

¿Qué nos cuentan los jóvenes?

Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria

Fernando Hernández (coord.)

**¿QUÉ NOS CUENTAN LOS JÓVENES?
NARRACIONES BIOGRÁFICAS SOBRE LAS RELACIONES DE
LOS JÓVENES CON EL SABER EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

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/2445/18348>

Hernández, F. (Coord.). (2011). ¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria.

ESBRINA – RECERCA. Núm.8
Universitat de Barcelona

**¿QUÉ NOS CUENTAN LOS JÓVENES? NARRACIONES BIOGRÁFICAS SOBRE LAS
RELACIONES DE LOS JÓVENES CON EL SABER EN LA ESCUELA SECUNDARIA***

Coordinador:
Fernando Hernández Hernández

Autores/as:
José Contreras Domingo
Fernando Hernández Hernández
Oscar Moltó Egea
Alfred Porres Pla
Noemí Durán Salvadó
Asunción López Carretero
Paola Cinquina
Gloria Díaz Fernández
Mercè Valls Maxenchs
Enrico Beccari
Nuria Simó i Gil
Juana María Sancho Gil
Anna Nuri Serra
Paulo Padilla-Petry
Antoni Tort Bardolet

Edición y maquetación de esta publicación digital:
Rachel Fendler

Diseño portada:
Amalia Susana Creus y Roser Valenzuela Segura

Fotografía:
Fernando Hernández

* El contenido de esta publicación se deriva de la 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. 2008-2011.

ÍNDICE

I Parte. Esbozar intenciones, señalar miradas 6

Investigar con los jóvenes para dar cuenta de sus relaciones con el saber <i>Fernando Hernández y Hernández</i>	7
Sujetos que preguntan <i>Alfred Porres Pla</i>	14

II Parte. ¿Qué nos cuentan los jóvenes en sus narraciones biográficas sobre su relación con el saber en la escuela secundaria?..... 19

Fragmentos de la vida de Clara <i>Oscar Moltó Egea</i>	20
Eric <i>Alfred Porres Pla</i>	33
Conversando con Clara <i>Noemí Duran Salvadó</i>	46
Aprender cosas para la vida <i>Asunción López Carretero</i>	54
¿Éxito? ¿Depende de una nota el éxito? Conversación entre Ginesta y Paola <i>Paola Cinquina</i>	60
Relato: Carta a Rodri <i>Gloria Díaz Fernández</i>	72
Guille <i>Mercè Valls Maxenchs</i>	81
El relato de Xavier <i>Enrico Beccari</i>	89
"No tener ante quién preguntarse" Narrativa de Pablo <i>Asunción López Carretero</i>	111
Viviendo la vida deprisa, deprisa <i>Núria Simó y Laura Solà</i>	116
La historia de María: "yo me considero una víctima del éxito académico" <i>Fernando Hernández y Hernández</i>	128
La plenitud del silencio <i>Juana María Sancho</i>	136

La historia de Emma: El deseo de saber más <i>Anna Nuri Serra</i>	142
Atrapar el fum <i>Alfred Porras Pla</i>	155
En ese momento, ¡ni idea! [ríe] <i>Enrico Beccari e Iván Fontanet</i>	163
La narración biográfica de Albert o ¿cómo se puede cambiar el destino? <i>Paulo Padilla-Petry</i>	181
“Saber no siempre significa aprender” Conversación entre Sergi y Paola <i>Paola Cinquina</i>	187
Marcel. Con la música a otra parte <i>Antoni Tort Bardolet</i>	198
Una historia que no pudo ser o qué se puede aprender de una relación fallida en una investigación <i>Paulo Padilla-Petry</i>	209
Tentativa de investigación <i>Paola Cinquina</i>	215
III Parte. Hilos de relación	218
Escuchar lo que nos cuentan <i>José Contreras Domingo</i>	219
Referencias bibliográficas	223

I Parte. Esbozar intenciones, señalar miradas

Investigar con los jóvenes para dar cuenta de sus relaciones con el saber¹

Fernando Hernández y Hernández

Introducción: mirar el fracaso escolar desde otra posición

Esta publicación da cuenta de una parte del proceso de investigación mediante el que tratamos de ofrecer alternativas a cómo se define y afronta el denominado fracaso escolar. En nuestra revisión bibliográfica sobre el tema (Hernández y Tort, 2009) vimos, que entre la multiplicidad de trabajos que encontramos, emerge una concepción, que guiada sobre todo por la teoría de la reproducción social y la deficiencia sociocultural, ofrece una visión negativa de quienes no cumplen con las expectativas de la escuela secundaria. Visión que se asocia y explica la realidad social de los individuos a partir de variables como los estudios de los progenitores, condición de emigrantes, clase social y capital cultural. Lo que lleva a interpretar al sujeto al que se le ubica bajo el paraguas del ‘fracaso’ en términos de falta y carencia. Es alguien que ‘no’ se interesa, que ‘no’ aprende, que ‘no’ llega, que abandona, que ‘no’ cumple y que ‘no’ tiene. Mirar al otro como carente determina la forma de relación y las expectativas que establecemos con él. Esto se agrava cuando en términos sociales se considera que quienes integran ese porcentaje que esgrimen políticos y expertos –en torno al 30%- y que refleja a quienes abandonan la educación secundaria, lo hacen porque su entorno familiar, su origen o la clase social les lleva a la desidia, el conformismo o a no querer esforzarse. Con esta operación se coloca la ‘culpa’ en el sujeto y su entorno, dejando a salvo la responsabilidad del profesorado, las políticas sociales y educativas y la propia gramática de la escuela. Lo que resulta injusto y desequilibrado. Sobre todo porque el diagnóstico no considera las posibilidades del sujeto. Ni tiene en cuenta lo que daría de sí mismo, en el caso de que, como nos enseñó Basil Bernstein, la escuela no tuviera un único marco y un único código al que todos los alumnos debieran ajustarse².

¹ El contenido de esta publicación se deriva de la 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. 2008-2011.

² Cuando estaba revisando este texto para su publicación apareció una noticia en el diario El País (20 de mayo de 2011) que se hacía eco de que “el porcentaje de jóvenes que no pasa de ESO cae del 31% al 28% en un solo año”. La explicación que se recogen en el mismo periódico es que “con casi un 43% de paro juvenil, muchos de los que dejaron las aulas están volviendo y muchos de los que alguna vez barajaron la idea de abandonar se esfuerzan ahora por seguir ante la falta de alternativas en el mercado de trabajo. Empujados, además, por sus familias, cuya presión para que consigan un título educativo ha crecido también por el ambiente de dificultades económicas” (Aunión, 2011: 46). Estos datos que ponen en evidencia que ni la ‘naturaleza’ de los individuos, ni las condiciones sociales de las familias son las que impulsan y determinan la explicación del abandono y la desafección escolar. El propio sistema productivo, que ha buscado en momentos de bonanza coyuntural mano de obra sin cualificar, y por tanto de usar y tirar, ha propiciado con su avaricia, la atracción de un sector de los jóvenes hacia el beneficio económico inmediato. Estas

Es por eso, que nosotros pretendemos mirar la realidad desde otra óptica y realizar una aproximación, a la que hemos denominado, de la mano de Bernard Charlot (2000) la relación de los jóvenes con el saber. Lo que implica una lectura en positivo de esa realidad por la que transitan los jóvenes. De aquí que no miremos lo que no tienen los jóvenes, -el déficit-, sino que tratamos de rescatar la experiencia de los alumnos, su relación e interpretación del mundo y su actividad no sólo en la escuela sino fuera de ella. Esta lectura en positivo es una postura epistemológica, metodológica y política que nos lleva a percibir los conocimientos adquiridos no desde el lado de las carencias. Supone leer de otra manera lo que es interpretado como falta. Por eso nos preguntamos sobre lo que le está ocurriendo al joven, cuál es el sentido que le da a su situación y cuáles son las relaciones que mantiene con los otros. Buscamos comprender cómo se construye la situación de un joven que se la adjetiva en términos de fracaso o de éxito en una trayectoria de aprendizaje, y no lo que le determina por sus faltas o sus logros.

Se trata de comprender el fracaso o el éxito como una situación que tiene lugar durante una historia y considerar que todo individuo es un sujeto con posibilidades de ser si se le da la oportunidad para ello. Un sujeto “que interpreta el mundo, que resiste a la dominación, afirma de manera positiva sus deseos e intereses, procura transformar el orden del mundo en su propio provecho” (Charlot, 2000:31). Por todo ello practicar una lectura en positivo es dejar de pensar en el joven al que se le coloca en una posición de subordinado y de colonizado como un objeto pasivo, ‘reproducido’ por el dominante y completamente manipulado. Pero sin caer en la ingenuidad y sin olvidar que el subordinado es un sujeto, pero un sujeto subordinado si no encuentra la posibilidad de emanciparse. Algo que puede ocurrir si encuentra la oportunidad y el apoyo para pensarse desde un lugar que no sea el de subordinado.

Con esta línea en el horizonte nuestra concepción del ‘saber’ está próxima a la de Schlanger (1978) quien lo considera a la vez como una relación, un producto y un resultado. Una relación del sujeto que conoce su mundo, como resultado de esta interacción. Desde esta definición se proyectan diferentes tipos de saber: práctico, teórico, procesual, científico, profesional y operatorio (Malglave, 1990). Pero en todos los casos, no hay saber sin una cierta relación con el mundo. Esa relación con el saber es una relación consigo mismo y con el mundo (los conocimientos que dan sentido a la relación de comprensión y actuación en él) y con los otros. Implica una forma de actividad, y una relación con el lenguaje y con el tiempo.

Si el saber es relación, el proceso que lleva a adoptar una relación de saber con el mundo es el que debe ser objeto de una educación intelectual, que en modo alguno ha de suponer reducirlo a una acumulación de contenidos intelectuales. Ese proceso no es puramente cognitivo y didáctico. Se trata de producir un movimiento que lleve al joven, a inscribirse en un cierto tipo de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros. Una relación que le proporciona placer, pero que siempre le va a suponer una renuncia, provisional o profunda, de otras formas de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros. En ese sentido la cuestión de saber es siempre, como nos enseña Charlot (2000) una cuestión identitaria, por la cual se

voces son las que de manera cínica, luego señalan que un grave problema del sistema productivo español es la poca capacitación profesional de quienes acceden a él.

adquiere sentido de ser.

De investigar sobre el fracaso escolar a hacerlo sobre las relaciones de los jóvenes con el saber

Desde estas bases lo que nos propusimos, y de ello damos cuenta en esta publicación, es aproximarnos al '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' (en la escuela secundaria) para todos los alumnos. También para aquellos que se considera que tienen éxito, que cumplen con las expectativas y que no fracasan ante el profesorado y las estadísticas, pero que se pueden sentir 'fracasados' ante lo que la escuela secundaria les ofrece. Lo que pretendemos es realizar una puesta en relación de las experiencias escolares de estudiantes, que hayan dejado atrás la etapa de la educación secundaria, pero que durante su recorrido se encontraron –o fueron colocados- en una posición de éxito o fracaso escolar. Estamos pues antes una investigación que da cuenta de relatos de situaciones, historias, conductas y discursos en torno a las experiencias de relación de un grupo de jóvenes con los saberes de la escuela secundaria y fuera de ella.

Cuando comenzamos este recorrido lo que pretendíamos era realizar una puesta en relación de la memoria de las experiencias escolares de un grupo de jóvenes, según se encontraron en un tiempo no muy lejano, ante una valoración, por parte del profesorado, en términos de éxito o fracaso. Lo que tratamos de comprender no es la diferencia entre estos alumnos sino *sus diferencias en las relaciones con el saber*.

Con este propósito hemos indagado cómo los componentes de una muestra intencional formada por un grupo de 20 jóvenes (entre 17 y 23 años) dan 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 10 hombres y 10 mujeres; 10 que se considera que han cumplido las expectativas de la escuela y el profesorado y la mayoría está en la universidad; y 10 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 a formar parte de lo que María (seudónimo) una de las personas que ha participado en la investigación y que está finalizando los estudios de ingeniería de caminos, denomina la 'carrera del éxito': sacar buenas notas, escoger una carrera difícil y encontrar un trabajo bien remunerado (con reconocimiento social añadido).

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 qué es lo que me haría feliz”. (Hernández, este volumen: 131).

Establecido el perfil de la muestra podría parecer que los jóvenes nos estaban esperando 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 alguna de las jóvenes no se veía en el momento adecuado para participar en una investigación que le invitaba a revisar un pasado del que todavía no estaba separada. Otra joven inició el proceso y lo abandonó al no poder responder a lo que se le planteaba por motivos de tiempo y dedicación. En otro caso la negociación previa no se terminó de concretar tras un primer encuentro, porque el joven no respondió a los mensajes. Lo que aprendimos durante esta fase del proceso es que cada uno de los jóvenes planteó una forma particular de relación en su participación en la investigación. Lo que nos hizo aprender a ser pacientes; a comprender lo que significa su demora en responder a nuestros mensajes, a comenzar a intuir lo que podía significar investigar ‘con’ jóvenes... Y, sobre todo, a darnos cuenta de cómo tendemos a idealizar a los jóvenes, pensando que van a ser esos sujetos que se implicarán en la propuesta que les planteamos; que les interesará tanto como a nosotros participar en la investigación; que nos darán su tiempo con generosidad desmedida; que devolverán los textos con anotaciones interesantes que ampliarán los sentidos y nos descubrirán lo que no esperábamos; y que al final nos dirán lo importante que ha sido participar en la investigación,... Pero casi nada de esto sucedió. Pero esto no priva reconocer que hemos de aprendido que los jóvenes nos han dado su tiempo y experiencia; que aunque hemos tratado de construir la narración biográfica juntos, lo hicimos a modo de ‘como si’, en la medida en que hemos sido nosotros los que queríamos saber, mientras que ellos, de manera amable nos respondían. Eso sí, guardando y escondiendo parte de su experiencia. Esta ocultación seguramente no es intencional, sino que responde a la dificultad de articular –responder- a lo que les preguntábamos: dar cuenta del sentido de ser en relación a las experiencias de saber, requiere un seguimiento de más tiempo, poder compartir los sentidos de un enunciado como este y vincularlo a la experiencia de los jóvenes,.. Pero lo que no hemos llegado a saber es parte del sentido de la investigación. Los relatos de los jóvenes nos permiten, al ponerlos en relación, descubrir y complementar lo que la memoria de la experiencia individual no siempre nos permite conocer. Por eso aceptamos que investigar supone transitar por una posición de no saber. Como no puede ser de otra manera en una investigación que pretende quebrar los relatos dominantes sobre el fracaso escolar.

La metodología de los relatos biográficos

Pero situarse en una posición de no saber no significa eludir responsabilidades o evitar asumir retos. Nos lleva a actuar con cautela y desde una estrategia de quien construye lo que puede llegar a ser y que no se limita a aplicar algo que ya viene dado. Por eso durante seis meses estuvimos perfilando y debatiendo en torno al modo de acercarnos a los jóvenes. Pues no quisimos adoptar una estrategia predeterminada o copiar un proceso ya existente en la bibliografía. Queríamos aprender del proceso de relación con los jóvenes. Para ello le pedimos a Laura (nombre ficticio) que colaborara en la tarea de construir la metodología de la investigación. Metodología entendida como la manera (concepción) de acercarnos y construir la relación con los jóvenes. No se trataba de definir cómo hacer las entrevistas o analizar los registros que los jóvenes pudieran aportar. Se trataba de profundizar en el sentido de relación sobre la que se podía trenzar los hilos de sentido que se derivaran de la investigación. Lo que supone considerar la metodología como un proceso que nos permitía dar cuenta de nuestra manera de estar, escuchar y narrar lo que los jóvenes quisieran compartir con nosotros.

En esta tarea, como he mencionado, Laura nos hizo un regalo no sólo de su tiempo, sino de las reflexiones que nos brindó para la investigación. Laura era una estudiante universitaria con la que mantuvimos una serie de conversaciones sobre su experiencia de ser y sus relaciones con el saber en la escuela secundaria. Con ella comenzamos a dar cuenta de esos encuentros a partir de textos que intercambiábamos por correo electrónico y que íbamos escribiendo de manera conjunta. A partir de cruzarnos mensajes íbamos matizando y completando el relato de su relación de saber en la escuela secundaria,... hasta un nuevo encuentro cara a cara. Este relato y la experiencia de los encuentros eran llevados a las reuniones del grupo de investigación con la finalidad de reflexionar, debatir y dialogar sobre lo que sucedía en los encuentros con Laura. Compartíamos en el grupo nuestras dudas, nos abríamos a los interrogantes que emergían, y poco a poco íbamos perfilando maneras de estar con y de escuchar a los jóvenes desde los diferentes bagajes y biografías –desde investigadores en formación próximos en edad a la de los jóvenes, a investigadores que podían estar próximos a la edad de los progenitores y los profesores de los jóvenes.

En esta fase exploramos y fuimos trazando las líneas de actuación para los futuros encuentros con los 20 jóvenes con los que nos íbamos a relacionar en la investigación. Pero volvamos a los encuentros con Laura. Además de construir con ella un relato biográfico, le pedimos textos e imágenes que dieran cuenta de algunos episodios de su relación con la secundaria. Y Laura fue generosa. Nos regaló fotografías y recuerdos escritos de su trayecto. En nuestras reuniones explorábamos qué sentido dar a estos materiales y cómo situarlos en el relato biográfico. Además de plantearnos cómo afrontar el juego de relaciones que se producía entre el investigador, Laura y el Otro –el grupo- en ese proceso. Allí pudimos afrontar las dudas frente a las preguntas que dirigen o determinan las respuestas de un joven; o las miradas y observaciones de los investigadores que pueden llegar a idealizar –romantizándolos- a los jóvenes. Todo lo anterior respondí a la finalidad de hacer explícitas nuestras concepciones y prejuicios en un necesario ejercicio de reflexividad.

En este trayecto surgieron temas, a modos de hilo de sentido, que nos colocaban en una posición de no saber –en ocasiones- frente a qué preguntar y desde dónde escuchar lo que Laura compartía con nosotros. También hicimos evidente que, como sostiene Les Back (2007) en el corazón de toda investigación social late una inevitable tensión dialéctica entre regalo y usurpación, apropiación e intercambio, interacción y robo de historias.

De todo ello damos cumplida cuenta en uno de los capítulos de la publicación que estamos preparando sobre esta fase del proyecto de investigación. Esperamos que las notas que aquí dejamos sirvan a los lectores para situarse en la ‘cocina’ de los relatos biográficos que ahora presentamos.

Los procesos de escritura de los relatos biográficos

Todo lo anterior nos permitió generar una visión que esperábamos fuera compartida entre todos los investigadores, lo que no evitó que luego, cada cual, orientara desde su idiosincrasia, bagaje y singularidad, no sólo el proceso de relación con los jóvenes y la escritura de los relatos biográficos. ¿Quiero esto decir que hay tantas formas de relación y de escritura como investigadores? En parte sí. Pero esto no lo hemos visto como un problema de falta de coherencia sino como un reflejo de que lo que iba a suceder con los jóvenes. Si cada joven es diferente y nos regala una historia singular no se puede colocar dentro de un esquema que les homogeneice. Por otra parte, si cada investigador construye un proceso de relación con el joven para llevar a cabo la investigación, esta relación también es singular, pues se constituye como un encuentro de subjetividades. ¿Significa esto que no hay puntos comunes que permitan luego poner en relación los relatos biográficos? Al llegar a este punto del proceso de investigación, antes de comenzar los encuentros con los jóvenes, el bagaje de lecturas sobre investigación con jóvenes era compartido; el proceso sobre los modos de hacer y pensar a partir de la relación con Laura también fue compartido, lo que derivó en un acuerdo de no juzgar ni psicologizar a los jóvenes. Pero además, el debate en torno a la producción de los textos, que mantuvimos a lo largo de los meses que duró el proceso de relación con los jóvenes, también nos permitió generar puntos de encuentro, reconociendo las diferencias sin dogmatismos.

Este fue el bagaje compartido. A partir de ahí surgen las diferencias que se aprecian con claridad en las maneras de construir y articular los relatos biográficos. Si una recorre los diferentes capítulos que integran esta publicación, se pueden observar al menos tres maneras de narrar por parte de los investigadores. Quienes dan cuenta de lo que se habló –en este sentido hay una voluntad de transcribir y no intervenir- en cada uno de los encuentros, situando algunos elementos de contexto. Quienes además de lo anterior colocan el papel, las dudas y las reflexiones sobre el lugar del investigador en el proceso de relación que se fue construyendo. Están por último, quienes narran el proceso de relación que fue teniendo lugar en los diferentes momentos de encuentro con los jóvenes. Aquí el énfasis no está en decir todo lo que habló, sino los intercambios que tuvieron lugar en torno a lo que se fue diciendo, reflexionando e intercambiando.

Cada una de estas formas de narrar genera modos de escritura mediante los cuales el lector puede percibir los sentidos que se articulan en torno a las maneras de representar la relación de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria. Pero nos gustaría que el lector tuviera otro papel. Ojalá que su acercamiento a los textos y relatos contenidos en esta publicación le plantee interrogantes, expande su saber sobre una cuestión, la del fracaso escolar, que ahora consideramos sobre todo, como el resultado de la subordinación de los sujetos a su condición de alumnos. Este relato dominante pensamos que es necesario subvertirlo si se quiere que la escuela secundaria sea un entorno de inclusión, en el que todos sin distinciones encuentre su lugar para aprender.

Con esta línea en el horizonte sólo me queda recordar que el objetivo principal de esta investigación ha sido contribuir a establecer el vínculo entre sujetos y saberes, para contribuir con ello a pensar otra escuela en la que no existen personas que fracasen. Una escuela que tenga como finalidad posibilitar experiencias inclusivas de relación con el saber.

Sujetos que preguntan

Alfred Porres Pla

No hay preguntas, sino sujetos que preguntan.
– Rav Jajam Shoshani

“No les permito hacer preguntas personales”. Todavía me impacta esta frase. La leí por primera vez revisando los resultados de un cuestionario que se había repartido entre el profesorado de mi instituto con el propósito de sondear las estrategias que cada uno desarrollaba en el aula para mantener el orden. La mayoría de las medidas recogidas a través de ese cuestionario eran más o menos previsibles, aunque no por ello menos problemáticas. De hecho, quizás lo más problemático era la naturalidad con la que se aceptaban y se reconocían como habituales. “Cada alumno debe estar sentado en su sitio, por orden de lista, mirando al frente y, si quieren intervenir en clase o hacer algún comentario, deben levantar el brazo para pedir la palabra”. Me pregunto en qué rincón del imaginario colectivo del profesorado se reproducía esa escena –tan alejada de nuestra realidad cotidiana en las aulas– y qué esperanzas albergaban al invocarla. Sea como fuere, toda esa retahíla de recomendaciones recogidas en el cuestionario apuntaba hacia un ‘allí’ deseado por mis compañeros y compañeras de claustro que me parecía a la vez significativo y problemático. Significativo porque desvelaba una narrativa sobre qué se espera de los chicos y las chicas en la educación secundaria. Problemático porque con frecuencia esa narrativa escolar opera de tal forma que nos hace pensar que *las cosas son como son y no pueden ser de otro modo*. Como colofón a esa narrativa que achicaba a los sujetos para que cupieran en su carcasa de alumnos, alguien escribió: “no les permito hacer preguntas personales”.

En las tres últimas décadas se ha producido en distintos campos de estudio, y en especial en el de la educación, un importante desarrollo de la investigación basada en relatos biográficos (Bruner, 1997; Nóvoa, 2003; Goodson, 2004). El enfoque metodológico predominante de este ‘giro narrativo’ ha sido explorar la historia de vida de un sujeto para comprender, a través de su experiencia singular, la realidad social que ilumina. Investigar desde una perspectiva narrativa supone, por tanto, situar a los sujetos en el centro de la investigación. *No hay narrativa sin sujetos*. Otra característica que define la perspectiva narrativa es la constatación de que el conocimiento también puede derivarse de la experiencia. *No hay narrativa sin experiencia*. Finalmente, lo que otorga a la perspectiva narrativa la entidad de metodología de investigación es que tiene la finalidad de explorar la relación entre los sujetos y su contexto social, cultural, económico y político. *No hay narrativa sin relación*.

Durante estos últimos años, mi vinculación a 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, sino que también he tenido la oportunidad de colaborar en el grupo de investigación consolidado Esbrina. Subjectivitats i entorns

educatius contemporanis (2009SGR 0503). Para nuestro grupo de investigación, entrevistar o conversar con alguien es, fundamentalmente, entrar en una relación. Al invitar a un chico o una chica a participar en nuestra investigación estamos iniciando un proceso que ejerce una influencia en su forma de contar(se) lo vivido. La investigación es en sí misma una experiencia, un lugar desde el que lo vivido se revisita en compañía. La necesidad de dar cuenta de esa relación y de su influencia en el proceso de investigación es lo que nos llevó a escribir nuestros primeros relatos.

Empezamos a escribir relatos en una investigación anterior (*Hacia una escuela secundaria inclusiva: saberes y experiencias de jóvenes en situación de exclusión*, 2006ARIE10044) con el propósito de contextualizar nuestras entrevistas con los jóvenes participantes, dar cuenta de los ‘fuera de campo’ que las transcripciones no recogían y ‘corporeizar’ a los sujetos en el momento singular de nuestro encuentro. En la investigación que nos ocupa ahora (*Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber*, EDU2008-03287), el relato ya no es un suplemento de la entrevista. Lo que nos propusimos fue escribir una historia a cuatro manos (como uno nunca sabe cuántas voces hay en un relato, he decidido contar las manos). Un relato que reconstruyera el paso por la educación secundaria obligatoria de los chicos y chicas participantes en la investigación y que, al mismo tiempo, diera cuenta del proceso de escritura (de diálogo entre el joven y el adulto investigador) a través del cual se relataban sus tránsitos.

Con el fin de promover la construcción compartida del relato decidimos tomar algunas cautelas metodológicas, como –por ejemplo– no grabar nuestras conversaciones o solicitar a los jóvenes participantes que complementaran su testimonio con fotografías, cuadernos, agendas escolares, etc. Lo que perseguíamos, en definitiva, era invitar a esos chicos y chicas a rescatar todo lo que de ellos y ellas quedó arrinconado en su paso por la educación secundaria. Eso que Edward W. Said resumió con el ‘fuera de lugar’ que daba título a sus memorias.

Durante mis años de formación siempre experimenté la conciencia de mí mismo en presente, mientras intentaba de forma frenética no caer en un esquema establecido de antemano ni de abocarme a la perdición segura. Ser yo mismo no solamente quería decir no tener nunca razón, sino también estar siempre preocupado, siempre a la espera de ser interrumpido o corregido, sentir que mi privacidad era invadida y que mi identidad insegura era atacada. (Said, 2001: 36)

Cuando reunimos a un grupo de profesores para recoger sus resonancias a la lectura de los relatos biográficos que habíamos escrito, uno de ellos exclamó: “lo que más me ha sorprendido es que todos hablan de que no se sienten mirados por nosotros”. Ante la perplejidad de ese profesor por la unanimidad abrumadora con la que los estudiantes expresaban ese desencuentro con el profesorado me pregunté qué significaría mirar y ser mirados para ambos. Recordé el cuestionario que se había repartido en mi instituto con el propósito de sondear las estrategias que cada uno desarrollaba en el aula para mantener el orden y pensé que esas estrategias –y el propio enunciado del cuestionario– constituían un tipo de mirada.

Vigilar es una forma de mirar –y ser mirado– cuyo propósito, explorado ampliamente por Michel Foucault (1975), es confinar al sujeto en la subjetividad deseada por la institución (escolar). Vigilar para sujetar –para su(b)jet(iv)ar–, para contener al sujeto en ese estrecho cubículo que denominamos alumno. Aun a cuesta de dejar fuera todo lo que no cabe, excede, sobrepasa o desborda los confines del aprendiz. Una forma de mirar –y de no mirar– que alguien en mi instituto resumió con contundencia: “No les permito hacer preguntas personales”.

Comparto la aseveración de Elliot Eisner sobre la imposibilidad de enseñar sin exponerse. “El enseñante no sólo enseña un tema o un conjunto de ideas o aptitudes; también se revela a sí mismo”, afirma Eisner (2004: 82) con rotundidad. De ahí que los modos de mirar que uno despliega en la relación pedagógica constituyan también modos de mostrarse o de ser mirado. Ése fue el foco de un seminario con profesorado de mi instituto en el que tuve ocasión de participar hace un par de cursos. El propósito general del curso era repensar las metodologías docentes de los distintos departamentos didácticos del centro. Pero el enfoque desde el que abordamos el proceso formativo perseguía fundamentalmente que el profesorado participante experimentara la relación pedagógica desde otras posiciones, que explorara ‘otros modos de mirar’. Por ello, la tarea principal a la que nos encomendamos fue acompañarles en el proceso de planificar y llevar a cabo una experiencia educativa con sus estudiantes que involucrara a unos y a otros de un modo distinto al que estaban acostumbrados a desarrollar en sus clases. El tránsito docente que reclamaba esa tarea quedaría plasmado en los cambios en la forma de contar(se) su experiencia en las sesiones que compartimos en grupo.

La escena que rescato se remonta al momento en que los docentes participantes estaban inmersos en el proceso de pensar cuál sería la propuesta de aula que compartirían con el grupo de trabajo. En el *Moodle* del curso disponíamos de un espacio en el que presentar las propuestas planificadas. Teníamos un guión orientativo para escribirlas, desde la presunción de que usar un formato común facilitaría el intercambio de las diversas experiencias que íbamos a compartir. Pero los días previos a la sesión presencial nadie envió su propuesta. Tal vez era comprensible debido al trasiego derivado del cambio de trimestre que esos días copaba el quehacer cotidiano del instituto. Además, el *Moodle* era un entorno poco familiar para la mayoría del profesorado. Así las cosas, dedicamos la sesión presencial a esa tarea de escritura que, por una u otra razón, había quedado pospuesta.

Escribir en un soporte digital permite copiar, recortar, pegar, mover... Yo mismo lo estoy haciendo constantemente mientras escribo estas líneas. Si se me ocurre alguna idea que interrumpe el hilo del argumento que estoy exponiendo, la escribo al final del documento –donde no estorbe– con la confianza de que la podré recuperar más adelante. La edición digital me permite seguir el hilo de mis pensamientos, retroceder hasta un momento anterior, explorar rutas diferentes o desenmascarar algunas de las voces superpuestas en las sucesivas capas de edición a las que someto el texto. Reconozco que para mí los textos nunca hablan con una voz nítida y precisa, sino que se acompañan de múltiples voces que susurran desde los confines de nuestra propia comprensión de aquello que escribimos o leemos.

Por eso cuando escribo suelo dejar que un fragmento de algún texto que he leído me acompañe. A veces puede señalarme un punto de partida, otras veces indicarme un horizonte hacia el que dirigirme. Aunque, la mayoría de las veces, funciona como un telón de fondo que contextualiza provisionalmente aquello que intento explicar. Lo que escribo no siempre guarda relación directa con el fragmento de texto que me acompaña. Pero, aun cuando termine por descartarlo, siempre deja un rastro –tal vez imperceptible– de resonancias.

El proceso de cortar y pegar fragmentos de otras propuestas, que anteriormente fueron cortadas y pegadas de otras que a su vez fueron sacadas del CD-Rom de alguna editorial terminó por ocupar toda la sesión. Era la primera vez que compartía el proceso de escritura de una propuesta educativa con mis compañeros y compañeras de claustro. Si las estrategias que desplegamos para escribir condicionan –o reflejan– nuestra forma de pensar, la tarea de escribir las propuestas que desarrollaríamos en el aula desveló el efecto inhibitorio que podían tener las herramientas que la escritura digital ponía a nuestra disposición. En el fondo, quizás todo respondía a un relato más complejo, una trama de disposiciones y mecanismos mediante los que la autoría (y la autoridad) del docente quedaba aplazada indefinidamente. No me refiero únicamente a la tendencia a copiar y pegar la programación proporcionada por la editorial sino, sobre todo, al relato sin sujetos que construíamos, desde nadie y para nadie.

Al cabo de unas semanas nos reunimos de nuevo. En esa ocasión organizamos la sesión de forma conversacional. Charlamos sobre las expectativas que cada uno y cada una habían depositado en sus respectivas propuestas, sobre sus recelos y sus miedos, sobre las dificultades y las oportunidades. De repente, todos y todas tenían una historia que contar, una historia que merecía ser escuchada. Alguien comentó que la colaboración entre asignaturas había significado algo más que organizar el currículum de forma interdisciplinar, había sido una oportunidad de aprender de y con los compañeros y compañeras de otras áreas. Otra persona explicaba su sorpresa ante la implicación del alumnado que pertenecía a los grupos con un menor rendimiento académico y el efecto que produjo favorecer que pudieran mostrarse ante el resto del alumnado como ‘personas que sabían’. Alguien aún se lamentaba de que proponer una actividad participativa no era suficiente ante un alumnado que solamente esperaba recibir instrucciones. A mí me pareció que aquella conversación inauguraba una nueva narrativa.

Un cambio metodológico siempre comporta un cambio de narrativa: un cambio de mirada sobre el otro, sobre la experiencia y sobre las relaciones. Los relatos biográficos permiten situar el foco en los sujetos, prestar atención a las relaciones construidas, indagar qué permiten y qué imposibilitan, localizar dónde se inscriben y comprender cómo contribuyen a construir el significado que otorgamos a la experiencia. Escribir los relatos biográficos con los dieciocho jóvenes que participaron en nuestra investigación nos permitió explorar un tránsito en nuestra posición como investigadores que habíamos iniciado en nuestra investigación anterior: de investigar sobre jóvenes a investigar con jóvenes. Con todas las consecuencias éticas, metodológicas y epistemológicas que ello conlleva.

En mi condición de profesor de secundaria que colabora en el grupo de

investigación Esbrina, este aprendizaje me ha llevado a 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 (1998: 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 implica, por un lado, "respetar al niño tal como es y cómo quiere llegar a ser" (Van Manen, 1998: 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, 1998: 36). Un posicionamiento que me sitúa en las antípodas del que manifiesta quien exclama "no les permito hacer preguntas personales". Eso, que intenté compartir con mis compañeros de claustro en un seminario de formación del profesorado, lo aprendí charlando con Agnès.

Charlamos un buen rato. No era la primera vez que hablábamos pero me di cuenta de que aquella era nuestra primera conversación. Agnès solamente había sido alumna mía en un crédito variable y, como ella misma había reconocido, en cuarto de ESO no solía asistir mucho a clase. Fue en ese preciso instante, mientras sus palabras se hundían lentamente en la almohada mullida en que se había convertido el ruido que nos envolvía, cuando pensé que el espacio escolar era un espacio sin conversaciones. Había palabras, instrucciones, preguntas y respuestas... pero no había conversaciones. Me preguntaba en qué se convertía un aula sin conversaciones. ¡Cuántas oportunidades perdidas y cuántas esperanzas desperdiciadas! (Porres, este volumen: 156)

II Parte. ¿Qué nos cuentan los jóvenes en sus narraciones biográficas sobre su relación con el saber en la escuela secundaria?

Fragmentos de la vida de Clara

Oscar Moltó Egea

Introducción

Clara actualmente transita por el segundo curso en los estudios de Educación Social en la Universidad de Barcelona. Esta situación implica que su forma de mirar su paso por la escuela secundaria está mediada de algún modo por el momento que vive ahora como estudiante en la Universidad, y que de entre las múltiples ubicaciones desde las que trae sus relatos, una de ella remite a su identidad como universitaria. Esto le lleva a distinguir entre aquello que sabía, era o hacía cuando era una estudiante de secundaria y lo que ahora como estudiante de Educación social es capaz de discernir o clarificar sobre aquel periodo: *“en definitiva me decían esto es lo que hay (en relación a lo que tenía que aprender), esto es la realidad: Y yo me lo creía”*.

Este hecho me permite a su vez entrever como en las historias de Clara las experiencias en la escuela secundaria no están totalmente separadas de su paso por la educación primaria. Quizás haber estudiado en el mismo colegio desde los 3 años hasta los 16 en una escuela concertada del barrio de Sants (Barcelona) le lleva a establecer continuidades en sus historias. Sea como sea, las continuidades y las discontinuidades en las historias de Clara remiten tal vez a su particular forma de narrarlas y de compartirlas conmigo. Su tono reflexivo incluye una mirada que establece conexiones entre diferentes momentos vitales que por diversos motivos se ponen en juego en paralelo.

Mi escuela “un ambiente familiar” en un barrio obrero...

La escuela pertenece al barrio de Sants, un barrio obrero... es una escuela familiar, donde todo el mundo se conoce, una escuela de barrio, concertada, con dos líneas desde P.3 (infantil 3 años) hasta Bachillerato... la gente se pasaba la vida allí, las familias conocen a los profesores, y aunque es una escuela de monjas, monjas en sí hay pocas” y “Se respira un aire de cristianismo.

Y como yo no sé qué es eso de un aire de cristianismo le pregunto ¿Qué entiendes por aire de cristianismo?

Hay una educación religiosa, ética, el ambiente es bastante sano, a pesar de todo los profesores son buena gente, se tomaban las cosas desde un punto de vista muy sencillo, austeridad, alegría y servicio.

¿Y por qué estudiaste en ese colegio?

Mis padres me llevaban allí porque quedaba cerca de casa, y porque la tía

de mi madre trabajó allí. Les gustaba la línea educativa del centro, y aunque es un barrio obrero, hay gente un poco de todas las clases sociales. Había otra escuela cerca pero por la zona era una escuela más difícil, con más conflictos en la gente.

Clara me explica que su escuela está considerada como más tranquila y de más “nivel” que la otra escuela próxima a su casa. Para explicar esa diferencia gesticula con todo su cuerpo ejemplificando como una plaza delimita las dos zonas del barrio. Estar en una parte del barrio o en otra implica en este momento una gestualidad intensa por parte de Clara, e imagino que otras consideraciones simbólicas y materiales.

Al otro lado de la plaza queda la escuela con más conflictos, sus padres eso lo sabían y por este motivo deciden llevarla a la escuela concertada. De todas formas en su escuela, como en tantas otras, *“siempre hay de todo, en mi escuela también”*.

Fui a la misma desde que tenía 3 años hasta los 16, te encontrabas a los profesores por el barrio, era un colegio familiar, donde todos se conocían. En general la relación familiar con la escuela era de complicidad.

Clara asegura no entender cómo a otros jóvenes los cambian de escuela a los 12 y los separan de sus amigos, para ella a esa edad aún son niños, no son adolescentes. De algún modo este ambiente familiar donde todos se conocen, donde la familia tiene una relación estrecha y activa con la escuela es el trasfondo en el que las historias de Clara se van entretejiendo.

Pasé de primaria a secundaria sin cambiar de colegio, apenas de edificio, y las dos diferencias que encuentro son en primer lugar el “usted” para dirigirse a los profesores, y las decoraciones del instituto...

Entre la escuela primaria y la escuela secundaria Clara encuentra ciertas continuidades como:

ver a los mismos profesores, a algunas de las monjas... supone estar en un mismo espacio, por ejemplo, en el comedor donde me estuve quedando durante bastantes años a comer... esto me permitió una cierta cotidianeidad con el espacio, una relación más íntima.

Son diversas las miradas que Clara va abriendo sobre su propia escuela, en función del lugar desde dónde lo hace, así por ejemplo, cuando empezó a estudiar Bachillerato en una escuela nueva en el Eixample: *“mi percepción del estilo del antiguo instituto cambia, desde que entro en aquel centro. Allí son más “pijos”, en mi colegio de barrio la gente es más del estilo “quillo”*. De algún modo estos tránsitos entre escuela de toda la vida, instituto nuevo, universidad, van marcando algunas de las distinciones que Clara aporta en sus relatos.

Este hecho pone énfasis en recordar que a pesar del estatus del colegio, su emplazamiento sigue siendo el barrio obrero de Sants, a diferencia del nuevo instituto situado en el Eixample donde *“la gente llevaba más camisas blancas, o*

prendas del Zara, aunque en el Zara hay ropa de todos los estilos. La diferencia entre uno y otro sería la diferencia entre el “quillismo” y el “pijismo”, lo que al final no dejan de ser tendencias. En este orden de apreciaciones basadas en categorías por tendencias, ella reconoce que se veía en aquella época como más “kumba”. Ante mi total desconocimiento le pregunto por esta categoría y ella me explica:

Es normal, estilo “kumba”, es un nombre que viene de la música kumbayá, sería el estilo predominante de los estudiantes de educación social, que implica más colores, más cómodo, un estilo como en el esplai, tejanos, trenzas, colores.

Aquí encuentro como Clara pone cierto énfasis en remarcar que su colegio, a pesar de todo, pertenece al barrio, tiene una inserción, lo cual lo demuestra cierta tendencia en el alumnado a vestir más informal. Esta entrada acerca de lo que podría considerarse el contexto del colegio, tipo de centro, ubicación, dimensiones etc, me deja entender como el contexto sin duda tiene múltiples textos implícitos, en este caso la adscripción del mismo al barrio de una determinada manera, las connotaciones en cómo Clara se mira en relación al mismo espacio es decir, ella no era a diferencia de los jóvenes del Eixample “pija” porque tampoco era la moda del lugar...

Te enseñan el papel en la obra de teatro, pero la obra ya ha empezado...

Uno de las primeras reflexiones que Clara comparte en relación a su paso por la secundaria es la tensión entre una idea de la escuela secundaria como el lugar donde todo pasa, donde lo que uno empieza a ensayar como sujeto acontece, donde recaen sobre una múltiples miradas en formas de clasificaciones, adscripciones, roles... y donde al mismo tiempo tratan de enseñarte un papel a desempeñar cuando la obra ya hace tiempo que empezó, la paradójica constatación de que a pesar de que la escuela es parte de la sociedad se mantiene alejada en muchos sentidos:

...la escuela era el lugar donde todo pasaba, era el que marcaba muchas de las clasificaciones ya que los grupos estaban establecidos no sólo por la ropa, el aspecto o cosas en común sino también por las notas. Si a uno lo tenían clichado, por la actitud, o porque se portaba mal, la dinámica del grupo funcionaba con eso, las clases guiaban la vida cotidiana, eso influía en las relaciones con la gente.

El instituto estaba separado de la sociedad, y aunque también es sociedad está separado, te enseñan el papel en la obra de teatro, pero la obra ya ha empezado, los contenidos escolares estén administrados según las prescripciones políticas, en definitiva me decían esto es lo que hay, esto es la realidad: Y yo me lo creía.

Un lugar donde en ocasiones el más simple de los sentidos comunes, queda alterado por alguna lógica institucional, en estos términos lo expresa Clara, cuando

se refiere a las batas blancas que tenían que llevar en el centro:

Lo primero que le viene al pensamiento es el color blanco del instituto, y el color blanco de las batas, las dos diferencias que encuentra son en primer lugar el “usted” para dirigirse a los profesores, y las decoraciones del instituto, donde todo era más aséptico y blanco, también observa que los profesores daban la clase desde un altillo, palabra olvidada por ella, pero que de pronto recuerda. Empieza a reflexionar sobre la idoneidad de llevar batas blancas todo el día, cuando era bastante improbable que se mancharan de no ser que estuviéramos en la clase de plástica, habla de la uniformización y del sentido que podía tener este hecho.

Coger la guitarra cuando te apetece y la escuela sin música...

Clara toca la guitarra, aprendió a tocarla en su casa donde siempre ha habido una que ella podía coger cuando le apetecía y donde su padre le enseñaba, continuó tocándola en el esplai al que lleva yendo desde que tenía 6 años, antes como niña y ahora como monitora.

Sobre les meves aficions t’avanço que, quan m’ho preguntaven en aquella època, acostumava a respondre que eren: llegir, tocar la guitarra, patinar... i llegir.

A Clara le gustaba patinar bastante, también le gusta leer, y tocar la guitarra con los monitores, “Esto viene marcado por mis padres, en mi casa siempre hay una guitarra que podemos coger cuando queremos tocar, mi padre también toca la guitarra”.

Un aprendizaje, el de tocar la guitarra que su padre entiende en términos de: “la guitarra te ayuda cuando estás alegre o cuando estás triste, te ayuda a estar con la gente, la guitarra es para la vida, te ayuda en ese aspecto como lo que aprendes en el esplai.”

Un aprendizaje para la vida que sin embargo no alcanza a reconocer tan explícitamente en la escuela.

Ahora sigo practicándolo cuando estoy en el Esplai como monitora, a los niños les gustan las canciones con la guitarra, las cantas por la noche y eso les gusta, aunque es una tontería a la vez es un referente en su vida, y quizás igual que pasó conmigo, para los niños y niñas con el tiempo esto suponga un referente.

Y sin embargo al otro lado, dentro del instituto, llegamos a la conclusión de que existe una escuela sin música, una música tenue y frágil, tal vez instrumentalizada, tal vez entendida como un extra para el día a día en determinados días a días, finales de año, fiestas y alguna otra situación similar.

En este sentido le pregunto a Clara por algunas canciones que le recuerden a la secundaria, y comenta que:

En semana santa hicimos un viaje a Francia en 3º de la ESO y recuerdo sonando a menudo una canción de Green Day. También en el esplai recuerda de aquella época la canción de Nino Bravo “Al partir un beso y una flor”, lo interesante de esta canción es que en el esplai nos la inventábamos, la transformábamos, modificando las letras, también me acuerdo de la música de final de curso en 2º de ESO, en aquellas ocasiones siempre había música.

Al parecer el día a día de la escuela tal como lo recuerda Clara es ajeno a la música, un espacio sin música, los recuerdos que trae son de momentos extraordinarios, un viaje de semana santa o un final de curso. Por contraste, el recuerdo del esplai deja ver otro tipo de relación con la música, una relación más creativa donde la modificaban, escenificaban y de algún modo la hacían suya, formando parte de sus relaciones cotidianas...

El esplai, aprender la vida

Uno de los hilos de los que Clara “tira” en nuestras conversaciones con más energía es el del Esplai, un espacio que atraviesa toda su biografía desde que tenía 6/7 años hasta ahora, en el que sigue siendo monitora. Hablar del Esplai, supone para Clara hablar también del instituto, de cómo lo que pasaba dentro de la escuela quedaba de lado una vez se iba al esplai cada sábado durante cada fin de semana al año. Un espacio donde reconocer otro tipo de experiencias, otro tipo de aprendizajes que no estaban basados en sus notas, el “*me sentía querida por los monitores*” contrasta con la descripciones que hace de sus profesores, en términos de “*sencillez, alegría, y servicio*”, o “*dos tipos de profesores los enrollados y los exigentes*”.

“Un espacio donde mis referentes eran diferentes a los de la escuela, de algún modo era cómo nos gustaría vernos de mayor.” ¿Qué referentes de futuro aporta la escuela, que imágenes transmite en este sentido?

Parece por tanto que otro orden de cosas se movilizaba en relación al espacio del Esplai, un reconocimiento de valor o autoridad, no en vano Clara continua formando parte del Esplai como monitora, considera la posibilidad de que otros niños encuentren en ella un modelo de referencia en ella, que encuentren su gusto por la música, por las actividades con que disfrutan, o que sientan el reconocimiento y cariño de otras personas.

Eran de algún modo un modelo, alegres, a diferencia de la escuela.

¿Cuál era la principal diferencia con la escuela?

Para empezar (lo dice tajante y directa), no estaban detrás de una mesa, y además era un espacio personal que quería preservar de la influencia de la escuela, mis amigos de la escuela no quería que fueran, por varios motivos. En diferentes ocasiones mis compañeros de clase se mostraron interesados por el esplai y yo siempre buscaba excusas.

¿Por qué buscabas excusas para que no fueran?

En primer lugar porque el esplai me hacía especial y me daba un cierto privilegio, por eso mantenía separado este ámbito. Era un espacio que me daba cierta identidad, que me permitía otras cosas como persona, y también un cierto lugar de evasión donde no se te comparaba por notas, o por si hablabas mejor o peor, allí ibas a jugar, a diferencia de la escuela aprendía una cierta actitud frente a la vida y frente a los demás.

Historias de mis profesores...

En la escuela, a pesar de que el ambiente que se respiraba era cercano, y familiar, los profesores no despiertan grandes palabras por parte de Clara, un contraste respecto al Esplai. Reconoce sus particularidades, los clasifica como “exigentes” y “enrollados” y finalmente me cuenta de una profesora que “les abrió los ojos”, en todos los casos con esos relatos Clara parece relacionar a sus profesores con sus roles dentro del aula, con una su identidad como buena estudiante, y su capacidad de mediación entre los compañeros y los profesores en determinados momentos. A pesar de todas estas cuestiones deja entender que siempre existió un espacio entre ella y sus profesores, una distancia insalvable más allá de lo competentes que ella los reconozca profesionalmente. La imposibilidad de una cercanía real sorprende de una persona por otro lado ampliamente reconocida como estudiante modélica. Me parece interesante en este punto preguntarme acerca de los modos de reconocimiento de los otros que ponemos en juego, y en cómo ese reconocimiento en ocasiones esconde patrones aprendidos y asume formas de reconocer al otro desde su reducción a categoría, un reconocimiento que no altera mi mirada sobre el otro, ni mi forma de acercarme a él o a ella...

Todos veíamos claramente lo incompetente que un profesor podía ser, si eran bueno o malo. Habían dos clases de profesores aquellos con trato cercano y aquellos con trato distante, curiosamente dice que los profesores de trato cercano en ocasiones eran incompetentes y que con los profesores distantes y bordes aprendías con ellos. Estos lograban ser agresivos pero tenían el efecto de despertar a otros compañeros más rebeldes, de pararles.

En su lectura la cercanía del profesor es vista como algo falso, algo que no responde al número de horas que pasan con ellos y responde de alguna manera a un hacerse el enrollado y por lo tanto no lo ve como verdadero sino como una pose.

Yo desde luego prefería los profes que nos exigían y que mantenían una distancia ya que de este modo entiendo que eran más sinceros o coherentes con la posición que tenían en el instituto y no jugaban a ser próximos cuando no dejaban de ser los profesores.

“El profesorado de secundaria en general no estaba preparado” Siento que Clara

toma distancia en el relato y le pregunto, ¿y los tuyos, tus profesores cómo eran? Ella vuelve al “en general” hay algunos que sí, pero muchos son “licenciados frustrados” que van a parar allí y que no tienen ni idea de gestionar la cotidianidad de los adolescentes”.

No son competentes a nivel didáctico contesta, algunos no estaban preparados, por ejemplo no puedes ponerte nervioso o mostrar inseguridad, eso es un error, para gestionar momentos de conflicto en la relación con los jóvenes por ejemplo. Otro ejemplo, una profesora se fue llorando de la clase, y se dio de baja por depresión, entonces esto no puede mostrarlo, no puede permitírsele independientemente de que la enfermedad de la depresión deba solucionarse...Habían profesores más autoritarios, otros más pasivos y débiles, pero con todos me llevaba bien.

Esa distancia que Clara parece haber aprendido en el juego de posibilidades que sus profesores le han aportado, en ocasiones resuena en mi, con cierta contundencia, llegando incluso a considerar lo inapropiado de mostrar determinados sentimientos como llorar en el aula por parte de un profesor como muestra de debilidad. Del mismo modo en este tipo de comentarios de Clara es donde me planteo ¿en qué medida esa mirada está mediada por el lenguaje y los puntos de vista de sus actuales estudios, y en qué medida la comprensión del pasado en ocasiones viene dificultada/potenciada por lenguajes que aprendemos?

Sea como sea,

al sacar buenas notas, era además un referente en temas subjetivos, en relación a maneras de ver el mundo, de actuar, por ejemplo del debate de las drogas y en como esto era ideal ya que yo nunca había bebido, fumado, no tenía esa experiencia pero lo decía y eso quedaba ahí, el profesor se relacionaba bien con eso, era como la idea ideal. Así que los profesores se llevaban bien conmigo, porque participaba, por el papel que tenía de puente con el grupo clase, y por eso ha sentido que le tenían afecto, y que la valoraban.

Una cuestión que considero importante y que me hace pensar Clara en el párrafo anterior, es la frase “el profesor se relacionaba bien con eso”, ¿Con qué se relacionan bien sus profesores? ¿En qué posición necesitaban o reclamaban a Clara para poder relacionarse bien con ella, y qué es relacionarse bien en este caso? Y sigue, a pesar de todo:

Yo los respetaba independientemente de mi valoración, porque era lo correcto llevarme bien con todos, no era sólo imagen y luego por detrás... era una actitud de respeto, pero sin duda a pesar del respeto cuando el profesor no estaba podías decir entre amigos, que era un mediocre o un penoso, aunque reconoce no tener ni idea de la distancia necesaria con los profesores, le gustaría que fuesen exigentes para aprender cosas y poder gestionar la información, para formar su opinión. Ya que en la secundaria se trabajaba a partir de libros de texto, y nadie les había explicado si lo que allí había era cierto o no, o desde dónde hablaba aquel libro, nunca

un profesor dijo “lo que dice el libro de historia es una manera de verlo” y pone el ejemplo de cómo en una época como el franquismo se podía ver la historia de una manera diferente a como se veía en sus libros de texto, entonces reconoce la parcialidad escondida del libro, la supuesta objetividad que esconde la perspectiva.

Sin embargo de entre sus profesores recuerda una de ellas, “que nos empezó a abrir los ojos en sociales, nos hacía traer recortes de periódicos y los comentábamos, tenía un pensamiento crítico”.

¿En qué consistía ese pensamiento crítico? Le pregunto,

Ella se quejaba de lo que pasaba, y nos hablaba de que éramos el futuro, aprendimos muchísimo, nos decía también que teníamos que ser críticos, se lo pasaban bien, y repetía grandes frases de las que luego se acordaban, ella de repente les encendió una luz, además ponía en contacto el aula con el exterior y con lo que había en la realidad, a ellos nunca se les había ocurrido aprender cosas del día a día, hablaba de Europa de cómo España estaba al final de la cola de los 15, y de que les correspondía a ellos hacer que eso cambiara... Con ella las conversaciones empezaron a dar vueltas sobre la política, quiere decir las conversaciones entre compañeros de clase.

Las palabras de Clara rescatan a esta profesora que sobre todo se lo pasaba bien, que prendía las conversaciones entre los estudiantes cuando ya no estaba presente, que les aportaba un nuevo punto de vista, que hablaba de la realidad, que admiraban imagino, que les encendió una luz, y que les incitaba a emprender una misión, un papel real que tenían que desempeñar en la sociedad del futuro, pero sobre todo, aprendían mucho con ella...

Sacar buenas notas, sacar sentimientos...

Su rendimiento en la escuela, sin duda se muestra como una cuestión afectivo-emocional, un encaje decisivo en su forma de estar en el instituto:

Sino sacaba las mejores notas me sentía mal, todos esperaban esto de mi, aunque no se preocupaban por mis sentimientos, y cuando las notas bajaban me sentía mal... tenía mucha exigencia propia en relación a mis compañeros, por la presión que ponían en mí, era algo complicado, porque tenían expectativas sobre mi...

Las clase estaban organizadas en grupos y cada persona ocupaba ante los demás unos roles, mi papel era el de un referente aunque este aspecto ahora visto en la distancia me provoca vergüenza, me veían como un diccionario, como un referente moral, cuando habían debates en clase la escuchaban, solía llevarse la razón, este era el papel que hacía, algo así como expresar la opinión ideal, o moralmente buena, más racional...

En general la gente tomaba lo que decía como un referente, como una aplicación de lo bueno en debate concreto sobre un tema como podría ser el de las drogas, sin embargo entiende esto como un juego de cuestiones ideales que no tenían en cuenta la complejidad del mundo, la subjetividad de las personas y las diferentes interpretaciones de las cosas.

“Insiste en que este papel se lo habían dado los compañeros”. Le pregunto por el papel de los profesores en su posición... Ante mi pregunta reconoce que también los profesores, pero sobre todo los compañeros. A pesar de todo se llevaba bien con todos, tenía buenas relaciones. Y vuelve a valorar aquel rol, posición o lugar en que le ponían los otros con vergüenza... no se puede ser objetiva, y al hablar ella parecía que lo que ella hablaba era objetivo, “*me lo creía y se lo creían*”.

Al hilo de su rol en la clase,

hacía de puente entre diferentes grupos de compañeros, entre el grupo de tímidos, entre el grupo más marginal aunque esta palabra no me gusta, y lo hacía porque era lo correcto, porque no entendía por qué estaban separados de los otros. Y así yo quedaba en un lugar, el lugar en que era para todos y para nadie al mismo tiempo, ya que todos tenían grupos de tres cuatro, y aunque yo también tenía un grupo más cercano me ponía en otro lugar con respecto a su grupo, con esas personas con las que me sentía mejor, se distanciaba por estar con los otros...

Le pregunto por qué esta forma de relacionarse y ella alude a que desde pequeña era así, recuerda que una vez dos amigas suyas se peleaban por ver quién era su mejor amiga, y aunque ella tenía muy claro quién era la mejor amiga, para no hacer sentir mal a nadie dijo que las dos eran sus mejores amigas. En definitiva hacía de puente también con los profesores, siempre hacía de delegada.

En la complejidad de las relaciones Clara me permite ver cómo ser un estudiante de éxito, una categoría como tantas otras, codificada por la institución, suponía un espacio disponible para que los demás lo ocuparan, en este caso el de la relación con Clara por medio de lo esperado sobre ella, una repetición de los rituales de la institución, en forma de exámenes, debates en grupo, etc... Esta situación desembocaba en una carga y presión para ella, añadido al sentido moral que parecía tener sobre la necesaria igualdad de todos, su papel de mediadora en términos de un distanciamiento final sobre sí misma y sobre los demás por la propia misión autoimpuesta de estar con todos, de ser ecuánime y de olvidar su propia diferencia y la de los demás. Un rasgo potenciado por la posición de sus profesores tal vez, interesados en avivar sus resultados y en seguir colocando a Clara en lugar esperado, aquel lugar desde dónde sabían relacionarse con ella como estudiante de éxito.

Mi familia se apasionaba por el mundo...

La importancia de mi familia como soporte, en la convivencia en casa, en su acompañamiento, por ejemplo a la hora de hacer deberes en casa con ellos... y se apasionaban por el mundo, me intentaban transmitir eso

mismo, y el sentido de esa pasión y de ese esfuerzo. Tenían una manera de ver el mundo muy clara. Mi madre es profesora de ESO y hasta hace dos años hacía de directora de escuela, y mi padre es educador social y dirige proyectos. Así que su formación, sus experiencias, su trabajo, me han marcado claramente. En la ESO vas teniendo más independencia, y en la primaria había más acompañamiento.

Ellos cuando explican algo que les interesaba se les nota, también cuando hablan de estudios, o cuando están trabajando, es como el profesor que tengo de inglés que explica cosas y que me parece un buen ejemplo de cómo transmitir esa pasión por lo que uno hace y enseña.

Tras estas palabras sobre su familia, Clara también muestra su capacidad para teorizar sobre el papel de la familia como “factor” de apoyo para el éxito o el fracaso: *“Para ver diferencias entre lo que se categoriza como éxito o fracaso, es importante la relación con los modelos familiares, con el ambiente, ya que son un pilar muy grande”.*

Prosigue:

En mi casa marcaron mi relación con la escuela. A mis padres de pequeños no les gustaba la educación física, y ahora tampoco, mi padre es corpulento y no le gustaba hacer deporte y me había transmitido que la educación física era así, hacer flexiones, y es una pena su frustración, ya que eso no quería decir que no fuese importante en el currículum de la escuela. Yo ahora no hago deporte, no tengo tiempo, ni voluntad, veo que es un pilar grande que abarca el aspecto corporal y de salud, porque la mente sana es un cuerpo sano, es lo mismo. Y yo no le di importancia porque la familia tampoco le daba importancia, para bien o para mal.

“Mis padres hablan muy bien en público, algo que a mí se me da bien, mi forma de expresarme y de relacionarme con los demás”. Sin embargo es una cualidad que a pesar de que se identifica con un saber de sus padres que ella ha desarrollado, tiene toda una historia de experiencias concretas que lo construyen, empezando por los diferentes momentos en que podía expresarse en público en la secundaria que tienen bastante relación con como ella se identifica como mediadora y como “líder moral”, pasando por esta última temporada en la Universidad donde decide no participar más en las clases, especialmente en el primer curso en busca de evitar que la encasillen y le otorguen lo que ella llama un determinado rol o posición en relación a la clase. Sin embargo comenta que ya está empezando a participar de nuevo en este segundo curso y que por suerte ha empezado a encontrar otro tipo de personas en la Universidad, con los que puede hablar, sin sentirse juzgada o clasificada.

Por otro lado la familia, su familia se interesaba por el colegio y por lo que hacía ella, le daban importancia y esto hacía que ella también le diera importancia. De este modo Clara va mostrando una relación con su familia, que le ha facilitado y aportado una determinada herencia en forma de ciertos gusto por el trabajo, en el modo de apasionarse por las cosas, de compartirlas, de hablar bien en público, o incluso en un cierto sentido de la responsabilidad social, etc.. Al mismo tiempo,

reconoce la “herencia familiar” en términos de limitaciones o cortapisas que no ha sido capaz de deshacer. Un ejemplo en este sentido sería la aflicción de su padre por el deporte que ella relaciona con su desvalorización y falta de práctica de actividad física. Se abre aquí también otro hilo que recorre las historias de Clara en relación a las diferentes herencias y posos que su padre y madre han ido dejando en ella, y las diferentes formas en que ella vuelve la mirada para aprenderse en relación a éstas.

Un aprendizaje importante...

¿Recuerdas alguna experiencia especialmente importante en la secundaria?

Un aprendizaje fundamental, el más importante en la secundaria, fue una conversación que tuve con un compañero de clase, que me hizo ver que yo tenía buena responsabilidad en construir la supuesta forma en que los otros me clasificaban en el instituto.

Cuando estudiaba 2º de la ESO, era una mala época, muchos compañeros me pedían ayuda, y que les diera explicaciones en clase, o que ayudara a resolver conflictos entre ellos, o hacer deberes. Yo siempre tenía que saber las respuestas, en ese tiempo los otros me consideraban un diccionario con patas, pero no una del grupo.

Como ya ha salido ella se movía entre varios grupos de la clase, nunca se sentía plenamente vinculada... *“Fuera de la escuela no iba con ellos, por lo que no me sentía realmente una del grupo, no me sentía integrada en ningún grupo y tampoco quería estarlo porque de este modo perdería mis privilegios como mediadora entre grupos.”* *“Por lo que ocupaba una posición ambivalente con respecto a mis compañeros, respetada, y a menudo me buscaban por ayuda académica o para resolver algún tipo de problema entre personas”. “Yo me veía de una manera distinta a como me veían otros compañeros.”*

Un día (y su cadencia en el habla cambia, se detiene como recordando), en un examen, quizás era un examen de catalán, al girarme ante la demanda de un compañero, un quillo, me pregunta ¿qué nota has sacado? Y yo le contesto que un 10, aunque a mí me pareció que hubiese sido mejor sacar un nueve, porque es un excelente pero no es un perfecto. Entonces yo esperaba que el chico en cuestión me dijera que era una empollona pero el comentario de mi compañero fue “yo no creo que seas una empollona.”

Este comentario le hizo ver que cabía la posibilidad de que sus compañeros no la vieran como esa persona diferente en el sentido de ser una estudiante perfecta y por tanto vista más allá.

Gracias a este hecho puntual, cambié mi manera de ver, estaba triste, pero esto me hizo cambiar, puesto que los demás tenían unas expectativas que me sentía obligada a cumplir, y si bajaba un poco se sorprendían, si sacaba por ejemplo

un 8.6, lo cual para cualquier otra persona de la clase hubiese sido más que un éxito se sorprendían. Eran amables conmigo pero al mismo tiempo duros, y me sentía dolida.

Sigue con la historia Clara y ahora la retoma de analizando lo que ha dicho anteriormente: *“Por lo tanto eran las expectativas que recibía, la presión del grupo, y el hecho de que me consideraran un “diccionario con patas”. “Este chico era del grupo de los gamberros de ahí su categoría de quillo, el hecho que me dijera “yo no creo que seas una empollona”, me hizo sentir que les estaba juzgando mal, pensando que ellos tenían una imagen de mi dura”* y en realidad con ese comentario en ese preciso momento se dio cuenta de que se estaba equivocando, es decir que si bien entiende que ellos le daban el rol en la clase ella también lo estaba manejando, y se sintió culpable de haberles juzgado de esta manera.

“Este es el aprendizaje más grande que aprendí en relación a la vida en la ESO.” Y a pesar de todo probablemente para ella estaba justificado juzgar a sus compañeros como lo hacía, probablemente habían motivos suficientes, pero igualmente los otros le consideraban como un igual, y esa experiencia le hizo darse cuenta de que los demás también pueden cambiar el chip y que a pesar de todo estaban en el mismo nivel.

La anécdota quedó impresa con intensidad en el recuerdo de Clara, y su manera de compartirlo me permite entender cómo en ocasiones ciertas ideas o imágenes que nos hacemos de los demás ni siquiera nos hemos preguntado a qué responden, o no las hemos tratado de cuestionar o dialogar. Simplemente se instalaron en nosotros funcionando y formando parte de nuestra manera de vivir la realidad. De repente un día se desplazan y dejan ver otras cosas, nos dejan entender como las cosas una vez se han ventilado nos permiten mirar la realidad de otra manera... También me hace pensar en cómo los espacios que las instituciones proponen a los sujetos que las habitan a menudo dificultan esos movimientos propios en relación a los demás, que los demás nos dan constantemente, y a los que les damos el espacio de la mirada propia...

Del instituto a la universidad...

Después de terminar la ESO Clara pasa a otro instituto de Bachillerato, donde de repente las clases tienen más personas, estudió la rama de humanidades, aunque este periodo no forma parte de la investigación, ella entiende que en aquel lugar se reprodujeron ciertas dinámicas en cuanto a su rol en el aula, de las cuales no supo como cambiar o no quiso. En palabras suyas *“se reprodujo lo mismo”* y es por este motivo que, llegada a la Universidad, deja de hablar en público, ella considera que así dejarán de encasillarla en aquellos papeles en que no termina de sentirse cómoda. Es ahora en segundo curso cuando empieza a participar, lo que le lleva a matizar una diferencia más entre la universidad y su instituto: aquí todos pueden opinar de todo, cada experiencia es diferente, se aprende poco contenido, pero algo que si ha aprendido es a trabajar en equipo. En el instituto si caso se juntaban cinco personas para hacer una cartulina, o bien unos eran vagos y no hacían nada o no les interesaba o no querían, sea como sea esas pequeñas ocasiones de trabajo con

los demás no representan para ella más que intentos fallidos de un trabajo en grupo.

Clara establece otra distinción entre la escuela secundaria y la universidad, entiende la escuela prácticamente como una institución total, a diferencia de la universidad donde unos entran y salen cuando quieren, supuestamente en la universidad ya eres mayor y decides más, del mismo modo aquí el bar es muy importante, y reconoce que los profesores que ha tenido son mediocres, aunque tienen cierta autoridad, y que se centran más en “moralizar” o mejor dicho en “concienciar”, algo así como tener cuatro ideas básicas en la cabeza, cuatro puntos básicos, hablar siempre de cosas comunes como “participación”, “espacios de diálogo”, y la gente pues repite esas cuatro ideas básicas, esos conocimientos, repiten el discurso, aunque también se discuten otras cosas.

Al parecer está un poco “quemada” con los estudios. Sin embargo un aspecto positivo a diferencia del instituto es que aquí ha encontrado algunas personas interesantes con las que ha compartido y que le aportan mucho, personas que respeta mucho y que ve de tú a tú, como iguales, algo que en el instituto al parecer le resultaba más difícil de encontrar.

Eric

Alfred Porres Pla

Presentació

El primer contacte amb Èric el vaig fer a través de Carme (la meva dona), que treballa a un dels dos instituts de secundària d'Amposta. Abans de la transformació que va suposar la LOGSE i l'arribada de la secundària obligatòria, un era l'institut de BUP i l'altre el de FP. A un anava l'alumnat que havia obtingut el graduat escolar i a l'altre els qui, malgrat no haver acabat l'EGB (o precisament per això), es resistien a abandonar el sistema escolar un cop acabada l'etapa obligatòria (que situava el llindar d'edat en els catorze anys). La implantació de l'ESO i la prolongació de l'escolaritat obligatòria fins als setze anys va transformar la realitat d'ambdós instituts i en va diluir les diferències. Ara tots dos acullen alumnat d'ESO, tots dos tenen batxillerat i tots dos tenen cicles formatius. Malgrat tot, un segueix sent l'institut i l'altre 'el de FP'. El cert és que a l'antic institut de FP (on treballa Carme) és on es concentra la major part de l'oferta de cicles formatius de la ciutat. Això el converteix en una destinació habitual per a molts nois i noies de les poblacions del voltant que, no havent acabat l'ESO, esperen trobar allí una oportunitat per redreçar el seu trànsit formatiu.

L'elecció d'Èric com a col·laborador de la nostra recerca va passar tres filtres abans no em vaig decidir a fer el primer contacte amb ell. El primer va ser demanar-li a Carme que busqués entre el seu alumnat quins nois i noies responien al perfil de la mostra que estàvem confeccionant. El segon filtre va ser descartar els nois i noies que havien estat alumnes meus (jo treballa a l'institut de La Ràpita però, com he dit, és força habitual que nois i noies d'instituts de poblacions properes a Amposta acabin estudiant algun cicle formatiu aquí). Aquesta va ser una decisió personal que responia a la precaució de no enterbolir la relació que havíem de construir per a la recerca amb una relació escolar prèvia. El tercer filtre va ser confiar en la percepció de Carme sobre la predisposició a participar dels dos candidats possibles: "Quan els he proposat la possibilitat de participar en una recerca, Èric s'ha mostrat interessat. La mirada li ha canviat".

El moment de fer el contacte per concertar la nostra primera trobada es va demorar gairebé una setmana. Èric no va assistir a classe aquells dies. Després d'uns dies d'absència vam provar de trucar-li però tampoc no contestava al telèfon. Finalment, dijous 26 va acudir al centre i Carme va poder parlar amb ell. Havia estat malalt i només venia a fer els exàmens (ja que estàvem a les acaballes del primer trimestre). Carme li va recordar la possibilitat de participar en la recerca i va concretar una trobada. Aquella mateixa tarda vam quedar a les sis en un bar que hi ha davant l'institut.

Primera trobada amb Èric

Vaig arribar al bar a les sis en punt. Era ple. Només havia vist Èric en una foto de

carnet, de les que s'usen per a les fitxes escolars. Així que em vaig disposar a buscar entre els nois i noies del bar, més confiat en reconèixer un gest o una mirada de complicitat que no pas en identificar la seva fesomia. A la primera taula em vaig deturar. Hi havia dos nois que anys enrere havien estat alumnes meus a La Ràpita. Ara, em van explicar, tots dos estudiaven cicles formatius a Amposta, cadascun en un institut diferent. El bar era el seu lloc de trobada. Després de parlar uns minuts amb ells em vaig girar per completar la meva exploració del local. Just en aquell moment vaig veure Èric que, a l'adonar-se que el mirava, em va dir: "em busques a mi?"

Em vaig presentar. Jo m'havia demanat un tallat, ell no va voler res. Vaig començar explicant-li el recorregut que ens havia portat fins a ell, quin era el propòsit de la recerca, el vincle amb la Universitat i amb el Ministeri d'Educació. El seu primer comentari, intercalat entre les meves frases inicials de tempteig, va ser: *"Jo vinc a vore de que va"*. Vaig continuar amb el text de presentació que havíem preparat per als col·laboradors. Durant una estona només vaig parlar jo. Movent-me amunt i avall del text, per adequar allò que li explicava a les línies del full que li havia passat.

Un cop vam recórrer tots els aspectes que recollia el text de presentació de la recerca li vaig preguntar què en pensava. *"M'interessa"*, em va dir. *"Saber fer una història, poder contar el meu relat"*. I, seguidament, va començar la seva narració: *"Jo vaig deixar l'ESO a tercer. Havia repetit segon i, quan vaig haver de repetir també tercer, me'n vaig anar"*. Va sol·licitar l'accés a un PTT (pla de transició al treball) i va entrar a l'institut. "A quin dels dos?" li vaig preguntar. Ell em va explicar que a l'institut (el que havia estat de BUP) encara que, a les tardes, anava a fer unes pràctiques de taller a l'altre (el que havia estat de FP). Però l'ESO no l'havia fet a cap dels dos, sinó "a les monges" (una escola religiosa privada concertada 3/16). Un cop va acabar el PTT va fer la prova d'accés per a un cicle formatiu de grau mitjà d'informàtica, del que ara està cursant el segon any.

La nostra conversa va tornar a la recerca. Jo li vaig preguntar si se li acudien elements que podia rescatar d'aquella època: imatges, textos, fragments que ens podrien servir per iniciar la reconstrucció del seu trànsit per la secundària. Em va dir que ho havia de pensar, que ho buscaria. Llavors, vaig fer ús de la pregunta que Fernando havia deixat caure en la seva trobada amb Clara: *"Què recordes, què associes al període de la secundària?"*. *"El meu pare va morir"*

"El meu pare va morir al maig i jo no volia anar més a les monges" *"Les monges, no"*, afirmava amb rotunditat. *"Ma mare m'obligava a anar però jo no podia més"*. I a partir d'aquí va començar a remuntar el curs de la seva història un altre cop. *"Primer d'ESO era fàcil. Segon d'ESO em pensava que seria igual i m'ho vaig emprendre 'a la bartola'. Vaig haver de repetir i vaig canviar de colla"* [no em va quedar clar si una cosa havia estat conseqüència de l'altra]. Va cursar segon d'ESO per segon cop i al maig va morir el seu pare. Malgrat no haver aconseguit aprovar segon va passar automàticament a tercer d'ESO sense promocionar (com es fa habitualment quan algú ja ha repetit curs un cop). Tercer tampoc no li va anar bé. L'horitzó que l'esperava al curs següent era repetir tercer. La seva mare insistia en que havia de seguir, però Èric va aconseguir convèncer-la per a que li deixés

abandonar l'ESO [estava a tercer però aquell any complia els 16 anys] per fer un PTT. *"El PTT va ser un canvi i em va anar molt bé". "I que en pensava la teua mare?"*, li vaig preguntar. *"Ho va entendre. Quan em va veure va notar que estava més content"*.

Vam tornar un altre cop a parlar de la recerca. Èric em va dir que li havia agradat la idea, que el plantejament de col·laboració li semblava interessant. Vam parlar de la necessitat de trobar-nos tres o quatre cops més i d'anar escrivint a partir de cada sessió (de moment, jo em vaig oferir a escriure un primer esborrany i a enviar-li per a que ell afegís i retoqués allò que li semblés convenient). Vam intercanviar e-mail i telèfon i vam fixar una data per a la propera sessió. Ell es va mostrar disposat a trobar-nos tan aviat com a mi em convingués. Jo li vaig dir que podia ser interessant tenir uns dies per triar els 'objectes' que portaria a la propera sessió. A més, si era possible que me'ls fes arribar amb antelació, a mi també m'aniria bé tenir uns dies per estudiar-los. Finalment, vam quedar per al següent dijous a la mateixa hora. Èric va proposar tornar a trobar-nos en el mateix bar. Havíem estat bé. Potser més endavant, si consideràvem necessari enregistrar les nostres converses, seria un lloc massa sorollós. Però, de moment, era un lloc on tots dos estàvem còmodes.

Abans d'acabar em va preguntar si algun dia aniríem a Barcelona. *"Com?"*, vaig dir jo. Es referia a si presentaríem el nostre relat a la Universitat (a aquelles alçades de la conversa ja havíem convingut que la nostra col·laboració a la recerca consistiria en escriure junts el relat del seu pas per l'educació secundària). Em va semblar una pregunta molt pertinent. Jo li havia demanat la seva col·laboració per a una recerca de la Universitat. Però la Universitat es veu molt lluny des d'Amposta. En aquell moment, només era un logotip a l'encapçalament d'un text. Li vaig dir que em semblava una proposta molt interessant i que la traslladaria al grup de recerca: venir a la Universitat per entregar i presentar junts el nostre relat. De sobte, no concebia una forma millor de culminar la nostra col·laboració.

Reflexions posteriors a la primera trobada amb Èric

La primera cosa que em vaig anotar en el meu diari de notes després de la primera trobada amb Èric va ser que havíem de parlar de la confidencialitat de les nostres converses de recerca. A l'arribar a casa, Carme m'havia preguntat sobre la trobada. Jo li vaig explicar que l'interès d'Èric s'havia traduït en un compromís de col·laboració. Abans de continuar em vaig aturar. Vaig comprendre que no podia explicar-li els detalls de la meua conversa amb Èric. Carme és professora d'Èric. Va ser a través d'ella que jo el vaig conèixer. Em va semblar que havíem de preservar separats els dos àmbits de relació que, des del moment en que Èric havia acceptat a col·laborar en la recerca, manteníem amb ell.

Els dies següents vaig escriure un primer text sobre la nostra primera conversa que vaig enviar Èric. Jo m'havia ofert a fer una primera escriptura del nostre encontre per facilitar la tasca d'escriure plegats. Era una forma de convidar Èric a participar de l'escriptura sense deixar-lo sol davant el full en blanc. Formava part de la meua tasca d'acompanyament en el procés de reconstrucció del seu trànsit per l'educació secundària. Però des del moment en que vaig escriure aquell primer

text vaig sospitar dels entrebancs que amagava. El meu text era un relat en primera persona. Encara que el propòsit del text era recollir una primera aproximació a la seva història dins l'etapa de l'educació secundària, el fil que conduïa cadascuna d'aquelles paraules donava compte de la meua experiència d'aquell primer encontre. Li vaig enviar el text amb el comentari següent:

----- Original Message -----
From: [Alfred Porres Pla](#)
To: elcolgadodelpueblo@gmail.com
Sent: Monday, November 30, 2009 4:20 PM
Subject: recerca

Hola Èric,
sóc Alfred.

T'escric per enviar-te el text que he escrit a partir de la nostra primera trobada. Aquest text és el punt de partida de la història que farem junts. Així que et convido a llegir-lo i fer els comentaris que creguis convenient. Pots afegir tot allò que penses que m'he deixat, o canviar allò que et sembla equivocada. Pots incloure les teues reflexions, lo que vas pensar quan ens vam conèixer o quan t'explicava de que aniria la recerca.

Veuràs que jo he descrit la nostra trobada des del meu punt de vista. Si vols, tu pots fer una cosa semblant des del teu. Què pensaves quan vas arribar, què representa per a tu poder participar en una recerca d'aquest tipus, com afrontes el fet d'haver de recordar el teu pas per la secundària... el que se t'acudeixi.

Si escrius alguna cosa, ja me l'enviaràs.

La resposta d'Èric va ser immediata.

----- Original Message -----
From: [Eric Pla](#)
To: [Alfred Porres Pla](#)
Sent: Monday, November 30, 7:35 PM
Subject: Re: recerca

Tinc Coses Que Afegir al text:

Vaig Pasar a Tercer , Perque No podia torna a repetir ,

El meu Pare va mori al Maig cuan estava cursan la segona vegada 2 ESO

Per tot el demes Perfecte

La seva breu resposta em va fer pensar que potser el text que li havia enviat li 'pesava' massa, que tenia un efecte intimidador que l'inhibia d'escriure la seva pròpia narració de la nostra relació de recerca. Aquesta sospita em va fer repensar la idoneïtat de ser sempre jo qui anticipés un primer esborrany del relat de les sessions. Ho vaig anotar per comentar-li en la propera sessió.

En el missatge que li havia enviat també li demanava si havia trobat cap record del seu pas per l'ESO que poguéssim usar de 'mediador' de la nostra propera conversa.

----- Original Message -----

From: [Alfred Porres Pla](#)

To: elcolgadodelpueblo@gmail.com

Sent: Monday, November 30, 4:20 PM

Subject: recerca

[...]

També t'escrivia per si havies pogut trobar alguna cosa, foto, text, treball de classe o record que puguem fer servir per a la propera trobada. Si ho tens i m'ho pots enviar, ja saps que m'aniria bé per anar pensant com enfocar el treball del proper dia.

Si penses que necessites més temps (hem quedat per dijous) podem deixar-ho per després del pont (per exemple, l'altre dijous). Tu mateix. Si cal que en parlem, ja ens trucarem.

Salutacions,
Alfred

Èric em va enviar una fotografia.

----- Original Message -----

From: [Eric Pla](#)

To: [Alfred Porres Pla](#)

Sent: Monday, November 30, 7:25 PM

Subject: Re: recerca

Hola Alfred.

Si He Trobat Una foto del que vam parla que vaig canviar de colla , pues dels que erem a la colla , i records mes que res destacaria la mort de munpare de la secundaria que es el que hem va marca mes seguire buscan coses , pero t'envio la foto esta.



No estava segur que la fotografia fos suficient per sostenir una segona trobada. Vaig escriure Èric per agrair-li la imatge que m'havia enviat i per temptejar-lo sobre la possibilitat de trobar més 'evidències' a partir de les quals parlar.

----- Original Message -----

From: [Alfred Porres Pla](#)

To: [Eric Pla](#)

Sent: Monday, November 30, 8:26 PM

Subject: Re: recerca

Moltes gràcies Èric.

De moment, mantenim la trobada per al dijous. Si creus que et cal més temps per acabar de buscar algunes coses més, ja saps que no hi ha cap inconvenient en endarrerir-ho.

Gràcies de nou.

Alfred

No vaig rebre cap resposta en els dies següents. Mentre esperava, em vaig adonar que de la nostra primera trobada emergia una noció de canvi (*"El PTT va ser un canvi..."*) vinculada al benestar, al sentir-se bé, al retrobar-se i retrobar el sentit de tot plegat (*"...i em va anar molt bé"*) que podia ser un dels fils conductors del nostre relat: veure com s'havia construït el 'no estar bé' (un 'no estar bé' que apuntava cap a una dimensió d'allò escolar que transcendia allò exclusivament acadèmic) i com es recuperava el 'estar bé' a través del canvi de centre (i tot el que això comportava per a ell).

D'altra banda, em va semblar que la fotografia ens podia servir per començar a estirar d'un fil: el de la seva relació amb els amics i els canvis en la seva vida vinculats al canvi de colla i la relació que això tenia amb el seu trànsit per l'educació secundària. Fet i fet, potser era millor tenir només una 'evidència' sobre la que parlar. Em semblava que una sessió que s'allargués més d'una hora podia ser excessiva. Així que, com no encara havia rebut cap resposta d'Èric, li vaig enviar un e-mail de confirmació:

----- Original Message -----

From: [Alfred Porres Pla](#)

To: [Eric Pla](#)

Sent: Thursday, December 03, 12:59 PM

Subject: Re: recerca

Èric,

només t'escrivia per confirmar que ens veiem aquesta tarda a les 6 al NJOY.

OK?

Fins després,

Alfred

Tampoc no va respondre.

Segona trobada amb Èric

Quan vaig arribar al 'njoy' (el bar que hi ha davant l'institut) Èric encara no hi era. El local no era tan ple com el dia anterior, així que vaig poder triar una taula des d'on es veia la porta d'entrada. Vaig triar una taula gran perquè, aquell migdia, Carme (que al matí havia tingut classe amb Èric) m'havia dit que Èric li havia

demanat que em digués que a la tarda vindria amb la seva mare. Em preguntava quin seria el propòsit d'aquella trobada amb la mare d'Èric. Es van fer les sis i la porta del bar s'obria cada cop més sovint. "Hola Alfred", "hola Laura" Em sorprenia la quantitat de nois i noies d'aquell bar que havien estat alumnes meus a l'institut de La Ràpita. Gairebé a cada colleta que entrava n'hi havia algun. Em van dir que a les sis era l'hora de l'esbarjo. Així que a les sis i cinc el bar ja era tan ple com la setmana anterior. Es va obrir la porta i Èric va entrar sol.

Vam dedicar els primers minuts a comentar les qüestions que jo portava anotades de la sessió anterior. Li vaig comentar la meva preocupació en relació a com abordàvem l'escriptura de la recerca i li vaig oferir la possibilitat d'escriure un text paral·lel d'aquella primera trobada. Un text que podia tenir ressonàncies del que jo li havia enviat però que havia de recollir la seva vivència del dia que ens vam conèixer. Èric em va respondre: *"Però és que jo faig moltes faltes"*. Jo li vaig dir que no s'havia de preocupar per això, que els textos que compartíem eren documents de treball i que, quan haguéssim de fer l'informe definitiu per a la recerca ja trobaríem la manera d'escriure el text adequat. En aquell moment em va semblar que la meva prioritat era desactivar qualsevol possibilitat de que Èric experimentés una posició de precarietat dins la relació de recerca per la seva dificultat a escriure amb correcció ortogràfica (un cop més vaig pensar en l'efecte intimidador del text que li havia enviat). Però, més tard, la seva resposta em semblar un indici d'una forma de relació amb el saber que es construïa a través d'una experiència que només tenia un valor escolar (ni al 'msn' ni en la majoria d'àmbits en els que Èric escrivia tenia cap sentit objectar d'escriure per motius de correcció ortogràfica).

Èric em va dir que havia quedat amb la seva mare que es trobarien amb mi al bar. Li vaig preguntar si li havia deixat llegir el text de presentació de la recerca. Em va dir que si, però que volia conèixer-me i que li expliqués una mica millor. Vam decidir començar a treballar sense esperar-la. *"És una mica tardona"*, va exclamar Èric. Sobre quarts de sis va sonar el mòbil d'Èric: era la seva mare. Èric semblava contrariat i li repetia un i altre cop que havien quedat de trobar-se al bar. Al penjar em va dir que la seva mare no vindria. *"Potser la propera vegada"*, vaig respondre. I vam seguir conversant sobre la fotografia que m'havia enviat.

La fotografia era un retrat de grup. *"És la primera que em va vindre al cap"*, va dir Èric al preguntar-li perquè l'havia triada. La tenia publicada en un espai 'online' que ja no freqüentava gaire, així que la va haver de buscar. Èric era al mig de la imatge, flanquejat per dos nois i una noia. La instantània havia estat captada el desembre de 2007 i era una imatge de la colla que havia format quan va repetir segon d'ESO. Èric va explicar-me que el primer any que va cursar segon d'ESO ja havia començat a deixar de freqüentar la seva colla de tota la vida i sovint s'ajuntava amb Anna i Edu (la noia i el noi de la dreta de la foto, respectivament). Els integrants de la seva antiga colla s'havien anat distanciant i això va facilitar el canvi. La constitució de la nova colla es va consumir al repetir segon, ja que Èric es va incorporar al grup classe d'Anna i Edu, que tenien un any menys que ell. Aquell mateix any, poc després de l'inici del curs, Joan (el noi de l'esquerra de la imatge) va arribar de Romania per estudiar segon d'ESO. Anna, Edu i Èric el van acollir en el seu grup.

El desembre de 2007, data de la fotografia, Èric cursava el PPT. Eren els darrers dies abans de les vacances de Nadal i al col·legi de les monges hi havia un pessebre vivent. Èric no tenia classe a l' institut i va acudir per reunir-se amb els seus amics de colla, que encara estudiaven quart d'ESO a les monges. La foto va ser presa a l'entrada del col·legi.

La fotografia ens va portar a parlar un altre cop de la seva època d'escolarització al col·legi de les monges, quan repetia segon d'ESO. *"Sempre m'assentava amb Edu. Les taules estaven ordenades de dos en dos. Edu i jo ens assentàvem junts i Anna en la filera següent"*. Joan gairebé mai no estava a classe amb ells perquè anava al grup A, i ells al B. *"Els del grup A anaven més ràpid, eren més treballadors"*. D'Anna va dir que havia estat la seva millor amiga. *"Ara ja no, vam tindre problemes"*. Edu va ser el seu millor amic d'aquells anys, però reconeix que amb el temps es van distanciar. Ara ja no surt amb ells. *"Va ser la meva colla de l'ESO, però va haver un moment que m'avorria amb ells. Jo abans no era de la festa, però ara sí. M'agrada sortir i coincideixo amb altra gent. Tenim un 'club' prop de l' institut, on ens trobem. Anem a la Metro [una discoteca molt popular de la zona]... Aquest estiu he canviat de colla"*.

Vam tornar a parlar de l'època en que repetia segon d'ESO. *"Repetir no em va afectar"*, em va dir. *"Primer si que em semblava una cosa dolenta, però després vaig vore-ho bé: vaig conèixer gent nova, vaig poder estar amb els meus nous amics. Però a classe m'avorria molt. No obria els llibres. Col·laborava, sempre he sigut col·laborador"*. Davant la meua perplexitat per considerar-se 'col·laborador' malgrat no obrir els llibres, va afegir: *"si preguntaven algo i m'ho sabia, aixecava la mà"*. L'al·licient per aguantar les inacabables hores a l'aula era xerrar amb Edu. *"Sempre ens separaven perquè parlàvem massa"*. Llavors només els quedava l'hora de l'esbarjo. *"L'hora del pati te 'desahogaves' tot lo que podies"*.

Vaig preguntar-li quines eren les causes de la seva desafecció. *"Per les monges"*, va dir, amb una ganyota com de fàstic o menyspreu. *"Anar amb uniforme i la poca llibertat que tenies allí dins. No te deixaven fer res. Ni treure el mòbil, ni menjar xuxeries, ni sortir entre classe i classe. Fèiem moltes hores i no te donava temps de fer res més"*. Quan Èric arribava a casa només tenia el temps just de canviar-se per anar a tennis. Jo li vaig preguntar què l'havia empès a practicar el tennis. Em va dir que molts amics de la seva primera colla jugaven a tennis i *"per a estar a casa avorrit sense fer res..."*. Però la pràctica del tennis li exigia assistir als entrenaments sis dies a la setmana (de dilluns a dissabte). Per tant, el temps per estar sol amb els amics es reduïa als caps de setmana.

L'altra activitat amb que ocupava els moments de distracció o de lleure era la informàtica. Li vaig preguntar en que consistia la seva afició als ordinadors i quina relació tenia amb el fet que actualment estigués estudiant un cicle formatiu de grau mitjà d'informàtica. *"Sempre he sigut un fanàtic dels ordinadors, sempre m'ha agradat la informàtica"*, va dir. *"Ara, en canvi, m'avorreixo molt [a l' institut], no és lo que me pensava"*. Les explicacions que van seguir em van fer pensar en la desconexió que sovint existeix entre els sabers disciplinars o professionals i les formes escolars d'apropiació i transmissió d'aquests sabers. Èric em va dir que a l'ESO, sobretot, li agradava jugar a jocs 'online' de guerra. *"Li dedicava moltes hores, potser massa. Però a mi me donava una satisfacció personal que era bona. Entravés"*

al 'ranking' internacional. Me motivava. Coneixia gent d'Espanya i de tot lo món”.

El pas de segon a tercer va ser 'automàtic'. No va aprovar segon però, com ja havia repetit un cop, va passar curs. La desavinença amb l'escola es va agreujar a tercer. *“Va haver un moment que ja passava de tot. No portava la motxilla ni res”*. Jo li vaig preguntar a què atribuïa la radicalització d'aquell distanciament. *“La mort del meu pare. Va ser morir el meu pare i dir: ‘monges, mai més”*. Vaig insistir, *“com relaciones aquest rebuig cap al col·legi de monges amb la mort del teu pare?”*. *“Jo era creient, però no practicant. Al morir el meu pare, vaig pensar que no podia ser que existís algú que mos matés. Vaig relacionar monges i religió. I vaig dir, prou!”*.

La seva mare li va demanar que, malgrat tot, acabés el tercer a les monges. Èric li va respondre que no superaria el curs i que no pensava repetir tercer en aquell centre, *“si de cas, en un altre lloc”*. Edu i Anna van repetir tercer a les monges, però Èric es va negar: *“Pel meu benestar, no podia seguir a les monges”*. Aquell any s'havia retrobat amb un company del seu antic grup d'ESO que repetia tercer. Aquell noi li va dir que el curs següent aniria a fer un PTT a l' institut. Èric va pensar que aquesta era la seva millor opció: *“em va semblar una sortida més fàcil que repetir tercer i vaig tramitar la inscripció”*.

Un temps de desconexió en la nostra relació de recerca

Des de la nostra darrera trobada havien passat dos mesos i mig. Quan ens vam acomiadar havíem quedat, com en l'anterior ocasió, que li enviaria una còpia del text de la nostra conversa. Havia aprofitat el comentari per esperonar-lo a escriure alguna cosa pel seu compte. Els textos que jo escrivia recreaven la meua experiència de les nostres converses. Em semblava que, per construir el text compartit d'aquest encontre, no n'hi havia prou amb esmenar les imprecisions que jo podia haver comés al reconstruir la seva història. Calia tenir també la seva pròpia impressió d'allò que estàvem fent junts. Em va dir que intentaria escriure. També havíem parlat sobre què podíem rescatar per a la propera conversa. Ell em deia que no guardava gaire coses de la seva etapa a l'ESO. Després de donar-li voltes una estona va recordar que en algun lloc devia tenir unes agendes escolars dels anys que havia estudiat al col·legi de monges. Vam quedar que, quan les hagués localitzat, ens trobaríem un dia per mirar-les junts.

Uns dies més tard li vaig enviar el text de la nostra trobada amb el següent missatge:

----- Original Message -----

From: [Alfred Porres Pla](#)

To: [Eric Pla](#)

Sent: Tuesday, December 15, 12:49 AM

Subject: text segona trobada

Èric,

t'envio el text que he escrit a partir de la nostra segona trobada. Ja saps que (com en el primer que et vaig enviar) pots fer totes les esmenes, modificacions i ampliacions que creguis convenient.

També et vaig plantejar la possibilitat que tu mateix escriguessis un text sobre les teves primeres

impressions de la recerca. Has pogut fer alguna cosa? Bé, quan ho tinguis ja m'ho enviaràs.

La darrera cosa que et volia comentar era que seria interessant fer una tercera trobada abans de vacances (tal com vam quedar el darrer dia). A mi m'aniria bé, perquè els dies de vacances tindrè més temps per treballar a partir del que haurem comentat.

Si has pogut trobar algun material més per a la propera trobada (una altra foto, una agenda d'aquella època, un text, etc.) faríem com l'altre dia: m'ho envies per a tenir uns dies per mirar-m'ho abans de trobar-nos.

Ja em diràs.

Salutacions,
Alfred

Els dies següents no vaig rebre cap resposta d'Èric. Sortosament, una tarda ens vam trobar pel carrer. Com sospitava que l'interès inicial per la recerca havia decaïgut i ara potser començava a ser una càrrega massa feixuga per ell, vaig intentar traçar-li un horitzó assumible per a la seva participació. Li vaig demanar si seria possible quedar un dia dins les vacances de Nadal i un darrer dia més al gener per tancar-ho ja tot plegat. Em va dir que no hi havia cap problema i vam quedar en comunicar-nos per decidir el proper dia de la trobada. Uns dies més tard li vaig enviar un altre correu electrònic per confirmar tot allò que havíem parlat.

----- Original Message -----

From: [Alfred Porres Pla](#)

To: [Eric Pla](#)

Sent: Tuesday, December 29, 5:38 PM

Subject: trobada

Èric,
t'escric per preguntar-te si creus que podríem trobar-nos demà o demà passat (abans d'acabar l'any).

Com te vaig dir, només ens caldran un parell de trobades més i, abans d'acabar gener, ja ho tindrem enllestit.

Però a mi m'aniria bé quedar aquests dies, perquè amb les vacances tinc més temps per escriure.

Dis-me si pots. A mi, qualsevol hora me va bé.

Gràcies,
Alfred

Una dies més tard vaig rebre resposta d'Èric.

----- Original Message -----

From: [Eric Pla](#)

To: [Alfred Porres Pla](#)

Sent: Sunday, January 03, 5:38 AM

Subject: Re: trobada

Pues no vaig puguer contestarte perque sincerament estos dies no estic per casa apenes , i cuan estic

o estic dormi o estic agarran 4 coses per anarmen atravegada...

Tinc pendent , l'escrit de la primera trobada pero com et dic casi no dispo de temps estos dies.

Jo crec que sobre la semana que comenses clases seria millor quedar....

Per cert ma mare ma confirmat que te les agendas podrien ser una sortida per a la propera trobada...

Gracies i ho sento

Eric

El missatge d'Èric semblava revifar una relació que estava esmorteïda. Li vaig respondre.

----- Original Message -----

From: [Alfred Porres Pla](#)

To: [Eric Pla](#)

Sent: Sunday, January 03, 11:22 AM

Subject: Re: trobada

Cap problema Èric. Les vacances són per disfrutar-les.

Si vols quedem el dia 11 de gener a les 16h al "njoy". És per posar una data concreta, però si no te va bé podem canviar-ho.

Ja m'ho confirmaràs.

Si pots portar les agendas, ens podrien servir com a punt de partida per parlar.

Bon Any Nou,
Alfred

Però en els dies següents vam tornar a perdre el contacte.

----- Original Message -----

From: [Alfred Porres Pla](#)

To: [Eric Pla](#)

Sent: Sunday, January 10, 4:44 PM

Subject: trobada

Èric,

per demà m'ha sortit una reunió a Barcelona. Com no m'has dit res des de diumenge passat he pensat que potser no has vist el meu e-mail o no te va bé quedar demà. Sigui com sigui, com no tinc confirmació de que podem trobar-nos demà, he decidit assistir a la reunió que tinc a Barcelona.

Si et sembla bé, intentem quedar un altre dia d'aquesta setmana. A mi em va bé qualsevol. Dimarts, i divendres a partir de les 16 h. Dimecres i dijous, a les 18 h.

Ja em diràs quin dia et va bé.

Si no em dius res, provaré de trucar-te. Habitualment intento no usar el telèfon perquè em sembla més personal i penso que per e-mail no envaeixo tant el teu espai. Però, en aquest cas, com em vas dir que darrerament no llegeixes massa el correu, faré una excepció.

Salutacions,
Alfred

Uns dies més tard vaig provar de trucar-lo, però no em va agafar el telèfon. Vaig deixar passar el temps abans de provar-ho un altre cop. A la fi vaig aconseguir parlar amb Èric i vam quedar per fer una darrera trobada al lloc de sempre, al 'njoy', el bar que hi ha davant l' institut.

Tercera trobada amb Èric

Vam començar per posar-nos al dia de les circumstàncies que havien acompanyat aquests dos mesos i mig que ens separaven de la nostra darrera trobada. Èric em va explicar que ell i la seva mare se n'havien anat a viure amb la seva àvia. Els darrers mesos havia tingut uns problemes de salut que aconsellaven que no visqués sola. Tot aquest trasbals li havia comportat canvis significatius que tot just ara començava a pair. Em va dir que inicialment pensava que viure amb la seva àvia "seria una altra cosa". Pensava que estaria molt més controlat, degut al tarannà de la seva àvia. Però el canvi de domicili li havia comportat més llibertat. Abans vivia als afores de la ciutat i depenia de la seva mare per a desplaçar-se. Ara vivia al costat mateix de l'institut i podia entrar i sortir de casa quan volia. Els primers dies, però, a casa de la seva àvia no tenia connexió a Internet, la qual cosa explicava en part les dificultats que havíem tingut per concertar aquesta darrera trobada.

Després d'uns minuts en què també em va explicar que aquests darrers mesos gairebé no havia assistit a l' institut, vam tornar al relat que ens ocupava. Iniciàvem aquesta darrera trobada sense cap element nou sobre el que conversar. Les agendes, em va explicar, s'havien quedat a l'altra casa i no tenia gaire possibilitats de recuperar-les. Així que el temps que ens quedava el vam dedicar a 'revisitar' passatges que ja havíem explorat.

Èric em va tornar a dir que deixar el col·legi de monges per estudiar el PTT havia estat una de les millors decisions que havia pres. Al PTT va poder "*veure el món des d'un altre punt de vista*", deia. Jo li vaig preguntar què significava per a ell aquesta afirmació. Em va dir, "*més llibertat*". En quin sentit?, vaig insistir. "*Dins a les monges era allò o no res*". En canvi al PTT "*hi havia sempre 'bon rollo' amb els mestres, et sabien tractar i els companys eren com jo*". Els següents minuts els vam dedicar a estirar d'aquests dos fils.

'Saber tractar' significava per a Èric "*donar confiança, parlaven amb tu, et deixaven sortir abans*". Em va explicar que cada dia negociaven amb el professorat les pràctiques que havien de realitzar. El professor sempre els rebaixava la tasca i, a canvi, ells s'hi posaven amb ganes. Això els permetia sempre acabar abans d'hora i disposar d'una estona lliure entre classes, per sortir a fumar i fer la xerrada amb els amics.

Quan li vaig tornar a preguntar a què es referia amb que els companys eren com ell, va dir: "*Al PTT no va la gent selecta, saps? Allí ens ajuntàvem els 'gamberrets' de classe, érem 'listos' però 'vagos'*". Definir-se com a 'llest però gandul' em va semblar

una forma de relacionar-se amb els sabers escolars que contestava la narrativa que els situava com a 'fracassats escolars'. Ser 'llest però gandul' convertia el seu fracàs escolar en una circumstància contingent, no en un tret identitari essencial. A més a més, ser 'llest però gandul' podia ser un símptoma d'agència ("*No ho faig perquè no vull*") i un distintiu de resistència que li atorgava una certa ascendència entre els companys. En última instància, ser 'llest però gandul' ("*Sóc molt 'vago' per al que no m'agrada, però si una cosa m'agrada no em fa mandra*") introduïa la qüestió de les distàncies socials, culturals i vitals que separen els sabers escolars dels interessos i sabers que configuren les experiències de subjectivació dels joves (Charlot, 2000 [1997]).

Malgrat tot, em sobtava la naturalitat amb la que afirmava "*sóc molt vago*". Li vaig demanar si podíem rastrejar d'on sortia aquesta convicció. Ell es va remuntar al primer cop que va estudiar segon d'ESO: "*Em vaig confiar massa i després [un cop repetia segon d'ESO], com sabia que no podia tornar a repetir no m'havia d'esforçar*". "*Els mestres em van dir que era vago*", va afegir. Em va semblar que, en certa manera, aquesta explicació del seu fracàs escolar a l'ESO el confortava. Hagués estat pitjor voler i no poder.

Abans d'acabar vaig preguntar-li pel present. Tot just és com havíem començat la tarda, parlant del seu canvi de casa i de les seves absències a l'institut. Em va reconèixer que estudiar el cicle formatiu d'informàtica havia suposat un retorn a una forma de ser a l'institut que li recordava els temps de l'ESO. Es preguntava de què li serviria estudiar castellà per a reparar ordinadors. Tampoc es sentia tan proper dels companys com al PTT: "*Algun te'n trobes. Sempre hi ha algun que destaca sobre els demás i dius, este és dels meus! Busco gent com jo*". Li vaig preguntar si la companyia de nois en la seva mateixa situació l'animava a assistir a classe i em va dir que sovint, quan es trobaven, es quedaven a les portes de l'institut i ja no entraven. Gairebé sempre li sabia greu, però reconeixia que anar a classe no el motivava i que només s'esforçava perquè s'havia compromès a aprovar. "*Però, si fos per mi, me passaria el matí dormint*".

Conversando con Clara

Noemí Duran Salvadó

Primer encuentro

Bar de la Facultad de Bellas Artes, sentadas alrededor de una mesa redonda bajo un pino. Lugar tranquilo y familiar para las dos. Clara es estudiante de segundo curso en la licenciatura, yo empiezo a dar clases en la universidad. Coincidimos en la asignatura de Interpretación de la Imagen.

C. (Clara) *Pero, entonces, ¿tú estás en un grupo de investigación?*

N. (Noemí) Sí, se llama Esbrina, y es un grupo en que nos juntamos personas de varios departamentos universitarios, por ejemplo, una parte somos la gente del Departamento de Educación Artística de esta facultad, y otra parte importante son la gente de la Facultad de Pedagogía del Campus Mundet; entre otros. De hecho, quería hablarte un poco del contexto de la investigación...

C. *Ah, o sea que ¿no tiene nada que ver con tu tesis?*

N. No, en un sentido estricto, la investigación a la que te invitamos a colaborar es un proyecto que realizamos algunas personas del grupo, unos quince, aproximadamente; y, a ver, de forma colateral claro que me da pistas para mi tesis, especialmente en lo metodológico, pero se trata de otra investigación.

Leemos la hoja de presentación del proyecto, aprovecho para contarle a Clara que el curso anterior ya empezamos a indagar sobre la relación de los jóvenes con el saber, gracias a un proyecto “piloto” financiado por la Generalitat de Cataluña.

N. En este primer proyecto nos centramos en conversar con jóvenes que no habían acabado la secundaria, etiquetados frecuentemente como “fracasados escolares”. En la investigación que nos proponemos ahora queremos considerar también las experiencias de jóvenes que han seguido el rumbo esperado en la escolarización académica. Es decir, que han superado la secundaria y han seguido estudiando, por ejemplo como tú, que estás en segundo curso de carrera universitaria.

C. *Vale, me parece interesante. Hablar de mi relación con el saber en la secundaria... El mejor recuerdo de secundaria es estar con los amigos, y, por lo demás... lo recuerdo bastante aburrido. ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿Qué traigo?*

N. No lo sé. En este punto se evidencia que entre las dos tenemos un espacio a construir en relación con algunas decisiones metodológicas de la investigación. Te acompañaré en la reconstrucción de los recuerdos y

las reflexiones sobre tu paso por la educación secundaria, pero tenemos que ir decidiendo las dos cómo lo exploramos y cómo damos forma a los relatos emergentes.

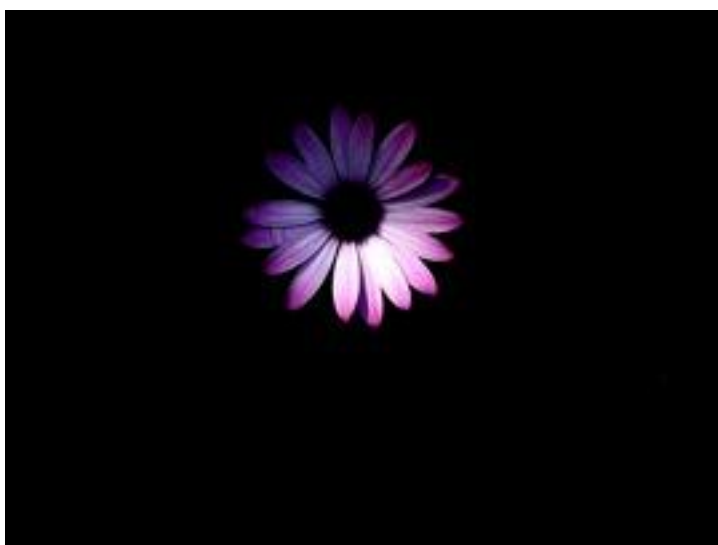
De vuelta a casa me pregunto por qué le habrá interesado participar en la investigación. ¿Por qué dice que le parece interesante? De hecho creo que se lo pregunté cuando ella lo dijo, aunque no lo haya escenificado en este primer relato. Su respuesta fue señalar cómo se había sentido en la secundaria, la importancia de los amigos y el aburrimiento hacia el estudio. Tengo que volver a preguntarle ahora, después de todo lo que hemos intercambiado, qué ha significado para ella este proceso.

10 de Noviembre 2009

Clara en sus fotografías

C. El primer material en el que pensé para reflexionar son las fotografías. Durante los dos últimos años de la ESO lo fotografiaba prácticamente todo... Me planteé si estas fotografías podían vincularse a mi relación con el saber. Quizás sí, jugar con la cámara digital era un modo de explorar lo que me rodeaba.

24 de Noviembre de 2009 / Goggedoc



C. Es cierto que me gustaba fotografiar de todo pero ahora revisando las fotografías del 2005 (tenía 14 años, en 3ro de ESO) he visto algunos temas predominantes: fotos de cielos, de elementos naturales (flores, árboles) y de mi cuerpo.

Las otras fotografías que hacía en el instituto eran simplemente de la hora del patio o del comedor, desayunando... Nos reíamos un rato y después las guardaba. En cambio, las otras que te he comentado antes, las modificaba jugando con el photoshop, las retocaba. Una flor aislada en un fondo negro. Recuerdo tener una relación inestable con las amigas (más amigas que amigos en aquel entonces); durante un tiempo somos amigas, después estamos un mes sin hablarnos, pasan unos días y volvemos a

ser amigas... Eran relaciones intensas, de cambios repentinos, con pocas mantengo hoy la amistad. Era la época de empezar a sentir que eres alguien, de identificarte con gente, de pertenecer a un grupo; de ser consciente de lo que sí quería y de lo que no.

Estas fotografías que pretendían ser todas muy “estéticas” me hacen pensar hoy en la importancia que daba entonces a las apariencias. Creo que fotografiaba como para verme en un espejo, para aceptarme tal y como era, para sentirme valorada...



La titulé “La fuerza de la cámara”. La de la flor tenía como título “Vida muerta”. Todo lo vivía de forma muy intensa; o mucha felicidad y alegría, o mucha negatividad y pesimismo. Me gustaba hablar de paradojas, de si existe el infinito... todo llevado al extremo.

Me acuerdo de un profesor de matemáticas, con el que nos encontrábamos al comedor, o a la hora del recreo y hablábamos de estas cosas, de cómo representar el infinito, etc. Con algunos profesores teníamos “buen rollo”, proximidad, podíamos conversar. Era yo quién iba a los profesores a preguntarles. Al de matemáticas porque a clase nos planteaba problemas y después yo le encontraba o iba a su departamento para que me explicase más. Con otros profesores comentábamos simplemente el día a día, no cuestiones tan concretas.

N. ¿Tenías buena relación con los profesores en general?

C. *Yo es que era una niña muy buena (sonríe). Mi hermano mayor era un “Jaimito”... los profesores nos comparaban.*

Del instituto

C. *Ahora mi hermana está en el Instituto y aún arrastra la historia de Marc, mi hermano mayor, y la de Clara. Nuestros padres siempre han tenido buena relación con los profesores; cuando coinciden les mandan recuerdos a mi hermano y a mí. Podría destacar la participación familiar en las actividades que se organizaban en el Instituto. Es Instituto y bachillerato público. En Reus es de los que tiene “buena fama”.*

N. ¿En qué sentido?

C. *Porque hay una buena relación entre profesores y alumnos, se organizan concursos de radio, fotografía... proyectos colaborativos. Tiene más vida social que otros centros. También porque se hace francés y se organizan viajes a Francia, yo lo hice como optativa. Tiene muchas cosas, el bachillerato artístico, que permite el*

montaje de una exposición, etc.

De la ESO al Bachillerato yo me sentí cómoda en el instituto, a diferencia de la mayoría de compañeros que vinieron a hacer el artístico desde otros centros; yo ya llevaba cuatro años, estaba cómoda, en confianza con el lugar y los profesores.

8 de Diciembre de 2009 / Bar de Bellas Artes

Entre ESO y Bachillerato



C. Tengo un auto-retrato hecho en 2do de ESO. A través de estas fotografías me doy cuenta también de los cambios físicos. En bachillerato dejo de hacer fotos tan retocadas y de mí. Me acuerdo que cuando estaba en bachillerato vivía de forma distinta el instituto. Veía a los de la ESO muy pequeños e inocentes.

Podría distinguir el saber procedente de "aprender de": de las fotos que hacía, de las relaciones con los amigos y los profesores...; y el saber procedente de "estudiar" la materia de las asignaturas. Estudiar significaba ponerme delante de un libro y aprender de memoria (no me gustaba). Me veo sola, preocupada por la presión de sacar "buena nota", presión que me ponía yo misma; era muy exigente. Se mezcla una cuestión de autoestima y necesidad de sentirme valorada.

N. ¿Quieres decir sentirte valorada por los demás?

C. No, por mi misma. Mis padres me daban tranquilidad, me decían que me fuese a nadar, que no me preocupara tanto... Durante la ESO no hacía nada más que... ir al "Reus Deportiú" a nadar; pero fue poco tiempo, también jugué a básquet pero en un periodo muy corto; y otras temporadas cortas iba a correr o en bici. Probaba bastante pero no acababa de hacer nada. En cambio de 1ro de bachillerato tengo muy buenos recuerdos de cuando era monitora de "esplai"; de hecho he estado allí toda la vida, desde que estaba en la barriga de mi madre. Lo fundaron mis padres. Cuando era monitora pensé "¿y si estudio magisterio?". A 2do de bachillerato tuve que dejar lo de monitora por el trabajo de investigación final que requería mucho

tiempo.

Estudié bachillerato artístico, me gustó, y supongo que elegí la carrera de Bellas Artes por continuidad. Me sentía más ilusionada con Bellas Artes, creo que magisterio es algo que siempre puedes hacer, el estar con niños, por ejemplo en las colonias de verano...

C. Mejor el bachillerato que la ESO, en bachillerato sentía que estaba ahí porque yo quería, porque me interesaba. En cambio la ESO la tienes que hacer. En la ESO podías elegir poco, yo siempre elegía de visual y plástica. Cuando estaba en 4to de ESO pensaba en ciclos formativos de fotografía, la escuela de arte de Reus, arte, diseño, fotografía...

N. Y al final, ¿elegiste el bachillerato?

C. Sí, pensé que así podría ir a la Universidad... No lo sé...

Tener que estudiar

C. Historia, física y química no era lo mío. Pensé que en el bachillerato artístico no tendría que estudiar tanto... era más de estrategias: coger la cámara, las hojas... más práctica, y esto se me daba bien.

¡Ah, sí! En 4to de ESO decidí no estudiar un examen y sacar un cero, para decir: ¡Yo también puedo sacar un cero! Quería demostrar que a mí no me gustaba, que estaba harta.

N. Y qué pasó, ¿lo hiciste?

C. ¡Sí, sí! Saqué un cero [sus ojos se abren]. Pero el profesor era majo, se preocupó, vino a hablar conmigo, en plan "¿Qué te pasa Clara?"... Hice los otros exámenes y aprobé. Era Química, una asignatura que para mí no tenía sentido, estaba predispuesta a no entender nada.

Durante la ESO no me gustaba estudiar, en bachillerato sí. Para Historia del Arte, por ejemplo, me metía, estudiaba lo que necesitara. Quizás porque ya era mayor y me daba cuenta que estudiar también tiene cosas positivas. Filosofía, Dibujo, Volumen... me gustaba, sobre todo las optativas de fotografía. Estaba convencida de que me gustaba y lo hacía porque yo lo quería. Ahora por ejemplo me arrepiento de no haber estudiado más los idiomas, ya que a veces aún tengo dudas con la ortografía.

8 de Diciembre de 2009 / Bar de Bellas Artes

C. En el bachillerato pensaba en la idea de sacar buenas notas para poder elegir la universidad que fuese, ya que cuando empecé primero no tenía claro qué estudiaría después. Este pensamiento se fue desvaneciendo al llegar a segundo de bachillerato, donde se juntó el "trabajo de recerca" con la selectividad, y prioricé las materias que

más me gustaban para estudiarlas bien.

También la idea, desde el punto de vista del saber, de que tenías que aprender algunos conceptos determinados para hacer la selectividad, quizás en las asignaturas del artístico no estaban tan concretados, pero en las materias obligatorias (lenguas, filosofía y historia) sí. Algunas veces eso me hacía sentir que no podía con todo, también el ritmo de los profesores fue rápido. Pienso que en determinadas asignaturas (por ejemplo, Historia del arte) la selectividad impidió profundizar en los temas tratados, y simplemente se nos dio una visión muy generalizada.

En el bachillerato artístico no había un ambiente de trabajo, me sentía... no frustrada pero, que no acababa de..., no sé cómo decirlo, que no lo aprovechaba. La gente no sabía qué hacer y al final quedaba el artístico.

18 de Diciembre de 2009 / Goggledoc

Algunas experiencias gratificantes

C. Cuando estaba en la ESO, creo que en la elección del bachillerato artístico me influyó el hecho de que cada año se organizaba un concurso de fotografía en el Instituto. Yo siempre me animaba y me daba cuenta de lo bien que me lo pasaba. Los profesores me lo valoraban a parte de la notas de los exámenes. La verdad es que me encantaba participar y ayudar en el montaje de la exposición. No recuerdo bien si era algo voluntario, pero recuerdo la ilusión de organizar todas las fotografías, de hacer los carteles... cada año lo organizaba un departamento diferente junto con el de visual y plástica.

Del bachillerato destaco el trabajo de investigación ("treball de recerca") que hicimos a finales de primero y principios de segundo. En él se nos dio la oportunidad de organizarnos, con la ayuda de un tutor o tutora, y plantear la investigación (el tema también lo propusimos nosotros). Pudimos enfrentarnos y resolver cuestiones por nosotros mismos. Lo destaco en mi paso por la secundaria como un punto muy importante con mi relación con el saber.

Otro momento significativo del bachillerato, en segundo, fue el montaje de una exposición a "Cal Massó" de los trabajos que habíamos hecho los del artístico. Las salidas en el bachillerato a Barcelona (culturales, organizadas por el instituto o salidas algún sábado con mis amigos) me entusiasmaron y decidí que vendría a estudiar a Barcelona, no tenía claro qué, pero Barcelona me parecía el lugar perfecto para aprender.

La experiencia general del bachillerato fue positiva, esto me animó a seguir con la universidad.

Clara en sus agendas

C. Ahora, repasando las agendas de aquellos años (por cierto un material que guardo

con mucho cariño) veo que aparte de apuntar los deberes también era un cuaderno de dibujo, de reflexiones, de collages, de dedicatorias de los colegas, de apuntar frases, de las letras de canciones favoritas, dónde pegar la entrada del cine.... lugar para ser consciente del pasado, presente y futuro.

En este espacio el hilo conductor eran las tareas del instituto, los días y las semanas, todo giraba alrededor de eso. Pero a la vez, me sentía cómoda por entretenerme a expresar cualquier otra cosa; o es quizás ahora que veo el contrapunto en el hecho de que sentía como una presión las obligaciones del instituto, y en la agenda me permitía relajarme “decorándola”... O tal vez es un simple reflejo de la no separación entre la “vida en el instituto” y la “vida personal”.

Cuando pensé en las maneras de abordar mi relación con el saber durante la secundaria me quedé con las fotografías, quizás porque mi afición aún continúa. Pero las agendas, al mostrarme todo un curso me han dado una aproximación más global a los años de secundaria.

Ejemplo de una página de agenda decorada a mi gusto: Puse la foto de una excursión que hice un fin de semana. Para recordarla y jugar un poco, me dediqué a escribir del revés toda la faena que tenía que hacer. Ahora repasando veo que lo que hacía más era jugar con las letras o los números del mes, hacer juegos de palabras... También encuentro muchos dibujos de líneas, dibujos repetitivos y mecánicos; esto en espacios en blanco de la agenda.

Veo que durante la semana me dedicaba mucho a mí misma, a mis pensamientos. Aparecen las letras de canciones, dedicatorias y comentarios de amigas agrupados al final, como si estuvieran aparte. Me demuestro otra vez que viví aquellos años de manera introspectiva, de ir hacia dentro de mí, más que de ser una persona que salió hacia fuera, relacionándose con su mundo exterior.

15 de Enero de 2010 / Goggledoc

N. Clara, ¿cómo te lees en este relato?

C. Del relato destaco los momentos en que expongo las sensaciones emocionales, es allí donde ahora me leo de forma optimista, positiva desde la distancia. El paso del tiempo ha dejado enfriar las emociones de entonces. Cuando hablo de una mirada optimista me refiero a que ahora veo que el hecho de pasar esas experiencias (de inestabilidad emocional en el instituto) ha contribuido de manera positiva en mi manera de ser actual (me he “equilibrado”).

El resto de relatos los veo “neutros”, es decir, con menos importancia para mi crecimiento que los relatos de cómo me sentía.

N. ¿Qué sentido le das, ahora, a lo que hemos compartido?

C. Como he visto, he hecho hincapié en las sensaciones y hechos más personales (hacer fotos, apuntar en la agenda...).

Le doy un sentido al estado emocional. Éste influye en la vida en el instituto, la cual es relevante para una persona adolescente. Como los amigos, muy importantes, a la familia quizás no le he prestado tanta atención. Pues el estado emocional de mi adolescencia creo que ha sido decisivo en la relación con el saber.

9 de Febrero de 2010 / Goggledoc

Aprender cosas para la vida

Asunción López Carretero

Presentación

Itziar (en la actualidad tiene 21 años) llegó a Barcelona hace unos doce años. Es fruto de una adopción y según cuenta venir aquí le representó tantas emociones que hasta cayó enferma.

Su vida sufrió un cambio radical y aunque dejó en su país de origen algunos lazos, el horizonte que se le presentaba aquí era muy esperanzador. Unos padres la habían elegido, de entre sus compañeras de orfanato, y se le abría un mundo por explorar. Conozco a Itziar (nombre supuesto que ella misma elige) desde hace tiempo, y me hace dirigirme a ella tanto su condición de persona que ha abandonado y retomado varias veces la enseñanza “reglada” como el interés de conocer algo de cómo ella ha vivido esos tránsitos de lugares, personas, adopciones, tan habituales hoy en nuestra ciudad y centros escolares.

Cuando concierdo con ella la cita su respuesta es afirmativa. Es una chica extrovertida y muestra desde el primer momento ganas de conversar. Sin embargo, en la primera cita me llama unas horas antes con una voz “adormilada” y no parece muy dispuesta a salir de ese letargo. Concertamos una segunda cita en su casa, advertida por lo que sucedió la primera vez, la llamo antes de salir de casa y se muestra esta vez muy dispuesta.

Me recibe en su casa y acordamos permanecer allí. Sus palabras salen atropellándose unas a otras, en algunas secuencias muestra una mayor reflexión, pero en otros momentos sus palabras van saliendo a borbotones. La conversación fluye con una gran intensidad y en un registro muy emotivo, vamos bordeando un enorme agujero...

Un itinerario zigzagueante

Estaba “super –bé”

Itziar comienza su conversación comentando que a su llegada a Barcelona fue feliz, tanto en relación con su familia como en el colegio: *“me sorprendió porque me gustaba el colegio, de tantas emociones cuando llegué me puse enferma dos semanas, pero estaba super-bé”*.

Como ella cuenta *“estar super-bé”* era que *“tenía amigas, me gustaba, me interesaba lo que hacía y también quería aprender las costumbres de este país”*. Algo indicativo de su interés, es que al poco tiempo hablaba perfectamente el catalán. (De hecho la conversación se desarrolla en catalán). Esta lengua ha pasado a ser su primera lengua o lengua materna. También comenta que su madre la ayudaba en las tareas

escolares.

Se reían de mí

Una segunda experiencia comienza cuando pasa al instituto. Allí descubre la otra cara de la escolaridad. Como ella misma cuenta, el paso al instituto fue la entrada en un mundo arisco, excluyente y violento.

Describe las burlas que se hacían con su cuerpo: *“algunas chicas me aceptaban “pasa de ellas”, me decían”. Y sigue diciendo “me decían por qué no te vas puta”. Mi padre me decía que les plantara cara, pero me daba miedo”.*

Itziar no puede “pasar” “ni plantar cara” (que son los mandatos que le vienen del otro) y no encuentra en la escuela personas adultas que medien esta situación, está atrapada. Su malestar, tal y como ella explica, la lleva a transgredir: *“Empecé a fumar, a hacer campana, lo que explicaban los profesores no me interesaba y no me atrevía a preguntar”.*

Aún dentro de su dolor habla de que tenía algunas amigas y una profesora que la ayudaba y con la que se sentía más segura. Observo que detrás de un aspecto de dureza se esconde una gran vulnerabilidad.

Estaba muy enfadada

La muerte de su madre coincide con un cambio de centro, Itziar va a un colegio privado: *“Mi madre se puso muy enferma cuando hacía tercero, en el nuevo colegio empezaba a tener amigas, pero en cuarto murió mi madre y ya no aprobé”. Sigue diciendo: “Con las amigas estaba bien, pero de lo estudios nada se me quedaba, nada me sorprendía ni me interesaba”*

Asun: ¿Qué te hubiera gustado?

Itziar: *“Me hubieran gustado **cosas para la vida**, cosas importantes como saber cuidarse, las drogas, hablar de sexo, de relaciones, de la sociedad en que vivimos, no del pasado...también me gustan cosas como la genética, cosas de hoy día ligadas al presente”.*

Creo que el interés de Itziar por la genética es relevante en una chica cuyo origen biológico es desconocido para ella.

Y sigue hablando de su enfado y de su rabia, todo en el colegio que le parece muy rígido, sabe que está enfadada por lo de su madre y ella pone palabras diciendo: *“Me suspendieron en cuarto, era muy pesimista, todo era rígido en ese colegio, insulté a una profesora (porque estaba muy enfadada por lo de mi madre), era una escuela demasiado educada para mí, había mucha distancia y todo eran “buenas formas”. Esas “buenas formas” que encontró en ese colegio, no respondían a su demanda de aprender cosas para la vida. Para ella esas formas estaban separadas de la vida, también de su vida “Era todo “muy educado”, demasiado educado para mí”.*

Llegado a este punto deja la escuela y se pone a estudiar cocina. Este último aprendizaje lo abandona por un problema que tuvo y que no desea comentar.

Sin embargo, a pesar de estas enormes rupturas, en parte por el inicio de un trabajo con una psicóloga y en parte por ella misma, se abre un espacio “interior” en ella y comienza a reflexionar sobre su experiencia y vuelve a la escritura, que había ya utilizado en la infancia, al iniciar su vida aquí en Barcelona y al aprendizaje de la lengua.

El espacio de ser

A pesar de este itinerario, marcado por las rupturas, por las presencias y ausencias de seres queridos, por los cambios constantes, por esas vivencias escolares tan dolorosas, Itziar ha podido conservar un espacio de sí misma, que ha dado lugar, aunque con dificultad, a una posibilidad de subjetivar lo que le sucede (quizás apoyada en esos vínculos significativos para ella).

Ella sabe que quiere *aprender cosas para la vida*, que le permitan estar bien, relacionarse, recuperar ese bienestar que encontró al llegar a Barcelona y que se ha ido ocultando en ese itinerario tan complejo. Quiere recuperar en su vida actual ese “*estar super bé*” que vivió - y que ya no es el que tuvo en la infancia - ya que ha habido una gran ruptura y un recorrido escolar difícil para ella, en el que se suman las pérdidas.

Fruto de esa búsqueda, tiene encuentros que vive positivamente, como ella dice (refiriéndose a la experiencia con la psicóloga): “*Aquí me valoraban que sabía escribir, intentaba conocerme a través de la escritura, empiezo a pensar en cómo soy yo, como me siento, pero me cuesta seguir un hábito y lo dejo, me gustaría escribir cuentos y poner imaginación*”.

Otro espacio propio que ha ido cultivando es el de las amigas, aunque en parte, es muy inestable por su búsqueda constante de aprobación y también por la focalización en el encuentro con el otro sexo, de cuya relación espera ese apoyo de afecto que ha perdido.

Llama la atención su estética muy estridente, ropa llamativa, con las “marcas” de las chicas adolescentes de hoy, (no me refiero sólo a las marcas comerciales, sino también a los rasgos que toma de fuera para atraer al otro sexo y formar parte del grupo de chicas) escotes, pircings, tatuajes, pinturas etc. Esta estética juega para ella el doble papel de “reclamo” para el otro y de rechazo, ya que marca de forma muy patente su diferencia de rasgos con otras compañeras de aquí. Es a la vez para ella una forma de seducir y también de presentarse con un coraje, que entra en conflicto con su vulnerabilidad y deseo de ser aceptada y querida.

La búsqueda de sí

En el momento actual asiste a una escuela de personas adultas -“*ahora veo que*

para todo se necesita la ESO". "He llegado aquí, si me esfuerzo apruebo y me siento bien, quiero estudiar aunque no me guste, me cuesta mucho, no se me queda"... "Soy pesimista, pienso que me voy a quedar en blanco- Pero los profesores me dicen, -ves como puedes y me dicen que soy pesimista." "Ahora estoy bien, me siento aceptada como soy".

La historia de Itziar me lleva a preguntar sobre el motivo o los diferentes motivos que sostienen el deseo de *aprender cosas para la vida*. Las rupturas, el encuentro con experiencias de malestar nos la muestran como una chica que busca gestionar su vida, en esa búsqueda -por las características de su biografía- hay algo que excede la escuela. Sin embargo, eso no quita importancia a su demanda y conecta con la reflexión de qué sería de la escuela si aprendiéramos cosas para la vida. Y en averiguar la concreción de la pregunta, es decir qué busca en la escuela y qué no encuentra, una chica de 19 años cuando afirma esto.

En ella hay dos caminos paralelos, el que parte de sí y de su búsqueda personal, y el que viene del otro institucional encarnado en las personas docentes y más allá de eso en el papel de las personas adultas en los diferentes contextos educativos. Todo ello me sugiere como podría articular la escuela ese deseo genuino de Itziar. La escolarización no la ayuda a vivir bien, a estar de forma propia y personal en el mundo. Cuando ella vive esa imposibilidad queda adormilada, adormilada como cuando la telefoneé para conversar. Una vez que vio mi insistencia se lanzó a la piscina y entonces no podía cortar la conversación

También en su interior coexisten ingredientes que la confunden, "*quiero que me quieran*" -dice- y entonces sus proyectos se mueven en la fantasía: domadora de delfines, actriz como ella misma dice o, por otro lado más real, ahora está descubriendo que también le gustaría "*ser profesora de catalán de personas adultas*".

Este último comentario se acerca más a la escritura, como búsqueda de sí, y también como escritora de cuentos, que son dos deseos que no han encontrado lugar en la escuela y, por tanto, no se han anudado con el saber y el aprender, por un lado y el sentirse querida y valorada por otro, esto último lo ha vivido en una situación extra-escolar, (la experiencia con la psicóloga) aunque en la escuela primaria hubo una gran conexión. Estaba "*super bé*".

Me llama la atención la convicción con la que expresa ese sentirse valorada en la escritura, vínculo que sabe que existe por su experiencia en la escuela primaria, pero no lo encuentra en todo ese periodo de la secundaria (excepto con la psicóloga), y eso me lleva a pensar que pasaría en la escuela si hubiera una escucha activa o un dejarse guiar por el deseo del alumnado. En definitiva si se pudiera anudar algo de lo que viene de sí (de cada uno) con el saber propuesto. Quizás ser profesora de catalán pudiera ser una forma.

Comentarios finales

He podido tener el privilegio de contar con una colaboradora, que con una gran

disponibilidad, me ha llevado a re-plantearme muchas cosas, quiero dar cuenta de algunas de ellas.

Itziar ha sentido malestar en la institución educativa. Eso me hace pensar que ese malestar y la violencia que genera, también es vivido por el profesorado y algunas madres y padres.

Violencia del contexto que en el caso de Itziar aparece una presencia adulta protectora en primaria y una ausencia o una mínima presencia en secundaria: un zigzag que va de una situación “protegida”, a la selva o a la contención por la ideología (de una escuela privada religiosa) que no tiene en cuenta su malestar y no acoge su dolor. La escasa presencia significativa o el abandono de las personas adultas de su lugar de autoridad deja sometidos A LOS JÓVENES a la tiranía de unos sobre otros (Hanna Arendt). También la presencia de personas adultas no confiables, hace que tampoco funcionen como referentes. “La buena educación” o los buenos modales de la escuela privada tampoco es lo que Itziar busca para la vida.

Me llevan también a pensar en que *es la relación con el saber*, la que cada profesora tiene, lo que se transmite al aprender, si entra en sintonía, con el deseo singular de cada uno. Eso, creo que es lo que hace del saber algo vivo.

Parece que el funcionamiento institucional ha interceptado ese saber vivo obturando *la relación del aprender con el ser y el saber*. El saber estar, (que pide Itziar) tampoco está en relación con el saber y es esta ruptura la que hace que Itziar haga una separación entre el deseo propio y lo que viene del otro, entre el saber estar y el saber hacer. ¿También el profesorado y las personas adultas hemos perdido esa conexión dentro-fuera? Cuando un chico o una chica no funcionan según los cánones académicos, se escinde el aprender “del saber del hacer” o “del saber estar” con lo cual casi siempre recurrimos a un hacer sin sentido y a un estar vacilante, sin que haya una proyección del ser, que es lo que mueve el deseo de aprender y con ello el tener un lugar personal y singular en el que cada uno es reconocido.

Qué sucede en la escuela para cada uno, desde su experiencia viva, narre experiencias de malestar y una imposibilidad de hacer lazo con aquello que les mueve. Me hace pensar que lo que buscan estos chicos, desde ópticas diferentes, algo que para Itziar se refleja en el deseo de relacionarse con el otro, pero que no encaja con la demanda o mejor el mandato institucional. Aunque sí aparece a veces en la letra pequeña y en el hacer cotidiano de algunos profesores. Ese acompañamiento y esa necesidad de crear puentes para que los deseos se concreten es una orientación a tener en cuenta.

El contexto es texto (en palabras de Caterina Lloret), y eso se manifiesta en las diferentes formas en que Itziar se encuentra desorientada y con una imagen negativa de sí misma, (también juegan elementos positivos) pero también la conversación con ella me lleva a pensar que es la respuesta del sujeto (la de cada uno en singular) lo que permite salir de la repetición. Poner a dialogar el trabajar y el aprender, poner algo propio en lo que cada uno hace, el proyecto de cada uno es

lo que aviva el saber.. Y ese saber vivo parece que de un modo u otro ambos lo buscan en el aprender y en las personas adultas que lo encarnan.

Su fuerza, la de Itziar más allá de lo instituido produce bienestar y muestra ese enfoque que buscamos como equipo de investigación, todavía entre brumas, de partir del deseo, no de la carencia, para empezar a vislumbrar algo de la vida de los jóvenes y de sus inquietudes.

¿Éxito? ¿Depende de una nota el éxito?

Conversación entre Ginesta y Paola

Paola Cinquina

*Éxito es si te sientes a gusto contigo mismo y con lo que haces.
Entonces sí soy una chica de éxito, aunque no voy a ser la primera de mi graduación.*
-Ginesta

Introducción

La facultad de Biología es un edificio de ladrillos en el campus norte. A diferencia de los otros edificios universitarios de la zona, el ladrillo confiere a éste un aire cálido y casi antiguo. Es un día de sol y encuentro a Ginesta³ en las escaleras de la facultad con algunas amigas. Se despide rápidamente de ellas en cuanto nos reconocemos y nos sentamos en una de las mesas de la cafetería para empezar nuestra conversación.

El principio de una conversación entre dos personas que acaban de verse por primera vez no siempre arranca con facilidad. Por suerte la incertidumbre dura pocos instantes, al cabo de poco estamos charlando con tranquilidad. Ginesta va hablando y yo tomo apuntes rápidamente para no perder frases importantes, de vez en cuando le hago comentarios o le pido explicaciones más en detalle de alguna cosa que acaba de decir. Le hablo también de mí, de donde soy y del grupo de investigación en el que estoy trabajando, además del proyecto del que nuestra conversación formará parte.

¿Por dónde empezar?

G: (Ginesta) *¿No tenéis unas preguntas para la entrevista?*

La verdad es que ésta no quiere ser una entrevista. Según la metodología que hemos establecido con el grupo de investigación no nos movemos alrededor de algunas cuestiones fijas que los demás tienen que contestar, sino que intentamos construir conjuntamente un relato alrededor de algunas problemáticas. Pero ¿por dónde empezar?

P: (Paola) Mira, lo que nos pareció interesante de tu historia, de lo que nos comentó la persona que nos pasó tu contacto, fue que eras una chica de éxito en la ESO, pero que no te reconoces en esta definición. A lo mejor podemos empezar desde este punto y ver hacia donde nos lleva la conversación.

Claro, es que yo no entiendo muy bien, ¿qué entendéis vosotros por éxito?

³ Las entrevistas han sido realizadas entre mayo-septiembre 2010, en esta época Ginesta tiene 20 años.

¿Corresponde a un excelente? –Ginesta

G: A lo mejor podemos empezar a contar esta historia siguiendo un poco la cronología de los acontecimientos y ver por los pasajes que nos lleva. A ver, hice la primaria en Besanó, mi pueblo. Es un pueblo bastante pequeño y tenía unos profesores geniales. No simplemente a nivel de estudio, a pesar de que fueran muy exigentes, sino a nivel de valores. Eran personas que aportaban mucho. Además nos hacían realizar muchas actividades extraescolares, principalmente trabajos de plástica.

Después pasé a la ESO... La ESO se estudiaba en Salt. No sé si conoces esta ciudad...es prácticamente un gueto. Hay muchísima inmigración. La escuela era mucho más grande y con menos controles, cada uno iba a lo suyo.

De la primaria a la ESO mis notas pasaron de notable a excelente y era frustrante porque no eran notas reales. No hacía nada que no hubiera hecho antes. El nivel era el mismo que en la primaria. Cambiaba sólo el estilo de las cosas que se hacían. Muchos más trabajos con ordenadores, por ejemplo.

En aquel momento pensaba ¡wow no tengo que hacer mucho! Ahora sin embargo lo valoro de manera diferente. Todo el grupo de estudiantes que venía de Besanó éramos los mejores de la escuela. Creo que dependía del entorno favorable que tuvimos en la primaria.

Los resultados escolares dependen del nivel cultural y económico de los padres. –Ginesta

G: Los profesores del colegio de Salt tenían muy buena voluntad, querían tener muy buenas instalaciones y transmitir valores ecológicos. Pero el problema es que la estructura de la ciudad es casi un gueto, la presencia de muchísimos inmigrantes en las aulas retarda inevitablemente todo el ritmo de la clase.

P: A lo mejor esto creaba también problemas de convivencia.

G: No, la convivencia no era un problema. La diversidad allí es lo normal, todo el mundo está acostumbrado a esto. Principalmente la mayoría de problemas se daban por la diferencia de edad. En la misma estructura había los alumnos de un grau mig y con ellos se creaban más roces.

P: ¿Y te aburrías con lo que estudiabas? Si era tan igual a lo que habías hecho...

G: No, no me aburría. Probablemente porque tenía buenas relaciones con los compañeros. En general era una chica que se portaba bien en clase, no armaba líos, y esto los profesores lo valoran. Por tanto, estaba bien.

Pero es verdad que en cuarto estaba cansada de no dar lo que podía. Además tenía claro que quería estudiar una carrera. Por tanto necesitaba una mejor formación. Me gustaba también la idea de cambiar de aires, tenía la impresión que llevaba toda la vida con la misma gente.

Así que con una amiga me organicé para ir a estudiar bachillerado en Girona, un ambiente totalmente diferente. Es todo bastante pijo en Girona y en la escuela también se notaba que había mucha gente con posibilidades.

P: Un buen cambio entonces.

G: *Allí noté bastante el cambio. Sí, al principio fue complicado, pero no demasiado. Me adapto con bastante facilidad al ambiente. Generalmente no me cuesta mucho.*

Los profesores eran muy buenos, muy dedicados a sus alumnos, les gustaba tratarte de tú a tú, y a pesar de que fuera un colegio grande intentaban tener un trato personal con los alumnos. Pero no de colegueo, como pasaba en Salt donde había profesores jóvenes, que querían ser más que profesores para sus alumnos. En Girona eran personas mayores, cosa que para mí ya equivale a saber. Personas que han vivido mucho, que tienen experiencia y conocimiento de la materia.

Salí con un notable y me reconozco con esto. –Ginesta

G: *La profesora de Biología al principio no me caía muy bien, porque hablaba castellano, era de Valladolid, pero al final era tan buena que se le podía perdonar cualquier cosa. Me encantaba su metodología. Generalmente los profesores te explican las bases y luego como en una pirámide van construyendo las demás nociones. Allí era lo contrario. Te hacía deducir, te hacía pensar muchos, en lugar de partir de los fundamentos. Y hacer el clic, llegar tu mismo a las nociones. Eso te da una enorme satisfacción.*

Muchos de mis compañeros están haciendo biología a raíz de esta experiencia.

En mi caso influyó también el hecho que mi padre es biólogo. Pero creo que la educación de mis padres fue sobre todo importante para tener ganas de saber más.

P: Si no me equivoco tus ganas de saber iban más allá de la escuela... ¿hacías muchas cosas no? Fuera de las del currículo escolar...

G: *En la época de la ESO hacía muchas otras cosas, música, natación, waterpolo y piragüismo. Luego tuve que dejar casi todo, a parte el piragüismo, por falta de tiempo, ya que cuando estudiaba en Girona perdía mucho tiempo en transporte, y también porque quería estar más con los amigos.*

P: Y esto ¿qué relación tenía con tus estudios?

P: *Por ejemplo, durante la ESO se notaban las personas que hacíamos música porque ya teníamos una base. Yo tocaba el piano y luego la guitarra. Entonces la tocaba en los conciertos de la escuela y también la llevaba en los viajes. Estudiaba guitarra en una escuela de música pero también me apunté a las clases gratuitas que ofrecía el cole, así podía practicar más.*

P: ¿Y el piragüismo? Eres campeona europea ¿no? (esta información me la había pasado la persona que me dio el contacto de Ginesta).

G: *Bueno, no hay mucha gente en mi categoría, no lo considero un logro muy importante. Además estoy cansada de competir. Me gusta el piragüismo y quiero continuarlo pero quiero hacerlo para mí misma, ya es bastante la competición en la universidad.*

P: Entonces volvamos a esta idea de éxito que comentabas al principio...

G: *Sí, creo que el éxito tendría que ser algo personal, depende del hacer todo lo que puedes. Cada uno tiene una línea personal, por algunos esta línea está en el 5 por otros en el 9. Ahora mismo, para mí, en la universidad, es el 7.*

Pero sobre todo el éxito es si te sientes a gusto contigo mismo y con lo que haces, si te gusta y lo disfrutas.

Considero que he llegado al éxito porque hago lo que me gusta –Ginesta

P: Me parece que tienes muy claro lo que te gusta...

G: *Creo que las materias de la ESO y bachillerato quedan alejadas de la vida real, no ves la posible utilización de lo que te enseñan en tu día a día. Y si no tienes claro tus intereses, como por ejemplo tener el objetivo de hacer una carrera, es muy difícil ponerse y estudiar. Yo hacía muchas cosas que no me interesaban, los consideraba simplemente trámites para poder hacer una carrera interesante.*

Creo que hay una relación directa con la gente que quiere seguir estudiando después de la educación obligatoria y el éxito de ésta.

Pero los que elegimos bachillerato científico tenemos una falta de cultura general, como historia, historia del arte, y similares. Desde este punto de vista o tienes la motivación de estudiarlo por tu cuenta o eres un inculto. Creo que se trata de cosas que se tendrían que saber. Las sociales por entendernos, tendrías que aprenderlas en la ESO, tendría que estar más marcado en el interior de los estudios, pero nunca hay tiempo suficiente para dedicarles...o a lo mejor es que no sabemos estudiar.

No sabes si tú no has hecho lo suficiente, o el sistema es lo que es o si la escuela no da para más. –Ginesta

Despidiéndose

El tiempo disponible para conversar se está acabando, Ginesta tiene otras clases y ya va a llegar muy justa. Nos despedimos rápidamente y le agradezco la disponibilidad que ha demostrado. Quedamos en que escribiría una primera versión de nuestra conversación y que se la enviaría por correo electrónico para que ella pudiera revisar, añadir, borrar o cambiar cosas. Le explico que tener este texto también iba a ser un buen punto de partida para la siguiente conversación, pues sin duda iban a salir temas o ejes que nos gustaría retomar y profundizar.

Volvemos así a nuestras conversaciones electrónicas, a la espera de volver a quedar.

Retomando conversaciones

Otra vez la facultad de Biología, el sol, los estudiantes descansando en las escaleras. Hoy está mucho más tranquilo, ya que las clases se han acabado y también la mayoría de los exámenes. Podemos sentarnos en las mesas afuera de la cafetería: “Generalmente están siempre llenas”, me advierte Ginesta. Charlamos un poco de los exámenes y después retomamos los hilos de la conversación anterior. Por mail Ginesta me había comentado que ya tenía ideas para aportar, y yo le había pedido si podía ir buscando algún material relacionado con su paso por la secundaria, fotos, trabajos u otras cosas que considerara significativas.

G: Bueno, encontré algunas cosas en casa de mis padres, no sé si era lo que querías...pero bueno, sobre todo lo que quería comentarte es que al volver a leer nuestra conversación anterior me di cuenta de que sale una imagen bastante negativa de la ESO de Salt, y no era así. De verdad es que había muchas cosas interesantes...mira este,... (Me pasa un flyer)

G: La escuela era muy conocida por organizar musicales teatrales. Me acuerdo que tuve que hacer un casting para poder entrar en el grupo. Generalmente eran sólo los de segundo y de cuarto quienes podían participar pero nosotros participamos también el primer año porque faltaba gente. Al final había un festival donde cada instituto presentaba algo y era un evento muy importante. Además, me acuerdo que desde primaria yo iba a ver lo que preparaba este instituto, tenía mucho nombre en la zona, y los espectáculos eran organizados de modo que la última canción fuera cantada también por el público. Era muy emocionante.

Sonríe y sigue sacando de la carpeta que tienen entre las manos varios flyer, fotos, dibujos...

G: *Esto es de la cursa del Corte Inglés. Se podía participar como cole y había premios especiales, además los estudiantes que participaban tenían buenas notas en educación física.*

Ah, ésta es otra cosa que me gustaba mucho. El 30 de enero, que además es mi aniversario, se celebraba el día de la paz y de la no violencia y se hacían actividades, se pintaban murales en las vallas del instituto acerca de lo que se entendía por paz y no violencia.

También para Sant Jordi se hacían muchos talleres. Mira, éste es un marca páginas que hicimos en uno de estos talleres.

Otra cosa que me gustó mucho fue la experiencia del intercambio: vinieron estudiantes de otros países, y yo alojé en mi casa una chica de Praga, muy simpática, además las dos somos vegetarianas. La finalidad del intercambio era promover el uso de la bicicleta. Era un tema muy importante para el instituto. La escuela se encargaba de comprar bicis y se las dejaba a los estudiantes a lo largo del año.

Después había las colonias. Durante una semana se iba fuera y se hacían actividades relacionadas con la naturaleza, las constelaciones y cosas así. Algunas veces he aprovechado para dar alguna clase de kayak, pero no tengo el título oficial para poder enseñar.

En general era un colegio que organizaba muchas excursiones (me pasa una entrada del museo Picasso), actividades como el belén viviente, sensibilización contra el tabaco (me pasa una carta que se tenía que escribir a un familiar que fumara), y actividades interesantes (me pasa un trabajo de tecnología: un proyecto para una cocina solar)

P: Entiendo...De lo que me cuentas ahora es verdad que sale una imagen muy diferente de la que había tenido en la primera conversación. Puede que la primera vez te centraste más en valorar el aprendizaje vinculado a las asignaturas y quedaron al margen todas estas otras actividades. Me parece muy interesante que ahora las hayamos rescatado.

G: *Bueno, lo que quería enseñarte es que se trata de una escuela activa, interesante, no es el lugar tan negativo que emerge desde nuestra primera conversación. Además no creo que se pueda definir como gueto, porque era bastante multicultural, y la gente solía juntarse por grupos lingüísticos, los catalanes, los españoles, los beréberes, los marroquíes...*

En lo que concierne a las edades, es verdad que no creo que fuera lo mejor que hubiera gente de edades tan diferentes (en la primera conversación me había comentado como la ESO compartía espacios con un modulo de formación) pero no había peleas importantes. A veces las habías entre grupos étnicos...por eso se llevó a cabo un proyecto de grupos de estudiantes que hicieron de mediadores.

P: A ver, este proyecto me parece muy interesante, explícamelo con más en detalle.

Los grupos de mediación

G: *Lo de los grupos de mediación fue una experiencia verdaderamente interesante. Había algunas personas que siempre iban buscando pelea, generalmente los conflictos implicaban siempre a las mismas personas. Entonces la psicóloga del centro propuso que algunos alumnos hicieran un curso de mediación y de resolución de conflictos.*

P: ¿Cómo funcionaba?

G: *A lo largo de aquel año hicimos unas cinco mediaciones. La idea era de enfrentar a las dos partes, se hablaba todos juntos, y nosotros, los mediadores, intentábamos suavizar el problema. Algunas veces se solucionaba y otras veces no. A veces te dabas cuenta que las personas pedían la mediación sólo porque de esta manera podían evitar la expulsión. En aquellos casos a lo mejor no funcionaba bien. Pero en general a mí me gustaba mucho hacer este trabajo, te daba la impresión de hacer algo para ti, para los demás, para el instituto.*

P: Me parece tan interesante lo que me estás contado. Me extraña que no me lo hayas contado antes. Parece de verdad que fue una experiencia muy buena e importante para ti, de la que sin duda has aprendido mucho.

G: *Sí, incluso fuimos a una charla, de profesionales, a explicar nuestro proceso de aprendizaje como mediadores y cómo se había puesto en acto la mediación dentro del instituto. ¡Todos los presentes nos felicitaron (y había gente bastante conocida en el mundo de la educación)! La verdad es que fue muy emocionante, nos sentimos importantes, porque a pesar de ser los más jóvenes en participar en este encuentro éramos los únicos que podían hablar desde la experiencia concreta: era algo que vivíamos en nuestro entorno.*

P: La relación con la experiencia cotidiana es muy importante. Imagino que era lo que muy a menudo encontrabas que faltaba en muchas asignaturas (Ginesta me había comentado en la anterior conversación como las asignaturas de la escuela estaban muy alejadas de la vida real, y esto hacía que muy a menudo resultara difícil estudiar). ¿Qué pasó con el grupo de mediación?

G: *Duró un año, después la psicóloga se fue y se acabó el proyecto.*

P: Una pena que durara tan poco.

En la universidad

Seguimos hablando de la universidad, un poco porque la idea de Ginesta de dar una imagen diferente de su ESO me parece que ha tenido efecto, y también porque nos encontramos en el espacio universitario. Es época de exámenes y la conversación se mueve con mucha facilidad hacia estos temas. Esto nos permite también abrir la reflexión acerca del estudio y del aprendizaje en ámbito universitario. En este caso no es más una enseñanza obligatoria con asignaturas que “hay que estudiar”, sino de algo que se eligió en base a gustos y elecciones personales. Todo ello hace que la reflexión sea muy enriquecedora.

G: Estoy muy contenta de la carrera, de las posibilidades que me ofrece, pero también veo que nunca las aprovecho completamente. Entré en la universidad porque me interesaba saber más de biología pero te encuentras que estás cursando unas asignaturas muy concretas, lejanas del mundo real y todo pierde un poco de sentido. Quizá cuando tenga una visión concreta de todos los campos, podré relacionarlos entre sí y seré capaz de entender la biología a gran escala, lo que ven mis ojos y entonces todo tendrá sentido...

P: Pensé que en este caso las asignaturas iban a resultar más de acuerdo con lo que te gustaba y lo que querías, pero me dices que una vez más, están alejadas del “mundo real”.

G: El problema es que de algunas asignaturas que me gustan mucho querría saber más, pero el tiempo que puedes dedicarles es limitado. No puedes dedicarle demasiado porque hay otras cosas que estudiar, y aunque quisieras no puedes centrarte sólo en una que te ha gustado. Otras asignaturas me dan igual y simplemente las estudio para aprobarlas, porque hay que aprobarlas todas para acabar la carrera. Así que no sabría decir al final de la carrera que tipo de conocimiento habré construido, espero que entonces haya merecido la pena.

Aprender es diferente que estudiar –Ginesta

G: Muchas veces lo que pasa es que los profesores de la universidad te dan las clases para que puedas aprobar la asignatura. Las asignaturas duran generalmente un semestre, que no es mucho tiempo. Pero luego te das cuenta que este material que te han pasado, explicado y que has estudiado no es significativo de la materia que enseñan. Si por ejemplo vas a la biblioteca a leer por tu cuenta, y vas profundizando un poco más las cosas, te das cuenta que hay montón de otras cosas relacionadas con esta materia que no sabías.

Entonces te preguntas hasta que punto estudiar en función de si lo que quieres es simplemente pasar los exámenes o te interesaría aprender la asignatura. Creo que en el sistema universitario así como está organizado estudiamos para pasar los exámenes. Es importante también en la universidad tener ganas, porque muchas veces hay que estudiar cosas que

no corresponden a nuestros intereses.

P: Me estás diciendo entonces que aquí también hay dinámicas parecidas a las del instituto: llega un momento que hay que estudiar simplemente para aprobar, aunque las asignaturas podrían ser más interesantes.

G: *Sí, volviendo también al instituto: por un lado es verdad que se hacían muchas actividades extra, muy interesantes, pero también hay que decir que llegaba siempre el momento en que “ahora toca mates”. Creo que si en lugar de seguir un libro se hicieran ejercicios para que los estudiantes vean que también mates y todo el resto de asignaturas son importantes en la vida real y tienen infinidad de aplicaciones sería mucho más productivo. Las personas tendrían muchas más ganas.*

Además con este tipo de asignaturas, así como están organizadas en la ESO, no sabes distinguir qué cosas te gustan de verdad. Por ejemplo, me acuerdo que en la ESO decía que las naturales no me gustaban, pero era porque se hacían tantas cosas juntas y mezcladas que al final todo te parece igual y no sabes distinguir.

Saber y conocer

Las ganas de saber tienen que salir de uno mismo –Ginesta

P: Me parece que has puesto mucho énfasis en este tema de la ganas de saber y de saber elegir lo que te gusta, lo ves muy vinculado a la escuela...

G: *Creo pero que en esto la educación de los padres es fundamental: porque la escuela no te va a educar, simplemente te enseña. Si en casa hay estímulo con actividades que incluyen el saber que has aprendido en clase, es una satisfacción, porque entonces le ves una relación con la vida cotidiana. Por ejemplo: te vas de excursión con tus padres al monte y puedes explicar que esta roca que te encuentras es de granito. Así lo que has aprendido en la escuela tiene un sentido. O a lo mejor te vas a visitar un museo con tus padres...las actividades con los padres son importantes, te hacen caer en la cuenta que todo tiene sentido, que las cosas que te enseñan en clase luego las vuelves a encontrar fuera del cole.*

La escuela te da el conocimiento, pero luego tú en casa tienes que saberlo valorar para encontrarle el sentido –Ginesta

G: *Si haces cosas fuera de la escuela donde aplicas los conocimientos obtenidos en clase es más fácil luego ponerse a estudiar. Lo que pasa es que si no hay este puente, entre la escuela y la vida afuera de la escuela, es mucho más difícil encontrar la motivación para seguir estudiando. Si directamente en el cole te demostraran que lo que te están enseñando te*

servirá en la vida real, sería mucho más fácil, y muchas más personas estudiarían con ganas.

P: Me parece que siempre estás poniendo la dimensión del saber en lo que son los aprendizajes adentro de la escuela, ¿no hay otras cosas afuera?

G: *Es verdad, pero yo hago esta distinción porque ellos hacen la distinción. En la escuela no se valora que un niño sepa bailar o cantar. La manera de valorar el saber es únicamente cognitiva.*

Es verdad que las actividades extraescolares de algún modo te ayudan, aprendes muchas cosas, por ejemplo a conocer tu cuerpo físicamente pero...todo lo que aprendes fuera es para ti mismo. Siempre me pareció muy positivo lo que aprendía fuera de la escuela, pero no creo que esto fuera reconocido dentro de la escuela.

Un balance con nuevas preguntas...

Con este tema del saber y conocer, dentro y fuera de la escuela, los puentes entre uno y otro, las ganas de saber y las de estudiar, tengo la impresión que hemos tocado temas muy interesantes y también que necesitamos una pausa. Llevamos hablando casi hora y media. Quizás es tiempo de retomar con calma los hilos de nuestras conversaciones a través del proceso de escritura.

La dimensión del deseo de saber y de los puentes entre lo aprendido y la vida real me parecen dos puntos clave de la conversación con Ginesta. La idea que se repite es que detrás del aprendizaje está una voluntad, unas “ganas”, de aprender y de cómo esta voluntad se vincula muy a menudo a las relaciones con las demás personas (familia y profesores sobre todo).

Las vinculaciones que el saber establece tienen también que ver con el sentido de estar haciendo algo “*para sí misma, para los demás, para el instituto*” como en el caso de la mediación, que da al aprendizaje un valor concreto y relacional.

El mundo del saber aparece además dividido en diferentes saberes, donde se yuxtaponen sobre todo los aprendizajes cognitivos, de la escuela, y los aprendizajes concretos como tocar la guitarra, que puede ser usado en los viajes; o hacer deporte, como manera de conocer el propio cuerpo. Mientras los primeros se vinculan a una construcción de la persona en perspectiva de futuro, para estudiar una carrera, elegir una profesión, los segundos tienen una mayor inmediatez, pueden ser utilizados en un viaje o te ayudan a conocer tu cuerpo. Lo que hace que tengan más sentido.

Para seguir con ganas de aprender saberes más abstractos y alejados de la vida concreta es importante saber lo que gusta, hacia donde se quiere ir y los caminos para llegar hasta allí. En el descubrir lo que gusta Ginesta atribuye un rol fundamental a los profesores que hacen amar o odiar una asignatura, como es el caso de la biología, que Ginesta afirme como en la ESO no le gustaba mientras que

en el bachillerato era su favorita.

Concluir estas conversaciones me abre a nuevas cuestiones sobre todo acerca de la construcción de puentes, entre el saber y la vida diaria y entre el deseo y el saber. ¿Cómo se puede llevar a cabo? ¿Quién puede llevarla a cabo? ¿Es un rol de la escuela, de los padres o de nosotros mismos?

Últimos mails

Envío el texto que he acabado de redactar a Ginesta pidiéndole una vez más que haga los cambios que considere oportunos, de modo que el texto pueda ser construido entre las dos. Además añadido un par de cuestiones que me parece han surgido al releer lo que hemos escrito hasta el momento y compartiéndolo con el resto de investigadores del grupo. Por un lado le pregunto qué pensamientos le han surgido a raíz de esta experiencia de narración y de memoria de su paso por la ESO. Para volver, una vez más, a pensar en su experiencia escolar y hacer un balance de lo que cambiaría y de lo que conservaría.

7 octubre 2010

Hola Paola,

Siento haber tardado en contestar, pero no he podido hacerlo antes.

En el documento adjunto hay algunas correcciones en rojo y al final de todo te contesto (como puedo...!) las cuestiones que me planteabas. Espero que te haya ayudado.

Si hay algo que no queda claro, no dudes en decírmelo. Yo tengo la sensación de que no paro de repetir lo mismo...!

Me han gustado mucho las reflexiones finales que has hecho.

Espero que tu tesis te haya ido muy bien.

Saludos,

Ginesta,

Recuerdo los años del instituto con mucho cariño. Es mi pasado, que se refleja en la persona que hoy soy: creo que lo más importante es que me formé como persona. Esos años son claves, es la edad en que te empiezas a definir, y aún que entonces no te das cuenta, te marcarán el futuro. Tienes que escoger entre muchos caminos posibles: empiezas a definir tu personalidad, tus gustos (tanto a nivel intelectual, ropa de vestir, amistades...), tus intereses, tus sueños, etc.

Estoy contenta de haber ido a un colegio público y tan emprendedor como el que fui, y sé que los problemas que había no eran ni mucho menos culpa del centro sino de unos cuantos peldaños más arriba: el sistema de educación español. Aún así, cuando acabé la ESO, pensé que a nivel de aprendizaje, había sido flojito y que se debía mejorar. También estoy contenta de haber tenido un ambiente rico y compañerístico en clase, algo clave para amenizar las horas.

Al leer todo esto me doy cuenta que soy muy afortunada: especialmente valoro mucho el trabajo de mis padres, creo que ellos han tenido el papel más importante a nivel de educación. Ellos me han sabido transmitir un interés por los procesos que se dan en el ambiente en que me rodea, siempre han valorados los conocimientos y han hecho un gran énfasis en tener ganas de saber y aprender más. Creo que son

mucho más importantes las intenciones de aprender que no el verdadero conocimiento que puedes obtener en clase. La estimulación de tener ganas de saber más crece a medida que aprendes cosas, porque entonces te ves capaz de entender conceptos cada vez más complejos y de entrelazarlos entre ellos para tener una visión global de las cosas y hacer tus propios razonamientos.

También es importante creer en uno mismo para llegar al “éxito”: Cada examen que apruebas te da a cambio una satisfacción personal, mayor como más alta sea la nota, y además de comprobar que has entendido los conceptos explicados en clase, te sirve para ir a por el siguiente examen con mayores ganas. Por eso, si se cae en una rutina de “fracaso” y no apruebas a la primera, hace falta una mayor motivación para aprobar a la siguiente oportunidad. En las escuelas estaría bien que intentaran romper con este ciclo y motivar más a los alumnos que van más flojos.

Vuelvo a leer una vez más el texto que hemos ido construyendo con Ginesta y si es verdad que por un lado, como ella comenta, hay cosas que se repiten, por otro son justamente estas repeticiones que permiten añadir matices e importancia a algunos elementos claves. En el último texto que me envió se pueden encontrar una vez más explicadas y detalladas. El tema de las relaciones es central: las relaciones consigo mismos, clave del éxito, con los demás y con el saber. En esta red se definen identidades y recorridos, se toman decisiones y caminos de manera cada vez más consciente.

Relato: Carta a Rodri

Gloria Díaz Fernández

El primer día que me encontré con Rodri aún no tenía claro cómo iba a recoger lo que él me contase, si es que me contaba algo o respondía a mis preguntas, creo que lo que más me preocupaba era que si sería posible que pudiésemos abrir un lugar, por muy pequeño que fuese, en el que él- Rodri se sintiese reconocido “sin más” un espacio donde expresar su experiencia en relación con el saber, y era así o sería así quizás de esa manera, como posibilidad, como poder conocer su manera de sentir y expresar. También, me preocupaba que estos “encuentros” no se convirtiesen en “desencuentros”, y que supiese estar con él renunciando a toda forma de actuación-intervención, que acabase siendo algo sólo formal.

En cuanto a su relación con el saber también me preocupaba que fuese una relación hecha de frustraciones y fracaso, así que en los dos primeros encuentros aún no tenía claro cómo podría recoger sus palabras y menos aún como podría continuar las conversaciones con él, no quería que se sintiese “obligado” (Rodri es un chico extremadamente respetuoso) tampoco quería que me viese como una continuidad de lo “académico”. Fue a partir de ver la página Web de su Flickr que empecé a entender su gran capacidad para expresar su sentir y pensar. No tenía que darle una manera diferente a como él ya se expresaba ⁴



que toca ara?
eh? que toca ara?
que faig, esperar?
que toca, que toca?
eh, que toca ara?
que toca joder?
que collons toca!!!?

Comprendí que su pensamiento era profundo y reflexivo pero al mismo tiempo nada te puede hacer entender cómo llegar a conocerlo. Su introspección me llevó a buscar cómo crear o recrear un espacio que siguiese siendo íntimo y así fue como empecé a pensar en las cartas. Las cartas me permitirían ese lugar de privacidad a

⁴ Foto y texto (autor Rodri) cargado en su Flickr el 11 de Enero del 2010.

solas con uno y donde la escritura como conocimiento de uno y de sí. El Flickr también me llevó a entender cómo él rompía con esa idea de destino-pronóstico escolar. El mismo había encontrado con las fotos y la escritura algo novedoso, por lo no esperado, en sus experiencias de relación con el saber y como expresarlo y mostrarlo a otros (sus amigos).

En los primeros encuentros eran más sus silencios que sus palabras los que me hacían entender quién era aquel chico que tenía ante mí.⁵

*Las alegrías no son un presente del viento
a veces para ser feliz hay que luchar hay que insistir, aunque la vida parezca que
vaya ligada al tormento esta mañana me he levantado contento.*

Al mismo tiempo, otra de mis preocupaciones constantes era la asimetría en la relación, tanto por la diferencia generacional como por lo que en un primer momento provocaba este “encuentro-entrevista”. Pero después de las primeras palabras, y el cuidado y responsabilidad que desprende en lo que dice, hace y como lo muestra, pensé y sentí que había tenido una gran suerte en conocer a Rodri.

El primer encuentro fue a partir de una llamada telefónica. Inmediatamente contestó y propuso que nos viésemos en la fuente de Canaletas. Puntualmente allí estaba, dispuesto e incondicional. Fuimos caminado hasta la cafetería de la librería de La Central y allí estuvimos durante más de una hora. Le pedí que para la próxima vez que nos viésemos escogiese “algo” que quisiese mostrar de su paso por la secundaria.

¿Intentando abrir espacios “expresivos”? me encuentro al abrir la Web de su Flickr, que el dominio de las maneras o formas de expresión estaba fuera de lo que era el mostrarse como alumno en el instituto, como alguien fuera de lo académico había creado sus propias “herramientas” para dar a conocer “en lo privado” a un chico, a sí mismo sin la intervención de los adultos-profesores.

En el siguiente encuentro le llevo mis primeras anotaciones. Al comentarlas pone mucha atención al momento en que hablamos de sus padres, y añade, que ellos siempre le han ayudado y que él es el único “responsable” de sus dificultades en la ESO. y además, le han posibilitado otras opciones como la decisión de hacer un PTT y ahora un ciclo superior. Me comenta, también, que no “*tenía nada que mostrarme*” de su paso por la secundaria pero me había traído un USB con la grabación (que me regalaba) de la película “*Tu vida en 65 minutos*” dirigida por María Ripoll y con guión de Albert Espinosa, este escritor tiene un libro titulado “*Tot el que podríem haver sigut tu i jo, sinó fóssim tu i jo*” y también me ha gustado mucho leerlo (me comenta Rodri).

Es en este segundo encuentro (de un total de cinco) donde las devoluciones “de las entrevistas”, por mi parte, no recogen ese mundo reflexivo y lleno de matices que Rodri, un chico de 17 años que me muestra, a través de sus fotos, de sus escritos,

⁵ El texto, escogido por Rodri, y que acompaña a uno de sus autorretratos pertenece a letra de una canción.

de su gesto, aunque cuando le formulo una pregunta más explícita me contesta: "Eso no lo he pensado". Esta es la carta a partir de la cual el comienza a escribirme:

Querido Rodri:

Después de conocerte, pienso si aún, después de tantos años en docencia e investigación, los juicios y prejuicios no siguen siendo parte importante en las maneras, en como tenemos de mirar y acercarnos a los demás.

Cuando caminaba hasta la fuente de Canaletas (lugar que tú me habías propuesto para vernos) iba pensando en cómo serías, en cómo explicarte la investigación, qué preguntas, cómo hacerlas, no agobiarte, pero al mismo tiempo creo que me sorprendió sobre todo tú seguridad, me había imaginado un joven... que si hace un PTT ...¿qué ha podido pasar... en la ESO...?

Nos vamos a la cafetería de la librería La Central en el Raval y al cabo de unos minutos me encuentro con un chico (aparentemente) tranquilo y confiado, recuerdo que cuando llevábamos una hora de conversación me dijiste que "no tenías prisa por acabar y que si quería podíamos continuar". Me gustó, me hizo sentir también a mí confiada y sintiendo que mis miedos del inicio ya se habían esfumado.

La conversación seguía... me hablaste de lo que hacías, de lo que era para ti importante y de cómo te sentías:

Un PTT sobre cocina. Que recordabas tu escolaridad en la secundaria como un continuo fracaso. Como empezaste en un instituto público y pasaste a un instituto privado-concertado... te sentías controlado fuera y dentro del centro, pasivo cogiendo apuntes, sin nada que te motivase, pensabas que al suspender tantas asignaturas también era doloroso para tus padres, ¿se lo hacías pasar mal? ...y ¿tú?

Quieres seguir estudiando, aunque piensas que un ciclo formativo socialmente no está bien considerado. Que tus padres entienden que si hubieses estudiado primero ESO, después Bachiller y finalmente ir a la Universidad, todo hubiese sido más fácil, con menos problemas.

Quieres hacer un ciclo superior, y después continuar estudiando, crees que es importante el trabajo y aprender sobre la vida.

Y no puedo dejar de pensar en cómo te muestras, y de verdad entiendo, sé y sabemos cómo es la relación, tú relación con el saber. Sigo, al mismo tiempo que conversamos pensando en todo lo que tú sabes...en cómo me lo cuentas... ¿y los profesores? ¿Tus profes? Piensas que los profesores están más preocupados por cómo te comportas que de enseñarte.

Comenzamos a hablar de lo que te gusta hacer fuera de las aulas y compartimos películas como 'Vivo sin vivir en mí', sobre la muerte, aunque me dices que no piensas en ella, aunque murió tu abuelo, alguien muy querido para ti. Tus favoritas son: 'Tu vida en 65 minutos', y 'V de Vendetta'.

Te encanta la fotografía, la música, has estudiado 8 años de percusión. Tienes tu

propio grupo, y se incorporarán nuevos músicos con instrumentos de viento, una saxofonista y un trompetista. El año pasado (con 16 años) asististe a un festival de música, pudiste hacerlo porque aprobaste todas las asignaturas, esa era la condición para poder ir.

Te gusta viajar. Has ido con tu padre a Marruecos y este verano te irás a Portugal con el CAU y a Irlanda con tu familia de vacaciones. Tienes un Flickr donde cuelgas tus fotos, también en Facebook.

Ahora quién se empieza a agobiar... ¿Quizás no sea agobio, es quizás darme cuenta de que los alumnos pueden ser grandes desconocidos?

Volvemos a hablar de los profesores, de enseñar, de aprender...

Piensas que explicar bien es saber utilizar las palabras. Te gustan las asignaturas, sobre todo, porque "te caen bien los profesores". ¿Qué es ser buen profesor?

No lo has pensado... sobre todo es... como explican, eso hace que te motives, tienen que ser cercanos, no llegar a la clase y luego irse, preocuparse por sus alumnos...y me sigues contando "en el instituto éramos A,B,C,D, tenía tres tutores pero no se preocupaban, no hablábamos con ellos".

No paro de pensar en todo lo que hablamos y rápidamente me pongo a buscar tus fotos...me han conmovido.

Hasta muy pronto y muchas gracias

Gloria

Alguno de sus textos y fotos (elegidos por los dos)

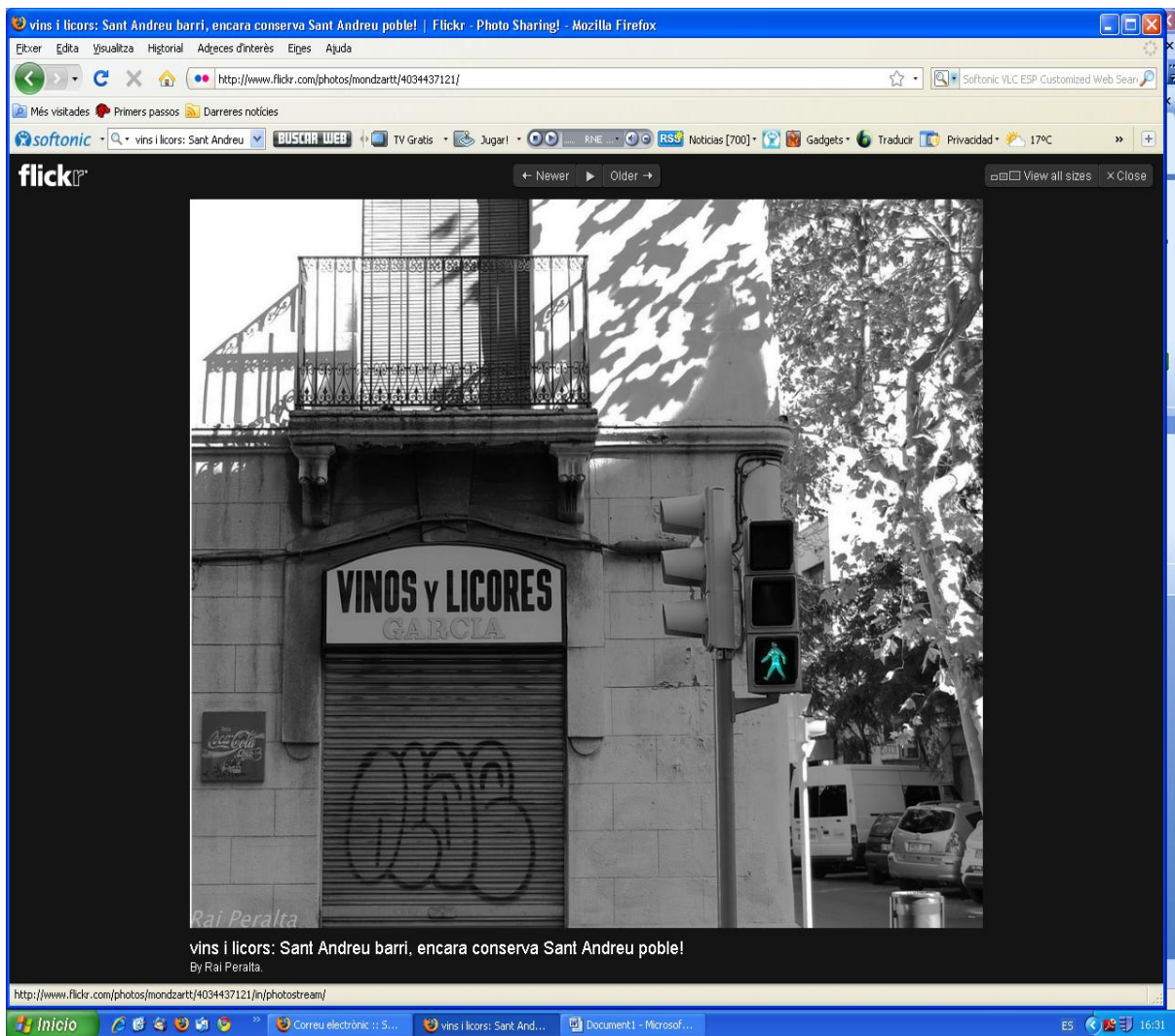
Dejarse llevar suena demasiado bien

Hola



M'agrada





Vins i licors: Sant Andreu barri, ¡encara conserva Sant Andreu poble!
Només intenta demostrar el mestissatge de les diferents generacions.
blancor del que era, i color del que serà.

Oh quina merda de dia!! on vas d'on vens, que vols fer, no se AbSoLuTaMeNt res!!!!

SEMPRE MACBA



Quina casualitat, avui el meu cap i el temps coincidien.

rius de gent..



És així com m'agrada a mi, i no en sabia dir res més...

i el dia que tot rebenti....

farem saó i cauran pedres, moltes pedres

Irlanda



Le entrego la carta en mano, se la lleva y al cabo de unas semanas me entrega la siguiente:

Estimada Glòria:

Com tu molt bé has dit, el meu pas per l'E.S.O. va ser un autèntic fracàs. Començava un curs i l'únic que pensava era en acabar-lo.

Des del meu punt de vista, en cap dels anys que hi he estat:cap, m'ha ajuda per formar-me com a persona, res del que he estudiat als llibres m'ha ajudat a tenir una opinió clara sobre alguna cosa. És més: crec que he après molt més llegint un bon llibre, mirant una bona peli o simplement escoltant un disc de música.

Aquells anys a l'ESO, vaig acabar tan cremat de suspendre, de donar explicacions als mestres per tot el que feia o deixava de fer, o per mentir als pares sobre algunes coses que em passaven, que vaig decidir deixar-la. Va ser aleshores quan em vaig apuntar per fer un " pla de transició al treball " (pett / pppi). Vaig triar-lo de cuina pensant que encara que en un futur no em dediques a això, sempre em serviria pel dia a dia. Al pett em vaig trobar a gent molt diversa, però tots teníem una cosa en comú: "fracàs escolar".

Vaig acabar el curs amb una nota tan alta que no va ser necessari que fes la prova d'accés a grau mitjà.

Ara vaig a l'I.E.S., on estudio algú que realment m'agrada i disfruto fent-ho.

A la classe també m'he trobat a gent que venia a partir de prova d'accés, que ha passat pel mateix que he passat jo i que ara està encantada d'estudiar el que realment els hi agrada.

Veient i vivint aquesta experiència en primera persona, més que fracàs escoltar jo en diria: fracàs d'E.S.O.

*Ps: probablement tocarem amb el grup per les festes, estic content, es una de les coses que ens vam proposar quan començàvem!
una abraçada!!*

R.

Aún ahora, y después de haberme leído una y otra vez su carta al igual que sus textos, me pregunto qué es eso... "del éxito y el fracaso escolar".

Guille

Mercè Valls Maxenchs

Introducción

Este curso mi participación en el grupo que realiza esta investigación se fue aplazando debido a mi adaptación al nuevo enfoque profesional que se da en los PQPI y de la diferente forma de trabajar el proyecto. Comencé a participar en el grupo a partir de enero y con la convicción de la falta de tiempo para implicarme en este proyecto con jóvenes. Pero han podido más las ganas de participar e investigar y, a pesar del aplazamiento, aquí estoy.

Pensar en un joven "de éxito" cuando en mi alrededor profesional casi todos son alumnos "sin éxito" (académico). Pero mí alrededor es más amplio y hay circunvalaciones. Y de una de mis circunvalaciones pensé que podía salir el joven "de éxito".

Presentación de Guille: tanteo y acercamiento

Tanteé a un compañero de trabajo el cual tiene un hijo universitario: Guille, de 21 años, estudiante de último curso de Comunicación Audiovisual en la universidad Pompeu Fabra. Le comenté la investigación y le entregué el escrito utilizado para la presentación de nuestra investigación.

Era fin de semana. Al siguiente lunes el padre me pasó el teléfono y el mail de Guille. Estaba interesado. Nos citamos para el martes siguiente, sería nuestro día. Pero aquel martes tuve que anular la cita: reunión profesional. Quedamos para el siguiente martes. Guille pidió cambio de día: aplazamiento debido a un trabajo en grupo. A la tercera cita se realizó el encuentro. A los dos nos iba bien encontrarnos en las instalaciones donde trabajamos su padre y yo. Era un lugar "cómodo" y sin ninguna significación a nivel escolar para Guille. Se había leído nuestro escrito y no tenía ningún problema en participar. Le pedí permiso para grabar la conversación con mi Iphone. Breves comentarios jocos por ambas partes sobre su uso.

Al cabo de un mes nos volvemos a encontrar. Han pasado muchas cosas: exámenes, evaluaciones, viaje de final de carrera... Guille está contento. Parece feliz.

La presentación del proyecto

Le expliqué como nosotros habíamos planificado el trabajo:

- en la primera entrevista hablaríamos de su paso por la ESO y el bachillerato, su relación con el profesorado, las amistades, el dentro y fuera, su forma de relacionarse con el saber, sus inquietudes... y en una segunda sesión, si le parecía oportuno, nos interesaría que apoyase su participación con algún

documento visual. Algo que poder ver y/o tocar. Le pareció bien, aunque de entrada no se le representaba que podría ser.

- en el intervalo entre la primera y la segunda sesión yo le haría llegar la narrativa de nuestro primer encuentro. El podía añadir, borrar, subrayar, matizar... es su historia.
- en nuestra segunda reunión comentaríamos ambas visiones. Quitaríamos o añadiríamos conjuntamente y hablaríamos, seccionaríamos, miraríamos aquello que hubiese traído.

A Guille le pareció bien la propuesta. Como no preguntaba más pensé que era también el momento oportuno para comentarle que los dos podríamos beneficiarnos de estos encuentros:

- él para poder hacer una incursión retroactiva de su pasado y, quizás, elaborar preguntas, encontrar respuestas a su presente. También como una parte "altruista": ayudar con su colaboración a elaborar una nueva visión sobre la escuela secundaria.
- nosotros para reflexionar sobre los tránsitos de los jóvenes desde la primaria a la vida adulta, sus intereses y sus saberes, la coincidencia entre el dentro y fuera de la institución.

Guille me dio su consentimiento para utilizar su verdadero nombre. Tampoco tiene ningún inconveniente en que aparezca su identidad en la parte de "autoría colaboradora" del trabajo. Está dispuesto a participar en todo aquello para lo que sea requerido.

Amigos

G: (Guille) No soy una persona de tener amigos. Pero eso no me preocupa. He ido mucho a mi bola. Soy muy independiente.

La familia

Siempre le ha incitado, valorado el éxito escolar, alcanzar un éxito escolar (buenas notas) para tener una buena profesión, sin dejar de lado el ayudarle a adquirir una buena autoestima.

El micro-cosmos

Guille estudió desde parvulario hasta Bachillerato en el mismo colegio, una escuela religiosa concertada de su población en el Baix Llobregat. Siempre sacaba buenas notas.

G: No me consideraba un niño modélico, pero sí sacaba buenas notas. Tenía esta capacidad. Tengo esta suerte. Nunca me he esforzado mucho, no lo he necesitado. No he desarrollado esta capacidad y ahora que lo necesito no lo sé hacer.

Hasta segundo de ESO nunca tuve que esforzarme. Con lo que aprendía en clase había bastante.

Yo le pregunté en que tuvo que esforzarse—pues no intuía por donde vendrían los tiros. Su respuesta fue que su esfuerzo consistió en memorizar fechas y datos de historia y literatura.

Le gustaba sacar buena nota para sentirse bien consigo mismo, para poder decirse que había entendido lo que le habían explicado y también por satisfacer a quienes esperaban sus buenas notas.

Pero Guille remarca que sobre todo estudiaba para sí, se dio cuenta que tenía que estudiar para que las notas no bajaran. Lo descubrió en 2º o 3º de ESO, ¡curioso! me dije: justo cuando los alumnos de fracaso que investigué durante mi proyecto de PGS/PTT se hundían en el no saber, en el perderse... el alumno de éxito camina hacia el compromiso, hacia el éxito.

Sobre los profesores comentó lo curioso que le parecía que a los que más se recordaba era a aquellos que hacían gracia, a los que les hacían reír, profesores entrañables, no a los que en concreto te caen bien a ti, sino a aquellos con los que toda la clase crea una complicidad sana.

Luego cuando releo la entrevista me puntualiza que quizás la palabra que más definiría, en general, a los profesores era su permisividad.

Al encontrarnos por segunda vez me explica que estuvo buscando alguna cosa significativa de su paso por la educación secundaria, pero que ha sido incapaz de encontrar nada que sirviera para explicar dicho tránsito. Los deberes no los apuntaba en la agenda, sí en libros, papeles...

Guarda revistas de las que se hacían en el colegio, pero piensa que no pueden aportar nada. Y cree que precisamente esto sí que es significativo.

G: Quizá lo que mejor significa mi paso por el colegio, es que es una época que pasó y ya está. Quizá lo que es significativo es NADA. Es un capítulo cerrado y ya está.

¡Yo me quede perpleja! Tantos años de estar en el mismo centro, tantos aprendizajes, descubrimientos, ansiedades y anhelos, despertares... y ¡NADA! Quince años en la misma escuela, y el resumen final, ya sea con palabras, fotos, escritos... sea NADA...

El instituto / la calle

Guille piensa que tanto él como sus compañeros eran de comportamiento semejante dentro que fuera de la escuela. Me hacía pensar en que el colegio era su micro-cosmos: sus amigos desde los 4 años, los mismos profesores -conocidos por sus familiares, profesores de hermanos y hermanas-, las mismas aulas, el mismo patio. Los lugares comunes. Un micro-cosmos donde se sentían seguros, protegidos y queridos. Esta seguridad les permitía afianzar su autoestima y no dispersarse y así poder fijar su atención en aquello que se esperaba de ellos: ser unos buenos estudiantes.

M: (Mercè) Y ¿que era ser unos buenos estudiantes?

G: *Sacar buenas notas. (Tener memoria). Ahora no lo veo así. Yo no me acuerdo de casi nada de lo que estudié, y sin embargo era un buen estudiante. No molestar en clase, sino te expulsaban, no por malas notas sino por comportamiento. También te pedían éxito en las relaciones sociales, con tus iguales.*

En la escuela parece que no hay personas, hay estudiantes. Y lo que define este rol es el rendimiento, la producción, medida en este caso, por la nota.

No recuerda otras amistades, intereses o inquietudes al margen de su micro-cosmos, aunque cree que debieron existir.

Guille se manifiesta muy contento con su escuela. Tiene buen recuerdo y cree que aprendió y ganó más de lo que entonces reconocía. Era una escuela que fomentaba la autoestima y el estar bien con uno mismo. Te conocían y sabían de ti, aunque no tenían en cuenta ni se valoraban aptitudes ni inquietudes extraescolares. Aunque escuela religiosa, Guille no tiene ningún sentimiento negativo ni se sintió jamás presionado, pero si cree que en alguna de sus ideas o convicciones pudo dejar un poso, y remarca que nunca de forma traumática.

M: ¿Quién era el Guille en aquella época, en aquel colegio?

G: *Era un niño que se lo pasó muy bien y que algo aprendió. Y ya está. No aprendió en la escuela cosas necesarias para la vida. Aprendió lo que enseñaban los libros. Le sirvió a nivel académico, para aprobar exámenes.*

G: *Es complicado pensar en cómo tendría que haber sido la escuela. (Se hace un largo silencio.) Lo primero que pediría a los profesores sería que enseñasen a pensar, no a memorizar. Lo más importante. Hacer más énfasis en la relación con otra gente. Que te aconsejaran. Lo único que importaba era el resultado de los exámenes. No te evaluaban cualitativamente, si cuantitativamente. Y eso no es lo más importante. Hubiesen tenido que enseñarte también a ser, no solo a saber. Pero sin que hubiese intromisión en tu vida más íntima. Y también sin que hubiese sobreprotección, cuidar que esto no se produzca. Que te ayudasen a crecer.*

Ahora sí que Guille se expandía en sus reflexiones. El ser y el estar. El haber y el

tener. Creo que la escuela, o una gran parte de ella, solo se interesa y se implica, y se mide usando términos contables en el HABER de sus jóvenes. Y al finalizar esta etapa los chicos y las chicas sienten que quizás sí que tienen muchos haberes y saberes, pero no saben quiénes son, de donde vienen y a donde van, tres preguntas fundamentales que les van a perseguir a lo largo de toda su vida.

A lo largo de su meditación sobre la escuela, y lo allí aprendido, y también porque justo acaba de licenciarse, hace la siguiente reflexión:

La universidad

Aquí tampoco ve muy claro como se puede "juntar" o en su caso él no ha encontrado un denominador común entre dentro y fuera.

Ahora en la Universidad no hay que memorizar nada, hay que realizar trabajos. A punto de acabar piensa que ha aprendido poco, que le han dado poco.

Pero... cuando me hace la devolución del relato me dice:

No es verdad que no me haya aportado nada. Quizás no haya aprendido casi nada en el sentido práctico o teórico, pues si miro las asignaturas una por una, la mayoría están desaprovechadas. Pero en conjunto sí que he aprendido: A adaptarme a las necesidades de cada momento, a desarrollar unos métodos de trabajo que me funcionen...

Y durante la segunda entrevista...

G: Quizás todos los contenidos de los 4 años de la ESO se podrían aprender en uno de facultad.

Pero la experiencia le dice que en 4 años de facultad tampoco aprendió nada: el plan de estudios le pareció fatal, profesores que dejaban mucho que desear. Allí para aprender se necesitaba un plan de estudios que realmente enseñe.

G: Hemos aprendido tan poco. Los profesores están allí porque muchos hacen investigación y les toca hacer también algo de docencia, y eso se les nota. Están haciendo algo que no les gusta, están por obligación. Aunque no todos.

Como me dolió esta reflexión. Es la misma que me hacían los chicos y chicas de "fracaso escolar" que el curso pasado había entrevistado para mi trabajo "EL PLA DE TRANSICIÓ AL TREBALL/ PROGRAMA DE GARANTIA SOCIAL: Un model de transició inclusiva".⁶ Alumnos y alumnas, da igual del nivel del que estemos hablando, quieres docentes que estén por ellos, no solo que tengan buenos conocimientos, sino que sean y estén por los alumnos y alumnas.

⁶Licencia de estudios retribuida concedida por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (DOGC núm.: 5087 de 10.03.2008). Tutora de la investigación: Juana M^a Sancho. Universitat de Barcelona.

El motor

Guille piensa que ni durante la ESO ni en el bachillerato se esforzó demasiado,... hizo el mínimo, mínimo. Pero que tenía una virtud, una cualidad que es vital para el aprendizaje: la CURIOSIDAD, y la sentía para casi todo. Le gusta picar un poquito de aquí, de allí.

No tiene una curiosidad focalizada por ningún tema, pero siente que le interesan todos. Yo le hago la broma que cual hombre del renacimiento y me contesta afirmativamente.

Los intereses extraescolares

No han sido muchos, ni quedan muy claros. Algo de balón mano, algún curso de ingles...

M: Y ¡estudiar!

G: ¡No!, si yo no estudiaba.

Recordar que hacía fuera del colegio le cuesta mucho. Yo le daba pistas: ir con los amigos, ir al cine, escuchar música... y ¡no! le parece recordar que jugaba en el ordenador y con video juegos.

Otro trabajo que le mandé para una próxima entrevista: recordar aficiones.

Y en la segunda entrevista hizo la siguiente reflexión:

G: *La vida social era importante para mi... era ir haciendo...*

... pero no sabe explicarme nada más.

El éxito

G: *No me considero una persona de éxito. De momento. Más tarde si tengo una vida equilibrada y estoy bien a nivel personal, social, profesional, entonces sí, sí podré decir que soy una persona de éxito, puesto que creo que hay diferentes tipos de éxitos, no solo el escolar.*

Ahora me preocuparía si tuviera hijos por otras vidas, aparte de la escolar... no me he planteado como podría hacerlo, pero veo que es importante. Aunque a mí me ha ido bien pues he conseguido no centrarme solo en eso. Yo he tenido suerte porque me he dado cuenta de que no solo existe el éxito académico, sino estar bien con uno mismo, ser feliz. En el colegio solo existía la máxima de "ser feliz igual a tener buenas notas". En la facultad he practicado: soy feliz si hago lo que quiero...

La duda de la elección

Habla de la duda que tiene entre la causa y/o la consecuencia de haber elegido hacer el bachiller tecnológico y los profesores que enseñaban estas asignaturas.

Aquí yo le pregunté por el cambio en su decisión de elegir una carrera de letras en relación a su bachillerato tecnológico. Guille me corrigió, pues él nunca ha hecho distinciones entre ciencias o letras. Escogió COMUNICACIÓN, porque aún siendo de letras tiene mucha parte de tecnología.

Durante la secundaria siempre pensó que el estudiaría Informática, pero en bachillerato cambió de idea. Cree que aquí hubo un cambio, debido en buena parte a la adolescencia, que señala como época de cambio, y que por su tono de voz y sonrisa es un guiño a afirmar que es así: natural e irrefutable.

¿Quién influyó en este cambio? Cree que fue una decisión propia pues la familia nunca influyó en sus decisiones. Cree que es una persona independiente, con criterio propio y que ha tenido la suerte de que su familia le ha respetado esta forma de ser.

Desde pequeño le han dejado que se organizara en los estudios, en los exámenes, nunca se ha sentido apremiado, presionado. Sus notas han sido siempre notables y excelentes en la ESO, y en el bachillerato notables, y... ¡Eureka! en la selectividad estudió bastante.

M: ¿Que entiendes por estudiar? ¿Memorizar?

G: *Aquí hice un esfuerzo de comprensión, de entender y resolver ejercicios de anteriores exámenes de selectividad, me entrené para el examen.*

Y la decisión

¿Qué le llevo a decidirse por hacer COMUNICACIÓN? Yo esperaba una respuesta contundente, y... lo fue, pero no como yo creía. Guille no sabía que le había llevado hasta aquella elección. Después de diversas expresiones dubitativas, se llevó para la siguiente sesión un trabajo: Pensar el por qué de esta elección. Le pareció acertado y retador. Hacíamos un bucle y nos encontrábamos con un beneficio de estas sesiones: bucear hacia el interior.

En la segunda entrevista vino con los deberes hechos:

La primera razón por la que no escogió informática, aunque todo parecía indicar que así lo haría, fue que no podía visualizarse en una facultad de este tipo. Le gustaba como hobby, no como profesión, lo veía como aburrido, porque para él la informática era otra cosa...

Y se preguntó: *Pues, ¿qué es lo que me gusta?...* Y a partir del viaje de fin de carrera, después de comentarios con sus compañeros de carrera se dio cuenta que a lo

largo de su vida ha visto mucha TV, toda la TV, no hacía nada más que ver TV, él y su hermana, y sobre todo mientras hacia la ESO. Recuerda todos los programas, sintonías, actores... y quizás por esto, porque no podía hacer otra cosa escogió COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL. Pero películas me comenta que no ha visto muchas y radio tampoco ha escuchado en demasía. Los programas que más recuerda son los cutres y horteras, sus anécdotas...

Él no es del todo consciente, pero según sus compañeros debe ser así. La TV estaba siempre presente, siempre le acompañaba. Y cree que por eso ha tenido que ser así.

G: La carrera ha venido a mí. Gracias al encargo que me hiciste de pensar en el porqué de mi elección y a las charlas con mis compañeros de promoción sé porque elegí esto.

Se considera que no se implica emocionalmente con los lugares, ni con las personas..., que es introvertido, parco de palabras.... Y aunque a nivel personal y sentimental no es comunicativo él piensa que puede ser un gran comunicador: aplicando estrategias, se puede utilizar la interpretación para poder comunicar. El ha estudiado para comunicólogo (que es la ciencia de la comunicación), en cambio el que comunica es el comunicador (presentador) que es otra cosa.

Bajando el telón

Esto me hace cosquillas en mi gusanito interpretativo y pienso, a tenor de todo lo explicado, si puede pensarse que Guille ha encontrado a través de la comunicología la forma de comunicarse, de comunicar sentimientos y vivencias, de poder manifestar esta NADA que se llevo de su paso por la escuela.

Para Guille:

Ha estado muy bien y creo que me ha ido bien pues al hablarlo en voz alta ha podido pensar en todo ello, cosa que no había hecho nunca.

El relato de Xavier

Enrico Beccari

Introducción

El “Relato de Xavier” empieza en la mitad del mes de mayo, cuando le intento contactar para saber si estaría interesado a participar en nuestra investigación. Los primeros intentos no me animan demasiado a seguir: dos llamadas sin respuesta, a las que le acompañan otros tantos mensajes de introducción y explicación por mi parte: quien soy, por qué le llamo, y que si está de acuerdo le propongo hacerme una llamada perdida o mandarme un mensaje cuando tenga un rato libre. Tampoco hay respuesta.

Estoy algo desanimado, pero el grupo de investigación me anima a seguir con los intentos y, a la tercera vez, Xavier me contesta. Le noto algo tenso, parece cansado o recién levantado – es sábado por la tarde, pienso que quizás se haya ido de fiesta el día anterior y se lo digo, para “romper el hielo”. Me responde entre medias risas, haciéndome entender que, más que nada, está cansado por el periodo de estudio bastante duro. Esto me sugiere que tendré que definir con cuidado los detalles de la entrevista y sobre todo el tiempo que le robaré. Así, le explico en pocas palabras el foco de la investigación, le digo que en principio su colaboración se concretaría en un par de entrevistas, después de cada una le enviaría un texto para que él pueda leer y validar (o no) lo que yo escribiré acerca de nuestros encuentros. Es una conversación muy breve, no quiero abusar de su tiempo y quedamos entonces para la semana siguiente, por la tarde, en la parada del metro Palau Reial.

Primer encuentro

Llega el día de la entrevista: antes del encuentro reviso los documentos producidos por el grupo (sobre todo los de cuando todavía no había entrado en el proyecto) con algo de preocupación, me apunto temáticas para preguntar, pido algún consejo a compañer@s y profesor@s. Es mi primera entrevista para el proyecto *Jóvenes y Saberes* y espero poder comunicar con eficacia el sentido y las finalidades de la investigación a alguien que no conozco y que no es familiar con los temas que discutimos diariamente en la facultad y en las reuniones del grupo. De paso, pienso que no es muy diferente de lo que siente un profesor en su primer día de clase.

Mando un mensaje a Xavier para confirmar la cita, en pocos minutos me contesta y me dice que lleva, como indicación, una camiseta roja. Me encamino hacia Palau Reial y me topo con una horda de hinchas, al parecer hoy es día del partido Sevilla F.C. - Atlético Madrid y la mitad de los aficionados del Sevilla lleva camiseta roja... Sin embargo, en seguida encuentro a Xavier: es puntual, está al lado del metro, alto, con gafas, tiene el móvil en mano y mira alrededor con aire de quien no está muy interesado en asuntos de fútbol. Nos presentamos y empezamos una charla amigable (a partir de la pequeña complicación debido a la multitud de camisetas rojas), de entrada me parece un chico reservado y tranquilo. Mientras volvemos a

Bellas Artes, después de agradecerle su colaboración, le explico en grandes líneas la metodología de investigación: más una conversación sobre el tema que entrevista programada, grabaría todo (de no ser un problema para él) y tomaría apuntes. Vuelvo a especificar que su contribución irá, si quiere, bajo pseudónimo y que el mecanismo de envío/devolución de validación de la entrevista asegurará la transparencia de la investigación.

Entrados en la facultad, nos metemos en un sitio tranquilo, el despacho de Pedagogías Culturales, un espacio amplio y silencioso que, a pesar del calor ya más veraniego que primaveral, resulta ser un buen ambiente para la conversación que tendremos. Enseño a Xavier la hoja con el “contrato de investigación” redactado por el grupo, la lee bastante rápido y en seguida empezamos la entrevista.

La etapa de la secundaria: una mirada general

De entrada, le pregunto qué recuerdos tiene de su época en la secundaria, qué estudiante era según su visión en retrospectiva, y las respuestas me devuelven la imagen de un chico estudioso, inteligente, aplicado. Parece interesado (lo hará algunas veces a lo largo de la conversación) a comparar el pasaje del bachillerato a la enseñanza universitaria, que juzga demasiado brusco: me comenta que en su opinión debería haber un pasaje más graduado entre la enseñanza secundaria y la más difícil educación universitaria. Le pregunto por qué siente que la universidad le está dando más problemas, me responde:

X: (Xavier) Pasé a hacer la carrera en una universidad un poco exigente, pero en mi opinión el salto debería ser más gradual.

E: (Enrico) ¿Cómo? ¿Más fácil la universidad, más difíciles los últimos años de instituto?

X: Creo que deberían haber hecho un poco más difícil los últimos años de instituto, o por lo menos orientados a temas que se tratan más en la universidad. Cuando se va hacia la universidad cada una trata de formas distintas las matemáticas pero sí que tienen unos temarios bastante parecidos, que podrían ser ampliados en las secundarias, sobre todo a nivel de cálculo.

Luego, de vuelta al tema de la secundaria, le pregunto qué recuerda del instituto, de sus amigos, como se lo pasaba en aquel tiempo. Me contesta que bien, que tenía un buen grupo de amigos – unos diez, muchos de los cuales aún sigue frecuentando – y que había una relación muy buena con el profesorado. Por la tranquilidad con la que habla, me da la sensación de que se trata de alguien que realmente ha vivido con mucha serenidad esa etapa. “Siempre me fue fácil estudiar en el instituto”, dice, afirmando que no tenía problemas.

E: Para ti, ¿qué significa no tener problemas en la escuela?

X: No tener problemas sería estudiar cada día-cada día, hacer todos los ejercicios que te proponía el profesor, la dinámica habitual era estudiar

dos o tres días antes del examen y se podía sacar un nueve, un ocho, un diez. Sí, en tal sentido no era difícil. Y los conocimientos era lo que aplicaban de los libros y algo adicional (sonrío, lo interpreta como irónico y aclara) no, no, que lo hacían bien los profesores, enseñaban más cosas de lo habitual para prepararnos bien para la universidad.

En cuanto a los profesores, Xavier recuerda que la mayoría de ellos llevaban muchos años en ese instituto y tenían poder de decisión con respecto a la organización de las actividades escolares. Además, daban mucho apoyo a la orientación de los alumnos. A su vez, Xavier se muestra muy solidario hacia el profesorado de secundaria; más tarde, me enteraré de que su madre también es profesora – lo cual, afirma, le dio la posibilidad de tener una visión más comprensiva del “otro lado” de la clase. Por otro lado, el padre Xavier trabaja en la rama industrial, comercial. La actitud que Xavier tiene hacia la escuela, vinculada al tener éxito como estudiante, yo la colocaría entonces dentro de un concepto de la educación – tanto en casa como fuera – que pone su foco en el esfuerzo, en el sentido del deber, como resume bien una frase suya, que rescato de la segunda entrevista:

X: Bueno, es pensarlo como el trabajo que le toca a uno, el padre está trabajando, la madre también, pues, hombre, ¡toca estudiar! (ríe)

Finalmente, comenta que aquel centro de estudios debía de ser un buen instituto, porque en su clase decidieron dejar la escuela o pasar del bachillerato a un curso de formación un número muy bajo de personas, como dos o tres entre treinta. Para explicar el concepto, añade otros datos:

X: Para poner un ejemplo, la media de selectividad de matemáticas creo que era un ocho o un nueve, y era muy alta, estaba por encima de la media general. Además eran profesores que llevaban muchos años en esa escuela, que se iban cambiando las direcciones, no sé, supongo que cuando uno trabaja en un sitio muchos años y se encuentra a gusto también lo hace mejor a la hora de enseñar.

Durante estas primeras preguntas le noto algo tenso, Xavier me decía que nunca había participado a una investigación de este tipo. Quizás sea por eso, así que intento ser lo más informal y amigable posible para que se sienta a gusto. A menudo me sitúo en el relato, haciendo referencia a mi etapa de estudiante de secundaria, o mostrando interés para entender una realidad escolar diferente a la de Italia. Después de un rato lo noto más relajado, me da respuestas más extensas, el intercambio de frases entre los dos se hace más fluido. Después de unos 20 minutos, parece completamente libre de esa rigidez inicial, así que seguimos hablando sin seguir un itinerario decidido de antemano. Intento dar espacio a las facetas del tema que parecen estimular su interés y su memoria – aunque, a veces, tengo la sensación que el intercambio de frases es caótico, demasiado denso. Me apunto que la entrevista tendría que “respirar” más.

El fracaso escolar

Pasamos entonces a hablar del fracaso escolar. De su relato resulta que la falta de éxito de los escolares de su entorno, limitada a muy pocos casos, era debida principalmente a que no podían mantener el ritmo impuesto por la escuela, que no lograban “tener el paso” – aunque Xavier, que en general se expresa de forma muy equilibrada, no culpabiliza a nadie en particular:

E: Me decías que, si no [*casos excesivamente*] problemáticos, sí había gente que tenía dificultades, a qué lo imputarías, ¿a qué se debe esto?

X: *Pues no sé, puede ser muy variado, puede ser desde problemas personales, que tienen otros hábitos en casa y no siguen el ritmo de trabajo, porque desde la parte del profesorado a nivel de corrección y orientación iba bien, en ese instituto, y había – eso imagino que lo hacen en todos los institutos – cuando algunos grupos no van bien, hacen clases de refuerzo, o sea había alguien que venía de afuera, y no sabía muy bien el idioma... por ejemplo, la asignatura de catalán la hacían por separado para que se les diera más atención y que cogieran con más rapidez el idioma, no se les podía pedir desde el inicio...*

Volvemos a tocar el problema del fracaso poco después, cuando le pregunto si en su clase había alumnos que definiría un poco “rebeldes”, que a parte no sacar buenas notas tenían una actitud que los profesores juzgaban poco adecuada. Me dice, sonriendo un poco, que sí, que siempre los hay, aunque en su instituto muy pocos, y que lo que hacían, en su opinión, era básicamente trasladar a la escuela algún tipo de inquietud o problema, sin que este tuviese una particular relación con el profesorado, el método de enseñanza, etcétera.

E: ¿Qué impresión te daban? Me pareces una persona que se lleva bien con cualquiera, pero desde el punto de vista de estudiante de éxito, ¿cómo veías su actitud? La rebeldía, el no estudiar... ¿Crees que no habían entendido algo, que tenían razón en algo, que era una actitud de crítica hacia el profesor...?

X: *No, yo creo que era más una forma de exteriorizar... quizás otros sentimientos que no tenían nada a que ver con el profesor o la situación...*

E: O la asignatura...

X: *Sí, se comportaban de esa forma porque... no sé, por problemas personales, por la situación que vivían en casa... porqué no estaban interesados en estudiar, no sé. Pero es algo general, es decir, si alguien no se comporta bien generalmente en la escuela es porque no quiere estar allí, o porqué quiere destacar... no porque sea crítico con la enseñanza que se le otorga, o porqué la estén aplicando mal.*

Hablando del modelo de aprendizaje 1: un acercamiento al problema

Pasada la media hora de conversación, decido acercarme a un asunto más crítico, es decir, si según él el éxito como estudiante estuviese de alguna forma relacionado con entender “lo que quiere el profesor” y simplemente cumplir con ello. Le sugiero que en asignaturas como historia, literatura, quizás sería difícil establecer cuál es la respuesta “correcta”, que sería posible plantear diferentes puntos de vista. Me contesta que estudiar, por ejemplo, historia era principalmente repetir lo que había en el libro, aunque sí que en ocasiones había espacio para respuestas más “abiertas”. Señala sólo una asignatura, filosofía, como un espacio donde era posible extenderse en respuestas que no repitiesen necesariamente los párrafos del libro de texto (al escribir el relato, esto me deja una duda: que desarrollar un discurso que parta de una lección sin por eso acabar forzosamente en el mismo lugar sea percibido como “filosofar”).

Por lo demás, no había mucha elección:

X: Por lo que recuerdo, había muchas más preguntas de tipo "cerrado", llegando al punto de poner un párrafo y dejar en vacío alguna palabra para completar.

E: Me acabas de decir que en la secundaria la mayoría de las asignaturas eran como...

X: ¡... de memoria!

E: ¿...Y uno se daba cuenta entonces? No surgían dudas en plan "¿tendrá sentido aprender así?"

X: ...No, la verdad es que no me lo planteaba.

E: ¿Y en estos años?

X: Sí, en la universidad te das cuenta de que si no entiendes el razonamiento, de poco te sirve la memoria. Tienes que entender lo que estás estudiando en sí, si no, no lo puedes extender a algo más complejo como es un examen.

Estas palabras me parecen importantes, siento que nos estamos acercando a un punto interesante, problemático, pero en los diálogos sucesivos no logramos enfocarlo, así que lo dejo para la siguiente entrevista. Pasamos entonces a hablar de la utilidad de los conocimientos adquiridos en la secundaria, si lo que se estudia es realmente lo que le servirá a una persona:

X: Hay cosas que realmente, a nivel de estudio orientado ya hacia una carrera de trabajo, no sirven de mucho pero sirven probablemente en el ámbito cultural, para tener algún tipo de base. Por ejemplo Historia, podría ser una asignatura que realmente tiene muy pocas aplicaciones creo, cuando vas a estudiar algo a la universidad, es algo muy focalizado... bueno, también es importante aprender el pasado, de dónde vienes...

E: Noto una contraposición en tu discurso, entre las asignaturas que "sirven" y que "no sirven".

X: *Sí, pero, esto es algo subjetivo también, depende de la orientación de cada uno, si alguien va hacia Historia, los conocimientos que ha adquirido los tendrá ahí y podrá extenderlos hacia la universidad, pero igualmente yo, como persona que estudia para irse a Ciencias, también considero que Historia es cosa de cultura general, y algo que está bien aprender. Algunos (conocimientos) servirían para una preparación laborales mientras otros, que no tienen aplicación tan directa en este sentido, de todas formas tienen valor a nivel de cultura general y personal, y está bien que se enseñen.*

Volviendo a escuchar la entrevista, me doy cuenta de que en muchos momentos del relato de Xavier emerge una visión de la escuela (y de la universidad) vinculada a la construcción de una identidad profesional: se habla de asignaturas que serán útiles para el futuro, de conocimientos que tienen valor cultural, de carreras que se devalúan. En cambio, se habla menos – aunque tenga la impresión que Xavier sí tiene sensibilidad hacia el tema – de escuela para la educación, para el desarrollo del sentido crítico, para la formación de la persona (y no solo del profesional). Hasta el deseo de entrar en Bellas Artes, sobre el que escribiré en detalle más adelante, sería, en sus palabras “para algo más concreto: no [*es para*] entrar al ramo de escultura, ni dibujo... sino la parte de diseño, para aplicarlo a los conocimientos que tengo”.

El papel central de la evaluación

Luego, seguimos conversando acerca de la estructura de los modelos de aprendizaje en la escuela, de la posibilidad que los estudiantes puedan proponer caminos de aprendizaje alternativos, más personalizados, en lugar de un programa único para todos. Xavier se muestra positivo con respecto al tema, aunque recuerda que no era algo que se hacía ni se podía hacer, por razones de tiempo y de energía por parte de los profesores.

E: Pero, y si alguien decía “a mí me gusta este argumento, me gustaría desarrollarlo más”, ¿la escuela te daba la posibilidad de hacerlo?

X: *Podrían darte consejo, pero no sería algo de evaluable en este sentido, como no sería parte del currículum. Mira, te pongo un ejemplo en el campo de las matemáticas: a alguien podría gustarle un campo determinado y ampliar su conocimiento, pero como no entraría en examen ni sería evaluado, realmente a nivel de evaluación no contaría, pero los conocimientos se les quedarían al estudiante. Porque el profesor normalmente siempre está abierto a explicarte, si tienes alguna pregunta aunque no sea relativa al tema.*

Me impacta el concepto que esta frase encierra, la imposibilidad de evaluar sería necesariamente relacionada con la presencia de estas propuestas didácticas en el

currículum. Profundizamos un poco, me interesan las opiniones de Xavier, si fuese posible plantear modelos de aprendizaje más personalizados, qué opina al respecto. Me contesta que le parece buena idea, porqué seguramente animaría y motivaría a los alumnos, pero no es muy posibilista en cuanto a su puesta en acto.

X: Quizás sería una utopía, porque orientar algo hacia lo que a uno le gusta, en tal sentido motivando a cada alumno, aparte de dar trabajo adicional a los tutores, sería difícil de evaluar a nivel estatal, como hacen con la selectividad y esas pruebas más generales. Sí podría entrar en algún otro tipo de puntuación, como actitud o para añadir nota, no sé.

Esto nos plantea otro argumento interesante, porque empieza a aparecer una clara diferencia entre saber y conocimiento, y esta diferencia es marcada, en el relato de Xavier, por la evaluación. Si hay un problema a nivel de evaluación, es decir, en el caso de una actividad que no encaje dentro del programa ya establecido, le resulta impensable encontrar un sitio real para ella en la escuela. Xavier opina que posiblemente se podría puntuar en alguna nota pero no dentro de una disciplina que tiene un recorrido ya establecido y basado en la reproducción del temario.

La elección de la carrera

Hablando de recorridos ya establecidos, recojo la analogía y pregunto si, en sus elecciones con respecto a los estudios, fue de alguna manera “guiado” hacia ciertos tipos de carrera, por ejemplo las que se consideraban más útiles para un estudiante de provecho. Me contesta que no, que básicamente sus elecciones siempre han sido autónomas, “directas”:

E: O sea que tú has escogido todo sólo...

X: Sí, sí, a mi no me ha obligado nadie (ríe). Me fui a una jornada de puertas abiertas también, en la UPC, para ver lo que había para la carrera que buscaba, para ver un poco la universidad como era.

E: ¿Y porque te convenció la UPC?

X: Porque podía entrar (ríe) y porque era la que ofrecía mejores salidas, porqué no.

E: ¿Te ocurrió que te aconsejaron para seguir con otro tipo de carrera?

X: A mí me ocurrió con Historia, que sacaba todos 10, y la profesora me dijo eso, si me interesaba Historia, Arqueología, sí, siempre es algo que me ha gustado pero no sé, la veía como una carrera con pocas salidas, que no iba con mi persona.

Estas palabras denotan el sentido pragmático de Xavier, a la hora de escoger no sólo lo que más le gustaba sino también lo que más le convenía laboralmente. De todas formas, dado su abanico de intereses y sus notas, sabía que podría acceder a diferentes carreras, muy distintas entre ellas, además sin caer en el tópico según el

cual un alumno se inclina con decisión hacia una carrera en ciencias o en humanidades: la segunda elección de Xavier habría sido Idiomas y la tercera, Psicología.

Se me ocurre que, antes de empezar la entrevista, me había contado su deseo de seguir con una carrera en Bellas Artes después de Química. Esto me sorprendió y al principio me hizo pensar que, quizás, hubiese sacrificado su “vocación” hacia las artes para seguir una carrera que quizás la sociedad considera más importante. Ahora veo que no se trata de eso, y le pregunto de donde viene este cambio. Me explica que la idea de seguir con Bellas Artes no es consecuencia del darse cuenta de una elección equivocada, más bien la evolución de su trayectoria personal: escogería una carrera en diseño para poder encontrar nuevas maneras de representación de los conceptos aprendidos en su actual carrera.

Sobre el profesor ideal

Seguimos hablando y la conversación entra en su parte final. Volvemos sobre los profesores, le pregunto qué es un buen profesor para él, si es más importante empatizar con los estudiantes o saber la asignatura – reconozco que es una metáfora bastante dualista. Me contesta que los dos:

X: Yo creo que tiene que ser un equilibrio, porque el que empatiza demasiado hay alumnos que, a lo mejor se lo toman un poco en broma, y se exceden, y si es uno que tiene muchos conocimientos pero no sabe como compartirlos, pues... Que a veces pasa mucho, sobre todo en ámbito de la universidad, que tienes esos profesores que tienen mucho conocimiento, pero empatizan poco.

Interesante también esta idea, que lamentablemente no volveremos a tocar, del profesor empático como sinónimo de “débil” a nivel de capacidad docente; en cambio, el profesor que se relaciona poco con los alumnos no parece tener el mismo tipo de retorno negativo. Para decirlo en otras palabras: la escasa empatía sería un problema de personalidad, de actitud, cuestionable pero en el fondo perdonable. En cambio, la excesiva empatía afectaría la misma capacidad didáctica.

Conclusión de la primera entrevista

En los diez minutos finales volvemos sobre temas que ya habíamos tocado, añadiendo matices que entrarían en este relato, donde emerge con claridad la percepción que Xavier tiene de sí como estudiante de éxito, y de la escuela secundaria vivida como una etapa placentera, rica de experiencias e importante bajo un punto de vista cultural, porque da esa base de conocimiento general que “hay que saber”. La última pregunta, sus notas medianas en el bachillerato: 8,8. En Química, 9 y pico o 10.

Al salir después de más de una hora de conversación (“yo hablo poco”, me dice, al que le respondo que no se diría, que de verdad ha sido bastante comunicativo), mientras le acompaño por un rato hacia la parada del metro volvemos a hablar sobre la investigación, sus finalidades. Se muestra interesado, dice que quizás

quería participar otro estudiante de su curso, pero no sabe si le han contactado. Me pregunta si investigaremos también estudiantes que no sean de éxito, yo le contesto que sí, le digo que serán 20 casos en total, investigaciones profundizadas donde en lugar de encontrar “explicaciones” o generalizar “causas” para el fracaso escolar se intentará complicar las posibles relaciones con el saber que puedan tener los adolescentes. Evidenciar cuales de esas son valoradas por la escuela nos puede permitir reflexionar sobre cuales son desfavorecidas o ocultadas.

Finalmente, llevamos la conversación hacia su momentánea conclusión. Le digo que espero no haberle tomado mucho de su tiempo, nos saludamos quedando para seguir nuestra conversación por correo electrónico y programar una segunda entrevista. Olvidamos intercambiar el correo electrónico, pero le mando en seguida un mensaje. Puntualmente, el mismo día me escribe un mail.

El segundo encuentro

Pasan las semanas, durante las cuales escribo un primer relato del encuentro. Se lo envío a Xavier en los últimos días de mayo, y él me lo valida completamente. A partir de allí, nos intercambiamos unos pocos correos para fijar el siguiente encuentro – el último, según lo acordado. Mantener el contacto con Xavier resulta ahora muy fácil, si comparado con las dificultades del primer contacto: su estilo de escritura en las respuestas es algo formal, me parece que se ha situado en una posición más de investigado que de colaborador, por lo tanto me trata como un profesional, espera que los input lleguen mayormente desde mi parte. Al mismo tiempo, parece haber mantenido el interés hacia la investigación, contesta con rapidez a los email, propone variadas opciones para el día del encuentro. En consideración de que junio será para él un mes difícil, con muchos exámenes, elegimos no dejar pasar muchos días y fijamos la cita para el 9 de junio.

Cómo la otra vez, nos encontramos en una parada del metro, y pasamos los 5 minutos que nos separan de la facultad de Bellas Artes charlando un poco de todo, le pregunto qué tal está, cómo le van los exámenes, luego entramos en el tema de la investigación. En mi último correo le había pedido que trajese, de ser posible, algunos documentos o artefactos de la época de la secundaria: papeles de la escuela, notas, temas escritos, su diario, fotos, o simplemente cualquier cosa que había sido importante para él en esa época. Se disculpa, me dice que no ha podido encontrar nada, que no se acuerda donde acabó mucho de ese material, que muchas cosas fueron tiradas. Le reaseguro diciendo que no pasa nada, que era solo una manera de acercarnos al pasado de forma diferente del cuento oral. Subimos al estudio de Pedagogías Culturales. Respecto a nuestro último encuentro, el verano ya ha llegado completamente, hace bastante calor pero nada que nos pueda molestar. Nos situamos en una zona diferente de la oficina, hay más luz, creo que es mejor que la otra vez. Entonces, enciendo mi grabadora y empezamos a hablar.

Le pregunto qué tal la entrevista, qué tal le ha parecido el relato, si querría aclarar algo sobre él mismo, pero me contesta que no, que le ha parecido un buen resumen de la entrevista, con un estilo diferente a lo habitual de pregunta y respuesta. En los primeros minutos hablamos de los aspectos metodológicos de la investigación,

tenía claro que en esta segunda entrevista había que profundizar en los detalles que no pudimos tocar en la primera, aclarar todo tipo de duda. Sobre todo, era necesario que le llegara el mensaje de que él podía intervenir más, extenderse más en este relato – que, al fin y al cabo, es el suyo.

Después de sentarnos hojeo mi bloque de notas, donde tengo apuntados algunos ejes importantes que el grupo había discutido en las reuniones y que no habían emergido en la última entrevista con Xavier. Intentaré centrar esta sesión alrededor de pocos, relevantes puntos: el principal nace de la consideración que no veo, en el relato de Xavier, indicios de una visión crítica del modelo de aprendizaje más común en la escuela, es decir el transmisivo-reproductivo, me ha dado la sensación que le es difícil problematizarlo. En realidad, tengo que atribuirme algo de responsabilidad en esto: en más de una ocasión tuve la impresión que, al hablar de conceptos como “crítica al aprendizaje” no estuviésemos hablando de lo mismo. Me doy cuenta de que habría podido aclararme mejor, sobre todo a la hora de abarcar conceptos que, quizás, le hayan parecido algo abstractos. Sin embargo, esto también es parte de la investigación y de la formación de un investigador, y me propongo remediar en este encuentro. También he de preguntarle sobre sus intereses dentro y fuera de la escuela durante la secundaria: es importante para la investigación.

Mientras reviso mis apuntes, veo que espera que le interpele acerca de algo, así que decido empezar la conversación con una pregunta puntual.

Aficiones, amigos... la vida más allá de la escuela

Como en la primera entrevista apenas habíamos rozado el tema de los intereses fuera de la escuela de Xavier – amigos, aficiones, deportes, etcétera – decido empezar la conversación con este argumento, y le pido que me hable de cualquier cosa que se le ocurra al respecto. Resulta que tenía interés por muchas actividades, no necesariamente relacionadas entre ellas.

X: Aficiones...hacía actividades extraescolares, tenía la costumbre de hacerlas desde lo que era la escuela, me apunté... variaba bastante en las actividades, me apunte un tiempo jugando a fútbol, luego hice judo pero por el horario tuve que cambiar.

E: (ríe) Creo que todos los chicos nos hemos pasado un año intentando artes marciales...

X: (ríe) Sí, judo, karate, tae kwon do... y qué más, bueno, fuera de la escuela también quedaba con los amigos, me iba a casa con ellos a jugar o venían a mi casa, y bueno, también ahora en esta época que había más actividad de Internet también había... ¿lo típico, no? Hablar con los colegas de clase por sistemas de mensajería...

E: ¿O sea que chateabas con gente que ya veías en el instituto?

X: *Sí, sí – bueno, también jugábamos a un juego en red... no sé.*

E: Y con los amigos cuando quedabais qué tipo de cuadrilla teníais, ¿erais más de calle u os metíais en casa de alguien?

X: *Sí, en casa de alguien, normalmente 2 o 3, no éramos muchos... si era para estudiar sí que quedábamos en 4 o 5, y cuando quedábamos con todo el grupo en sí era el viernes o el fin de semana, nos íbamos de cenas o salíamos.*

Las palabras de Xavier completan el cuadro que había esbozado durante el primer encuentro, un reducido grupo de amigos (“los de ciencias”) que compartían ciertos intereses, diría más intelectuales que “físicos”. De la descripción de Xavier y sus amigos no me los imagino jugando en la calle o haciendo gamberradas, más bien metidos en casa jugando con el ordenador o a algún juego de mesa, o simplemente hablando de algún tema que les interesaba. Tampoco Xavier se extiende demasiado en describir sus amistades, o las actividades que hacía con ellos. Parece que fuesen muchas, pero no hay ninguna que destaque, no menciona ningún amigo en particular, además me doy cuenta de que en su relato no aparece ninguna chica, ni siquiera cuando se habla del ambiente en la clase. Esto me hace pensar que hubiese una división entre los dos grupos, quizás su instituto fuese frecuentado principalmente por chicos o – pero me parece improbable – es posible que hubiesen clases separadas.

A estas consideraciones personales, que reflejan mi impresión en ese momento, sigue un apunte importante: en los pocos mails que Xavier y yo nos intercambiaremos durante el verano, el relativo a las amistades es el único punto del relato sobre el cual me pedirá una corrección importante. Lo hago poniendo su respuesta abajo.

X [extracto de un mail]:

Realmente no éramos sólo un grupo de ciencias, éramos una mezcla de las diversas ramas de bachillerato (letras, ciencias, tecnología). Aún así es verdad que me veía más con los amigos que andaban en mi misma rama de estudio porque los veía más tiempo en clase. En lo relativo a chicas, el grupo de 10 personas que frecuentaba por esos tiempos y con las que sigo en contacto semana tras semana era un 6/4, 6 chicas y 4 chicos. :) En cuanto a las clases en el instituto siempre fueron mixtas y de unas 30 personas como máximo.

De todas formas, un punto que empieza a emerger con fuerza – siempre en consideración de las “semillas” echadas durante el primer encuentro – es que entre el estar en grupo y el aprendizaje existe una relación, cuya naturaleza es a veces ambigua pero generalmente positiva, productiva, generadora de interés.

Aprender en grupo

En conexión a lo dicho antes, recuerdo que en la primera entrevista emergió que a menudo Xavier estudiaba con su grupo de amigos (y sigue haciéndolo). Entonces le

pregunté si, quizás, esto podría ser una ayuda para los estudiantes que tienen dificultades, y me contestó:

X: Es algo que ayuda seguro, recuerdo uno que llegó de Santo Domingo, tenía problemas con las matemáticas y ya te digo, sólo un día quedé con él, porque era amigo mío también, y estudiamos un examen, y el día siguiente sacó un siete (ríe). Es más que no entra en la dinámica de cómo se estudia, quizás, porque él me decía "ahí va, pues sí, eso que estudiamos estaba en el examen, mira, un siete."

En esta segunda entrevista decido seguir con el tema, creo que podrían emerger vínculos interesantes con el tema del aprendizaje que en este momento estamos tratando.

E: Me comentaste la otra vez que estudiabais a menudo en grupo, ¿era vuestra forma habitual de estudiar o simplemente ocurría?

X: Mmm... era focalizada en las materias quizás más difíciles, que costaban de entender, si no se practicaban mucho en ejercicios, por ejemplo Matemáticas, Filosofía, alguna vez también quedábamos, se tendía a divagar mucho, nos quedábamos debatiendo... nos podíamos tirar allí un buen rato (ríe).

E: Actividades de este tipo, este tipo de debate entre amigos... supongo que lo hacíais porque habíais encontrado algún tipo de interés en la cosa, no sólo para preparar la clase... a nivel de aprender, ¿piensas que te ayudaba, te quedaba algo?

X: Sí, pero lo de debatir no lo hacíamos antes de un examen sino después de salir de clase, cuando habíamos estudiado, no sé, Nietzsche o algunos de esos filósofos, hacíamos algún comentario en broma, o de las ideas... pero muy poco.

E: Ya, me imagino. A parte tu grupo de amigos, ¿era habitual estudiar en grupo por los demás también, por lo que te acuerdas...?

X: Los demás... entre algunos sí, pero no era la dinámica habitual, creo. Nosotros nos conocíamos desde hace mucho más tiempo, porque veníamos de la escuela y nos conocíamos desde hace años, normalmente éramos "los de Ciencias", como se dice. Los de Letras no sé qué hacían. Y lo de estudiar juntos lo hacíamos más en Bachillerato, en la ESO no tanto... quizás hacia el cuarto año. Lo que era el grupo, nos conocimos hacia la etapa final del año.

Entonces, el grupo se configura importante para el aprendizaje, es un espacio donde el saber se construye a través de la interacción con los demás; también es un espacio de riesgo, donde caos y creación se yuxtaponen al deseo de ordenar lo que se aprende.

E: Estos comentarios... ¿cómo relacionarías las veces que uno se queda conversando de un tema con las veces en las que uno lo estudia y punto? ¿Te parece que hay una diferencia a nivel de absorción de las informaciones?

X: *Sí, si cuando te quedas estás concentrado... pero muchas veces es también negativo quedar, porque te distraes, pero si se va por la faena, normalmente el razonar hace que se te quede más la información, puedes abarcar el juego de preguntas, por ejemplo los dos estudian un temario y luego uno le pregunta al otro, normalmente es lo que ayudaba, al menos a mí, es saber si el temario que habías estudiado lo sabías bien o no, si hacía falta repasar algo, porqué claro, cuando sabías que la mayoría de las respuestas que serían válidas las decías bien, pues decías "hasta aquí... ya dejo de estudiar". Tenías la percepción de que ibas al examen seguro de aprobar. [...] Muchas veces, si no quedaba con alguien a lo mejor le preguntaba a mi padre, o a mi madre ¡"pregúntame"! Y así sabía si dominaba el temario. Muchas veces tienes la sensación de que te sabes algo bien, pero cuando pasas a la siguiente hoja ya empiezas a no verlo claro.*

Hay una frase que me parece muy importante, "tenías la percepción de que ibas al examen seguro de aprobar", porque aparece la idea de la percepción del saber, en contraposición con la idea de un aprendizaje más directo, llevado al cabo simplemente leyendo y pensando en soledad. La sensación de seguridad con respecto a lo que se ha estudiado se realiza en la interacción con otras personas, el razonar juntos sobre el temario. Hablando, todo esto lo relacionamos con la idea de que un examen oral, la devolución de lo que se ha estudiado, es un acto de performance, donde todo tiene importancia: lo que se dice pero también como se dice, como se presenta frente al profesor. Ensayar frente a un compañero sirve para situarse, medirse, organizar un discurso que se podrá utilizar a la hora de la exposición.

Deportes, idiomas raros y ordenadores: un aprendizaje autodidacta

Mientras hablamos, Xavier me menciona que entre los distintos intereses que tenía en la época de la secundaria, hubo una época en la que se interesó por las artes marciales; luego fue con los idiomas, que incluso llegaron a ser una posible elección de carrera universitaria, aunque luego él optara por la Química; finalmente, siempre tuvo un interés constante por la informática. Ya en la primera entrevista Xavier me había dado la impresión de ser una persona seria, metódica, estoy curioso por saber cómo organizó su aprendizaje autodidacta. Empezamos por su curiosidad por los idiomas, le pregunto cómo nació este interés:

X: *Quedamos tres, y nos dijimos, bueno, me gusta este idioma que es raro, vamos a mirar cómo va.*

E: ¿Qué idioma era?

X: *El japonés (ríe).*

E: ¿Y cómo os fue la cosa?

X: *Pues no sé, a nosotros nos gustaban los dibujos y tal, no es que somos de aquellos que van mirando día tras día, pero nos pareció curioso el idioma, la forma en la que lo escriben, que tienen varios silabarios, no sé.*

E: ¿Y cómo os organizabais para estudiarlo?

X: *Fue un poco de hobby (ríe), primero empezamos a buscar información por Internet, lo típico, la gente se bajaba el Hiragana, el Katakana [al transcribir, pongo equivocándome "Hiragama" y "Kataragama": este es la segunda aclaración que Xavier me pide hacer] para aprender cómo escribir y, bueno, luego ya creo que había unos libros, los compramos, pero un poco a lo autodidacta.*

E: Tomémoslo como ejemplo; lo de la informática, del japonés, son todos ejemplos de aprendizaje autodidacta, ¿de estas actividades sientes que aprendías realmente cosas que te quedaban?

X: *Sí, con el japonés sí tenía muy poco nivel por no haber estudiado diariamente, ni con un profesor, o en una academia o algo así, sino tenerlo como hobby, pero cuando veíamos algún programa, a veces cuando salía un documental en Japón, a veces entendíamos una frase suelta... Llegué incluso a quedar con una japonesa (ríe) como pareja lingüística, yo le ensañaba castellano y ella japonés.*

E: ¿Y de informática qué te interesaba?

X: *De informática primero fueron los programas de diseño, para retocar las imágenes, los juegos, luego cuando vino el tema de Internet, porque yo me pasé muchos años sin Internet, pues ya el tema del autodidacta subió mucho, como es una biblioteca virtual...*

Aquí resulta que Xavier, en un momento de su vida, pudo conseguir gracias a sus conocimientos informáticos – y con mucha satisfacción, imagino – un puesto de becario en la universidad: estuvo un año y medio ocupándose de la página Web del departamento de Relación con los Estudiantes de su facultad. Se me ocurre que es el único empleo del que me ha hablado, y lo ha obtenido gracias a lo que ha aprendido por su cuenta, y le pregunto si la enseñanza escolar le ha devuelto algo en tal sentido:

E: Esto es curioso porque... ¿hay otras cosas que has aprendido en tu etapa de estudiante que te han servido para conseguir un curro? [...] Cosas que has estudiado en la escuela, alguna asignatura de la que realmente puedes decir que te ha servido para conseguir un trabajo en concreto...

X: *No, realmente no.*

E: (ríe) Esta sí que me la apuntare, porque al fin y al cabo lo que has hecho como autodidacta...

X: *Sí, es algo que domina menos la gente, supongo, aunque estemos en una sociedad donde ya los ordenadores y Internet... también me he encontrado en ingeniería con mucha gente que no sabe cómo manejar algo de ordenador.*

Veo que el aprendizaje autodidacta ha jugado un papel importante en la vida de Xavier, como complemento de lo que aprendía en la escuela, o supliendo a lo que la escuela no le daba. Además, de mi experiencia personal con la informática sé que no es un área de conocimiento fácil para dominar, es muy amplia y variada, es fácil desanimarse. Quiero entender como organizaba sus estrategias de aprendizaje, me parece una buena manera de acercarnos a la comparación entre saber y conocimiento, y aprender y estudiar, dentro y fuera de la escuela.

E: Y ¿cómo hacías para profundizar algún argumento, algún programa que te interesaba?

X: *Pues buscaba, me hacía como una carpeta con todos los enlaces que me parecían interesantes, e iba mirando tutorial tras tutorial, por niveles, viendo primero cosas de introducción básica de los programas que iba a mirar, y luego ya ejemplos. A través de los ejemplos se aprendía mucho.*

E: En la escuela tienes muchos ejemplos de aprendizaje digamos organizado, cuando lo hacías solo copiabas algunos de estos modelos, te dabas cuenta de las diferencias, ¿establecías analogías...?

X: *Normalmente partíamos desde el conocimiento difícil de organizar, por temarios. Un día aprendías algo distinto, estabas haciendo un ejemplo, y te encontrabas con una nueva función o algo que desconocías, o luego más adelante cuando hacías otro dibujo, te dabas cuenta que podías hacerlo de otra forma, que en otro lado lo explicaban... era un poco caótico, y digamos que a veces volvías sobre puntos anteriores, pero desde otro punto de vista.*

E: La manera en la que en la escuela te enseñaban a estudiar, te ha servido cuando aprendías como autodidacta?

X: *No, es que eran dos tipos de aprendizaje distintos. El autodidacta era más caótico, y más puntual.*

E: Entre las dos maneras de aprender, ¿cuál te resultaba más estimulante?

X: *La segunda, la autodidacta, pero quizás porque eran temas que como ya hacía como hobby me motivaban más, pero aún así, si esos temas se*

aplicasen con la metodología de una escuela, con temarios organizados, con esquemas etcétera, probablemente me habría gustado más. Lo que pasa es que (ríe) normalmente las escuelas cuestan mucho dinero...

E: Ya. Tú crees que, al organizarlos de forma estructurada etc., se gana o se pierde algo con respecto a lo que es el caos del aprendizaje autodidacta; para ponértelo de otra forma, [...] ¿alguna vez has tenido la sensación que una cosa en sí interesante, la escuela la vuelve aburrida?

X: *Sí... probablemente, claro, el tema autodidacta nos interesa porque tu puedes elegir hacia donde enfocar el estudio, si un día no te encuentras bien pues buscas una cosa más fácil o lo dejas un momento o a veces estás muy cansado de... no sé, pongamos el caso: estás estudiando programación y estás harto, un día, y dices bueno voy a estudiar ahora algo de tipo gráfico, y vas intercambiando, se te hace más ameno y más calmado.*

Aprender y estudiar, saber y conocer

Ya estamos en la mitad de entrevista, y quiero plantearle a Xavier una reflexión sobre el acto de aprender y la actividad de estudiar, a su vez relacionados a los conceptos de saber y conocimiento. Sé que tengo que ser preciso en mis palabras, la vez anterior habíamos abordado el tema pero las posiciones desde las que dialogábamos eran diferentes y tuve la impresión que no acabábamos de entendernos. Esta vez, pongo mucho cuidado en especificar lo que entiendo por saber (vivo, personalizado, interiorizado...) y conocimiento (cristalizado, sistematizado, escolar...). Espero no dejar demasiados implícitos, aún sabiendo que inevitablemente quedará alguno. Esta fase de “calibración” nos lleva un rato, que pero es necesaria porque la rápida lectura de la hoja que Xavier hizo la primera vez no le consentía entender plenamente nuestra posición como investigadores.

A partir de allí, mi siguiente pregunta es si en la escuela, en la manera en la que se estudia en la escuela, hay aprendizaje.

X: *Bueno... (Se lo piensa un poco) muchas veces en el estudiar no puede venir lo que es el aprender... que tu puedes estudiar un temario o algo pero al fin y al cabo, todos los conocimientos no te sirven... los estudias por obligación.*

E: Pero, ¿aprendes o no?

X: *Depende de la persona, si lo considera útil, útil para una función... por ejemplo en estudiar matemáticas, si luego no se aplican en mucho tiempo o no te son de utilidad para ninguna tarea pues, el conocimiento poco a poco se va perdiendo.*

E: Y con relación... o sea... todo lo que se estudia se debería poder aprender, el aprendizaje debería estar vinculado al estudio, porque por

lo que me acabas de decir, no necesariamente son la misma cosa, uno puede estudiar y no aprender nada.

X: *Exacto. Sí... no todo es aprendizaje en el estudio pero sí que debería haber una gran parte.*

E: ¿Y en tu caso?

X: *En mi caso sí, todo lo que estudié fue útil o lo utilicé para otras cosas.*

Aquí me da la impresión que el “todo” no hay que interpretarlo en sentido absoluto (es decir, que a *todo* se le ha dado una aplicación práctica) sino dentro de la visión que Xavier tiene de la escuela secundaria, donde todo “sirve” y “se utiliza” en el sentido que la escuela – aquí rescato algunas frases sueltas que me dijo al final del primer encuentro – “sirve para darte una base de conocimiento, quizás dentro de la sociedad en la que estás”, transmite “elementos morales, también, para comunicarte con los demás, compartir”, permite “entender la actualidad también, en cierto sentido”. Entonces, diría que a Xavier todo la ha servido porque para él todo es capital cultural que está bien que uno sepa.

¿El buen estudiante? Cuestionémoslo

Uno de los puntos que no logré cerrar en la primera entrevista tiene a que ver con el cuestionar el estereotipo del “buen estudiante”. Me pareció que Xavier, a pesar de mantener una actitud abierta y colaboradora, no entendió mi forma de plantearle la cuestión, seguramente por mi culpa, había dejado demasiados implícitos. Esta vez, después de situarnos con más firmeza dentro de los conceptos clave de la investigación, confío en que podamos dialogar sobre el tema, generar interrogativos interesantes para los dos.

E: Entonces, vamos a hablar de otra cosa, que estaría relacionada con todo esto... estoy siempre intentando construir un itinerario... hablando de estudio, ¿crees que has sido un buen estudiante?

X: (ríe) *Creo que sí, si nos remitimos a las notas sí... pero, no sé.*

E: Bueno pero, ¿por qué?

X: *Por el sistema que hay, de evaluación. A mí se me daba peor el tema de razonar, me costaba más. Pero, como tenía buena memoria...*

Me parece que esta frase es importante, porque Xavier da cuenta de una duda importante – no digo que antes no fuese consciente de eso, pero en la entrevista no había emergido tanto – a partir de la cual podemos poner bajo examen lo que es el modelo transmisivo de enseñanza. Pero, en las frases siguientes, me parece que Xavier, en un último análisis, opte para reforzar su idea de lo que es el buen estudiante, volviendo sobre el tema de “saber el temario”, independientemente de quien te lo pida.

Opto entonces para preguntarle algo “incómodo”, proponerle una visión del “estudiante de éxito” como alguien en el fondo conformista, que se adapta al sistema encogiéndose (figurativamente) de hombros, sin pensárselo demasiado. Los diálogos sobre el tema, aunque largos y fragmentados en diferentes momentos de la conversación, me parecen interesantes y los propongo aquí:

E: Ya vamos hacia el final porque realmente hemos hablado de muchas cosas, pero tengo una última pregunta, con la que quiero incomodarte, y lo hago a propósito (ríe). Si te digo que el estudiante modelo, lo que se dice el estudiante modelo, es simplemente aquel que logra entender “lo que quiere el profesor” y se lo da y punto – en plan “¿quieres que yo estudie esto? Vale, aquí está, te lo repito tal cual, ¿estás contento? Dame un 10”. En relación con tu historia, esta definición, sientes que se aplica, no se aplica, ¿se aplica solo en parte...?

X: [Al comenzar la frase parece un poco picado, pero sólo es un momento] *No, no creo... si te sabes un temario, aunque te cambien el profesor no te influye.*

E: Pero siempre es proponer un temario. Me explico. El tema de razonar sobre un temario, ¡esta es la parte que incomoda!, el razonar sobre el temario es a menudo ausente porque, en el momento en el que uno tiene buena memoria, logra entender el estilo de entrevista del profesor, el tipo de pregunta... pues ya está, no hace falta razonar, basta con repetirlo de una forma más o menos aceptable. Claro que hay estudiantes que no hacen solo esto, lo que me pregunto es si en tu caso te reconoces en esta definición en alguna medida, o si no te reconoces para nada.

X: (ríe) *No, no me reconozco.*

E: Vale. ¿Por qué?

X: *¿Por qué? Pues no sé, yo no era muy dado a hablar con profesores, ni, no sé, yo estudiaba el temario que había, y aunque me variasen el tipo de preguntas, o si cambiaba el profesor, normalmente sacaba buenas notas. No todos 10, pero de 7 no bajaba normalmente. Y, bueno, aunque cambien profesor, normalmente en la enseñanza al menos, el sistema de preguntas es más o menos generalizado. Tampoco varían mucho. Quizás alguna vez, no sé, algún tipo de examen oral, que quizá en esta etapa era más raro, pero... es que el temario es el mismo (ríe).*

E: *(después de una digresión)* Para concluir la pregunta de antes, la idea que tienes de ti es que ibas más allá de este modelo.

X: *Sí, en Química que me gustaba mucho, me miraba un libro que tenía mi hermana, que era de nivel superior, o consultaba cosas, por ejemplo los indicadores, tenía allí una libreta con los indicadores... tenía curiosidad*

por lo que se hacía. Si había un tema que me gustaba intentaba mirar algo de más. Me iba a lo que sería la materia complementaria.

E: ¿Eso no te lo decía el profesorado?

X: No, y eso sería útil, la verdad, podrían meter como en la universidad bibliografía complementaria... aunque en la universidad más que complementaria es obligatoria a veces (ríe). Si alguien le gusta mucho una asignatura, que se nota, no sé, orientarlo...

Finalmente, después de otra digresión, volvemos sobre el tema para cerrarlo:

E: ¿Te habías detenido alguna vez en pensar en esta definición de lo que es el “buen estudiante”?

X: Sabes que, el buen estudiante para mi es todo aquel que pasa el curso...

E: Sí, esta es una definición, pero tú sabes que a menudo se le asocian, en la idea común, ciertas características...

X: Sí, que es inteligente... Pero es curioso, se puede ser buen estudiante y sacar malas notas.

E: ¿Qué ejemplo me podrías poner?

X: No sé, desde que el profesor ponga un examen más difícil o que le guste mucho su campo pero no lo que se está estudiando en ese momento... te puedo poner de ejemplo genios de las matemáticas (ríe) que sacaban malas notas en la universidad y luego te sacaban allí formulas...

E: Bueno, ya hemos visto que muy a parte de cómo te sitúas tú en este modelo, me parece que lo haces de una forma consciente de lo que hay, intentabas aprender de lo que se estudiaba cuando coincidía con cosas tuyas pero en fin, el modelo sigue siendo este. En algún momento de tu vida, en el pasado o hasta ahora, te has sentido incómodo por eso, alguna vez has pensado “¿y esto es todo, repetir lo que me dicen y ya está?”

X: Quizás en alguna asignatura que no me gustase tanto, pero se lo veía como... hay que hacerlo, pues bueno... vamos a estudiarlo. Pero encima se va a la escuela no solo por el conocimiento y tal sino también por la relación que había con los amigos y eso. Tampoco lo veía como ir a una academia, que toca estudiar y ya está (ríe).

Así, sobre este punto de nuestra conversación, me quedo con la sensación de haber planteado cuestiones interesantes, pero sin lograr conectar completamente con Xavier, y por otra parte, no quería forzar el argumento. Me quedo también con la sensación que habríamos podido dialogar de forma más satisfactoria sobre un punto problemático – el modelo que produce y define lo que es el estudiante “de éxito” – que seguramente habría generado encuentros o desencuentros

estimulantes.

Hablando del modelo de aprendizaje 2: intercambio de ideas sobre el modelo transmisivo-reproductivo

En la fase final de la entrevista llegamos a hablar sobre las posibilidades de evolución – digo evolución y no cambio, volveré sobre esto al final del relato – del modelo escolar vigente. Aquí muchos temas se mezclan, vuelven a entrar argumentos que ya habíamos tocado, por ejemplo que en la escuela se enseña “lo que hay en los libros, y alguna cosa más”, las ventajas y desventajas del aprendizaje autodidacta, la construcción del conocimiento. Emerge una visión de la escuela ideal según Xavier, que ya antes me había dicho:

X: A mí personalmente me gustaría un sistema que combinase la organización pero la mezcla de temarios que se complementen, es decir tú estudias algo matemático, lo mismo que estás estudiando lo pudieses aplicar a otras asignaturas, que sean complementarias a los temarios.

Cuando hablamos de qué alternativas podrían existir, como se podría favorecer el aprendizaje en la escuela, también emergen propuestas, por parte de Xavier:

X: Por ejemplo, no sé, estudias una fórmula y haces tres o cuatro problemas para aplicarla, y luego el profesor podría mandar algún tipo de trabajo propio que tratase esa fórmula en concreto, pero cada uno buscase la forma de aplicarla a algo práctico que lo interesara.

E: ¿Y esto se hacía?

X: No, no. U otra forma, que también sería curioso, sería que los propios alumnos propusieran tipos de problema. Y en matemática había unos problemas muy mecánicos, por ejemplo: este enunciado, sé que me va a preguntar X. Solo con verlo, ya... [se sabía lo que vendría].

Final de entrevista y consideraciones en espera de la lectura compartida

El último cuarto de hora lo pasamos compartiendo anécdotas sobre la escuela, le hablo de mis elecciones, de mi recorrido como estudiante, intento buscar paralelismos, le pregunto qué carrera seguramente no habría elegido, me contesta que Medicina, Biología, las de Letras – aparte el estudio de idiomas, que le interesaba. Como cierre de la conversación, le pido resumir en pocas frases su pasaje por la secundaria, y los elementos más importantes que han marcado este pase.

E: Qué tenía más peso en ese entonces entre tus preocupaciones, ir a la escuela para estudiar o ir para estar con los amigos...

X: La segunda. Por mi parte, no veía dificultades a nivel de realizar los ejercicios, lo que se pidiera. Yo no iba a la escuela para demostrar que sabía algo o así... como que entras, ficha...

E: Para concluir tu recorrido con la escuela secundaria, qué destacarías a nivel de recuerdos que asocias con la secundaria, y qué en la secundaria tendría que ver con el aprendizaje, de qué has aprendido más...

X: Es un conjunto, no sabría decirte, proyectaría como más positivo lo relacionarse con la gente, y los temarios más adultos que los de la escuela [primaria]... y el aprendizaje, se podía aprender tanto fuera de la clase como dentro. Dentro de la hora del patio se aprendía también, a convivir con los demás.

Después de estas frases, le informo que la entrevista ha terminado, le agradezco su colaboración y aprieto el botón de mi grabadora. Salimos de la facultad y nos dirigimos hacia el metro. Mientras le acompaño, la conversación se hace más casual, me pregunta unas cuantas cosas sobre la investigación, sigue mostrándose interesado como en el primer encuentro, nos organizamos para quedar en contacto en vista de la devolución final. Le digo que, si lo necesitara, le escribiría para aclarar dudas o pedirle datos que en la entrevista no aparecen (no hará falta, las entrevistas grabadas me resultarán más que suficientes). Después, vuelvo a la facultad, leo mis apuntes, hago algunas anotaciones y cierro mi bloque de notas. Dejaré “descansar” el material recogido: tengo que prepararme en vista de empeños inminentes para la universidad, además sé que Xavier estará muy ocupado con los exámenes, y no quiero molestarle.

Conclusiones y final de relato

Pasan rápidos los días, y retomo el relato un mes después de la segunda entrevista; mientras he vuelto a escuchar las conversaciones, las he transcrito integralmente, he podido disfrutar los consejos y las consideraciones hechas por el grupo durante las reuniones, leer relatos de otros investigadores. Envío el relato final a Jóvenes y Saberes en la primera mitad de julio y, poco después, a Xavier, que me contesta en los primeros días de agosto. En su mail, aparte de despedirse y desearme suerte con la investigación, me pide aclarar un par de puntos, cosa que hago tal como señalado anteriormente; por lo demás, me valida completamente el texto recibido, incluida la conclusión que sigue.

Entonces, para terminar mi tarea, no me queda sino devolver una impresión sobre lo que ha emergido de Xavier como estudiante, basándome en lo dicho en el curso de nuestros dos encuentros y unos cuantos correos electrónicos intercambiados.

Mi idea es que Xavier en la secundaria fue un excelente alumno (y seguro que aún sigue siéndolo), precisamente porque ha sabido adaptarse en seguida y sin problemas al modelo vigente, porque lo veía como natural desde el principio y

porqué, además, siguiéndolo ha obtenido resultados concretos en sus sucesivas etapas escolares. Hay algo de crítica moderada en sus palabras, en un par de ocasiones Xavier juzga el modelo transmitivo-reproductivo "*muy, muy mecánico*", por cierto nuestras conversaciones sobre aprendizaje y enseñanza han sido animadas y ricas de intercambios interesantes. Como persona, seguramente me ha parecido tener una actitud activa hacia el aprendizaje, es alguien que busca sus maneras de construirlo, de completar lo que no encuentra en los espacios institucionalizados.

Sin embargo, la impresión final que me ha dejado nuestra conversación sobre la escuela secundaria es que en su visión los conceptos que fundamentan la enseñanza actual no constituyen realmente un problema. El modelo reproductivo centrado en un temario igual para todos, repetido siempre de manera igual, no le parece controvertido aunque considera que sí es mejorable, en el sentido que se puede mejorar el temario en sí o la manera de enseñarlo. Pero le queda claro que el temario representa una base, a partir de la cual luego cada uno evoluciona, escoge su camino. Al mismo tiempo, en su relato, la base queda tal y, por lo tanto, sigue siendo incuestionable.

“No tener ante quién preguntarse”⁷

Narrativa de Pablo

Asunción López Carretero

Para que un encuentro dé lugar a una relación, es decir a un “verdadero encuentro” han de producirse algunas conexiones vitales entre quién escucha, en este caso la investigadora y quién entre en juego como colaborador. Este pone a disposición su experiencia para que del fluir de la conversación surjan palabras que puedan tener resonancia en otros y otras. La delicada trama que da cuenta de esa conversación ha de mantener su vivacidad a pesar del artificio que se genera cuando las palabras van de uno a otro y finalmente son capturadas por la escritura. Quisiera ser fiel a lo que sucedió en mis encuentros con Pablo, pero aceptando que dar cuenta de una experiencia vivida siempre tiene algo de inasible y quizás en eso que se escapa esté lo más significativo. El intento de escribir un texto compartido se ha ido desarrollando a medida que he ido escribiendo y reflexionando con él los distintos encuentros que hemos tenido.

El encuentro

La cita con Pablo es en la estación de Sants, un lugar que ha escogido él. La parte alta del bar está desierta y podemos conversar con tranquilidad. Su presencia es agradable y la charla se inicia sin dificultad.

Una vez expuesto por mí el sentido de la tarea, se muestra colaborador, aunque dice que es una persona a la que *le cuesta recordar* y que prefiere que yo le haga preguntas. Sin embargo en el transcurso del encuentro las palabras surgen con fluidez.

En la actualidad está estudiando filosofía, primer curso. Estuvo dos años en biología pero no logró superar las pruebas, se disgustó porque le gustaba mucho la biología. Respecto a la filosofía dice gustarle pero no da una impresión clara de los motivos que le llevan a esa elección. En cambio sí que explica muy bien su pasión por la biología, aunque en general se describe como “*alguien poco apasionado*”.

Pablo no es un alumno “fracasado” en el sentido común del término. Superó bien las asignaturas de la ESO y más tarde el bachillerato. Pese a ello, sus recuerdos de la ESO no son buenos y no se sintió bien aceptado. ¿Qué fue lo que generó esa inadaptación? Para Pablo, los alumnos que suspenden “*es que no estudian*”, pero cuando profundizamos y me habla de un amigo suyo que estaba “*rebotado*” vemos que hay motivos más complejos.

⁷ Este título está inspirado en un texto de Maria Zambrano en el que dice que: “...No tener maestros es no tener a quien preguntar y más hondamente no tener ante quién preguntarse”....

Un ambiente hostil

El paso de primaria a la ESO fue un salto, en la ESO los profesores se mostraron *“amenazantes con las exigencias y el cumplimiento”*. Me habla de la hostilidad que había en el centro donde cursó la ESO. Los profesores formaban un bloque, siempre desconfiando de los alumnos. Con una voz sin matices me habla de su experiencia:

“Había profesoras como la de inglés que me tenían verdadera manía”. Algunos mantenían el respeto “a la antigua usanza”, pero la mayoría “pierden sus papeles, se dejan llevar por cuestiones personales y gritan a los alumnos, gritan y gritan, o ponen faltas de conducta, pero no se hacen respetar”.

Parece que era considerado un chico conflictivo o más bien relacionado con los conflictos del centro, aunque parece que la directora no lo *“consideraba un mal chico, pero siempre estaba conectado de un modo u otro a los problemas de disciplina”*. Fue protagonista una sola vez, pero parece que siempre andaba involucrado.

El suceso en el que fue protagonista fue dirigido a una moto de la policía. Esta moto se encontraba aparcada en el centro porque se estaba haciendo una campaña de educación vial y él tiró esa moto, causando daños importantes. Como era el único que no estaba en la sesión de educación vial no tuvo más remedio que confesar.

Fue condenado a realizar *“tareas reparadoras”* con la policía, pero incluso en ese medio muy problemático para él consiguió que la policía lo mirara con buenos ojos y le descontaron algo de la pena.

Estas y otras transgresiones, como tirar una mochila desde lo alto de una escalera, o estar involucrado en el robo de las llaves de una clase y la consiguiente sustracción en esa clase de objetos como móviles y otro dan lugar a *“que se le recomiende cambiar de centro”*, en algunos momentos él habla de *“expulsión”* pero en otros no queda claro si fue una recomendación o una expulsión.

En cualquier caso la actitud de Pablo es la de *“jugar con la transgresión”* pero sin ser considerado él mismo como suficientemente conflictivo. Parece que *“reta”* a los adultos porque los conoce y no hay un *“respeto”* profundo por ellos ni por la ley que representan. Dice odiar a la policía... pues parece que cuando vuelve sólo a casa más de una vez le ha parado la policía.

Me pregunto por esa actitud constante de rebeldía y su mirada hacía las personas adultas que es realmente muy crítica. En un momento de la conversación me comenta que:

...desde pequeño a su padres no les ha hecho ni caso....cuando tenía 8 años le castigaron sin ir a Port Aventura, pero se fue igual.

Escuchándolo no me parece un joven que desconoce las normas o que las

incumple continuamente, más bien detrás de estos comentarios parece que hay una sensación de desconcierto y de falta de referentes en las personas que se encargaron de su educación.

Buscando referentes

No recuerdo cómo le formulé la cuestión pero en el siguiente encuentro, él había pensado sobre ello y viene con una respuesta:

El que los jóvenes hagan caso o no a las personas adultas depende del ambiente familiar, si el joven les respeta es porque le importa lo que el padre o profesor piense de ellos. No es el hecho de castigar sino que en la relación con el hijo o los alumnos la palabra tenga peso.

Recuerdo la distinción entre autoridad y poder que establece Hanna Arendt, y que ha sido retomada por la política de las mujeres, la autoridad se otorga, se reconoce, de forma distinta del poder que se obtiene por la fuerza.

Pablo sigue hablando de su padre *“me ha dedicado tiempo, pero mete muchas broncas”...*

Y también habla del valor de la palabra que se puede desgastar de usarla de forma repetitiva.

Pienso también en muchos padres que, huyendo del autoritarismo de su propia educación, han perdido su lugar. Pablo sigue diciendo:

Si intentas imponerte por la fuerza fracasas, en cambio si te lo explican desde pequeño y no es una ley abstracta sino que se ha hecho por algo... Luego dice: Parece que los hijos no hagan caso pero si que lo tienen en cuenta.

Le pregunto semejanzas y diferencias entre un padre y un profesor y dice:

El padre tendría que ser un profesor en todas las materias de la vida Enseñar al hijo las cosas que necesita para estar en la vida....

El profesor hay que asegurarse de que tiene unos conocimientos concretos (se refiere a la materia) y que quedan bien asentados para que los pueda transmitir...del estilo de profesor universitario... El profesor tiene que insistir y si no vas bien ayudarte. Hay profesores que no se preocupan solo buscan “pillarte” para mantener el orden.

Este des-encuentro con las figuras de autoridad es un continuo en las explicaciones de Pablo y dice que ahora, visto en perspectiva, también sigue pensando que hay profesores que se colocan muy mal en relación a los alumnos.

Paradójicamente, aunque considera al profesor como eje central en la relación con

el saber, piensa que poco pueden hacer en otros asuntos como por ejemplo en las peleas entre alumnos o en otros asuntos. Para él, la figura del profesor es el mediador por excelencia del saber. Lo expresa desde el inicio: *“El papel central en relación al saber es del profesor, si transmite pasión hace que te intereses”*. Eso dice que le pasó en Biología con un profesor muy bueno que tuvo en la ESO.

Cuando habla del profesor reclama que ha de poner atención en el alumno y darle ayuda, o en otros momentos se queja de una cierta animosidad o manía como él dice. En definitiva, da la impresión de estar muy pendiente de las figuras de autoridad a pesar de su rebeldía aparente. Exige y espera mucho de padres y profesores. Parece que ha vivido en la ESO sobre todo, dos mundos antagónicos - profesores y alumnos- y a los profesores en posturas muy defensivas.

La relación con el saber

En principio habla de los saberes académicos y de la importancia del profesor, tal como ya había introducido, para entusiasmarte. Como él mismo dice, académicamente ha ido bien excepto en lenguas que no se le daban bien.

El deporte dice “me mejora el ánimo”, la filosofía me llama la atención la cultura, me llama la atención la cultura (había empezado biología que no tiene nada que ver), la historia de la ciencia, la filosofía de los antiguos, me gusta pensar pero no lo relaciono con el presente...como mucho con algún dilema ético.

No parece excesivamente preocupado por las salidas profesionales, de la actual carrera de filosofía que cursa. Sin embargo, toda esta actitud más bien poco entusiasta en relación al saber y a la falta de referentes en su vida cobra una nueva dimensión cuando habla de las *“Artes marciales”* que practica.

Confieso mi ignorancia respecto al tema y me pasa un trabajo que hizo para el Instituto, en relación a las Artes Marciales que practica y la filosofía de vida que las sostiene. El trabajo está muy cuidado y en él puede verse el origen oriental de estas prácticas, que no son violentas, sino que defienden a los más débiles y, por otra parte, contribuyen al bienestar emocional y relacional, en el equilibrio cuerpo mente. Toda esta filosofía le atrae enormemente así como la figura de los maestros que transmiten ese saber. El trabajo está muy cuidado e incluye una entrevista con uno de los maestros de la escuela de artes marciales.

La síntesis entre los saberes para vivir y la filosofía de vida los ha encontrado en esta escuela de Artes Marciales.

A partir de esta conversación descubro otro Pablo que empieza a hablar de sus ideales y de sus temores hacia el futuro.

Un camino de búsqueda

Una vez que deja de lado los contextos educativos formales empieza a hablar de sus sueños y temores.

Dentro de diez años me imagino haciendo algo que ahora no puedo ni imaginar....fuera de casa de mis padres... quizás sea bombero...igual se me va la olla y me hago bombero.

Ante mi sorpresa, empieza a hablar en otro registro en el que pone de manifiesto sus inquietudes y el sufrimiento que conlleva para él vivir en este tipo de sociedad, se refiere a una sociedad en que todo se mide por el dinero y la competitividad.

Me gusta la naturaleza, pasar del rollo de vivir en esta sociedad...estar en conexión con la naturaleza...las culturas tipo asceta me gustan... pero tampoco es que sepa mucho de ellas....

y dentro de sus preocupaciones dice: *Tengo miedo de hacerme mayor y no moverme de aquí, quedarme en esta ciudad...me gustaría irme del rollo de desconectar de lo que se entiende del día a día en la sociedad occidental... Irme a un templo taoísta en un caso extremo.*

Algunas reflexiones

Hasta aquí las notas que fui tomando y el tratar de dar cuenta de ellas. Pero los encuentros con Pablo fueron muy intensos, sus miradas expresaban que esperaba algo de mí como persona adulta, eran reflejo de esa búsqueda de “ante quién preguntarse”, no esperando una respuesta concreta sino más bien un apoyo y una aceptación. Y muchas veces me dejaban “fuera de juego”.

Tuve la oportunidad, por pura casualidad, de hablar con una de sus profesoras del centro en el que vivía una relación hostil, y parecía realmente interesada por Pablo. Se acordaba de él y me comentó: *“No supimos cómo hacer con él”*. ¿Qué sucede en el funcionamiento institucional que da lugar a estos des-encuentros?...

Viviendo la vida deprisa, deprisa

Núria Simó y Laura Solà

Presentación

La historia que narramos a continuación es fruto de una triple relación. Jessica y Laura han construido un diálogo basado en la cercanía, en la complicidad, en la curiosidad por acercarse de otra manera y Núria ha leído y dialogado con esta conversación desde un plano más lejano a partir de la relación con Laura.

La condición de Laura como alumna de máster en prácticas en un grupo de investigación universitario posibilitó su acceso y participación en el estudio. En su caso, vive esta posibilidad como una oportunidad para seguir formándose en el ámbito del conocimiento y especialmente en el de la investigación. Por esa razón, participar en el trabajo de campo acompañada por Núria y Toni, investigadores participantes del proyecto, provocó ilusión y expectación al mismo tiempo. Las orientaciones para decidir el chico o la chica con quien iniciar esta aventura fueron claras. Era necesario contactar con una joven que nos pudiera hablar de su tránsito por la educación secundaria teniendo en cuenta que abandonó los estudios y no acreditó la ESO. Seguir la trayectoria de esta joven nos permite adentrarnos en algunas de las significaciones a partir de las que construye su mundo y reconceptualizar desde una perspectiva más compleja la noción de éxito y fracaso escolar.

La decisión que sería Laura la que se pondría en contacto con Jessica fue rápida. El objetivo era entablar una conversación, entre una joven que explicara su relación con los saberes a lo largo de su trayectoria formativa y especialmente en la educación secundaria, y una investigadora en prácticas singularmente interesada en el cómo (¿Cómo explicará Jessica su experiencia?, ¿Cómo hará Laura sus preguntas?, ¿Cómo las reconstruirá?) y en el qué (¿Qué explicará Jessica?, ¿Qué identificará Laura?) Y que se entrelazaba con las conversaciones, cuestiones y preguntas que mantendría con Núria.

Los encuentros de Laura y Jessica: La conversación en el marco de la investigación

A continuación Laura nos cuenta, desde su experiencia, las conversaciones entabladas con Jessica como una nueva forma de relación.

Para ubicar el retrato de la conversación debo describir brevemente la relación precedente que existía entre nosotras. Jessica tiene un nexo familiar con mi actual pareja, y esta circunstancia la hacía una persona accesible a mi propósito. Además, cumplía con la característica de ser una joven de 19 años, con una historia interesante que contar sobre su paso por la educación secundaria.

La existencia de ese nexo previo reforzó inicialmente mi confianza, convencida de que las palabras y las historias brotarían de forma natural. Pero, tras la primera llamada para proponerle formar parte de la investigación, intuí que la relación previa no era una garantía que asegurara la fluidez en la conversación. De todos modos estaba convencida que el conocimiento previo reforzaría la confianza. Con Núria decidimos que la mejor opción era que yo estableciera el contacto con ella. Después de confirmarle que sería su interlocutora en esta experiencia, concretamos el encuentro: el día siguiente en mi domicilio. A Jessica le pareció bien. Hacía tiempo que no nos visitaba y aprovecharía el encuentro para reconfigurar y reparar su PC con la ayuda de mi pareja.

El primer encuentro sufrió varios intentos de cambio. Yo tenía un compromiso ineludible que no recordaba y a Jessica le surgieron contratiempos. No tuvimos manera de avisarnos. Así que coincidimos en mi casa, mucho más tarde de lo que habíamos quedado. Cuando llegué, Jessica, con su hijo y su pareja, hacía poco más de 30 minutos que habían llegado. El ambiente estaba bastante “activado”. Los tres adultos intentaban reconfigurar el ordenador, y el niño, de un año y medio, se distraía con todo aquello que encontraba y descubría en el comedor de casa. El retraso acumulado, el protagonismo del PC y una intensa cefalea, me decidieron a hacer una nueva propuesta de encuentro a Jessica, más tranquila y con más tiempo. Finalmente acordamos vernos el lunes, a primera hora, en su domicilio. Eso permitiría una mejor organización: Jessica aquella semana trabajaría por las tardes, el niño aún dormiría y dispondríamos de un espacio más íntimo para nosotras.

Esa tarde Jessica me pidió que le explicara con más detalle en qué consistía la investigación. Le entregué el documento de presentación y lo leyó en voz baja. Interrumpía la lectura cuando le surgían dudas en relación al contenido del documento. Mostró especial interés con la posibilidad de aportar algún objeto o material significativo como una agenda o libreta.

El lunes por la mañana fui a su casa. Cuando abrió la puerta se respiraba un ambiente tranquilo. El niño dormía y disponíamos de un tiempo y un espacio para conversar. Jessica me invitó a sentarme en el sofá. Estábamos de lado. La proximidad inspiraba complicidad y confianza. Paradójicamente, iniciamos la conversación con cierta frialdad y con un diálogo sorprendentemente forzado, donde predominaban los silencios. Para romper esa situación, decidí volver a releer, con su permiso, el documento de presentación de la investigación y así refrescar la memoria después del fin de semana, y poder introducir las cuestiones de forma progresiva.

A medida que avanzamos en la conversación, el discurso de Jessica era más fluido, aunque sobre representado por vacíos en la memoria y constantes alusiones al temido “no lo sé”. A lo largo de la conversación fui tomando conciencia que estaba construyendo una nueva forma de relacionarme con ella.

En la parte final de la conversación, a la que dedicamos aproximadamente unas dos horas, Jessica me empezó a mostrar y explicar el contenido de una agenda que había buscado a razón de mi petición. Fue en ese momento, mientras me hablaba

de los recuerdos que contenía la agenda, cuando empecé a sentirme cómoda en mi nueva relación con Jessica. Me atrevería a afirmar que esa sensación de comodidad y seguridad fue compartida por las dos.

De la educación primaria a la educación secundaria: "Desconecto de todo"

Tras el primer encuentro, uno de los temas recurrentes en la conversación fue la ruptura producida en su paso de la educación primaria a la secundaria:

J: (Jessica) *¡Sí, pero, cambió todo, ¿eh?!*

L: (Laura) Eso te quiero preguntar, ¿cuándo cambió y por qué cambió?

J: *Pues en el momento en que conocí a los amigos...empecé a dejarlo todo...las amigas del colegio...empecé a dejar de ir con ellas... Sí, sí... Fue un cambio, ¡Uf! De esos que dices:"Desconecto de todo".*

En secundaria, lo que le interesa se vincula a los amigos, fuera del instituto:

J: *Hice un grupo de amigos... Quería irme...No sé...algún día no iba al cole... me saltaba las clases...Fue eso...*

L: ¿Por qué no ibas a clase?

J: *Para ir por ahí...No sé... ¡Para divertirme!"*

Jessica en diferentes momentos de la conversación destaca ese "cambió todo" que hace referencia a la ruptura con todo lo que la vincula con la educación primaria. Su relación con la institución educativa, la incorporación a un nuevo grupo de amistades, su autoconcepto, su mirada a la vida, sus intereses... son algunas de las dimensiones que ella explica haber cambiado a partir de su incorporación en el instituto y que define claramente con la expresión "Desconecto de todo". Pero esa expresión la analizamos con cautela, pues habla de una desconexión para referirse a un cambio. Posiblemente hace referencia a ese concepto condicionada por la temática de la conversación, la relación con los saberes, que ella asocia explícitamente a la institución escolar.

A la hora de definir su experiencia en la educación primaria Jessica se muestra contundente y explica de manera muy precisa: *"A mí en primaria me fue fenomenal"*.

Asegura que fue el paso por secundaria lo que la hizo cambiar: *"Eso de los profesores... Tampoco es que cambiara...eh!? Era más yo que cambiaba, que no les hacía caso"*.

Antes de empezar la secundaria, Jessica comenta haber sentido miedo al cambio:

Fue cuando acabamos la primaria que me daba mucho miedo ir al instituto. No sé sabes... Eso... Pensaba ahora habrá todo de mayores... No sé... En el colegio terminas y claro, eres la mayor, y allí empezar otra vez de pequeña... Ja, ja, ja... Me daba cosa...

La cuestión del lugar que ocupará y aquello que hará en el nuevo entorno escolar es motivo de inseguridad en el momento de empezar la nueva etapa. Desde la mirada retrospectiva de su paso por la ESO, Jessica asegura que pasó de ser “muy inocente” en la primaria, a una posición más activa y dinámica, de experimentación: “*Es como si quisiera comerme el mundo*” en la secundaria. La relación con el mundo del instituto es ambigua. Sentirse adulta provoca una relación de expectación en relación a la nueva situación académica y de temor en la relación con los compañeros mayores del centro (Cousin y Felouzis, 2002).

Esa sucesión de estados entre la educación primaria y la secundaria podríamos explicarla desde la noción de Dubet y Martuccelli (1998). En los alumnos de primaria domina un principio de integración de las normas y expectativas de la institución escolar, mientras que en los alumnos de secundaria prevalece la afirmación de la subjetividad que implica cierta tensión con la institución.

El momento clave de desconexión se da durante el segundo curso, cuando el instituto decide que tiene que repetir primero de ESO. Ella misma lo narra con las siguientes palabras:

L: ¿Tú por qué crees que se da ese momento de decir “yo no quiero estudiar”?

J: *En el momento que me hicieron repetir curso.*

L: ¿En tu caso fue en el momento que te hicieron repetir curso?

J: *Sí...y me hicieron repetir curso en primero de ESO...imagínate si fue temprano... ¿no?*

L: El hecho de repetir, ¿qué te suponía a ti?

J: *¡Un rollo! Era repetir otra vez lo mismo y encima con niños diferentes...bueno más pequeños, no digamos...*

La tendencia progresiva del proceso de “desconexión” en el tránsito de Jessica por la educación secundaria, se define en términos de distanciamiento respecto a las prácticas escolares exigidas por el centro, en una supuesta contradicción con las prácticas que Jessica realiza en su entorno vivencial:

J: *...Al principio me interesaba más aprender (en la escuela) y todo eso... pero... después ya cualquier cosa me distraía... Pasaba alguien por el patio... Porque me acuerdo que estábamos en las ventanas y pasaban los de gimnasia...*

Tal y como argumenta Charlot (2008), surge un estado de contradicción entre el “yo epistémico” y el “yo empírico” que se concreta en una relación de oposición entre el aprender en la escuela y el aprender en la vida. La relación dinámica con el saber se establece cuando cada individuo es capaz de establecer una relación de sentido y de valor con las referencias, prácticas, motivaciones y finalidades que para cada uno son relevantes. En definitiva la relación con el saber que cada individuo construye se define teniendo en cuenta los proyectos de futuro, las aspiraciones profesionales y sociales y las respuestas que es capaz de organizar en su entorno más inmediato. En dicha relación se puede entrar en contradicción con la institución cuando ser buen alumno sólo es posible desde la relación que se adapta al saber definido y establecido por el instituto en este caso.

En el discurso de Jessica no se reconocen acciones educativas preventivas o figuras referentes propias de la institución escolar que intenten generar un cambio o transformación en el discurso de la “desconexión”:

L: A parte de ofrecerte ir a la UEC, es decir, cuando ya fue tu último año, ¿hubo algún otro tipo de acompañamiento? O te ofrecieron algún otro curso... No sé mira...hay un curso de atención al cliente...

J: *No, no, eso no...nada de eso...*

L: Y tu tutora o tutor, ¿qué papel hacía o qué influencia tuvo en ti?

J: *Nada, nada*

En el segundo encuentro Jessica recuerda con mucho esfuerzo que alguna profesora, en los últimos cursos habló con ella sobre su situación:

L: ¿Alguna vez algún profesor te comentó en alguna tutoría que estabas perdiendo el hilo?

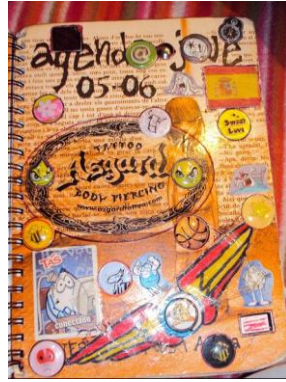
J: *Ah sí, una... Sofía se llamaba. Era la profesora que explicaba sociales y alternativas... Me parece que fue antes de irme... No me acuerdo muy bien... Me estuvo hablando... No me acuerdo... Sí... Que, qué había pensado hacer yo con mi vida... que... no sé lo típico.*

L: ¿Y te hizo reaccionar?... ¿Replantearte algo?

J: *No, en esos momentos, ya no.*

La corta experiencia de la ESO condensada en la agenda

En los dos encuentros, Jessica se presenta con su agenda. Desde que leyó en el documento de negociación la posibilidad de aportar algún objeto personal, ella piensa que la agenda es lo que mejor la representa en esa época.



Le cuesta recordar qué curso hacía el año 2005-06. Lo que sí sabe con certeza es el origen de los escritos, dibujos, y anotaciones que han llenado las hojas. La agenda nos acerca a experiencias de su vida fuera de la escuela: *“Cuando repetí... es que no cogía los libros, el boli, el estuche, la agenda ya está”*.

La agenda condensa fotos, dibujos, recortes, cromos, poemas, dedicatorias, canciones, apología de las drogas y de las discotecas. Tatuajes forrados con mucha pulcritud se mezclan con algún símbolo nazi y banderas españolas.

Durante el segundo encuentro Jessica da cuenta de algunos de los temas de la agenda. Ante la cuestión que plantea Laura sobre la mezcla de símbolos, no encuentra razones para explicarlos. Sí que comenta las banderas españolas: *“Para mí España es todo”*. Cerca de estas imágenes, una nota de una profesora: *“Estoy disgustada con Jessica. En clase hace poco. Lo que sí hace siempre es llegar tarde. Cuando no va al WC, va al bar a comprar desayuno. Esto no puede ser”*.

A partir del contenido de la agenda Jessica comparte con Laura su interés por la música, la poesía, el grupo de amigos, y especialmente por el amor. La agenda escolar es la representación gráfica y simbólica de su paso por la secundaria. En ella, recortes, fotografías, escritos, dedicatorias, pósters,...coexisten con datos propios del uso que exige la escuela: fechas de examen, horarios, profesores y esporádicamente anotaciones de los deberes, así como la nota de alguna profesora que ingenuamente (según parece en el contexto) comunica a los padres de Jessica que su hija dedica la hora de clase a escribir o dibujar en la agenda. En ella se unen los dos espacios: el dentro y el fuera. Las referencias a las actividades propiamente escolares ocupan un lugar poco visible en la agenda, se confunden con la vida de fuera: está repleta de trabajos manuales minuciosos a los que ha dedicado tiempo, utilizando su lenguaje y que dan sentido a su agenda escolar.

Jessica describe su experiencia en secundaria en términos de hacer novillos, estar con los amigos, reírse de los profesores, experimentar cosas nuevas, conocer el amor, entrar en conflicto con la familia, y replantearse su itinerario formativo.

La mayoría de experiencias que cuenta Jessica se sitúan, fuera del aula, en el patio, fuera del centro, cuando saltan la valla para reunirse o simplemente no entran a primera hora, pero es un fuera representativo y vinculado con el dentro. Los espacios separados, acaban siendo un solo espacio que Jessica organiza y reconstruye a su manera, sabe cómo tiene que comportarse para “divertirse”, para

poder estar con sus amigos, que pertenecen al instituto desde el absentismo escolar. El centro da sentido a su vida juvenil fuera de él.

También sabe en qué clases está bien con los profesores:

J: A Plástica sí que íbamos, nos hacían pintar, dibujar. Eso sí que nos gustaba. Íbamos tres de la clase. Hablábamos mucho con ella (la profesora). Era de Manresa. Nos explicábamos qué habíamos hecho durante el fin de semana. Hablábamos de todo, pero íbamos pintando.

Sabe qué puede hacer y qué no, sabe lo que le va bien y lo que no: Como en la experimentación con diversas sustancias (drogas), Jessica explica su breve contacto con los “porros”, que rápidamente deja de consumir al notar que “la atontan” demasiado, que no controla.

Su recorrido por el instituto desde el momento de su entrada, remite al concepto de proceso de diferenciación respecto al paradigma de la enseñanza formal que describe Willis (2005). Al leer este fragmento Jessica cuestiona las implicaciones que tiene en su vida cotidiana formar parte de una familia de clase obrera, y la noción de ejes de posición en la estructura social que describe Bonal et al (2003) (género, cultura y etnia) como variables no deterministas pero sí condicionantes para la comprensión e identificación de ese proceso de cambio y de distanciamiento de la institución escolar. En este punto Laura y Jessica reflexionan sobre las razones que han llevado a que ninguno de sus hermanos haya acreditado la secundaria:

J: No, no con eso no quería decir na... Esto es un comentario que te quería hacer, que mis padres y mis hermanos... No estudiaron que yo sepa, por motivos diferentes, pero mi madre sí que estudió... Yo incluso creo que tiene el graduado y todo (...) Mi padre, es porque ya de muy pequeño empezó a trabajar, mi hermano porque pasaba de todo... Pero mi hermano creo que fue ya antes ¿eh? Yo creo que en el colegio (primaria) tampoco le interesó...Yo creo... es que claro no me acuerdo yo... Era más pequeña... No sé, me acuerdo que muchas veces lo había tenido que despertar yo, le decía: “¡Tu!”, sí, sí, porque él empezaba antes el colegio, claro cuando él iba al instituto yo aun iba a la primaria y a veces tenía que ir antes, y yo me levantaba y le decía: “¿Tu qué haces aquí?”. Era el típico que se quedaba durmiendo.

En este contexto, ella toma sus decisiones y configura su subjetividad, en el marco de sus condiciones familiares, sociales y culturales. Ella vive su tiempo en la escuela desde una posición centrada en el ocio y las amistades. Y en este proceso la familia no interviene ante el absentismo escolar de Jessica:

L: ¿No te aplicaron “alguna medida”? Por ejemplo ¿tu madre fue alguna vez a hablar?

J: La vez de la UEC.

L. Esa fue la única vez... ¿Y no hubo otros contactos telefónicos?

J: *A veces cuando faltábamos todo el día, llamaban a casa pero yo encontré una manera de desviar las llamadas de mi madre a mi móvil. Y cuando la llamaban, pues lo cogíamos y ya está. (...) Si mi madre se enteraba, me reñían, me castigaban, pero el castigo de mis padres duraba dos días y después ya podía salir otra vez.*

L: ¿Y escritos? porque hay notas en la agenda

J: *Sí, pero nunca llegaron a casa.*

En el segundo encuentro, tras leer el relato que Laura ha escrito con la primera entrevista, Jessica insiste en la importancia de los amigos, como el elemento movilizador que da sentido al instituto. Todos los amigos con los que se relaciona, son colegas del instituto que no siguen la dinámica del curso, mayores que ella:

J: *Cuando conocí a los amigos vi que ellos tenían otros intereses, otros intereses a los míos, como faltar a clase, fumar etcétera....hasta que por mi cuenta lo empecé a probar...y sí, sí, con ellos...y me gusto eso...y pues empecé a hacerlo... Por decirlo de alguna manera me integré en su ámbito de las cosas que hacían... No sé....*

L: O sea, lo que tú quieres clarificar es...

J: *Sí, que no fueron ellos que me dijeron "Tú vente...", No... Yo algún día los había visto: "¿Cuándo vais a faltar?" ... Va pues yo también voy... Y así...*

Jessica habla de divertirse, de sentirse bien, de hacer algo "pa" la vida, encuentra el sentido en la música, en las dedicatorias de la agenda que remiten a preocupaciones, sueños y realidades latentes en su vida y entorno. En su vida de estudiante, Jessica da sentido a asistir al instituto desde fuera de él. Charlot, Bautier y Rochex (2000) diferencian dos formas de atribuir sentido al instituto: una a través del trabajo escolar y otra al mismo hecho de formar parte del centro. Dichos autores, plantean que en los procesos escolares las dos dimensiones actúan desde una correlación de fuerzas, de tal manera que los estudiantes que no se movilizan por las actividades escolares se movilizan por otras causas tales como situaciones familiares, el deseo de ser adultos, los amigos, la impaciencia por entrar en el mundo profesional, etc. Así, según estos autores, el centro tiene la responsabilidad de buscar las fuerzas, desde el punto de vista de la acción, que pueden movilizar a los jóvenes en el seno del centro.

En su paso por el instituto, Jessica encuentra el amor fuera de él, y ya en la fase final de su tránsito es su máxima prioridad dejando rápidamente el instituto en el momento que cumple la edad legal, según ella para "pasar más tiempo con su pareja" y por "los celos"... En algún punto de ese proceso entra en conflicto: el dejar el instituto porque igualmente ahí no hacía "na", no estudiaba...y "por él".

Al dejar el instituto también abandona su vida en el grupo de colegas con el que

ella disfrutaba de un reconocimiento. La salida del instituto implica empezar a hacer algo... es decir, encontrar un trabajo y reconstruirse de nuevo desde el espacio de fuera, el de la vida:

L: Tenías un grupo de amigos..., tenias un entorno...

J: ¡Uy!... Pero eso cambió, ¿eh?

L: ¿Cuándo?

J: Cuando me salí del instituto...

L: Cuando saliste del instituto...perdiste...él...

J: No, no lo perdí...porque de vez en cuando sí que nos veíamos pero no... Eso de ir siempre... No...

L: Pero eso del grupo de amigos por ejemplo...

J: Sí...

L: Que quizás es el último grupo de amigos con el que estuviste...

J: ¡Sí!

La construcción de su identidad se produce en un marco donde el papel del género, de la cultura y la ubicación respecto al ocio y la relación con los otros emergen como algo esencial. Comprender y aproximarse a ese contexto es básico para entender su paso por la educación secundaria y la relación que mantiene con los saberes en ese tránsito.

Recopilando los saberes de Jessica

En la primera conversación Jessica reflexiona entorno al concepto de saber. Ella incluye en la definición no sólo lo que aprendía en la escuela, sino que había una gran diversidad y heterogeneidad de saberes: "Hay millones de saberes".

A pesar de ello, Jessica se remite constantemente a la adquisición de saberes dentro de la escuela: "Alguna cosa he aprendido, eh! Porque había divisiones... las raíces cuadradas y eso... Eso yo no lo sabía. En primaria aún no". En otro momento de la conversación se refiere a las sensaciones que experimenta en su relación con los saberes, concretamente habla de aquellos saberes que tenían sentido y con los que disfrutaba:

J: A mí, si me gustaba una cosa sí que la seguía. Estuvimos estudiando los egipcios y cosas de esas que a mí sí que me interesaban... O alguna cosa de tecnología que también nos enseñaron con el ordenador... Pero en tecnología también nos hacían hacer proyectos, cómo se encendía una

bombilla sin electricidad, sabes, eso que vas haciendo tú.

En estos momentos destaca su interés por la actividad, la posibilidad de disponer de autonomía y de forma especial el trabajo en parejas: *“Esas cosas se hacían con pareja... De dos en dos y eso me gustaba más... porque podía hablar, podía decir va ahora haremos eso, después aquello...”*.

La oportunidad de formar parte de un grupo, compartir e intercambiar, etc. se convierten en actividades transcendentales en su manera de relacionarse con los saberes tanto dentro como fuera de la escuela y son fundamentales en su paso por la educación secundaria. Las estrategias necesarias para formar parte de un nuevo grupo, formado por alumnos más mayores y con un cierto “status” en el “microambiente” del centro, es una cuestión que Jessica explicita a lo largo de la conversación:

J: Después aquella chica me empezó a presentar a los otros... Y empecé a ir con ellos... Es diferente... cuando ellos han ido siempre juntos... Y tú sólo conoces a dos... Si no te van diciendo ellas, ven, ven, pero yo hasta que no los conocí a todos, no quise ir.

La relevancia de las habilidades interpersonales es evidente en el entorno de Jessica y son necesarias para tener éxito en el proceso de incorporación en el grupo de compañeros. Esas habilidades actualmente le son necesarias y de gran utilidad en su cotidianidad familiar y laboral.

El lenguaje y los sentidos propios que la institución escolar le ha transmitido ¿están al alcance del interés y de la experiencia de Jessica? Probablemente no. Jessica ve el instituto como un instrumento para conseguir el graduado: *“Para encontrar un trabajo... bueno... y más rápidamente”*.

El sentido que para ella tiene la institución escolar se aleja de los sentidos que Jessica otorga a las vivencias fuera de la escuela, que en esa etapa de su vida son prioritarias: divertirse, vivir, estar con los amigos y sobretodo formar parte de un grupo que pertenece al instituto, fuera de él.

El trabajo también forma parte de sus intereses vitales, las discontinuidades de su tránsito en la escuela (repetir curso, la ausencia de acompañamiento desde la institución, la ignorancia de su vida como estudiante por parte de la familia) y los modelos próximos de inserción laboral (familiares, amigos, pareja...), debilitan el vínculo graduado = trabajo perdiendo progresivamente su valor a lo largo de su trayectoria en el instituto.

Jessica comenta *“la música siempre me ha gustado mucho”*, aunque matiza no cantar muy bien. Dice que aprende rápidamente las letras de las canciones que escucha (generalmente en lengua castellana). Ella dice no oír la música, sino escucharla, Reniega del ritmo de algunos estilos musicales como el rap, pero elogia los mensajes que transmiten. Lo define como una música que habla de la ironía de la vida, seguramente para referirse a la crítica social de los temas que le son cercanos y a los que atribuye sentido. En la agenda hay algunos ejemplos de ese

interés por la música: algún póster de sus ídolos y distintos fragmentos de canciones escritos de su puño y letra.

Jessica se caracteriza por ser una persona con capacidad para la actividad intelectual, tal y como lo define ella misma según la valoración de sus profesores: *“Los profesores decían que yo tenía capacidad para poder estudiar... pero que no quería hacerlo... Pero me hicieron repetir para ver si yo me daba cuenta... Pero yo pasé de todo... Fue peor repetir...”*.

Esa capacidad se hace presente en distintas ocasiones como en el momento de obtener el carnet de conducir y aprobar en la primera convocatoria. Otras situaciones que justifican su capacidad para la actividad intelectual y el aprendizaje es la rapidez con la que logró las habilidades necesarias para ser competente en su lugar de trabajo.

El presente de Jessica

La vida actual de Jessica se organiza en torno a tres ejes vitales: la relación con su pareja, el trabajo estable que realiza en una cadena de supermercados y la experiencia de ser madre. Tras dejar el instituto a los 16 años, en junio encuentra trabajo en el mismo supermercado que trabaja su hermana. A los tres meses consigue un contrato fijo y en la actualidad considera que goza de reconocimiento laboral:

L: ¿Tu consideras que en el trabajo tienes éxito?

J: *Sí yo creo que sí. Y además muchos clientes mismos lo dicen.*

En relación al éxito ella lo define de la siguiente manera:

J: *El éxito es sentir que lo has hecho bien, es que está bien.*

L: ¿Sentirte contenta con lo que has hecho?

J: *Bueno pero también te lo tiene que valorar la gente, ¿no?*

Desde esta perspectiva la valoración de su vida familiar le plantea más dudas. Ella ha cumplido su deseo de independizarse a los 18 años pero no de la manera cómo se lo había imaginado:

J: *Yo ya pensaba irme a los 18 años de casa, con mis amigas, sí con mi mejor amiga ya lo habíamos pensado... que cuando saliéramos, trabajaríamos e iríamos a vivir juntas a los 18 años pero no fue así.*

L: Tu proyecto de vida ¿era formar una familia tan joven?

J: No, tan joven no. Yo quería salir del instituto.

L: Y tu pareja fue un motivo para dejar el instituto?

J: *Sí, para estar más con él. Y además no sé también los celos... Bueno porque como él igualmente sabía que yo no estudiaba... "Pa" que iba a ir, ¿no? El mismo me lo dijo cuando tengas la edad pues sales y si quieres trabajar pues... "*

El embarazo a los 17 años precipitó la decisión de emanciparse, vivir con su pareja y tirar adelante con su hijo configurando el presente tal y como ella lo explica:

J: *¿Ahora? Pues la rutina de todos los días... Una semana que trabajo por la mañana pues me levanto, me voy a trabajar, el niño lo viene a buscar pues lo cuida mi madre, voy a trabajar, vuelvo a las dos, hago la comida, comemos, voy a buscar el niño y así. Y cuando trabajo por la tarde, me levanto, normalmente recojo un poco el piso, se levanta el niño, tengo que estar con él, y después a la una y media o un poco más tarde voy a dejarlo en casa de mis padres, y a trabajar... ¡la rutina!"*

Finalmente la valoración que ella hace de su paso por el instituto:

L: ¿Cómo valoras tu paso por el instituto?

J: *Bueno que estaba un poco loquilla, ¿no?... Que podía haber sido diferente, ¿no? Puesto más ganas, haber estudiado algo... porque a veces sí... es que a veces lo pienso si hubieras estudiado algo... Pero ves gente que tiene estudios y tampoco tiene el trabajo de lo que ha estudiado... que no sé si vale la pena... es que no sé...*

Los jóvenes que no se movilizan por la escuela, lo hacen por otras cosas. La juventud, el presente, los compañeros con los que ríen y se "desfasan", la familia con la que se enfrentan a distintas problemáticas. En definitiva, las situaciones, las actividades y los problemas que los movilizan quedan muy alejados de la lógica que rige la escolarización obligatoria.

La historia de María: “yo me considero una víctima del éxito académico”

Fernando Hernández y Hernández

La historia de María comenzó el día en el que exploramos las posibilidades de entrar en contacto con algunos de los jóvenes que habíamos situado en la muestra intencional que habíamos establecido en el proyecto. Una compañera del grupo de investigación me indicó, como toda pista para situar el interés que podía tener la protagonista de esta historia como posible colaboradora:

María puede ser interesante. Es una buena estudiante que se está replanteando su trayectoria.

Me pasó el teléfono. Hice varias llamadas y no tuve suerte. El móvil señalaba que estaba desconectado. Finalmente pudimos hablar y fijamos el día del encuentro. María me señaló el lugar donde podríamos vernos.

Tomar contacto: construir una relación

Las primeras citas para una investigación narrativa de carácter biográfico siempre suponen situaciones de ajuste. María eligió un lugar neutral. La facultad de Económicas de la Universidad de Barcelona, en el campus de la Diagonal. Pero una facultad suele tener varias puertas. Nos esperábamos en dos entradas diferentes. Una llamada telefónica solucionó el malentendido. Buscamos un lugar tranquilo para conversar. Terminamos en un banco del pasillo de la facultad. En la segunda entrevista María me comentó lo que había pensado cuando leyó el relato que le envié dando cuenta de ese nuestro primer encuentro y donde yo escribí, sin más detalles, que nos encontramos “en el pasillo de una de las facultades de Pedralbes”. “No sé, me dijo, pero eso de Pedralbes puede dar la sensación de que es una universidad privada”. Me pareció una observación pertinente. No hay que dar al posible lector una impresión que no es. Impresión que también pondría a María en un entorno con el que no se identifica.

Rodeados de gente que transitaba por los pasillos, en el tiempo de descanso después del almuerzo, busqué puntos de coincidencia con María para iniciar la conversación. Tengo un sobrino que estudia su misma carrera. Que está en su mismo curso, aunque vimos que no se conocían. Esto me permitió que María supiera que sabía de la exigencia que comporta para ella el trayecto de formación que ahora está transitando. Además de darme un punto de partida, para que ella supiera que había puntos de contacto.

Sin más dilaciones me preguntó: “¿De qué va esto?”. Le mostré el escrito que habíamos preparado para dar cuenta de lo que pretendemos hacer en la investigación y, sobre todo, de lo que podríamos hacer juntos. Lo leyó con atención

mientras yo preparaba la libreta para tomar notas. Nos pareció en el grupo de investigación que en la medida de lo posible, y dado que íbamos a escribir la historia junto a los jóvenes, era mejor fiarnos de nuestra memoria y nuestras notas.

“No era esto lo que me esperaba”. “¿Qué te esperabas?” pregunté. “No sé, más una entrevista o así”.

Le conté el propósito de la investigación y el por qué decidimos construir una historia conjuntamente con ella, más que entrar en un juego de preguntas y respuestas. El que se abriera la posibilidad de tener más de un encuentro me pareció que, de entrada, actuaba como freno de su decisión de participar. Estábamos en la víspera del tiempo de exámenes en una carrera que pide dedicación completa y sin tregua. Le aseguré que podíamos encontrarnos en momentos como el de hoy, al mediodía. Le pedí si, para la próxima reunión, podría traer de su casa evidencias que ilustraran lo que fuéramos hablando. Que podía buscarlas sin prisas ni presiones en algún rato de descanso y desconexión que tuviera. Le dije que quizá participar de la investigación le podía ayudar. Le conté en unas breves pinceladas lo que me comentó la persona con la que construimos la forma de abordar la investigación: “te implicas –me dijo- porque te das cuenta que te permite explorar algo que has dejado aparcado”. Quizá a María, ver sus palabras en un relato, podría servirle de espejo, para ver su historia, para calibrar su trayecto y sus decisiones.

Me preguntó qué haríamos con las historias. Si sacaríamos conclusiones. Le respondí que sí, pero con la matización de que las conclusiones sólo pretenden dar pistas para comprender cómo los jóvenes reconstruyen su relación con la escuela secundaria. No para generalizar sobre cómo es esta relación. “Vale, adelante”, me comentó con decisión. “Esta es una primera toma de contacto. Para luego seguir con las evidencias, con los recuerdos de tu tránsito por la Secundaria que tengan para ti un sentido, una significación. Será el tema del segundo encuentro. Además, de comentar el relato que te enviaré sobre esta primera reunión”.

Asumí el rol del éxito como una cosa natural

Puestos en situación, dejé caer una pregunta para comenzar. “¿Qué recuerdas, qué asocias al periodo en el que hiciste la Secundaria?”.

Fue una muy buena época. Es cuando te constituyes como persona, con las consecuencias buenas y malas que eso tiene. Son momentos determinantes de lo que vas a ser.

Entonces María comenzó a hablar sobre algo que me dio la sensación de que se lo había dicho a sí misma más de una vez en estos últimos tiempos.

Mi entorno educativo formal (los padres, la escuela) ha determinado mi futuro: el que tenga éxito académico. Esas personas han hecho que yo sea una víctima del éxito académico.

Esta fue la frase que yo transcribí de mis notas. Cuando María me devolvió el primer relato me ofreció una versión alternativa, con matizaciones.

“Mi entorno educativo formal (la escuela, los padres,..), pero también el informal han determinado mi futuro (supongo que siempre es así), sin embargo yo me considero una víctima del éxito académico ya que las decisiones determinantes que he tomado (elección del bachillerato y de la carrera) se han visto claramente influenciadas por el hecho de que yo era una muy buena estudiante y debía (según todo mi entorno) aspirar a lo más alto.

Esta frase final quedó vibrando, flotando en mí. “Es importante eso que has dicho, María”. Me pareció entonces, y vuelvo a verlo ahora, que la consciencia de María de ser víctima del éxito académico no se dirigía contra nadie. Era más que nada su reflexión, a modo de balance, sobre el camino que había transitado durante su escolaridad. De aquí que, cuando nos encontramos por segunda vez, ella dejara claro que

nunca me sentí presionada,... aunque ahora me doy cuenta de que sí; pero no quiero culpabilizar a nadie, pues yo estaba a gusto con lo que hacía.

“No me sentí presionada... aunque ahora me doy cuenta de que sí”. María va dejando frases que resuenan, que colocan a quien la escucha ante nuevas preguntas. Pero prefiero quedarme con lo que esto refleja de su consciencia de tránsito, de su aprendizaje sobre su sentido de ser en el pasado y en el presente. En ese camino en el que ha ido aprendiendo como fue moldeada para ser una alumna de éxito. Con presiones invisibles, con efectos visibles y duraderos.

He sido muy buena siempre en los estudios. Tengo una familia de nivel universitario que me ha potenciado mucho en una dirección. En el instituto todos me decían lo bien que lo hacía y hasta donde podía llegar. Todos me señalaban el camino para llegar lo más lejos posible. El camino del éxito.

Nueva pausa. María podría seguir hablando. Miro hacia un punto, sin mirar. Tomo notas apresuradas. Sé que me dejo frases por el camino y también sus gestos que muestran concentración en la reflexión y la relevancia que para ella tiene lo que está diciendo.

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.

Apunta María, el esbozo de cómo en la sociedad se perfila el camino del éxito. Es un lugar para explorar, para detenernos. Lo haremos más adelante. Una nueva pregunta sirve de resonancia a la reflexión que me ha regalado.

Y para ti María ¿cuál sería tu camino?

Tomo nota de su respuesta, de su camino alternativo. Del que ella hubiera elegido si se hubiera visto en el futuro al que le conducía el camino del éxito.

Escogería algo de letras: Trabajo Social, Derecho,... Lo descubrí el año pasado. Descubrí que había otra posibilidad. Pero ahora no puedo dejar lo que estoy haciendo. Son siete años de mi vida. Mis padres me dicen, "sí María, pero has de acabar".

Sobre este texto, en el que yo pretendía reflejar lo que ella había dicho en nuestra primera conversación, María escribió lo siguiente, en relación a su futuro y el proceso de reflexión que ha realizado para comprender las decisiones que ha ido tomando:

Ahora, que he analizado más profundamente y supongo que más libremente mis intereses y motivaciones reales escogería algo de letras: Trabajo social, derecho...

Ahora, una María adulta, puede ver con distancia su trayectoria y señalar influencias, darse cuenta de cómo ha ido construyendo su identidad desde la mirada y los deseos de otras personas, que han pensado que era lo que más le convenía, lo mejor para ella. Mediante la reflexión rescata el sentido de su subjetividad, en el cómo ve y piensa esos lugares en los que fue colocada. Por eso le pregunto "¿Cuándo y cómo has descubierto lo que me estás contando?"

El año pasado, o hace dos, cuando superé la fase selectiva de mi carrera, cuando tuve tiempo de pensar que lo que estudiaba no era más que un reto de superación que mi entorno académico me había impuesto. Es necesario decir que durante toda mi trayectoria nunca me sentí presionada, ni agobiada, ni dirigida, ya que yo misma asumí el rol del éxito como una cosa natural. Todo lo que decidí lo decidí convencida y segura de estar escogiendo mi propio rumbo. 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.

Y María me cuenta que tuvo un 9,04 de nota final del bachillerato y selectividad. Que fue a una escuela que favorecía la exigencia y las relaciones de grupo. Allí se forjó lo que ella denomina "la estudiante perfecta". Aunque más tarde, matiza y escribe: "no sólo allí, también en la primaria".

La construcción de la estudiante perfecta

Siempre en la investigación se ha buscado caracterizar a quienes no cumplen con la expectativa de la escuela, y se les etiqueta como desafectos y fracasados. Pocas veces se ha indagado en la otra cara de la historia. En quienes cumplen con las expectativas y se ajustan al guión de lo que se espera de ellos. Y que lo hacen con

entrega, generosidad y de manera complacida. Esta puerta que me abre María es un regalo para comprender aquello de lo que sabemos más bien poco. Por eso le pregunto, “¿Cómo se construye el mito de la estudiante perfecta?”

Los profesores te hablan con respeto; te piden ayuda para que des apoyo a los compañeros; eres valorada. Todo esto hizo que para mí fuera lo normal tener notas de entre 8,5 y 10. No podías bajar, aunque nadie explícitamente te lo decía, sabías que un 7 era una nota demasiado justa, yo misma era tan exigente.

El papel de la mirada del profesorado se apunta como esencial en ese camino de éxito. Una mirada que valora y que hace sentirse valorada. Que conforma una disposición y que hace responder a una expectativa. Pienso en el 30% de chicos (y menos, de chicas) que abandona. Quizá porque no han sido mirados de esa manera. O porque no respondieron a la expectativa que tenía la mirada de los adultos. Al efecto Pigmalión del que escribieron Rosenthal y Jacobson y que asociaron a la profecía que se autocumple. Por eso, y porque María me mostraba que había pensado sobre esta cuestión, tomé un desvío en la conversación y le pregunté, “¿Eso también pasa con los chicos o ellos tienen otro código? Me parece que entre ellos se regulan las notas para no sobresalir.”

Pensaba en mi sobrino, a quien me refería más arriba, que me contó en una ocasión como tanto él como sus compañeros se conformaban con un notable; porque les parecía que estaba bien visto no destacar demasiado.

Ahora que lo dices,... en mi clase éramos dos chicas las que sacábamos las mejores notas. Había también dos chicos muy buenos, pero no sacaban esas notas.

Cuando nos encontramos por segunda vez volví al tema de los chicos. A la cuestión de si había diferencias entre los chicos y las chicas en ese camino del éxito. Me parece recordar me mencionó que ese era un tema que no lo había hablado con sus amigos y amigas. Pero que creía que los chicos también lo seguían.

Recupero el hilo de la conversación. Pienso que María es capaz de aportar alternativas. Que seguro que ha pensado cómo hubiera querido que fuera su camino, si tuviera una segunda oportunidad, si pudiera volver a la secundaria.

F: Volvamos a la secundaria si te parece. ¿Qué consecuencias podría tener todo eso de lo que hablas para pensar de otro manera el entorno escolar.

M: *Se trataría de que valoraran más otras cosas antes que el éxito académico. Cada persona posee cualidades, y se tendrían que valorar y potenciar. El entorno académico debería esforzarse para que cada persona descubriera que es lo que realmente le interesa y evitar que el motivo de la elección de una carrera sea el prestigio o la dificultad.*

De nuevo las palabras de María resuenan en el aire. Reverberan esas imágenes de la escuela secundaria en la que se fomentan los mitos de que quienes eligen

Ciencias son las personas inteligentes y quienes siguen otros caminos no son valorados. O las presiones que reciben quienes habiendo estudiado bachillerato científico técnico deciden escoger carreras como Bellas Artes. Sus familias reciben llamadas telefónicas de alarma del profesorado. Todas las voces se alzan para que no cometa semejante disparate. Siendo tan inteligente,... es la presión del éxito, el imaginario social del triunfo asociado a la cadena de pasos que señalaba María. El triunfo social por encima de la satisfacción y el bienestar personal.

Le pregunto a María si no se ha planteado no terminar la carrera. Si dado que lo que le interesa es un trabajo en el que se pueda relacionar con personas con más implicación y con una dimensión social, no ha pensado hacer el cambio ahora.

Me doy cuenta de que la carrera que hago me cuesta unos sacrificios que no quiero asumir. Tomé decisiones que ya es demasiado tarde para cambiar.

Hacemos una pausa. Le comento cómo vamos a seguir. Le enviaré estas notas trezadas en un relato. Ella podrá escribir lo que quiera. Completar o cambiar el texto. Que es su historia. Quedamos en que buscará señales de su paso por la secundaria para volver a encontrarnos y explorar cómo se fue marcando el camino -la identidad- de ser una persona de éxito y para el éxito.

Intercambiamos correos electrónicos. Nos despedimos. María marcha corriendo, seguramente a una nueva clase, a una sesión de estudio que le llevará a un éxito al que fue llevada. *“Acabaré la carrera. Pero tengo claro que no trabajaré de esto”*, me dice un poco antes de despedirnos.

En el instituto todos me decían lo bien que lo hacía y hasta donde podía llegar

A la segunda entrevista María vino después de haberme enviado el texto que daba cuenta de nuestro primer encuentro revisado. Sus notas, aclaraciones y comentarios forman parte ahora de este relato. Para poder hablar con más calma, quedamos en la oficina de nuestro centro de investigación, en la zona universitaria de la Diagonal. A ella le iba bien, por la proximidad a su lugar de estudio. Volvimos a quedar al mediodía. María trajo evidencias de su paso por la secundaria. Muestras de exámenes que daban cuenta de cómo se articulaba ese camino de éxito.

Vamos repasándolos juntos y conversando sobre ellos. Un examen de historia del Arte de tercero de ESO. Un 8,75 sobre 10. El profesor le hace una anotación: “¡lástima!” Le comento que es interesante observar como frases de este tipo corroboran esa idea de construcción del éxito de la que habíamos hablado. Que el profesor sea el que casi se disculpa ante ella, muestra como trata de menguar el efecto de la nota que se ha visto obligado a ponerle. Claro, que no es cualquier nota, es casi un 9. Pero no responde a la perfección que representaría el 10.

Vemos otro examen de castellano: 10 de 10. Con una nueva anotación: “Felicidades. ¡Perfecto!”. Me pregunto que le lleva al profesor a decirle a una

estudiante que lo que ha hecho merece ese calificativo, que evidencia haber llegado a lo máximo que se podía esperar. ¿Adecuación de expectativas? ¿Satisfacción profesional del adulto?

El tercero que miramos es de Sociales. Tiene un calificación de 9,9958. Le hago notar lo sorprendente de esta nota, por su precisión de un control imposible de su aprendizaje. Recuerda María que el profesor le dijo que no le había puesto un 10, porque esa nota era para él. La invito a mirar el contenido de los preguntas. Le digo que a lo mejor encontramos huellas que nos hablen de cómo los exámenes construyen el camino del éxito y del estudiante perfecto. Vemos que en todos sólo hay una respuesta posible. Que el conocimiento que se valora no es de comprensión, sino de reproducción: de encontrar y dar la respuesta correcta. Que ésta no es otra que la que ha pensado previamente el profesor. Le sugiero que es así como se forja al estudiante perfecto. Adecuándose a lo que el profesor ha pensado previamente. Me dice que no se había parado a pensar sobre esto. Le comento los resultados de un estudio hecho en Francia hace unos años en el que se le preguntaba a los docentes de secundaria sobre su alumno ideal. No señalaron como referente al que era inteligente, sino al dócil, al que se adecuaba a las expectativas del profesor.

Ha traído también un trabajo que hizo sobre Internet. La calificación distingue entre un 8,5 en procedimientos y un 9,5 en contenidos, reflejo de la organización de contenidos de la reforma educativa de 1990. El profesor le ha hecho dos anotaciones en la portada: “Hay demasiados colores para destacar las cosas” y otra más enigmática (de hecho María seguía sin saber lo que significa y porqué se la había puesto): “Etiam capillus unus habet umbram suam”. Compartiendo la duda de María descubro que se puede traducir por “cada cabello tiene su propia sombra” lo que quiere decir que las cosas insignificantes pueden tener consecuencias. Quizás sea ese el sentido de las anotaciones del profesor en el interior del trabajo: tienen que ver con cuestiones formales, como los espacios que separan los párrafos, y alguna cuestión de escritura, ‘xat’, escribe María, y él le corrige poniendo ‘chat’. También hay algunas observaciones ante frases que ella ha escrito: “se ha llegado a un punto en que controlar internet es imposible”. A lo que le responde el docente: “ya verás que no”. Terminan las anotaciones con una pregunta “¿hablabas con más gente antes de conocer internet, messenger,...?”.

Comentamos cómo todo eso, los exámenes, las notas, los comentarios no sólo hacen referencia a una idea del conocimiento como algo normativo, y del aprendizaje como relacionado con encontrar las respuestas correctas pensadas por el profesor, sino que también así se construye la estudiante perfecta. Al aprenderlo de manera naturalizada se van interiorizando los pasos que dirigen hacia el éxito, primero en la escuela, luego en la universidad, más tarde en el ejercicio de una profesión.

Me pregunta María sobre qué investigaciones hacemos en el Parque Científico. Le cuento y un estudio que hemos hecho sobre cómo se aprende a ser un chico, nos lleva a hablar de las relaciones, de las relaciones y construcciones de género. Noto que María se encuentra a gusto. Hablamos de otros temas. Le comento los pasos finales. Te enviaré el nuevo relato y tú le puedes poner el final. Cerrarlo. Para luego

hacerlo público y relacionar tu historia, tu trayectoria con las otras historias y trayectorias de quienes también han participado en la investigación.

Antes de despedirnos le pregunto sobre la sensación que tuvo cuando leyó la primera versión de la historia. *“Que no la había escrito yo. Era un texto que ponía las ideas de María, pero no se refería a lo que yo realmente sentía. Resultaba muy extraño ver lo que yo había dicho en un texto”*.

Ha pasado un tiempo. Hoy le remito a María este relato. Sé que está iniciando de nuevo exámenes. Quedo a la espera de su lectura, de sus observaciones, para cerrar esta historia.

Ha terminado el tiempo de exámenes en la facultad. Recibo un correo de María que traduzco.

Mon, 31 May 2010 11:36:32 +0200

Hola Fernando,

He leído el texto y me gusta. Me gustaría que no saliera ni mi nombre ni el de la escuela. Creo haber entendido que lo importante es la historia y no la persona,...

Gracias por todo.

Me ha parecido interesante poder compartir contigo una experiencia como ésta... Si algún día sale publicada ya que lo dirás.

Gracias!!!

María

Me apresuro a responderle con una nueva petición que nos permitirá cerrar una cuestión pendiente en la investigación y que hace referencia a su relación con el saber.

Tue, 01 Jun 2010 10:41:56 +0200

Gracias María,... seguro que compartiremos el resultado de todo el proceso.

Sólo para poner el punto final una cuestión que se ha quedado en el tintero. Durante tu trayectoria en la secundaria, ¿cuáles eran tus intereses fuera de la escuela? ¿Había relación entre el dentro y el fuera?

Espero que los exámenes hayan ido bien.

Seguimos en contacto. Y gracias de nuevo por compartir tu experiencia y regalarnos tu tiempo.

Fernando Hernández

La plenitud del silencio

Juana María Sancho

Introducción

El primer contacto con María (seudónimo escogido por ella) lo establecí a través de una sesión de su grupo en el Plan de Transición al Trabajo (PTT). Al entrar en el aula donde estaban todos, en seguida me llamó la atención la *plenitud* de su silencio. No hablaba, no preguntaba, pero se hacía presente. Durante el largo rato donde explicamos en qué consistía la investigación en la que los invitábamos a participar, distintos chicos y chicas nos pidieron aclaraciones e hicieron preguntas. Pero ella sólo miraba, entre interesada y absorta. Estaba sentada a mi izquierda en la gran mesa, al costado del balcón y alejada de la puerta de entrada.

Allí permaneció todo el tiempo que hablamos con el grupo, el resto se movía, se levantaba. Hasta cuando se les dio permiso para salir de la sala, ella no lo hizo, dijo que no acababa de encontrarse bien. Pero cuando se le propuso hacer la entrevista, aceptó de buena gana, siempre sin moverse de su sitio. Fui yo la que se acercó a ella y ella rompió su silencio a instancia de mis preguntas.

María parecía una chica muy tranquila, o más que tranquila abstraída en sus pensamientos y preocupaciones. De hecho, a lo largo de la conversación emergieron miedos, ausencias, abandonos, que parecen haber trastocado su corta trayectoria de vida. En diferentes momentos mostró una gran fragilidad, dando la impresión que está librando una gran lucha con las problemáticas que la envolvían. Se siente sola y a la vez dependiente. Dice que no puede salir sola de casa, por los dos episodios de acoso que sufrió en la calle. Pero sufre por la labor que le da su madre y tampoco quiere dejar de hacer todo, quiere hacer algo. Es una pugna consigo misma que ella sabe que tiene que ganar. Quiere seguir estudiando, todavía no sabe si lo podrá hacer si no puede vencer el miedo de salir sola e ir a la escuela de adultos. Pero sabe muy bien que hay que estudiar.

Para ella, lo más positivo de su pase por la primaria y por la ESO fueron los amigos. Cree que sabe escuchar y que puede enseñar a otros a hacerlo, y también a querer. De pequeña disfrutaba de diferentes intereses: música (acordeón), ballet, natación. Pero la dedicación que para ella necesitaba el instituto la llevaron a abandonarlo. A pesar de eso no obtuvo el graduado de secundaria. La separación de sus padres le produjo un gran vacío. El miedo producido por dos episodios de acoso por la misma banda de jóvenes en la calle le ha reducido su capacidad de acción, al no atreverse a salir sola a la calle. María lucha desde su silencio. Disfruta del aprendizaje de un oficio y sigue yendo a la escuela de adultos para sacarse el certificado de enseñanza secundaria. Sigue luchando para romper su silencio.

Todo iba funcionando hasta el 4º de ESO

Ahora María tiene 17 años y vive con su madre, de la que dice haber aprendido mucho: *“me ha enseñado a, pues a ser lo que soy, a ser educada si hay alguien al frente, a querer”*; y con su hermana mayor, por la que se preocupa porque no se encuentra muy bien: *“le digo que vaya donde tiene que ir, que ella también va al hospital, pero no quiere, no sé”*. También tiene contacto familiar con unas tías.

Fue a una guardería del barrio de la que no recuerda mucho, después a una escuela primaria de su barrio, donde también iba su hermana mayor. De esta escuela tiene recuerdos *“muy agradables”*. Lo que más le interesaba eran *“los amigos”* y la relación con profesores que *“nos trataban muy bien”*. No destaca ningún aprendizaje significativo que ella crea haber hecho en la escuela primaria: *“Pues no sé, es que fueron, no sé, años muy bonitos y me llevé amigos que todavía estoy con ellos, y no sé”*. Con sus comentarios María señala una realidad bastante extendida entre nosotros, que es la falta de consciencia de aprendizaje personal, social y académico que suelen mostrar nuestros estudiantes.

La respuesta más repetida de niños y niñas sobre lo que consideran más interesante de la escuela suele ser la misma: los amigos, seguida por la relación afectiva con el profesorado. En esta forma de construir la relación docente, el aprendizaje vehiculado por el currículum académico, desvinculado de los aspectos personales, emocionales y sociales, se convierte en una especie de píldora, que uno se tiene que tragar para saltar la siguiente valla de la carrera educativa, para pasar de curso. Instalándose la idea que una vez que se supera el examen lo mejor es olvidar.

María comenzó el ESO e hizo hasta el 4º sin grandes problemas. Tiene un buen recuerdo de esa etapa y hace referencia a su aprendizaje de los contenidos, aunque lo más importante sigan siendo las relaciones con los compañeros.

Bien, no sé, era más difícil porque te enseñan más cosas, a mi me gusta aprender pero bueno, no sé, también muy bien, gente nueva y muy bien los compañeros. Amigos también y no sé, que he aprendido muchas cosas.

Unas cosas que ahora puede rescatar y resituar en los estudios que está cursando.

Bueno no sé, ahora como estamos estudiando y tal, y estamos repasando pues las asignaturas y todo esto, pues yo hay cosas que ya las había aprendido en la escuela.

Aún así, para María, como para muchos otros chicos y chicas, la entrada en el instituto la llevó a dejar su afición de tocar el acordeón. *“Sí, sí, lo dejé cuando comencé el instituto porque no me daba tiempo, prefería estudiar, que no...”*

Resulta cuanto menos significativo como muchos de los países considerados por su buen nivel educativo promocionen y tengan en cuenta el gusto de los niños y jóvenes para la música y son capaces de entender su valor formativo. Los centros de secundaria ofrecen estudios musicales – que incluyen aprender o practicar con un instrumento – y tienen hasta orquestas sinfónicas. Trabajé en una escuela secundaria pública y *comprehensive* (integrada) en Inglaterra que tenía una

orquestra en la que participaban 80 chicos y chicas. En las empresas inglesas tocar un instrumento se considera como una capacidad de gran valor. Porque significa que se sabe interpretar un lenguaje complejo; se tiene constancia, ya que se necesita ensayar cada día; y si además se toca en una agrupación musical, quiere decir que se sabe trabajar en grupo. Ninguna de estas destrezas, además del placer estético y expresivo de la música, parecen fútiles. Pero nuestra escuela secundaria entiende la música como una *maría*, y la afición de los estudiantes por ella una pérdida de tiempo.

Pero María no dejó solo de tocar un instrumento cuando comenzó la enseñanza secundaria. También dejó la natación y el ballet.

Sí cuando era pequeña me becaron para nadar en el Club Natació Catalunya y competí durante un tiempo, pero al comenzar el instituto preferí estudiar porque no podía con todo, hacía muchas cosas y no podía estudiar.

Ahora añora la natación e intenta ir al gimnasio. Pero el miedo y la angustia que a menudo sufre no le facilitan las cosas.

No, porque no puedo ir sola, entonces, claro me limita mucho, porque como vengo aquí por las mañanas y por la tarde voy a la escuela de adultos solo tengo los fines de semana y como tengo que hacer deberes y todo, no tengo tiempo.

No obstante estas pequeñas (o grandes) pérdidas, la ruptura del proceso escolar de María no parece encontrarse en su experiencia educativa (o sí, si pensamos como ésta podría contribuir al desarrollo emocional y social de niños, niñas y jóvenes ayudándoles a enfrentarse a situaciones que no dejan de ser la vida *misma*). Para ella, sus dificultades en 4º de ESO están relacionadas, por un lado, con una situación familiar que la sumió en una depresión.

Pues mis padres se separaron, y bueno ya hace cinco años, y después mi padre pues hace dos años que se fue a vivir fuera, al pueblo, porque no quería estar aquí solo. Yo vivía con mi madre, y mi abuelo se murió, y bueno no sé mi hermana también, bueno estaba mal, y al final acabé mal yo entonces no...

Y por el otro, y poder por la misma fragilidad en la que se encontraba, con dos accidentes de violencia machista que sufrió en la calle.

Sí, porque en la calle, bueno dos veces, me agredieron. Entonces también me daba miedo salir a la calle y no podía ir sola a ningún lado, y es que no podía estar en el instituto.

Dos veces el mismo grupo de chicos, que no la conocían de nada, la molestaron por la calle aumentando su sensación de desprotección.

No, era una banda y, no sé, me reconocieron la segunda vez y mira no...

Además de sumirla, como pasa a menudo con las chicas que se encuentran en estas situaciones que las llenan de vergüenza e impotencia, en un silencio que deja en la impunidad a los que cometen la ofensa. Puede que *sepan muy bien* quien puede ser su víctima y se aprovechan.

J: ¿Los denunciaste?

M: *No.*

J: ¿Por qué?

M: *Porque tardé seis meses en decir lo que me había pasado.*

“...me gusta aprender en general”

Pero a María, como ella misma repite a lo largo de la entrevista, le gusta aprender y está intentando superar la situación por la que ha pasado en los últimos años. Por esta razón se ha apuntado al PTT.

Bueno pues porque tuve problemas, y no podía ir al instituto, y preferí hacer algo para no perder un año y vine aquí para estudiar algo, y poder formarme en alguna profesión.

De esta experiencia también le interesan otras cosas. “*Conocer a gente nueva, no sé, no estar siempre en el mismo entorno y aprender cocina que me gusta*”. En realidad María tiene muchos intereses y, a pesar de la primera impresión de joven solitaria, se revela una persona atraída por la relación y la socialización. De hecho, lo que más la ayuda a salir de casa, lo que más la motiva, parece que es la relación con otras personas, su deseo de ayudar a los demás, sobre todo a su familia.

Aquí he conocido a compañeros pues que me caen muy bien, y cuando no quiero venir pues me acuerdo de ellos y me entran ganas de venir y después por mi madre porque, como mi hermana está muy mal, y a veces hay muchos problemas, pues quiero estar bien para poder ayudar a mi madre.

De sus intereses, como he señalado, destaca la música “*pop o rock, no sé de todo...*” que ahora escucha por ordenador. Un ordenador que ahora es para ella sola.

No, es que teníamos uno para todos, pero mi hermana y para mí, pues siempre estaba ella, entonces, nos peleábamos y al final mi madre compró uno para ella y otro para mí, y está en mi habitación.

Que, como la gran mayoría de los jóvenes actuales, que son nativos digitales, ha aprendido a utilizarlo sola.

No sé, es que pienso que es una cosa que si te pones, bueno como todo,

¿no? Si te pones pues, pues vas aprendiendo ¿no?...

De esta forma y ya cuando estaba en primaria, ayudada por su hermana, se abrió una cuenta de correo electrónico que usa “para enviar e-mails a los amigos que tengo de lejos, o para hablar”. También ha ayudado a otros a abrirse una cuenta. Aunque diga no recibir muchos mensajes. Hasta ha aprovechado su manejo de esta herramienta para tratar de encontrar trabajo.

Antes de comenzar el PTT, me inscribí a una web de trabajo Infojobs, y me envían solicitudes para trabajar.

Ella misma se hizo su currículum y lo envió porque quería trabajar “*los fines de semana o por Navidad*”. Y de hecho ha recibido ofertas de trabajo, pero no las ha podido coger porque “*son de cada día y entonces no...*” no podría seguir estudiando.

Pero también utiliza el ordenador para bajarse la música que descubre por otros medios de comunicación.

A veces cuando sale algún programa de la tele con música, si me gusta alguna canción me la apunto y la bajo.

Y como una herramienta de comunicación y de búsqueda de información, más para hacer trabajos que por iniciativa o interés propio.

Hombre no, a veces pues buscas alguna cosa que te interesa, pero normalmente es por trabajo, y todo esto...

De forma más puntual también la utiliza para hacer trabajos o cuando no sabe qué hacer, también usa el ordenador para componer textos con imágenes.

Sí, por trabajos sí que lo usaba, y a veces si me aburría, pues le hacía algún texto de mi madre o con imágenes.

Pero también le gustan muchas otras cosas, hacer barro, dibujar, “*hacer fotos a paisajes y a mis amigos. [...] y a la familia también*”. Siempre le han dicho que se le dan “*muy bien las cosas de creatividad de las manos*”. De la misma forma que reconoce que posee algo valioso que puede compartir con los demás, como ahora su sentido de la responsabilidad, su capacidad de querer, de escuchar, de ayudar. En este último caso, más a los demás que a ella misma.

Pues no sé, yo sé escuchar a la gente, me gusta ayudar a la gente cuando tiene algún problema. Y no sé, es que antes era muy optimista y con la gente alrededor pues soy optimista, ¿no? Les quiero ayudar, quiero que todo les vaya bien, pero claro conmigo no soy optimista, y no sé, a veces soy muy frágil, que me pase cualquier cosa y me da no sé qué.

María repite diferentes veces a lo largo de la entrevista “*no sé [...] es que a mí me gusta aprender en general*”, por esto tiene la intención de seguir estudiando y de sacarse el certificado de enseñanza secundaria.

Y ahora estoy yendo a la escuela de adultos para pasar a ciclos formativos, para aprobar el examen y después cuando tenga dieciocho hacer el examen del ESO.

El tema que le queda para solucionar es recuperar su confianza para poder ir sola por la calle. También le gustaría que la salud de su hermana mejorase.

Hombre, me gustaría poder ir sola a los sitios, porque si no mi madre siempre tiene que estar pendiente, y que mi hermana estuviese bien, porque se pasa el día en casa, y no hace nada.

Cuando vuelvo a encontrar a María cuatro meses más tarde, llevando un traje profesional y preparando un almuerzo para ellos mismos y tres invitados, su tono corporal y su forma de estar han cambiado profundamente. Ahora su presencia no la llena el silencio sino la relación con sus compañeros. Está haciendo una labor que parece tener sentido, está desplegando sus fortalezas: la responsabilidad, capacidad para ayudar a los demás, la creatividad manual; parece menos frágil y más segura. Se la ve contenta. No tenemos ocasión de hablar de forma individual, pero es ella que me indica, con una punta de complicidad, que Andree está contento porque tiene novia, indicando a una de las chicas. Al acabar el almuerzo, hacemos una rueda para que cada chico y chica nos diga qué piensa hacer una vez acabado el curso, después de las prácticas en el restaurante. María lo tiene claro, sigue yendo a la escuela de adultos y quiere seguir estudiando, aunque, de momento, su madre tenga que seguir acompañándola por la calle.

La historia de Emma: El deseo de saber más

Anna Nuri Serra

El camino hacia Emma

El camino que me llevó hasta Emma fue del todo casual. En una reunión a finales del curso 2008-2009 de un proyecto de innovación docente en el que participo en la universidad, aproveché para preguntarle a una compañera de trabajo si tenía conocimiento de una joven estudiante de primer curso de la enseñanza en la que ella estaba como jefa de estudios, que había sacado una de las mejores notas en los exámenes de la selectividad⁸. Le conté que desde el Grupo de investigación consolidado ESBRINA Subjetividades y entornos educativos contemporáneos, al que pertenezco como investigadora, estábamos desarrollando una investigación subvencionada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología titulada *Repensar el éxito y el fracaso escolar de la educación secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber* (EDU2008-03287). Le expliqué que nuestra inquietud giraba en torno el papel que la educación secundaria tiene en la vida de los jóvenes, y habíamos pensado que esta joven con buenos resultados académicos en la ESO y etiquetada como “alumna de éxito”, nos podría aportar su experiencia en relación a su paso por la escuela secundaria. Como investigación cualitativa sentíamos interés para “comprender el significado que la gente (en este caso los jóvenes) ha construido, es decir, cómo dan significado a su mundo y las experiencias que tienen en él” (Merriam, 1998:6). En seguida me planteó la posibilidad de contactar con su hija, Emma, una joven que había obtenido buenas calificaciones en la ESO y con una visión muy crítica respecto a la escuela secundaria. Obviamente antes debía hablarlo con ella.

Pasados unos días ya tenía respuesta de Emma. Había aceptado la invitación de participar en la investigación. Su madre intuía que Emma se sentiría cómoda trabajando conmigo, y que las dos disfrutaríamos compartiendo este proceso de investigación. El hecho de conocernos a las dos le hacía suponer que trabajaríamos a gusto.

Los encuentros con Emma

Al inicio del curso académico 2009-2010, Emma restaba a la espera de que me comunicara con ella. El proceso fue lento, ya que esta decisión no dependía únicamente de mí, sino que debía compartirla con mis compañeros y compañeras de investigación. Después de varias reuniones, desde el grupo acordamos que yo trabajaría con Emma.

⁸ Al inicio del curso académico 2008-2009, había leído en un periódico local que una de las jóvenes que mejor nota había obtenido en los exámenes de la selectividad, se había matriculado como alumna en una de las carreras de la facultad en la que yo trabajo como docente.

En total fueron dos encuentros. Nuestras agendas estaban complicadas, llenas de tareas y responsabilidades, pero nos cedieron dos espacios muy intensos y productivos. Nos encontramos en dos ocasiones, el martes 1 de diciembre de 2009 y el lunes 22 de febrero de 2010, los dos días por la mañana. Emma tenía clase en la universidad por la mañana y aprovechamos dos días que salía antes para vernos. No quería “robarle” más tiempo del necesario, pues es una joven que desde que se levanta hasta que se acuesta tiene multitud de compromisos. Además nuestro proceso de investigación coincidió con la Navidad y los exámenes de Emma en la universidad, lo cual dificultó aún más encontrar otros espacios para vernos.

El contexto de nuestros encuentros fueron dos bares cerca de la estación de trenes de Paseo de Gracia de Barcelona, donde Emma coge el tren para viajar hasta su pueblo. Fue una elección entre las dos, sin planificación previa. Nos encontramos en un punto de Paseo de Gracia y, a partir de allí, buscamos un sitio donde poder conversar tranquilamente y donde las dos nos sintiéramos cómodas. Desde mi mirada, el espacio de encuentro es un factor que determina la relación que la persona investigadora establece con la persona participante en la investigación. Estoy convencida de que la relación entre Emma y yo no hubiera sido la misma si en lugar de encontrarnos en un bar, nos hubiéramos encontrado en un espacio más formal, como puede ser por ejemplo mi despacho en la universidad. Posiblemente, en el espacio institucional Emma no se hubiera sentido tan cómoda y relajada como pudo sentirse en un bar; en un bar, compartiendo un refresco y sentadas una delante de la otra, las distancia entre nosotras se acortaron y se generó un clima amistoso y de confianza, un ambiente adecuado para compartir las experiencia de la joven en relación a su paso por la escuela secundaria. En realidad, lo que inicialmente había llamado “entrevista” se convirtió en una interesante conversación.

El primer día que nos encontramos tuve la sensación de que ya nos conocíamos, pues habíamos compartido más de una conversación telefónica. Siempre me había dirigido a la joven con un tono muy amigable, no podía dirigirme a ella de otra manera, pues así es como yo soy en mi vida diaria, una persona muy próxima y muy afectiva. *¿Por qué debería dejar de ser quien yo soy, para pasar a ser ese “modelo de investigadora” que muchos manuales de metodología nos “imponen” (neutral, distante, etc.) para realizar una investigación “rigurosa” y “objetiva”?* No, esta no era la vía que yo deseaba seguir. Quizás mi experiencia me dice que esta forma de proceder me incomoda, me provoca malestar y angustia, ya que no la vivo de verdad.

Mi corta experiencia como investigadora me ha permitido encontrar mi propia manera de colocarme ante los y las otras; estos otros y otras quienes me aportan mucho de su vida, de sus saberes, de sus experiencias, para que tanto ellos y ellas como yo podamos construir un camino sincero, que nos llene y nos permita disfrutar de los diferentes espacios de diálogo que compartimos.

El objetivo del primer encuentro era conocernos y presentar a la joven, a través de una carta de presentación que habíamos elaborado desde el equipo de investigación, el proyecto en el que, a partir de ese momento, participaría. En este primer encuentro también negociamos entre las dos cómo realizaríamos el

proceso de investigación (encuentros, devolución de los relatos, cuestiones éticas, autoría,...). A partir de esta primera negociación nos sumergimos en los recuerdos que Emma tiene respecto a su paso por la secundaria y su relación con el saber.

¿Quién es Emma?

Emma es una joven de 19 años muy activa, alegre, con carácter y con mucho criterio sobre lo que desea o no desea en su vida. Vive en una población costera cercana a Barcelona junto con su familia. La madre es profesora universitaria y el padre había sido concejal del ayuntamiento del municipio donde viven, pero actualmente se dedica a su profesión, diseñador industrial especializado en muebles. Tiene dos hermanos gemelos de 15 años que la joven define como “muy tranquilos”. Ella se define a sí misma como una chica muy tímida, muy activa, muy exigente consigo misma y que necesita tener todo su tiempo libre ocupado con diferentes actividades que le reclamen cierta exigencia; de esta manera dice sentirse más feliz y evitar la ansiedad que a veces la desborda.

Su escolarización primaria la hizo en una escuela privada francesa cercana a la población donde vive. Terminada esta etapa educativa, realizó la ESO y el Bachillerato en el único instituto público que en aquel momento había en el municipio. Actualmente, y con el deseo de dedicarse a la arqueología, está estudiando segundo año de Historia en la universidad.

No voy a revelar más información sobre la vida de Emma, ya que a lo largo de este relato iré tejiendo lo que han sido los recuerdos de su experiencia de paso por la Educación Secundaria Obligatoria.

El instituto: “un edificio muy dejado”

Emma describe el instituto al que iba como “un edificio muy dejado”. Nunca había sido reformado, y el aspecto era bastante descuidado, no se cuidaban los diferentes espacios ni su decoración. “Piensa que no teníamos ni calefacción, y en invierno íbamos a las clases con chaqueta y guantes”, comenta Emma. Sus palabras me llevan a interpretar que el centro no era un espacio acogedor, un espacio agradable que estéticamente invitara a entrar. Tampoco disponía de aquellas infraestructuras básicas y necesarias, como puede ser por ejemplo la calefacción, imprescindible para sentirte a gusto en un espacio que, como la escuela, debes permanecer tantas horas.

Todas estas cuestiones me llevan a reflexionar sobre la importancia que tiene el espacio físico de la escuela, su decoración, su iluminación, su temperatura, su mobiliario, aspectos que a veces se olvidan, pero que, como bien da entender la joven, son fundamentales para despertar el deseo de aprender. Es evidente que en un espacio donde las paredes son sucias y bacías, totalmente descuidado, donde pasas frío en invierno, no es un entorno propicio para favorecer el aprendizaje, no es un espacio que invite a estar. Desde mi punto de vista, las escuelas deben ser espacios cálidos, confortables, donde los alumnos contribuyan en la decoración

para que los vivan como propios. Recuerdo una frase que leí que decía que *la educación visual comienza con la belleza del entorno, con su calidad.*

Las clases de lengua: “Yo considero que no sé inglés, pero sacaba nueves”

P: ¿Por qué dices que no has aprendido en la escuela? ¿Qué piensas que te ha faltado?

E: *Pues, por ejemplo, la comprensión de la lectura de un periódico, la pintura, la lectura.... De todas estas cosas no hemos hecho nada. Pienso que en la escuela hay una falta de cultura. Por ejemplo, yo considero que no sé inglés, pero sacaba nueves. Durante la primaria yo iba a la escuela francesa y domino bien el francés, aunque hay cosas que se me olvidan porque casi no lo practico. Y cuando llegué al instituto sabía muy poco de inglés, pero los exámenes me iban muy bien, aunque yo no sabía inglés.*

P: ¿Cómo eran los exámenes?

E: *Eran tipo test, eran básicamente de memorizar, y yo tengo suerte de tener buena memoria. Pero reconozco que hacía los exámenes sin entender nada. En la ESO no hacíamos redacciones, eran exámenes que consistían básicamente en rellenar espacios vacíos. Mi madre me decía: “No entiendo que digas que no sabes inglés si sacas nueves”. Pero te aseguro que yo no sabía inglés, no lo entendía, me faltaba saber hablarlo. Y si ahora tengo más conocimientos es porque he buscado otros espacios fuera de la escuela para aprenderlos.*

P: ¿Has realizado cursos de inglés fuera de la escuela, en academias,...?

E: *Sí, he buscado los conocimientos de inglés en otros espacios fuera de la escuela. Los libros de inglés que utilizábamos en la ESO parecían de primaria.*

P: ¿Por qué parecían de primaria?

E: *En ellos había dibujos, todos los ejercicios eran espacios para rellenar,... También creo que hay poca variación de los contenidos en los cuatro cursos de la ESO.*

P: ¿A qué te refieres?

E: *Que siempre era lo mismo, muy repetitivo lo que hacíamos de un curso a otro. A lo mejor como mucho introducían un tiempo verbal nuevo, pero poca cosa más. Pienso que en general las clases de lengua eran bastante repetitivas.*

P: Se repetía lo mismo...

E: *Sí, siempre se repetía lo mismo y yo me aburría.*

P: ¿Te aburrías?

E: *Sí, porque siempre era lo mismo. A mí se me da bien el estudio, ¿qué quieren que haga si yo en un minuto ya lo he entendido? Después, como me aburría me ponía a hablar y tenía conflictos con los profesores. A veces me habían echado del aula.*

Emma pone mucho énfasis en la repetición de los contenidos que se daban en las clases de lengua en general, lo cual puede ser debido a la “tecnificación” que, desde mi parecer, se suele dar en la enseñanza de una lengua. Hablo de “tecnificación” porque constantemente se transmiten una serie de contenidos teóricos: *¿Qué es complemento directo, indirecto, complemento de régimen verbal, complemento del nombre,...? ¿Qué son las oraciones subordinadas, yuxtapuestas...? ¿Cómo analizarlas? ¿Cuándo poner b o v?...* Todos estos conceptos sólo requieren ser memorizados, obviando la funcionalidad que tienen las lenguas en nuestra comunicación diaria. La joven pone un ejemplo muy claro: nunca en la escuela les habían enseñado a leer un periódico. A mí me surgen varios interrogantes: *¿Por qué no enseñar todos estos conceptos a partir de la lectura de un periódico? ¿Por qué separar la lengua de la funcionalidad que esta tiene en nuestras vidas cotidianas?*

Desde esta perspectiva, se hace un uso instrumental de la lengua, y no responde a la verdadera finalidad que debe tener el lenguaje en nuestras vidas: el deseo de poder comunicarnos, de expresarnos desde sí, de podernos entender con otras personas que hablan otra lengua, de poder disfrutar de la lectura y de nuestra propia escritura, de comprender lo que leemos, de saber expresarnos oralmente, de aprender a leer, de vivir la escritura como arte de expresión,... Parece que en la mayoría de las veces desde la escuela se busca la memorización de conceptos, pero en pocas ocasiones la aplicación que hacemos de estos conceptos cuando escribimos y hablamos en nuestra vida diaria.

Recuerdo la respuesta de un *mail* de un amigo mío cuando yo le manifestaba mi preocupación de que la lengua suele ser vista desde la escuela como una necesidad instrumental, y no como un deseo para poder expresarnos desde sí:

“(...) La lengua se convierte en un valor de cambio, no es considerada como un elemento de comunicación de la persona que vive, sufre y se expresa. La lengua nunca debe ser una imposición, sino un vehículo de expresión libre al cual se accede a través del afecto y la estimación. Pero para eso aún falta mucho camino”.

Esta repetición de contenidos básicamente técnicos, teóricos, en las clases de lengua, provocaban una fuerte sensación de aburrimiento tanto a Emma como a otros de sus compañeros y compañeras de clase. La joven comenta que necesitaba poco tiempo para entender todos estos conceptos. Ella sabe que es una alumna aventajada en este sentido. Los contenidos que se transmitían no eran suficientes para ella, necesitaba adquirir otro tipo de conocimiento que le diera sentido y funcionalidad a todo aquello que debía memorizar. Como ella dice, sacaba nueves de inglés, pero no lo comprendía, no lo sabía hablar. Los ejercicios y exámenes que

realizaba no le ayudaban a entender la lengua, sino a saber rellenar de forma mecánica unos espacios que estaban en blanco. La memoria era suficiente y, como ella dice “tengo suerte de tener”, pero se muestra decepcionada ya que considera que siguiendo este método era imposible conocer y entender una lengua.

Me resulta irónico cuando Emma comenta, “*A mí se me da bien el estudio, ¿qué quieren que haga si yo en un minuto ya lo he entendido? Después, como me aburría me ponía a hablar y tenía conflictos con los profesores. A veces me habían echado del aula*”. El aburrimiento y la frustración por la falta de otros conocimientos y saberes que le proporcionasen algo más que las simples normas gramaticales, ortográficas, sintácticas,... que ya conocía, provocaban que en algunas clases de lengua la joven conversara con otros compañeros y compañeras, expresando así su malestar, su discordia, su indiferencia y desmotivación hacia aquellos contenidos que los profesores/as no se cansaban de repetir año tras año. Este hecho nos muestra que Emma no es únicamente una alumna exigente consigo misma, sino que también con su actitud “exigía” al profesorado una mayor fuente de conocimientos y saberes que ayudasen, tanto a sus compañeros/as como a ella, a adquirir una visión más global, integrada y funcional de la lengua, es decir, una visión que fuera más allá de la simple memorización de unos conceptos fragmentados, abstractos y descontextualizados, que según la joven no le permitían lograr el verdadero saber que requiere una lengua. Pero según cuenta la joven, los profesores/as no sabían interpretar este reclamo de saber, y en alguna ocasión la habían echado del aula precisamente, y este hecho me resulta un tanto irónico, por utilizar la lengua como una “herramienta” de expresión, e incluso me atrevería a decir como una “herramienta” de rebelión y resistencia.

Podemos intuir que según Emma la lengua se enseñaba como una materia que “no servía para nada”, que “no tenía aplicación práctica” en su vida cotidiana. Los profesores/as destinaban sus clases a transmitir y a repetir aquellos conceptos que aparecían en los libros de texto, libros que en el caso de la lengua inglesa la joven los considera más apropiados para la primaria que para la secundaria, debido al tipo ilustraciones y de ejercicios que se proponían (espacios en blanco que tenían que rellenar con el tiempo verbal, nombre, adjetivo, adverbio, preposición, etc. adecuado). Es evidente, partiendo de lo que nos explica la joven, que el profesorado no sabía o no quería salir de lo establecido, buscar nuevas formas alternativas para trabajar la lengua, con la finalidad de despertar el deseo y la curiosidad de los y las alumnas para aprenderla.

La falta de autoridad por parte del profesorado: “Las clases de la ESO eran un “cachondeo””

P: ¿Cómo eran en general las clases?

E: *Las clases en la ESO eran un “cachondeo”*

P: ¿Por qué?

E: *Porque a algunos profesores les faltaba autoridad.*

Emma explica que a algunos profesores les faltaba autoridad, considerando la autoridad como una medida de relación que cualquier docente necesita cuando entra en un aula. Cuando la joven habla de autoridad no se está refiriendo a lo mismo que poder. La autoridad sería el reconocimiento que los alumnos/as sienten hacia al profesor/a, pero siempre y cuando estos también se sientan reconocidos y valorados por el propio docente. La autoridad se da siempre en relación. Posiblemente este “cachondeo” que se daba en las clases de la ESO venía dado, como bien asocia Emma, por la falta de autoridad. Desde mi entender, los docentes deben “ganarse” la autoridad de los alumnos/as abriendo espacios de libertad y de relación, que como dice Remei Arnaus (1999) “posibiliten la mirada del propio deseo, la mirada al propio mirar”. Pero algunos de los profesores de los que nos habla la joven, no utilizaban esta autoridad, puesto que no respetaban los intereses del alumnado, sino más bien solían imponer unos determinados conocimientos y saberes que los alumnos debían asimilar.

Esta falta de autoridad por parte de los docentes provoca que no se acoja la singularidad de cada uno de los alumnos. Por ejemplo, Emma expresa que eran pocas las ocasiones en que sus compañeros/as de aula y ella misma recibían una atención individualizada. La joven dice que en la mayoría de clases “no teníamos voz”. Podríamos decir que vivían sujetos a voluntades ajenas, que no respetaban sus libertades y no promovían su propio crecimiento personal.

Emma vivía una privación de su propia libertad, no se sentía libre en la escuela de secundaria, libre de expresar lo que deseaba y lo que pensaba. Esto podía provocar que la joven lo viviera como una falta de respeto por parte de algunos docentes que no acogían su habla. La imposición, el control, la desbordaban, le provocaban un malestar, que la incitaban a rebelarse de una forma pacífica, como era hablando con los compañeros y compañeras que tenía cerca, lo cual, como ya hemos dicho anteriormente, en algunas ocasiones le había supuesto la expulsión del aula.

Un ejemplo de no reconocimiento de las voces de los estudiantes y de no acoger sus propias propuestas e iniciativas, nos lo cuenta Emma en una situación que vivió junto con otros compañeros/as en cuarto de ESO. Los profesores habían planificado una actividad que consistía en que los alumnos de cuarto de ESO se fueran tres días a Perpiñán a realizar su crédito de síntesis. Emma y sus compañeros/as se negaron, puesto que los alumnos/as del año anterior les habían comentado que esta salida no les había gustado. *“Querían que fuéramos a Perpiñán pagando 300 euros por estar en un hotel de carretera y trabajando con el crédito de síntesis que nos daban muy pautado, como cada año. Nosotros pedíamos excursiones de otro tipo, pero ellos se negaban y nos castigaban sin ninguna excursión por el hecho de que algunos tenían malos comportamientos”*. Ante esta situación, un grupo de compañeros y compañeras de Emma y ella misma alzaron sus voces ante su negativa de pagar 300 euros para irse a Perpiñán y tener que trabajar con unas condiciones que ellos y ellas no consideraban óptimas. Este grupo se organizaron y a través del delegado de estudiantes plantearon una propuesta de viaje de fin de curso a los profesores/as, intentado buscar una alternativa al viaje a Perpiñán. *“Trabajamos mucho. Planteamos una propuesta de viaje al País Vasco. Nos reunimos todo el grupo para elaborar una propuesta de viaje bien definida y*

planificada, donde había el presupuesto, el hotel y diferentes visitas culturales, una visita al Museo Guggenheim de Bilbao,...". Pero esta propuesta no fue bien acogida por parte de un grupo de docentes, y según la joven la utilizaron como "moneda de cambio": "Si os vais a Perpiñán podréis realizar este viaje al País Vasco". Pero los y las jóvenes no dejaron convencerse, no accedieron a lo que podríamos considerar un "chantaje". Emma me comenta, "*No les gustan las propuestas de los estudiantes*", refiriéndose al profesorado. "*Pero al año siguiente cambiaron y no organizaron este viaje a Perpiñán*", aclara Emma.

Emma se muestra decepcionada de la mala acogida que tuvo la propuesta alternativa de viaje por parte de algunos profesores/as. Invirtieron tiempo y esfuerzo para la elaboración de la propuesta, pero ellos y ellas no pudieron disfrutar del viaje al País Vasco. Desde mi opinión, la acción desarrollada por Emma y sus compañeros/as, y sobre todo por el delegado de estudiantes, "algo" debió mover al profesorado, dado que al año siguiente hubo cambios. Es evidente que su acción no les benefició directamente a ellos y a ellas, pero sí que ayudó a que el profesorado se cuestionara la propuesta de cara a los próximos años.

Es importante tener en cuenta que no todo el profesorado se negaba al cambio. Según Emma había profesores/as que lo acogieron mejor que otros/as. Sin ninguna pretensión a generalizar, la joven lo atribuye a un factor generacional. Comenta que el profesorado más joven solía mostrarse más favorable al cambio y que el profesorado de más edad se mostraba más reacio, pero especifica que "*había de todo y tampoco se puede generalizar*". Concluyendo, podemos decir que la edad no es un factor determinante, dado que existen otros factores que pueden ser relevantes ante la postura que adoptan los docentes hacia al cambio.

Las clases de filosofía de un profesor de Bachillerato: "Sus clases me hacían pensar mucho"

Emma apunta que notó un cambio de la ESO al Bachillerato, debido a que en el Bachillerato "el nivel de exigencia era más alto". Sus recuerdos en el Bachillerato se centran básicamente en las clases con un profesor de filosofía, de las que ella dice haber disfrutado plenamente.

P: ¿Por qué te gustaban las clases de este profesor?

E: *Porque me hacían pensar, porque hacíamos debates, planteábamos preguntas, y los exámenes eran de opinión y de reflexión. Sus clases me hacían pensar mucho.*

La libertad que el profesor de filosofía le daba para poderse expresar, el hecho de que se acogieran y se valorasen sus propias opiniones y reflexiones, que los contenidos se transmitieran a modo de ser pensados y cuestionados y no memorizados y asimilados, despertaban el deseo y la curiosidad de saber que la gran madurez de la joven requiere. En las clases de filosofía Emma no se aburría, dado que no era considerada como un sujeto pasivo, que escuchaba y memorizaba, sino que estas sesiones requerían de su participación, le hacían pensar y

reflexionar, y podía construir sus propias opiniones. Resumiendo, Emma reconocía autoridad a este profesor, en la medida en la que él también se la daba, convirtiéndola en sujeto protagonista de su propia acción educativa (Pérez de Lara, 2000).

La dificultad de elegir un único camino: “A mí me gusta aprender, aprender de todo”

Emma decidió a la edad de 10 años su profesión: deseaba ser arqueóloga. Esta decisión la ha mantenido firmemente a lo largo de su vida, dado que actualmente se encuentra realizando el segundo curso de Historia en la universidad. Esta ansia de querer saber más, su curiosidad, sus ganas de aprender de todo, de leer, de viajar, su disciplina y su constancia, probablemente la llevaron a la elección de esta profesión.

E: *A mí me gusta aprender, aprender de todo.*

P: ¿A qué te refieres?

E: *Que me gustan las letras, pero también, por ejemplo, me gustan las mates, las ciencias en general. Me resultó muy difícil escoger una modalidad de Bachillerato, pero lo hice en función a lo que yo quería estudiar en la universidad, Historia. Elegí la modalidad de humanidades y ciencias sociales. Hice latín, griego,... pero a mí también me hubiera gustado hacer asignaturas de las otras modalidades. Me gusta aprender y saber de todo.*

P: ¿Piensas que el saber se da de forma muy fragmentada en la escuela?

E: *Sí, hay mucha fragmentación en la escuela.*

En este diálogo podemos ver como Emma se sintió obligada a decidirse por unas determinadas disciplinas, renunciando a otras que ella también consideraba necesarias para complementar su saber, ya que como expresa la joven: “*A mí me gusta aprender, aprender de todo*”. Podemos intuir que Emma no comprende el porqué de esta fragmentación del conocimiento, el porqué el hecho de escoger una determinada modalidad de Bachillerato no le permitiera cursar otras disciplinas específicas de las otras modalidades. Este hecho, nos lleva a cuestionarnos conjuntamente el porqué desde la escuela se enseña de manera fragmentada, si nuestra vida contiene un amplio saber que nunca se presenta dividido.

Cuando Emma dice “*me gusta aprender, aprender de todo*”, podemos interpretar que está expresando su desacuerdo hacia aquellos conocimientos rígidos y cerrados que le transmitían desde la escuela de secundaria, reclamando a la vez unos conocimientos más flexibles y abiertos que le permitiesen tener una mirada más global de los saberes.

La escuela pocas veces asume esta complejidad que reclama Emma, favoreciendo así una mirada simplificadora de los fenómenos que se estudian y de la propia realidad que vivimos diariamente. De esta manera, se obvia la riqueza del saber

global, que únicamente podemos obtener teniendo en cuenta las otras disciplinas. Ninguna situación, ningún problema, ninguna realidad la podemos reducir a una única disciplina. Como expresa Vilar:

“La complejidad no es algo que se pueda separar o eliminar, porque la produce la vida misma, la vida contemporánea y, sobre todo, la que el conjunto de los humanos estamos construyendo hacia el futuro. Pretender suprimir la complejidad sería como desear liquidar toda vida. Una sociedad, todo cuanto hacemos o aspiramos a realizar en ella, es un fenómeno hipercomplejo, vivo” (Vilar, 1997:164).

Sin intención de generalizar, desde los centros escolares se suele transmitir un saber y un conocimiento parcelado, rígido, cerrado, y que deja de lado aquel pensamiento problematizador, crítico, que nos permite ir más allá de lo que se nos presenta como conocimiento lícito, verdadero y “único” (Medina, 2008). Trabajar desde una perspectiva transdisciplinar supone, según Virginia Ferrer (2008:109), “aproximarnos a la realidad reconociendo su complejidad y disfrutando de ella”. Y trabajar desde la complejidad, tomando palabras de Edgar Morin (1997), supone aprender a vivir con la incertidumbre y la dificultad.

Vivir en libertad las propias decisiones: “Yo voy a la mía, desde los diez años que sabía que quería estudiar arqueología”

Pero desde la escuela no se suele contemplar esta incertidumbre y dificultad a la que se refiere Edgar Morin, sino que la vida se nos muestra más bien como un camino lineal a seguir, un camino en el que las dudas, las incertidumbres y las dificultades no tienen cabida. Incluso a veces se nos priva de escoger nuestro propio camino. El siguiente diálogo ejemplifica muy bien esta cuestión:

E: En el caso de algunos y algunas compañeras mías eran los propios profesores los que les indicaban, en función de lo que habían observado, qué modalidad de Bachillerato debían optar, cuál era la mejor opción para ellos y ellas.

P: ¿A ti también te indicaron el camino a seguir?

E: No, a mi no, yo voy a la mía, desde los diez años que sabía que quería estudiar arqueología.

Las palabras de Emma nos muestran que es una joven con carácter, no influenciada, que tiene su propio criterio, y que desea vivir con libertad sus propias decisiones. El comentario de la joven “yo voy a la mía”, me hace pensar que Emma ha aprendido a asumir sus propias decisiones, y posiblemente sus propias dudas, inseguridades, incertidumbres y dificultades.

El saber de Emma: el saber de la escuela, el saber de la familia

y el saber libre

P: Si me tuvieras que explicar de dónde has adquirido todos estos saberes que tienes, todo este saber que es Emma...

E: *La escuela me ha dado unos conocimientos teóricos, donde he tenido poca voz, principalmente a la ESO, al Bachillerato he tenido más voz. La familia me ha dado otro tipo de saber. Tengo suerte que con mi familia he viajado mucho, hemos visitado diferentes países, museos,... y también me han transmitido el gusto por la lectura. Diríamos que la familia me ha dado lo que podríamos llamar la “cultura”. Y después hay saberes que he aprendido de forma libre.*

P: ¿A qué te refieres cuando dices “de forma libre”?

E: *Pensamientos míos, que son distintos a los de mis padres.*

P: ¿Piensas que tu entorno familiar te ha condicionado tu forma de pensar y de ser?

E: *No. Por ejemplo, mi familia es religiosa. Siempre íbamos a misa con mis abuelos y a veces con mis padres, piensa que hice la catequesis, he hecho religión en la escuela, pero ha estado una religión abierta, que me ha permitido conocer diferentes maneras de ver el mundo. Pero desde los 12, 13 años fui construyendo mi personalidad, mi manera de verme.*

P: ¿Tú ahora eres creyente?

E: *No.*

P: ¿Podríamos decir que te consideras atea?

E: *Sí, me considero atea.*

Emma expresa que su entorno familiar no ha condicionado su manera de ser y de pensar. Pone como ejemplo, que ha sido libre de “huir” de la fe religiosa que tiene su familia, especialmente sus abuelos, y elegir con libertad su manera de colocarse en el mundo. La joven, muy convencida, dice que ha elegido de forma libre su manera de ser y sus propias convicciones. Pero sus palabras me llevan a plantearme una serie de interrogantes: ¿Realmente la educación que ha recibido de su entorno familiar no ha sido la responsable de que Emma pudiera crecer con libertad? Y los otros entornos donde se ha movido, ¿no han tenido un papel relevante a la hora de tomar sus propias decisiones? ¿No hay nada que la haya condicionado? ¿Se puede aprender realmente de forma libre? ¿Se puede crecer sin “contaminarse” de los saberes de los y las otras y de las relaciones?...

La estética: La felicidad, la libertad, la exigencia, el control y

el conocimiento del cuerpo,...

E: *También me ha ido muy bien hacer deporte.*

P: ¿Qué deporte has practicado o practicas?

E: *He hecho danza, gimnástica rítmica y ahora estoy haciendo estética. Durante muchos años hice gimnástica rítmica a nivel de competición, pero lo dejé. Ahora estoy haciendo estética y pronto empezaré a nivel de competición también. Tenía mucha ansiedad y el médico me recomendó practicar algún deporte.*

P: Sí, dicen que el deporte va bien. Emma, perdona mi ignorancia, ¿pero en qué consiste la estética?

E: *La estética es un deporte relativamente nuevo parecido a la gimnástica rítmica. Es también una gimnasia que se practica en grupo, pero a diferencia de la rítmica no se utilizan aparatos.*

P: ¿Qué te aporta este tipo de deporte?

E: *Me aporta felicidad.*

P: Te aporta felicidad...

E: *Sí, en el sentido de que me siento bien, me siento libre.*

P: ¿Todos estos deportes te han aportado algún saber?

E: *Sí, el saber controlar el lanzamiento, saber controlar el cuerpo, saber colocar las caderas. También me permite conocer mi cuerpo, cómo moverlo y conocer lo que quieres hacer con él. Son deportes muy exigentes, que requieren mucha concentración, mucha disciplina, ya que es un trabajo grupal. La estética es más libre con el movimiento, permite expresarte a través del cuerpo. Es un saber que necesito, es una parte muy importante de mí. Siempre tengo ganas de ir, lo necesito. También es una forma de saber "hacer calma". Como es un trabajo grupal, donde tú dependes de las otras y las otras dependen de ti, se crean unas relaciones muy fuertes con las demás compañeras. Dependemos las unas de las otras.*

P: Es un deporte muy exigente por lo que cuentas...

E: *Sí, hace que seas más exigente, hace que seas más exigente contigo misma y con las demás. Yo soy una persona muy exigente, y en la escuela esto me traía muchos conflictos.*

P: ¿Por qué piensas que en la escuela esta exigencia te traía conflictos?

E: *Porque en la rítmica si yo te exijo es porque ya me lo he exigido yo*

antes, y las personas que practican este deporte puedes exigirles, porque también son personas exigentes que les sucede lo mismo. En cambio, en la escuela cuando hacíamos trabajos en grupo aunque yo exigiera, me faltaba la respuesta de los demás.

P: ¿Y cuántas horas a la semana destinas a este deporte?

E: *Voy tres veces a la semana, son seis horas a la semana, y además debo desplazarme a una población vecina.*

P: ¿Y a la ESO cuántas horas destinabas a la gimnástica rítmica?

E: *Diez horas a la semana y en el Bachillerato también diez horas.*

P: ¿Y ya podías y puedes entre los estudios y las horas que te requiere este deporte?

E: *Es la manera de calmar mi ansiedad. La ansiedad viene por la falta de algo que necesitas y que te hace sentir bien. La escuela no me suponía ningún esfuerzo. Son exigencias que puedo asumir. Ah, también doy clases de gimnástica rítmica desde hace tres años a niños y a jóvenes de 4 a 14-15 años.*

P: ¿Cuántas horas semanales te supone dar estas clases?

E: *Unas nueve horas semanales.*

En esta conversación, Emma nos habla de exigencia, de libertad, de conocer el propio cuerpo, de saber moverlo... Un saber que en la escuela y posiblemente en otros entornos no había encontrado. Como ya hemos leído a lo largo de este relato, Emma no se sentía libre en la escuela, no podía expresarse (ella dice en un momento de nuestra conversación: “no teníamos voz”), no se le exigía todo lo que ella podía dar. Pero sí que es cierto, que durante nuestras conversaciones, la joven comenta que se sentía bien en la escuela de secundaria cuando se encontraba con algún profesor/a que atendía su singularidad y le exigía más en relación al resto de alumnos de la clase. Parece ser que ella no lo vivía como presión, sino como una forma de poder dar todo aquel saber que a veces debía “esconder”. Ella expresa: “*muchas veces en la escuela no podía sacar todo lo que yo podía dar*”.

Atrapar el fum

Alfred Porras Pla

Presentació

Vaig arribar a la porta del bar set o vuit minuts abans de l'hora prevista. Havia quedat a les cinc de la tarda, però ser al lloc abans de temps m'infonia una certa sensació de control que necessitava. No vaig entrar. Un núvol de fum barrava la porta i les vidrieres del local amb una densitat sinuosa, gairebé coreogràfica. A més a més estava inquiet. L'endemà havia de viatjar a Barcelona per lliurar l'entrevista i Agnès ja m'havia deixat "plantat" un cop aquell matí. Més tard em va explicar que acostumava a dormir fins el migdia, sobretot els dilluns. Aquest hàbit mai no va encaixar en l'horari que li exigia l'educació secundària i semblava condemnar-la a repetir quart d'ESO indefinidament. Però el curs passat ho va deixar i ara estudiava a Amposta, en horari de tarda, un mòdul d'auxiliar d'infermeria. El bar era prop de l'institut. Era un lloc que solien freqüentar els estudiants a l'hora del pati i on habitualment s'hi estaven els que ni a l'hora del pati s'apropaven a l'institut. Vaig sentir un timbre que sense gaire convicció anunciava el canvi de classe. En el seu dring hi havia un tel opac, una inflexió de resignació que em recordava la veu cansada d'alguns professors en acabar la jornada. Aquell pensament em va deixar a la gola un regust punyent que coneixia. Quan els primers estudiants van creuar la porta del centre ja eren les cinc toques i aquella tarda de desembre començava a retirar-se amb una recança que s'encomanava. Uns cinc o sis nois i noies es van reunir en cercle a la vorera, just a mig camí entre dos fanals. La penombra ho repintava tot i els reduïa a siluetes. Immediatament es van encendre una, dues, tres... espurnes lluminoses de cigarreta. Des d'on m'ho mirava semblaven cuques de llum embogides pel gesticular animat de la conversa. De cop una lluerna va abandonar el grup per dirigir-se cap a mi. La silueta que la seguia semblava deixar-se guiar per aquella llumeneta. Sobre aquella ombra que s'apropava es va anar dibuixant la fesomia d'Agnès. En reconèixer-la vaig fer un pas enrere i em vaig refugiar en el replà que precedia la porta del bar. Va ser un gest automàtic, culpable. Un acte reflex. De sobte vaig ser conscient d'un pensament que m'havia martellejat durant aquells minuts d'espera amb una cadència que ho inundava tot fins fer-se imperceptible: no vindrà. Un darrer so de passes em confirmava que la metamorfosi corpòria de la silueta s'havia completat. Un segon després va aparèixer Agnès.

Quan vam entrar al bar el núvol de fum jugava a dibuixar els gestos dels nois i les noies que xerraven a les taules sense adonar-se'n. Agnès es va obrir pas cap a la barra. Jo la seguia, convençut que era encara la lluerna qui ens guiava. La noia que "tirava les canyes" ens va saludar. Les quatre paraules que va creuar amb Agnès traspuaven una complicitat indolent que em va convèncer que aquell lloc li era molt familiar. No vaig entendre ben bé el que deien. El fil de les seves veus es va embolicar amb el soroll que inundava l'establiment fins fer-se un embull. El local disposava d'un espai equipat amb ordinadors que quedava separat de l'estança principal per unes escales. Potser allí tindríem alguna possibilitat d'arrecerar-nos

d'aquell soroll per enregistrar l'entrevista. Quan vaig proposar de pujar-hi vaig entreveure en el rostre d'Agnès un signe de contrarietat que no encertava a interpretar. Uns rètols, que imitaven les convencions gràfiques de la senyalització viària, advertien de la prohibició de fumar en la zona d'ordinadors. Vaig comprendre que no li apetia gaire asseure's en un lloc on no era permès fumar però no vaig ser a temps de reaccionar. Agnès, amb un gest precís i segur, va escapar la cigarreta i es va enfil·lar escales amunt. Mentre es guardava a la butxaca la mitja cigarreta que li quedava vaig dirigir una darrera mirada a la lluerneta que s'extingia al fons del cendrer.

Va ser com fer el cim, com sobrevolar un banc de boira. Cap envà no separava ambdós espais, però el núvol de fum es mantenia miraculosament confinat a la sala de sota. Suposo que amb el temps –perquè era obvi que portava temps instal·lat en aquell bar– el fum s'havia acostumat a la gent i cercava la seva companyia amb la mandra apegalosa d'un animal domèstic. Ens vam asseure en una tauleta rodona, en el racó més allunyat de les escales. Allí era on el soroll ens havia empès a embranzides fins acorrallar-nos. Vam començar l'entrevista. L'oïda meticulosa de la gravadora va caure immediatament seduïda per l'atapeït panorama sonor que ens encerclava. Jo no podia espolsar-me de sobre el neguit de saber que aviat es desentendria d'enregistrar les nostres paraules. Però la resposta generosa i oberta d'Agnès va desactivar aquelles preocupacions inicials amb la mateixa precisió distreta que havia esgrimit només feia un moment per escapar la cigarreta. Vam enraonar una bona estona. No era el primer cop que parlàvem però em vaig adonar que aquella era la nostra primera conversa. Agnès només havia estat alumna meua en un crèdit variable i, com ella mateixa havia reconegut, a quart d'ESO no solia assistir gaire a l'institut. Va ser en aquell precís moment, mentre les seves paraules s'enfonsaven lentament en el coixí flonjo en que s'havia convertit el soroll que ens envoltava, quan vaig pensar que l'espai escolar era un espai sense converses. Hi havia paraules, instruccions, preguntes i respostes... però no hi havia converses. Em preguntava en què es convertia un aula sense converses. Quantes oportunitats perdudes i quantes esperances malmeses! Vaig demanar-li a Agnès si em podia explicar quina havia estat la darrera cosa que havia fet per algú. Em va sobtar la seva resposta immediata i rotunda. Aquell matí havia anat a comprar un paquet de tabac per a la seva amiga Vanessa. Em va sobtar la seva resposta immediata i rotunda perquè relatava una escena que a mi em semblava trivial. Vanessa no podia sortir de casa perquè tenia una xiqueta petita i, com a migdia l'estanc era tancat, Agnès havia hagut de caminar fins l'altra punta de poble per trobar un bar on venguessin tabac. Em va sobtar la seva resposta immediata i rotunda perquè relatava una escena que a mi em semblava trivial amb una profusió de detalls pròpia de l'experiència més vívida. Va haver de pagar els tres euros amb deu que valia el paquet amb monedes de cinc i deu cèntims. Aquest darrer detall em va commoure i no sabia ben bé perquè. Vaig imaginar Vanessa i Agnès mentre reunien una a una les més de trenta monedes que necessitaven, mentre s'escuraven les butxaques per arribar als darrers cèntims. Podia veure les restes d'un porquet de fang escampades pel terra i sentir al fons el plor (o la rialla) d'una xiqueta. De sobte, la imatge de la lluerneta extingida al fons del cendrer va interrompre les meves cavil·lacions. Algunes imatges tenen l'habilitat esmunyedissa d'una anguila. No es deixen atrapar però irrompen en els pensaments amb una impunitat insolent. Havíem estat parlant més de mitja hora i

aquell petit cos incandescent ja només devia ser un bocí de cendra. Mentre repassava mentalment com s'apagava ho vaig comprendre: la darrera cosa que Agnès havia fet per algú havia estat conversar amb mi. Quan ens acomiadàvem vaig mirar per la vidriera. A fora, Agnès ja era només una silueta a punt de ser engolida definitivament per la foscor. Just en aquell moment es va encendre una lluern.

Només fa falta que ells diguin no per a què jo digui si

En alguna ocasió en el grup de recerca hem fet referència a una metàfora per explicar la sensació que ens queda quan ens apropem al món dels nois i les noies que hem entrevistat, per comprendre des d'on es vinculen i amb què, i quin és el seu trànsit per la institució escolar: atrapar el fum.

Agnès és una noia que es mostra en tot moment molt resolta en els seus actes i en les seves decisions. Aquesta determinació, que ella defineix a l'entrevista com "lo meu caràcter", s'entreu que és la força que l'ha empès a seguir endavant malgrat haver de repetir quart d'ESO fins a tres cops consecutius. Però, alhora, també és allò que ella assenyala com a origen de la seva ruptura amb l'institut.

Alfred: Tres vegades 4rt. I l'experiència de repetir com va ser?

Agnès: *Encara pitjor. Pitjor perquè coneixia los mestres i llavors xocàvem més perquè sabien com era jo i jo sabia com eren ells.*

Alfred: Hi havia conflicte?

Agnès: *Sí*

Alfred: Com el definiries aquest conflicte?

Agnès: *Que tenen un caràcter... saps? I llavors jo sóc molt agressiva. Llavors lo meu caràcter sempre sobrepassa lo d'ells. Perquè només fa falta que ells diguin no per a què jo digui si. O simplement no els dius res i prou.*

Aquesta noció de 'caràcter' creua tota l'entrevista. Agnès ho expressa en uns termes que gairebé ho situen com un estigma, com una marca que inevitablement l'arrossega a l'enfrontament.

Si te fiques a contestar i contesto jo i llavors contesten ells i al final la culpa és meua per haver-ho començat... i encara és pitjor.

El 'caràcter' està per a Agnès estretament lligat a la relació que estableix amb els altres. L'enfrontament amb els professors, però també els vincles que estableix amb els seus companys i companyes de l'institut.

En los companys sempre m'he portat bé. No he tingut problemes mai en cap. Bueno, si algun dia passa algo llavors salto però normalment no té perquè haver cap problema. En tots los que he anat en cursos anteriors, en la majoria de gent me parlo. [...] Però després en qui no em porto pos

no. Qui no des del primer dia, pos qui no i qui no i qui si, si. I si és que si pos cada persona és diferent. Si algú no m'entra, no m'entra.

En aquest sentit, sembla que Agnès exerceix en el seu grup d'amics un paper de lideratge que sovint li és problemàtic.

Vaig començar jo i va continuar un altre i després l'altre i després l'altre, i llavors se van anar tots a per ell. Perquè al començar-ho jo, los altres van dir: va! Que tampoc era convenient que ho fessin, perquè ho hagués pogut arreglar i potser ho hagués pogut arreglar millor. Però, llavors, la culpa va ser meva perquè ells això no ho fan mai. I al veure'm a mi, me van agafar com a exemple i tots los dies hi havia algú que li contestava. Llavors tots los dies, pum!, tallaves la classe. Potser tampoc era convenient que ho fes jo, però en aquell moment és lo que em surt. I ells ho fan per fer millor, o sigui per seguir-te la corrent o pel que sigui.

Per això quan li pregunto què podrien aprendre d'ella els seus companys i companyes, respon:

No res, no res, perquè sempre he sigut de les més 'rebeldes' a classe. [...] Aprendre a ser pitjors, no compto. Aprendre a fer campanes sempre va pitjor. Així que... O aprendre a ser expulsat, tampoc no compto que sigui un bon aprenentatge per a ells. Així que no compto que aprenguessin res. A contestar. Quan estàs a classe i contestes hi ha alguns que s'animen, aprenen a contestar però tampoc es bo que ho aprenguin.

De totes maneres, la meva impressió al llarg de la conversa és que Agnès articula la seva construcció identitària al voltant del seu 'caràcter'. Encara que de vegades gairebé ho formuli a través de la negació.

Alfred: Què podria un amic aprendre de tu, o aprendre amb tu?

Agnès: *No res.*

Alfred: No res?

Agnès: *No res perquè sempre sóc jo la que acabo fent coses més malament que els altres i llavors sempre els porto pel mal camí. Llavors pues no el ensenyo res i així no saben fer res de dolent.*

O a través de la projecció en els altres.

Agnès: *Normalment la gent no aprèn de mi, aprenc jo de ells.*

Alfred: Sí, de debò ho veus així?

Agnès: *Sí, o jo al menos no...*

Alfred: I què aprens dels demás?

Agnès: Caràcter, lo caràcter de cadascú, pues depèn quina persona la manera del seu caràcter, la manera de vore de dir quin goig. [...] I lo caràcter, aprendre que això ho pots fer millor, que una cosa pot millorar fent-la o més a gust, pues llavors això sí que a vegades ho he après. Però ningú no pot aprendre res de mi.

Però, en qualsevol cas, sembla que Agnès vehicula les seves possibilitats de ser i mostrar-se als altres a través d'això que ella anomena 'caràcter'.

No era el meu, no estudiava gens

Però el canvi sofert a quart d'ESO no es pot reduir a una qüestió exclusivament d'enfrontament. Encara que, com m'explicava Agnès en una segona trobada, "de tercer a quart vaig canviar de companyies, vaig començar a anar amb los repetidors i fèiem més campanes. També lo meu caràcter fort, a quart vaig agafar més confiança i contestava més". Entre les circumstàncies que conflueixen a quart d'ESO i que Agnès assenyala com a causa del seu distanciament progressiu de l'institut hi ha algunes de caire curricular.

Vaig fer tres anys de quart d'ESO de repetir perquè no... no era el meu, no estudiava gens. Les diferents assignatures que havien no m'acabaven de xocar i llavors no vaig poder tampoc acabar-ho. [...] A tercer no era el mateix que a quart. I al passar de cop ja ho notes molt tot superdiferent, les assignatures i tot... A tercer d'ESO a química estudies la naturalesa i coses així... i després quan arribes a quart és ja tot més química i física...

Altres circumstàncies, sempre des de la perspectiva d'allò que Agnès relaciona amb les seves dificultats a quart d'ESO, apunten al tractament didàctic de les matèries.

Física i química és una assignatura que es veu molt ràpid. S'explica tot molt ràpid i los problemes no es repeteixen perquè 'este problema ja se sap'. Llavors a mi me costa estudiar i si no ho repeteixen unes quantes vegades, les coses, si no se fan prou vegades, llavors no me'n recordo. I les matemàtiques que també són molt difícils i faig exercicis, a la pissarra i això... però si no hi ha algú que ho tingues per a poder acabar de fer-ho tot... Perquè hi ha coses que si que arribes però n'hi ha que hasta el final no. I llavors te quedes a la meitat i hasta que no ho tornen a fer a la pissarra...com si diguéssim, no te'n recordes. Jo al menos no me'n recordo després del que hem fet a la pissarra.

Finalment, Agnès reconeix una dificultat creixent per seguir el ritme de l'horari imposat per l'institut.

I lo tema per exemple de les campanes i això... l'horari és molt estressant. [...] L'horari és molt dolent, [...] t'aixeques molt prompte i acabes molt tard. Llavors estàs molt cansada per acabar de fer-ho bé.

Hi ha un darrer moment de l'entrevista en què Agnès sintetitza totes aquestes circumstàncies en un breu paràgraf:

Los companys bé. I amb els professors en alguns casos he tingut bé i en alguns malament, depèn del caràcter de cada persona. I en relació a l'horari i tot lo conjunt que és les normes, com si diguéssim, sempre he sigut més conflictiva de lo normal i sempre me les he saltat.

No és lo mateix fer-ho allí que vore-ho escrit

El darrer curs que Agnès va repetir quart d'ESO ja gairebé no assistia a classe. Tenia clar que allò “no era el seu” i va dedicar aquells mesos a preparar-se per a realitzar la prova d'accés als cicles formatius de grau mitjà.

I vaig anar un dia i me va donar los fulls de la preparació per a la prova d'accés i a casa, com que ja no anava a classe, pos anava estudiant i anava fent.

Agnès vincula la seva capacitat d'aprenentatge al sentit d'utilitat d'allò que estudia en relació als seus interessos personals o professionals.

I m'ho vaig treure perquè, com era per al curs que jo volia fer, pos encara que no vulguis los exercicis veus més com va i ho vas fent.

En un altre moment de l'entrevista, en relació als estudis que actualment està cursant d'auxiliar d'infermeria, aquesta reflexió sobre l'aprenentatge s'amplia i incorpora aportacions que interroguen el sentit de l'ensenyament logocèntric i evidencien la posició marginal dels alumnes reclamen altres formes d'aprenentatge.

La part pràctica està enfocada als accidents. Tindre un company i fer-li a ell les pràctiques. Agarrar-lo i posar-lo en les postures o sapiguer-se els noms de les postures. Això, com ho fas tu o com ho fas en altres alumnes, al participar més, no és lo mateix fer-ho allí que vore-ho escrit. Llavors, lo que és moure'ls, posar-los i agrupar-los, llavors si. Ho faig jo i ho fan los demás companys i és més divertit. Però lo que és més estudiar no se m'ha donat mai bé. Llavors me costa més.

Malgrat la dificultat per reeixir en les matèries “que se'm donen pitjor, i son de les d'estudiar”, Agnès mostra el seu compromís irrenunciable a aconseguir finalitzar uns estudis amb els que es vincula des d'un interès que té ressonàncies biogràfiques:

Era menudeta i la veia [una sèrie de forenses per TV] en ma mare i des de llavors que volia ser... i hasta ara.

Aquest compromís, que vincula allò personal amb allò professional, i la distinció entre ‘teoria i pràctica’ contenen indicis que apunten cap a qüestions vinculades amb la performativitat de l'acció educativa.

La practica sempre se m'ha donat bé, i lo tema d' estudiar me costa. Llavors me'l trauré igual en dos anys perquè hi ha coses teòriques que

no... [...] Hi ha assignatures que tens teòrica i pràctica i n'hi ha que només es teòrica, llavors te costa més sempre estudiar i llavors ara poc a poc les teòriques me les aniré...

Si tu fora pots contestar i dins no... No és la manera per ensenyar

El compromís (personal, professional, vital) amb allò que es vol aprendre o la distinció entre 'estudiar' (una pràctica logocèntrica) i 'fer' (una pràctica en la que intervé tot el cos, implica acció i involucra un ampli ventall de recursos cognitius) manifesten la importància que Agnès atorga a donar sentit a l'aprenentatge. Cap a la fi de l'entrevista, Agnès incorpora una noció que permet intuir on s'obre l'escletxa de la fractura entre l'escola i alguns dels nois i noies que 'passen' pel sistema escolar: la distinció entre 'dins i fora'. És una aportació 'seva', que no respon a cap de les preguntes que li havia formulat fins llavors. Agnès ho introdueix al parlar d'allò que considera important i que no hem abordat al llarg de l'entrevista.

Agnès: Pensava que parlaries més de, com si diguéssim, els problemes en relació a l'institut.

Alfred: Sí? Com ara que? Perquè jo si que volia parlar d'això.

Agnès: Com ha anat el tema de, per exemple, les normes, lo fumar, lo contestar... La gent sempre saltar-se i anar a fumar als vàters. O sempre sobrepassar-se i sortir fora de classe i, en lloc d'anar al vàter, anar-se'n a comprar menjar. O, saps? Més tocar temes conflictius de cara als alumnes.

A mesura que conversem, la distinció entre 'dins i fora' s'erigeix en clau per entendre aquests "temes conflictius de cara als alumnes". Agnès comença a donar exemples de les diferents normes que la interpel·len com a persona o com a alumna:

Per exemple els majors d'edat, encara que estiguin fent quart d'ESO, si són majors d'edat, se suposa que els cinc minuts haurien de poder sortir [a fumar].

O la manera de jo contestar... Si tu fora pots contestar i dins no... no és la manera per ensenyar. Per exemple ensenyar a l'assignatura i ensenyar-li... No enviar-lo fora de classe i mirar que es quedi allí i després se la fotrà. No serveix de res.

Agnès aplica en els seus comentaris una lògica que soscava les posicions més trillades.

Contestar a classe, ficar un 'parte', tirar-lo fora i dir-li que vagi a la sala de professors. Això és una tonteria perquè el xiquet este sortirà de classe i encara estarà millor. Se n'anirà al bar, agafarà quatre xuxeries, se'n tornarà allí, s'assentarà i estarà igual. Sinó anar a fer classe i ficar-li un

càstig com si diguéssim en relació amb l'assignatura. Per exemple: tants exercicis per a tal dia. Jo trobo que no és solució tirar-lo fora perquè tirant-lo fora no fas res tampoc. [...] Hi ha mestres que, per exemple, s'atenen a la norma de ficar un 'parte'. Però ficar un 'parte' hi ha vegades que no és suficient. És necessari... no ficar un 'parte' per falta del material. Tothom se deixa el material i jo sóc la primera. Però si, per exemple, a classe deixessis un calaixet on se poguessin deixar tots los materials, los crios arribarien a classe i agafarien lo material. Llavors no seria tan difícil. O per exemple lo de deixar-se els llibres. Si tu fiques allí unes taquilles los xiquets no se deixaran los llibres... O al menos si se'ls dixer ja serà més expressament perquè a casa se poden endur dos o tres llibres per a fer deures, no se'ls enduran tots una altra volta.

Un cop més sembla que Agnès reclama ser tractada com una persona. És a dir, que la seva condició d'alumna no limiti allò que ella considera propi de la seva condició de persona. Afronta el seu futur “*millor, però part per part*”. Malgrat tot, és conscient que per aconseguir allò que vol ha de ser a l'institut. I, a l'institut “*tothom pringa*”.

En ese momento, ¡ni idea! [ríe]

Enrico Beccari e Iván Fontanet

Introducción

Recibí el número telefónico de Iván en los primeros días de septiembre, sabiendo que tenía que contactarle y realizar al menos dos entrevistas en el espacio de poco más de un mes. Así, la usual incertidumbre que siempre caracteriza los primeros encuentros (telefónicos, virtuales) en una investigación me preocupaba más que lo usual. Sin embargo, supe que la cosa podía ir bien cuando recibí este correo:

Hola Enrico soy Iván, ¿te acuerdas que quedamos para el martes y que hoy teníamos que confirmarlo? Pues bien, al final mañana no podré quedar. Por otro lado, si quieres podemos quedar el miércoles, jueves o viernes. Siempre que sea en torno a las 5 de la tarde. Lo siento, es lo que tienen los imprevistos; que son imprevisibles. Ya me dirás algo. Iván.

Me gustó lo de los "imprevistos imprevisibles". Bien, pensé, aquí hay alguien que no está cohibido por la investigación y tiene curiosidad y ganas de hablar. Quedamos finalmente el 16 de septiembre, e Iván se presentó puntual a la cita.

Ya la tarde está avanzada cuando recojo a Iván en la parada del metro de Zona Universitaria. Después de las presentaciones y algunos minutos de charla introductoria, nos dirigimos al nuevo despacho de la sección de Pedagogías Culturales. Allí, en un ambiente que para mí es nuevo casi tanto como lo es para él, nos sentamos en un escritorio que está libre. Está frente a la puerta de entrada, y me preocupa que el vaivén de profesores y alumnos perjudique nuestra entrevista. Pero tenemos suerte: no aparece prácticamente nadie durante la hora y media que dura la conversación.

Me fijo en Iván. Está vestido de manera informal, me parece alguien que hace deporte. También, por lo poco que le he escuchado hablar, me da la impresión de ser una persona extrovertida – no, no es esa la palabra exacta, digamos simplemente que no me da la impresión de ser tímido. Le pregunto algo sobre él. Me entero así de que tiene 23 años, que es catalán y que ha nacido y crecido entre Barcelona y L'Hospitalet. Al instituto fue en la zona de la Sagrada Familia, mientras que ahora cursa Fisioterapia en una Escuela Universitaria en Sant Cugat. Está a punto de terminar sus estudios. Para decirlo en sus palabras: *“una asignatura... y ¡a trabajar!”*.

La conversación empieza casi en seguida a fluir sin problemas. Iván confirma ser una persona que se suelta bastante rápidamente. A lo largo de los encuentros Iván

actúa como un interlocutor activo, locuaz y asertivo en lo que dice. Claro que al principio, en los primeros minutos, hay esa distancia... es la primera vez que nos vemos, también el hecho de colaborar en una investigación es, puedo imaginar, algo novedoso para él. Para 'romper el hielo' se lo pregunto, y me dice que efectivamente en una investigación de este tipo, basada en entrevistas en profundidad, nunca había participado. Más adelante, en la segunda entrevista, añadirá que la forma en la que siempre se había imaginado la investigación tenía que ver con laboratorios y teorías para comprobar – nunca “investigando a una persona”. Parece intrigado por esta perspectiva.

Le doy la hoja de negociación que hemos acordado con el grupo y tiempo para leerla. Después, le digo que nos interesa tratar de entender como los jóvenes que han acabado la escuela secundaria hace unos pocos años recuerdan esa experiencia y cómo la valoran en retrospectiva. Si al repensarla emergen nuevas reflexiones, discursos ocultos (en el diálogo uso las palabras más claras, “políticas”, “prácticas educativas”, “maneras de enseñar”). Nos gustaría hablar de cómo lo que los estudiantes de secundaria han estudiado se relaciona con lo que han aprendido. Le digo que en estos relatos a menudo emergen reflexiones interesantes, elementos que le permiten a uno repensarse un poco, reconstruir parte del camino que le ha llevado a ser quien es hoy. Me comenta, de la hoja, algo que le ha interesado particularmente:

Iván (I): Bueno, es una investigación para intentar comprender a los jóvenes en esa época, que es bastante difícil, y me ha gustado mucho esa parte... ¿Dónde está? Ah, sí [lee la hoja de negociación] “Amb tot aquest material farem una historia final que ens servirà de síntesi i de la qual pots ser autor o autora quan sigui pública”. Esta parte en concreto, es la yo creo para una persona, le da más sentido ser él el protagonista de la historia. Si no sería como un documento legal, y ya está. Es una pequeñita frase ahí, que me ha gustado mucho como está puesta.

Me apunto este interés suyo. En la segunda sesión me confirmará su intención de ser co-autor del relato. Luego, hay una parte de la conversación que, para mí, marca el momento que realmente nos permite comenzar una conversación no *sobre* sino *hacia* algo: es cuando le explico que la nuestra será una conversación no planeada, que encontrará su sentido durante el camino, porque cada uno acaba por hablar de lo que le interesa – y, por lo tanto, habla de sí. Iván hace una conexión con sus estudios de fisioterapia:

I: Nosotros trabajamos así en fisioterapia: cuando nos llega un paciente, antes de ponerle en la camilla y hacer cosas con él, hay que entrevistarlo para saber qué es lo que tiene, y acostumbramos a darle unos 20 minutos, media hora... Al principio te dirá lo que le duele, pero más adelante te irá explicando por qué cree él que le duele, qué ha hecho, qué no ha hecho, y a lo mejor lo más importante es lo último que te dice... Me parece interesante el parecido con lo que haremos.

Ya van diez minutos de conversación, se entiende que es una introducción necesaria, pero necesitamos enfocarnos hacia temas más concretos. Volvemos

entonces a los tiempos del instituto, lejanos (para mí más que para él) pero todavía muy presentes en los recuerdos de Iván.

Una visión general del cole, día a día, día a día...

La primera frase que se le ocurre, cuando le pregunto acerca de sus recuerdos sobre la época de la secundaria es que “era todo más fácil. Te lo daban todo masticado”. Y rutinario: “era acabar con el instituto, ir a jugar con los amigos o al gimnasio, y ¡alá! a casa. Una rutina, siempre la misma... pero en esos momentos no me planteaba ir más allá. [...] En ese momento era simplemente, día a día, día a día”.

El tema de la rutina me suena importante, pues sale varias veces en pocos minutos. Sin dar al término un sentido ni positivo ni negativo, Iván me describe una vida bastante marcada por citas diarias, cadencias y horarios. En este sentido, no parece haber cambiado demasiado ahora que va a la universidad; pero, en ese entonces “era todo más sencillo”, ¿en qué sentido, era más sencillo? ¿Qué ha cambiado, exactamente?

Iván hace un recorrido muy rápido por sus etapas escolares. En seguida destaca que en el Bachillerato, el salto de dificultad respecto a la ESO era “*bastante notable*”. Le pregunto por qué percibió tanta diferencia entre un ciclo de enseñanza y el otro, qué es lo que lo determina. Me contestó:

I: Primero, porque yo soy diferente. Por mí mismo. En el Bachillerato y en la Universidad no hay tanta diferencia, pero con la ESO sí. Empiezas con 12 años en la ESO... bueno, con 11. En cambio, el Bachillerato lo empiezas con 16, claro, no es lo mismo, y luego sí que es cuestión de esfuerzo, ves que son cosas muy marcadas, que se separan mucho entre sí. Universidad y Bachillerato quizás no tanto, pero entre ESO y Bachillerato hay un salto grande.

Enrico (E): Y el salto, la dificultad ¿dónde está?

I: En la exigencia. En la ESO, cualquier examen de literatura por ejemplo, tú podías hacerlo y te decían, “esto no está del todo bien”, o quizás sí, y te ponían la nota. En Bachillerato era “no, no, no, espera. Tú has puesto esto, esto está mal. Paga”. Era un nivel muy diferente, era mucho más blando en la ESO.

Así que, mientras “*hasta ese momento, el día antes te lo miras un poco y ya lo haces, después de la ESO la dificultad en el estudio se eleva un poco*”. Por otro lado, el Bachillerato le ha dado un objetivo en el que empeñarse: la selectividad. En la ESO sí había tareas, exámenes, pruebas, pero para Iván no servían para marcar un verdadero objetivo. Eso “*no tenía fuerza*” – para utilizar una expresión suya que me han gustado, porque creo que resuena mucho – mientras que la selectividad parecía algo más concreto, más importante desde el principio.

Empieza así a delinearse un perfil de Iván como estudiante de secundaria. Entramos un poco más en su mundo de entonces y nos acercamos a este tema hablando de su instituto.

Vida en el instituto: amigos y no-tan-amigos

Iván recuerda el suyo como un buen instituto, con un buen ambiente (“En nuestro instituto, si tú querías atender a clase, podías”) y suficiente a nivel de instalaciones. Con los profesores tenía una relación ni excepcional ni mala, que yo por mi parte definiría de cauto respeto. Aunque el juicio parece ser al fin y al cabo positivo:

I: [...] *Buen rollo, buen rollo, pues tampoco... pero sí que nos llevábamos bastante bien y aprendías. Tenían bastante gana de enseñar.*

E: ¿Sí? ¿En general todos?

I: *En general. De vez en cuando tienes aquel que dices “Uixx, ¡jeste no!” [Ríe] pero la mayoría sí, enseñaban bien. Otra cosa es que los alumnos lo aprovechemos o no. Pero, si veían que te costaba algo, iban e intentaban ayudarte o lo volvían a repetir para que lo entendieras.*

Iván se veía a sí mismo como un alumno “muy calmado”. Si había que ponerse a hacer una cosa, se ponía y la hacía, sin estrés, con regularidad, sin demasiados problemas:

I: [---] *en la ESO fue todo bastante fácil, yo no recuerdo necesitar esforzarme mucho para hacer las cosas.*

E: ¿Cómo era hacer las cosas (bien)?

I: *Pues... hacer los exámenes y que salieran bien, [notas] de 6 a 8 más o menos, y yo ya consideraba que eso estaba bien, y en los trabajos... tampoco es que hiciéramos mucho,... los deberes de cada día, los hacías y ya está. El salto vino en el Bachillerato.*

E: ¿Y los hacías todos, [...] para asegurarte una buena nota?

I: *Bueno, no, tampoco es que fuera por una buena nota. A ti te decían: “haz los ejercicios”, y tú “Bueno-- pues, los hago”. Tampoco tenía la mentalidad de intentar aprender algo de ello, era simplemente: el profesor me ha dicho que lo haga y ya está.*

Emerge en varias ocasiones que, sobre todo, hacía lo que se le decía, aparte de por cumplir con su papel de estudiante, porque cumplir con sus deberes le proporcionaba cierta tranquilidad en la familia y en la clase, además de libertad para ocupar los ratos libres haciendo las actividades que más le gustaban. Tampoco causaba problemas de conducta. Más bien, le gustaba – como dice en una ocasión – pasar desapercibido: *“Ser el centro de atención... me es incómodo.*

Entonces estar por allí en medio, y haciendo mis cosas, pues ya me va bien”.

Su grupo de amigos en el instituto era el grupo “de los raritos” – lo dice con cariño, especificando que estar con esos compañeros le aportaba mucho. Eran chicos más o menos como él, tranquilos y de gustos más intelectuales: el tiempo libre lo dedicaban a los libros, los juegos por ordenador, intercambiar comics, practicar deportes (por lo menos en el caso de Iván). En los estudios, todos ellos iban bien. De hecho, Iván considera que en el grupo él (cuyas notas, aparte de ocasionales bajones, eran medio-altas) era el de las notas más bajas. Pero, no los veía como “empollones”; más bien, el hecho de tener una media alta no les evitaba los mismos problemas que podía tener Iván.

I: Tenían miedo de bajar el ritmo y tener la misma bronca que habría tenido yo si suspendía una. Pues, a ellos los veía como más cercanos. En cambio, los que suspendían o armaban jaleo, pues como que les daba más de lado. No eran de mi grupo de amigos.

Esos compañeros más ruidosos no le caían bien a Iván, más que nada por la manera en que se portaban en clase. En otro momento, volveremos a hablar de ellos y le pregunto qué opina de esa actitud rebelde. Si podría ser señal de protesta o de crítica hacia la manera de enseñar. Pero Iván no es de esa opinión, era más “un pavonearse delante de sus amigos. Yo lo veía así”.

Estos compañeros, por lo general, no iban bien en las asignaturas. Le pregunto, en otro momento de la conversación, si puede decirme algo más sobre ellos.

I: Sí... recuerdo tres: uno, por decirlo así, que era un vago y no quería hacer nada, que luego ya se ha visto con el tiempo que sigue igual [ríe]; luego teníamos dos más. Uno que tenía muchos problemas en casa y entre una cosa y la otra, pues a veces lo intentaba y le salía y a veces no. Y el último [...] es que simplemente quería dar la nota. Veía que estudiando no llegaría al nivel mío, o de los de más arriba, y decía “yo no quiero ser invisible en la clase; así que voy a gritar, voy a hacer el tonto...” y lo conseguía ¿eh? [ríe] No, no ¡lo conseguía! Se le notaba, y desde mi punto de vista, molestaba. Pero sí que había mucha gente que le veía las gracias, que era como “el gracioso”, entonces se hacían amigos suyos, y le reforzaban la conducta.

El profesor-ordenador

Hablamos de los profesores, profundizamos en el juicio que ha dado de ellos, positivo pero no destacable. Me llevo la impresión que él no interactuaba demasiado con el profesorado. No me habla de ningún profesor o profesora con la que haya conectado de verdad. Le pregunto si tenía la misma visión del profesorado que tiene ahora, y me contesta que no, que entonces “ibas a su asignatura, y no te lo planteabas si enseñaba bien o no”.

Entonces, profundizamos su concepto de “enseñar bien”. ¿Cómo sería un buen profesor? Iván demuestra tener las ideas bastante claras al respecto:

I: Un profesor que, antes de darte la asignatura – pero, esto lo ves desde ahora, no en ese momento, ¿no? - pero que antes de darte una asignatura, ya la conoce. No es que le haces una pregunta y es “eh, espera, eso ya vendrá”, te lo suelta y ya está. Que si le haces una pregunta te la responda. Porque, también hemos tenido profesores que tú vas y te dicen “ah, no, no, eso ya te lo diré después”. Que la duda al momento, [los buenos profesores] te la resuelvan. Y también que te exijan. Una asignatura que es demasiado fácil, no veo que ayude a aprender. Es como un equilibrio. Si lo pones muy difícil, no compensa el esfuerzo, entonces el alumno tampoco lo hará. Y si lo pones muy, muy fácil... se lo tomará como a broma.

Ya empieza a delinearse una visión del profesor como expresión del temario. En esta forma de concebir la enseñanza, él aparece no como persona, sino como función: es el profesor, que tiene que contestar a los alumnos, juzgar lo que hacen o decirles lo que está bien y lo que está mal en sus exámenes y tareas. Su dimensionalidad como persona resulta así anulada: el sólo tiene que controlar los resultados, como una computadora.

De hecho, llegamos a esta comparación cuando nos ponemos a hablar del aspecto político la enseñanza: político, aclaro yo, no en el sentido de “partido político” sino de ser conscientes que preferir ciertas prácticas educativas a otras significa poner en práctica ciertas ideas, más o menos personales, más o menos declaradas, más o menos negociadas con los estudiantes. Le pregunto si nunca había pensado que los que dan esos números (las notas) en la escuela son al fin y al cabo personas que opinan, que deciden, que tienen sus formas de decidir si lo has hecho “bien” o no. Me dice que al principio no, pero que más adelante, gracias a una ex novia cuya madre era profesora en el centro, pudo enterarse de que los profesores eran “personas”, y que por lo general se interesaban por los alumnos, deseaban que lo hiciesen bien.

Así, este contacto con el “otro lado” le permitió a Iván hacer un cambio en su mirada hacia el profesorado. Pero, antes, ¿quién era el profesor?, le pregunto. ¿Un personaje temible, un vidente que lo sabía todo...?

I: No, lo veía como puedes ver el corrector del ordenador... algo que tiene los datos aprendidos y que bueno, si tú lo has hecho mal lo has hecho mal tú, pero lo que él dice está bien.

Me impacta mucho esta comparación con el ordenador, la encuentro muy adecuada. Devuelve el sentido de algo que está allí, y si le das el código justo produce una buena nota. Pero, siendo una máquina, no se explica ni se justifica:

I: Bueno, te daba las faltas ¿no? Te devolvía tu examen, que lo veías escrito en rojo donde te has equivocado, y muchas veces se acababa allí, miras tus errores y ya está. A veces sí que te ponía explicación de “esto no se hace así porque has puesto la frase del revés”. Vale. Pero eso no era muy corriente.

Crítica al profesor-ordenador

Volvemos a la cuestión, para así decirlo, “caracterial”. Iván era un estudiante tranquilo, lo de contestar al profesor era una actitud de alumnos que querían destacar por ser polémicos con los profesores:

I: Eso [de cuestionar] les pasaba a algunos compañeros que ponían en duda lo que decía el profesor, algunos porque, como se ha visto más tarde, sí que le daban una vuelta más, otros... simplemente porque no querían hacer nada.

Iván considera la cuestión desde el punto de vista del profesor, y razona sobre el porqué las notas no se discutían, ni se justificaban.

I: Es normal que [los profesores] sean un poquito “narcisistas” en este sentido. Todo el mundo tiene amor propio, todo el mundo sabe lo que ha estudiado y lo que sabe, y si tú estás con un grupo de niños y tú crees que sabes más que ellos, pues intentarás enseñarles. No dudarás de lo que sabes. Eso [lo de dudar] lo vemos ahora.

Opina además que la razón por la que no te explicaban los criterios de evaluación, o lo explicaban muy sumariamente, se debe a que “supongo, que tendrían miedo de que, si explicas la escala, la gente vaya solo a buscar la escala, y ya está”. En estas afirmaciones leo los rastros del modelo transmisivo de escuela, donde el estudio es pasivo, centrado en la memorización, en la réplica del temario, donde más que el aprendizaje y el razonamiento es importante vigilar, evitar que el estudiante “haga trampas”. Esto, me parece, Iván lo percibe como lógico, normal.

De todas formas Iván puntualiza también que, aunque la mayoría de las veces “veías un número, y ya está”, sí que en ocasiones puntuales algunos profesores (muy pocos) se extendían más en comentar porqué habían dado una cierta nota o marcado ciertos errores. A Iván le gustaban estas explicaciones: “Eran cosas muy puntuales, pero supongo que a más de uno nos sacaron del atolladero alguna vez”.

En su relato de estudiante de ESO hay sin embargo signos que, de alguna forma que hacían percibir que algo fallaba en el sistema del profesor-ordenador. Precisamente, a la hora de tener que estudiar cosas que no podía conectar a sus vivencias. A menudo, este es un discurso que se usa para justificar el estudio de un tema, lo de “aunque no te guste ahora te servirá más adelante”. ¿Funcionaba esto con Iván?

I: No. A mí me decían: “estúdiate esto, que más adelante...” y yo pensaba: “más adelante, ¿qué?” [reímos] Lo hacía, pues... porque sí que entendía la progresión del curso, sí que lleva a algún lado. Pero estudiar ciertas cosas de química o física a mí en ese momento dije, pues esto yo... para qué lo quiero. Y sí, se ve que no es lo mismo estudiar algo que ves que vas a usar, por ejemplo lenguas, que no una fórmula para calcular el movimiento. No es lo mismo.

Lo de cuestionarse las informaciones que el profesor aporta – o las formas de aportarlas del profesor – llegará, para Iván, más adelante, en la Universidad, que en

su caso tiene unas características bastante peculiares:

I: Como nuestra carrera, en este sentido es bastante nueva, hay muchas cosas que un autor dice esto, el otro dice aquello, pero no lo pueden demostrar del todo. Y el profesor te dice: "este dice eso, este dice el otro. Yo os enseño los dos, y vosotros decidís". [...] Y en eso yo pensé, a lo mejor no es cierto todo lo que te han dicho ahí, a rajatabla. Es cuando empiezas a darle un poquito la vuelta. Hasta ese momento... quizá sí que había cosas que decías... "si esto es así... no lo sé". Pero lo más normal es que te lo aprendías así y ya está.

Entonces, llegado a la Universidad se le plantea el problema de escoger las fuentes, razonar sobre si eran fiables o no – un tema que, con la disponibilidad de informaciones que proporciona Internet, sería muy relevante ya para los adolescentes de secundaria. Pero, Iván no encuentra ningún momento en su recorrido de estudiante, donde alguien le haya enseñado a hacer eso. Ha sido un aprendizaje personal, una capacidad interior que ha ido desarrollando de forma inconsciente, hasta que se ha encontrado en la necesidad de usarla.

La presión social

Es este un tema que emerge en varios puntos de nuestras conversaciones, y que tiene relación sobretodo con la familia. Iván proyecta tener una buena relación con sus padres, relata que su madre hacia horarios de trabajo que le permitían tener bastante tiempo para estar con sus hijos. Me da la impresión que sus padres siempre lo apoyaron en sus proyectos.

En la escuela, sin embargo, considerada su posición de estudiante "en el medio", y que un factor de estrés importante se debía a la "presión social". Con esta expresión Iván se refiere a las expectativas que, de una forma o de la otra, le condicionaban en la escuela, y le forzaban a dar, o a dar más. Aún más que la escuela misma, el problema estaba en casa donde "si que... o lo hacías bien, o te caía una".

E: ¿Y esto tenía un peso...?

I: Considerable. Creo que nadie quiere ir a casa y decir "no me ha ido bien"...

Esta presión, se entiende, está directamente relacionada con la nota, la expresión puramente numérica de lo que se ha hecho en la escuela. Le pregunto el por qué, en su opinión, los padres le dan tanta importancia cuando esta no es necesariamente expresión directa de la inteligencia de un niño, ni de lo que realmente ha aprendido. Me contesta:

I: Pero, es un dato objetivo. Tú puedes decir que has aprendido, pero solo tú sabes que has aprendido. Eso los padres no lo saben. Los padres lo único que saben es que tú tienes un ocho o un cinco. Y todos los padres, al

menos los mis y los de mis amigos, lo que querían es que lo hiciéramos bien, para que ya más adelante pudiéramos elegir qué hacer o estudiar.

E: Y entonces, según su visión, el hacerlo bien podían averiguarlo sólo a través de la nota.

I: *Sí... a ver, pueden confiar en ti y en que mira, sí, has aprendido mucho, pero si no les das un dato objetivo no tienen pruebas de él.*

En la segunda entrevista, volviendo sobre el tema, intentaremos definir porqué la presión relacionada al rendimiento escolar se distingue de la que viene de las aficiones personales (por ejemplo, del comprometerse con los padres a ir al gimnasio, puesto que ellos lo pagan). Iván en este sentido destaca que el placer de hacer algo anula la presión, que “notas en cosas que no te gustan, y que por ti mismo no harías”.

Así, las aficiones asumen relevancia también en la experiencia escolar de Iván – sobre todo dos, que tienen una relación especial con la escuela y con el aprendizaje.

Cuando el Tae Kwon Do produce futuros fisioterapeutas

Una de las grandes pasiones de Iván es el Tae Kwon Do, un arte marcial de origen coreano que lleva practicando desde que era adolescente. Me cuenta que empezó porque un amigo suyo la practicaba, y que fue pasando por un par de gimnasios hasta encontrar el ambiente donde más se encontraba a gusto. Le comento que yo también me dediqué al Tae Kwon Do durante un tiempo, así que podemos compartir el argumento, entendernos mejor: saber, concretamente, de qué habla nos facilita profundizar su relación con esta actividad. Que, según me cuenta, le ha aportado algo a en su manera de vivir la escuela, al menos en dos sentidos.

Primero, lo ha empujado hacia su carrera:

I: *Recuerdo que el momento en el que elegí fue cuando me lesioné [se rompió unas costillas durante una caída mientras practicaba Tae Kwon Do], y me fueron pasando de médicos, a profesionales y tal... yo quería estar al otro lado, y allí es cuando lo elegí.*

Segundo, pudo rescatar ciertas “formas de pensar” del Tae Kwon Do y aplicarlas a la escuela. Del arte marcial dice que “me ayudó mucho en bachillerato... porque lo mezclé con el plan de estudio y vi que claro, también va a un objetivo, también hay algo que quieres hacer. El Tae Kwon Do, cuando quieres que una patada salga bien, hay que hacerla muchas veces, hay que limarlo, ¿no? Y esto, yo creo que me ayudó bastante en cómo enfocar el bachillerato. En la ESO aún no.”

Ahora que está en la universidad, sigue conectando el Tae Kwon Do a lo que estudia:

I: *[...] Desde que me he metido en fisioterapia aprender Tae Kwon Do es muchísimo más fácil. Antes, yo veía el profesor e intentaba hacerlo según*

la imagen, ¿no? Yo veía que, levanta la pierna así y luego la suelta... vale, pues intentaremos hacer esto. Ahora que ya conozco un poquito la anatomía y cómo funciona el cuerpo, y digo "ahí mira, se ha puesto así de lado, ha puesto el peso atrás, y luego ha girado y lo ha soltado". Vale, entonces para mí es más fácil, porque es una cosa que ya sabía.

E: Así que ahora, pudiendo aplicar lo de fisioterapia, haces más caso a lo que serían los movimientos del cuerpo... a la sensación del cuerpo.

I: *Sí... no tanto a lo que dice el profesor, sino a lo que hace. La fisioterapia en este caso es muy útil porque todos tenemos un cuerpo, y todos lo vamos a usar. Pero, temas más genéricos, cualquier cosa que tú puedas ver... o lo vas a ser capaz de usar, o se parece a algo o está relacionado a algo que ya sabes, es mucho más fácil.*

Historia y juegos de rol: aprender por interés en relación a las asignaturas

Por supuesto, en un contexto escolar donde hay que estudiar "porqué sí", Iván tenía sus simpatías y antipatías (me cita Biología Humana, Química e Historia) que no tenían demasiado en cuenta la efectiva utilidad de una asignatura. Por ejemplo, no les gustaba aprender lenguas, aunque es muy consciente de su importancia. Le pregunto si hay alguna asignatura que le haya enganchado por alguna razón, de la cual ha aprendido algo que ha podido usar en otro ámbito. Su respuesta merece la pena ser relatada en detalle

I: *En Historia, que era una asignatura que se me daba bien y me gustaba, pues sobre todo la parte romana y medieval, a mí, bueno, me gusta mucho este tipo de fantasía, y me gustaba pues, ver como se desarrollaba una batalla y todo eso, y a parte lo que te daban en el colegio, pues yo buscaba para ver cómo era posible... pues yo qué sé... que los 300 ganaran contra un millón...y eran cosas así que iba mirando, pero tampoco hice mucho con eso, era para pasar el tiempo...*

E: Vale... una pregunta que se me ha ocurrido... ¿tú jugabas a juegos de rol?

I: ¡Sí!

E: Vale... pues, es por eso que entiendo... [ríe]

Esta es otra afición que compartimos, y que me hace más fácil entender lo que puede haber significado en su vida, y lo que implica para su relación con el aprendizaje. ¿Qué es el juego de rol? La respuesta es complicada⁹. Pero, lo que es

⁹ Sintetizando muchísimo, y puntualizando que no tiene relación con el uso que se le da en psicoanálisis, el juego de rol "lúdico" sería un juego grupal en el que los jugadores asumen el papel de, por ejemplo, un caballero, un mago, un investigador, un ser sobrenatural, todo dependiendo del tipo de juego y de las reglas de la ambientación, a menudo basadas en "mundos" literarios o cinematográficos conocidos entre

relevante, aquí, es que Iván se interesó a Historia principalmente porque le podía dar un uso en sus partidas de juego de rol. Y eso, en cambio, le ayudó a aprender la Historia:

E: Pero entonces – me lo pregunto, porque era algo que yo hacía mucho – te ocurría que te enganchabas con el tema, por ejemplo, de la edad media, porque quizás podías utilizar elementos para escribir “aventuras”, para llevar esos elementos al juego...

I: *Eso sí que lo hacía. Era simplemente ver cosas históricas, porque yo vi que con mis partidas, con mis amigos y eso, las que yo hacía, que me inventaba completamente yo, estaban bien, pero si podía coger algún hecho que todos conocían, basarme en algo real, pues la cosa como que tenía más solidez. Y también eso me ayudó a estudiar Historia.*

Final de sesión y segundo encuentro

Los últimos diez minutos los dedicamos a discutir las formas en las que la escuela facilita el aprendizaje, si lo hacía en sus tiempos, si hay real posibilidad de hacer una escuela donde un puede aprender por interés o, por qué no, de diversión. Le gusta la idea, aunque exprese dudas con respecto a que sea factible. Querría profundizar este tema, pero decido que eso será en la segunda sesión.

Concluimos así el primero encuentro, después de una hora y media de conversación. Las relaciones que hemos podido establecer entre dos importantes aficiones de Iván y el aprendizaje me parecen muy prometedoras. Todo esto, relacionado con la escuela secundaria. Necesito volver a escuchar la conversación y pensar. Nos despedimos, pactando quedar en contacto por correo electrónico.

La segunda conversación tendría que haber tenido lugar tres semanas después, durante las cuales escucho la entrevista, la transcribo y tomo apuntes. El relato se queda, de momento, de lado. Son días bastante intensos por mi parte: tengo que prepararme en vista de dos acontecimientos importantes, uno para mi vida privada y el otro para mi recorrido académico. Los dos me llevarán a dejar Barcelona por un buen rato, así que es imperativo que Iván y yo nos encontremos antes de que me vaya. Después de un primer encuentro fallido porque Iván se

los aficionados (por ejemplo, el Señor de los Anillos de Tolkien, o la saga de Star Wars de George Lucas). Las partidas, que suelen extenderse por variadas sesiones, consisten esencialmente en actuaciones que pueden parecerse mucho a una mezcla entre juego de mesa y teatro improvisado, donde los conflictos son resueltos con tiros de dados, sobre una base de reglas (siempre dependiendo esas del particular juego de rol). Los personajes, que los jugadores son así llamados a interpretar, "actúan" en un escenario narrado por un jugador que asume el papel de árbitro omnisciente. El escenario es descrito en detalle en lo que sería un "modulo de aventura" escrito, o sea una especie de guión "abierto" que el jugador/narrador es llamado a desarrollar y gestionar durante el partido. Los personajes de los demás jugadores actuarán dentro de este "cuento compartido", y lo que les ocurrirá (vida, muerte, victoria, derrota, avances...) será el resultado "lógico" de las acciones de los personajes en relación a las ocurrencias descritas en el guión, con el árbitro que desenvuelve una función reguladora. Si miramos la relación con el aprendizaje, las habilidades que el juego de rol pide desarrollar son múltiples: actuación, interacción con los demás, capacidad de solucionar problemas, de buscar informaciones y documentarse (muchos árbitros prefieren escribirse sus propios guiones).

encuentra enfermo, logramos coincidir al límite de mi estancia en España, el 13 octubre. El día después, tomaré el avión para Italia.

Iván me alcanza directamente en el Edificio Florensa. Son las 18:00, prácticamente ya es de noche, y es miércoles, día que en la UB está dedicado al trabajo individual. La facultad está semi desierta, nadie nos molestará durante las dos horas y pico de conversación que nos esperan.

Durante la entrevista lograremos profundizar los conceptos de aprendizaje y conocimiento, hablar las formas en las que la escuela favorece o desfavorece el primero. Además, volvemos sobre los argumentos de la primera sesión, y tocamos – aunque sean sólo unas pinceladas – temas nuevos. En la tematización de los argumentos para el relato, a menudo comentarios de la segunda sesión han sido integrados en temas introducidos en la primera.

Por supuesto, hay momentos en los que nuestros temas salen de las experiencias personales o se generalizan demasiado (cuando un argumento te apasiona, hay el riesgo de ponerse a hablar de cuestiones generales) pero casi siempre encontramos la manera de volver a las vivencias de Iván.

Aprender por interés

Este es el gran tema de la segunda conversación, que retomamos a partir de los vínculos con la educación y con el aprendizaje que hemos podido establecer a partir de Tae Kwon Do y los juegos de rol. En ambos casos Iván ha podido sacar provecho de algo que le interesaba, encontrando maneras de aplicarlo tanto en la escuela cuanto en sus aficiones personales.

Le digo que me gustaría desarrollar la cuestión de cómo se aprende cuando lo hacía solo o profundizaba por tu cuenta, y qué relación tiene con lo que se estudia en la escuela, lo hagas de buena gana o no. Esto tiene a que ver con la relación (importante para la investigación) que hay entre saber y conocimiento, que son dos cosas diferentes, así como aprender y estudiar.

I: La mayor diferencia que yo le veo a esto es: la obligación. Una cosa la haces como quieres, a tu ritmo, le marcas tu el objetivo (que eran las partidas), y otra es el colegio que era ya una cosa... como del Estado...

E: Institucional, se podría decir.

I: Sí, es la diferencia de obligación... la cosa que yo veía era que, como te lo habían dicho en el instituto, pues ya era un rechazo, ¿no? [...] sólo porque te lo dice el profesor. En plan "¡Hay que estudiar esto!, y así" y dices "No quiero." En cambio con el otro, como te lo marcabas tú, sí. Pero claro, no lo puedes hacer en todo.

En las artes marciales, también hay un profesor. Pero Iván considera que la diferencia está en que uno va, participa, profundiza esencialmente porque quiere,

nadie le obliga. Lo mismo, en su caso, se aplica a la universidad, que ha elegido porque le gustaba y proyectaba de alguna forma sus intereses en ella. "Lo haces porque tú has elegido hacer eso, en el colegio no, lo haces porque tus padres te han mandado allí".

La secundaria: más que aprender, estudiar

Le pregunto cómo entiende las experiencias de "aprender" y "estudiar" y cómo las relacionaría a los conceptos de saber y conocimiento.

I: *Empezando un poco con la última, saber y conocimiento, y sobre todo relacionándolo con lo de antes, diría que saber es como tener muchos datos guardados, y conocimiento sería saber usar esos datos para hacer alguna cosa. No es lo mismo haber estudiado 30 libros que solo con un darte cuenta de cómo funciona.*

E: ¿Y aprender y estudiar?

I: *Bueno, es que muchas veces estudiar va dentro de aprender... no hace falta estudiar con un libro, si tú haces un experimento también estás estudiando... tienes que estudiar cómo quieres hacerlo y luego pues si sale bien o si sale mal aprendes un resultado*

E: Y ¿aprender está dentro del estudiar seguramente?

I: *No, yo diría al revés... aprender siempre se puede hacer, estudies o no... Pero si estudias, lo más normal es que aprendas.*

Entonces, el sentido de uso, de vincular lo que estás estudiando con algo, emerge como esencial para una experiencia eficaz de aprendizaje. Se puede decir que estudiar, según Iván, es una versión "institucionalizada" del aprender. Pero, no produce los mismos resultados, porque "... si no usa lo que ha estudiado, pues, es como si no lo hubiese aprendido."

Entrando aún más en su experiencia, le pregunto si en la escuela siente haber aprendido mucho, si ha estudiado mucho... y dónde, en que momentos o asignaturas. Me contesta:

I: *Yo creo que en la escuela he estudiado más que he aprendido. Tienes que estudiar... pues las materias, y está muy enfocado para que tú elijas lo que vas a hacer. Estudiar, estudias un poco de todo, pero aprender cada uno se centra en lo suyo.*

Le pregunto si la escuela no debería, de alguna forma, intenta fomentar el interés de los alumnos hacia lo que estudian. En la respuesta Iván contesta con cauto escepticismo:

I: *¿Intentar que tengamos interés en estudiar? Esto es muy difícil. Porque*

si tú intentas incentivarlo de una manera muy obvia, para nosotros [los de su grupo de amigos] quizás habría ido bien. Pero para los que querían... como destacar y eso, no habrían hecho nada con eso. [...] Porqué sería un mecanismo para ser como los demás... si tú lo que quieres es destacar, eso no te sirve.

Luego tocamos otro tema, que es lo de la escuela basada en el esfuerzo, en que el alumno tiene que ir a la escuela y estudiar el temario, que le guste o no, igual que un adulto tiene que levantarse e ir a trabajar. Esto, obviamente, requiere un cierto empeño y continuidad. Pero, también otras actividades que él hacía en esos años, como el juego de rol o las artes marciales, requieren un tipo de compromiso parecido... y sin embargo, las hacía, sin que nadie le obligara.

I: Bueno, es la motivación. En el instituto, la motivación es continuar y acabarlo. Y en última instancia, en las aficiones la motivación es pasártelo bien. Si no te gustan las artes marciales cambias y haces cualquier otra cosa. Entonces, teniendo en cuenta que la motivación ya es pasárselo bien, dentro de eso ya intentas hacerlo bien. [...] En clase, muchas veces puede pasar que cuando desconectaba, al menos me pasaba, no pensaba en “buf, esto lo tengo que hacer mejor”. Pensaba en que yo ahora querría entrenar, o querría hacer una partida... Pero bueno, motivar a todo el mundo en la escuela no creo que se pueda hacer. No son los mismos intereses los míos, que los de mi compañero que los del otro más allá. Y teniendo en cuenta que somos 30... Encontrar un interés común va a ser muy difícil.

¿Es posible cambiar este modelo?

Me interesa explorar esta dificultad que percibe, a pesar de que reconoce las limitaciones del modelo educativo vigente. ¿Sería posible cambiar este modelo? ¿En qué puntos sería posible y en cuales no?

Las respuestas de Iván se organizan alrededor de tres ejes: la dificultad de encontrar un punto de interés válido para todos – o por lo menos, para la mayoría; el sentido de responsabilidad de los mismos alumnos; los pocos recursos que el sistema está dispuesto a poner para realizar este cambio.

Con respecto al primer punto, la duda es que si a pesar de todo el esfuerzo para hacer más interesantes las clases los alumnos no logran encontrar interés con lo que les dice el profesor, estamos en lo mismo que antes:

I: Si no le gusta... hacer literatura castellana, por ejemplo, si no tiene ese deseo de hacerla, pues la presión la va a notar igual que antes. Entonces, los profesores, haciendo las asignaturas... más como divertidas, ¿podrían ayudar? Supongo que sí. Pero, ¿basar la escuela en eso? Es que no es tan diferente, porque también depende mucho del niño.

Iván considera los ejemplos son muy importantes para que un alumno se sintiera

incentivado a estudiar algo. Podrían establecer una vinculación, por más mínima que sea, a algo que les interese. Plantea el ejemplo del fútbol:

I: Si das ejemplos que se puedan acercar un poquito a las aficiones... es más fácil. El típico ejemplo de los dos trenes cuando chocan... bueno, sí, aprendes a calcularlo, pero yo eso ¿cómo lo puedo usar? No lo sé. En cambio, pongamos diferente, ¿no? [por ejemplo] ¿Cuánto tardará el portero en hacerse con la pelota? El problema puede ser prácticamente el mismo, y a lo mejor ni siquiera le puedes sacar ningún uso. Pero como ya está hablando de algo que te interesa, ya le prestas un poquito más de atención.

Con respecto al segundo punto, considera que se pondría el problema del rechazo instintivo que, en su opinión, los alumnos sentirían hacia una intromisión demasiado evidente de los profesores en sus gustos. Sin embargo, cree que si el profesor es capaz de gestionar de forma discreta y delicada, intentando involucrar al mayor número de personas posibles, esta estrategia podría funcionar. Para él, incentivar al estudiante no debería ser demasiado “obvio”. *“Si es sutil yo creo que funcionaría para todos. Porque si es muy obvio... entre los 12 y los 15 años, todos hemos tenido un pequeño momento de rebelión (ríe), y si es muy obvio dirás “pues, por allí no paso”.*

En varios momentos – sobre todo cuando habla de sus compañeros más “gamberros” – lo había notado bastante crítico hacia los estudiantes, me parece que los responsabiliza más que al profesor por la falta de interés. Le pregunto si según él depende esta depende más de los alumnos.

I: Sí, más de los alumnos, porque si de pequeño te cierras en banda, ya puede hacer lo que quiera el profesor que no le vas a hacer caso.

Finalmente, aún criticando el sistema por el que él mismo ha pasado, tiene dudas de las posibilidades de éxito de un estilo de enseñanza basado mayormente en el deseo de aprender.

I: [...] Es un enfoque de educación muy diferente de lo que se ha hecho hasta ahora... que es intentar hacernos pasar a todos por el mismo agujero. Que eso es eficiente en que tiene pocos gastos, ¿no? Si tú marcas un solo sistema, con unos únicos libros, y los profesores sólo controlan a los alumnos, todos tendrán que pasar por allí. En cambio, intentar hacer un temario flexible, para que todos aprenden, en la manera que cada niño haga...pero que todos aprendan... uf, yo creo que eso son muchos más recursos necesarios para eso, un profesor cada 30 alumnos... no creo que pueda conocerlos a todos...

Se vuelve, así, al escepticismo que Iván ya había demostrado en otros comentarios, una manera de decir que sería positivo, pero difícilmente realizable por razones, principalmente, económicas.

¿Los mejores son los mejores conformistas?

Cómo estudiante, Iván se ha posicionado a sí mismo en el medio. Le pregunto entonces cual era, en su opinión, “el secreto” de los estudiantes de éxito, sobre todo de los que sacaban las mejores notas. Su respuesta es compleja. Por un lado, considera que podría estar vinculado a la continuidad:

I: Yo estudiaba con ellos... y sí que es verdad que en algunas cosas les resultaba mucho más fácil que a mí, que me costaba, que tenía que ponerme otra vez a repasar, pero también vi que en otras cosas, simplemente eran mucho más regulares. Yo estudiaba, veía que me lo sabía, pues vale, “esto ya me lo sé, luego ya me lo volveré a repasar.” Y ellos, también veía que estaban estudiando, veían que se lo sabían, continuaban con ello, volvían a continuar, una y otra vez. Eran más... continuos en este sentido.

Luego, le propongo la posibilidad que esos estudiantes sean los que más rápido y mejor han entendido como funciona el sistema y que, por lo tanto, por más que parezcan brillantes e inteligentes, lo que hacen es principalmente decir lo que el profesor quiere escuchar. Me dice que:

I: Puede ser. Si tú ves... es como en cualquier examen, si tú entiendes bien la pregunta, es más fácil dar una respuesta buena. Si hay un niño que ve que le puede decir ciertas frases al profesor y que con eso le va bien... pues explotará ese conocimiento que tiene. Quizás entonces no aprenda tanta materia como le gustaría. Pero, si consigue hacer creer al profesor que lo sabe, pues tendrá unas buenas notas.

Pero, luego, pasando al Bachillerato, donde todo se centraba en la preparación para la selectividad, opina que este método ya no funcionaría, porque a la hora de hacer los exámenes de selectividad el anonimato como estudiante es total:

I: Pues, en la selectividad, tus profesores no son los del instituto. No saben ni quién eres.

E: Es como unas oposiciones,...

I: Sí. Tú llenas unos exámenes, pones tu nombre, que creo que ellos no saben, no leen ni el nombre, sino un código... [...] Entonces, no te va a valer de nada llevarte bien con el profesor, y en Bachillerato sí que vi que se prima más lo que escribes sobre el papel. Es lógico.

Finalmente, en la universidad: “Volvemos a lo anterior. Como ya tienes tu profesor, él quiere que tú aprendas, pero a su manera. Entonces, si te llevas bien con él y le das más o menos lo que pide, pues vas bien”. Con la importante diferencia, con respecto a la ESO, que “si tú le das al profesor una manera diferente, pero que es válida, él la tiene en cuenta. Luego, él hará lo que quiera, pero no te echa bronca ni nada. Sólo te dice... “bueno, es otra manera de hacerlo”.

Se ha quedado sin respuesta un aspecto implícito en mi pregunta, es decir si la “buena nota” no viene de un conocimiento – para así decirlo – holístico del sistema escolar, que el estudiante de éxito prescindiendo del profesor, va construyéndose a lo largo de los años. Es un tipo de aprendizaje, pero tiene a que ver más con habilidades sociales, con la capacidad de adaptarse al ambiente que con el aprendizaje.

Final de entrevista

Nos pasamos el último cuarto de hora hablando de varios aspectos del sistema educativo, del papel de la familia (que, aunque dice que no fue su caso, según Iván está poco presente en la escuela y se le sobrecarga con responsabilidades que no le competirían) opinando sobre sus virtudes y errores. Hablamos también de porqué uno va a la escuela. Iván, obviamente, considera que es importante ir, pero ¿por qué? ¿Qué le diría a alguien que está en la secundaria? Él, que entonces se proyecta de alguna forma vaga, recuerda haber dado un consejo a un conocido que justamente estaba en ese momento y tenía la intención de dejarlo después de la ESO. Iván le dijo que, “yo [que él] *estudiaría igual, al menos para poder elegir. Luego, quizás no encuentres el trabajo [que quieras]... pero, si no lo haces, seguro que no vas a llegar a eso. Si lo intentas y te quedas por el camino, bueno, lo has intentado, ya buscaremos alguna otra cosa. Pero, si ni siquiera lo intentas, pues ya verás tú lo que encuentras.* [pausa] *No lo convencí, ¿eh?* [ríe].

Acabo con una última pregunta, que representa idealmente el cierre de la entrevista antes de la despedida.

E: Tú, en ese tiempo, esta función de la escuela, de crecimiento personal, de agregación, de estar con los demás, ¿era importante, la percibías?

I: *De estar con los amigos, sí. De hacerte un grupo de gente y esas cosas, sí.*

E: Sabías que era importante la escuela por eso.

I: *Sí. Bueno, era el sitio donde nos encontrábamos todos, si tenías un problema lo podías explicar... entonces, en ese sentido sí que lo veía importante. Hacerme a mí mismo como persona... yo no me daba cuenta en ESO. Yo no veía una asignatura enfocada a hacerme crecer. Yo las veía enfocadas a enseñarme cosas, a que yo estudiara. Yo supongo, que mientras te estás haciendo a ti mismo no te das cuenta que lo estás haciendo, ¿no? No lo sé... en ese momento, ¡ni idea!* [ríe]

Es muy tarde, casi las ocho y media, y le veo a Iván bastante cansado, así que apago la grabadora, hago algún comentario, luego nos levantamos y salimos de la oficina. Saludo a Iván con un apretón de manos y él, que poco antes había informado de mi inminente boda, me felicita. Nos despedimos y, en el medio de los tantos acontecimientos del mes siguiente, el relato toma poco a poco forma. Una de sus últimas frases de nuestros diálogos, que aparece una pocas líneas más arriba, resuena, creo que resume (risas incluidas) el tránsito de Iván por la secundaria,

poco consciente de sí como estudiante, pero rico en experiencias de aprendizajes importantes.

La narración biográfica de Albert o ¿cómo se puede cambiar el destino?

Paulo Padilla-Petry

Contexto

El contacto con Albert se dio a través de su madre, profesora universitaria de otro departamento. La profesora Juana Sancho le había comentado sobre la investigación y ella le dijo que su hijo podría participar. Por circunstancias de este primer contacto, Juana debería participar de las entrevistas, pero como no tenía tiempo para escribir la narración, quedamos que yo participaría también y escribiría la narración biográfica. Nuestro trabajo conjunto de investigación se quedó así: Albert nos contó su historia, Juana hizo casi todas las preguntas y yo, aparte de algunas pocas preguntas, escribí la historia contratándola con Albert y Juana.

¿Quién es el Albert actual?

Ya que esta es una narración sobre la posibilidad de cambiar, puede ser interesante empezar por la situación actual de Albert, que tiene 19 años y está en el segundo año del Bachillerato de Ciencias Sociales. Se encuentra más a gusto en el centro actual que en el anterior porque hay menos normas y más libertad. Los profesores le dicen que está ahí por su propia voluntad y como está más relajado, cree que aprende mejor.

Albert ha sido bastante simpático con nosotros durante las entrevistas y parece mantener actualmente una relación igualmente buena con sus profesores. Se le da bien con sus colegas actuales y nos dijo que es el mejor grupo que ha tenido. Entre ellos, hay gente de más de 30 años y otros más jóvenes que él.

Aunque la situación escolar actual sea la mejor que ha tenido, Albert se queja de la dificultad que tiene para estudiar y de padecer de un sueño muy descontrolado. Por la noche ve la tele hasta las dos y, si va a casa para comer, se pone a ver la tele y hace la siesta. La madre le pega bronca cuando lo hace y para evitarlo le prepara un bocadillo para que se vaya a la biblioteca y no vuelva a casa a comer. Albert señaló que no puede evitar sus problemas de sueño, aunque es consciente de que no le va bien. Cuando intenta ponerse a estudiar, no se concentra y se siente estresado. Es como un círculo vicioso de ansiedad porque se queda más nervioso y deprimido por sentir que no está haciendo nada. Se trata de un problema desde pequeño, para el que ha recibido ayuda de psicopedagogos que le enseñaron esquemas pero que no han acabado de ayudarlo a organizarse en los estudios.

Albert no sabe cuál será su futuro y tampoco qué trabajo le agradaría realizar. Sabe que si suspende este año sus padres le apuntarán a un módulo profesional y por

eso está bastante implicado en evitar el suspenso.

Creo que decidí empezar la narración biográfica de Albert por su situación actual porque uno de los primeros problemas que encuentro es exactamente saber cómo puede acabar esta historia. No me refiero únicamente a aprobar o no el bachillerato, sino que lo que parece más indefinido es su futuro. Sin saber qué buscará Albert después de acabar el bachillerato o qué le gustaría lograr, su futuro parece bastante abierto. Nadie se quejaría de tener muchas opciones para el futuro, pero la realidad de Albert parece más bien de un futuro cuyas opciones no dependerán de sí mismo. Ésta es sin duda una de las cuestiones que para mí se quedaron sin respuesta en la narración de Albert: ¿qué esperaba o espera del futuro? Nos dijo que antes pensaba estudiar Medicina, pero que ahora ya no sería posible y también que no nació para la Medicina. Le gusta la Historia, pero no se ve como profesor y cree que con Historia no tendría salida. No ha pensado nunca donde quería llegar, iba tirando en alguna dirección y de alguna manera se dejó llevar.

Quizá nuestras conversaciones se centraron tanto sobre la experiencia de la secundaria, que no hubo tiempo para hablar del futuro, de cómo se supera o se puede superar la secundaria y el bachillerato. Por eso me pregunto cómo Albert ha llegado a la situación actual.

¿Cómo puede un perezoso sobrevivir a la secundaria?

La segunda cuestión que me orienta en la construcción de esta narración tiene que ver con la manera como Albert se presentó ante nosotros: como un perezoso. Por más que Juana y yo no creyéramos en su propia descripción negativa de sí mismo, Albert insistía: "*soy un perezoso*". Por más dudosa que pareciera esta descripción, Albert nos llenaba de evidencias. En Primaria, la autoridad de los padres le obligaba a hacer los deberes. A partir de la Secundaria, Albert "*forzaba la máquina*": miraba las materias cinco minutos antes del examen, nunca hacía los deberes y esperaba que los profesores no le suspendiesen "*por lástima*". Albert estudiaba sólo cuando se sentía culpable, pero eso ya no era suficiente en la Secundaria.

En la primera entrevista, preguntado sobre si también era perezoso en las cosas que le agradaban, nos dijo que no, que era "*capaz de cruzar Barcelona para tocar el bajo con sus amigos*". Sin embargo, no estudiaba música (solfeo) y practicaba el bajo mientras miraba la tele. En la segunda entrevista puso un poco más de énfasis en la pereza diciendo que le cuesta mucho ponerse a hacer las cosas, como "*levantarse a fregar los platos*". Le pesa todo si no le gusta. Si le gusta no le cuesta nada, pero si no le produce una satisfacción personal le cuesta mucho hacerlo. Puede estar una semana tocando el bajo cada día y pasar después dos semanas sin tocarlo. Se desanima muy rápidamente, pero después vuelve. Un libro se lo puede leer de golpe o dejarlo en cuanto no le capta el interés. Le encanta el cine, pero si decae la acción, se va a hacer otra cosa. La película del Che por ejemplo, la primera parte, le captó y la segunda nada. Cuando ya sabe quién es el malo, ya no le interesa. Todo lo hace a última hora porque su planificación es pésima. Lo deja

para el último momento, y al día siguiente ya tiene que hacer otra cosa.

Cuando Juana le preguntó a Albert sobre cómo aprueba si no estudia, nos explicó que aprueba porque su comportamiento es bastante bueno. A partir de repetir el 2º de ESO empezó a portarse bien. Sin embargo, hasta hace dos días no se había comprado los libros de bachillerato. Se muestra interesado en clase, se sienta en la primera fila y cree que eso le gusta a los profesores y así le ayuda a aprobar. No puede leer un libro, pero si se lo explican con cuatro datos los interconecta. Eso no ocurre tanto en matemáticas, sino en historia. Sí que le gusta leer, pero se desconcentra mucho porque está pendiente de todo: ruidos, olores etc. La información le queda más si se la explican.

En el segundo encuentro, la claridad de Albert sobre cómo aprueba debido a que se porta bien nos dejó a Juana y a mí pensando en cosas distintas, pero interrelacionadas. Yo pensaba sobre lo que Albert había dicho en el primer encuentro de cómo esperaba que le aprobasen por lástima, agrandar a los profesores y causar pena. Juana, sin embargo, fue un poco más allá y le preguntó si él se quedaba satisfecho con todo eso. Nos dijo entonces que dónde más cosas había aprendido era en la tele. Le gustaban los nazis que aparecían en la tele, "*los uniformes de Hugo Boss eran chulos*" y comenzó a preguntar a la madre. Con los documentales y con los amigos aprende mucho, "*cosas metafísicas, los extraterrestres, los agujeros de gusano, la teoría de hilos*"... Le gustan más que los sistemas de ecuaciones, aunque todo se complementa. Lo que le interesa no le cuesta aprender, la economía, por ejemplo, no le gusta nada.

La respuesta de Albert da a entender que él prescinde por completo del saber escolar. Aprobar por pena o simpatía no llegaría a ser un problema porque él aprende más fuera que dentro de la escuela. Ya nos había dicho en el primer encuentro que lo que salvó de la secundaria fueron las actividades extraescolares y las cosas más *light* y dinámicas como la informática, la plástica y los talleres de tecnología.

La respuesta aparente al título de este apartado sería entonces que un perezoso puede intentar sobrevivir a la secundaria a base de buenos modales, simpatía y siempre que posibilite una buena relación con los profesores. No obstante, aunque ésta ha sido la respuesta de Albert, algo parece no cuadrar y me cuesta creer que las cosas puedan ser tan sencillas como él nos cuenta. No es tan difícil de entender que los profesores busquen favorecer a un alumno dócil; tampoco es difícil de entender que Albert aprenda más fuera de la escuela o que no le guste estudiar para los exámenes o realizar los deberes. La pereza por un lado y la simpatía con la finalidad de aprobar por el otro, parecen simplificar demasiado la situación. Partiendo de las propias palabras de Albert, podemos ver por ejemplo que algunos profesores le tenían manía y le suspendían incluso cuando presentaba las respuestas correctas. Los trabajos en grupo le gustan, pero muchas veces acaba haciéndolos sólo. Se pone en el rol del líder si está a gusto con el grupo, entonces trabaja mucho y reparte las tareas. Si no le gusta el grupo, lo hace sólo por compromiso. El esfuerzo mínimo de estudio de Albert y las explicaciones de los colegas parecían ayudarle a sacar la nota mínima necesaria. Sin embargo, Albert tiene suficiente capacidad crítica para decir que le frustra ver personas que no han

suspendido ningún curso y *"ahora preguntan quién es Franco, quiénes son los nazis, quién es el presidente actual"*. Le sorprende y le frustra que la gente que ha aprobado no sepa nada de lo que pasó.

La expresión *"forzar la máquina"* utilizada por Albert me dejó pensando sobre a qué máquina se refiere. Forzar la máquina ¿sería equivalente a estudiar lo mínimo necesario? ¿Con eso estaría forzando la máquina escolar? ¿Estaría intentando descubrir hasta qué punto en la máquina escuela aprueba un alumno perezoso? ¿O estaría intentado descubrir la capacidad que tiene para aprender lo necesario para aprobar? Quizás, las dos posibilidades sean verdaderas. A lo mejor, Albert estaba a la vez probando los límites (de paciencia o simpatía) de los profesores y los suyos (de aprender lo necesario con un esfuerzo mínimo).

La experiencia de la secundaria

Albert empezó la secundaria en una escuela, pero cuando suspendió el segundo año de la ESO, se marchó a otro centro. Allí cursó los años restantes de la secundaria repitiendo una vez más el cuarto año. Actualmente Albert cursa el bachillerato en un tercer centro. En nuestro segundo encuentro, Albert nos trajo un recuerdo significativo de principios de la secundaria: una visita que hizo con la escuela al Pueblo Español. Albert supone que el objetivo era aprender sobre distintos tipos de casas, nada especial, casas típicas de España, pero se lo pasó muy bien con los amigos. Fue la primera salida en la que se sintió en libertad. Sin embargo, al volver a casa le dijo la madre que se le había muerto el conejito que era su mascota. Así, este recuerdo se convirtió de cierta manera en el mejor y el peor día de su vida. De hecho, en la primera entrevista, Albert ya nos había hablado de la secundaria como un tiempo de contrastes. Por un lado, se divertía mucho con sus amigos y, por otro lado, suspendía mucho y sacaba malas notas. El cambio de primaria a secundaria está relacionado con un cambio en la autoridad de los padres y sus consecuencias: estudiar menos y sacar notas más bajas.

En cuanto al grupo de amigos, en el principio de su trayecto en la secundaria, conservaba los de siempre, pero se sentía perdido. Después, tenía otros con los cuales intentaba ser un "gallito" para las chicas. Los buenos momentos con ellos están mezclados con memorias de cosas que "no tragaba" y que le afectaban mucho. La necesidad de los amigos de mostrarse superiores le molestaba y por eso acabó dejándolos. Sin embargo, Albert piensa que en su grupo él era el "rey" de las notas bajas. Nos dijo que no lo hacía intencionalmente, pero sumadas a los piercings y a la moto, sus notas le daban a Albert la superioridad que sólo tiene el peor alumno.

En la secundaria tuvo algunos conflictos con algún profesor y está seguro de que algunos le tenían manía. Albert se acuerda, por ejemplo, de un examen sobre las comarcas de Cataluña, que se lo había estudiado (sólo estudia si no tiene más remedio) y la profesora le había pedido que pusiera 4. Puso todas las comarcas y la profesora le dio un 0 porque debería poner sólo 4. En otro examen, puso una frase literal y la misma profesora le dijo que estaba mal. Considera que ha tenido profesores muy incompetentes, pero esta profesora en particular se destacaba. En

los conflictos con ella, su madre le daba la razón.

Albert dijo en la entrevista que le gusta discutir, pero *"desde el respeto al profesor porque es quien tiene el poder"*. Sin embargo, no le gusta callarse. Él no se acuerda si le respetaban los profesores y cree que le podrían tener manía porque no se callaba. A veces hablaba demasiado cuando tendría que haberse callado. "Al profesor no le gusta que un niño de 12 años le discuta". La rebeldía de Albert también se hace notar cuando dice que en la secundaria no aprendió nada de lo que querían que aprendiese. No veía las consecuencias de sus notas y cree que 80% de lo que se enseña en la escuela no sirve de nada. Opina que una enseñanza más globalizada y orientada a los intereses de los estudiantes sería más interesante. La escuela secundaria ayuda a desarrollar el potencial de algunos pero de otros no. Juana entonces le preguntó si la escuela le había ayudado. Él nos explicó entonces que la educación secundaria es un ser inanimado y que es igual en toda España. *"Lo importante son los profesores"*. La profesora de inglés le apoyó y lo agradece. Todo depende de la suerte de las figuras que te encuentres. Encontró gente que le ayudó, gente que no y gente que le daba igual. *"Te pueden desanimar o no"*. Albert se ha encontrado con todo tipo de profesores. No sería justo decantarse por uno u otro. *"Lo importante es la relevancia que le das tú"*, nos comentó. *"Qué importancia les das a las personas que te han ayudado, las que te han decepcionado o las que no te han ayudado a desarrollar tu potencial. Luego está el papel de los amigos. Es una etapa de la vida y tienes que ir aprendiendo, algunos amigos te impulsan y otros te decepcionan"*.

Los contrastes parecen ser realmente la tónica de la experiencia en la secundaria de Albert y la capacidad que tiene para detectarlos y para comparar los opuestos contrastan por su vez con la definición demasiado sencilla de vago que nos ofrece de sí mismo. Albert tiene suficiente discernimiento para percibir los matices de los profesores, de los colegas y de la escuela en general, pero al mismo tiempo parece tender a reducir la complejidad de su experiencia. Este posible intento de reducción se hizo más evidente cuando hablamos de las posibilidades de cambio.

¿Es posible cambiar?

Albert no cree que las cosas hubieran sido diferentes en otra escuela. El camino está marcado por la persona, por algo de su personalidad, porque nació para esto o aquello. Sabe por ejemplo que no ha nacido para la Medicina. Cree mucho en la vocación innata, las experiencias pueden orientar, pero la meta ya está bastante marcada. Cree que el camino también ya está marcado y según lo externo *"vas por un sitio u otro"*, pero lo externo no influye tanto. No sabe si está yendo por el camino correcto, pero no se lo pregunta. Su madre quería ser médico pero acabó como pedagoga y está feliz así.

Depende de dónde te lleva la vida, no lo marcas tú. Vas llegando, pero te lo tienes que trabajar porque la vida no te regala nada. Aunque hayas nacido para presidente de EEUU, si vives en el Bronx y compras una pistola...

Todo el mundo tiene un potencial, pero lo tiene que desarrollar si no *"se pierde el*

tren". Cuando le pregunto si cree que ha perdido el tren o si ha cogido otro tren, me responde diciendo que lo del tren era sólo una frase hecha. Albert acepta que los factores externos tengan su influencia y da como ejemplo un niño gitano de un episodio de "House". Él tenía potencial para la Medicina, pero su familia no le permitía realizarlo.

Como se ve, el razonamiento de Albert tiene algo de contradictorio en relación a la posibilidad de cambio. En otra escuela, habría sido igual, pero un niño nacido para ser médico no puede serlo por algo de su familia. El que nació para presidente de EEUU en el Bronx no llegará a serlo por el barrio en que vive y por la decisión (suya) de comprar una pistola. A veces, el ambiente parece jugar un papel fundamental (la familia del niño gitano, el Bronx), otras veces no (la escuela, comprar la pistola). De todas maneras, los ejemplos de Albert son un tanto negativos (no llegar a ser médico, no llegar a presidente) como parece haber sido su experiencia de la secundaria. Cuando nos habla de perder el tren por no desarrollar el potencial que tiene, dice que la vida no regala nada, que hay que trabajar. Por consiguiente, me pregunto si un perezoso necesariamente derrocharía su potencial.

La experiencia de Albert asociada a los ejemplos que nos da me hacen pensar en qué medida se ha quedado con una visión negativa de sí mismo y poco estimulante para su futuro. Uno puede estar destinado al fracaso desde su nacimiento, pero si está destinado al éxito tiene que trabajar mucho para no perder el buen potencial que se tiene. ¿Dónde se queda Albert? Una vez más, me parece que hay una simplificación que le deja malparado. Cuando le pregunté si había perdido el tren o cogido otro, intentaba decirle que a lo mejor hay varias posibilidades que se abren a partir de las experiencias que uno tiene. Sin embargo, por todo lo que hemos hablado, parece que Albert cree que perdió un tren en la secundaria y aún no ha decidido si cogerá otro o cuál sería ese otro. De todas maneras nos asegura que prefiere no pensarlo.

“Saber no siempre significa aprender”

Conversación entre Sergi y Paola

Paola Cinquina

Primera conversación

Quedo con Sergi a finales de septiembre en la facultad de Derecho, en la que acababa de empezar sus estudios este curso. El edificio de la facultad es blanco, con grandes ventanas y un pequeño césped antes de la entrada. Sergi me guía por interior de la facultad hacia la cafetería, para podernos sentar tranquilamente y tomar apuntes mientras conversamos. Mientras me preparaba para la conversación tenía la duda si grabar o no, pero al final opté para tomar notas de lo que íbamos diciendo. A pesar de ser más complejo, ya que comporta escuchar, hablar y escribir al mismo tiempo, me parecía que la libreta y el bolígrafo daban a la conversación un aire más cálido que una grabadora.

Explico a Sergi como funciona nuestro grupo de investigación, el proyecto en que les hemos pedido involucrarse y lo que hemos realizado hasta el momento. Le comento que el foco de la investigación es la relación de los jóvenes con el saber, pero que al ser esto un tema demasiado abstracto una buena estrategia para abordarlo era de centrarse en algún elemento y época concreta: el pasaje por la escuela secundaria.

Transitar entre escuelas: “Estoy contento con el resultado final de la escuela, pero volvería a repetir solo el último año”

Lo primero que Sergi me pregunta es si con “secundaria” se incluye también el bachillerato. Al principio me extrañó la pregunta pero luego comprendí que era originada por el hecho que Sergi había cambiado escuela a lo largo del bachillerato, un cambio que había sido de extrema importancia en su carrera escolar.

Llevaba 15 años en el mismo colegio de Barcelona. Esto ya en la ESO se hacía bastante difícil. O te llevas muy bien o muy mal con las personas, tanto con los alumnos como con los profesores. La cosa empeoró en el bachillerato, en particular el segundo año se reveló como una época de desgaste, siempre con los mismos alumnos y los mismos profesores.

Los profesores siempre decían lo mismo de mí, que era muy buen chico pero que no trabajaba. Tuve al final que repetir segundo de bachillerato. En aquel momento mis padres me preguntaron si quería dejar de estudiar.

En este momento se produce lo que Sergi describe como un gran cambio y una

toma de conciencia por su parte. El cambio es también debido al cambio de escuela, que le permite salir de un entorno del que estaba un poco cansado. El cambio es aún más profundo considerando que pasa de una escuela religiosa privada a una privada laica. Además tomar la decisión por sí mismo, de seguir estudiando y no dejarlo, le motiva a estudiar con ganas.

Decidí que quería seguir pero cambié de escuela. El resultado fue que subí las notas en todas las asignaturas de humanidades. El cambio fue un volver a empezar, me tomé el curso de forma completamente diferente, quería sacarme todas las asignaturas cuanto antes mejor. Ayudaba también a los demás, tenía ganas de hacer.

En este cambio un rol importante lo tuvo la tutora del primer centro, a quien Sergi describe “como una madre” para él. Es ella que le propone el cambio de centro y le sugiere la futura escuela. Me extraña que la tutora de un centro sugiera un cambio del mismo, pero Sergi es muy claro acerca de este punto:

No podía seguir en el mismo centro, era un deshonor, no quería aguantar un año más a los profesores, además se habían ido mis amigos...

Sergi señala profundas diferencias entre las escuelas, subrayando algunas cosas que cree que le han ayudado a aprender mejor y con más entusiasmo en la segunda escuela.

Los dos institutos eran mundos muy diferentes: la primera era una escuela católica, con un nivel de educación muy estricto. Los profesores eran muy mayores y seguían en mismo modelo educativo con el que ellos habían crecido: por ejemplo la profesora de filosofía leía el libro y luego tú te lo estudiabas por tu cuenta. Mientras que en la otra escuela la profesora de filosofía se sentaba en la mesa, y todos los estudiantes se sentaban alrededor, la clase era más una conversación en la que todos podían hablar.

Sergi no estaba contento de haber tenido que repetir un año de escuela, pero justamente, tener que repetir le abrió las puertas de una experiencia de escuela completamente diferente. Esta segunda escuela además de gustarle mucho más le permitió subir notas y pasar la selectividad con una nota que después no le creó problemas en elegir la carrera que quería: ciencias políticas.

En particular Sergi subraya como en la segunda escuela el tipo de aprendizaje que se desarrollaba era más autónomo, los estudiantes no eran invitados simplemente a repetir y memorizar unos conocimientos sino que la idea era que pudieran relacionarse por sí mismos con la asignatura. Un ejemplo que me pone es el caso de la asignatura de Historia del arte, en la que se encontraba muy cansado de copiar y repetir comentarios de otros acerca de la obra. Su deseo, que la segunda escuela le brindó, era de “comprender la obra”, es decir tener los medios y los recursos para poder expresar su opinión y sus ideas acerca de la misma.

En general de la primera escuela, a pesar de las amistades y de algunas buenas

relaciones, Sergi tiene un recuerdo de desilusión, de algo que poco a poco fue descubriendo diferente de lo que se había imaginado:

Cuando iba a la ESO lo hubiera dado todo por la escuela hasta que ves que la escuela te pide más de lo que te da, también económicamente (siempre se proponían excursiones muy caras y recogidas de dinero).

La dimensión relacional

El papel de los amigos y de las relaciones tiene un valor importante. En estas relaciones Sergi destaca algunas que le parecen más relevantes en el día a día de la escuela.

Creo que la vida escolar es condicionada por los amigos, la familia, la novia y los profesores.

Como me había comentado anteriormente en la primera escuela él había estado durante 15 años y por tanto se había generado un conocimiento entre él y los profesores que hacía que éstos ya tuvieran una imagen prefijada de él. Esto le impedía poder cambiar, poderse presentar y ser visto de una manera diferente.

Los profesores me conocían tanto, ya sabían cómo era, que me faltaba ganas de hacer...pero cuando cambié de escuela en la mayoría de las asignaturas pasé de 3 a 8.

El problema de los profesores que ya le conocían y por tanto le ponían notas según la opinión que ya tenían de él afectaba tanto a los que sacaban malas notas como a los que sacaban buenas notas: “eran fichados los que estaban detrás y los que iban delante”. Por esto Sergi se queja que las clases eran dirigidas principalmente a aquellos estudiantes que eran los “favoritos” de los profesores, lo que sacaban buenas notas y que a lo mejor ya sabían muy bien la asignatura.

Haciendo un paralelismo con la segunda escuela Sergi me explica como el trato entre alumnos y profesores era completamente diferente. Lo que le gustaba era que en el segundo caso los profesores demostraban un respeto hacia los estudiantes y los trataban más como “adultos”. En esto Sergi tiene muy buenos recuerdos sobre todo de su profesor de Historia del arte (Jaime) que un día que fue a conocerle en su despacho se levantó de la silla para saludarle y le invitó a sentarse.

Como contraste, en la escuela anterior, Sergi se sentía tratado como un niño. Para darme una idea de lo a que se refiere me pone un ejemplo: si a alguien le sonaba el móvil a lo largo de una clase el profesor se lo quitaba y no se lo devolvía hasta final de curso. Considerando que se trataba de estudiantes de 18 años hubiera sido suficiente con apagar el móvil y pedir disculpas.

Sergi hace especial hincapié en las relaciones paritarias entre los profesores y los alumnos que encontró en su segunda escuela. Le parece que además ayudan en el

momento del aprendizaje, ya que las explicaciones de estos profesores llegan mejor a los estudiantes.

Estas relaciones que se crean con los profesores siguen teniendo mucha fuerza también en el momento en que la escuela se acaba y la relación deja por tanto de ser de alumno-profesor. Esto se puede notar tanto en lo que concierne a las buenas relaciones, como se evidencia en el cariño con que Sergi habla de su profesor de Historia del arte, como para los profesores con los que las relaciones se fueron desgastando.

Hay profesores que te dieron trabajos que te fastidiaron tanto que todavía los recuerdas, miras al profesor y lo único que piensas es que tuviste que hacer tal trabajo para él.

Las otras personas importantes en la dimensión escolar son los amigos, la novia y los padres. Estos últimos en particular han constituido una fuente de motivación para Sergi: “quería llegar a la universidad porque mis padres no pudieron”. Mientras que su novia representó sobre todo un apoyo y una persona que le incitaba a seguir adelante con los estudios a pesar de tener que repetir un año.

Los amigos representan un apoyo pero también una fuente de intercambio. Por ejemplo, una de las cosas que le encanta de la universidad es el poder estar con personas con las que comparte aficiones y con las que puedes hablar de asignaturas que él mismo ha elegido de cursar.

Ahora la universidad me encanta, me gusta que pueda compartir mis aficiones con otras personas, y me gusta que puedas elegir hacer lo de que de verdad te interesa.

A pesar de los muchos cambios de compañeros de los últimos años Sergi se muestra contento de las relaciones que ha tenido con ellos. Con los compañeros de la primera escuela sigue en contacto y en amistad y ahora está conociendo personas nuevas y diferentes en la universidad. Estos cambios le parecen interesantes, ya que conocer nuevas personas, que tienen otras experiencias y otros conocimientos, le incentiva a hacer cosas nuevas y aprender más.

Además también los compañeros son una fuente de aprendizaje. Me pone el ejemplo de cómo algunos amigos siempre le comentan que él aporta cultura, ya que le gusta mucho explicar de dónde derivan algunas palabras.

Otras aficiones

Pasamos a conversar de lo que hay afuera de la escuela, el tiempo libre, las aficiones. Sergi me explica que por las tardes hacía matemáticas e inglés, unas extraescolares que sus profesores pedían. Pero que más allá de esto le gustaba mucho escribir, y que escribía en su perfil del facebook casi como si fuera un blog, donde también sus amigos podían comentar acerca de sus textos. El tema de la escritura le interesa mucho, y remarca como el profesor de catalán le había hecho

estudiar el catalán antiguo, del siglo XII, que había encontrado muy interesante y que había sido un buen ejercicio de escritura.

Me comenta además que hacía de monitor en la primera escuela, que al ser una escuela religiosa incentivaba a que los estudiantes mayores transmitieran conocimientos y valores religiosos a los más pequeños. Me comenta como esta experiencia le ayudó a ver desde el interior la política del centro, y aquí también destaca la diferencia entre las dos experiencias de escuela que ha vivido:

Veías la política que había en cada centro, uno era liberal y el otro un claustro del que no podías salir.

Sergi empezó este trabajo a petición de un amigo que le pidió ayuda y se encargaba de los estudiantes de quinto y sexto de primaria. Además de la enseñanza religiosa organizaban también actividades como rutas y campamentos, o encuentros con otros estudiantes de otras escuelas de la misma congregación religiosa.

Una primera despedida

Hace buen rato que hemos acabado el té y café y hemos dejado los vasos vacíos sobre la mesa. De hecho ha pasado hora y media, así que decidimos tomarnos una pausa y retomar la conversación otro día. Sin duda hay muchas cosas que profundizar y otros temas que tocar, pero la posibilidad de volver a repensar lo que nos hemos contado hasta el momento ayudará a focalizar el próximo encuentro.

En particular hay una frase que dejo como conclusión del primer encuentro y punto de partida para el segundo:

La escuela es donde el conocimiento queda en el papel, son los padres los que te dan conocimientos y educación. Por esto no me gustaba que en la primera escuela me educaran, era algo que tiene que ver con la familia, no con el centro.

Segunda conversación

Volvemos a quedar en el mismo sitio, delante de la facultad de Derecho con la idea de ir a conversar a la cafetería. Esta vez el lugar está mucho más concurrido y por un momento nos preguntamos si no sería mejor de ir a buscar un lugar más tranquilo, pero de repente vemos una mesa al fondo: libre y un poco alejada del caos de la entrada. Pedimos nuestros cafés, nos sentamos y empezamos charlando un poco del día antes de ponernos de vuelta a nuestro tema.

A través del mail había propuesto a Sergi algunas preguntas que podían servir para profundizar aspectos interesantes surgidos de la primera conversación, además de pedirle de traer algún objeto, foto o trabajo relacionado con la secundaria y que considerara especialmente relevante.

Hola Sergi,

Para nuestro segundo encuentro (dimes cuando te iría mejor quedar, miércoles o jueves de la semana que viene por ejemplo?) te propongo algunas preguntas acerca de las que pensar, para tener algunos puntos de partida para la conversación.

-cuando consideras que aprendes mejor.

-qué es lo que encuentras a faltar en cada uno de las escuelas y qué es lo que te aportaron.

-qué le dirías a una persona que comienza la secundaria con 12 años.

-qué relaciones y diferencias encuentras entre aprender y saber, entre conocer y saber

Además me gustaría que si hay algún objeto (fotos, trabajos y similares) que consideras particularmente importante en relación a tu tránsito por la secundaria lo trajeras para que podamos comentarlo juntos.

Un saludo, Paola

Las preguntas las llevaba además apuntada en mi libreta, de manera de tenerlas listas pero entre estas y los documentos que Sergi empieza a sacar de su carpeta me llaman mucho más la atención estos últimos. Así decidimos de empezar por lo que él ha traído.

Contando a partir de los objetos de la memoria

Me enseña un collage de fotografías, de diferentes tamaños colores y escenarios, en el que salen retratados más o menos siempre el mismo grupo de amigos. Se intuye que la foto central es la que los reúne a todos, mientras que en las otras salen unos u otros.

Este collage lo hicimos para uno de mis amigos, él tiene una copia en tamaño cartel mientras nosotros nos quedamos con una pequeña. Todas las fotos que salen aquí son mías. Podemos decir que soy el fotógrafo del grupo.

Empezamos hablando del grupo de amigo que está retratado, que intuyo tiene que ser un grupo de amigos muy cercanos y un punto de referencia para Sergi. Me explica que cursaron juntos desde primero de la ESO y que todavía siguen quedando, aunque ahora se hace más difícil encontrar tiempo libre dado que cada uno ha elegido una facultad diferente. Pero en la época de la ESO además de quedar muy a menudo se encontraban también para realizar trabajos de grupo para la escuela. "Grabamos una película juntos", me comenta Sergi para explicarme el tipo de cosas que hacía. Pido más detalles acerca de la película, pues no sabía que en las escuelas se hiciera este tipo de actividades.

El profesor de inglés nos hacía realizar "projects", vídeos de corta duración con guión en inglés para luego averiguar nuestra pronunciación. Nosotros inventábamos el guión y luego, gracias sobre todo a un amigo del grupo que sabía mucho, lo traducíamos al inglés. Bueno, al final el inglés no era muy bueno pero grabar era muy entretenido y nuestra película fue la mejor.

Sergi me explica que realizar estas películas requería un verdadero trabajo de equipo en el que cada uno tenía su rol. Una persona era la que se encargaba de la cámara, otra realizaba los efectos especiales con el ordenador y él se ocupaba del

maquillaje con tinta de sangre, visto que la historia era de aventura y miedo. El tema central era un grupo de amigos que iban a buscar un tesoro y que por esto se encontraban en varias aventuras una de las cuales era luchar contra el guardián del tesoro que acababa matándoles. Sin duda a través de lo que cuenta Sergi se puede ver como un pequeño trabajo escolar se había ido transformando en un verdadero y complejo rodaje, por el cual habían ido hasta Girona, que demuestra el interés que el mundo del vídeo, el trabajo de equipo y la abertura creativa habían sabido despertar. Sergi me cuenta que también al año siguiente habían realizado una grabación, esta vez eligiendo el formato del telenoticias. Una vez más se podía ver como el trabajo había despertado altos niveles de interés, de creatividad y de compromiso: se le había ocurrido grabar durante un día de lluvia para hacer una “noticia desde Londres”, y delante de una casa en ruinas que representaba las “noticias desde Irak”.

El segundo objeto que Sergi me enseña nos devuelve al tema de la fotografía: se trata de una foto de una fiesta con los compañeros de la segunda escuela en la que estuvo. También con ellos sigue en contacto, a pesar de que compartieron juntos sólo un año de escuela. Le pregunto algo más acerca del interés que me había dicho tener por la fotografía y me comenta que es algo que le gustó siempre. Su padre es aficionado y tiene una cámara antigua que a él siempre le encantó. Poco a poco él también fue aprendiendo, y le gusta llevar la cámara muy a menudo para sacar fotos. A veces las fotos se utilizaban también por algún trabajo escolar, pero la mayoría eran recuerdos que compartía con los amigos.

Me acordé que en la primera conversación que tuvimos no había señalado la fotografía pero sí la escritura, así que decidí preguntar algún detalle más acerca de esta última. Efectivamente Sergi me añade cosas interesantes: que había participado en el concurso de escritura de su escuela (la primera) y que lo había ganado. Me comenta la ceremonia de entrega de los premios, en la que estaba toda la escuela, y él se sentía muy emocionado “en general prefiero pasar desapercibido así que estar delante de tanta gente era una cosa nueva”.

El texto que había presentado era una prosa acerca del amor, uno de los tres temas que se podían elegir para redactar. Sergi sonrío y me dice que en el momento en que escribió aquel texto hacía poco que empezaba a salir con su novia y esto tenía mucho que ver con lo que había acabado escribiendo. Le pregunto si siguió escribiendo más cosas y me responde que en la segunda escuela había intentado presentar una poesía pero los profesores la habían considerado demasiado corta.

Pero siguiendo este tema de la escritura me enseña el tercer objeto que había traído: un trabajo de historia acerca de la Guerra Civil. En la portada hay un 10 en rojo, pero me doy rápidamente cuenta que el cariño especial que Sergi tiene para esto trabajo no tiene que ver con la nota que le pusieron. El trabajo recoge historias que su abuelo le había contado acerca de la Guerra Civil, y está narrado en primera persona. Un estilo que Sergi eligió para dar cuenta de cómo aquellas historias le fueron contadas.

Me acuerdo cuando mi abuelo me contó todo esto y pensé: un día tengo que escribir todo lo que me está contando, así que cuando tuve la

oportunidad hice el trabajo. Mi abuelo me explicaba no sólo lo que pasaba, y que él había pasado, sino también todo lo que pensaba. Me transmitió la idea de que el mundo de la guerra está vinculado a la suerte, a la valentía y a la cobardía. Después para poder articular bien el texto busqué informaciones históricas, de este modo pude enlazar las tres misiones a las que mi abuelo había participado y que me había contado.

Como siempre vamos con el tema de las dos escuelas le pregunto en cual había realizado este trabajo. Me explica que la única ocasión que había tenido para realizarlo había sido su segunda escuela, porque por un lado la guerra civil española no se estudia en la ESO y por otro su profesor de historia de bachillerato de la primera escuela no pedía trabajos.

Transitar entre escuelas: segunda parte

Esta puntualización nos devuelve al tema de las dos escuelas, tan diferentes, que Sergi había cursado, así que, retomando también las cuestiones que tenía apuntadas desde la anterior conversación, decidimos profundizar el tema.

Mientras que la primera escuela era más exigente a la hora de los exámenes, la otra te hacía más responsable y autónomo. Además esta última me ayudó a descubrir cosas de mi mismo: había una orientadora escolar y nos hacían realizar test psicológicos. Así que por ejemplo, al principio yo quería estudiar educación social, pero desde los tests salió que me iba a ir mejor una carrera más individual. También Jaime, mi profesor de Historia del arte, un día que hice una presentación me dijo que se me daba bien hablar en público y que podía hacer política.

Otra cosa que Sergi destaca de la segunda escuela es la motivación que los profesores conseguían transmitir, probablemente debido también a que todos tenían mucha pasión para la asignatura que enseñaban.

Al profesor de catalán todos le llamaban el profesor de los fonemas. Hacía sonidos raros para que escuchásemos cada fonema, pero al final hacía que se te quedaran en la memoria.

Otra diferencia muy importante entre las dos escuelas era el tema de la autoconfianza de los alumnos. Sergi me comenta como en la primera todos se sentían muy inseguros y esto hacía que las expectativas fueran muy bajas: todos se proponían cursar carreras de fácil acceso.

Un amigo mío aspiraba a entrar a medicina y los profesores le dijeron que no aspirara tan alto.

Sergi me comenta que una cosa que le sorprendió mucho al entrar en la segunda escuela era justamente la diferente forma de pensar entre los alumnos. Ya no se respiraba tanto pesimismo, todos tenían sueños y eran conscientes que si estaban en un bachillerato era para ir a la universidad, cosa que les daba confianza. Le

pregunto si hay algo que rescate de positivo de la experiencia en la primera escuela, además de las amistades que he entendido fueron muy importantes y profundas.

Era una escuela católica, por esto el tipo de educación que exigían era muy estricto. Había muchas reglas, también a nivel de cómo vestirse, normas y valores a los que acababas acostumbrándote e interiorizando. En la época esto lo vivía muy mal, te hacían reflexionar mucho acerca de lo que hacías y por ejemplo antes de hablar con los profesores solía prepararme muy bien lo que iba a decir. Pero ahora lo valoro de manera diferente, creo que sirvió para formarme, para aprender a relacionarme de manera más formal y para gestionar las relaciones con los adultos. Creo que al haber pasado por las dos escuelas me hizo educado y sociable al mismo tiempo, cosa que valoro mucho.

De cómo me comenta su experiencia, a pesar de valorarla positivamente en la distancia, me parece que en la época tuvo que ser bastante difícil. Añade que lo que le faltaba más en esta escuela, y que la segunda le brindó, era una relación igualitaria entre alumno y profesor. Tanta formalidad ponía una distancia entre alumnos y profesores que hacía que fuera muy difícil cogerle cariño a un profesor. Además ellos mismos reforzaban la idea de que los alumnos fueran en cierto sentido “inferiores” a los profesores, cosa que no ayudaba las relaciones interpersonales. Sergi me comenta que desde este punto de vista en la segunda escuela se encontró con un cambio radical.

Me atrevo a comentarle si en esta segunda escuela, de la que habla con tanto entusiasmo, hubo alguna cosa que valorara negativamente. Me comenta que la única cosa que probablemente lo hacía sentir incómodo era que en esta escuela había mucha gente adinerada y esto creaba una situación diferente de la primera escuela en la que el nivel económico era más igualitario. Sergi afirma que él no tenía problema con el hecho que algunas personas estuvieran muy bien económicamente pero que a veces comentarios como “Venid a mi casa que es más grande” le resultaban incómodos.

Volviendo a las preguntas iniciales

En la pequeña pausa que se crea Sergi me comenta que le había parecido muy interesante una de las preguntas que le había propuesto por mail: ¿qué le comentarías a alguien que va a empezar ahora la ESO? Así que decidimos retomar la cuestión para seguir nuestra conversación.

Sin duda le diría de ir sin prisa

Le pido de explicar un poco mejor esta idea, que no estoy segura de haber entendido correctamente. Me comenta que él antes de ir a la ESO hubiera querido ir directamente a bachillerato, que representaba el objetivo final, había como un “mito del bachillerato” y los chicos que lo cursaban eran como unos modelos para él. Pero luego poco a poco se dio cuenta que antes del bachillerato quedaban

muchos años, y que la ESO implica un cambio radical y mucho trabajo, por tanto empezó a dudar de si llegaría o menos al bachillerato. Me explica que en su escuela empezaron la ESO 50 y acabaron 26. Así que él sugeriría a un futuro estudiante de no pensar ya en acabar sino de ir poco a poco, estudiando con regularidad. Que está bien aspirar alto pero con sentido común, es decir considerando todo el camino que hay que hacer para llegar.

Otra de las cuestiones que había apuntado era relativa a las diferencias entre saber, aprender y conocer, así que le pregunté si quería añadir algo más acerca de este tema, a pesar de que muchas cosas que me había ido comentado a lo largo de las conversaciones iban alrededor de estos conceptos.

Para mí el saber podemos adquirirlo a través de conceptos, y entonces hablamos de “aprender”, o a través de la experiencia, y entonces hablamos de “conocer”

Le pido que me explique un poco más este concepto y me pone el ejemplo de la manera de estudiar y de aprender en las dos escuelas por las que había transitado. Me explica como en la primera los profesores simplemente repetían lo que estaba escrito en los libros, y que él hubiera querido que explicasen más sus opiniones, sus puntos de vista acerca del tema. Esta manera de enseñar hacia que “saber fuera igual a estudiar” y que el nivel de comprensión que los alumnos desarrollaban era mínimo. Muy diferente era la segunda escuela en la que “saber era igual a comprender”, cosa que respondía más a sus intereses y sus inquietudes. Sergi comenta que cada persona es diferente en el saber, y que algunos prefieren estudiar, según el modelo de la primera escuela, pero que él prefiere el segundo método. Pero se da cuenta que muy a menudo en las escuela es el primer método el más común: “*los profesores nos piden tomar apuntes en clase y apuntes en casa: este es el alumno 10*”.

Nos despedimos otra vez, siempre con la idea de seguir en contacto a través del e-mail. En la semana siguiente me dediqué a transcribir la conversación, añadir comentarios, re-organizar lo que nos dijimos. Le pasé todo a Sergi a través de un e-mail, pero tardó en enviarme una respuesta. Volví a contactar con él a través del móvil y me comentó que estuvo fuera Barcelona y que se pondrá pronto a revisar el texto final. Por un momento me quedé con la duda de si estaba pidiéndole demasiada implicación, demasiado tiempo, a un chico que está empezando la universidad y que tiene ya bastante cosas de las que ocuparse. Pero después de la espera Sergi me devolvió el texto muy contento. Aprovecho el renovado diálogo para pedirle un comentario final acerca de lo que había representado para él la experiencia de volver a contar y re-pensar su pasaje por la secundaria. A qué sensaciones y reflexiones le habían llevado nuestras conversaciones. A finales de noviembre Sergi me contestó con el siguiente mensaje:

Aunque toda la historia de la entrevista la pude vivir en primera persona, es curioso como 6-7 años de aprendizaje se pueden llegar a describir en 4 páginas que pueden provocar nostalgia y felicidad a la vez. Fue increíble revivir varios sentimientos del pasado, tantas amistades que aún

conservo, me ayuda a pensar que en el pasado no estuviera tan solo como podría parecer en ese momento.

Hay momentos de la entrevista que para mi fueron mágicos, tanto para con mis compañeros de clase como con mis profesores, aunque hable mejor de mi segunda escuela que de la primera, ambos centros me formaron ayer tal y como me presento hoy. Me siento cada vez más seguro de mi mismo, cada momento que recuerdo todo el camino que hice hasta llegar a la universidad. Realmente hoy estudio la carrera que quiero para que mañana me pueda dedicar a un trabajo que se pueda relacionar con ella.

Todo lo que he vivido en mi vida, lo simplifico en dos simples frases: " Lo que viví ayer fue duro e injusto en muchas situaciones; Lo que vivo hoy..... lo que realmente estoy viviendo es un sueño"

Marcel. Con la música a otra parte

Antoni Tort Bardolet

Presentación

Marcel estudia en Barcelona en la Escuela Superior de Música (ESMUC), el único centro público de estudios superiores de música¹⁰ en Catalunya. Está en su tercer año. Después de acabar el bachillerato y toda la etapa en la Escuela de Música, luego Conservatorio de Vic, obtuvo su plaza en la ESMUC, en el verano de 2008, después de superar unas pruebas de acceso, temibles dado que las plazas son limitadas, quedando el primero de todos los aspirantes que se presentaban para cursar los estudios de piano como instrumento. Tiene su residencia familiar en Vic, pero durante la semana y buena parte de los fines de semana vive en un piso con otros estudiantes en la capital catalana. En los dos años y poco que estudia en Barcelona ya ha cambiado de piso varias veces. Problemas de humedad, conflicto con los propietarios, cambio de planes de los compañeros de piso... No es un caso aislado en la numerosísima colonia estudiantil en Barcelona.

Entre Vic y Barcelona hay setenta kilómetros y una gran movilidad de centenares de personas que se trasladan diariamente de una ciudad a otra por trabajo o por estudios. La misma Universidad de Vic cuenta con profesorado y recibe muchos estudiantes procedentes de Barcelona y de su área metropolitana que van y vienen el mismo día, con transporte privado o público. De todas maneras, hay una fuerte tradición de muchas familias de la zona que hace que una parte importante de jóvenes se instale en Barcelona, en pisos de estudiantes (y, en menor grado, en residencias) para cursar sus estudios universitarios. En este caso, la incorporación a los estudios universitarios o superiores va asociada a una inmersión en la vida de una ciudad llena de potencialidades como Barcelona y a la adquisición de un alto grado de independencia y de autogestión personal en el día a día.

Podríamos considerar que Marcel se sitúa en un selecto grupo de estudiantes en una institución de máximo nivel. Pero no es exactamente la consecuencia de unos estudios primarios o secundarios de excelencia. Por decirlo de algún modo, la secundaria fue una etapa de la que Marcel habla de una forma bastante neutra.

No tengo malos recuerdos de la secundaria. Era una época en la que no dedicábamos mucho tiempo a los estudios. Íbamos tirando. No nos apretaban y los profesores también se lo tomaban con calma. El nivel de rendimiento era bajo. Era fácil aprobar o sacar notable. Todo el mundo se ajustaba a ello. No requería mucho esfuerzo y no aprendías como aprenderías si estuvieras más motivado. En realidad, no es que te desagradara una determinada asignatura pero como el profesor no se implicaba, los alumnos nos adaptábamos a la situación. La que me costó

¹⁰ En el ámbito privado también se pueden cursar estudios superiores en el Conservatorio del Liceo.

más fue “Tecnología”. Nos teníamos que aprender todo el tema teórico, conceptos de resistencia y cosas así, y nunca aplicábamos nada...

¿De lo que ahora mismo te interesa, te hace mover, te intriga, qué es lo que tiene que ver con lo estudiado?

No sé, no me arrepiento de nada de lo que he hecho... En nada. Es difícil notar el bagaje adquirido. No sé, el tema de la fonética, puede gustarte más o menos pero la funcionalidad en tu vida es relativa. Sí, es una base y en algún momento lo puedes necesitar, lo utilizas. Ahora bien, hay algo muy importante de los institutos: es un espacio donde se encuentra gente de una misma edad. Aquí nacen un mogollón de cosas. Y aprendes mucho, al margen de las clases. Tiene que ver con relaciones personales, obviamente con los compañeros y compañeras.

De mis intereses lo que puedo atribuir al instituto tiene que ver con lo que a mis amigos de entonces les interesaba, como le interesaba a algún profesor, alguno sólo. Está el fútbol, la literatura, ir al cine. Es difícil pensar en un contagio de lo aprendido en clase con mis intereses. No sé... Quizás también al hacer una pincelada de casi todo, te ayuda a orientarte para el bachillerato. Cuando hice física y química en secundaria ya vi que no era lo mío. Para esto también sirve una enseñanza de lo que se supone que es básico, para descartar. No vas al instituto sólo para descartar pero te sirve para ver por donde quieres ir. Tengo muchos recuerdos del instituto, bueno es que son seis años. Hay un cambio total, pasas de crío a casi adulto. Hay muchas vivencias, bastantes asociadas al aula pero bueno... es difícil de valorar que hay del instituto en lo que yo soy. En la música sí que veo más lo que soy.

Ya hacías música en paralelo a la secundaria. ¿Cómo te veían en el Instituto? ¿Eráis especiales los que hacíais música?

Quizás te veían como una especie un poco rara más que nada porque reducíamos horas de lo otro por el hecho de seguir estudios musicales y, bueno, nos tenían un poco de envidia porque convalidábamos algunas asignaturas. Algunos años llegué a convalidar hasta cuatro y cinco asignaturas. En cierto modo era un cierto privilegio, el no hacer todo el plan de estudios. Y algunos compañeros nos decían que éramos unos cabrones por ello. Pero ni se imaginaban que estas dos, tres,... hasta cinco horas “ahorradas” no me sacaban de ningún apuro. Porque había de trabajar muchísimo cada día, fuera del instituto, con el piano. Y normalmente, cuando convalidábamos y nos quedábamos en el instituto, tampoco aprovechábamos para avanzar trabajos de secundaria o bachillerato. Aprovechábamos para hablar los cuatro que salíamos de la clase. Era un rato de charla y tranquilidad. Tampoco era tan diferente de otros alumnos como los que practicaban atletismo o los que no hacían inglés porque sus padres eran nativos, que también convalidaban. En mi caso, me hacían más bromas no por la música sino por el hecho que mi madre era profe en el mismo instituto.

¿Este hecho de ser hijo de profesora, te suponía algún problema añadido?

No, No de ningún modo. Además, no coincidimos nunca porque ella imparte clases en Primero y Segundo de ESO y cuando yo los cursé me adjudicaron otro profesorado.

¿Tampoco había control y exigencia en casa?

No, no, no me sentía especialmente obligado a hacerlo mejor. Iba a mi aire y, bueno...

¿La liabas igual ?

Sí sí, ja ja ja...

Marcel se sitúa rápidamente en su papel en la investigación e intenta dar respuesta a lo que cree que le estoy pidiendo. En las diferentes conversaciones mantenidas quiere estar a la altura del compromiso adquirido con nuestros intercambios, roto reiteradamente en términos de fechas. E intenta analizar la educación recibida aunque a mí me interesa una perspectiva más amplia que no se ciña a su biografía académica. Pero Marcel quiere cumplir dando sus opiniones sobre el sistema educativo y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mantiene una apreciación, amable y serena sobre su paso por el instituto pero se replantea la efectividad de muchos elementos de la educación secundaria en general. Éstas son algunas de sus reflexiones.

Contextos de aprendizaje

La comunicación no es una cosa unidireccional. El esquema que nos hacían estudiar, es una "collonada", es falso. Cuando te dicen que la comunicación es aquello de "Emisor-receptor". Mentira podrida. Eso lo he discutido ahora con algún profesor en mis estudios superiores. Si el receptor no quiere, ya puede ir haciendo el emisor, o sea el profesor. Una flecha así no existe. Existe un círculo, o muchas direcciones posibles. En el instituto hay un sector que no dice nunca nada en clase y cuando les preguntan a lo mejor dan la respuesta más completa que podrías esperarte, que flipas, pero por vergüenza, pereza, respeto o lo que sea no intervienen. Con lo cual, las clases se hacen mucho más aburridas, o más lentas. Todo es más complejo.

Creo que el conocimiento se genera en todas partes y en todas las circunstancias. Y se debe de jugar a favor de esto y no se juega a favor de esto. Cuántas veces tenía la sensación que aprendía mucho más ir a hacer una birra, en vez de estar como un pelele en clase. ¡Cuando iba al bar del instituto mi concentración subía el doble, el doble! En el bar con algún profe era otra cosa pero ya te he dicho que sólo algunos pocos profesores

conseguían que el aula fuera el bar.

¿El aula, un bar?

Que el aula sea el bar no quiere decir todas las connotaciones de un bar. Quiero decir el clima, aquello de cosa recíproca. Sin la cosa recíproca no hay aprendizaje, el saber es mínimo. Y reciprocidad no quiere decir que hable el alumno, quiere decir que hay, ni que sea sólo por el hecho de una gran atención, que hay feed-back, que están pasando cosas. Así de claro. El profesor puede aprender mucho de los alumnos. Y luego, otra cosa. El trato en el aula. Yo creo que es esencial. Dentro del aula. Vale, hay buen rollo fuera, hacemos actividades, desde el simple trato de cordialidad por los pasillos hasta colaborar en la redacción de la revista del instituto. Pero es en el aula donde se juega la parte importante del partido. Si todos en clase se sienten uno, aunque sea un colectivo, es lo interesante. Uno de los mejores profesores que tuve, la forma de tratarnos era personalizada. Hacía unas coñas que eran las tuyas y te sentías tratado directamente. La coña iba dirigida a ti. Sí, hablaba a toda la clase, pero te hablaba a ti.

Pero con tu profesor de piano, Sergei...

(Su profesor de piano actual, de origen ruso, tiene fama de ser extremadamente exigente con sus alumnos en las clases de instrumento particulares)

No, no un bar no. Hostia, no, no, la clase con Sergei no es un bar; pero sí que hay una forma especial de trato, porque ya nos conocemos de hace tiempo.¹¹ Es un rato en el que inconscientemente, hay una gran concentración. Tú tocas y él es tu profe.

¿Pero no es muy duro o se ha ido modulando la cosa?

Yo creo que tú te acostumbras a él, más que él a ti. Entro a clase a tope aunque me de una mano de hostias. En el sentido figurado, pero son hostias. Hoy me reventará el culo pero voy a minimizar el dolor, a hacerlo de puta madre. No es solo salvar el culo. Claro, hay un trabajo detrás. Pero voy a tope. Un día te da muchísima caña pero sigues, no hay concesiones. Claro no es un bar pero hay un feed-back que te cagas. Hablamos de música y estableces una relación con el profe brutal y los profes aprenden un cojón enseñando. De como puedo explicar ciertas cosas a tu alumno... El carácter de la pieza, la tensión muscular, formas de "leer" un compositor... Te metes en temas físicos como liberar tensiones, como lo explicas esto a un alumno. La clase se transforma en una cosa muy creativa a nivel de enseñanza.

Pero tengo la idea, a lo mejor es equivocada, que hay mucha presión...

Sí, la apariencia puede ser que sea de dureza, pero es un laboratorio

¹¹ Los estudiantes tienen, por lo general, el mismo profesor de instrumento a lo largo de sus estudios.

experimental. Hay otros profesores o profesoras mucho más suaves y también alguna de muy severa. También hay otra que parece la madre de todos los alumnos. Pero igualmente a la que se entra en clase...

¿Sabes qué pasa? Lo importante es la motivación que tú traes y que estás haciendo lo que te gusta. Traes una pieza trabajada, un estudio, una sonata. Tienes una disposición increíble para aprender. Claro, entras porque tú quieres. Nunca entré en una clase del instituto como entro en una clase de piano. Y esto ya me pasaba en la Escola de Música de Vic, con el profesorado de allí.

La historia somos nosotros

Claro, es muy importante hacer lo que quieres hacer. Y por esto, el modelo clásico o de antes del alumno aplicado, con la libreta, siempre quieto, atento y serio, tampoco era una transmisión correcta o suficiente. Cuando se aprendía bajo la coacción de aprender, no era un aprendizaje libre. Tampoco es tan diferente de los que no cogen la libreta y se rebelan. Creo que es una misma cosa, el de libreta forzada y el que pasa de la libreta. No hay una predisposición.

Es lo que pasa con el tema de la Historia. No llegamos ni a la Revolución de Octubre, y la mitad de clase no sabía que es el nazismo. Con según qué profesores, el que estaba interesado perdía el interés. Con uno, historia era leer el libro de historia. El profesor leía sin despertar ni una brizna de interés. La historia es un desastre si no hay actividades extra escolares, debates... El caso de la historia es muy ejemplar. A mí la historia, me interesa sin exagerar. En general los libros de historia son un palo. Párrafos y párrafos...

En cambio, otro profesor nos preguntaba y nos decía esto pasó porque unos tíos cabreados y jodidos, que tal y cual... y llevaba la historia a una escala muy comprensible. Vale, había unos tíos cabreados y luego tú te sumabas a todo un proceso de razonamientos y de buscar soluciones. La historia se iba construyendo, bueno, reconstruyendo, hasta que se llegaba a un determinado punto. El profesor elaboraba un mapa conceptual. Vale, tío, todo queda construido; lo entiendo y me encanta. En cambio, con el otro, "ahora toca Isabel II" y apunta, apunta, apunta, apunta.

Cuando estaba en secundaria, hice una pequeña estancia en Francia en casa de una amiga, que estudiaba en un instituto bilingüe. En la clase de historia había unos debates superanimados. Recuerdo una discusión sobre Stalin y el asedio de Leningrado... todo el mundo participaba. Era una cosa más colaborativa Y no hacían examen. Todo el mundo escuchaba a todo el mundo.

A propósito, ¿Aquellos días en Francia, te dejaron a entrar en aquel instituto, aunque no fueras alumno de allí?

Mi amiga lo había preguntado a la profe y yo como si fuese un alumno más, interviniendo. Sin problemas... Y con la filosofía, aún más debates. Esto era ya en cuarto de ESO Y no sé si es en toda Francia o era este instituto bilingüe que era especial. En una hora se comían el temario y con mucho interés...

Dispositivos para aprender, dispositivos anti

Seguimos en tiempos y espacios diferentes con su análisis educativo. Hablamos de los elementos “anti” aprendizaje.

(La charla del tutor)

A nuestra edad, nos decían en tercero, que era un año malo, con todo el problema hormonal adolescente. Yo no creo que fuera así. Pero con esta excusa el trato era muy superficial y como si fuera un curso puente... La primera charla del tutor fue ésta. Nos sentamos y nos largó el “speech,” que si tercero es un año que no sé qué. Hombre, gracias por decírmelo, ya me habéis analizado y estaré así todo el año. Pues, vale. Y, por lo tanto, tampoco hace falta trabajar mucho porque es el año tonto.

(La tarima)

De entrada la manera como un aula está planteada o como enseña un alumno ya no es el ideal. Incluso en el IES teníamos la tarima. La tarima es un “anti”. El alumno que tiene motivos por ponerse de espaldas al aprendizaje pues se le pone en bandeja solo con ver la tarima. En muchos sitios, en la universidad hay tarima para verse mejor pero poner el profesor a otro nivel... Yo creo que muchos profesores preferirían estar – no para verse mejor- en un nivel de intercambio...

(Las lecturas)

Pasa un poco como en el tema de las lecturas en los institutos. Ahora mi hermano pequeño debe leer “Terra Baixa” y “Nada”. Pues eso, nada de nada, porque te dicen qué has de leer sin muchas explicaciones... ¿Por qué no nos planteas que libros nos pueden interesar? El único que lo hacía era Carles, un profe de literatura que nos pasaba un poema de Papasseit¹² y te explicaba que el tío estaba enfermo, tuberculoso y pasaba una tía que estaba buenísima y va y escribe aquel poema conocido del metro, uno cojonudo con aquellas metonimias sobre el trozo de vestido de la chica que se convierte en no sé qué. Puta madre...

(Los exámenes)

¹² Joan Salvat Papasseit, poeta en lengua catalana (Barcelona, 1894-1924).

Otro tema son los exámenes si realmente... No sé como lo tenéis analizado los que sois entendidos en esto. Como es que está tan demostrado que los exámenes es la mejor manera para saber si alguien sabe algo.

Preparaos algo y haremos un debate. Así puedes saber quién sabe más o menos. ¿O no se trata de eso?

Los exámenes son muy tipificados y bastante inútiles. Quizás es más importante tener perspectivas globales y no saber determinados contenidos. Vale, debes saber la mitad de ellos, para llegar al cinco y tú te lo haces. Porque en clase haces más o menos dos temas de diez. En el fondo, te lo haces tú mismo. Hay muchas asignaturas que solo escuchando en clase no puedes aprobar. Ya está bien que haya un trabajo posterior pero si no se conduce bien, es un sin sentido.

Lo que se aprende cuando te dan una materia es poco, es... anecdótico. Anecdótico. Cosas por encima. La Revolución Francesa, vale, de acuerdo. En realidad, lo que te sirve de verdad, no es la Revolución Francesa, es el interés por la Revolución Francesa. Te pueden enseñar a querer... a querer aprender

De acuerdo, Marcel, pero creo que la carrera de música está llena de exámenes y algunos de ellos te pueden llevar a tener una beca o no, a poder seguir estudiando, porque los estudios son caros, o a poder ir a la ESMUC...

Sí, claro pero es como si te examinases constantemente. Y por ello, cuando había el examen oficial a final de trimestre, ibas muy confiado porque ya habías tocado mucho. En realidad, cada clase es como un examen, porque debes llegar a la clase con una pieza ensayada o trabajada. No había miedo. La confianza, la seguridad, el perder el miedo a los exámenes oficiales para nosotros no era una obligación, era así. Implicaba una concentración pero ya sabías que la tarea ya estaba hecha. Una cosa son los nervios del momento, pero sabías que no podías suspender. Una fuga de Bach, una sonata de Haydn, un nocturno de Chopin, de acuerdo, se te podían complicar o no salir del todo bien, pero no para suspender. Sabes, era o es un tipo de examen profundamente personal, con tu mismo. ...No he sido capaz de llegar hasta aquí. No se trata de: "no me acuerdo; o bien": "¿... cómo era aquello que estudié la noche anterior?": o bien: "ostras, me he equivocado..."

Era algo muy diferente. Tú estudiabas fuera de la escuela de música. Aunque te diera pereza, estudiabas. Yo creo que hay pocos alumnos de ESO que al final del día repasaran lo trabajado al largo del día. Nadie lo hacía. En cambio, con la música es lo habitual. Y luego, ¿sabes qué pasa? A veces en la primera media hora de una clase de instituto tienes que dedicarte a recordar lo que se hizo en la sesión anterior. Se hace una bola, se hace más lento...

Marcel toca cinco horas el piano diarias, sin contar las horas de clase en la ESMUC. Una alta dedicación en relación a otras carreras universitarias y poca si

comparamos con alguno de sus colegas rusos que conoció en un intercambio de la escuela de música de Vic con la escuela Gnessin y el conservatorio Tchaikovski de Moscú, hace dos años. Vladimir y Gennadi, 19 y 21 años vivieron en casa de Marcel unos días. Luego devolvieron la visita a Moscú. Marcel habla con admiración de los dos pianistas que no duda que tendrán un recorrido como pianistas en el campo internacional. Con sus compañeros catalanes y rusos contrastaron modos de aprender y “jornadas laborales”. Luego, me comenta Marcel, en el intercambio en Vic, al final del día acababan dirimiendo sus desafíos en feroces partidos de fútbol y saliendo de copas. Vodka, gin tonic y cervezas, como opciones mayoritarias. Tampoco son tan raros.

Es justamente alrededor de unas cervezas que hablamos un poco más en una de las sesiones establecidas. No viene sólo. Es sábado. Ha “subido” de Barcelona y el programa de la tarde-noche es extenso y variado. Entrevista con el profesor de la Universidad, ir a ver el enésimo partido del Barça mientras se comen un bocata en el bar de siempre, y luego a la “Jazz Cava”, un pequeño local en el centro de Vic, en el que se programan jam sessions de madrugada. De vez en cuando Marcel con alguno de sus colegas sube al escenario. Dos de ellos se sientan y comparten el rato de intercambio conmigo.

Hablamos de su paso por la Escuela de Música y el Conservatorio. Hablan Marcel y sus colegas de otra forma de educación. Las clases particulares con el instrumento en el centro del mundo y en una relación especial de maestro-discípulo, es, efectivamente, otro mundo.

Son profesores que te conocían desde pequeño. Un círculo más pequeño en el que se trabajaba en una dirección similar. Había como una simbiosis entre todos y con todo. En el grado medio, la gente que “plegava” eran poquísimos y no necesariamente porque se quería seguir la carrera de música como es mi caso. Nadie tenía vergüenza de intervenir y tocar porque nos conocíamos mucho.

Después de tantos años de conocimiento en un campo como la música, al final no te cansas. Hay gente que dice después del instituto, que ya están hartos. No quieren seguir estudiando. En cambio, muchos de mis amigos y amigas del Conservatorio, aunque estudien medicina, filología y no se dedican a la música quieren seguir tocando. Y me empieza a recitar nombres...

En el instituto haces vida pero si quieres hacer vida la haces sobre todo fuera del instituto. Yo recuerdo que en música de cámara hacíamos mucho cachondeo en clase, jugábamos a pelota en la clase pero no sé era algo especial. Se crean unas dinámicas. Los profesores nos seguían. En piano jazz aprendimos poco, pero no sé, eran dinámicas especiales, no sé cómo explicarlo. Quizás era porque no éramos muchos en el conservatorio, todo era más global. Todos nos conocíamos y el trato era mucho más cercano. Seguramente coincidió que fuimos una pequeña generación o grupo con gente muy singular que creo que dejamos alguna huella... En música todos los profesores sabían de ti. Era agradable; en cambio en el instituto era más distante todo. Aunque a medida que

avanzabas hacia el bachillerato, también se creaban más vínculos.

El aprendizaje. Compromiso e intensidad

Me cuesta un poco explicar la sensación fuerte que tengo de que con la música he aprendido tanto y con lo otro he aprendido bastante menos. Tengo la sensación de haber aprendido un cojón y cada día me lo demuestro. Hay algo de una solidez que no se puede comparar con nada.

¿Cuál era vuestro proceso en el grado medio, en el Conservatorio?

Hacíamos una hora de instrumento. A parte de estudiar cada día, nos encontrábamos, con los otros estudiantes ensayábamos, hacíamos música de cámara. Tocábamos con amigos para tocar por placer. Era como un microcosmos y una vida que se alimenta y retroalimenta constantemente, gracias a un tiempo y unas condiciones y esto no existe en el instituto. Todo acaba en la clase. A la que toca el timbre debes cambiar el chip. De mates a literatura y de química a tecnología. No hay ninguna conexión. Acabas mates y desconectas. Ahora en la ESMUC en una hora y media te dan mucha información, tienes otras clases pero todo es música y te acuerdas de mucho de lo que te ha explicado el profesor porque está conectado con todo lo demás. Todo gira alrededor de la música. Hay una dinámica de continuidad. En el instituto si no te lo anotas todo, lo pierdes y al final del día no te acuerdas... te acuerdas vagamente. No hay un recogerlo todo. No se dan las condiciones para la retroalimentación. No sé, no lo tengo muy claro.

¿No te pasó en alguna asignatura?

Bueno en literatura, a parte de las clases y lecturas obligatorias hacíamos la revista y montamos un club de lectura. Algunos viernes por la noche íbamos a comer unas pizzas, con Carles y Joan, dos profes, y éramos unos quince. Habíamos discutido sobre libros de Paul Auster, "La nit de l'oracle", creo, y el de Murakami, "Kafka a la platja"

La música significa una formación completa, a tope. Es difícil de extrapolar o de comparar. La gente que hace ballet, dibujo. Es con todas las consecuencias. Al inicio todo es más neutro, cuando empiezas de pequeño pero el compromiso es muy fuerte con la música y te la juegas. Yo encuentro bien tener una formación de base en ciencia, filosofía, matas y lenguaje para no hacer sólo música y olvidarte del resto. Pero no es fácil adaptarlo al instituto.

Es un tema de intensidad. Pero la música es especial, es difícil de comprar con nada. Ni con la literatura ni con las ciencias. Pero si comparas lo aprendido en un sitio u en otro si que puedes encontrar cosas similares. Pero la intensidad es otra. La cuestión es la intensidad.

Se me hace difícil extrapolar o comparar. En la carrera de música hay mucha dureza a la hora de pasar filtros, las piezas musicales son cada vez más difíciles técnicamente...Y hay gente que está harta por estos niveles de exigencia, aunque nuestro grupo todo el mundo siguió hasta acabar grado medio, y aunque no quisieran dedicarse a la música. También está la parte pública de defender tus habilidades en público constantemente. Debes hacer un concierto, tocar ante profesores, compañeros, papás y mamás, hay una proyección pública. Hay comparaciones, alumnos más mimados por determinados profesores. Pero esto te curte muchísimo... El compromiso es mucho más fuerte de lo que podía ser el instituto.

Ahora, cuando nos dicen de hacer una exposición oral, ante una clase, profesores, etc., para los que hemos hecho estudios musicales, significa cero problemas. Después de salir a un escenario para tocar una pieza de Bach... en público. Esto sí que jiña. Has preparado la pieza con el profesor mano a mano, si la cagas tu, jodes al profesor. Aunque hayas trabajado, siempre hay riesgo de fallos o que la pieza se te descomponga un poco, o que no tenga el carácter adecuado. Son muchos años de hacerlo...

A mí me lo dice mi profesor de la ESMUC esto no lo puedes tocar porque harás el ridículo y me harás hacer el ridículo a mí. Él es así, muy directo y descarado pero en el fondo es así... Si uno la caga la cagamos todo. Esto también pasa en los proyectos finales que tenemos que hacer al final de la ESMUC.

Se me hace difícil hablar de Marcel sin utilizar la palabra naturalidad, aunque no deja de ser una proyección o percepción del investigador y que puede ser connotada de muchas maneras. Marcel no es muy alto pero tiene un físico corpulento con el que puede domesticar el piano. Me comenta que cuando era más joven tenía algunos prontos temibles de carácter físico. Algún que otro compañero de clase había recibido su avalancha o su ímpetu. Ahora, se le ve sereno y asumiendo su presente. No viene de un entorno exquisito, ni sobrado económicamente. El padre ya está jubilado y hace trabajos de payés. La madre, ya hemos comentado que es profesora de instituto. Tampoco tiene un expediente lleno de excelentes y notables. Se lanzó de lleno al piano sin grandes alardes pero ya está lejos; los estudios generalistas los resolvió y ya está.

Parece que Marcel no tiene prisa en establecer relaciones sentimentales o al menos esto es lo que dice. Es muy amigo de sus amigos y mantiene una gran fidelidad sobre todo con dos jóvenes de su misma edad con los que compartió el período de estudios musicales en Vic. Durante los veranos ha participado en campos de trabajo europeos y tiene amigos y amigas en varios países. Disfruta con sus colegas de las dos ciudades, que a veces se encuentran en un piso, en un concierto, en un bar, en Vic o en Barcelona. Tiene ganas de irse al extranjero cuando acabe en la ESMUC. No es la impaciencia de algunos de sus colegas barceloneses ansiosos por salir ya durante los estudios actuales porque quieren irse de la casa familiar por un tiempo. En su caso, ya hace una vida independiente –aunque no económicamente– pero quiere nuevos retos. Como un proceso lógico, vital.

La vida. Tránsito de expectativas

Me acuerdo que antes de empezar ESO, teníamos muchas ganas de ir al Instituto. Entrás con una ilusión bestial. Otra cosa es hasta cuando te dura. A algunos les dura dos semanas; a mí, hasta la mitad de segundo. Pero se entra con una ilusión muy grande. Y esto se pierde. No sé lo que se tendría que hacer. La ilusión existe, podemos ser más o menos criaturas, más o menos "destroyers" pero la ilusión existe, las ganas de estar despierto, de aprender. Pero ya te digo, no sé cómo se habría que hacer.

También es verdad que esto va así siempre: hay unas expectativas y luego hay la frustración o la superación de las expectativas que de hecho, es lo mismo. La superación de las expectativas. Cuando ya te has acostumbrado. Luego hay un desengaño pero que es normal y que pasa con todo, que es cuando ya estás en lo que estabas esperando. En la escuela quieres ser mayor e ir al instituto. Y en la ESO quieres hacer bachillerato porque estás hasta los mismos cojones y cuando haces bachillerato quieres ir a la Universidad. Yo la ESMUC me la esperaba muy diferente, ahora pienso en irme al extranjero. Es un proceso de superación de las expectativas, que implica dos cosas. La creación de una nueva expectativa y el desencanto, que no hace falta que sea muy gordo, respecto de la cosa que esperabas que fuera.

Por un lado tienes la cabeza pensando en lo que quieres hacer en el futuro pero no siempre se piensa en lo que debes hacer ahora para conseguirlo. Yo creo que esto pasa. A mí, la música me ha ayudado mucho a ver esto, porque para tocar en un sitio, hacer un concierto, si no has trabajado bien una pieza durante semanas ya te puedes ir olvidando del concierto.

Una historia que no pudo ser o qué se puede aprender de una relación fallida en una investigación

Paulo Padilla-Petry

Marco de la investigación

Como indica el título, presento aquí mi relato y mis reflexiones sobre una historia que no pudo ser, la historia de Carmen¹³. Pienso que existen por lo menos dos dimensiones reflexivas posibles: pensar sobre lo que faltó y pensar sobre lo que esta experiencia puede aportar a nuestra investigación. Aunque la segunda dimensión me parezca más fructífera, la primera también me parece importante ni que sea para reflexionar sobre las decisiones metodológicas grupales y personales.

Mi participación en esta investigación (“Repensar el éxito y el fracaso escolar de la educación secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber” - EDU2008-03287 Ministerio de Ciencia y Tecnología) fue una consecuencia de la participación en la investigación anterior sobre jóvenes que habían dejado la escuela secundaria prematuramente¹⁴. En aquella, yo había realizado dos entrevistas breves y me había quedado con ganas de profundizar más en el tema. La investigación actual sobre la relación de los jóvenes con el saber empezó para mí por las ideas de Charlot (1997/2000), el relato de Pennac (2007/2008) y una reflexión sobre mi relación con el saber. Las discusiones teóricas y metodológicas que teníamos en el grupo me dejaron bastante deseoso de pasar a la práctica, de entrevistar y participar de la escritura de una historia. La perspectiva aportada por Charlot (1997/2000) fue para mí una grata sorpresa. Ver que alguien había finalmente intentado superar las frases hechas sobre el fracaso escolar y considerar la relación profundamente subjetiva que cada uno tiene con el saber me ilusionó. La descripción a la vez dramática y cómica que Pennac da de sí mismo como mal alumno me sirvió de contrapunto a mi propia experiencia escolar y contribuyó así a enriquecer mi visión sobre la relación con el saber.

La relación con Carmen

En una reunión, una de las profesoras del grupo mencionó una estudiante que podía participar de nuestra investigación porque había tenido problemas en la secundaria y un diagnóstico de dislexia. Sin embargo, ella había superado las dificultades y había llegado a trabajar como maestra. En una otra reunión, se decidió que yo trabajaría con Carmen y la profesora que hizo el contacto me pasó

¹³ Seudónimo

¹⁴ 2007-2008: Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'*exclusió*. Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. 2006ARIE10044. NPR: 15.

su móvil. Yo la llamé antes del puente de principios de diciembre y quedamos el miércoles siguiente a las 4 de la tarde en la entrada de una biblioteca de la universidad. Carmen me dijo que siempre tenía clase a las 5 de la tarde y así tendríamos tiempo suficiente para nuestra conversación inicial. Volví a hablar con ella cuando me llamó el martes para cancelar el encuentro que teníamos el día siguiente, me dijo que tenía una reunión antes de la clase y no tendría tiempo.

Quedamos entonces el mismo día, pero a las 11 de la mañana. Llegué un poco temprano y esperé a Carmen sin saber muy bien como nos identificaríamos. Cuando Carmen llegó, me preguntó si iríamos a mi despacho y, siguiendo lo que había sido discutido en el grupo, sugerí que conversásemos en el bar. Ella lo aceptó sin cuestionarlo y allá fuimos. Cogimos una mesa que estaba bastante sucia y ninguno de los dos tomó nada. La silla que cogí recibía bastante sol y el bar me pareció especialmente ruidoso, se puede decir que yo no estaba cómodo en aquella situación. Mirando retrospectiva y reflexivamente, me doy cuenta que los problemas en mi relación con Carmen empezaron aquí. Conversar en el bar fue una decisión mía que se reveló infeliz de inmediato, el sol me castigaba y apenas le escuchaba en medio de tanto ruido. Lo más prudente habría sido prontamente cambiar de sitio, y no cambiarlo llevó a una segunda mala decisión: reducir el tiempo del primer encuentro.

Yo le entregué la hoja de negociación del proyecto que ella leyó atentamente. Después de explicarle el objetivo de la investigación y de cómo pensábamos que podíamos construir conjuntamente una historia sobre su experiencia en la secundaria, le pregunté si era más o menos lo que esperaba de la investigación y ella me dijo que sí.

Como habíamos quedado en el grupo, empecé preguntando qué recordaba de la secundaria y Carmen giró inmediatamente el tema hacia la dislexia. Toda su vida escolar ha estado marcada por el diagnóstico de dislexia que le dieron cuando tenía 6 ó 7 años. De hecho, toda nuestra entrevista también fue marcada por este tema. Sin embargo, su rendimiento escolar no se vio muy afectado por la dislexia en la primaria ya que en la escuela pequeña y familiar de su pueblo, los maestros sabían cómo trabajar con ella.

El padre de Carmen no quería que ella estudiase en un instituto de pueblo y por eso Carmen hizo sus estudios de secundaria y de bachillerato en una escuela privada de Barcelona. En él, no encontró tanta comprensión por parte de los profesores en relación a su dificultad como en su experiencia en primaria. Reflexionando otra vez sobre lo que le pasó, pienso que la comprensión de los profesores matizaba significativamente su dificultad. Un problema que parece incuestionable a partir de la autoridad de un diagnóstico puede ser relativizado o superado por la comprensión de los otros. Así que si los profesores hubieran sabido cómo enseñar a una joven disléxica como sabían los maestros de la escuela primaria de su pueblo, Carmen posiblemente no habría pensado en participar de nuestra investigación.

Carmen me dijo que en la secundaria siempre le decían que suspendería y que no debería presentarse a la selectividad. En realidad, Carmen suspendió la

selectividad y empezó entonces un módulo de educación infantil que cambió su vida. En este entorno, se sentía respetada y los problemas relacionados a la dislexia se atenuaron.

Carmen dijo que sus padres siempre creyeron en ella, que siempre le han dado soporte y que cuando ella finalmente superó las dificultades, su padre le dijo que siempre había creído en ella.

La autoridad del diagnóstico de dislexia en el discurso de Carmen me despertaba dudas y me llevó a preguntarle sobre el significado que tenía para ella, cómo ella entendía el cambio a partir de la salida del bachillerato. La respuesta de Carmen fue contundente: la dislexia es algo para toda la vida. No ha dejado nunca de ser disléxica, la dislexia sólo dejó de ser un problema para su aprendizaje, nada más.

La decisión de acortar la entrevista se debió a las razones apuntadas anteriormente, pero también a lo que me parecía el “muro” de la dislexia en la entrevista. De alguna manera, yo necesitaba tiempo para pensar sobre lo que me había dicho y también esperaba que con el material relacionado con la secundaria que aportaría en el segundo encuentro, Carmen podría enriquecer más lo que tenía que decir sobre esta época de su vida. Al final de la entrevista, quedamos que continuaríamos cinco días después, el lunes de la semana siguiente. Un día después de nuestra entrevista, le envié el relato de nuestro primer encuentro. El lunes por la mañana recibí el siguiente SMS:

Hola! Soy Carmen, la chica del estudio. Siento comunicarte que no continuaré con el estudio, por falta de tiempo. Lo siento. Carmen.

Después de pensar un poco sobre si no habíamos dejado poco tiempo entre un encuentro y el otro, le contesté con otro SMS:

Hola Carmen! He visto tu sms y me quedé pensando si no tendrías más tiempo en enero. ¿Qué te parece? Paulo

La respuesta no tardó a llegar en otro mensaje:

Lo siento, pero trabajar en el colegio y hacer el máster ya es demasiado. Suerte.

Yo me enteré después que Carmen había justificado su salida de la investigación junto a la profesora que había hecho el primer contacto. También me enteré que había presentado otras razones (que no la falta de tiempo) para su salida, pero que éstas no podían ser reveladas directamente a mí. Obviamente, en estas circunstancias, fue inevitable pensar sobre cuál sería mi participación en la salida abrupta de la investigación. Finalmente, después de una reunión con el grupo, le envié un correo electrónico que nunca me contestó.

<p>Hola Carmen, El nostre grup de recerca va tenir una reunió la setmana passada i vam parlar de la teva desistència.</p>

Jo sé que no tens gaire temps, però voldria demanar-te una última cosa: tu podries enviar-me per e-mail un comentari sobre la teva participació en la nostra recerca, és a dir, tu podries dir-nos alguna cosa sobre com va ser parlar sobre la teva experiència escolar i rebre després un relat sobre això?

Moltes gràcies, bon Nadal!!
Paulo

Reflexiones sobre una relación fallida en una investigación

¿Qué es una relación fallida? Pensando sobre la relación con Carmen, me vi obligado a pensar hasta qué punto o bajo qué condiciones se puede hablar de una relación fallida en una investigación. Partiendo del opuesto, una relación no fallida sería una que hubiera permitido la realización de la investigación. La nuestra tiene un método definido y perfeccionado por el grupo a lo largo de muchas entrevistas y reuniones. No se trata de un método tan rígido a punto de especificar exactamente cuántos encuentros serían necesarios o cuánta información habría de ser aportada por cada colaborador. Así que en el marco de esta investigación una relación no sería fallida por falta de información o simplemente porque hubo solamente un encuentro. Sin embargo, la colaboración prevista entre investigador y colaborador en la escrita de la historia supone desde el principio algo que no ocurrió en la relación con Carmen. La historia a ser construida debería realizar múltiples idas y venidas entre investigador y colaborador incorporando las voces de ambos.

La relación fallida con Carmen se caracterizó por la falta de intercambio de opiniones e impresiones entre nosotros dos. Tuvimos un encuentro corto y el relato de este encuentro nunca pudo ser comentado por Carmen. La relación que acabó por la falta de tiempo de Carmen fue marcada en realidad por una falta de tiempo para un intercambio más profundo. No obstante, esta relación malograda en su intento de acercar investigador y colaborador en la escritura de una historia puede aportarnos algunas reflexiones.

Carmen vino para hablarme de cómo su dislexia le había creado problemas en su vida escolar. Sin embargo, dijo que este problema que fue diagnosticado cuando tenía 6 ó 7 años no complicó significativamente su vida escolar hasta la secundaria. Eso se debe a la sensibilidad y capacidad de los profesores de primaria de una escuela de pueblo para trabajar con ella, una chica disléxica. El reconocimiento de la dislexia y la adaptación de los profesores a ella parecen ser importantes en la historia de Carmen. No me sorprendería si mi pregunta sobre la dislexia hubiera sido entendida por Carmen como una falta de reconocimiento. Cuando me dijo que era para toda la vida, que nunca dejaría de ser disléxica, a lo mejor me estaba advirtiendo que cuestionar la permanencia de la dislexia sería no reconocerla. Pennac (2007/2008) dibuja un cuadro un tanto cómico de su condición escolar de zoquete, “negado para la aritmética (...) profundamente disortográfico (...) reticente a la memorización (...) incapaz de aprender lenguas extranjeras” (p.17) y dice que los profesores que le salvaron no estaban preparados para hacerlo y no se preocuparon con los orígenes de su incapacidad escolar. El énfasis en la dimensión subjetiva (no técnica) del aprendizaje que sirvió de base a esta investigación contrasta con la importancia que Carmen da al conocimiento (técnico) de la

dislexia. Por otro lado, la importancia que damos a la relación subjetiva con el saber puede explicar cómo la relación con algunos profesores permitía superar el diagnóstico.

Irónicamente, mi preocupación con la relación de Carmen con el saber puede haber sido interpretada por ella como una relativización de lo que explicaba mucho de su pasaje por la escuela: la dislexia. La autoridad y la fuerza técnica del diagnóstico de la dislexia para Carmen pueden convertir cualquier relativización o cuestionamiento de un investigador en intervenciones poco prudentes. La no escucha por mi parte de este aspecto puede haber sido decisiva en el fracaso de mi relación con Carmen.

Un otro final o cómo una relación fallida puede dejar de serlo

Después de escribir lo que pensaba que sería el último párrafo de esta narración y de discutir mi texto con el grupo, lo envié a Carmen porque me ilusionaba la idea de que ella lo comentaría. Así que no fue exactamente una sorpresa, pero sí una gran satisfacción cuando Carmen me respondió con el siguiente correo.

<p>Hola, Cómo estás? Pues he leído tu relato. Está bien, explicas las cosas como fueron más tus sentimientos y sensaciones relacionados! Yo no tenía tiempo para colaborar contigo, realmente. He estado trabajando de 9 a 17 horas como maestra y de 17 a 21 horas cada tarde en el máster! Sé que era un trabajo bonito, pero no podía seguir. Con Sara y su grupo de investigación, acabamos redactando mi relato de experiencia. Si tienes que añadir mi experiencia, hazlo, pero he señalado algo. Suerte Carmen</p>

Comentaré los tres cambios que Carmen introdujo en el texto. Ella marcó con otro color una referencia que había a su familia en el texto original. Más tarde, cuando le pregunté, me confirmó en un otro correo que quería que suprimiera esta referencia. Se trataba de un comentario mío sobre un tema que en realidad no habíamos profundizado suficientemente y que se encontraba de hecho bastante suelto en el texto original. Otro cambio introducido por Carmen sirvió para aclarar que el "instituto" de Barcelona que yo había mencionado en el texto original era de hecho "una escuela privada". El otro cambio, sin duda el más significativo de los tres, está relacionado con su experiencia en Primaria. Dónde yo digo que "su rendimiento escolar no se vio muy afectado por la dislexia en la primaria" Carmen marcó el "muy afectado" con otro color y añadió abajo: "¡¡¡Aquí es dónde voy al centro durante 5 años!!! ¡Sí que me afecta! ¡Pero la escuela me ayuda y el entorno también!" Yo decidí mantener la versión original que yo había escrito y mencionar el cambio de Carmen sólo aquí para que se quedase clara la diferencia que había entre el texto original sin la voz de Carmen y lo que ella considera importante en su historia. El comentario enfático de Carmen subraya a la vez dos puntos: la afectación causada por la dislexia durante los años de Primaria y la ayuda recibida del entorno y de la escuela. En el texto original yo menciono la ayuda recibida del entorno, pero dejo en un segundo plano el impacto de la dislexia, algo que choca

con la experiencia de Carmen.

Considerando este último cambio, el correo que me envió Carmen y las discusiones que tuvimos en nuestro grupo de investigación, nítidamente abrieron nuevas perspectivas que desde luego han cambiado el final de esta narración. El correo de Carmen contesta mis especulaciones sobre el final abrupto de la relación ya que manifiesta a la vez su interés por la investigación y su falta de tiempo. El cambio (y principalmente el comentario que le acompaña) introducido por Carmen en la parte sobre la Primaria deja evidente que toda su historia escolar ha sido marcada por la dislexia y que para construir con ella una narración sobre su experiencia en la Secundaria hay que reconocer la importancia que la dislexia ha tenido para ella. La participación de Carmen en lo que yo ya consideraba como una relación fallida permite otra reflexión sobre lo que puede haber de malogrado en una relación de investigación. En este caso, está claro que una historia fallida sería una construida por el investigador sin dar la debida importancia a lo que la joven considera como sumamente relevante en su historia escolar.

Finalmente, es importante subrayar el papel del grupo en la construcción de esta narración. La reacción positiva del grupo a la primera versión de esta narración (fallida) me llevó a querer enviársela a Carmen. El interés por la historia y los comentarios de los colegas me dejaron con la sensación de que a lo mejor Carmen también podría sentirse invitada a participar en el texto. La reflexión en grupo posterior a la última respuesta de Carmen también me ayudó a pensar sobre la diferencia que hay entre un relato y una narración. El primer texto que envié a Carmen era un relato de lo que habíamos conversado y como tal se ceñía más a las intervenciones de ambos. Este relato, con su intento de espejar fielmente lo que habíamos dicho no daba mucho espacio a Carmen. ¿Cómo añadir algo a una fotografía? La narración que envié a Carmen cuándo ya consideraba la relación como fallida incorporaba elementos completamente ausentes en el relato. Carmen menciona en su correo mis "sentimientos y sensaciones". Sin duda, la narración se diferencia del relato por explicitar una autoría, yo pongo allí mis sentimientos, impresiones, reflexiones y especulaciones. La autoría explícita del texto paradójicamente invita a Carmen a la autoría. Ella pudo así dejar de ser la observadora de una fotografía que no le agradaba para poder ocupar un lugar de coautoría.

Tentativa de investigación

Paola Cinquina

Me vuelvo a incorporar al grupo que realiza la investigación “Repensar el éxito y el fracaso escolar de la educación secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber” después de una pausa debida a un estancia al extranjero. Esto por un lado me pone en la posición de necesitar un tiempo para volver a entrar en el corazón del debate del que, desde la distancia, he ido perdiendo algunos pasajes, algunos avances, algunas decisiones tomadas a nivel de grupo. Por otro lado me permite volver en el momento en el que las primeras historias de jóvenes, una de las metodologías que se han decidido utilizar para desarrollar la investigación, ya están prendiendo forma y contenido.

Considerando que la metodología de construcción de las historias es una metodología experimental construida a través de un caso piloto, la posibilidad de poder ver el proceso de construcción de otras historias amplía el conocimiento de la metodología misma. Además permite compartir con los compañeros que ya están en proceso de diálogo con los jóvenes las dudas, los pasajes y las reflexiones. Desde este punto de vista tenía la impresión que mi retardo en entrar yo también en la fase de diálogo y de construcción con un joven había sido una ventaja desde el punto de vista de mi preparación.

Había podido notar las diferencias de lugares en los que las diferentes historias que se iban construyendo habían tenido lugar. Además la manera de dar cuenta de cada historia, de manera muy interesante, hablaba no solo del joven invitado a participar en la investigación sino también del investigador mismo, su estilo, su manera de establecer diálogos, su manera de relacionarse y de contar su versión de los hechos.

Los textos que se iban tejiendo me parecían un provechoso aprendizaje que me hubiera ayudado en el momento de empezar yo misma el diálogo y la historia compartida con alguno de los jóvenes participantes en la investigación. Así que en el momento en que se me dio la posibilidad de entrar en contacto con uno de ellos, tenía la impresión de estar preparada al diálogo y con las ganas yo también de confrontarme con una metodología que ponía en juego en igual medida investigadores y los que comúnmente se definen como sujetos de la investigación pero que nosotros hemos preferido indicar como colaboradores

Antes de poder localizar a Imar tuve que llamarlo durante un par de semanas; lo fui intentando en varias horas del día, pero quería evitar llamarle muy tarde. Por cuanto el número que tenía era el del móvil me daba la impresión de poderle molestar llamándole por la noche pidiéndole su colaboración en una investigación de la Universidad de Barcelona. Por fin un lunes por la tarde conseguí que no me saltara la voz metálica advirtiéndome que el móvil era apagado o fuera cobertura y por primera vez pude hablar directamente con Imar.

Después de la primera duda decidí hablarle en castellano, ya que era el idioma en que yo era más cómoda por teléfono y además porque su nombre, Imar, me dejaba muchas dudas acerca de sus orígenes. Me daba cuenta que esta última reflexión era bastante carente de fundamento, los nombres, como nos recuerda Eco en El nombre de la rosa, muy poco dicen de quien los lleva. Pero cuando lo único que tenemos de una persona es una palabra construimos alrededor un mundo de hipótesis.

Imar se muestra muy amable, me explica que sabía que iba a recibir esta llamada aunque una frase que deja caer, *Sí, Montse me dijo a mí y otro chico de participar*, me dejó con la duda de hasta qué punto se sentía involucrado en este proyecto de investigación que le ha sido propuesto. De todos modos me explica que está muy ocupado, que tiene siempre actividades por las tardes y el viernes tiene que ver a su padre, información que me da sin más explicaciones. Por tanto, el único día que podría quedar sería el lunes por la tarde.

Nos quedamos hablando un rato para ver cuál podría ser el lugar mejor para quedar y cuando descubro que vive en Sants le propongo quedar en su mismo barrio. Por un lado quedar cerca de su casa me daba la esperanza que, a ser un lugar cómodo y conocido para él, le hubiera facilitado la participación. Por otro se trata para mí de un barrio no muy lejos de la Universidad. Así que quedamos delante de la entrada de la Biblioteca Vapor Vell, un edificio que es un punto de referencia al interior del barrio. Me pregunto si la idea de quedar delante de la biblioteca, propuesta por Imar, dependía de la cercanía del lugar o de alguna asociación mental que le empujó a buscar un lugar “de estudio” para responder a una invitación desde la Universidad.

El lunes establecido llegué con bastante antelación por no haber sabido calcular adecuadamente el tiempo de recorrido necesario. Me quedé esperando delante de la puerta varios minutos, observando a todos los chicos que podrían tener la edad de Imar, pero nadie de ellos se detenía delante de la puerta. Todos entran decididamente hacia las salas de estudio de la biblioteca. No quise ser demasiado insistente con Imar y esperé unos veinte minutos antes de llamarle al móvil. Al contestarme le comenté mi nombre y le dije que le estaba esperando delante la puerta. Su reacción fue la de quien se acuerda de repente de algo que había borrado por completo de su mente.

Lo siento pero es que estoy enfermo, estuvo mal toda la mañana, la verdad es que no puedo levantarme de la cama...te hubiera avisado pero no sabía cómo. Me quedé un poco perpleja, por la mañana le había enviado un sms para recordarle nuestra cita, así que hubiera podido con facilidad contestarme. Pero dejé de lado mi observación y le pregunté si estaría disponible a otro encuentro. *Que sí, que sí, pero solo los lunes.* Pienso rápidamente: la semana siguiente es Semana santa, después es lunes de pascua, así que tenemos que fijar la cita para la semana siguiente. Le propongo de quedar en el mismo sitio y misma hora de allí a dos semanas. Vuelve a disculparse y confirma que estará en la cita.

Al colgar intento hacerme una idea de la persona con la que acabo de hablar, a pesar de la rapidez de la conversación. Sin duda una persona abierta y expresiva,

se me ocurre que si me hubiera tocado a mí a su edad de ser contactada por alguien de la universidad hubiera sido mucho más tímida y silenciosa. En general por tanto, a pesar del desencuentro, me deja con la impresión de una persona con la que una conversación tendría que ser bastante interesante.

El día de la nueva cita intento llamar Imar a lo largo de toda la mañana, sé que en el medio estuvo Semana Santa, las vacaciones, muchas distracciones para acordarse de una cita con no se sabe muy bien quién de la universidad. Me salta continuamente la voz metálica que afirma la falta de cobertura del móvil, así que voy hacia la biblioteca con pocas esperanzas de verle aparecer. Pero al mismo tiempo esta actitud me hace reflexionar. Cuanto poco necesitamos para hacernos una imagen de las personas, considerando que sin ni siquiera haber visto a este chico ya voy a nuestro encuentro con la idea de que no aparecerá.

Me hubiera gustado equivocarme pero la verdad fue que otra vez me quedé en la plaza delante de la biblioteca Vapor Vell con el móvil en la mano intentando contactar Imar. Es una pena porque sin duda se trata de una persona con muchas cosas que contar, por lo poco que he podido relacionarme con él ya se me habían ocurrido miles de preguntas y temas de los que hablar. Pero investigar con jóvenes quiere decir también relacionarse con tiempos y con vidas organizadas de otras maneras, con prioridades que son diferentes de las que nos ponemos nosotros, que al fin y al cabo, como investigadores, hemos decidido dedicarnos a la investigación. Y si por un lado nos gustaría contagiar a los demás con esta pasión para la búsqueda y para el hacerse preguntas, invitándolos a ser colaboradores y no simples sujetos de una investigación, por otro lado hay también que aprender a dar un paso atrás y reconocer y respetar los diferentes intereses de las personas con las que nos cruzamos.

Volví a intentar contactarle, aunque simplemente para despedirme y decirle que no se preocupara, que íbamos buscando a otros colaboradores, pero parece que otra vez los horarios de mis llamadas no son compatibles con la disponibilidad de acceso de su móvil.

III Parte. Hilos de relación

Escuchar lo que nos cuentan

José Contreras Domingo

Hasta aquí los relatos contruidos a partir de la relación con estos 18 jóvenes. Esto es lo que nos cuentan. O mejor, el modo en que conseguimos revelar aquello que nos contaron, teniendo en cuenta, y reflejando, que aquello que dijeron era fruto de nuestra propuesta e interpelación, de lo que dieron de sí las conversaciones que se tejieron, del modo en que se sintieron más o menos vinculados en las mismas, más o menos deseosos de mostrarnos sus evocaciones y reflexiones de su paso por la educación secundaria, y de la forma en que nosotros fuimos capaces de reflejarlo por escrito (con su colaboración, variable de unos a otros).

Por tanto, las historias que aquí tenéis son las que *nos contaron*. Pero este “*contar*” y este “*nos*” no se detienen aquí. Una historia, al oírla, siempre nos cuenta una nueva historia, nos dice algo nuevo, genera un nuevo relato: le dice algo especial, personal, a quien la escucha. Por eso, la investigación narrativa, reconociendo esto, consiste en un “contar y recontar” (Clandinin y Connelly, 2000). De las historias evocadas y compartidas en la conversación, a los relatos escritos. Y de aquí a la narración sobre la experiencia de escribir estos textos. Y de los relatos acerca de la experiencia de cada una, cada uno de estos jóvenes, a las nuevas historias que nos sugieren al leerlos. Nuevas historias que nos permiten mirar de nuevo y verle otras posibilidades, otras conexiones, nuevos significados para nosotros. Como puede pasarle a los jóvenes, que al leer estas sus historias descubran nuevas relaciones con lo vivido. Como puede pasarle a otras personas (por ejemplo, profesorado de secundaria) que al leer estas narraciones encuentren nuevas posibles miradas acerca de los jóvenes con quienes diariamente se encuentran en sus aulas. Etcétera.

Como equipo de investigación, asumimos este contar y recontar. Por eso, para nosotros, esta historia no acaba aquí. Pero a la vez, queremos abrir en estos momentos este proceso a lo que los relatos aquí recogidos hagan en cada uno que ahora los lea. Lo que es tanto como decir: “Aquí tenéis lo que nos contaron a nosotros 17 jóvenes. Ahora leedlo y ved qué os dicen a vosotros; qué os cuentan. Haced vuestra propia historia con estas historias. Dejad que os lleguen, que os pregunten. Paraos a pensar sobre estos relatos y lo que revelan de las vicisitudes de estos chicos y chicas en sus años de secundaria. Deteneos a escuchad acerca de lo que tienen para decirnos cuando se les preguntan cosas que, la verdad, nadie les suele preguntar; cuando nos cuentan sus vivencias, sentimientos, reflexiones y efectos personales de su paso por la secundaria”.

Esto que estamos sugiriendo, esta propuesta de pararse a escuchar no es sino lo que nosotros mismos, en nuestro proceso de investigación, hemos tenido que aprender a hacer primero, calmando ese impulso “investigador” que quiere entender demasiado pronto, antes de simplemente darse el tiempo de prestar atención. Y nuestra experiencia ha sido (y así la deseamos para quien ahora lea estas historias) que, al escuchar a estos jóvenes, al darnos el tiempo de oír lo que tenían que decirnos, hemos podido también pensar en muchos supuestos (acerca

de los jóvenes, del saber, de la escolaridad, del éxito y el fracaso, etc.) que se nos interponen en esta escucha. Lo cual nos ha llevado también a preguntarnos por otras historias: aquellas que nos han constituido y en la que se nos han fijado ciertas concepciones y sensaciones que, más allá de nuestras posiciones teóricas, actúan en los modos en que miramos a los jóvenes y a su relación con el saber (Biklen 2004).

Cada relato sugiere, evoca o resuena de forma diferente. Por supuesto, esto ha dependido en gran medida del encuentro y del tipo de relación que establecieron el o la joven y la investigadora o investigador. Como también, como puede apreciarse en cada uno de los relatos, del modo y estilo de escritura que cada cual adoptó, dadas las circunstancias de la historia que se podía contar en cada caso, y también como reflejo y sello personal en la manera de ser y de narrar. Y es que, evidentemente, detrás de cada relato hay un narrador o narradora, un sujeto, que entra en relación con otra persona, y que sostiene un modo de vivir, entender y relatar el encuentro y la indagación que pretendía. En el propio proceso de escritura, sostiene y despliega un modo narrativo de investigar, esto, es un buscar escribiendo, un re-construir y comprender el encuentro y lo que el joven le contó, buscando el relato que le permitía indagar en lo que sucedió.

Pero más allá de esto, lo que nos muestran los diferentes relatos es la variedad de historias, circunstancias, modos de ser, aspiraciones, intereses, sentidos de las cosas, y momentos vitales en los que se encontraban cada una/o de estas/os jóvenes. ¡Son tan diferentes unos de otros! Esto, que fue una exclamación expresada en algún momento en nuestras reuniones de investigación, no deja de ser algo curioso, ya que debería de ser algo evidente. Y sin embargo, nos revelaba un ficticio deseo que justamente la naturaleza de investigación narrativa desmiente. Porque al dedicarnos precisamente a explorar junto con los jóvenes sus vivencias y reflexiones sobre su etapa de secundaria y al buscar construir un relato acerca de estas vivencias, lo que estamos es destacando la singularidad de cada vida humana, la cual lógicamente se nos revelaba en cada historia narrada. Pero a la vez nos hacía caer en la cuenta (de un modo sorprendente, porque en realidad debería ser evidente) de unos de los problemas de la institución escolar: pensada para todos, pero con poca capacidad de flexibilidad y acomodación a las diferencias crecientes en estas edades en las que precisamente lo que cada joven está mostrando cada vez con más intensidad, es su diferencia irreductible, sus deseos singulares, sus necesidades variadas, sus modos personales de comprender, reaccionar y buscar.

En la variedad de las distintas historias, y en la complejidad y multiplicidad de cada vida, son muchos los asuntos que emergen. Nuestro modo de continuar la investigación intenta buscar algunos de estos asuntos emergentes que nos ayuden a pensar con más matices y profundidad las cuestiones que nos preocupaban y por las que emprendimos este estudio: la relación de los jóvenes con el saber. Sin embargo, el sentido en que nos planteamos esto no es el de fijar modos de comprensión acerca de este particular. No pretendemos establecer una explicación, o una tipología acerca de la relación de los jóvenes con el saber; no pretendemos decir cómo son los jóvenes en sus estudios de secundaria. Más bien, nuestra búsqueda se mueve en el sentido de revelar nuevas historias que están presentes en lo contado y que nos permitan pensar con mayor detenimiento

algunos aspectos de los jóvenes, el saber y la secundaria. Es este modo de exploración y profundización el que nos lleva a pensar en *hilos de sentido* (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 79) que podemos encontrar al leer y releer los diferentes relatos. Son hilos que nos permiten atravesar de nuevo las historias y seguir el sentido que podemos captar acerca de aspectos que se nos muestran relevantes con respecto a lo que nos preocupaba, filones que revitalizan las historias bajo dimensiones ya presentes pero ahora destacadas. Según esto, cada relato podría recontarse ahora, guiado por un hilo conductor que nos resalta algún aspecto que nos preocupa y que nos ayuda a pensar en ello en relación a la historia contada. Como también, trascendiendo ahora cada narración particular, podemos encontrar hilos que nos ayuden a ver, a través de las historias de estos jóvenes, aspectos relevantes para pensar nuestro problema.

Sin embargo, es necesario hacer algunas advertencias con respecto al modo de leer y pensar en estas historias. En primer lugar, podríamos decir que, aunque estos relatos se caracterizan por mostrar una historia personal a lo largo del tiempo, hablando de las formas en que fueron variando y evolucionando las circunstancias personales de estos jóvenes, sin embargo, lo que muestran no son sino un momento fijado: *una instantánea*. Son un momento (reconstructivo, eso sí) del modo en que un joven se ve a sí mismo y su historia. Pero en realidad las vidas de estos jóvenes son vidas en movimiento. El peligro latente es el de fijar las historias, en vez de captarlas en su naturaleza de aproximaciones provisionales de vidas en cambio; y son aproximaciones provisionales no sólo por parte de los investigadores, sino por parte de los propios jóvenes al intentar pensarse en estos momentos de su vida, momentos en los que todo está aún en movimiento, en construcción, momentos en los que están tomando todavía decisiones, tanteando trayectorias y caminos.

En segundo lugar, estos relatos reflejan un equilibrio a veces precario entre exponer trayectorias personales y centrarse en los aspectos escolares de la secundaria y el sentido que para ellas y ellos tuvieron estos momentos. Esto es, los relatos quieren ir más allá de considerarlos como estudiantes, para poderlos ver como personas en su variada gama de circunstancias y vicisitudes; pero lógicamente, se centran en lo que era nuestro motivo de exploración. Esto significa que aunque no mirábamos a los estudiantes, sino a las personas, sin embargo, las conversaciones se centraban sobre todo alrededor de su vida como estudiantes. La cuestión siempre en juego es qué tiene que ver una cosa con la otra y si podemos entender un aspecto sin el otro. Prestar atención a lo que nos dicen estos jóvenes, es poder mirar a la totalidad de lo que muestran e insinúan, porque lo que hay en juego, incluso en la comprensión de la relación de los jóvenes con el saber, tiene que ver con la totalidad de las vidas de cada uno, y no sólo con preocupaciones cognitivas, o escolares. La relación con el saber, el deseo de saber, la relación entre ser y saber no pueden entenderse mirando sólo a su relación con lo escolar, o a sus respuestas a las exigencias del sistema educativo. Cuando se encuentran en un momento de sus trayectorias en el cual están ampliando sus horizontes vitales y pensando lo que puede ser de sus vidas, la pregunta para la educación secundaria es también qué capacidad podría tener de acoger dimensiones del desarrollo y el crecimiento personal de los jóvenes en momentos delicados de decisiones y transformaciones.

En tercer lugar, un aspecto especialmente relevante de la experiencia de la investigación (y que se revela en estos relatos) es el hecho de que la misma ha constituido, para los propios jóvenes participantes, una oportunidad de pensar sobre aspectos sustanciales acerca del saber, de la variedad de saberes, de sus propios modos de valoración y consideración de los mismos, y de lo que estos suponen en su historia de formación. Y también, pensar y conversar acerca de su trayectoria en secundaria, y de las circunstancias personales y contextuales que la envolvían, ha supuesto una oportunidad de pensarse en modos y dimensiones sobre sí que con toda probabilidad ha significado una experiencia en sí misma valiosa y que revela una posibilidad de formación por sí misma. Hay aquí, en este aspecto, un hilo fundamental para nuestra investigación, respecto al saber de los jóvenes y a su relación con el saber, que nos muestra cuestiones importantes: Por un lado, que estos relatos no son meros datos obtenidos mediante un dispositivo de investigación, sino experiencias creadas por el propio participar en el encuentro de investigación. Es decir, que no estamos ante un mecanismo instrumental de investigación, sino ante un encuentro humano que ha podido dar lugar a una experiencia valiosa en sí misma para ambas partes. Y por otro lado, que la propia experiencia de la investigación muestra algo de las cualidades posibles para una experiencia educativa: la reflexividad acerca de lo que se vive y hace, de lo que se aprende fuera y dentro de la escuela, de las diferentes formas de saber y aprender y de qué dependen, qué aportan, la necesidad de acoger y probar distintos modos de saber y aprender, la importancia de las relaciones con los docentes en estos procesos, etc. La propia investigación ha abierto la oportunidad de elaborar una reflexión para muchos no realizada anteriormente: componer una visión y comprensión de sí al hilo de sus modos de conocer y de su paso por la secundaria.

Este último aspecto no es sólo significativo para los jóvenes, sino también para nosotros como investigadores. Porque detrás de todas estas historias hay siempre otra historia: la de entrar en relación con jóvenes y mantener una conversación inusual con ellos; y sobre todo, la oportunidad de procurar y mantener *una conversación*. Detrás está siempre la historia posible para contar acerca de nuestras relaciones con los jóvenes. Ahora, al ofrecer estos relatos, estamos ofreciendo la oportunidad de iniciar una nueva conversación con jóvenes, animados por la conversación que estos relatos os puedan sugerir.

Referencias bibliográficas

- ARNAUS, R. (1999). Educación de mujeres: significar la diferencia sexual. *Diálogos*, 18, 7-12.
- AUNIÓN, J.A. (2011). La crisis reduce el abandono escolar temprano al nivel más bajo. *El País*, 20 de mayo, 46.
- BACK, L. (2007). *The art of listening*. Oxford: Berg.
- BIKLEN, S.K. (2004). Trouble on Memory Lane: Adults and Self-Retrospection in Researching Youth. *Qualitative Inquiry*, 10(5), 715-730.
- BONAL, X., et al. (2003). *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.
- BRUNER, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor. (1997).
- CHARLOT, B. (2000). *Da relação como saber*. (B. Magne, Trad.). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas. (1997).
- CHARLOT, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., & ROCHEX, J.Y. (2000). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Bordas/HER.
- CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. (2000) *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CONTRERAS, J., & PÉREZ DE LARA, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. CONTRERAS & N. PÉREZ DE LARA (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (21-86). Madrid: Morata.
- COUSIN, O., & FELOUZIS, G. (2002). *Devenir collégien*. France: ESF éditeur.
- DUBET, F., & MARUCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- EISNER, E. (2004). *El Arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- FERRER, V. (2008). Complejidad y singularidad femeninas en la academia universitaria. En J.M. NAVAS & P. A. BATALLOSO i GUADAS (coords.), *Figuras y pasajes de la complejidad en la educación. Experiencias de resistencia, creación y potencia*. Barcelona: Denes Editorial.

- FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI. (1975).
- GOODSON, I. (Ed.). (2004). *Historias de vida de profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- HERÁNDEZ, F., & PADILLA PETRY, P. (en prensa). *La relación con el Otro en una investigación educativa con jóvenes*.
- HERÁNDEZ, F., & TORT, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8). Se puede bajar de:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>
- MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. París: PUR.
- MEDINA, J. L. (2007). La formación permanente desde la teoría de la complejidad. Conferencia en el *Congreso Internacional Noves Tendències en la Formació permanent del professorat*. Universidad de Barcelona. Barcelona, 5, 6 y 7 de septiembre.
- MERRIAN, S.B. (1998). *Qualitative research and case study: applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MORIN, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- NÓVOA, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. En T. S. POPKEWITZ, D. F. BARRY & D. A. PEREIRA (Eds.), *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona y México: Pomares.
- PENNAC, D. (2008). *Mal de escuela* (M. S. Crespo, Trad.). Barcelona: Mondadori. (2007)
- PÉREZ DE LARA, N. (2000). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.
- SAID, E. W. (2001). *Fuera de lugar*. Barcelona: Grijalbo. (1999).
- SCHLANGER, J. (1978). *Una théorie du savoir*. París: Vrin.
- VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós Educador. (1991).
- VILAR, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairos.
- WILLIS, P. E. (2005). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

