v. 26, n.1, p. 13-32, Porto Alegre:UFRGS.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. p. 73-102. Petrópolis:Vozes.
- VEIGA-NETO, Alfredo. (2000). Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* p. 37-69. Porto Alegre:UFRGS.
- VIANNA, Cláudia. (1999). *Os nós do "nós": crise e perspectivas da ação coletiva docente em Cíon Paulo*. Cíon Paulo:Xamã.
- WOODWARD, (2000). Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. p. 7-72. Petrópolis:Vozes.

La *graphic novel* autobiográfica: un aporte para la investigación con los jóvenes

Enricco Beccari

Universitat de Barcelona

Resumen. En la presente comunicación se presenta, después de una breve explicación de los conceptos básicos sobre la *graphic novel* autobiográfica, el proyecto de tesis doctoral "La identidad en la *graphic novel* autobiográfica norteamericana de última generación: una propuesta metodológica desde los Estudios Visuales". Como tema relacionado, se proponen diferentes conceptos de uso del cómic como herramienta para el trabajo educativo con los jóvenes. Esto podría concretarse en una investigación basada en el análisis documental o en un trabajo creativo.

Palabras clave. comics, autobiografía, educación, investigación, tesis.

Abstract: This meta-paper introduces, after a short explanation of the autobiographical *graphic novel* basics, the doctoral thesis project "Identity in the last generation of North American autobiographical *graphic novel*: a methodological proposal from Visual Studies". As a related theme, it proposes different concepts of using the comics as an instrument for educational work with young people. This could lead to a research based on documental analysis or creative work.

Keywords: comics, autobiography, education, research, thesis.

Introducción

Desde siempre he considerado que las posibilidades del cómic no se limitan al (por más que legítimo) entretenimiento. Y no hablo de las funciones propagandísticas o divulgativas de cierto tipo de cómic (por ejemplo, los que se han publicado bajo los regímenes franquista, fascista y comunista o, por otra banda, los comics educativos "para explicar/informar de"); me interesaba la posibilidad de extender el discurso de los comics más allá del pequeño círculo de aficionados que los leen y del aún más pequeño círculo de críticos que los toma en consideración. Me gustaría, pensaba, llevar el cómic a la academia, ver que posibilidades de investigación existían para un estudio que no fuese centrado en los géneros narrativos o en el análisis y desarrollo de la técnica – los dos aspectos del estudio de los comics que más conocía. Ahora, me encuentro en mi segundo año del doctorado *Artes y Educación*, después de empezar a investigar sobre estos argumentos en el máster de *Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista*. Llevo, así, más de dos años investigando el cómic desde un enfoque diferente, más relacionado a una concepción postmoderna de arte, educación e investigación.

En el contexto de estas jornadas querría proponer como tema para poner en la mesa de discusión, el cómic como posible herramienta para investigar con los jóvenes. Aportaré consideraciones acerca de las posibilidades educativas e investigativas del cómic, nacidas de mis lecturas, de mi proyecto de tesis doctoral y de mi breve experiencia como profesor en un taller de comics – en Barcelona, en l'Escola d'Arts Plàstiques TPK (Taller de Pubilla Kasas) – que se realizó en el 2009 dentro del periodo de prácticas de máster.

Quiero proponer el uso del cómic en la investigación con los jóvenes porque me parece que es una posibilidad que a menudo se subestima. Cuando se piensa en alternativas a la escritura en la investigación casi nunca se considera el cómic; se le prefieren alternativas de otro tipo - pienso por ejemplo al uso de grabaciones, fotografías y filmados - que son válidas, pero no nos tienen que privar de la posibilidad experimentar también este medio.

***Graphic novel* y cómic, algunas definiciones**

Si intentamos dar una definición de “cómic” rápida, basada en la intuición, vemos que este posee una serie de características fluidas, que tienen su centro alrededor de la secuencialidad narrativa de las imágenes, a menudo acompañadas por texto escrito. “Cómic” es una definición “paraguas”, que incluye todas las producciones que tienen esas características. Hay otras definiciones de carácter general: muchos utilizan aquella dada por Will Eisner (1985) de arte secuencial; otra interesante es la de Jeff Adams, habla de “image text” (“imagen texto”) (Adams, 2008: 35). Luego, hay definiciones de carácter taxonómico, a menudo relacionadas al género o al formato de publicación: *comic strips* (tiras), *comic books* (tebeos), etc. En esta comunicación, haré referencia a uno de estos subtipos, la *graphic novel* (o, novela gráfica) y, aún más específicamente, a las que tienen carácter de autobiografía.

La *graphic novel* autobiográfica es, posiblemente, la evolución más recién de una tipología de cómic que debe su nombre (pero no su origen) al artista Will Eisner y que empezó a definirse al final de la década de los 70 gracias a obras suyas, como *A Contract with God* (1978), que de hecho es citada en diferentes historias de cómic como la primera, verdadera novela gráfica (Barbieri, 2009: 123, García, 2010:186 y Restaino, 2004:25).

Desde entonces, “*graphic novel*” se establece como sinónimo de cómic maduro, realista, a menudo dramático, pensada para lectores “adultos” porque más explícita y profunda al tratar temas como el sexo, las relaciones sociales, las experiencias de vida real. En ella no hay cuerpos perfectos ni físicos hipertróficos, puede aparecer una vena de surrealismo pero estas producciones acaban siendo un producto de ficción verosímil, donde no hay sitio para el sobrenatural ni para fantasías de poder. En un nivel formal, por lo general las novelas gráficas tienen un estilo que mezcla las características gráficas propias de las tiras cómicas y del comic alternativo (o *underground*), a esa amplitud narrativa que suelen abarcar los arcos narrativos de los *comic books*. Se nota también una preferencia hacia el uso del blanco y negro, del pincel, de un estilo de dibujo menos realista y más sintético, caricatural en algunos casos. Sin embargo, no es inusual ver obras realizadas con cierta pericia técnica, otras donde hay uso de color o hasta de fotografías mezcladas a dibujos.

Finalmente, cabe destacar la introducción de un nombre diferente para esta tipología de comics es en sí importante, porque indudablemente ha contribuido a cambiar la forma de mirar al medio, nobilitándolo y añadiéndole un matiz de madurez del que necesitaba. No es casualidad si la academia ha empezado a interesarse seriamente al cómic como forma artística a partir de las novelas

gráficas, citando sobretodo autores como Will Eisner, Art Spiegelman y Marianne Satrapi.

Will Eisner fue el primero a gozar de cierta consideración dentro de la academia – por ser el "padre" de la novela gráfica, y también sus aportaciones a la teoría del cómic – pero se suele considerar Art Spiegelman y su *Maus* (1986, 1991) como la verdadera piedra millar de la novela gráfica. En el mismo nivel se pone a menudo Marianne Satrapi, cuya novela gráfica *Persepolis* (2003) goza además de una galardonada versión en dibujos animados, ha sido señalada como primera mujer "cartoonist" a proponer una obra de gran relevo.

Pero, ¿en qué se basan estos juicios? Si vemos las dos obras, *Maus* y *Persepolis*, vemos que son sí autobiográficas (aunque *Maus*, más que la autobiografía de Art, es la biografía de su padre) pero que su relevancia, también a nivel de crítica, se debe a la forma en la que Historia (global) e historia (personal) se entrelazan, y como la primera es percibida y reelaborada a través de la segunda. Ambas han tenido resonancia no solo por ser autobiografías en forma de novela gráfica capaces de explotar magistralmente el lenguaje del cómic para contar la vida de una persona; sino porqué los autores se ponían como testigos de acontecimientos históricos importantes y los contaban de una forma inédita. En este sentido, Jeff Adams sitúa en la graphic novel autobiográfica el deseo – novedoso para el cómic – de rescatar explícitamente la propia experiencia de vida del autor para narrar "accidentes traumáticos del pasado para un público contemporáneo" (Adams, 2008:35).

Las novelas autobiográficas en los últimos 10 años

En Norteamérica, ámbito geográfico de procedencia de los comics elegidos para mi tesis doctoral, los últimos años ha marcado un cambio de tendencia: de alguna manera, las novelas gráficas se han ido alejando de los grandes eventos. Pongo Craig Thompson y su *Blankets* (2003) como cuarta piedra millar porqué creo que es otra obra que ha marcado un cambio importante. En *Blankets* no hay dramas colectivos o catástrofes nacionales, es "sólo" una historia de formación, además de ser posiblemente la obra más representativa (y lograda) de esta última ola de novelas gráficas autobiográficas.

En estos relatos el contenido, "lo que ocurre", en sí no atrae la atención (aunque sí la atrae la forma en la que está contado). Más bien, este tipo de narrativa nos ofrece la posibilidad examinar la manera en la que estos artistas se perciben a sí mismos, y cómo se reconstruyen en sus obras. En ellas, el protagonista crece y se enfrenta a los múltiples discursos que configuran su existencia. Al mismo tiempo se entera de ellos, por lo menos en parte, y toma posición, construye su identidad como persona y como artista – en este sentido, Rocío G. Davis señala que "las novelas gráficas künstlerroman (novelas de la educación de un artista) muy eficaces" (Davis, 2005:269). Cada narrativa autobiográfica tiene a que ver con la consciencia de sí y la toma de posición: los eventos pasados son reordenados para dotarlos de un sentido desde el presente (Bruner, 1991:119) . Esto quizás sea característica de toda narrativa autobiográfica, pero creo se pueda afirmar que las

novelas gráficas, por su forma de unir imagen y texto, alcanzan un nivel de complejidad notable.

Una propuesta metodológica para investigar con los jóvenes

Mi tesis doctoral analiza novelas gráficas de los últimos 20 años, todas norteamericanas, donde lo cotidiano es reelaborado y revisitado desde esa escritura multinivélica, "palimpsestica" (Davis, 2005: 267) que es el cómic.

En ella, en relación a la educación, me centro sobre todo en el aspecto analítico. La propuesta, que es analizar al cómic como objeto de Cultura Visual, se está desarrollando alrededor del análisis del discurso, es decir como el discurso social afecte (informe, conforme) al autor y sea representado por medio del cómic a través de la interacción narrativa entre palabra y texto. Entran también en juego temas de verdad y verosimilitud, de como cambia un testimonio de vida al ser presentado bajo este medio, qué miradas permite al lector y como estas son diferentes de las miradas hacia un texto escrito, una película, o la escucha de una conversación.

La tesis es entonces una propuesta metodológica, pero es también una propuesta artística, porque se inscribe dentro del *Arts Based Research*, tipología de investigación narrativa que usa el arte para encontrar maneras diferentes de representar el proceso de investigación. En mi caso, organizaré mi trabajo como si fuese una narración gráfica secuencial, mezclando texto e imagen para representar las fases de investigación.

Posibilidades de investigación educativa con la *graphic novel* autobiográfica

"If we consider *education* to be that which we learn in formal circumstances (schools) and learning to be the "education" we get from our various experiences, then it can be seen that we must *learn* from reading the comics – as well as many other of our activities" (Berger, 1971:168).

Esta frase de Berger puede servir como introducción para el tipo de investigación educativa en la que estoy interesado, que está relacionada a mi tesis y que se podría hacer *con* los jóvenes. En principio, se articula en una deconstrucción de los comics, un análisis que podría llevarse al cabo trabajando con ellos. Analizar la novela gráfica como una producción de cultura visual, donde una persona produce una versión de sí utilizando recursos narrativos (gráficos y textuales), permitiría abordar cuestiones relevantes para los jóvenes: empatía, discurso, empoderamiento, cultura, identidad, narrativa.

Además, como apunta Rachel Marie-Crane Williams, el cómic puede ser propedéutico para una alfabetización visual más compleja y completa (Williams, 2008:13). Si es cierto que hoy en día la comunicación es "conducida a través de nuevos textos y media" y que "la alfabetización ahora toma lugar a través de medios visuales, audio y gestuales" entonces no se puede no concluir, como hace

Julie Matthews, que "es necesario cambiar la manera en la que la alfabetización es enseñada" (Matthews, 2005:210).

El cómic es una forma de alfabetización peculiar, que debería ser rescatada por qué es otra forma de ver qué tipo de mensajes posibilitan las combinaciones de imágenes y textos, tanto explícitos cuanto implícitos. Cuando imagen y palabra se combinan, crean un espacio entre ellas que no es fácil definir, ya que no es ni una ni otra. A nivel de significado, no puede contar con los códigos lingüísticos ya definidos, pero tampoco queda en la indefinición de una imagen aislada, ya que la disposición de las mismas en un orden narrativo, junto con el texto, orienta al lector, permite un análisis semántica "frasal". A nivel gráfico, además, las combinaciones de texto e imagen escapan de la monotonía del puro texto, hay saltos, sorpresas, hilos para conectar. También, hay emoción porque, cito otra vez a Berger, "the comics give opportunity for a fusion of art and language which allows ideas to be presented in images that are emotionally gripping (Berger, 1971:166)

Todo esto ocurre en el espacio entre imagen y palabra: dentro de una novela gráfica (y del cómic en general) "leemos y vemos la historia simultáneamente, palabras e imágenes se juntan para producir una inextricable gestalt narrativa" (Witek, 1992: 74).

Esta "gestalt" narrativa es la característica específica del cómic, yo añadiría que el lector tiene mucha más agencia en el cómic que en otros medios, puesto que tiene que llenar los vacíos entre viñeta y viñeta, añadir mentalmente movimientos y voces (si así es su modalidad de lectura), completar las elipsis narrativas. En la novela gráfica autobiográfica vemos que esta gestalt es utilizada sobre todo para representar matices en diálogos a través de encuadres, gestos, expresiones.

Aunque este es un proyecto que no entra dentro de mi tesis doctoral, creo que el trabajo de análisis podría completarse con un trabajo de creación dentro de un contexto educativo, es decir la realización de comics autobiográficos. El cómic es un medio que requiere pocos recursos, su uso es viable en una clase porque no hace falta más que un lápiz y una hoja de papel. Tuviendo que comparar con otros medios de trabajo creo que pueda consentir una conexión diferente con los jóvenes, acostumbrados a la imagen y a leer texto mezclado a imagen, estableciendo relaciones complejas entre los dos. El cómic tiene características peculiares: por ejemplo, no tiene la limitación que la grabación de video tiene a nivel escénico. Uno puede dibujar escenas reales o irreales, o recuperar imágenes del olvido.

Claro que trabajar con los comics lleva consigo problemas – el principal siendo, por lo que he podido ver en mi experiencia de enseñanza, que al principio la poca familiaridad con el lenguaje del cómic se traduce en frustración. Dibujar en secuencia, replicar con la precisión deseada la idea en la hoja de papel, coordinar texto e imagen puede resultar difícil y desanimar. En este sentido pueden ayudar las nuevas tecnologías: por ejemplo, *Comic Life* de Plasq es un excelente programa de maquetación para comics, muy sencillo, que permite posicionar imágenes de todo tipo en viñetas, moverlas, modificarlas, recortarlas, repetirlas, añadir texto en bocadillos o didascalías.

Creo que desde el punto de vista formal, técnico si se quiere, el hincapié debería ser sobre la puesta en secuencia de imágenes – en definitiva, en su ser narrativo. Esto, en mi experiencia en el TPK, era la parte que los jóvenes menos conocían y que les daba más satisfacción a la hora de realizarse. Además, concentrarse en la puesta en secuencia ayuda a superar el miedo a la incapacidad de dibujar, porque se llega a ver otro tipo de resultado: la construcción de una historia.

No creo que una experiencia de enseñanza, en sí, sea una experiencia de investigación. Pero puede convertirse en una, y la creación de relatos autobiográficos puede ayudar a que sea así: sin querer generalizar la que fue una experiencia personal, pude notar que cuando los chicos y chicas trabajan en grupo, tendían a desarrollar creaciones que se uniforman a las tradiciones narrativas que ya conocen historias ("cómicas", "de terror" etc). Pero, en las historietas que dibujaban se podía ver sus propias vivencias, en particular la relación con la escuela (los matones, los primeros amores, etcetera). Esta podría ser una manera de investigar.

Conclusión

Una investigación con los jóvenes basada en el cómic podría partir de la consideración que el cómic es, para utilizar una definición de McLuhan (1964: 171), un medio "frio": deja sitio para que el lector cree, completando las informaciones. Así, el hecho de leer una autobiografía en forma de cómic supone el desarrollo y la activación de diferentes habilidades de lectura: lectura del texto, por supuesto, pero también de las imágenes y de cómo texto e imágenes interactúan creando sinergias. Estas sinergias no siempre son claras y evidentes, hay que interpretarlas: eso permite múltiples lecturas, múltiples interpretaciones y negociaciones.

Las autobiografías en forma de comics dialogan con diferentes convenciones narrativas, que pertenecen a la novela propiamente dicha pero también a las del cine, sin dejar al lado las referencias hacia el propio lenguaje del comic, que con más de 100 años de historia ha fijado sus propias convenciones internas. Las vivencias descritas, cotidianas, verosímiles, resuenan con las del lector y pueden estimular reflexiones, intentos de análisis y animar a que se el lector se convierta en autor, lo cual lo llevará a desarrollar otro nivel de análisis. Porque poner en orden hechos sobre sí para realizar un relato gráfico (que no tiene solo un nivel sino dos) significa reflexionar, ordenar ideas, establecer un diálogo entre presente y pasado, palabra y texto. Y esto ya es una investigación.

Referencias Bibliográficas

- ADAMS, J. (2008). "The Pedagogy of the Image Text: Nakazawa, Sebald and Spiegelman Recount Social Traumas". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 29, n. 1, pp 35-49.
- BARBIERI, D. (2009). *Breve storia della letteratura a fumetti*. Roma: Carocci Editore.

- BERGER, A. (1971). "Comics and Culture". *Journal of Popular Culture*, Vol. 5, n. 1, pp.164-167.
- BRUNER, J.S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Traducción al castellano por Juan C. Gomez y José Luis Linasa. Madrid:Alianza.
- DAVIS, R.G. (2005). "A Graphic Self". *Prose Studies*, Vol. 27, n. 3, pp. 264-279.
- EISNER, W. (1985). *Comics & Sequential Art*. Tamarac, Florida: Poorhouse Press.
- EISNER, W. (1985, 1986, 1991, 2001, 2003). *Life in Pictures. Storie autobiografiche*. Traducción al italiano por Costanza Prinetti. Torino: Einaudi (2007).
- GARCÍA, S. (2010). *La novela gráfica*. Bilbao: Astiberri.
- MATTHEWS, J. (2005). "Visual Culture and Critical Pedagogy in "Terrorist Times"". *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol. 26, n. 2, pp. 203-224.
- McLUHAN, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Traducción al italiano por Ettore Capriolo. Milano: Net (2002).
- RESTAINO, F. (2004). *Storia del fumetto: da Yellow Kid ai manga*, Torino: UTET.
- RODRÍGUEZ, J.L. (1988). *El cómic y su utilización didáctica: los tebeos en la enseñanza*. Editorial Gustavo Gili: Barcelona.
- SATRAPI, M. (2003). *Persepolis: The Story of Childhood*. New York: Pantheon.
- SPIEGELMAN, A. (1986, 1991). *Maus. Relato de un superviviente*. Traducción al castellano por Roberto Rodriguez. Barcelona: Planeta De Agostini (2001).
- THOMPSON, C. (2003). *Blankets*. Traducción al castellano por Raúl Sastre. Bilbao: Astiberri (2004).
- WILLIAMS, R.M.C. (2008). "Image, Text and Story: Comics and Graphic Novels in the Classroom". *Art Education*, Vol. 61, n. 6, pp. 13-19.
- WITEK, J. (1992). "From Genre to Medium: Comics and Contemporary American Culture." En *Rejuvenating the Humanities*, editado por Browne, R.B. y Fishwick, M. W., Bowling Green, OH: Bowling Green State University Press, pp. 71-79.

De investigador sobre jóvenes a investigar con jóvenes: relato de un proceso²²

Fernando Hernández y Paulo Padilla Petry²³

Universidad de Barcelona

Resumen: En el año 2005 comenzamos un recorrido que ha tratado de cuestionar las narrativas dominantes sobre el fracaso escolar. Nuestra posición partía de considerar, de la mano de Charlot, la noción de 'saber' como alternativa a la de 'fracaso' escolar. Esto ha supuesto realizar en un primer estudio historias biográficas sobre jóvenes considerados que no habían cumplido con las expectativas de la escuela secundaria, a hacerlo, en un segundo proyecto, mediante narrativas biográficas escritas con jóvenes que habían cumplido con estas expectativas junto a otros que no las habían seguido. Esta comunicación da cuenta de lo que ha significado para los investigadores este tránsito a la hora de situar nuestra posición en la investigación en torno a la relación de los jóvenes con el saber de sí mismo, del mundo y de los otros.

Palabras clave: Investigación narrativa, investigación con jóvenes, investigación sobre jóvenes, éxito y fracaso escolar, saber.

Summary: In 2005 we started a path in which we have questioned the dominant narratives about school failure. We started from the position of taking into consideration, following Charlot, the "savoir" notion as an alternative to school "failure". This has implied writing biographical stories about young people who were considered as having not fulfilled the secondary school expectations, to do it through biographical narratives written with young people that had fulfilled such expectations altogether with others that haven't accomplished them. The present paper deals with what meant this transit when it was time to situate ourselves in the research about the relation of the young people with the savoir about themselves, the world and the others.

Key words: Narrative research, research with young people, research on young people, school success and failure, savoir.

Introducción

En el año 2003 iniciamos un programa de investigación desde el que tratamos de comprender las experiencias de relación de niños, niñas y jóvenes con el saber. Entendemos saber cómo el vínculo entre lo que se aprende y el sentido de ser del aprendiz. Lo que supone una implicación, una relación que no separa el deseo de ser y de aprender. Una relación que permite establecer vínculos y posiciones de sentido entre el sujeto (con su biografía, temores, expectativas, dudas, desafíos etc.) y lo que está en disposición de aprender (dentro y fuera de la escuela).

²² Esta comunicación forma parte del proyecto "Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber". Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación. (Proyecto. EDU2008-03287).

²³ En el trayecto que da cuenta esta comunicación también han participado José Contreras, Asunción López, Anna Nuri, Nuria Simó, Toni Tort, Oscar Moltó, Anderson Ferrari, Enrico Beccari, Paola Cinquina, Noemí Durán, Mercè Valls, Alfred Porres y Gloria Díaz.

El primer proyecto de investigación que realizamos en esta dirección giró en torno al aprendizaje de la subjetividad, donde se entrecruza la experiencia de saber con la de aprender maneras de ser en la vida diaria de diferentes escuelas primarias (Hernández, 2010). Desde hace cuatro años nuestro interés se desplazó – ante la desafección que muchos chicos y chicas muestran por la escuela secundaria –, hacia la relación de los jóvenes con el saber. Esta aproximación está significando cuestionar la noción de fracaso escolar en términos del porcentaje de estudiantes (sobre todo de chicos) que no obtienen la acreditación de la educación secundaria, o que dejan de estudiar, y desplazarla de las carencias a las posibilidades de ser. Esto último lo comenzamos a explorar construyendo relatos biográficos con chicos y chicas que no habían cumplido con las expectativas de la escuela (Hernández et al., 2008a), y lo continuamos ahora con otra investigación en la que también hemos incluido a quienes han sido considerados como estudiantes de éxito (Hernández et al., 2008b).

La premisa que nos guía en este viaje debe mucho a la contribución de Bernard Charlot (1997, 2001) quien señala que aprender, más que un proceso cognitivo, es sobre todo un proceso relacional, en la medida en que aprendemos de nosotros, de los otros y de los conocimientos. Esta ampliación del sentido del aprender pone en cuestión la idea de la escuela que centra el aprendizaje vinculado a la memorización y reproducción de información. Que separa lo que se aprende y el proceso de aprender de quien aprende. Que considera que es la “mente” – y su adiestramiento – el foco de atención del trabajo escolar, dejando al margen el cuerpo, como corporeización de la experiencia de aprender. En este sentido la escuela no se dirige a los sujetos corporeizados sino que, siguiendo el dictado cartesiano, los separa y fragmenta. De esta manera lo que interesa es la reproducción de la información, no la relación de lo que se aprende con quien de manera corporeizada aprende o está en disposición para aprender.

Lo que vamos a explorar en este texto son algunas referentes y experiencias que nos han llevado de realizar investigación sobre jóvenes a hacerlo con ellos, como parte de un proceso que también nos ha replanteado nuestro sentido de ser como investigadores.

Investigar “sobre” los jóvenes para cuestionar el discurso del fracaso escolar

En 2005, como continuación de nuestro anterior trabajo en torno a la construcción de la subjetividad en la escuela primaria (Hernández, 2009) nos planteamos afrontar cómo los jóvenes que no cumplen con las expectativas de la escuela se relacionan con el saber. Esto significaba investigar el abandono y el fracaso escolar desde una perspectiva diferente a la habitual. En lugar de conceptualizar el rechazo de la escuela como una deficiencia resultado de la adscripción a una clase social carente de capital cultural y económico, decidimos hacerlo desde una posición que iba más allá de la dicotomía inclusión/exclusión. Para ello decidimos partir de un cuestionamiento de la noción de fracaso escolar (Hernández y Tort, 2009) y de recoger las voces de un grupo de jóvenes para comprender los tránsitos que les habían llevado a no terminar la escolaridad en la educación secundaria obligatoria.

En esta investigación, como en el siguiente proyecto del que daremos cuenta en la segunda parte, una noción clave ha sido la de ‘relación con el saber’ que opera como alternativa a la de ‘fracaso escolar’. Para Charlot (1997:80) la relación con el saber es una relación de sentido, por tanto de valor, entre un individuo o un grupo y los procesos y productos del saber. Esto hace que la relación con el saber sea la relación entre un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. Es una relación con un conjunto de significados que se inscriben en el tiempo (Charlot, 1997:78). Explorar la relación con el saber supone estudiar al sujeto (el joven estudiante de secundaria) enfrentado a su obligación de aprender, en un mundo que comparte con otros. Llevar a cabo una investigación sobre esta relación supone analizar la relación simbólica, activa y temporal de un sujeto singular que se encuentra inscrito en una relación social.

En este primer estudio realizamos 10 historias biográficas, a partir de 10 entrevistas en profundidad, con un grupo de jóvenes (3 chicas y 7 chicos²⁴) en una franja de edad de entre 18 y 20 años. Sobre las transcripciones de la entrevista llevamos a cabo un análisis tematizado que permitía hacer emerger algunas respuestas a nuestra pregunta de partida: cómo los jóvenes que no han completado el sistema escolar dan cuenta de sus trayectorias y hacen evidente otras formas de saber que la escuela secundaria no valora ni tiene presente.

En este proceso también conseguimos ensayar una manera de hacer investigación sobre los jóvenes que no elude afrontar lo que no sabemos como adultos e investigadores. Esto hizo que tuviéramos que asumir el desafío de realizar una investigación desde la proximidad de la conversación y asumiendo las dudas que nos han supuesto relacionarnos con los jóvenes.

Desde el principio asumimos que el material de las entrevistas no lo podíamos tomar como datos para construir unas historias biográficas, sino como una parte de la experiencia en la que confluye la necesidad de construir una serie de historias que no son nuestras (queríamos que fueran de los jóvenes), pero en las que nosotros hemos estado presentes. Quienes escribimos estas historias tomamos en consideración las miradas de otros miembros del grupo de investigación que desvelaban aspectos que no habían aparecido en la escritura de las primeras versiones de las historias. Hay que señalar también que si en esta fase hablábamos de historias fue debido a la influencia que en muchos de nosotros tenía la metodología de las historias de vida, que habíamos seguido en otros proyectos²⁵ y que nos parecía, al poner el relato biográfico en contexto, una posibilidad para situar y comprender mejor lo que nos contaban los jóvenes.

También fueron importantes las aportaciones que realizaron los dos profesores de secundaria que formaban parte del grupo de investigación, en la medida en que

²⁴ Esta diferencia es debida a que el porcentaje de chicos que abandona la escuela secundaria triplica al de las chicas.

²⁵ 2003-2006: Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en la vida y el trabajo de los docentes. (Ministerio de Ciencia y Tecnología. BS02003-02232). 2004-2007: Professional Knowledge in education and health: Restructuring work and life between that state and the citizens in Europe. (FP6-CITIZENS-2- 506493).

nos sugerían otras lecturas e interpretaciones respecto a nuestros argumentos y posiciones iniciales. Alfred Porres, por ejemplo, nos mostró cómo en los relatos, la relación con los jóvenes y nuestro proceso de indagación estaba envuelto de una niebla que era reflejo de la niebla que hoy se ha instalado en la escuela secundaria y en la mirada de los adultos respecto a los jóvenes que 'fracasan'. Pero esta niebla no la representamos como una dificultad que proyectan los jóvenes. No es que ellos estén difuminados o que se encuentren perdidos; quizá sea que no sabemos cómo mirarlos y escucharlos. La metáfora de la niebla reflejaba así también la dificultad que teníamos nosotros con nuestras supuestas "buenas intenciones" sobre los jóvenes considerados como de fracaso por la escuela y nuestra voluntad de escucharlos.

Es por ello que somos conscientes que en las historias biográficas que hemos escrito hay muchas cosas que se nos han escapado porque no hemos logrado captarlas. Pero nunca hemos considerado que sea posible ofrecer un relato completo y sin fisuras de los jóvenes que nos han acompañado en la investigación. Por eso nuestra mirada ha sido impresionista y nuestro relato tiene mucho de cinematográfico: hay elipsis, silencios, espacios oscuros, escenas inexplicadas y, sobre todo, fueras de campo. Ha sido la única manera que hemos encontrado para hablar de los jóvenes a partir de sus relatos. Además de las limitaciones subjetivas inherentes a cualquier investigación narrativa, teníamos el peso de la diferencia insalvable entre investigadores adultos de la universidad y jóvenes cuya salida de la escuela se había dado por el abandono o por la repetición de curso.

Al realizar las entrevistas y leer las transcripciones en más de una ocasión hemos sentido cierta vergüenza de nuestras preguntas. Porque hemos tenido la impresión de que lo que preguntábamos no era relevante para los jóvenes, ni nos ayudaba a descubrir lo que no sabíamos. Nos limitábamos, en buena medida, a reafirmar lo que ya sabíamos. Por eso, en el proceso de análisis nos hemos mirado también a nosotros mismos, y al leer las transcripciones hemos descubierto aspectos y preguntas que no nos habíamos hecho y que nos mostraban caminos que debían ser explorados.

El final del proyecto nos llevó a reivindicar la necesidad de otro tipo de educación secundaria que dé respuestas a la pregunta: ¿qué posibilidad tienen los jóvenes de elaborar una vida con sentido y el sentido de sus vidas en la escuela? Mediante el diálogo con las historias biográficas y lo que pasa en la ESO, hemos visto que los jóvenes, en algunos casos, han podido construir su vida y su sentido más allá de la escuela, mientras que ella se preocupa de otros aspectos, que generan problemas y reflejan disfunciones.

Si algún lector nos preguntara que hemos aprendido con esta primera investigación, le diríamos que nos hemos dado cuenta de que no tenemos demasiada idea de los jóvenes, que hablamos de ellos por inercia y desde lugares comunes; que los jóvenes dan tumbos que no resulta sencillo atraparlos y situarlos para saber lo que les está pasando; que los jóvenes, cuando se les escucha, se escapan de las respuestas previstas por el sistema. De aquí que una pregunta que ha surgido de nuestro diálogo con las entrevistas y las historias biográficas ha sido: ¿qué significa vitalmente que los jóvenes considerados como 'fracasados' por la

escuela no se acomoden a lo que se espera de ellos?

Responder a esta pregunta supone – nos ha supuesto – desvelar las relaciones de los jóvenes con la escuela, el profesorado, los amigos, las matemáticas, las TIC, el paro, el futuro,... No se trata por tanto, de obtener una enumeración de relaciones y sentidos, sino de comprender cómo estas relaciones se configuran (no de manera definitiva) en figuras de aprender (que son relaciones con el saber).

El papel del investigador es analizar estas figuras a partir de evidencias derivadas, como en nuestro caso, de las entrevistas con los jóvenes, las aportaciones del profesorado de secundaria que ha participado en la investigación y del contenido de las reuniones del grupo (recogidas en las actas) para construir historias biográficas y articular tematizaciones que permitan identificar los procesos que caracterizan estas figuras que constituyen las relaciones con el saber de los jóvenes.

Relaciones que se pueden vincular a las representaciones de lo que es un buen alumno, un buen profesor, el aprendizaje con sentido, la relación con la información, los conocimientos, el mundo, consigo mismo y los otros. Representaciones que permiten comprender y explicar los comportamientos de los jóvenes, los docentes, los familiares, además de para darnos cuenta de que necesitábamos acercarnos a los jóvenes desde otra posición. En lugar de tomar sus narraciones para construir historias, de lo que se trataba era de invitarlos a participar en el proceso de construir los relatos biográficos. De esta manera pasamos de investigar sobre los jóvenes y su relación con el saber, a hacerlo con ellos, compartiendo los pasos del recorrido, haciéndonos visibles en el diálogo con ellos y posibilitando que construyeran sus propios relatos.

Investigar “con” los jóvenes para cuestionar el discurso del fracaso escolar

La experiencia de esta primera investigación estuvo, como se ha podido intuir de la primera parte, repleta de múltiples aprendizajes. Lo que nos llevó a plantear un segundo proyecto en el que nos propusimos estudiar de nuevo el ‘fracaso escolar’ no desde los resultados de algunos alumnos que, por razones diversas, carecen de lo que los adultos esperan de ellos, sino desde la experiencia del ‘fracaso escolar’ (de la Escuela Secundaria) para todos los alumnos. También para aquellos que se considera que tienen éxito, que no fracasan ante el profesorado y las estadísticas, pero que muchas veces se sienten ‘fracasados’ ante lo que la Escuela Secundaria les ofrece.

Lo que pretendimos fue realizar una puesta en relación de las experiencias escolares de un grupo de jóvenes, según se encuentren en posición de éxito o fracaso. Lo que estudiamos no sería la diferencia entre estos alumnos sino en *sus diferencias en las relaciones con el saber*. Una investigación, por tanto, centrada en las situaciones, historias, comportamientos y discursos que dan cuenta de la experiencia de relación con los saberes de la Escuela Secundaria.

En este proyecto hemos indagado cómo una muestra intencional formada por un

grupo de 18 jóvenes²⁶ (entre 17 y 23 años) da cuenta en otras tantas narrativas biográficas de su relación con la escuela secundaria y las experiencias de ser-saber que construyen (en la escuela y en la investigación).

Son 9 hombres y 9 mujeres; 9 que se considera que han cumplido las expectativas de la escuela y el profesorado y la mayoría está en la universidad; 9 que no han seguido el camino que se les había trazado de antemano (han abandonado la escuela secundaria sin terminar los estudios o han seguido, por razones diferentes, una trayectoria escolar inusual).

En este sentido se asume que los individuos que „fracasan“ lo hacen porque no se adaptan a un sistema que les excluye, no les considera y les marca unos objetivos que no tienen relación con su sentido de aprender y de saber. Que no les permite establecer puentes con su sentido de ser dentro y fuera de la escuela. Mientras que los individuos considerados de éxito son los que se adaptan –entienden las reglas y las asumen- y entran en lo que María una de las personas que ha participado en la investigación, denomina la „carrera del éxito“: sacar buenas notas, escoger una carrera difícil y encontrar un trabajo bien remunerado (con reconocimiento social añadido).

“Yo sabía que se esperaba de mí que hiciera lo más difícil. Y eso era prepararme para el éxito: notas excelentes, carrera universitaria y trabajo cualificado” (Hernández, 2010).

El problema es que esa empresa de éxito deja por el camino la posibilidad de escoger y, con frecuencia, de encontrar alternativas para buscar el propio sentido de ser.

“Es años más tarde cuando me doy cuenta de que nadie de mi entorno se planteó otra posibilidad para mí, nadie hurgó para descubrir o para que yo descubriera mis intereses reales. Todo el mundo (incluso yo misma) daba por supuesto cuál sería mi camino, a dónde debía llegar y que es lo que me haría feliz” (Hernández, 2010).

Establecido el perfil de la muestra podría parecer que los jóvenes se encontraban esperando que los encontráramos para responder a nuestra llamada. Pero el proceso de construir la relación y realizar la investigación fue lento y, en ocasiones, tortuoso. Algunos contactos no cuajaron porque los jóvenes no se veían en el momento para participar en una investigación que les invitaba a revisar un pasado del que todavía no estaban separados; otra joven inició el proceso y lo abandonó al no poder responder a lo que se le planteaba; en otro caso el acuerdo previo no se terminó de concretar tras un primer encuentro; y así, cada uno de los jóvenes planteó su forma de relación. Lo que nos hizo aprender a ser pacientes; comprender lo que significa su demora en responder a nuestros mensajes y comenzar a intuir lo que podía significar investigar „con“ jóvenes.

²⁶ En la propuesta inicial habíamos planteado que nos encontraríamos con 20 jóvenes. Pero no resultó sencillo poder localizar y negociar para que se cumplieran nuestras expectativas. Al final, la investigación avanzaba y decidimos dejarlo en 18. Algo que no afecta ni al proceso ni a lo que puede derivarse de la aproximación realizada.

Una metodología que se construye no que se adopta y aplica

Antes de entrar en contacto con los jóvenes aprendimos a construir la metodología a partir de compartir la experiencia de uno de nosotros con una estudiante de universidad. Con ella negociamos que nos permitiera construir una forma de relación (la metodología como forma de relación) que partiera de lo que los jóvenes son y nos ofrecen y para seguir un proceso en el que la relación en torno a la narrativa biográfica se fuera construyendo de manera conjunta.

La finalidad de esta fase era aprender a ir tejiendo una conversación creativa pero sin perder de vista de qué trata la investigación: la relación de los jóvenes con el saber. En esta conversación el investigador se abre a la escucha, vierte experiencias dentro de la conversación y no va con una lista de preguntas a hacer. Depende de lo que la persona le ofrezca. Lo que se pretende es propiciar que el joven tenga un encuentro con su saber, no que se le imponga el del investigador. Esto supone asumir las siguientes consideraciones que, en buena medida, proceden de Kincheloe y Berry (2004) y que asumimos en el proceso de relación con los jóvenes.

- Cuestionar la noción de determinismo social como explicación de la relación de los jóvenes con el saber.
- Asumir que los seres humanos tienen un papel activo en lo que hacen, que no son víctimas pasivas.
- Rechazar modos estandarizados de producción del conocimiento.
- Tratar de desarrollar metodologías negociadoras y lo que esto implica.
- Tener en cuenta que se trata de una investigación que pretende construir significados, no encontrarlos.
- Lo que investigamos es la relación con el mundo no el mundo.
- La relación con el sujeto es compleja y mercurial, impredecible y compleja, y las historias construidas durante todo el proceso serán construcciones y reconstrucciones, resultado de negociaciones y discusiones registradas siempre que posible en el texto mismo de la historia.
- La posición del bricoleur, la investigación como bricolaje, supone que la forma de construir una relación es desde los fragmentos, como un ensamblaje, de tejer un hilo, de encajar partes, de una actividad de artesano.

Con esta base, intuíamos, después de compartir el proceso de construcción de la metodología como forma de relación, cómo podíamos aproximarnos a los jóvenes. La dificultad que se hacía presente era que, aunque el marco lo hubiéramos construido de manera conjunta entre los investigadores, al negociar con cada uno de los jóvenes, al poner en marcha la conversación que permitiría construir el relato, iba a estar filtrado por la biografía de cada uno de los investigadores. Hacerlo compatible con trenzar un proyecto compartido fue tema de debate entre los investigadores. En una de las reuniones, cuando ya habíamos comenzado a entrar en relación con los jóvenes, tuvimos que enfrentarnos con esta tensión que se reflejó en los siguientes términos:

No se trata de que sigamos unos pasos comunes como si de una marcha militar se tratara, pues es indudable que cada relación es diferente, tiene su tiempo y

cada uno de los jóvenes no sólo muestra trayectorias diferentes, sino formas de compartirlas que responden a su manera de situarse/narrarse. Además, nosotros somos diferentes, no sólo por nuestras trayectorias sino por nuestras agendas.

Pero no podemos perder de vista la finalidad de esta parte de la investigación: construir 20 relatos biográficos que permitan acercarse a cómo los jóvenes reconstruyen su relación con la escuela secundaria desde su posición de haber respondido o no, lo que se esperaba de ellos.

Cuando se plantea una investigación como ésta, en la que nos tomamos un curso para definir la estrategia metodológica, no podemos luego cada uno hacer una investigación dentro de la investigación. No podemos adoptar cada uno una posición en relación con el sujeto y con el relato. No es una investigación sobre nosotros, aunque nosotros estamos presentes en la relación.

Por ejemplo, podemos asumir el no escribir (como norma) un relato desde el primer encuentro para enviárselo al joven con el que transitamos por la investigación. Pero esto no significa que no escribamos y dejemos constancia del primer encuentro, de los temas de los que se habló (y no se habló), de lo que se escuchó y de con qué se relacionó la conversación. Podemos dejar el primer relato para compartir en suspenso hasta después del segundo encuentro. Un encuentro en el que sí hemos de pedirles que compartan evidencias que ilustren o señalen algunos de los temas que han aparecido (o no) en el primer encuentro. Después de este segundo encuentro se debería poder comenzar a escribir un relato, que le permita al joven 'verse reflejado' no sólo en los episodios que definen su paso por la secundaria (lo que llevaría más tarde, en las lecturas compartidas a hacer emerger una especie de constelación de atributos) sino en lo que hemos denominado nosotros como su relación con el saber. Y ese relato podemos enviarlo o leerlo juntos. Un relato del que también forman parte los encuentros, las imágenes o los textos. Se trataría de recomponer un puzle para mostrárselo y que él o ella no sólo se pueda (o no) ver reflejado, sino que pueda ampliarlo, acotarlo, modificarlo, dejando en el aire aquello que señalamos en su idea: desde este relato que le dirías el profesorado y los estudiantes que hoy están haciendo la educación secundaria.

Si reseñamos estas anotaciones que forman parte del acta de una de nuestras reuniones es porque muestra claramente la dificultad de realizar una investigación en grupo con jóvenes, pues se confrontan posiciones, decisiones y miradas.

A medida que íbamos teniendo las entrevistas, comenzábamos a construir la narrativa biográfica. El proceso de escritura fue otro de los focos de nuestro trabajo en grupo, porque necesitábamos reflexionar sobre lo que implicaba pasar de escribir „sobre“ el otro a hacerlo „con“ el otro.

Es importante también resaltar el cambio de posición que experimentan algunos de los jóvenes cuando reciben el primer texto: se reconocen e introducen cambios para que suene mejor, o se adapte no tanto a lo que dijo sino a lo que quiso decir, lo que les permite entrar en la narración de forma directa y no medida por los investigadores.

Y es que, con la posición de lectores de su relato, adquieren un nuevo papel que metodológicamente es un reflejo de lo que produce la lectura del relato sobre sí mismo. De esta manera las narrativas biográficas comienzan a articular la

construcción de la relación que tiene lugar cuando se pasa a la posición de investigar ‘con’, a partir de cuatro focos:

1. Algo que se nos dice de la relación entre investigador adulto y joven.
2. Al escribir el relato se ha de decidir el lugar del ‘yo’ del investigador y del joven en la narración. De entrada se constatan al menos tres posiciones: el autor omnisciente; el autor que cuenta en tercera persona; el autor que cuenta en primera persona.
3. La mirada sobre lo que dice el joven y cómo se refleja en el relato.
4. Importancia del grupo de investigadores como factor de validación de lo que se ha escrito en cada relato.

Resaltar lo anterior, en relación al proceso de escritura es importante, porque en una investigación como la que hemos realizado, cuando se construye el relato biográfico, la interpretación que de lo dicho por el joven²⁷, lleva a cabo el investigador es un elemento fundamental, pues refleja la posición que se adopta.

En nuestra reflexión sobre los modos de interpretación que se reflejan en los relatos hemos observado las siguientes posturas: el investigar ofrece como un cambio de sentido, respecto a lo que ha dicho la persona colaboradora; lo que dice lo plantea en términos de hipótesis o posibilidad; también la reflexión puede derivar en una psicologización del sujeto y de lo que dice (ésta última habría que evitarla, pues no es el marco en el que nos movemos). Pero quizá lo más relevante de nuestra reflexión sobre cómo se refleja la posición del investigador en el relato – sus interpretaciones – se proyecta en las preguntas que nos hemos planteado.

- ¿Qué implica estar en una relación de investigación?
- ¿Por qué frases y señalizaciones pasa esta relación desde el primer encuentro?
- ¿Cómo se manifiestan las diferencias entre chicos y chicas?
- ¿Cuáles son y qué papel juegan los tiempos y los lugares de los encuentros y del proceso de construcción del relato?
- ¿Cómo poner en diálogo los diferentes relatos?
- ¿Para qué le sirve a ellos y ellas los relatos?
- ¿Cómo hemos de afrontar la lectura de los relatos para quebrar y cuestionar la polaridad éxito/fracaso?

A partir de estas preguntas, de la relación con los relatos biográficos que se habían derivado de la relación con los jóvenes, el grupo se planteó que hacer con ellos. Lo que significaba enfrentarse con el análisis, con la puesta en relación de lo que decían los diferentes relatos. Cinco fueron los ejes que orientaron el camino que nos permitiría poner los relatos biográficos en relación:

- ¿Qué relaciones muestran los jóvenes con el saber?

²⁷ En esta investigación decidimos no grabar las conversaciones. Pensamos que así se podría crear una forma de relación más equilibrada, además de permitir que el joven interviniera de forma directa al tener que ajustar nuestras notas a lo que había dicho o querido decir. Grabar o no grabar es un elemento a tener en cuenta en la diferenciación que supone hacer investigación „sobre“ o „con“ los jóvenes.

- ¿En qué medida lo que hemos escrito da cuenta de la relación que hemos tenido con el joven?
- ¿Qué relación con el saber se ha construido en la experiencia relacional que ha propiciado la investigación?
- ¿Cómo los jóvenes dan cuenta del saber de sí?
- ¿Qué podemos aprender nosotros, los investigadores, de nuestras relaciones con los jóvenes?

Estas y otras preguntas que surgieron después, han abierto la puerta hacia el proceso de análisis en el que estamos inmersos y que esperamos poder compartir en futuros encuentros.

Aprender de nuestros tránsitos en la investigación con los jóvenes

Cuando iniciamos nuestra trayectoria en lo que ha sido un recorrido de aprendizaje sobre cómo investigar sobre y con los jóvenes pretendíamos, sobre todo, cuestionar los discursos dominantes sobre el fracaso escolar y ofrecer alternativas a la situación actual de la escuela secundaria.

Pero en este camino han sucedido cosas, hemos tenido experiencias que nos han sorprendido, porque no las esperábamos y de las que hemos aprendido. Aunque nuestro cuestionamiento de los discursos dominantes sobre el fracaso escolar nos llevase a una mirada distinta, nuestros contactos con los jóvenes fueron cambiando nuestra perspectiva hacia un posible trabajo de investigación conjunta. Sin embargo, aprendimos con nuestra segunda investigación que nuestros intentos de investigar y escribir con los jóvenes también aportaban problemas. Si por un lado, investigar sobre jóvenes dejó de tener sentido, – pues producía una incomplitud que limitaba el propósito de la investigación – realizar una investigación con los jóvenes no garantiza llegar a una complementariedad o a una colaboración plena. Las diferencias entre nosotros y los jóvenes (incluso los de éxito) indican cuanto tenemos que aceptar movernos entre las incertidumbres y de las dudas. En este sentido, nunca hemos salido de la niebla, más bien hemos aprendido a movernos en ella.

Quizá la situación de puente que refleja mejor porqué pasamos de investigar sobre jóvenes a hacerlo con ellos, quedó reflejada en una intervención de Mercè Valls, una profesora de secundaria que participa en el grupo, cuando terminábamos el primer proyecto. El cambio que necesita la secundaria se sintetiza en dos ideas: tener capacidad de escuchar a los jóvenes y estimarlos de manera educativa. Lo que significa actuar como un espejo que en el que se puedan sentir reflejados. Pero no devolviéndoles imágenes de autocomplacencia, sino de exigencia de responsabilidad, desde la certeza al de que nunca iban a caminar solos. Esta reflexión, y todo el proceso del primer proyecto, nos llevaron a cambiar la forma de relación en la investigación.

Cualquier reflexión sobre el cambio en nuestra posición de investigadores debe llevar en consideración el papel del grupo, un grupo de investigadores muy heterogéneo con gente de países, posicionalidades y formaciones diversas. Nuestro grupo pasó por cambios de personal y de funcionamiento. Así como pasamos

progresivamente de investigar sobre jóvenes a investigar con jóvenes, el grupo también pasó de especulaciones más o menos teóricas sobre la realidad del fracaso escolar, de la escuela y de la vida de los jóvenes a reflexiones sobre las relaciones establecidas entre nosotros y los jóvenes y entre nosotros mismos. Este cambio fue a la vez causa y consecuencia del cambio en nuestra posición frente a los jóvenes. Centrándose sobre las relaciones que permeaban la investigación, el grupo pasó a ocupar el lugar del 'tercero' en las relaciones entre investigadores y jóvenes. Un 'tercero' que escucha lo que se pasa pero que también aporta nuevas experiencias y situaciones. Por más que a veces el grupo se quedase en un supuesto lugar de ideal (los otros sabrían lo que hacer), las reuniones sirvieron para reflexionar sobre nuestras experiencias (presentes en los textos que compartíamos), reconstruir sentidos y posibilitar nuevos cambios en nuestras relaciones con los jóvenes.

Referencias bibliográficas

- CHARLOT, B. (1997). *Da relação com o saber*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- CHARLOT, B. (2001). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- HERNÁNDEZ, F. et alt. (2008a). *Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió* (Projecte 2006ARIE10044). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Innovació, Universitats i Empresa. Se puede bajar de <http://hdl.handle.net/2445/15963>.
- HERNÁNDEZ, F. et alt. (2008b). *Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación. (Proyecto. EDU2008-03287).
- HERNÁNDEZ, F. (coord.) (2009). *Aprender a ser en la escuela primera*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. y 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 de 2010. Se puede bajar de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). La historia de María: "yo me considero una víctima del éxito académico". Se puede bajar de: http://xiram.doe.d5.ub.es/moodle/file.php/28/La_historia_de_Maria_Fernando.pdf
- KINCHELOE, J.L. y BERRY, K.S. (2004). *Rigour and Complexity in Educational Research. Conceptualizing the bricolage*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Efectos de la reflexividad en una prueba piloto sobre una investigación con jóvenes

Imanol Aguirre, Ilargi Olaiz y Lander Calvelhe

Universidad Pública de Navarra

Resumen. *El presente texto quiere mostrar el efecto de la reflexividad (Macbeth, 2000) en la modificación de algunos presupuestos iniciales del proyecto de investigación “Jóvenes productores de cultura visual: Competencias y saberes artísticos en educación secundaria”, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (EDU 2009 -13712). En concreto se relata el cambio de sentido que se produce en el desarrollo de la prueba piloto de validación de un cuestionario, que pasa de ser un instrumento de verificación a convertirse en el impulso de una dinámica de investigación dialógico-crítica con los jóvenes participantes en la investigación.*

Se muestran los efectos de este cambio, tanto en el sentido y metodología del propio estudio como en las prácticas de los investigadores respecto a las mismas y a los jóvenes colaboradores.

Palabras clave: *jóvenes productores, cultura visual, reflexividad*

Introducción

Desde Febrero de este año estamos embarcados en el proyecto de investigación “Jóvenes productores de cultura visual: Competencias y saberes artísticos en educación secundaria”, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (EDU 2009 -13712) con el fin de indagar en los saberes que los jóvenes ponen en juego en tal actividad y en las formas en las que se relacionan con estos saberes.

Al diseñar el proyecto contemplamos su desarrollo en varias fases, entre las que se incluimos, en primera instancia, la distribución de un cuestionario a varios centenares de jóvenes de educación secundaria. No buscábamos obtener un mapa estadísticamente fiable sobre el tema, sino una visión general del mismo para profundizar en una segunda fase en la realización de una veintena de entrevistas personales con algunos de estos jóvenes.

El diseño del cuestionario preveía, en un primer momento, hacer una prueba piloto con algunos de estos jóvenes para medir la adecuación de las preguntas a los objetivos de la investigación, la pertinencia terminológica, etc. Sin embargo, la reflexión generada en este momento del estudio nos llevó a replantear el papel que teníamos previsto asignar a los jóvenes en esta fase de validación y a convertir esta prueba piloto en una oportunidad para convertir a los jóvenes en colaboradores del propio diseño de la investigación.

Es precisamente este cambio de enfoque lo que da origen a este texto, que queremos presentar a continuación como un ejemplo de los efectos de la reflexividad (Macbeth, 2001) en esta fase de nuestro proceso de investigación.

Introducción de la voz de los jóvenes en la prueba piloto

Desde el momento del diseño del proyecto tuvimos clara la necesidad de no dejarnos arrastrar por la corriente de pensamiento que trata a los jóvenes como usuarios victimizados por su relación con los medios y la cultura visual. Tampoco, queríamos impulsar un proyecto en el que los jóvenes fueran reducidos al papel de informantes sobre el tema a estudiar, sin oportunidad de hacer oír sus preocupaciones e intereses.

Una investigación anterior realizada por nuestro grupo ya nos había mostrado el interés de incorporar sus propios relatos a los procesos de la investigación. Sin embargo, en esta ocasión, la organización de este encuentro, junto al grupo Esbrina, nos llevó a profundizar en nuestra posición de partida.

Fruto de ello fue la decisión de integrar la voz de los jóvenes desde el principio del proceso, cambiando el sentido de la prueba piloto y posibilitando que la fase de validación se convirtiera en una ocasión para introducir aportar sus enfoques o cuestionar los prejuicios y supuestos de los investigadores (Stoecker, 2005).

Buscábamos promover un encuentro inmediato con sus conocimientos y su forma de situarse en el problema de la investigación, poniendo en valor, de paso, su alto grado de experticia en el tema.

Compromiso con una investigación responsable y consciente de su dimensión ética y política

La búsqueda de una mayor profundización en la implicación de los jóvenes con el estudio responde a nuestro compromiso con modelos más democratizadores y participativos para la investigación educativa y a que creemos, también, que la investigación no sólo tiene dimensiones ontológicas, epistemológicas o metodológicas, sino también éticas y políticas (Montero, 2001), porque todo investigador tiene la facultad de poner en valor al otro en un proceso de creación conjunta (Bajtín, 1986).

Es ahí, precisamente, donde encontramos que se podía introducir un cambio significativo en el papel del grupo investigado en la investigación, al entender que esta aproximación a nuestro colaboradores daba lugar a un enriquecimiento mutuo (Bajtín, 1986).

Esta ética de la puesta en valor del otro nos hizo asumir, además, el compromiso político de que los resultados de la investigación iban a generar espacios de reflexión y de transformación o reproducción del orden social (Denzin, 2001), haciéndonos pensar en para qué y para quién buscábamos generar este nuevo conocimiento (Hernández Castillo, 2003).

Compromiso ético y compromiso político nos abocaron a un compromiso metodológico, por el cual entendimos que el proceso de la investigación debía consensuarse como una negociación entre todas las partes de la misma y que el valor científico del estudio debía sustentarse en responder a *“un concepto de*

ciencia que no preconiza el ideal de observador distante, sino que impulsa la concienciación del elemento común que a todos vincula” (Gadamer, 1975:307).

Entendimos que una ética de puesta en valor de todos los sujetos de la investigación tiene su correlato metodológico en la idea de que el conocimiento es algo socialmente construido (Gergen, 1994; Gergen & Gergen, 2000). Más allá del viejo paradigma articulado en la dualidad de quien observa frente a quien es observado, pensamos que la generación de nuevo conocimiento debe ser el resultado de la construcción conjunta y colaborativa de significado, en la que los individuos interactúan para una mejor comprensión de sí mismos, del otro y del mundo social que habitan.

Para abordar los procesos de investigación, entendidos desde esta perspectiva, resultó muy clarificadora la idea de explicarlos como encuentros entre las “estructuras de prejuicios” o la “fusión de los horizontes” (Gadamer, 1975) de los actores del estudio, que se ejecuta en la permanente disposición de apertura a lo que el otro tiene que decir.

De tal modo que los resultados la investigación, así entendida, se nos presentaban con la forma de productos negociados entre todos los actores del proceso (Wiesenfeld, 2000). Una forma de diálogo que daba a sus protagonistas la capacidad de abrir nuestra propia historia y su contexto a través de un juego en el que no está permitido ser sólo audiencia y en el que nadie podía tener una perspectiva privilegiada.

Nos propusimos, por tanto, hacer que nuestra prueba piloto respondiera a un **modelo** de investigación que funcionase como un proceso constructivo, como una aventura (Willig, 2001; Sisto, 2008), en la que todos los actores de la misma pusiéramos nuestros prejuicios y expectativas a dialogar. Un proceso de investigación dialógico-crítica (Hernández Castillo, 2003), establecido en base al empleo de formas dialógicas de interacción responsiva y al reconocimiento de la “multivocalidad” (Bajtín, 1986) de los sujetos que intervienen en la investigación y en la asunción de las limitaciones de nuestros conocimientos situados (Haraway, 1991). Nos cautivó la idea de convertir nuestra prueba en un motivo para iniciar un proceso de 'entender creativamente' al otro, de posibilitar que su voz dejara emerger la duda y la extrañeza mediante la creación de nuevas situaciones e ideas en la investigación.

En este proceso de redefinición de objetivos uno de los escollos más importantes fue el de hacer conciliar esta perspectiva abierta y creativa con el necesario rigor que la investigación requiere, de modo que el compromiso ético y político no menoscabara su legitimidad académica. Se trataba de buscar un tipo de “verdad participativa” (Gadamer, 1975), que sin pretender ser una afirmación taxativa sobre el objeto de estudio, no fuera necesariamente circunstancial o contingente y encontramos que hacer público el proceso de generación de conocimiento, como en este texto, era una forma de poner las bases del necesario rigor académico (Van Mannen, 2003; Macbeth, 2001; Anfara, Brown, & Mangione, 2002)

La modificación del planteamiento inicial para nuestra validación del cuestionario,

producto de estas reflexiones, nos llevó a abrir el perfil de los participantes inicialmente previstos, tanto en edad como en el grado de vinculación con el tipo de actividad que aborda nuestro estudio. Por ello, en cada uno de los ocho casos seleccionados la naturaleza de la interacción varió. Así, por un lado, solicitamos a los jóvenes de edades comprendidas en el arco previsto para la muestra que rellenaran el cuestionario, además de mantener una entrevista sobre la investigación antes de cumplimentarlo y sobre el propio cuestionario, después de hacerlo. En los casos de los de más edad, sin embargo, el diálogo ocupó la totalidad del encuentro, revisando y comentando conjuntamente las secciones y preguntas, sin cumplimentarlas, ya que nos interesaba recabar de ellos una opinión mucho más cualificada sobre aspectos relativos al tema de la investigación.

Nuevas dudas y certezas. Aprendizajes que reconducen la investigación

La adopción de este posicionamiento en esta peculiar prueba piloto dio lugar a poner en marcha un proceso de reflexividad (Macbeth, 2001) que ha resultado bastante fructífero, puesto que los aprendizajes derivados de él han trascendido las decisiones sobre el propio tema de la investigación y han dado lugar a la generación de tantas certezas como nuevas dudas en torno a la misma, que ahora vamos a detallar.

Los encuentros realizados nos han proporcionado muchas pistas, indicadores y comentarios concretos que no hay espacio para pormenorizar en este texto, aunque queremos dejar constancia, al menos, de los aprendizajes generales que hemos extraído de la experiencia. El resultado de esta colaboración ha sido la emergencia de nuevos conocimientos experienciales sobre el objeto de la investigación, que nos lleva a reexaminar nuestras preguntas iniciales, el marco teórico, e incluso el método de análisis (Paulus, Woodside & Ziegler, 2008).

- 1) Así, nos ha permitido comprobar que el tema interesa sus destinatarios finales, *"porque nos ocupa"* (Guillermo) o *"porque nos influye e implica"* (Lorena). Y nos ha permitido ver su utilidad para poner en marcha dispositivos de reflexión sobre la propia actividad que son valorados por los entrevistados *"porque que nunca antes se hubiera hecho a sí misma ese tipo de preguntas"*, *"muy profundas"*, *"que le hacen pensar"* (Ana).
- 2) Para calibrar el grado de proximidad de nuestra visión con la de los jóvenes ha resultado muy interesante la estrategia, no prevista inicialmente, de solicitarles que nos hablaran de aquellos aspectos que a su juicio sería interesante abordar en un estudio sobre jóvenes productores, antes de mostrarles el cuestionario. Por lo general los temas de interés que nos han marcado coinciden con los que teníamos propuestos e, incluso, han sugerido alguno no propuesto, como en el caso de Eneko, que sugirió explorar lo que esta actividad reporta a los jóvenes.
- 3) Los encuentros mantenidos nos han enseñado, además, que las prácticas de producción de cultura visual, son mucho más variadas que lo que preveíamos (Lorena) y que están mucho menos orientadas por el uso de las

nuevas tecnologías, la informática e internet de lo que cabía esperar de nuestra mirada prejuiciado (Eneko).

- 4) Una de las cuestiones menos previstas en nuestra propuesta inicial ha sido ver que en su experiencia pervive una idea jerarquizada de la relación entre el saber experto y el saber novicio, sobre la que merecerá la pena profundizar. Eneko, por ejemplo, alejándose del mito del genio creador, sustenta su actividad en una visión prerrafaelita del progreso en el saber, basado en el trabajo y la constancia. Lo hace cuando nos habla de sus procesos de creación o cuando explica cómo se adquiere competencia en el desciframiento de las firmas de sus colegas graffiteros. A este respecto, ha sido interesante ver como se genera la identidad de “expertas” en el caso de Lorena y Maite, al considerarse a sí mismas cualificadas para intervenir en esta fase de producción de la investigación, por ser de estudiantes de Bachillerato Artístico.
- 5) Los diálogos mantenidos con estos jóvenes han refrendado nuestro interés por penetrar en el conocimiento de las formas y procesos del aprender. En conversación con Eneko, por ejemplo, han aparecido la pervivencia de modos propios de una idea de “escuela”, al estilo gremial, en el entorno del graffiti, extensible según él, al de los diseñadores y tatuadores. Habría que ver que relación mantienen estos modos de aprender con su afirmación de que *“el graffiti no se puede enseñar, que sólo se puede orientar, pero cada uno debe desarrollar su propio estilo”*. Merece la pena ver si lo que se transmite de los expertos a los novatos son sólo técnicas o criterios estéticos, o son también formas de aprender.
- 6) Uno de los aspectos nuevos que han emergido de los encuentros es el de dar mayor importancia a las cuestiones relativas a los procesos de visibilización y legitimación de sí mismos y de sus productos. Las estrategias de presencia, publicación y uso de los medios que hemos detectado son francamente interesantes y no estaba previsto analizarlas en nuestro proyecto inicial: ¿Cómo son los procesos de acceso al entorno experto? ¿Cómo se progresa en las posiciones en esta jerarquización existente en función de la experticia? ¿Qué papel juegan las redes sociales en esto? ¿Cómo se percibe socialmente su actividad?
- 7) Una de las cuestiones controvertidas que planteaba el cuestionario, de manera muy leve, es la identificación o no de su actividad de producción de cultura visual con el arte. Parece que esta cuestión debería tener más espacio en nuestra investigación. En el caso de Maite y Lorena porque han echado en falta cuestiones relativas *“al significado que tiene para nosotros el arte”*. En el caso de Eneko, porque sitúa su actividad en un lugar de frontera, de conflicto e identificación con el arte.
- 8) El encuentro con los colaboradores nos ha abierto la sugerencia de explorar sobre la dimensión profesional presente, no sólo futura (Lorena) de su actividad creativa, que nuestro prejuicio inicial sólo veía como una actividad

de ocio, pero que al decir de Eneko, adquiere en más de una ocasión una dimensión profesional o semi-profesional, incluso entre jóvenes de 15 años.

9) El papel de la escuela en la adquisición de los saberes que el joven productor de cultura visual pone en juego parece ser más complejo de lo que estábamos anticipando. Por un lado, los encuentros realizados con los jóvenes que no cursan estudios de arte, confirman nuestra idea inicial sobre la escasa ascendencia de los saberes escolares en su actividad creativa. Sin embargo, en el caso de los jóvenes que han tenido estudios de arte o que los están realizando parece observarse que la escuela involuntariamente proporciona los escasos criterios estéticos o normativos que usan en sus realizaciones.

10) Finalmente, la intervención de Eneko ha levantado la cuestión de la variable de género, como determinante a la hora de analizar y tener conciencia del gusto, que a su juicio es clave en la elección de temas y estilos, así como en el uso de las nuevas tecnologías.

Productos de la reflexividad. Perfilando los límites de nuestra responsabilidad como investigadores

Todas estas aportaciones que han hecho nuestros jóvenes colaboradores y otros, que por falta de espacio no estamos en disposición de presentar, han puesto de relieve lagunas y aciertos en la investigación. Pero siendo importantes todas ellas para reorientar nuestra investigación, no lo son menos que las que este proceso de reflexividad han traído a nuestra propia tarea como investigadores y a la relación que queremos establecer con nuestros colaboradores, ya que han cuestionado radicalmente el sentido del estudio, tanto desde el punto de vista temático como desde el epistemológico y metodológico.

A este respecto, junto al papel de los diálogos con los colaboradores y los numerosos debates mantenidos dentro del equipo, ha resultado vital el contraste de nuestra experiencia con las de otros investigadores mediante las lecturas de sus trabajos. Así, por ejemplo, al confrontar nuestra experiencia con las reflexiones de los investigadores que dicen colocarse en posición de “not-knowing” (De Fehr, 2008) nuestras propias posiciones se han modificado. En primer lugar, porque no se puede ignorar que la decisión de comenzar una investigación, por dialógica que sea, es nuestra y sólo de nuestra. Pero es que, además, como Wiesenfeld (2000) nos ha mostrado, nuestra pretensión de horizontalidad en las posiciones y el diálogo con nuestro colaboradores se topa de frente con el hecho cierto de que somos nosotros quienes promovemos e iniciamos las preguntas, que son los requerimientos de la academia quienes en gran medida marcan la metodología, los tiempos y el sentido de la investigación y que ésta impacta de manera diferente para cada uno de los grupos que intervienen.

Por otro lado, hemos constatado que el propio hecho de poner en diálogo los diferentes puntos de vista, no implica necesariamente que se produzca una comprensión creativa entre ellos. Y mucho menos, cuando además, una de las

voces deja de lado su particularidad personal para ser “voz de investigador y colocarse en primer plano (Bajtín, 1986) .

La fantasía de armar un diálogo que suponga implicación con el otro, en nuestro caso, ha consistido en tratar de silenciar nuestros prejuicios sobre el tema a investigar, considerando que sólo nosotros los tenemos y sin tener en cuenta que los condicionantes culturales, sociales e identitarios que afectan a la construcción del discurso de nuestros colaboradores también afecta a sus concepciones. Sin embargo, hemos aprendido que el que en un diálogo de estas características existan prejuicios o asunciones diferentes entre la comunidad y los investigadores (Stoecker, 2005) no sólo es inevitable, sino que es esencial para la comprensión (Gadamer, 1975).

El proceso de reflexividad con el que hemos querido acompañar nuestra actividad investigadora desde el principio nos ha reportado aprendizajes predecibles, como la necesidad de trabajar los estilos de diálogo que se ponen en juego en los encuentros con los colaboradores o la de consensuar entre los propios miembros del equipo la manera de enfocarlos. Pero desde el punto de vista metodológico, lo más relevante es que los diálogos mantenidos con los jóvenes nos han llevado a poner en crisis la propia idea del cuestionario como herramienta para obtener datos.

Aunque a algunos colaboradores, como a Maialen, les ha parecido excesivamente largo, casi la totalidad de los participantes lo han valorado positivamente, porque les ha hecho reflexionar y porque, como a Lorena, les ha parecido “serio” y “profundo”. Sin embargo, nosotros hemos constatado que apenas es capaz de penetrar en la cantidad de recodos y matices que el tema y nuestros colaboradores nos han abierto.

De modo que ahora estamos en el momento de repensar tanto en su contenido como en su función dentro de la investigación y en su relación con las entrevistas personales. Sabemos que descargar el peso de la investigación hacia éstas no está exento de riesgos, como los que señala Atkinson (2005) y eso deberá ser motivo de nuevas reflexiones y debates, pero también motivo de otra historia.

Referencias Bibliográficas

- ANFARA, V. A., BROWN, K. M., & MANGIONE, T. L. (2002). “Qualitative analysis on stage: Making the research process more public”. *Educational Researcher*, vol. 31, n.7, pp. 28-38
- ATKINSON, P. (2005). "Qualitative research—Unity and Diversity". *Forum: Qualitative social research*, vol. 6 , n. 3, Art. 26. [en línea][consulta 07 diciembre 2010] Disponible en: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503261>>.
- BAJTIN, M. M. (1993): *Hacia una filosofía del acto ético; De los bor[r]adores ; Y otros escritos*. Rubí : Anthropos ; [San Juan de Puerto Rico] : Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1997

- DE FEHR, J. (2008) *Transforming Encounters and Interactions: A Dialogical Inquiry into the Influence of Collaborative Therapy In the Lives of its Practitioners: Captivating Moments in our Shared Inquiry* (Tesis doctoral). [en línea][consulta 07 diciembre 2010]. Disponible en: <<http://www.taosinstitute.net/Webistes/taos/Images/ResourcesManuscripts/DeFehr%20-Transforming%20Encounter%20-%20June%202009.pdf>>
- DENZIN, N. (2001). "The reflexive interview and a performative social science". *Qualitative Research*, vol. 1, n.1, pp.23-46
- ESCAMILLA, G ; SALMERÓN, F. y VALLADARES, L. (2007) "El campo laboral de la antropología en México". *Revista Colombiana de Antropología*. Vol. 43, pp. 337-418
- GERGEN, K. J. (1994). *Realidades y relaciones. Aproximaciones al construccionismo social*. Barcelona: Paidós, 1996.
- GERGEN, K., & GERGEN, M. (2000). "Qualitative inquiry: Tensions and transformations". En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.), (pp. 1025-1046). London: Sage Publications.
- GADAMER, H. G. (1975). *Verdad y método I.*, Salamanca: Sígueme, 1977.
- LOMAX, H. & CASEY, N. (1998) "Recording social life: reflexivity and video methodology", *Sociological Research Online*, vol. 3. [en línea][consulta 07 diciembre 2010]. Disponible en: <<http://www.socresonline.org.uk>>
- HARAWAY, D. (1991). *Ciencia, Cyborg y Mujeres: la reinención de la naturaleza*. Barcelona: Cátedra.
- HERNÁNDEZ CASTILLO, A. (2003). "¿Conocimiento para qué? La antropología crítica: entre las resistencias locales y los poderes globales". *LASA Forum*, vol. 34, n. 3, pp. 5-9.
- MACBETH, D. (1999) "Glances, Trances and their Relevance for a Visual Sociology". En P. L. Jalbert (Ed.) *Media Studies: Ethnomethodological Approaches*, Lanham, NY, Oxford: University Press of America, pp.135-170.
- MACBETH, D. (2001) "On "Reflexivity" in Qualitative Research: Two Readings, and a Third". *Qualitative Inquiry*, Vol. 7, n. 1, 2001, pp. 35-68.
- PAULUS, T.; WOODISDE, M. & ZIEGLER, M. (2008) "Extending the Conversation: Qualitative Research as Dialogic Collaborative Process", *The Qualitative Report*, Vol 13 n. 2, June 2008, pp. 226-243. [en línea][consulta 07 diciembre 2010]. Disponible en: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-2/paulus.pdf>>
- ROJAS-DTUMMOND, S.; LITTLETON, K.; HERNÁNDEZ, F. & ZUÑIGA, M. (2010). "Dialogical interactions among peers in collaborative writing contexts". En Littleton, K. and Howe, C. (eds). *Educational Dialogues, Understanding and Promoting Productive Interaction*. London: Routledge, pp. 128-148.
- SISTO, V. (2008). "La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea". *Psicoperspectivas*, vol VII, pp. 114- 136. [en línea][consulta 07 diciembre 2010]. Disponible en: <<http://www.psicoperspectivas.cl>>
- STOECKER, R. (2005). *Research methods for community change; A project-based approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- SULLIVAN, P. y MacCARTHY, J. (2005) "A Dialogical Approach to Experience-based Inquiry" en *Theory Psychology* 2005, v.ol 15, pp. 621. [en línea][consulta 07 diciembre 2010]. Disponible en: <<http://tap.sagepub.com/content/15/5/621>>

- VAN MANNEN, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books
- WILLIG, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press.
- WIESENFELD, E. (2000) "Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas". En: *Forum: Qualitative Social Research* Vol. 1, n. 2, Art. 30.

Cultura Visual e Imaginarios Juveniles: Una investigación narrativa.²⁸

Jaime Martínez Iglesias

Universidad de Barcelona

Resumen. *La investigación está relacionada con un estudio de caso del ámbito educativo que analiza la influencia de la educación formal, no formal e informal en la construcción de la Cultura Visual y sus Imaginarios. El grupo de este caso estuvo constituido por nueve estudiantes, que durante un año en un centro educacional de Barcelona, prepararon una prueba de acceso a Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño, áreas en las que yo fui su profesor. La relación académica y de gran camaradería que se construyó con ellos favoreció un trabajo de campo en el que ellos fueron colaboradores. En conjunto indagamos y constatamos los efectos de la educación en la construcción de la Cultura Visual y los consiguientes Imaginarios Visuales. Por otra parte, reflexionamos también sobre los posicionamientos adquiridos y su relación con la construcción de la realidad visual.*

Palabras clave: *Cultura Visual, Educación Visual, Cultura Juvenil, Imaginarios Visuales, Ciudad Educadora.*

Abstract. *Research is related with the study of a case from the educational area that analyzes the influence of formal education, not formal and informal in the construction of Visual Culture and its Imaginaries. The group of this case was formed by nine students that throughout the year in an educational centre in Barcelona, prepared an access test for Courses of Art and Design, areas in which I was their teacher. The academic relationship and the big friendship that was built with them helped to create a field research in which they were collaborators. Together we found out and stated the effects of the education in the construction of Visual Culture and its following Visual Imaginaries. On the other side, we reflected on the acquired positions and their relation with the creation of a visual reality.*

Key words: *Visual Culture, Visual Education, Culture of the Youth, Visual Imaginaries, Educational City.*

Introducción

El presente artículo está relacionado con un estudio de caso que se inscribe en el ámbito de la educación formal. Se trata de un grupo de estudiantes que durante un año lectivo, en un centro educacional de Barcelona, preparó una prueba de acceso a Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño, área y asignaturas de las que yo fui profesor. La relación académica, de gran camaradería y de colaboración que se construyó con los estudiantes, dio origen y favoreció el trabajo de campo de una investigación sobre cultura visual e imaginarios juveniles. En conjunto, ellos y yo buscamos constatar la influencia de la educación formal, no formal e informal en la construcción de la cultura visual de los jóvenes y a la vez como esa cultura determinó o movilizó a la adopción o construcción de ciertos imaginarios a través de los cuales los jóvenes construyeron sus posicionamientos ante la realidad.

Estos posicionamientos se mostraron a través de relatos encabalgados en formas de vestir, hablar, en los colectivos de referencia, en el tipo de música escuchada, en los conocimientos acerca de la ciudad y sus variables visuales, en las TICs de las que eran usuarios cotidianos, en las producciones y creaciones motivadas por los

²⁸ Tesis doctoral dirigida por el Dr. Fernando Hernández. Departamento de Dibujo. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.

temas de la clase, en las acciones intra y extramuros en las que participamos, etc. Todas estas manifestaciones fueron de algún modo, ejemplos de expresión de la vida juvenil estudiantil y elementos del tejido de la narrativa de sus imaginarios. Por otra parte, también fueron espacio y tiempo para que el profesor investigador hiciera la transición y acomodo de sus propios imaginarios iluminados por el entorno y los espacios que se abrieron en su nueva actividad profesional.

El proceso que hicimos para conocer los conceptos asociados la cultura visual, provino de un trabajo permanente de conversación, observación y reflexión que permitió en forma paulatina ir entendiendo y asumiendo los nuevos lenguajes hasta poder comprenderlos y hablar desde ellos, con lo que la comprensión de la cultura visual y sus referencias (desconocidas hasta la llegada al centro) ayudó en el análisis y problematización de sus imaginarios. Por otro lado, permitió entender la verdadera naturaleza y procedencia de su cultura visual y la importancia de ella en la construcción o adopción de los imaginarios traídos al centro de estudios.

Esta investigación directa e indirectamente, de comienzo a fin, aborda desde diversas narrativas un proceso de cruce y construcción de imaginarios, motivados por la reflexión permanente y necesaria de estudiantes e investigador. De esto emergió una nueva definición de posicionamientos ante la realidad y a la vez nuevas maneras de construirla, que tanto a los jóvenes como a mí, nos beneficiaron enormemente al permitirnos tomar verdadera conciencia del rol que nos cupo y nos cabe como constructores, practicantes y enseñantes para una cultura visual, orientada a ayudar a entender el diálogo crítico que hay que practicar con los medios, las imágenes y los artefactos visuales y a la manera en que estos definen al individuo contemporáneo (Acaso, 2006).

Las representaciones de la vida compartida, de lo narrado y de lo escrito desde las que se cuenta, dieron cabida para que el colectivo se reconociera en los relatos con los cuales también construyó identidad. Comenta Navalles (2004:6) que *“sobre este tipo de eventos es que se ancla la vida colectiva, la que se vive diariamente, y que se difunde entre las voces, los sonidos, las imágenes, las expensas, las disculpas, los suplicios de la gente, eventos que tienen su propia esencia”*. Las historias que nos contamos fueron útiles porque aportaron información sobre los mundos interiorizados de los jóvenes y de otros (Crossley 2003) por cuanto las narraciones no son, aunque lo parezcan, manantiales que emanan de las mentes individuales, sino creaciones sociales porque (Murray 1999) llegamos al mundo y nos formamos en un ambiente de narraciones, muchas de ellas hechas las hacemos nuestras y las aplicamos en nuestros modos y sistemas de relaciones diarias. Dicho en otras palabras los relatos de la gente son a la vez individuales y colectivos, porque *“pensar con un relato significa experimentarlo de manera que afecta la vida de uno”* (Frank, 1995:23).

Esta investigación es la forma de contar la historia de un viaje, no sólo el viaje físico y los consecuentes desapegos y recolocaciones, sino también el viaje de descubrimiento que ha supuesto mi nueva formación profesional, la nueva vida que he aprendido a vivir, las personas con las que he compartido, los estudiantes a quienes he tenido la oportunidad de contar lo que sé, las construcciones y grandes motivaciones que esas interacciones han originado. En fin son tantas las hebras

que dan textura a este tejido, como tantas las voces que cuentan las historias que componen la narrativa de un año de convivencia y el *“modo en que experimentamos el mundo”* (Van Manen, 2003:27) los imaginarios y las vías de reflexión que se abrieron desde ahí. De esas experiencias vividas se nutrieron nuestros imaginarios acerca de juventud, cultura visual, temas principales de nuestras conversaciones, silencios y espacio para la reflexión desde la que los jóvenes han construido sus maneras de construir la realidad y sus posicionamientos ante el mundo.

Las conclusiones de un tránsito compartido:

La influencia de la Educación en la cultura visual juvenil

Una de las cuestiones que supe desde el primer momento en que entré en contacto con los estudiantes, fue que cada uno de ellos era un conjunto de imaginarios, fundados, asumidos o contruidos en otras historias, que ni siquiera imaginaba. Por lo tanto, debo asumir que las estéticas personales, el uso visual del cuerpo, las preferencias musicales y visuales tenían un cierto carácter e identidad, apoyado fuertemente en aprendizajes e influencias amalgamadas fuera del centro de estudios. De los motivos de sus imaginarios no eran conscientes y como tal, no se los problematizaban porque sus referencias eran directas y no requerían un proceso reflexivo. La seductora imagen ofrecida por los modelos era suficiente y poderosa en casi todos los órdenes de interés que presentaban.

La escuela no marcó una hegemonía en la influencia de las culturas visuales de los jóvenes, definitivamente no fue así. En todas las experiencias de trabajo de campo y de preparación de la prueba de acceso, la idea de cultura visual y posteriormente la definición de los conceptos de trabajo de la misma, se consiguieron a través de la experiencia cotidiana. Aquí cobran sentido las ideas de Hernández (2000) al referirse a la Cultura Visual no como una disciplina, sino como un modo de aprendizaje y consciente que permite a los sujetos dialogar de manera informada con el mundo de las imágenes, siendo capaces de confrontarlas cuestionarlas y descifrarlas. Aunque hubo en el grupo de trabajo dos estudiantes que tenían el bachillerato acabado, ellos no recordaban, tampoco entendían a que podría haberse referido la Cultura Visual de la escuela. Sus recuerdos se remitían a experiencias de tipo creativo, relacionadas con hacer manualidades, en ningún caso con reflexionar y educar la mirada para juicios críticos en el mundo visual. Otros tres estudiantes habían hecho ciclos de diseño en la Llotja y las nociones que manejaban al respecto eran vagas, difusas sin seguridad ni dominio. Tenían que ver con teorías de lenguaje visual más que con otra cosa. A esas alturas no resultaba apresurado señalar que siendo portadores de manifestaciones de cultura visual y de imaginarios concretos (Freedman, 2000) sus cuerpos eran la apropiación de las características de las representaciones visuales adoptadas como descripciones de sí mismos. Saber componer, dibujar pintar, fundamentar desde el lenguaje visual, tenía que ver con prácticas de producción de imágenes porque la Educación Artística por la que “habían pasado”, en cierto modo, les había presentado la clásica experiencia del hacer preferentemente manualidades (Acaso, 2009), no la de reflexionar.

Hubo estudiantes que se manifestaron saturados por el trabajo que hacíamos, negándose a trabajar porque decían *“saber aquello y lo otro y repetirlo era aburrido”* sin embargo en los análisis visuales que hacíamos diariamente en el curso de Imagen, no atinaban a fundamentar ni a presentar comentarios coherentes. Así, con ese perfil de conductas de entrada, había unos cuantos, incluso aquellos que habían acabado la ESO hacía mucho tiempo y en consecuencia tenían muchas dificultades para entender de qué se hablaba, no obstante creo que ellos fueron quienes con más interés y entusiasmo hicieron un verdadero y completo aprendizaje de y para la cultura visual. La mayoría conocía técnicas y medios de creación artística, pero eso no significaba manejar comprensivamente los léxicos técnicos relacionados con lo visual, de ahí que la mayoría tenía muchas dificultades al comienzo para hacer las lecturas visuales y los comentarios. Tendían a emplear los mismos *pocos* términos conocidos para definir o fundamentar todas las imágenes sin hacer distinciones técnicas, estilísticas o de otro orden. Cabe señalar en este punto que, pese a declarar la poca e ineficaz participación de la escuela en la formación de la cultura visual juvenil, paradójicamente fue en la educación formal para la prueba de Ciclos Formativos donde se construyeron las nociones de de la misma, en el marco de las asignaturas de trabajo (imagen, volumen, dibujo) y en el entorno proactivo de la investigación sobre cultura visual e imaginarios en la que participábamos. .

En las diferentes ocasiones que estuvimos visitando la ciudad, los museos o las galerías, evidenciaron carencias de conocimiento, sobre cultura artística de Europa y un pobre desarrollo conceptual sobre pintura, escultura y arquitectura de Cataluña, al extremo que de las obras que aparecían en las pruebas de acceso que deberían presentar en Mayo, ni siquiera sabían los nombres. No obstante sí conocían bastante bien lo audiovisual y la televisión. De igual modo manifestaciones propias del contexto urbano como conciertos, espectáculos artísticos y sitios de reunión y ocio juvenil. Esto lleva a afirmar que la potencia de su Cultura Visual, entendida como *lo que sabían* de determinadas cosas del mundo de los medios, provenía de aprendizajes y contactos, algo así como una osmosis y simbiosis cultural devenida de su particular relación e interacción como sujetos urbanos. Por ejemplo, lo que sabía o conocía Héctor de música y cine no eran aprendizajes académicos, sino que provenían del contacto continuado con la televisión y de muchas horas de *devoración de pelis* (en sus palabras) y de los grupos con los que compartía estas afinidades. Había visto muchas películas, muchos videos, otros tantos videos clips, más no había leído gran cosa, casi nada. Sus conocimientos tenían una apoyatura en el ver, en el conversar, el oír y dado que esto le resultaba muy cómodo y placentero, su bagaje crecía continuamente y también su soltura para disertar ciertas cuestiones. Por lo tanto sus modos y comportamientos, al igual que su estética, eran un correlato de su imaginario construido de fragmentos de todos los tamaños y colores de aquello que le interesaba. Aun así trataba públicamente de zafarse, negando a ultranza que sus gustos hubieran “modelado” la imagen y el discurso de su cuerpo. Para todos los colaboradores (compañeros de curso) y otros estudiantes, Héctor era el reflejo de sus imaginarios, sin embargo el se negaba a aceptar esta suerte de estereotipo que inconscientemente se había construido. *“Mi cultura juvenil y lo que sé de esto y lo otro, proviene de la cultura de bar acotaba con cierto orgullo”*.

Un ejemplo similar lo planteaba Mr. Nike quien no nunca había estudiado música en la escuela, su gusto por el rap se originó desde la admiración de la estética visual - corporal de los raperos, es decir hizo un tránsito desde fuera hacia dentro en la conformación de su estilo hasta llegar posteriormente a ser un creador y artista del rap. Por lo tanto fue el espacio urbano sus medios y expresiones el lugar donde tuvo cabida la educación informal de Mr. Nike, pero no siempre fue un hecho consciente ni fundamentado para los usuarios. La gente joven de hoy aprende casi todas las cosas mirando aguda y directamente lo que les interesa, abstrayéndose y focalizándose en lo que pasa su alrededor. Así también se informa y es capaz de saber dónde ir, porque y cuando. Por otra parte las competencias digitales que tenía Mr. Nike, estaban relacionadas con el uso solvente que hacía de su ordenador portátil para componer las rimas y desarrollar los trabajos de diseño que le gustaba hacer. Aprendizajes que, por lo demás, había construido en forma autodidacta y con tutoriales bajados de internet.

De igual o parecido modo podría argumentarse respecto de los otros estudiantes. Nadine por ejemplo, había definido su estilo y la cultura correspondiente desde la interacción permanente con un grupo que vivía y sentía como ella. Fuera de la escuela, a los compases de las largas horas de hablar de Estados Unidos y California como el lugar ideal al que un día irían a vivir. Ella sabía argumentar correctamente cualquier análisis de imágenes porque había hecho unos cursos de bachillerato al respecto, pero no leía textos relacionados con eso sino revistas de actualidad relacionadas con música y con movimientos de California, en las que decía *gastarse mucha pasta* al mes. Podría ejemplificar desde muchos otros casos, para afirmar que la influencia de la escuela desde la Educación Artística no fue determinante en las construcciones visuales de ninguno de los jóvenes, sino la experiencia de mundo a la que cada uno tuvo acceso a lo largo de su vida.

Como he mencionado antes, el paso por el centro de estudios fue un espacio para reflexionar la Cultura Visual desde la necesidad de prepararse para una prueba que les podría llevar a estudiar un anhelado Ciclo de Artes Plásticas o Diseño, pero también contribuyeron a afianzar estos aprendizajes la acción intencionada y sistemática de las experiencias de trabajo de campo, académicas y extraacadémicas, homologadas armónicamente, como parte de la educación recibida y participada sin resistencias ni fricciones.

Otro asunto fue la educación no formal patrocinada en el marco de la ciudad educadora, una ciudad que en sí misma fue un espacio para educarse desde los diversos textos que a diario se nos fueron revelando y en la cual no sólo aprendieron los jóvenes, sino también todos quienes a diario la transitamos desde sus diversos recorridos y perspectivas. La ciudad educadora fue entendida como el lugar de los programas y proyectos diseñados para educar las inquietudes, que sin embargo desde las historias escolares, no fueron suficientemente aprovechadas por los estudiantes. Para la mayoría las visitas que habían hecho con sus colegios a museos, galerías y otros eventos, tenían un carácter anecdótico y recreativo, con poco fin educativo o en el peor de los casos desvinculadas de cualquier fin educativo. En el año de trabajo hicimos numerosas salidas a museos y otros eventos programados para incrementar desde otro ángulo, lo que estábamos aprendiendo. De tal modo que ante la cuantiosa oferta de seminarios, exposiciones,

conferencias etc, fuimos escogiendo las más adecuadas para los fines que perseguíamos, en tanto que de ese modo, se entendió y valoró la acción de la ciudad de otra manera, pues lo que ofertaba encajaba directamente con nuestros fines.

La Cultura Visual y la emergencia de los imaginarios

Tal como lo mencioné en el inicio de estas conclusiones, ningún estudiante descubrió sus imaginarios a la luz del trabajo de campo o de las experiencias de aprendizaje de los cursos de preparación, estos preexistían y las experiencias vividas, fueron un medio para construir los fundamentos desde los cuales iniciaron las reflexiones y los cuestionamientos de los imaginarios traídos. Empezar a preguntarse porque miraban ciertas cuestiones de la realidad y de sí mismos de un modo o por qué reaccionaban de alguna u otra manera, fue el inicio de un tiempo de resituación espacial y personal y también una manifestación que les puso de cara a la pregunta ¿quién soy? cuestión que respecto del nuevo ámbito en que se encontraban, no se habían planteado. Al presentar conductas de entrada constituidas por ciertos imaginarios en acuerdo a los que funcionaban, la experiencia socializadora de un curso de formación donde todos estaban motivados por el mismo fin, vino a agitar una suerte de caldo de cultivo desde el cual y en referencia constante con los demás, se pudieron entender las razones de los imaginarios y en consecuencia determinar modificaciones o refundaciones de acuerdo a la nueva realidad social que vivían como estudiantes y colaboradores.

Por la tanto, la emergencia o adecuación de los imaginarios trabajados (de entre muchos que conforman los universos juveniles) estuvo supeditada a aquellas cuestiones relevantes de las que se habló ampliamente en la investigación. Los nuevos posicionamientos permitieron además construir una actitud nueva, consecuente con la nueva forma de mirar y mirarse que estaban descubriendo y que los desvelaba mucho más que simples estudiantes, al constituirse también en un espacio de autovaloración que les permitió entender el sentido de lo que estaban haciendo y la proyección escolar de una actividad en la que eran colaboradores. Este nuevo posicionamiento activó la práctica permanente e intencionada de la reflexión, cambio y modificación de los imaginarios, al extremo que las ideas y fundamentos con los que apoyaban sus imaginarios al inicio del año, variaron considerablemente al final del curso. Esto significó cambios en las actitudes colectivas como individuales, que se hicieron explícitas a través de las intervenciones y el modo informado y creativo con que las hacían, pero principalmente a través de la modificación de sus comportamientos, cuestión que observé en el proceso de trabajo de campo y de docencia donde pude ver y valorar sus progresos y maduraciones. Dadas las circunstancias de la investigación y el carácter un tanto cerrado de la misma, es decir por ser un grupo pequeño dentro de una institución que no estaba en sintonía con la misma, nadie más, excepto el investigador y los implicados, pudo observar estos procesos de madurez y crecimiento desde sus imaginarios. Tal vez un eco complementario de otras personas ajenas al ámbito de trabajo (amigos, novias, novios, familia) habría sido bueno para comparar cómo funcionaban los jóvenes en otros entornos y si lo hacían o no con arreglo a aquellos imaginarios estudiados. Después de todo, que es

un imaginario sino el reflejo y la orientación de los comportamientos de múltiples sujetos sociales.

Los diversos relatos acerca de los imaginarios constituyó la narrativa de los mismos, dando cuenta de las razones de por qué algunos de ellos terminaron o cambiaron. Tal es el caso de aquel imaginario emergido del status de estudiante de preparación para pruebas de acceso a un Ciclo formativo, que cambió a otro en tránsito, que fue el de futuro estudiante de Ciclos de la Llotja o la Masana. Las razones de los cambios de imaginario o su extinción, están relacionados con los posicionamientos siempre cambiantes al que están sujetos los estudiantes en procesos cortos y de ritmos complejos como el vivido. Es probable que quizá la interiorización cabal de los imaginarios de trabajo del ciclo (cualquiera de ellos) no hayan sido relevantes como ahora podrían serlo otros en los estudios que cursan. Como muestra, he recibido correo de dos de los ex - colaboradores. Allí me comentan de las gestiones y traslados que les implican sus proyectos de titulación. Uno de ellos, Héctor, hizo el camino de Santiago para recabar información visual y fotográfica para su proyecto final de ilustración. En tanto que Kitty deberá viajar a Madrid por un tiempo para documentar una serie espacios con los que apoyará los diseños de un libro de cuentos infantiles.

El entorno y el grupo en las narrativas de los imaginarios

Otra cosa que los colaboradores y los otros estudiantes descubrieron, fue que era posible crear una gran narrativa a partir de las diversas situaciones que a diario iban acaeciendo en el marco de nuestra convivencia. Así contar las historias de las cosas que a cada quien le pasaban; experiencias, temas, dificultades, diferencias de punto de vista, era tan relevante como aquellas que formaban parte de la historia de cada uno y que siempre se estaban conectando con lo que pasaba en el aula. Hablar de un concierto y los imaginarios asociados, significó que Tanny, Héctor o Ámbar activaran sus recuerdos al respecto con lo que el imaginario situado se enriquecía y surgían diferentes ángulos creando una verdadera red de significaciones y reconfiguraciones, que muchas veces nos desviaban totalmente del tema central. El ejercicio cotidiano de los colaboradores pasaba principalmente por ser ellos mismos, por lo que sus manifestaciones, expresiones corporales, colores usados en sus ropas etc, sin explícitamente indicarlo, formaban parte del conjunto de relatos de la narrativa, pero a la vez esta originaba nuevos cuestionamientos sobre el imaginario, que podría resumirse así.

- *La narrativa como expresión de los imaginarios*, significó que cada relato fue una hebra del tapiz de la narrativa de un año de nuestras vidas y fue también la manifestación de la forma en que los imaginarios problematizados despertaron la reflexión y la opinión permanente. Esto quiere decir que del cruce permanente de puntos de vistas y silencios, aparte de las otras manifestaciones mencionadas, emanó una actividad que parecía no agotarse nunca, ya que siempre hubo algo que decir respecto de lo que se creía colectiva e individualmente sobre algo. Fue una práctica de siempre porque la narrativa fue tan dinámica como el objeto mismo de su inspiración, el imaginario.

- *El imaginario se modifica y ajusta en función de sus propias narrativas*, dado que el imaginario originó y activó los mecanismos para su reflexión, fue natural y casi necesario que de estas posiciones el sujeto buscara acomodar o tratar de resituar la mirada de la realidad, lo que puso de manifiesto, que como instrumento para la construcción de respuestas plausibles ante la realidad, estuvo siempre en posición de tránsito, nunca en detención, tan móvil como la realidad misma, con fricciones y desencuentros, no actualizados, ofreciéndoles a los jóvenes un espacio activo, no restrictivo para situarse. Parecía valorarse mucho la posibilidad de hablar y decir libremente lo que se pensaba, valorando el marco espacio temporal en el que se inscribió la construcción de los imaginarios, donde también fue determinante el modo, profundidad y compromiso con que los vivieron, independientemente, como ya lo he mencionado, del posicionamiento que cada quien situó como parte de sus proyectos de vida.

Tránsito y emergencia de mis propios imaginarios

En algún momento mencioné que esta investigación no solo trató el tema de los imaginarios de la cultura visual de los jóvenes, también habla de lo que para mí significó la experiencia de esta investigación, posicionado no solo como docente e investigador, sino también en lo humano como extranjero en tránsito. Nada estaría más reñido con el fin de estas conclusiones que hablar solo de lo bueno, porque las narrativas que conforman estas páginas están construidas por todos los relatos susceptibles de condensarse aquí. No todos hablan de momentos felices y logrados, también están aquellos que sin ser dichos, son una muestra de lo que no se pudo decir por diversas razones, lo que explica de algún modo la existencia de voces más relevantes que otras, acaparadoras de dichos, historia y palabras, en tanto que otras no se oyen. Precisamente, es en los silencios donde también está el relato que por su ausencia habla de las realidades individuales, las tristezas y las esperanzas. De una forma u otra para un sujeto en tránsito como yo, cada suceso de esta experiencia es una forma de aprehender el mundo, un mundo que se presentó ajeno y distante, pero que sin embargo con el paso del tiempo se fue haciendo más cercano, amable y dispuesto a ser referencia para la construcción de mis propios imaginarios.

De entre las múltiples cuestiones que en este momento recuerdo, están aquellas que por la cercanía que suponen con mi historia personal, se han transformado en claves de reflexión en las nuevas construcciones de la realidad a las que por ahora me enfrento. Debo destacar como relevante el sentido de convivencia y camaradería en la que me vi inmerso e invitado a participar. Fue importante porque para un recién llegado, con otra cultura y con otros imaginarios de la realidad, lograr conectar fluidamente fue lo mejor que me pudo pasar de cara a atreverme a desarrollar con ellos (estudiantes) la investigación doctoral. No sé si esta cuestión hubiese sido posible sin el concurso de este ambiente positivo al que me integré como uno más. De hecho presentarme primero como docente de los cursos de arte de la prueba de acceso a ciclos y posteriormente como investigador, supuso pasos importantes que afortunadamente di sin grandes tropiezos ni obstáculos, pero con una noción de distancia que necesité y que di hasta hoy, porque creo que sólo así pude y puedo mirar al otro y ser mirado sin la

contaminación asfixiante que suponen algunas cercanías que a veces son una flagrante intromisión en el necesario espacio que se requiere para construir el imaginario o reconocer donde y con quien se está.

No creo que en ese año de trabajo conjunto yo les hubiera enseñado algo. Creo que quienes me enseñaron todo lo que ahora sé sobre juventud de Barcelona e imaginarios juveniles fueron ellos. Esto me permitió desde mi experiencia de cambio y reposicionamiento, reflexionar sobre mis imaginarios de profesor de escuela católica de Sudamérica para construir aquellos de extranjero investigador en un continente con sistemas y modos de vida diferentes. Si algo debo destacar como relevante en mi vida personal surgida de esta investigación, es que me ha posibilitado la emergencia y reflexión de mis imaginarios, cuyos giros y cruces son en muchos casos radicales y complejos. Sin embargo desde este posicionamiento transitorio he podido mirarme en la situación actual, que por cierto seguirá cambiando y con ella mis imaginarios.

Referencias bibliográficas

- ACASO, M. (2006). *Esto no son las torres gemelas*. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes. Madrid: Editorial Libros de la Catarata.
- ACASO, M. (2009). *La Educación artística no son manualidades*. Nuevas prácticas en las enseñanzas de las artes y la Cultura Visual. Madrid: Editorial Libros de la catarata.
- CROSSLEY, M. (2003). *Formulating Narrative psychology: the limitations of contemporany social construccinism*. En *Narrative inquiry*, 2 (13), 135 -152.
- FRANK, A. (1995). *The wounded storyteller*. Chicago, Estados Unidos: The university of Chicago press.
- FREEDMAN, K. (2006). *Enseñar la Cultura Visual*. Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). *Educación y Cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- MURRAY, M. (1999). *The stories natures of health and illness*. En M. Murray y K. Chamberlain (Eds) *Qualitative health psychology*. Londres: Sage, 47-63.
- NAVALLES, J. (2004). *La obertura del tiempo social*. Athenea Digital, 6. Disponible en <http://anatalya/uab.es/atehenea/num6/navalles.pdf>
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books

Investigando con otros: la investigación en educación artística como praxis de la diferencia

Marta Madrid Manrique

Universidad de Granada

Resumen: Este texto reflexiona sobre las relaciones entre los actores de la investigación en educación artística como praxis de la diferencia que plantea François Collin desde el pensamiento feminista. Una propuesta para repensar las posiciones de los investigadores y las relaciones con los coactores de la investigación relacionando política, ética y estética. Comienzo situando algunas referencias en el campo de la educación artística para relacionarlos con el pensamiento de François Collin, reflexionando sobre las implicaciones que tiene en la investigación el reconocimiento de la diferencia de los otros. Por último, comento algunos aspectos de mi experiencia como investigadora en un taller de arte donde desarrollamos un proyecto audiovisual colectivo narrativo de animación stopmotion con participantes de 8 a 14 años.

Palabras clave: investigación comprometida, educación artística, praxis de la diferencia.

Algunas posiciones como investigadora en educación artística

Como investigadora en educación artística, me parecen de gran interés los dos conceptos clave de los que parte Imanol Aguirre (2005) para desarrollar su visión pragmatista de una educación artística, expresión y experiencia, ambas marcadas por la contingencia. La visión pragmatista de Aguirre, inspirada por el filósofo Richard Rorty (1991), parte de la conciencia de la contingencia de la experiencia humana del mundo. Rorty habla de la contingencia como incapacidad de la filosofía para describir la realidad de forma verdadera, concluyendo que la realidad es una construcción. Siguiendo a Rorty, Bruner y Pearse, Aguirre plantea que el arte es una actividad de creación contingente de significados a través de las relaciones humanas: *“el arte es un proceso social que podemos llamar producción cultural”* (Pearse, 1992: 250).

Entre los paradigmas de educación artística que diferencia Aguirre, encuentro de interés el arte como saber, el arte como expresión, el arte como experiencia y el arte como lenguaje. Mientras que una educación artística que comprenda el arte como saber se encargaría de la transmisión de las destrezas técnicas en las disciplinas tradicionalmente consideradas como artísticas y sus evoluciones contemporáneas (dibujo, pintura, escultura), una educación artística expresionista antepondría el crecimiento personal y la autoexpresión a la adquisición de virtuosismo técnico -con el riesgo de proyectar el culto al individuo propio del romanticismo-. Una educación artística que comprensa el arte como experiencia, (Dewey, 2008) propone relacionar la experiencia estética cotidiana con la práctica artística, destacando que el arte se aprende mediante la práctica; desafiando la noción de que se ha de nacer con un don especial para la práctica artística. El arte como lenguaje propone la educación plástica y visual como alfabetización para la interpretación de imágenes en detrimento del aprendizaje de las destrezas

artísticas. De este modo, se antepone la creación de una capacidad crítica ante los productos mediáticos a la creación de producciones contestatarias alternativas. Aguirre propone la combinación de los diferentes modelos coexistiendo entre sí el estímulo de la capacidad crítica y la práctica artística destinada al aprendizaje de técnicas expresivas, resaltando el arte como experiencia.

El propósito de Dewey de relacionar la vida y el arte tiene grandes repercusiones para la investigación en educación artística, abriendo la posibilidad de considerar las relaciones interpersonales como creación valiosa que se da en la experiencia investigadora colectiva. Dewey sitúa el hecho artístico como fenómeno relacional donde nuestra biografía se entreteje con la obra que tenemos delante; cuando enlazamos con la obra de arte lo que interpretamos con lo que somos o aspiramos a ser. Para Dewey, la posibilidad de que algo pueda ser experimentado estéticamente no reside en la cosa en sí, ni en el origen de la propia experiencia, sino en el sentido que el receptor da a su relación con el evento. Poniendo atención en las relaciones interpersonales que se crean en el grupo investigador -a través de los objetos artísticos- se abre una concepción de educación artística como creadora de vínculos interpersonales.

De esta manera, la investigación en educación artística podría tener entre sus objetivos, crear estrategias de trabajo para el desarrollo de experiencias que narrasen el proceso de aceptación de uno mismo como otro y con otros, y desarrollar la solidaridad ante los demás a través de la práctica artística. Pero ¿qué posiciones tomamos como investigadores en esta práctica?

Posiciones del investigador/a y relaciones entre los actores de la investigación

Me parece de gran interés la aplicación del pensamiento de la autora feminista belga François Collin (2006) a la práctica investigadora en educación artística, a pesar de que la autora plantee su reflexión desde la filosofía y el feminismo. François Collin plantea la praxis de la diferencia como acción política en la contradicción que plantea la filosofía que enuncia la muerte del sujeto y el reclamo político del movimiento de liberación de las mujeres. Mientras que la filosofía posmoderna diagnostica la muerte del sujeto y de la autoría (Barthes, Derrida, Foucault), el movimiento feminista reclama para las mujeres convertirse sujetos autores de pleno derecho. Collin observa un desfase entre lo que ocurre en el ámbito filosófico, donde se destituye el sujeto por su carácter dominante o logofalocéntrico y la reivindicación de las mujeres que aún no han sido reconocidas como sujetos de sus propios discursos y que reivindican la obtención de un espacio público en el cual manifestarse por la palabra y por la acción. Desde esta situación contradictoria, donde la filosofía comienza a devenir mujer en su tendencia contemporánea a lo no-uno (Jacques Lacan), la diferencia y *diferancia* (Jacques Derrida) y el pensamiento débil (Gianni Vattimo), las mujeres feministas proceden a su masculinización adoptando posiciones fálicas de voluntarismo y poder de cambio. Desde esta reflexión crítica, la autora propone una posición híbrida donde coexisten *“lo uno y lo otro”*: una posición conflictiva generada por una tensión fundamental donde cohabitan tanto el sujeto político que habla y actúa en el

espacio público, como la experiencia de la alteridad radical. Propone la existencia en los contrarios; en la misma persona cohabitan dos versiones: *“una que es la del hacer, la otra la del deshacer; una la del dominio y la otra la del desasimiento”* (Collin, 2006: 32).

La autora encuentra en esta contradicción un conflicto trágico a partir del cual se hace tres preguntas fundamentales que articulan la praxis de la diferencia:

- *¿Cómo actuar sin acompañarse de la figura del dominio?*
- *¿Cómo trabajar en la pasividad del dejar ser y trabajar para cambiar lo que es?*
- *¿Cómo conciliar la afirmación de heteronimía²⁹ del sujeto, habitado por el Otro y por los otros, con su autonomía?*

A partir de estos cuestionamientos, la autora afirma que el fin del Uno es el fin del Dos, y argumenta, siguiendo a Derrida, que el fin del sujeto supone un movimiento siempre recommenzado de deconstrucción que no tiene resolución final. En este sentido, el tratamiento de los hombres y las mujeres es irreducible a las categorías de los masculino y lo femenino, cuestionando el binarismo existente entre las categorías sexuales identitarias.

Para Collin, la diferencia está instruida por la dominación que se inscribe en la realidad bajo formas múltiples, irreducibles a una causa única o a un origen histórico determinado. Nos alerta de la confusión entre igualdad e identidad; ya que la propuesta de ser iguales supone hacernos idénticos; mientras que ser desiguales nos confronta con la realidad de ser diferentes:

“Se encuentra aquí el pensamiento de la ilustración que propone un modelo de ser humano que obedece a un modelo de hombre dominante; bajo un manto de universalismo; el extranjero sólo tiene derecho a la igualdad si imita al autóctono, la mujer sólo se vuelve plenamente humana si se vuelve hombre”. (Collin, 2006:30)

Las diferencias se ponen en práctica en las relaciones humanas. No pueden decirse sino en la experiencia del diálogo y de sus conflictos, en el espacio privado y público: *“La diferencia es teóricamente indecible pero se decide y redecide en toda relación”* (Collin, 2006: 37). La cuestión de la diferencia sexual puede extenderse a las diferencias humanas en general y en particular, en tanto que supone aprender que no se sabe quién es el otro y nos incita a arrancar preguntas que eviten la determinación de los diferentes en el orden del saber, para hacer de la duda un acto, una praxis ética y política:

“Las diferencias se juegan en las relaciones, son un actuar entre la repetición de las sujeciones y la apertura a lo nuevo en la que ninguno/a sabe cual es su lugar, dándose la oportunidad de descubrirse y revelarse a otro, como otro”. (Collin, 2006: 39)

²⁹ Condición de la voluntad que se rige por imperativos que están fuera de ella misma

La igualdad no puede operarse sino en el reconocimiento de la multiplicidad de los egos, de que cada individuo es ante todo relación consigo mismo, pero sin ser el único. La ética o política que reconozca el sujeto, ha de reconocer que el sujeto es muchos: *“el ser en el mundo consiste en el debate desgarrador de sí mismo y el otro, residenciando la alteración en confrontarse con otros sí mismos”* (Collin, 2006: 40). La diferencia no desaparece, se muta en un diferir perpetuo que Derrida denominó *“diferancia”*, marcando su carácter móvil y activo. En la práctica investigadora, reconocer la diferencia del otro supone aceptar posiciones a negociar de forma continua entre los actores de la investigación.

Dominación y exclusión; liberación e inclusión. Una educación artística postmetafísica

Señalando en un primer momento la diferencia sexual como causa de la dominación y de la exclusión del espacio público de las mujeres como actoras; podemos solidarizarnos con otras diferencias entre los seres humanos que dan lugar a relaciones de dominación y exclusión (diferencias culturales, de nacionalidad, de poder adquisitivo, diferencias físicas y mentales, diferencias en las capacidades intelectuales y de relación social) y comprometernos con una actividad investigadora como praxis de la diferencia. Desde su pensamiento crítico, Collin nos alerta del riesgo de verse seducida por el mito de la liberación: *“a fuerza de superar el dominio, los movimientos de liberación son contaminados por la posición dominante a la que hacen frente”* (Collin, 2006: 32). En este sentido, la autora habla de la condena de lo político que reduce al ser humano a combatiente, con el riesgo de volverse semejante al amo, sabiendo que toda revolución tiende la cama a la dictadura; *“no puede matarse al amo sino matando al amo que está en uno”* (Collin, 2006: 33). Propone entender la liberación como idea reguladora, no como ideal utópico revestido de totalidad.

François Collin se pregunta cómo concebir una política no metafísica sin la reconciliación de sí mismo consigo mismo que encierre a los actores en la identidad colectiva y sin hacer apología de la autonomía o la autoliberación. Ella aboga por la escapada en lo político del reduccionismo de lo político, atendiendo al desfallecimiento del yo en todos nosotros, reconociendo la pluralidad y la alteridad. Para ello hemos de reconocer que el sujeto está alterado, es presa del otro, y por eso mismo es para siempre inadecuado respecto a sí mismo. El procedimiento de dominación consiste en sustraerse a esta alteración, instituyendo al otro en lugar del objeto y sustituyendo el diálogo con otro por un discurso sobre el otro. Una investigadora que reconozca la alteridad de los sujetos, ha de estar alerta para saber rechazar la posición de poder que sustituya el diálogo con otro por un discurso sobre otro. Una investigación propuesta como praxis de la diferencia requiere una actitud de escucha y aprendizaje en relación a otros, que se abre a la incertidumbre y a lo desconocido. Investigar con y no sobre otros, propone una relación en la que es necesario reconocer y aceptar las diferencias entre co-investigadores. Supone dejar de situarse como dominante para establecer una relación basada en el diálogo y la negociación.

La pregunta por una política no metafísica me lleva a la pregunta por una educación no metafísica que permita acceder a la posición de actores de nuevas

instancias hasta entonces excluidas a las personas participantes, con su poder de innovación, sin poder prever lo imprevisto del actuar. Una educación no metafísica es una educación que incluye las diferencias en el grupo o en los grupos de personas con los que trabajamos; una acción de aprendizaje que se abre a los otros cuestionándonos quiénes somos y quienes podemos ser en relación unos con otros. Collin concluye que lo postmetafísico no es la muerte del sujeto sino su inscripción entre la vida y la muerte. La toma de conciencia de la alteración, del hecho de que el sujeto no es amo ni es transparente a sí mismo para sí mismo, nos lleva a comprender la existencia en la tensión entre acoger lo que es e intervenir en lo que es. Una tensión presente en la práctica artística y educativa.

La práctica investigadora en educación suele tener como objetivo intervenir para transformar un contexto humano, supone realizar una acción ética y política. La investigación acción participativa compromete parte de la empatía con los co-actores de la investigación proponiéndose una acción que cuente con las particularidades y deseos de las personas con las que se investiga y que ésta suponga una mejora en sus vidas (Stavenghagen, 2006: 83). François Collin se interesa por el término de acción política que plantea Hannah Arendt. Ella comprende el movimiento de liberación de las mujeres como un movimiento que no obedece a una doctrina predeterminada que dicte sus líneas de conducta, sino que obedece al estímulo continuo de la reflexión para iluminar la acción, para “juzgar” y “decidir” en función de la coyuntura en un debate de posiciones diversas y enfrentadas que requieren de un continuo diálogo plural. Ese movimiento, supone una praxis; una acción que no es la puesta en práctica de una teoría anterior, sino la constitución de lo que no tiene modelo, un “*ir hacia lo que todavía no es*”; una “*iniciativa sin garantía*”, en el sentido aristotélico de la *poiesis* (Collin, 2006:13). En este sentido, la práctica política de las mujeres, la praxis de la diferencia puede ser también la práctica política de los educadores e investigadores comprometidos -cuando las investigaciones se basan en las preguntas anteriormente planteadas-.

La transformación del lugar de los individuos y de las relaciones sociales, políticas, económicas y simbólicas requiere una estrecha interrelación entre acción colectiva e iniciativa singular. La transformación de las estructuras condicionan la posición de cada uno/a, pero, inversamente, el cambio de las estructuras sólo es posible y sólo puede ser eficaz gracias a la iniciativa de cada uno/a. Como señala Judith Butler (2006), el sexo es preformativo; no se fabrica, se ejerce, y se ejerce bajo condiciones o límites. No nos podemos dejar seducir por la fantasía *queer* donde cada uno puede ser potencialmente todo autodeterminándose libremente en un sentido o en otro. Del mismo modo, el ser es preformativo, se construye en los límites del otro. La praxis de la diferencia está animada por la ética de la liberación como idea reguladora del ser/estar en el mundo en relación a otros, cuestionándose continuamente por el significado de la liberación, siempre parcial, personal y colectiva, singular y plural. Me parece interesante recalcar el sentido parcial de esta liberación que entiendo como búsqueda de la posibilidad de la negociación, de la modulación de nuestra posición subjetiva en las relaciones de poder, como posibilidad de cuestionamiento y de situarnos y ser situados de otro modo, en relación a otros.

Para transformar el mundo común, cada compromiso particular en la manera de estar uno mismo con los demás es esencial. A Collin le interesa relacionar lo político y lo ético del mismo modo que lo hace Ana Arendt; relacionando la lucha por la liberación (política) con la posibilidad de cada uno para elaborar de una forma singular su pertenencia a un colectivo o grupo (ética). Sin duda, la práctica educativa se ocupa de la regulación de las relaciones humanas, ambivalentes y conflictivas, mediante una negociación permanente, precaria, que negocia continuamente los límites de la individuación (ética). Es también, un intento de cambiar el mundo y hacerlo un mundo mejor, por lo que se encuentra atravesada por un imaginario de dominación y progreso que comprende un conjunto de ideales y valores (política). Me parece interesante plantearse el riesgo que comprende la actitud política de aprehender cada uno en términos colectivos y no singulares (“los oprimidos” ya supone una colectivización que puede no dar lugar a preguntarse de qué forma particular está cada uno sometido a qué opresión). También me parece necesario que los educadores nos preguntemos ¿en qué mundo común deseamos convivir? Y plantear una acción ética en esta dirección. En este sentido, la cuestión ética reside en encontrar un punto de acuerdo entre receptividad y acción, entre el acoger y el cambiar, entre lo que es y lo que se querría ser o hacer que fuera.

Siguiendo el pensamiento de Levinas, Collin nos recuerda que el yo es el primer interlocutor para cada uno:

“primero ha de asumirse el deseo que lo anima; después, el yo puede buscar cómo podrá expresarse su deseo en el encuentro con otros deseos, con el deseo del otro, y elaborar momentos de acuerdo siempre frágiles y siempre renegociados” (Collin, 2006: 100).

En ese espacio de búsqueda del deseo particular y el modo de articulación con otros, en esas relaciones donde se ha de establecer continuamente el límite de la individualidad, reside la posibilidad de ejercer una investigación en educación artística como praxis de la diferencia. Las tensiones que supone la delimitación del propio espacio, como espacio finito, forman parte de los conflictos que surgen en las aulas o talleres de arte. Esos límites de las relaciones hacen posible el respeto del espacio del otro de una manera distinta al modo de la apropiación, competitiva o envidiosa.

Siguiendo a Arendt, Collin propone una ética del diálogo plural que evita tanto el individualismo como el comunitarismo, principio fundador de lo ético (regulación de las relaciones interindividuales) y de lo político (lo que hace viable un mundo común). Un diálogo donde los espacios son cogestionados y cada uno se hace responsable de su espacio y de las interferencias con el espacio del otro. Collin propone una praxis de la diferencia basada en la ética de los límites que busca la medida de las distancias necesarias para el respeto y la colaboración sin absorción del otro o por el otro.

La investigación como creación de relaciones y narrativas significativas. Algunos fragmentos sobre mi experiencia

En mi experiencia como investigadora he trabajado desarrollando talleres de arte en la asociación ADERES en Granada, a la que acuden chicos/as de características diversas (dificultades de relación social por motivos psicológicos, físicos, sociales, etc.), donde elaboramos un trabajo audiovisual colectivo de animación³⁰. Comencé esta experiencia durante el curso 2009-2010 y continuo con otro taller este curso 2010-2011 junto con el animador Miguel López. Trabajamos con la frecuencia de una sesión a la semana de una hora, en el aula la asociación, durante los nueve meses del curso escolar. Somos tres coordinadores adultos (una estudiante de psicología, un artista de animación y yo) en colaboración con un grupo de seis a nueve participantes cuya edad oscila entre los 8 a los 15 años. El objetivo de la práctica es tanto la transmisión de destrezas plásticas y narrativas, como la creación de una historia que articule algo de lo particular en una elaboración colectiva, la creación de relaciones interpersonales y la adquisición de habilidades para la negociación o transformación de los conflictos en el grupo.

Lo interesante de plantear un proyecto de creación de animación, es la necesidad de negociación constante que requiere la colaboración entre los participantes para llevarlo a cabo. Tanto la fase de diseño de personajes, creación del guión, elaboración de los fondos y animación, suponen compartir espacios corporales de acción, negociar las aportaciones individuales para sumarlas en una colectiva y tomar decisiones constantemente, consensuándolas con otros. Sin una colaboración estrecha de los participantes y una toma de responsabilidad de la tarea de uno con respecto a los otros, la elaboración del proyecto no sería posible.

La duda es una constante en un proceso de creación donde yo propongo pero son los participantes los que disponen: los que se comprometen -o no- con el trabajo y la colaboración que supone con sus compañeros. Como investigadora y artista me veo situada en la tensión que se produce entre mis deseos y expectativas por un buen resultado estético y la necesidad de escucha y atención a los intereses y conflictos interpersonales del grupo, que a menudo, supone un desencuentro respecto mis deseos y expectativas.

Mi papel como investigadora/ compañera/ profesora oscila entre estas tres posiciones y mi criterio como profesora/ artista es continuamente cuestionado por el grupo:

Marta (a J): yo creo que no es adecuado plantear una perspectiva para la cara que se ve desde arriba y otra diferente para la torre que se ve de frente. Me resulta incómodo.

R: pues yo lo comprendo perfectamente.

Marta (a J): yo dibujaría la cabeza en una esquina, así, como volviéndose...

R: pero si se entiende perfectamente.

Marta: bueno, pues si tu compañero dice que se comprende perfectamente no tienes por qué hacermelo caso. Yo sólo tengo una opinión, pero él tiene otra diferente igualmente válida. Tú decides.

³⁰ El resultado de la primera experiencia dio lugar al cortometraje Amor Repentino que puede visionarse en <http://proyectoaderes.blogspot.com/2010/07/amor-repentino-corto-realizado-en-el.html>.

Como coordinadora, estimo necesario dudar sobre la conveniencia o no de mis intervenciones, su intensidad y su objetivo. ¿Debo yo interceder cuando surge un enfrentamiento entre los participantes? ¿O deben resolverlo ellos? En una actitud de escucha, como investigadora, aprendo a otorgarle al grupo su capacidad de resolución:

Marta: ¿Creéis que este dibujo es tan feo como para que ella lo rompa?

D, M, R y S: ¡Nooooooooo!

A: Sí, ese dibujo es ridículo.

Marta: ¿pero cómo puedes decir que es ridículo?

R: Sí es ridículo porque es humorístico y el humor es ridículo porque nos da risa.

Otras veces, es necesario intervenir y demarcar los límites éticos de nuestras relaciones, por ejemplo, ante una amenaza de agresión. Por otro lado el no actuar, renunciar a nuestra actividad, puede funcionar como reclamo de la responsabilidad activa del otro:

Marta: a veces te enfadas antes de intentarlo. ¿Qué dificultad tienes?

L: No sé hacerlo

Marta: ¿Cómo que no? ¡Nadie sabe pintar sin aprender antes! Además, estamos haciendo manchas, todos podemos hacer manchas. Pero antes de aprender hay que tener ganas... ¿Tú tienes ganas?

L: NO. (Con cara de enfado)

M: pues entonces yo no puedo ayudarte.

Estos fragmentos de diálogos forman parte de mi diario de campo que recoge la narración de la experiencia del taller. Estos fragmentos recogen escenas de una experiencia donde he de tomar decisiones y asumir mi posición inestable como investigadora/ profesora/ compañera de taller. La cuestión de cómo saber si la práctica está siendo adecuada ha de ser respondida en función de las reacciones de los participantes y la percepción de un mismo/a. Como conclusión parcial de mi experiencia, puedo afirmar que es importante prestar atención a la percepción estética de nuestro cuerpo y de los cuerpos de los participantes durante nuestra práctica investigadora-educativa: si lo sentimos excitado, acelerado, pesado y desganado o ágil, liviano o en una práctica de movimiento similar a la danza. Es necesaria una actitud de escucha de uno mismo y del grupo para gestionar emociones, actitudes, palabras y acciones. En los momentos en los que he sentido que arrastraba al grupo a una dinámica que yo había propuesto y que resultaba dificultosa, he sentido que mi cuerpo cargaba todo el peso del trabajo del grupo, y por tanto, debía aligerar la carga y dejar de liderar el trabajo para dar lugar a una dinámica más participativa. Cuando he sentido mi cuerpo ligero, danzante en un movimiento circular que buscaba desplazarse entre el trabajo de los participantes, he sentido que conseguía prestar una atención equilibrada al grupo dejando que ellos hiciesen, y he sentido que esa dinámica era más adecuada y agradable para los chicos/as y para mí.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.
- ARENDT, H. (1984). *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*. Madrid: Centro de estudios Constitucionales.
- (1993) *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- BLANCHOT, M (2002). *La comunidad inconfesable*. Madrid: Arena Libros.
- BUTLER, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- COLLIN, F. (2006). *Praxis de la diferencia. Liberación y libertad*. Barcelona: Icaria editorial.
- DERRIDA, J. (1992). *Points de suspensión*. París: Galilée.
- DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GREETZ, C. (1983). *El arte como sistema cultural*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). *Educación y Cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- LACAN, J (1975). *Séminaire XX. Encore*. París: Seluil.
- LEVINAS, E. (1987). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- LYOTARD, J-F. (1984). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- RORTY, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- PEARSE, H. (1992). "Art Education Theory and Practice in a Postparadigmatic World", *Studies in Art Education*, 33 (4) 244-252.
- STAVENGHAGEN, R (2006). Cómo descolonizar las ciencias sociales, en Salazar M. C. (coord.): *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp.35-57), Madrid: Editorial Popular.
- VATTIMO, G (2002). *Las aventuras de la diferencia*. Barcelona: Península.

De la observació a la col.laboració. Creant dinàmiques de recerca reflexives i creatives amb joves i adolescents

Marta Ricart i Masip

Universitat de Barcelona y "Associació ACNÉ de dinamització artística rural"

Resumen: *Una investigación es un proceso creativo de aprendizaje que implica tomar una actitud abierta y flexible. Conducir una investigación, pide la puesta en práctica de muchos más aspectos que los que inicialmente se prevén en su diseño. El rol que toma el investigador ante los diversos elementos que entran en juego es clave para construir dinámicas de comprensión y aproximación que pueden ir desde la observación a la colaboración. Con la creación de estrategias creativas y reflexivas de investigación con jóvenes y adolescentes, los procesos de investigación son un aprendizaje y una importante herramienta para interpretar y comprender los distintos roles que entran en juego. Mediante el uso de metodologías visuales, la investigación deviene una herramienta emocionalmente rica para comprender, visibilizar y reinventar imaginarios que a menudo quedan en la invisibilidad.*

Palabras clave: *investigación reflexiva, metodología colaborativa, estrategias de visibilidad, dinámicas creativas de investigación.*

Introducció: Llocs

El procés de desenvolupament d'una recerca no és sols una dinàmica de recollida d'informació, sinó un recorregut d'aprenentatge en el que entren en joc diferents elements: persones, relacions, situacions, etc. Sovint la investigació s'ha enfocat en la recopilació d'informació sobre un tema per part de l'investigador; però el paper que juga el recercador/a, el context de la recerca, les persones que intervenen i les relacions que s'estableixen son claus.

La manera de portar a terme una recerca, ve mediada per la forma que tenim de comprendre-la. De la mateixa manera el rol que desenvolupem com a recercadors, s'emmarca en aquest procés, essent la clau en la construcció de relacions que es produeixen a la pròpia investigació. El paper de recercador/a suposa la presa d'un posicionament. Tenint present que no existeix una mirada parcial i objectiva, el recercador/a construeix la seva investigació en base a un espai determinat, una forma de comprendre i relacionar-se que media en la construcció de sentit de tot el que va succeint en el marc de la investigació. Els discursos i relats a mà aporten significat a una reflexió i una pràctica.

El rol que desenvolupem com a investigadors és clau per al tipus d'investigació que acabem creant. En aquest sentit, les imatges que tenim a l'abast, els conceptes dels que partim son molt importants per a definir quin posicionament acabem prenent a la recerca i què és allò que anem a recercar. Però moltes vegades no es té en compte la multiplicitat d'aspectes que entren en joc en una investigació i que són claus per a construir processos dinàmics, flexibles, oberts i canviants que aportin eines no sols al recercador sinó a aquelles persones que hi col.laboren. La creació d'estratègies creatives i col.laboratives de recerca ens obre la porta a un tipus

d'investigació dinàmica i flexible que es basa en les relacions i les interaccions que s'estableixen en el moment o moments de la recerca. Un camí obert a altres formes de comprendre una investigació on entren en joc diferents eines creatives i dinàmiques.

Iniciant el viatge

La meua experiència com a recercadora parteix de la curiositat per construir dinàmiques d'aprenentatge i aproximació amb els i les adolescents que contribueixin no sols a generar altres discursos i mirades sobre l'adolescència sinó també que esdevinguin una important eina d'empoderament (entenent per empoderament la capacitat per generar iniciatives des dels propis actors que portin a canviar aspectes de la seva vida i de l'entorn).

En un inici, tot i moure'm per una curiositat i una necessitat, iniciava el meu trajecte com a investigadora marcada per tota una tradició acadèmica que comprenia la investigació des de la distància, la pretesa objectivitat i el discurs "rigurós". Al principi aquest marc em posava en una situació complicada al no coincidir el que jo sentia amb el que des de determinats espais acadèmics presentaven que s'havia de fer.

D'aquesta manera, l'aventura com a recercadora s'inicia el dia que vaig decidir llançar-me al viatge de la recerca, un viatge que m'ha obligat a desplaçar-me simbòlicament per llocs diversos per tal d'aprendre des d'aquests, la diversitat de punts de vista implicats en una investigació i tot el que això comporta. En aquest viatge, com un equipatge, portava un munt d'imatges, concepcions, formes de comprendre que em determinaven una presa de contacte, l'establiment d'un rol determinat, una forma de relacionar-me, i sobretot una mirada concreta cap als i les adolescents. Amb tot això, el contingut de l'equipatge ha anat canviant. A mida que he anat avançant en el procés d'investigació, he anat alleugerint el pes del meu equipatge. La lleugeresa em permetia cada cop estar més atenta a les interaccions, per comprendre millor cada moment que estava vivint i desenvolupar estratègies en relació a tot el que m'anava trobant en el meu viatge. Es tractava de canviar l'ordre i anar construint la recerca a mida que anava coneixent nous paisatges, nous llenguatges i noves geografies. Aprenia a comprendre a través del moviment i de l'acció.

Però en un inici dubtava de si aquesta podia ser una bona dinàmica de recerca, ja que partia d'una barreja de sensacions: intuïció, il·lusió i emoció que també donaven lloc al dubte, la confusió i l'autoreflexió. Més endavant he anat comprenent que aquesta dinàmica era la que majoritàriament em connectava amb els i les adolescents, ja que tots ens sentíem immersos en processos de canvi i on molt sovint les emocions no tenien possibilitat de fer-se visibles.

Un joc de miralls

Si començava a comprendre la recerca com una estratègia dinàmica i canviant d'intercanvi creatiu se m'obria la porta a la creació de metodologies que apropiaven la recerca als processos creatius comunitaris. D'aquesta manera la investigació

acabava esdevenint una eina de comprensió però també un procés d'aprenentatge que es construïa conjuntament i on les diverses persones implicades sentien que formaven part de dinàmiques d'intercanvi.

En tot aquest procés, com un calidoscopi que anava girant, el moviment que implicava en tot moment comportava no sols una modificació de la forma general de comprendre una investigació sinó una trajectòria d'aprenentatge a través del canvi que es movia en diferents nivells:

- a. Un primer nivell a veure amb **el rol** que adoptava com a investigadora. Un rol que va anar canviant al llarg de tot el procés de recerca cap a una manera de fer flexible i oberta basada en la col.laboració. En un inici però la observació i la distància em semblaven estratègies útils i necessàries per contrastar els vincles emocionals que poc a poc anava establint amb els nois i noies amb els que col.laborava a la recerca. Em semblava que l'emoció i l'empatia tenyien la recerca de la pretesa objectivitat i representativitat que en un inici em proposava. M'havia de creure com a recercadora i el rol distant m'oferia la possibilitat d'adoptar de tant en tant un distanciament amb el que comprendre on estava i on estaven els col.laboradors. Més endavant vaig anar comprenent que l'emoció i els vincles emocionals que s'estableixen a la recerca, permeten la creació de processos compartits basats en la confiança i en l'aprenentatge mutu. Aquests obrien la porta a noves formes de fer recerca més creatives basades en la producció compartida.
- b. Un segon nivell a veure amb **el focus** de la recerca. Un enfocament inicialment basat en la necessitat de comprendre els i les adolescents i que mica en mica es va anar ampliant per comprendre els diferents elements que entraven a formar part de la investigació i que tenien a veure amb el propi procés i les relacions que s'hi establien. Així els i les adolescents van passar de ser el focus principals de la recerca a ser aquells col.laboradors i col.laboradores amb els que construïem conjuntament una mirada.
- a. Un tercer nivell a veure amb **les eines** que emprava a la recerca. Mica en mica, la seguretat que anava prenent per adoptar un rol de recercadora més a veure com jo em sentia i com em relacionava amb els i les adolescents, em va portar a reinventar noves formes i dinàmiques de recerca basades en la imatge i que passaven per estratègies d'entrevista amb imatge (*photo-eliciting, video dialogue, photo voice*) fins a la creació de produccions audiovisuals compartides. En aquest moment s'obria una porta cap a la reinvençió de noves formes de fer recerca on els i les joves i adolescents se sentissin implicats en un projecte compartit on expressar per diferents mitjans les seves mirades alhora que contribueixi a l'aprenentatge d'estratègies de reflexió per comprendre la seva mirada en un context més global.

La importància de les relacions. De la observació a la col.laboració

Ens trobem amb que des de determinats sectors de la nostra societat hi ha un creixent interès en conèixer qui són els i les joves i com són aquests. Sovint, llegim estadístiques, notícies que engloben l'adolescència i la joventut en dades parcials. Però sense posar en qüestió la validesa d'aquest tipus de discursos, seria interessant donar la volta i començar a construir relats des de les pròpies persones; o sigui, crear processos on els propis joves i adolescents representin i facin pública la seva mirada sobre ells mateixos. Davant un context en el que sovint es veu acotada la veu i la representació dels joves i adolescents en determinats espais, es fa necessari construir noves formes d'interpretació i visibilitat que parteixin d'ells i elles i que difonguin la pluralitat i la qualitat de les diverses mirades joves en relació al seu context. Una manera de fomentar la pluralitat de la mirada en els i les joves i adolescents és mitjançant les autorepresentacions. La creació d'imaginariis que parteixin d'ells mateixos i que aportin eines per comprendre l'adolescència des del seu punt de vista. Tot i viure immersos en un context canviant de múltiples canals de comunicació, les representacions dels i les joves i adolescents acaben sent molt limitades. I és que les relacions de poder a la nostra societat es fan clarament visibles quan parlem de la visibilitat que prenen determinats col·lectius socials.

La creació de dinàmiques col·laboratives de recerca amb els i les joves i adolescents permet construir conjuntament un espai de reflexió i creació on comprendre el joc de mirades en el nostre context. Quan parlo de crear processos col·laboratius de recerca em refereixo a la necessitat de construir estratègies processuals d'investigació que impliquin els nois i noies en actes creatius d'interpretació i comunicació d'ells mateixos i l'entorn. Estratègies que portin a comprendre la complexitat del nostre món i la necessitat de construir formes alternatives basades en la il·lusió, la creativitat i la capacitat de canvi.

La creació d'estratègies col·laboratives de recerca amb joves i adolescents contribueix a trencar aquest procés de control i dominació per a crear processos de visibilitat basats en la producció i en la reflexió compartida i on la presentació de la veu dels nois i noies contribueixi a construir processos emocionalment forts amb els que potenciar la veu des d'un determinat punt de vista. La necessitat de posar èmfasi en tots aquests aspectes, ens porta a l'interès per construir processos d'investigació creatius, flexibles, dinàmics i creatius. Processos en els que les persones que s'impliquen també formin part d'un procés d'aprenentatge compartit i on l'emoció i la creació no restin al marge. Els processos col·laboratius emocionalment rics, ajuden a la construcció de dinàmiques que parteixen de la il·lusió; unes dinàmiques útils per portar a replantejar models de recerca basats en la possibilitat i la imaginació i que en últims termes portin a reinventar-se un mateix i reinventar l'entorn.

Les possibilitats

Davant d'aquesta necessitat, la imatge i les tecnologies de la imatge tenen un paper clau. Els i les joves i adolescents es mouen en un entramat d'imatges d'ells mateixos i de l'entorn que els ajuda a configurar-se constantment identitats i

formes de comprendre i comunicar-se. La imatge per els i les joves i adolescents és una forma de comunicació però també un acte de presència.

Si fem ús de les seves pròpies eines, (sense la voluntat de legimitar o no el seu ús actual), sorgeixen una gran varietat de processos possibles de creació i reflexió que ens porten més enllà del seu ús quotidià per a construir imaginaris nous i altres formes de comprendre. El vídeo, la fotografia digital, la il·lustració, internet, etc. permeten crear relats fent ús diferents tècniques, mitjans i eines. És tasca del recercador però fomentar altres usos i comprensions d'aquests mitjans per a crear formes alternatives d'autorepresentar i comprendre l'adolescència. Però tot això es fa possible a través d'una proposta compartida que aportí vivències i emocions i contribueixi a la construcció de discursos alternatius amb els que comprendre i comprendre's.

Conclusió

El procés de recerca el podem comprendre com un procés d'intercanvi en el que se succeeixen molts elements importants. Si fem un gir als processos tradicionals de recerca i passem de comprendre un objecte d'estudi (en aquest cas els i les joves i adolescents) per passar a comprendre les dinàmiques d'un procés compartit, podem crear processos d'investigació col·laboratius que aportin discursos alternatius i alhora fomentin la creació de relats des dels propis joves. D'aquesta manera la recercadora posa a l'abast una sèrie d'estratègies i metodologies per construir i crear conjuntament discursos i relats que aportin una diversitat de mirades i que sobretot contribueixin a trencar el marc de relacions que sovint es troben els i les adolescents.

Les tecnologies de la imatge i les estratègies col·laboratives d'investigació visual ofereixen els recursos necessaris per a la creació de relats compartits que parteixen de la il·lusió, la imaginació i la creativitat. Sols cal la capacitat per reinventar i imaginar; voler anar més enllà del que tenim a l'abast per descobrir les pròpies parets i l'entorn on estem immersos i d'aquesta manera contribuir a crear nous significats.

Referències bibliogràfiques

- CLIFFORD, J. (1996). *El surgimiento de la antropologia posmoderna*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- DE LANGE, N; MITCHELL, C; STUART, J (Eds.) (2007). *Putting people in the picture. Visual methodologies for social change*. Sense Publishers. Rotterdam.
- GRAY, A, (1995). *I want to tell you a story. The narratives of video playtime*. A: SKEGGS, B. *Feminist cultural theory*. NY: Manchester University Press.
- LASITER, L. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*. University of Chicago Press. London
- VILLASANTE, T. R. (2006). *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Ed. Catarata. Madrid.
- WILLIS, P. (2000). *The ethnographic imagination*. Ed. Polity Press. Cambridge

La investigación con jóvenes en la investigación “El pla de transició al treball/programa de garantia social: un model de transició inclusiva”

Mercè Valls

Programa Pla de Transició al Treball y Universidad de Barcelona

Resumen. *El presente texto se basa en mi trabajo de investigación “el pla de transició al treball/programa de garantia social: un model de transició inclusiva”.³¹ Sin números y sin estadísticas quería dar voz a los chicos y chicas que habían pasado por el programa. Como hablaban de su paso por la escuela, de sus vivencias. De lo que saben y de lo que les gustaría saber. De cómo se buscan y de cómo se construyen. Para ello utilicé el relato de vida ya que me permitía entrevistas flexibles y dinámicas con los chicos y las chicas. ¿Quiénes fueron los jóvenes entrevistados?: Basándome en la composición del programa y observando el sexo y la situación geográfica, decidí que serían 10 jóvenes del territorio catalán: 4 chicas y 6 chicos. Empecé contactando con mis compañeros y compañeras de programa de todo el territorio catalán. Serían las personas encargadas de ponerme en contacto con los/las jóvenes participantes. Les pedí que buscasen a jóvenes “normales” sin grandes problemas familiares, conductuales, jóvenes que hubiesen estado escolarizados bastante tiempo en nuestro sistema reglado y, que por alguna razón, en algún momento dado de su trayectoria escolar, hubiesen realizado un proceso de desconexión que les hubiese llevado a dejar el instituto sin obtener el graduado en secundaria. Y a partir de aquí aparecieron SAIZ, GLESY, NIÑA, LILI, MARIA, GUACA, ROMER, ETEGAR_91, FREDDY y RDO. Empecé a contactar con ellos, escuchar su relato y ha reconstruir una historia que no solo hablara de sus carencias sino que pusiera de manifiesto sus potencialidades.*

Los jóvenes y las jóvenes participantes

Nombre(alias)	Sexo	Edad	Escolarización	Situación en el momento del estudio
SAIZ	H	17 años	2on ESO	1er CFGM Cocina y Escuela de adultos
GLESY	D	22 años	4rt ESO	2on CFGS Gestión Administrativa
NIÑA	D	17 años	2on ESO (repe)	Curso Formación Ocupacional sobre “Salud mental y toxicomanías”
LILI	D	17 años	2on ESO (repe)	Trabajaba, desde que acabó el PTT, de dependienta en una tienda de ropa. Tiene un contrato de tres años.
MARIA	D	18 años	4rt ESO	1er CFGM Estética
GUACA	H	17 años	3er ESO (repe)	Trabajaba, desde que acabó el PTT, de ayudante de mecánico de camiones.
ROMER	H	18 años	3er ESO (repe)	2on CFGM Cocina
ETEGAR_91	H	18 años	3er ESO	1er CFGM Informática
FREDDY	H	18 años	4rt ESO	1er CFGM Fotografía
RDO	H	17 años	4rt ESO	Parado. Espera matricularse a CFGM de Electricidad.

El guión de la entrevista

³¹ Realizado gracias a una licencia retribuida concedida por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (DOGC núm.: 5087 de 10.03.2008)

Introducción	1.- presentarme y darles las gracias por su colaboración 2.- pedirles que se presentasen
El tránsito por la escuela primaria y secundaria	3.- ¿Cómo fueron los tránsitos desde la escuela primaria al PTT? 4.- ¿piensas que te faltaba alguna cosa: a ti, o en la relación con tus compañeros y/o con los profes, que hubiese podido hacer que en el instituto funcionases mejor? 5.- ¿Cómo te sentías cuando te entregaban las notas, en las evaluaciones...? 6.- ¿Cómo vivía tu familia tu trayectoria escolar? 7.- ¿piensas que eres un chico o una chica de fracaso escolar?
El paso por el PTT	8.- ¿Cómo llegaste al PTT? ¿Quién te lo sugirió? ¿Qué hizo que te decidieras? 9.- Primeras impresiones al entrar en el PTT: cosas nuevas, cosas "raras"... 10.- Expectativas: ¿Qué esperabas encontrar? ¿Qué encontraste? 11.- Puedes decir si has encontrado diferencias entre el instituto y el PTT? A nivel de profesorado, de sitio, de instalaciones, de metodologías, de valores, de compañías... 12.- ¿Cómo definirías estas diferencias? Positivas, negativas, no hay.... 13.- ¿Qué te ha ofrecido el PTT: recursos, instrumentos...? 14.- ¿Recomendarías el programa? ¿A quien? ¿Por qué?
El "yo epistémico"= el "yo empírico" + el "yo emocional" + el "yo social"	15.- ¿Qué te gusta? ¿Cuáles son tus intereses, tus hobbies? 16.- ¿Qué sabes? ¿De que sabes? ¿En que eres bueno? ¿Cómo has aprendido? ¿Dónde has aprendido? 17.- ¿Qué te gustaría saber, tener? ¿Cómo, de quién, donde lo puedes aprender? 18.- Tú novela: pasado, presente y futuro... 19.- ¿Qué es para ti el éxito? ¿Y el fracaso? Dime 3, 4 o 5 palabras que puedan estar asociadas
para acabar	20.- ¿Qué te ha parecido esta entrevista? 21.- ¿Quieres añadir algo mas? 22.- Agradecerles su participación

Temas analizados

A partir del proceso de análisis de cada entrevista fueron surgiendo los temas sobre los que pararme, sobre los que poder otear e intentar ver más allá... surgieron bloques que intenté ir ordenando para poder ver y oír a las personas que tenía delante y a todas aquellas a las que podían representar.

- 1.- Los episodios de ruptura o pérdida dentro de la escuela y fuera de ella
- 2.- Los desajustes en la educación escolar
- 3.- La visión sobre el fracaso escolar
- 4.- Sus reflexiones sobre el éxito y el fracaso escolar
- 5.- Los caminos abandonados, como reflejo de posibles trayectorias

- 6.- Su valoración sobre sí-mismos. Lo que consideran que tienen de positivo
Lo que saben
- 7.- El lugar de los otros, la mirada de los otros sobre sus trayectorias
- 8.- Su paso por el PTT
- 9.- Todo lo que no encaja en las otras entradas.

Sus voces: retales de mi vida...

Lo que encontré de global y común de estos jóvenes con los que yo me manejo en mi día a día era: jóvenes con poca capacidad para la abstracción y la síntesis. Jóvenes de pensamiento concreto y simple, de recursos reducidos, a quienes los problemas se les presentaban como bloques insalvables y que se creían sin instrumentos para poder resolverlos o para buscar soluciones por diferentes caminos. Chicos y chicas con baja autoestima y con poca tolerancia a la frustración. Jóvenes desadaptados que fantaseaban pensando que estarían mejor en cualquier otro lugar, y que todo sería más fácil.

En todos los casos hablaban de pérdidas significativas, y también hablaban de la soledad, en casa, en el colegio... Y yo añado otro duelo que hemos de recordar: que en el paso de primaria a secundaria existe una gran pérdida que han de elaborar: dejan la etapa infantil y pasan a ser adultos.

El éxito y el fracaso se les representaban sin significado. Son las circunstancias las que les marcan el camino. No se consideraban protagonistas de su historia.

Jóvenes que hablaban del paso de primaria a secundaria y de su estancia en esta última etapa como de un periodo de gran inseguridad, de desamparo, de cómo eran y/o se sentían tratados. Jóvenes con un pensamiento radical. Todo se lo plantean como hechos, no como interrogantes.

Se podía intuir un inadecuado proceso madurativo-evolutivo: l'ESO es una etapa conceptual, más abstracta. Y aquí se pone de manifiesto que muchos de estos jóvenes a los que les cuesta seguir en las clases no han alcanzado a realizar el paso del pensamiento concreto al abstracto.

Por suerte, con muchas ayudas, esfuerzos, recursos una parte de jóvenes logra avanzar. Los que no... se desentienden de las explicaciones del profesorado.

Antes y después de las entrevistas

Había hecho muchas entrevistas a lo largo de mi vida. Sabía a quien me encontraría y sabía que había de preguntar. Por lo tanto podía comenzar tranquila y segura. Pero mi seguridad duró bien poco.

Al poco rato de la primera entrevista me di cuenta que era la primera vez que veía a aquella persona. No nos conocíamos de nada, casi nada nos unía.

En casi todas mis entrevistas tenía como prefijado el rol de cada uno: profesora-alumno/a. Tutora-alumno/a. Tutora/profesora-familia...

Pero entonces, en aquellas entrevistas... una nueva y extraña sensación se hacía presente en cada encuentro. Y dentro de mí, mil preguntas se aglutinaban, afloraban, me extrañaban, me cuestionaban....:

“Soy una extraña que se dispone a preguntar sobre su vida”. “No me puedo acercar con un solo encuentro”. “Me siento invadiendo un espacio privado”. “Me siento en falso: es una situación diferente a cuando entrevisto desde el rol de tutora”. “A pesar de querer hacer una investigación sin números ni estadísticas, hacer una investigación con sentimiento, me encuentro como que todos y todas entonasen la misma canción... como si no me dijeran nada nuevo, como si con esto no pudiera hacer nada” “¿Qué esperaba encontrar?”

“¿Qué esperaba encontrar?”

“Quizás no haya pregunta a la respuesta que usted quiere encontrar”,
y también

“No puede ir más lejos del que va, no puede mirar más lejos de lo que mira”

Estas dos frases dichas en plan reflexión por el Dr. Beà³² en una de las sesiones que mantuvimos, me ayudó a afrontar con serenidad el trabajo a realizar.

Yo reconozco una parte común y global en casi todos los chicos y chicas, y a partir de ahí dejé que las voces de los y las jóvenes participantes representasen a un nutrido grupo de jóvenes que en la escuela secundaria no encontraron su lugar.

Qué “me significa” investigar a jóvenes/con jóvenes

Era como abrir un álbum de fotos. Cada palabra, cada historia, cada recuerdo me enseñaba un momento de su vida. Me sentía “voyeur”.

Cada “foto” me descubría un anverso y un reverso. Es decir, aquello que parece que se ve, no es lo que parece. Cada imagen tenía detrás suyo una sucesión, un collage de infinitas imágenes.

Podía observar como a medida que iban hablando, explicando su historia, iban “desempolvando” foto por foto, recuerdo por recuerdo.

Me hacían sentir como si estuviera mirando a través de una ventana indiscreta, que a veces me gustaba y otras hacían que me sintiera incómoda.

³² Dr. Pere Beà i Torras, psiquiatra y psicoanalista, miembro entre otras instituciones de la Fundación Eulàlia Torras de Beà y de la Sociedad Española de Psicoanálisis

Me gustaba por lo que comportaba ver como se había formado la persona, las relaciones que había establecido con su familia, amistades, escuela, sobre sí misma, con el saber. Viendo sus “fotos” podía intentar aproximarme más a ella, aproximarme a su camino...

... pero me sentía incómoda, incómoda por entrar en su álbum, por intentar mirar más allá de lo que me enseñaban, y también por un sentimiento de reciprocidad (¿quizás mal entendida?) Sentía que mi posición no me permitía enseñar mi álbum, no podía intercambiar fotos y hacer comentarios empáticos... si yo he hecho, si yo he estado...

Estas son las sensaciones respecto a cómo me sentí durante las entrevistas realizadas para mi trabajo de investigación.

Finalizando

Pero quiero también aproximarme a como me siento en las entrevistas que realizo en mi “día a día”, con mis alumnos del PQPI/PTT. Entrevistas iniciales, de seguimiento, a petición de ellos y ellas, de fin de trimestre, de fin de curso...

Si he de comparar alguna de estas entrevistas con las de mi trabajo de investigación es quizás con la entrevista de valoración y la inicial con las que pueda establecer cierto paralelismo.

En la entrevista de valoración es la primera vez que nos vemos. Esta entrevista no es demasiado larga, puede durar una media hora. El alumno, la alumna ha de contarme su trayectoria escolar hasta el momento actual, sus planes escolares y/o profesionales. Por qué quiere matricularse en el curso. Con todo lo que puede decirme (y yo pueda inferir) tengo que valorar el grado de interés y la adecuación el joven al programa. Quizás le haya de orientar hacia otras opciones.

Si el/la joven accede al programa, las demás entrevistas son ya mucho mas largas y complejas.

Entrevistas flexibles y dinámicas, encuentros entre tutora y alumno/a hablando sobre sus vidas, experiencias, situaciones, expresadas con sus propias palabras. Palabras susceptibles de falsificaciones, exageraciones, distorsiones, confusiones... palabras que incorporan su propia mirada.

Entrevistas que se repiten con periodicidad a lo largo del curso, en el transcurrir del tiempo.

Entrevistas con diferentes registros: unas veces con alegría, otras con enfado, con tristeza...

Entrevistas que no me hacen sentir como una intrusa en su vida, ya que iremos avanzando juntos en el tránsito de todo un curso, y que me servirán para conocerles mejor, entender, conocer a quién tengo a mi lado, como puedo ayudarle, que puedo pedirle y que puedo darle.

¿Estas entrevistas pueden considerarse parte de una investigación? ¿Pueden orientarnos en cómo investigar con jóvenes?

Yo creo que sí. No son unas entrevistas para un proyecto concreto de investigación, ni para ningún trabajo afín. Pero sí son un proceso de investigación a dos bandas:

-Para mí a la vez que miro su álbum, vuelven a mi viejas diapositivas de cómo yo viví situaciones similares o me ayudan a repensarlas y se convierten en un ejercicio de activación y recuperación de la memoria personal. Y me deparan un feed-back personal y profesional.

-Para ellos y ellas el bucear en su interior, para intentar darse cuenta de sus intereses y de sus aptitudes, aprendiendo el valor del esfuerzo y su recompensa, encontrando sentido al aprender. Tomando conciencia de sí mismos como de persona adulta y en vías de formación, y que ayudará a que se responsabilicen de su proceso de transición a la vida activa.

-Las entrevistas son la herramienta que junto con la escucha activa y la mirada positiva conseguimos que estos jóvenes aumenten su interés en el aprendizaje, el conocimiento, se sientan comprendidos y acompañados.

-El proceso seguido ha posibilitado crear un vínculo emocional y una relación de mutua confianza.

Las nuevas tecnologías en la investigación con los jóvenes

Paola Cinquina

Universidad de Barcelona

Resumen. La presente comunicación quiere reflexión alrededor del rol que las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) tienen en el establecer relaciones de investigación con los jóvenes. Si por un lado estas tecnologías posibilitan nuevos espacios de diálogo y de conversación, por otro lado plantean nuevas cuestiones metodológicas y epistemológicas. Tomando como casos concretos las relaciones mediadas por las nuevas tecnologías en la investigación para la tesis doctoral "Narrativas entorno a la identidad en programas de vídeo participativo" se quiere plantear algunos ejes de análisis: a) el rol de las tecnologías en el establecer las relaciones obviando a problemas de tiempo y de distancias b) el diferente tipo de relaciones e identidades que entran en juego en la dimensión tecnológica y virtual c) la estructura narrativa que se vincula a los textos, mail, sms, y otros documentos tecnológicos de intercambios de informaciones.

Palabras clave. Nuevas tecnologías, jóvenes, relaciones, metodologías.

Abstract. The present paper proposes a reflection about the role of Information and Communication Technologies (ICT) in research with young people. On the one hand this technologies offer new places for dialogue and conversation, on the other they present new methodological and epistemological questions. I will consider as example the kind of relations mediated by new technologies in the development of the research "Identitarian Narrative in Participatory Video Project" in order to propose three lines of analysis: a) the role of technologies in the establishment of relations, avoiding problems related with time and distance b) different kinds of relationships and identities that plays in virtual and technological dimension c) the narrative structure behind the technological documents, such as mails, sms and others.

Keywords: new Technologies, young people, relationships, methodologies.

Introducción

Una de las problemáticas principales a la hora de realizar una investigación con los jóvenes es sin duda el problema del tiempo: por cuanto nuestra disponibilidad como investigadores se intenta adaptar al máximo a los jóvenes, muy a menudo el tiempo de la conversación, intercambio, devolución, aparece como un tiempo frágil, postergado y recortado entre otras actividades. Agendas muy apretadas, presiones sociales y escolares, diferentes intereses vinculados al tiempo libre complican extremadamente la posibilidad de encontrarse con la tranquilidad en una conversación que tenga el objetivo de hablar de cosas complejas, personales y profundas, necesitaría.

Por tanto muy a menudo en estos contextos parece que la solución mejor es apoyarse en la ayuda de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs): mails, googledoc, skype, facebook, grabaciones audiovisuales. Estos medios aparecen como la solución para poder seguir intercambiando ideas y construir la investigación. Además se trata de medios que tenemos la impresión que son más cercanos al universo de las personas con la que estamos trabajando: los jóvenes. Pero abrir el espacio de la investigación a las TICs quiere decir también abrirse a una reflexión acerca del cómo y cuándo utilizarlas, qué tipo de relaciones

queremos construir y cómo pensamos utilizar las evidencias construidas a través de estos medios.

La costumbre de utilizar medios informáticos lleva a no pararse un momento para plantearse cuáles son las posibles implicaciones que presenta la utilización de este medio. En las relaciones que he ido construyendo en la investigación de tesis doctoral “Narrativas identitarias entorno a programas de vídeo participativo” el uso de las TICs se ha planteado en un primer momento para afrontar los problemas de distancia, y en un segundo momento como un elemento importante de reflexión.

En la investigación mencionada, además de una presencia importante de la tecnología del vídeo, foco central de la misma, poco a poco han ido apareciendo las contribuciones que los mails y el facebook podían aportar a la hora de quedar en contacto, realizar comentarios acerca de acontecimientos, intercambiar ideas e opiniones.

En particular dos acontecimientos se consideran relevantes para la reflexión vinculada a las TICs: el primero, tiene lugar al principio del trabajo de campo y tiene que ver con la posibilidad de realizar una observación “virtual”, es decir, mediada a través de las grabaciones que habían sido realizadas por una cámara fija. El segundo, se desarrolla en la última parte de la investigación, cuando el pasaje del diálogo desde la presencia física al facebook permite ir profundizando algunas reflexiones que habían quedado en suspenso en las conversaciones previas.

Establecer relaciones

El primer punto de apoyo que nos ofrecen las tecnologías es establecer los primeros pasos de una relación, configurar un espacio de intercambio que marca el tipo de relación que se irá construyendo y que, por tanto, es de importancia vital en un proceso de investigación. La situación ante la que me encontré en la primera parte de mi investigación fue la posibilidad de realizar un trabajo de campo a distancia: mediado por las grabaciones que habían sido realizadas a lo largo de uno de los proyectos que la asociación que constituía mi caso de estudio había llevado a cabo.

Por un lado, esta condición se presentaba como óptima: la posibilidad de acceder a horas y horas de grabación a cámara fija de todos los momentos del proyecto significaba poder analizar en detalle los diálogos, los procesos, los fragmentos de la vida cotidiana que el proyecto englobaba. Por otro lado, la imposibilidad de haber estado presente en el campo me planteaba muchas dudas: ¿podía confiar en la mirada fija de la cámara? ¿Qué implicaciones tenía esta distancia que iba a tener con los participantes del proyecto? ¿Cuál eran las relaciones y las diferencias con un trabajo de campo “tradicional”?

A pesar de que Clifford (1999:118) subraya la importancia de la presencia física, prolongada y constante para la realización del trabajo de campo, me di cuenta de cómo los medios de grabación como las fotos, el audio y ahora también el vídeo, habían proporcionado desde hace mucho un soporte importante, y no

transparente, a la investigación. Las grabaciones de audio, utilizadas muy a menudo en las entrevistas, proporcionan una modificación de lo que es el recuerdo de la experiencia vivida, añadiendo detalles en los que uno no se había fijado o permitiendo de ver cosas que no se habían visto antes, dado los límites del poder fijar nuestra atención sólo en puntos de las escenas. Por tanto, hay por supuesto que considerar la experiencia mediada por el soporte tecnológico como diferente de la presencial, pero no en términos cuantitativos, como si una pudiera contener más realidad de la otra, sino en el sentido de que hay que tener en cuenta las diferencias que implica cada manera de recopilar las evidencias. De la misma manera que realizar o no observaciones participadas, no proporcionará el mismo tipo de evidencias que las notas de campo.

Appadurai plantea la reflexión acerca de las posibilidades de cercanía que ofrece la tecnología hablando de *virtual neighbourhood*, que parece contrastar con la idea tradicional de vecindad basada en *face to face links, spatial contiguity, and multiple social interaction* (Appadurai, 1996:195). Esta reflexión de Appadurai subraya como la construcción de un sentimiento de proximidad no queda vinculado a una cercanía física y geográfica sino que pueda ser construido a través de los soportes tecnológicos.

Nos encontramos con lo que Baricco podría definir como *una diversa idea di cosa sia l'esperienza* (2006:178), es decir, que el valor de la relación que se va construyendo no resulta vinculado a la presencia física de las dos personas sino al valor que ellas atribuyen a los intercambios, también virtuales, que van estableciendo. Desde esta perspectiva la teoría de Appadurai adquiere mayor solidez, reafirmando que lo que crea las relaciones de vecindad no es la presencia sino el significado que atribuimos a los vínculos que creamos.

En esta misma línea de reflexiones se coloca también la aportación de Gergen (1992) acerca de la redefinición del *yo* en la dimensión posmoderna de saturación. En su análisis se hace visible cómo los conceptos *real* y *significativo* no son conceptos absolutos sino que se encuentran siempre en el interior de un entramado significativo culturalmente compartido, y por tanto sujetos a variaciones. Esto conlleva que, en esta dimensión posmoderna, la presencia física deja de ser un elemento importante para la definición de estos conceptos en el marco de una relación. “Sin duda el encuentro cara a cara no es un requisito indispensable de lo que la mayoría de la gente considera una relación real y significativa” (Gergen, 1992:84).

Estas reflexiones dejan una abertura hacia la posibilidad de volver a definir las relaciones, cambiando los criterios con los que éstas habían sido evaluadas anteriormente. Con esto no se quiere devaluar la presencia física y las relaciones que se construyen en esta dimensión, sino afirmar que los valores de una relación se alejan del imperativo de la cercanía física para encontrar otras dimensiones de proximidad.

Volviendo al caso considerado añadiría que la construcción de *virtual neighbourhood* tiene como punto principal la interpretación que los participantes a la relación dan de la relación que están construyendo y por tanto, esta proximidad

entre realidad y virtualidad se puede dar o no según las personas que estén implicadas en la misma experiencia. Así que las posibilidades ofrecidas por las cámaras y las grabaciones muy a menudo brindan un apoyo y una profundización de relaciones establecidas directamente y que, por razones variadas, prosiguen de manera virtual. En este modo la interacción entre los dos tipos de relaciones, una directa y una mediada por la tecnología, permite unos equilibrios y unos balances para compensar las problemáticas que cada una presenta.

No te veo pero te escribo

Transitar entre la virtualidad y la presencialidad al interior de la relación de investigación abre además cuestiones relacionadas con los diferentes tipos de identidades por los que las personas transitan. El uso de diferentes medios de comunicación y de espacios para establecer relaciones modifica también el tipo de identidad que se pone en juego y también el tipo de informaciones que se comparten (o no).

El espacio virtual es un espacio que Zafra (2001) define como desjerarquizado. Un espacio donde es posible volver a plantear las relaciones de maneras diferentes y más horizontales, cosa que al interior de una investigación con jóvenes se demuestra de especial interés. Pero la misma Zafra advierte acerca de la fragilidad de este cambio: si por un lado es verdad que virtualmente la web facilita este tipo de relaciones horizontales, por otro lado es mucho más fácil que se vuelvan a reproducir el mismo tipo de relaciones de poder que en la sociedad real.

Pero explorar diferentes maneras de relación y de comunicación abre sin duda a la posibilidad que las personas involucradas encuentren diferentes manera de expresarse con las que pueden encontrarse más a gusto que con los métodos más tradicionales como la entrevista presencial. Un caso de este tipo me ocurrió al final de la investigación de la tesis: después de haber realizado una observación participada a lo largo de un proyecto de vídeo fui contactada a través del facebook por una de las chicas que habían participado.

hey paola,
do you remember who i am ?
I am L., from video workshop, how are you ?
Greetings to dublin , or spain , wherever you are :)

En este caso la dimensión de la realidad virtual es la que ha permitido en primer lugar un re-encuentro entre dos personas que no tenían más datos la una de la otra que el nombre y el apellido, y en un segundo lugar, un volver a comentar la experiencia vivida. En este ejemplo hay también que señalar como la dimensión de la escritura establece una diferencia con las conversaciones informales que tuvimos a lo largo de la observación del proyecto. La escritura permite unos tiempos más pausados y reflexionados en comparación a los tiempos acotados de la cotidianidad del proyecto, lo que permite expresarse más cómodamente en una lengua diferente de la propia (en el caso de L. el alemán).

Pero en este ejemplo, la escritura ocupa el espacio del facebook, que en comparación con el espacio de los mail es un espacio en el que se comparten muchas más informaciones relacionadas con la vida privada de las personas que se escriben. Esto en el momento de realizar una investigación puede conllevar algunas cuestiones: la principal tiene que ver con el establecer hasta qué punto estamos dispuestos a compartir informaciones de nuestra vida personal. Si por un lado es verdad que esta duda aparece en cualquier tipo de relación -también en una investigación-, pues requiere a ambas partes “ponerse en juego” y, por tanto, compartir una dimensión personal, por el otro volcarse excesivamente en este tipo de relación puede plantear a otros inconvenientes.

Como reflexiona Behar (1996) la dimensión personal del investigador en la investigación es importante siempre y cuando mantenga una relación y un diálogo con lo que acontece en el interior de la misma investigación. En caso contrario el riesgo es de “open Pandora’s box” (Behar, 1996:19) pero con resultados muy pobres. Lo que significa que volcar en la investigación la dimensión personal supone “leaving unscrutinized the connection, intellectual and emotional, between the observer and the observed” (Behar, 1996:13).

Así que aquí también, como en el caso anteriormente analizado del vídeo, el medio utilizado para el intercambio de informaciones y la construcción del conocimiento necesita una reflexión singular de cara a establecer de qué manera este medio influye y se relaciona con los contenidos que vamos expresando a través de la investigación.

Conclusión

Trabajar con textos y documentos producidos a través de las TICs reclama plantearse una reflexión metodológica. Como hemos podido observar muy a menudo la decisión de utilizar mails o conversaciones en facebook es debida a una cierta facilidad y rapidez al intercambiar informaciones, además de una cierta cercanía de medios próximos a la realidad cotidiana de los jóvenes. Pero no podemos dejar de observar como estos medios tienen estructuras narrativas propias y han ido desarrollando a lo largo de los últimos años sus propios códigos, meta-sintaxis y gramáticas.

Sin duda uno de los aspectos principales de estos textos es su dimensión fragmentaria, breve, casi de notas al margen, pero su ser fragmentado permite una estructura de collage, que como señala Clifford “une sus partes sin dejar de sostener la tensión entre ellas” (1997:24). En esta serie de mensajes, en su mayoría breves, se empiezan a ver otras estructuras narrativas, otras maneras de contarse, otras simbologías (las emoticons) más allá de las letras para expresar estados de ánimos o comentarios.

Las posibilidades que ofrecen estas tecnologías aparecen, por tanto, mucho más allá de la simple comodidad y ahorro de tiempo a la hora de realizar investigaciones complejas como son las realizadas con jóvenes. Suponen la invitación a explorar nuevas formas de relación, de intercambio de ideas y de

producción de evidencias que estas tecnologías permiten. Lo que requiere también una cierta creatividad, vinculada a una constante reflexión metodológica.

Referencias bibliográficas

- BRICCO, A. (2006). *I barbari*. Roma: Fandango.
- BEHAR, R. (1996). *The Vulnerable Observer*. Boston: Bacon Press.
- BRAIDOTTI, R. (2002). *I destini del corpo. Tra il non-più e il non-ancora: sulla bio/zoe-etica*. <http://www.golemindispensabile.it/index.php?idnodo=6743&idfrm=61> [Consulta del 24/09/2006]
- CLIFFORD, J. (1999). *Itinerarios transculturales*. Barcelona: Gedisa. (1ª ed.1997)
- DE CERTEAU, M., GIARD, L. y MAYOL, P. (2006). *Habitar en, la invención de lo cotidiano*. México:Universidad Iberoamericana.
- HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, cyborg y mujeres, la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra. (1ª ed. 1991)
- LIAO, C.L. (2008). Avatars, Second Life and New Media Art. *Art Education now!*, (61)2, 87-91. Wu Ming (2008). *New Italian Epic 2.0*. www.wumingfoundation.com/italiano/WM1_saggio_sul_new_italian_epic.Pdf [Consulta del 02/02/2010]
- ZAFRA, R. (2003). *Habitar en (punto) net*. <http://www.2-red.net/habitar/tx/text1.html> [Consulta del 14/04/2008]

Investigar a Literacia Visual com os jovens

Ricardo Reis

Universidad de Barcelona

Resumen. *El contenido de esta comunicación forma parte del proyecto de tesis doctoral sobre la valoración social y el papel de la escuela en el desarrollo del alfabetismo visual que llevo a cabo en el programa “Artes y Educación” de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. De manera específico lo que aquí planteo se centra en la investigación que llevaré a cabo con los jóvenes, poniendo a discusión algunas de las decisiones metodológicas tomadas, así como los desafíos y cuestiones éticas que esta relación me plantea.*

Introdução

Esta proposta que pretendo colocar em discussão nestas jornadas enquadra-se no meu projecto de doutoramento em Artes e Educação que estou a desenvolver na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona.

Em Portugal a investigação na área da Educação Artística não tem conseguido fazer emergir narrativas que nos indiquem o que é a literacia visual, que competências engloba, para que serve, ou que significação professores e alunos lhe atribuem. Este projecto de investigação pretende conhecer as narrativas produzidas por alunos e professores, mas também pelas instituições e pelo campo científico da Educação Artística, que poderão ajudar a relevar qual o papel da escola no desenvolvimento e na valorização social da literacia visual.

Neste texto centrar-nos-emos numa parte específica deste estudo: a investigação com os jovens, sem no entanto perdemos de vista todo o conjunto da investigação. A investigação com os jovens é apenas um dos vértices do triângulo (veja-se Esquema 1), que se articula com os demais, e ajudará na compreensão do problema.

Assim, começarei por dar uma visão geral sobre o projecto de investigação para logo depois fundamentar a opção de investigar com jovens, contextualizado o aparecimento e desenvolvimento deste tipo de pesquisa. Apresento os critérios a seguir na escolha da amostra e as previsíveis dificuldades na aproximação aos jovens. Falo do uso dos métodos visuais na investigação, apresentando as propostas de actividades mas também as questões metodológicas e éticas no uso deste tipo de métodos. Dedicarei também um capítulo à problemática da análise dos dados visuais e à dificuldade que será dar conta do que se passou durante a investigação. Nas conclusões farei uma breve síntese das questões em aberto que foram sendo levantadas ao longo do texto, que reflectem as minhas dúvidas na concepção e aplicação de uma metodologia de investigação com jovens.

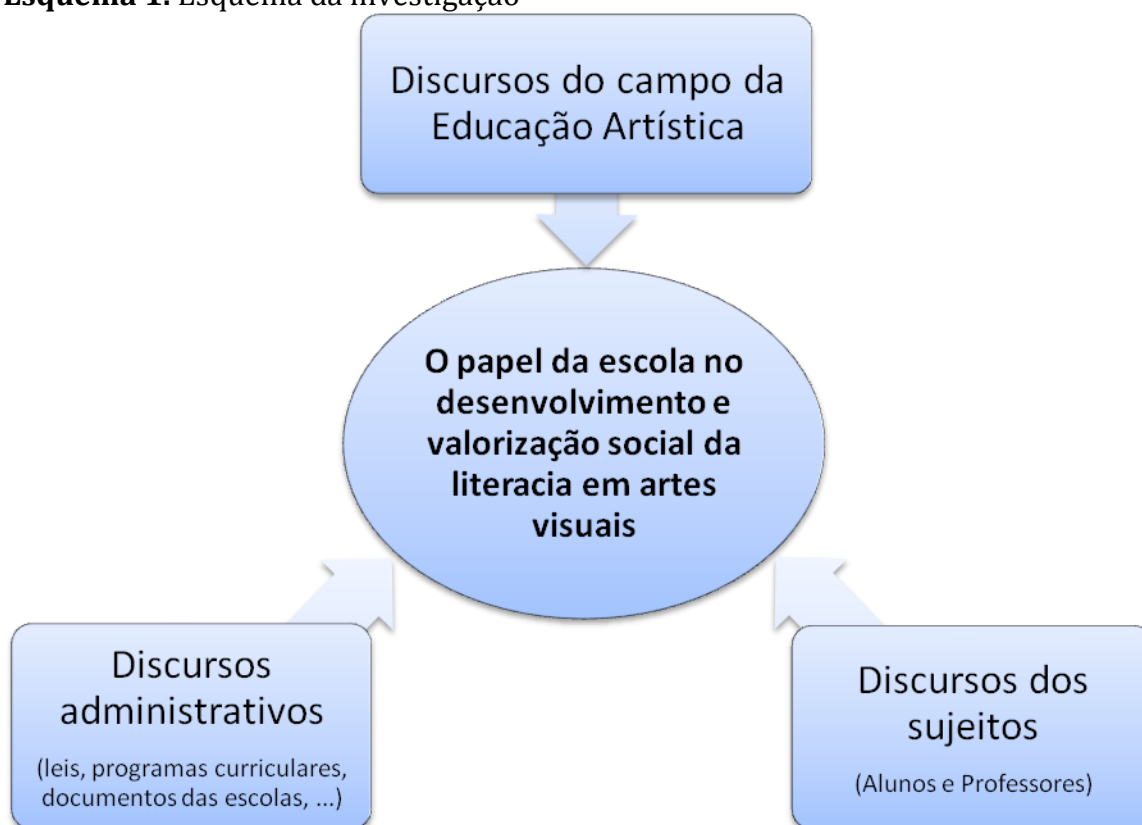
O Projecto de Investigação

O conceito de “literacia em artes” aparece em Portugal pela primeira vez, em documentos oficiais, em 2001. Nunca antes tinha sido enunciado ou considerado

na prática dos docentes de artes visuais, especialmente no Ensino Básico. Desconheço qualquer estudo que indique a compreensão que os professores têm do conceito ou se o passaram a considerar na sua prática lectiva, alterando-a de algum modo.

Este estudo, através da aplicação de uma metodologia narrativa, contribuirá para a compreensão do conceito, bem como o papel da escola no seu desenvolvimento e valorização social, constituindo assim um contributo para a actualização científica da área da Educação Artística em Portugal. Dar-nos-á igualmente uma visão integral do conceito, assente em três pontos de vista fundamentais: i) no campo científico da Educação Artística, considerando as diferentes abordagens internacionais; ii) nos discursos administrativos que nos são transmitidos pelas leis, pelos programas curriculares, e pelos documentos orientadores das políticas de escola; iii) e nos discursos dos sujeitos (alunos e professores) (veja-se Esquema 1).

Esquema 1. Esquema da investigação



Neste projecto a escola será a unidade básica de investigação e, dentro desta, os alunos serão actores privilegiados na investigação. Segundo Somers (1994) há que ter em conta os aspectos sociais da narrativa sobre o processo de construção da identidade. Se pretendo saber como os alunos constroem as suas próprias narrativas (*narrativas ontológicas*) sobre a literacia visual tenho também que conhecer as narrativas dos professores e das escolas (*narrativas públicas*) e as narrativas do Ministério da Educação e do campo da Educação Artística (que além de as podermos considerar como *narrativas públicas* as podemos entender também como *metanarrativas*, por condicionarem em grande medida as todas as

outras narrativas). Assim, pretendo investigar com os alunos mas também com os professores e, em grande medida, com as escolas.

A análise dos discursos do campo da Educação Artística permitirá conhecer que narrativas se têm produzido sobre “o que é a literacia visual”, o que me ajudará construir uma visão sobre conceito, aprofundando e actualizando aquele que está no livro Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001), não perdendo no entanto de vista que a noção de literacia é socialmente construída e está baseada numa visão particular do mundo, tendo mesmo sido usada para fundamentar a ideia de estratificação social e marginalidade (Wortham & Jackson, 2008).

A visão do Ministério da Educação e das Escolas será baseada na análise dos discursos administrativos presentes nos documentos oficiais, nos programas das disciplinas relacionadas com as Artes Visuais, nas leis e nos Projectos Educativos de Escola. Os discursos dos sujeitos serão de especial importância no contexto deste estudo por terem a função de clarificar a perspectiva profissional e técnica do conceito, através dos discursos dos professores, bem como a perspectiva social, através dos discursos dos alunos, que se apresentam como actores privilegiados em distintos contextos: a escola e a sociedade.

Tendo em conta as características do estudo que quero implementar nas escolas e os actores que estarão envolvidos, penso que se adequa aplicação de uma investigação narrativa com recolha de dados essencialmente qualitativos, não obstante de poder enquadrar algumas realidades através de dados quantitativos. Serão feitas algumas propostas de trabalho aos alunos (veja-se capítulo 4) onde serão produzidos materiais visuais e textos, em diferentes suportes, que constituirão narrativas que pretendo recolher. Aos professores será dado conta do processo de trabalho com os alunos e serão apresentados os materiais produzidos por estes. Em conjunto, analisaremos os trabalhos. Desde mim e das narrativas recolhidas emergirão categorias, dimensões, conexões e relações que me permitirão narrar um sentido para o papel da escola no desenvolvimento e valorização social da literacia em artes visuais.

Tendo em conta as características do estudo que quero implementar nas escolas e os actores que estarão envolvidos, penso que se adequa aplicação de uma investigação narrativa com recolha de dados essencialmente qualitativos, não obstante de poder enquadrar algumas realidades através de dados quantitativos. Serão feitas algumas propostas de trabalho aos alunos (veja-se capítulo 4) onde serão produzidos materiais visuais e textos, em diferentes suportes, que constituirão narrativas que pretendo recolher. Aos professores será dado conta do processo de trabalho com os alunos e serão apresentados os materiais produzidos por estes. Em conjunto, analisaremos os trabalhos. Desde mim e das narrativas recolhidas emergirão categorias, dimensões, conexões e relações que me permitirão narrar um sentido para o papel da escola no desenvolvimento e valorização social da literacia em artes visuais.

Divulgados os resultados, pretende-se que este estudo favoreça a reflexão e a tomada de consciência dos alunos acerca da importância da literacia em artes

visuais como uma competência quotidiana, adquirida na escola, independentemente do seu percurso escolar, e valorizada social e profissionalmente.

Pretende-se ainda contribuir para o reforço das competências profissionais e para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores de artes visuais; para a definição, não só na escola como também no *espaço público da educação* (Nóvoa, 2009) de um currículo para as artes visuais capaz de promover o desenvolvimento de competências e conhecimentos verdadeiramente úteis e adaptados às características da sociedade pós-moderna, nas suas diferentes manifestações.

A opção de investigar com jovens

A investigação envolvendo jovens aparece nos inícios do século XX, com a “descoberta” da adolescência por Stanley Hall, que conduziu a diversos estudos sobre o desenvolvimento psicológico. Desde então a investigação envolvendo jovens tem tocado áreas tão diversas como a pesquisa educacional, os estudos culturais, a transição para a vida adulta (investigação politicamente orientada com uma forte tradição de no Reino Unido), a geografia social e cultural ou os chamados “*girls studies*” (Brooks, Heath, Ireland, & Cleaver, 2009).

Todas estas pesquisas têm contribuído para a revisão da perspectiva social sobre os jovens o que fez emergir na sociedade duas crenças que terão um forte impacto também no modo de fazer investigação: sua capacidade dos jovens para falar e o direito que têm a fazê-lo (Thomson, 2008: 2).

Não existe qualquer razão biológica que sugira que os jovens não têm nada que dizer. A aparente evidência que conecta a idade com a capacidade de tomar decisões e de ter responsabilidade é culturalmente construída, pois vemos as crianças e os jovens como alguém imaturo e os quais não levamos a sério. As crianças e jovens são capazes de nos dar um testemunho relevante sobre as suas experiências e estilos de vida.

O direito dos jovens a falar (e que os adultos os ouçam) foi conseguido na Convenção dos Direitos da Criança, em 1989, em cuja declaração se consagra que as crianças e os jovens têm o direito de se pronunciar sobre assuntos que lhe dizem respeito, sendo devidamente tomadas em consideração as suas opiniões (Nações Unidas, 1989). Este artigo da declaração é muito importante pois para além de permitir às crianças e jovens serem ouvidos e participarem nas decisões, obriga as instituições a assegurarem que isso efectivamente acontece. Além de A consequência visível destas mudanças é o facto de passarmos a considerar os jovens como actores sociais de pelo direito, com direitos mas também responsabilidades (Brooks, Heath, Ireland, & Cleaver, 2009: 58). Esta mudança levou à produção de muita investigação que transitou de uma visão exterior e colonial da juventude para uma visão colaborativa e participante, onde os jovens são actores e parceiros.

Este tipo de investigação tem uma forte tradição em países anglófonos, nomeadamente o Reino Unido, a Austrália e os Estados Unidos, mas não em

Portugal. Nestes países, especialmente no campo da investigação em Educação, que é aquele onde este estudo se situa, fala-se na “participação dos alunos”, na “consulta aos alunos” ou na “voz dos alunos” (Thomson, 2008:2).

Os modos de participação e envolvimento dos jovens são variados e podem ir desde o envolvimento dos jovens no design da pesquisa; envolvimento na recolha/produção de dados; realização de actividade centradas numa tarefa; envolvimento na interpretação dos dados; ou o envolvimento em todo o processo. Todavia, não podemos falar de uma única “voz” mas e várias vozes, o que especialmente das contribuições dos estudos pós-colonialistas e dos estudos feministas. Não é agora admissível entender um determinado grupo social como se fosse uno e indivisível, ignorando as suas distintas vozes. No entanto a ideia de voz representativa ainda permanece nas ciências sociais, onde é possível encontrar exemplos onde se diz que se dá voz aos alunos e são apenas investigações onde os alunos preencheram questionários e os investigadores analisaram os resultados (em Portugal os exemplos deste tipo de investigação são múltiplos e variados, em especial no campo das Ciências da Educação.).

Benefícios para a investigação e para os jovens

Ao equacionar as diferentes metodologias que se poderiam aplicar a este estudo, desde as mais quantitativas às mais qualitativas, cedo percebi que como investigador me sentia mais próximo de uma metodologia que me permitisse recolher directamente o que pensam e como pensam os alunos, investigando directamente com eles, empoderando-os e desenvolvendo as suas competências, conhecimento e confiança, ao mesmo tempo que promovo o conhecimento e compreensão sobre as suas vidas.

Algumas da literatura específica sobre a investigação com jovens tem-me aportado um conjunto de benefícios, tanto para a investigação como para os próprios jovens, que contribuiu decisivamente pela minha opção de desenhar uma metodologia de investigação que envolvesse os jovens directamente (Brooks, Heath, Ireland, & Cleaver, 2009; Browning, 2005; Kirby, 2004; Thomson, 2008), nomeadamente:

- Investigar *com* os jovens (em vez de investigar *sobre* os jovens) transforma as relações de poder geradas pelo processo de investigação, havendo a possibilidade de criar uma parceria de investigação em que os adultos dominam a metodologia e os jovens dominam o assunto a ser investigado;
- Envolver os jovens na investigação pode potenciar a qualidade dos dados recolhidos, pois são eles quem mais conhece o assunto, podendo aportar novos pontos de vista não considerados anteriormente pelo investigador;
- Participar numa investigação deste tipo possibilita aos jovens estarem activamente envolvidos numa questão que os afecta directamente, tendo a possibilidade de dar o seu contributo para uma possível inversão ou mudança;
- O contributo dos jovens para a investigação pode vir a ser reconhecido pela escola e pelos seus professores, levando, por exemplo, a que as aprendizagens realizadas possam ser consideradas na avaliação das diferentes disciplinas;

- Para os jovens, uma experiência deste tipo pode ser geradora de um desenvolvimento pessoal que levará ao aumento da auto-estima e da confiança mas, acima de tudo, a crença de que o seu ponto de vista conta e é tido em consideração, para além, claro está, do reconhecimento social e valorização curricular.

Que alunos envolver e como envolver?

De acordo com o projecto definido esta investigação terá lugar em três escolas públicas, em diferentes pontos de Portugal. Essas escolas não estão neste momento escolhidas mas a decisão será tomada em função dos seguintes factores:

- i. interesse da escola, dos professores e alunos em participar no estudo;
- ii. autorização para aceder à escola e aos seus documentos;
- iii. autorização dos Encarregados de Educação para realizar o estudo com os seus educandos;
- iv. existência de programas locais específicos para a área da educação das artes visuais;
- v. demografia e facilidade de acesso.

Dentro de cada escola será necessário escolher os alunos que irão participar no estudo. Desde já é necessário assegurar que a participação é totalmente voluntária e gratuita, ou seja, os alunos não terão de pagar nada nem receberão qualquer compensação pecuniária ou material pela sua participação. Aqui coloca-se a minha primeira questão: como motivar os alunos para participar sem nenhuma compensação? Poderemos sempre colocar a tónica nas compensações sociais e intelectuais que será colaborar neste estudo, mas será isso suficiente? Como assegurar que a escola e os professores irão considerar o saber dos alunos depois da participação no estudo?

Também está definido à partida que alunos participam no estudo. Serão alunos que, cumulativamente, cumpram os seguintes critérios:

- i. ter nascido no ano de 1995 (são jovens que terão 15 ou 16 anos – consoante o mês em que fizerem anos – previsivelmente com capacidade de iniciativa, reflexão, argumentação e concretização necessários para este estudo);
- ii. frequentar o 9º ano de escolaridade (porque terminam um ciclo de estudos e no próximo ano lectivo terão que fazer opções sobre o curso que irão frequentar, mas também poderão ingressar no mercado de trabalho);
- iii. ter estudado sempre no mesmo agrupamento de escolas (de modo a garantir uma certa continuidade pedagógica dada pelo projecto educativo do agrupamento e, em alguns casos, a continuidade dos professores);

Tendo em conta a organização do sistema de ensino em Portugal, previsivelmente a maioria dos alunos que frequenta o 9º ano de escolaridade cumprirá estas três condições.

A formação dos grupos de investigação

A primeira questão que neste contexto me coloco é: quantos alunos envolver em cada escola? Dependo do número de alunos a envolver serão formados os grupos de investigação (ou *focus group* como designado habitualmente).

É certo que tenho mais ou menos claro que é importante que os grupos tenham um número impar de elementos, cinco no máximo, segundo Browning (2005: 5); que é necessário respeitar o rácio de rapazes e raparigas existente na escola nas turmas do 9º ano; que é necessário fazer representar diferentes grupos que possivelmente existam na escola, ou, caso isso não seja possível, dar conta de quem participa e não participa e porquê. No entanto, caso haja mais alunos do que os necessários para constituir o(s) grupo(s) de investigação será necessário seleccioná-los de modo a ter uma amostra intencional, cumprindo os critérios atrás enunciados e/ou outros que se revelem oportunos e dos quais darei conta. Mas o que fazer com os outros que também queriam participar e que não foram seleccionados?

Questões em aberto neste capítulo

- Como fazer a abordagem e recrutamento dos jovens para participar no estudo?
 - Ir pessoalmente falar com os alunos?
 - Fazer a abordagem através do director de turma?
 - Utilizar outros meios, como por exemplo, o e-mail?
- Fazer o mesmo tipo de abordagem e recrutamento em todas as escolas ou adaptar de acordo com as facilidades e o contexto?
- Como motivar os alunos a participar neste estudo uma vez que não haverá qualquer compensação financeira ou material pela sua colaboração?
- Como escolher os alunos que participam no estudo caso se predisponham a participar mais do que os necessários?
- Quantos alunos envolver em cada escola? E, conseqüentemente, quantos grupos de investigação?
- O que fazer com os alunos que queriam participar e não foram escolhidos para integrar os grupos?
- E se, no decorrer da investigação, houver alunos que abandonam o processo? Poderão/deverão ser substituídos?
- Como assegurar que a escola valida/reconhece o conhecimento produzido pelos alunos e o saber incorporado?

O uso de métodos visuais na investigação sobre a literacia visual

A utilização de métodos visuais é considerada por alguns autores como menos intimidatória, pois são métodos menos directivos capazes de aproximar o jovem e o adulto, não só na utilização das tecnologias associadas como também na tomada de decisões ao longo do processo (Brooks, Heath, Ireland, & Cleaver, 2009: 124). A utilização de métodos de investigação com imagem é utilizada também porque os jovens estão altamente interessados em imagens, vivendo num mundo onde a imagem está muito presente, e onde também eles são produtores. As imagens comunicam de diferentes modos que as palavras, rapidamente desencadeiam

respostas estéticas e emocionas, mas também intelectuais. Quando os jovens estão envolvidos na investigação com imagens, parece que eles próprios tiram prazer do processo, pois estão a trabalhar em algo que é distinto da natureza da escola, por norma, baseada na palavra (Thomson, 2008: 12).

Como se depreende da apresentação do projecto de investigação feita no capítulo 1, a investigação com jovens representa apenas uma das partes. Ainda que seja apenas um dos pontos da investigação, terá o objectivo de contribuir para contribuir para uma compreensão mas alargada do que é a literacia visual e de como tem sido construída e reconhecida socialmente.

Assim, os discursos dos alunos (*narrativas ontológicas*) serão recolhidos através da elaboração conjunta de algumas propostas de trabalho. O projecto será desenvolvido por etapas, distribuídas por 2 semanas, permitindo que haja tempo de intervalo entre cada uma das sessões, que será maior de acordo com a complexidade da tarefa pedida (ver Tabela 1).

a. Actividades a propor

Nas actividades propostas será privilegiado o uso dos métodos visuais e, em determinadas actividades, serão os alunos a escolherem o seu suporte preferido, o que lhe permitirá encontrar o meio de expressão em que se sentem mais confortáveis, pois os métodos ditos “tradicionais” são habitualmente orientados pelos adultos e requerem algum grau de literacia ou oralidade ou confiança (Brooks, Heath, Ireland, & Cleaver, 2009: 124)

Tabela 1. Plano de desenvolvimento do projecto com os alunos.

Sessão	Acção a desenvolver
1	Apresentação do estudo e dos seus objectivos. O que se espera de cada um dos actores. Actividade 1. De onde partimos? Para a próxima sessão traz 3 imagens que relaciones contigo e escreve um pequeno texto a explicar porquê as escolheste.
2	Apresentação das imagens e dos textos. O que aprendemos de nós mesmos? Conseguimos conectar algumas coisas uns com os outros? Actividade 2: Eu e a Arte. Traz 3 imagens, objectos, vídeos, etc. que para ti estejam relacionados com a Arte. Escreve um pequeno texto a explicar as tuas escolhas
3	Apresentação do material trazido e das narrativas. Que discussões geram os materiais trazidos? Conseguimos encontrar relações entre eles? Que categorias surgem? Actividade 3: Apresentação do conceito de indústrias criativas e das suas áreas de actuação. Gostarias de trabalhar em alguma destas áreas? Imaginemos que há uma empresa (da área em que queres trabalhar) que está a recrutar jovens da tua idade para os seus quadros. Esta empresa está a fazer a selecção de pessoal não através de um CV normal mas sim

	através de múltiplas formas criativas que os candidatos se queiram apresentar. O que vos é pedido é que elaborem um produto (vídeo, <i>blog</i> , portfólio, site, cartaz, livro, etc.) onde se apresentem como a pessoa ideal para o lugar, ou seja onde evidenciem todas as vossas capacidades e conhecimentos para desempenhar as funções que acham que vão desempenhar.
4	Apresentação ao grupo Discussão das apresentações. Que competências são mais valorizadas pelos alunos? Actividade 4: No trabalho anterior mostraste tudo o que tu sabes fazer. O que te peço agora é que faças uma lista exhaustiva de todas as coisas que o “colaborador ideal” desta empresa deve saber fazer. Agora coloca à frente de cada uma delas a indicação “Sei” ou “Não sei” Para as que assinalaste “Sei”, diz onde as aprendeste: por exemplo “na escola, na disciplina de EV”, ou “num curso que tirei”, ou “com os amigos”, ou “aprendi sozinho”, ... Para as que assinalaste “Não sei”, diz se te interessa aprender, e se sim, onde o poderás fazer.

Questões metodológicas

Neste ponto gostaria de abordar duas questões: a primeira prende-se com as competências do investigador na utilização e domínio dos métodos visuais, e a segunda está relacionada com as competências técnicas dos alunos e também com o domínio de algumas matérias de investigação.

Assim, relativamente à primeira questão, Thomson (2008: 15) diz-nos que não teremos de ser artistas ou professores de arte para empreender uma investigação com métodos visuais, mas ajudará se considerarmos o visual para lá da técnica e como uma prática social com tradições, géneros, debates, gramática e hierarquias. Esta questão é igualmente relevante para a análise do material visual, que abordaremos no capítulo seguinte.

Quanto à segunda questão, não podemos assumir que os jovens são tecnicamente competentes em qualquer meio visual simplesmente porque a tecnologia está disponível. Para envolver realmente os jovens na investigação há que se assegurar que eles dominam o equipamento, as suas capacidades e limitações ou providenciar a formação adequada, pois a utilização destes métodos não só requer competências específicas como um conhecimento e sensibilidade particulares. (Thomson, 2008: 12-4). Devemos ter igualmente em atenção que o domínio da técnica pode influenciar os dados recolhidos e, conseqüentemente, os resultados (Brooks, Heath, Ireland, & Cleaver, 2009: 128).

Neste estudo em particular, uma vez que se pretende aferir as competências dos jovens, penso ser importante que eles usem os meios que têm à sua disposição e que realmente dominam, não obstante eu poder colaborar na produção/criação de determinados materiais, sem no entanto resolver problemas técnicos ou fazer

formação específica, pois isso iria enviesar as análises do material feitas pelos seus colegas e, mais tarde, pelos professores.

O domínio dos temas de estudo pelos alunos é igualmente importante. No entanto irei propor aos alunos um desafio novo, que provavelmente nunca lhes foi proposto antes, e que se prende, como vimos, com concorrer a um lugar numa empresa da área das indústrias criativas. Apesar de ser um conceito generalizado é bem possível que os alunos não o conheçam, ou se o conhecerem é importante que todos estejam a pensar exactamente no mesmo quando abordamos o tema. Por isso, na tentativa de garantir que todos estão na posse da mesma informação, irei definir o conceito:

As indústrias criativas³³ são actividades que têm origem na criatividade, capacidade e talento individuais e que potenciam a criação de riqueza e a criação de emprego através da exploração da propriedade intelectual. Incluem sectores³⁴ como a arquitectura, o design, a publicidade, o cinema, o vídeo, a animação, a televisão, a rádio, a moda, o multimédia, o software, a música, as artes performativas, as artes visuais, o património

Outra questão que é abordada por Brooks, Heath, Ireland, & Cleaver (2009: 128) é a falta de empenho dos alunos nas tarefas que lhes são propostas e para as quais eles se predispuseram a colaborar. Referem que é mais fácil os alunos serem “incumpridores” durante o período o verão, pois as outras actividades inerentes à época do ano serão mais apetecíveis. No entanto, por uma questão de agenda e de estratégia conto desenvolver este estudo durante o 3º período lectivo, em especial no mês de Maio, pois é um mês que fica antes da época dos exames, em que os alunos estarão previsivelmente mais livres, ao mesmo tempo que os dias começam também a ser maiores e as condições climáticas melhoram, o que poderá facilitar a realização de algumas tarefas.

Questões éticas

Discutir as questões éticas na investigação com imagens é especialmente importante pois, dependendo do tipo de dados recolhidos, poderá ser difícil garantir o anonimato e a confidencialidade. Por isso é de extrema importância que todos os intervenientes estejam devidamente informados sobre os dados a recolher e como recolher, mas também como vão ser difundidos. Envolver os jovens na recolha/criação das imagens é uma vantagem pois serão eles que decidem o que imagem recolher, de que ângulo, o que mostrar/ocultar, revelando o seu ponto de vista, a sua sensibilidade e a sua própria ética (Brooks, Heath, Ireland, & Cleaver, 2009: 129).

Outra questão ética que se pode colocar é a da autoria das imagens (Thomson, 2008: 14), caso os alunos decidam usar imagens não realizadas por si. No entanto

³³ Definição de Chris Smith, do UK's Department of Culture, Media and Sport. O aparecimento deste conceito teve origem nos anos 90 na Austrália mas foi desenvolvido pela Creative Industries Taskforce, criada pelo governo de Tony Blair em 1997.

³⁴ Os sectores-chave identificados pelo UK's Department of Culture, Media and Sport que correspondem à definição do conceito de Indústrias Criativas.

penso que esta poderá ser uma questão a analisar nos materiais produzidos: houve ou não respeito pela autoria das imagens?

Tratando-se de jovem com 15/16 anos será necessário uma autorização dos Encarregados de Educação, que providenciarei atempadamente, mas também de outras entidades como a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, da Comissão Nacional de Protecção de Dados, da Direcção Executiva e do Conselho Pedagógico do Agrupamento onde o estudo for realizado.

Questões em aberto

- Serão estas actividades suficientes e relevantes para a recolher os dados que pretendo recolher?
- Será importante saber também especificamente sobre os seus hábitos culturais?
- Seria adequado propor aos jovens, em vez destas actividades curtas, a realização de um trabalho mais longo no tempo, como por exemplo uma auto-etnografia?
- que fazer se os alunos que não se empenharem nas tarefas e não trouxerem o material pedido para cada sessão, ou simplesmente faltarem?
- Será a época do ano mais apropriada para a recolha do material?
- Será suficiente a utilização de um pseudónimo para garantir a o anonimato dos jovens uma vez que eles farão trabalhos biográficos? Como solucionar esta questão?
- Que outras questões éticas se poderão levantar neste estudo?

Avaliar dados visuais

Avaliar dados visuais, para além de poder levantar problemas metodológicos e éticos, constitui-se como uma das questões mais importantes a discutir neste texto, pois está directamente implicada com a interpretação dos dados e consequentes resultados.

A objectividade, a verdade e o facto, como noções fundamentais do esforço científico foram abalados quando se percebeu que linguagem é culturalmente determinada e que o seu sentido muda com o passar do tempo e de lugar para lugar. Consequentemente foi preciso pensar noutros modos de fazer investigação. A consciência de que o conhecimento não é absoluto mas culturalmente construído e de que o investigador e o seu ambiente social estão sempre implicados na pesquisa tem duas importantes implicações para a investigação com imagens: a) a imagem não é neutral, sendo o seu sentido culturalmente construído; b) uma imagem pode ser interpretada de múltiplos modos (Thomson, 2008: 9-11).

Tal como a maioria dos dados, o visual pode também ser avaliado em distintos níveis. Brooks, Heath, Ireland, & Cleaver (2009: 126) referem que, primeiro, devemos considerar a diferença entre as aproximações *realista* e *construtivista*. Uma aproximação realista às imagens tenderá a percebê-las como uma evidência do mundo real, dos lugares, eventos ou objectos; enquanto uma aproximação construtivista irá colocar mais ênfase no contexto em que a imagem foi criada e em que é vista, tal como nas relações de poder envolvidas na sua produção. Em segundo lugar, considerando uma abordagem construtivista, devemos analisar o

material visual do ponto de vista do produtor, do ponto de vista do leitor/observador, e do ponto de vista da imagem em si.

A utilização de métodos visuais na investigação com jovens é especialmente relevante pois permite aos investigadores explorar aspectos que de outro modo ficariam escondidos. As imagens podem revelar partes da vida dos jovens sobre a qual eles não falariam (por motivos vários), mas também permitem o acesso a espaços privados que de outro modo os investigadores não teriam acesso, o que levanta novamente questões éticas.

A análise do material visual em conjunto com os jovens permite também ao investigador identificar diferenças entre as mensagens transmitidas verbalmente e aquelas transmitidas pelas imagens, podendo dissipar ou confirmar as suas dúvidas. Uma questão que também é levantada por Brooks, Heath, Ireland, & Cleaver (2009: 127) é o facto de as imagens poderem ser interpretadas de diferentes modos individualmente e em grupo. Esta questão particular torna-se relevante no âmbito deste estudo, pois equacionarei a realização de dois momentos de análise dos resultados de algumas das actividades, um individual e outro em grupo.

Questões em aberto

- Sendo o sentido da imagem socialmente e culturalmente construído não deveriam as imagens, no contexto deste estudo, ser analisadas sempre com os seus autores?
- Não só na criação/produção das imagens se colocam questões éticas. Como avaliar imagens com “dados sensíveis”?
- Que metodologia seguir na análise dos dados visuais? Pedir a colaboração dos jovens? Individualmente ou em grupo?
- Como dar conta na investigação das diferentes análises produzidas em diferentes tempos e espaços?

Conclusões

Lather (cit. por Thomson, 2008: 3) diz que os investigadores qualitativos estão a ficar obcecados pelas vozes, romantizando o que dizem os participantes na investigação e caindo na ideia de “contos confessionais, auto-revelação... reinscrição de uma realidade não problemática”. Ela fala assim de “complexidade, verdades parciais e múltiplas subjectividades”. Este modo, quase radical, de colocar a questão atirou-me de imediato a para uma dúvida ou, neste caso, será mesmo uma preocupação: Como dar conta do que se passou na investigação? Como escrever sem parecer que se está a romantizar? Como tornar consciente para mim porque penso como penso? Outra questão prende-se também com o meu previsível olhar profissional sobre o material recolhido. Como conciliar a minha subjectividade como professor com o trabalho com os jovens e com o material recolhido?

No final de cada capítulo há um conjunto de “questões em aberto”, às quais se juntam estas levantadas aqui nesta conclusão, que são realmente a razão de ser deste texto: levantar questões que possam ser debatidas na apresentação, por grupo alargado de pessoas interessadas neste tipo de investigação pouco

explorado em Portugal, que carece de muita reflexão, e que utiliza métodos de recolha de dados também eles pouco utilizados com esta finalidade. As questões levantadas prendem-se não tanto como design da investigação mas antes com preocupações metodológicas, éticas e operacionais, ou seja relacionadas com a prática, com o estar no terreno, pois estar no terreno (numa escola) como investigador não será o meu habitat natural e isso requer segurança.

Estou igualmente consciente que grande parte do sucesso do estudo reside na sua disseminação e visibilidade. Envolver os jovens nessa tarefa poderá ser uma estratégia bem sucedida, pois tudo isto só terá sentido na medida em que servirá para empoderar os jovens, assegurando que os resultados tenham um impacto nas suas vidas, mais do que promover a compreensão e conhecimento sobre elas. Para este empoderamento será também importante proceder à avaliação da participação dos jovens no estudo. Não uma avaliação baseada na assiduidade e participação mas uma avaliação participada, em que os jovens tenham eles mesmos a possibilidade de se pronunciar sobre o desenrolar da investigação, tornando consciente o sentido da sua participação e o saber incorporado.

Bibliografia

- BROOKS, R., HEATH, S., IRELAND, E., & CLEAVER, E. (2009). *Researching Young People's Lives* (p. 213). SAGE Publications Ltd.
- BROWNING, S. (2005). Engaging young people in evaluation and consultation. *Big Lottery Fund Research*, (10). Retrieved from http://www.biglotteryfund.org.uk/er_res_engaging_young_people_uk.pdf.
- KIRBY, P. (2004). A guide to actively involving young people in research: for researchers, research commissioners and managers. *INVOLVE: Eastleigh, Hampshire*. Retrieved from http://www.invo.org.uk/pdfs/Involving_Young_People_in_Research_151104_FINAL.pdf.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- NAÇÕES UNIDAS. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. Retrieved from http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- NÓVOA, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 1-18. Retrieved from http://www.rieoei.org/rie49a07_por.pdf.
- SOMERS, M. R. (1994). The narrative constitution of indentity: A relational and network approach. *Teory and Society*, (23), 605-649.
- THOMSON, P. (Ed.). (2008). *Doing visual research with children and young people*. Routledge.
- WORTHAM, S., & JACKSON, K. (2008). Educational Construccionisms. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of Construccionist Research* (pp. 107-127). New York, London: The Guilford Press.

Anexo

Programa

27 de enero de 2011 (jueves)

Hora	Actividad
	Bienvenida a las personas participantes.
10:00 – 10:30	• Juana M. Sancho. Coordinadora del Grupo Esbrina. • Carles Guerra. Director de La Virreina Centre de la Imatge.
	La investigación sobre y con jóvenes: entre la romantización y la reivindicación.
10:30 – 11:30	• Fernando Hernández. Universitat de Barcelona.
11:30 – 12:00	Pausa
	Cuestiones temáticas en la investigación con los jóvenes.
12:00 – 14:00	• Presenta el tema y coordina las comunicaciones Imanol Aguirre. Universidad de Pública de Navarra • Relator Lander Calvelhe. Universidad Pública de Navarra.
14:00 – 16:00	Almuerzo
	Cuestiones metodológicas en la investigación con los jóvenes.
16:00 – 18:00	• Presentan el tema y coordinan las comunicaciones Asunción López, Universitat de Barcelona, y Nuria Simó, Universitat de Vic. • Relator Enrico Beccari. Universitat de Barcelona.

28 de enero de 2011 (viernes)

	Cuestiones éticas en la investigación con los jóvenes.
9:30 – 11:30	• Presenta el tema y coordina las comunicaciones Juana M. Sancho. Universitat de Barcelona. • Relatora Noemí Durán. Universitat de Barcelona.
11:30 – 12:00	Pausa
	Cuestiones educativas en la investigación con los jóvenes.
12:00 – 14:00	• Presenta el tema y coordina las comunicaciones José Contreras. Universitat de Barcelona.

- Relatora **Oscar Moltó**. Universitat de Barcelona.

14:00 – **Almuerzo**
15:30

Balance de las Jornadas.

15:30 – • Presentación de las personas relatoras de los temas y cuestiones
17:30 • relevantes surgidas de las comunicaciones y los debates.
 • Clausura de las Jornadas.

