

L'aterratge del projecte Interseccions a l'escola com un assemblatge.



Treball de final de màster

Marta Martínez Reig

Tutoritzat per Paula Estalayo Bielsa

Màster d'Arts Visuals i Educació: un Enfocament
Construcccionista, curs 2023/24.

Gràcies als professionals del projecte Interseccions, a l'Escola d'Arts Visuals del Prat i de l'escola on es desenvolupa aquest TFM per obrir-me les portes i acollir-me amb tanta generositat i honestedat. A les coordinadores, les mestres i les educadores per compartir amb mi el seu temps i els seus sabers.

Als infants que han sigut part del projecte, pel seu caliu i per la seva genuïnitat.

A Paula Estalayo, la meva tutora, per la seva enorme comprensió i la seva confiança i per la guia i l'acompanyament que m'ha brindat, que han sigut el far d'aquest TFM.

A Fernando Herraiz, tutor de la meva estada de pràctiques, i la Marina Rosaleny, per la seva escolta i el seu guiatge durant el període de pràctiques on neix aquesta investigació.

A tots els autors i autores que m'han permès pensar a partir d'ells i elles.

Als meus pares, la meva germana, la meva àvia, l'Aitana i el Robi pel seu suport i la seva fe cega. Pels Cacaolats i els croissants d'ànim, per les abraçades i la infinita paciència.

Índex

Resum.....	1
Introducció.....	2
Posicionament.....	2
Contextualització del projecte.....	7
Metodologia i objectius.....	10
Mobilitzant la teoria. Marc teòric.....	14
Les coses del projecte. El projecte com un assemblatge.	24
La paperera daurada de Torremuntadas.....	25
Témpera rosa.....	28
Les agendas obertes.....	31
El radiador que en G., en P. i n'A. no podien parar de tocar.	34
Les banderoles de l'exposició final.	36
El tòtem de postals de l'exposició final com a conclusions.	39
Bibliografia.....	41
ANNEX 1	43
ANNEX 2	44

Resum.

Usant la noció d'assemblatge com a eix vertebrador de la recerca, i bevent també dels marcs de pedagogia afectiva i de teories neomaterialistes, a través d'aquesta recerca es pretén realitzar una lectura del desenvolupament d'un projecte artístic i cultural municipal a una escola del Prat el curs 2023-2024, i de les dinàmiques i els moviments afectius que es generen en ell, tot desplaçant la mirada cap a marcs de pensament llunyans als propis del món de l'educació formal, per a oferir una nova fotografia de la realitat que ocorre dins i fora de les aules del centre en el marc del projecte, parant atenció a les relacions que es teixeixen entre l'alumnat participant, les educadores artístiques, les mestres, la coordinació del projecte, l'equip tècnic a càrrec del desenvolupament del projecte des de l'ajuntament i la pròpia persona investigadora, així com els espais, els materials i les coses, els temps i els canals de comunicació que formen part del projecte.

A través de la lectura del que esdevé des de la teoria de l'assemblatge, es pretén explorar i comprendre les intraaccions que sorgeixen entre aquests agents i el seu context, tenint en compte la importància de la materialitat dels recursos, les eines i els espais de treball, disseny i comunicació del projecte, així com els afectes que circulen en tots aquests processos. Mitjançant l'observació participant, la documentació, les entrevistes semiestructurades dutes a terme amb agents del projecte i l'anàlisi de la informació obtinguda, es pretén capturar en la mesura del possible la complexitat del projecte, i les intraaccions que ocorren dins i fora de l'escola i del dia a dia del projecte.

D'altra banda, es pretén realitzar una recerca situada i que, alhora, opera des de la complexitat dels marcs des dels quals es pensa mentre que té com a pretensió oferir una lectura assequible també per a professionals del món de l'educació formal, que poden no estar familiaritzats amb els conceptes que s'articulen durant la recerca. Amb això, es pretén oferir una lectura entenedora i planera per procurar-ne l'accessibilitat, i reclamar i valorar el paper i els sabers de tots els agents que formen part processos presents en el desenvolupament de projectes externs artístics a l'escola.

Adreçaments.

Abans d'endinsar-nos en aquest treball de fi de màster, voldria adreçar algunes de les seves característiques per a facilitar-ne la lectura i per aclarir les intencions que hi ha darrere d'algunes de les decisions que he pres en la seva elaboració.

En primer lloc, voldria adreçar que la meua trajectòria formativa és com a mestra d'educació primària, la qual cosa ha estat molt influent en l'elecció del centre de pràctiques i l'experiència desenvolupada allà, i, consegüentment, en la concepció i la mirada amb què s'escriu aquest TFM. La meua posició al projecte d'Interseccions va ser de frontissa, entre mestra i educadora artística, i des d'aquesta posició ha sigut també des d'on s'ha realitzat l'estada al projecte i aquesta investigació, reconeixent el meu bagatge com a professional de l'educació formal, i alhora situant-me en marcs de pensament que he conegut a partir del màster, i que m'han brindat la possibilitat de desplaçar la meua visió i el lloc des d'on comprenia allò que ocorria al projecte a l'escola.

Pel que fa a llengua en la qual es realitza aquesta investigació és el català, tot i haver cursat la majoria del màster en castellà, perquè és la meua llengua materna i la llengua en la qual em sento més còmoda i capaç. No té sentit per a mi escriure aquesta investigació particular en cap altra llengua. Quan es fa ús de conceptes que no tenen traducció al català, o s'inclouen cites literals que estan escrites en altres llengües, el text apareix en cursiva.

D'altra banda, el llenguatge en què s'escriu aquesta investigació procura ser no sexista, utilitzant mots neutres i incloent ambdós gèneres lingüístics quan és possible. Però, sovint continuo fent ús del plural en el que la RAE anomena masculí genèric. A més a més, procuro emprar llenguatge planer i el més entenedor possible, amb la intenció expressa de facilitar la lectura i la comprensió d'aquest treball també a persones que no estiguin familiaritzades amb la lectura acadèmica.

També es fa ús de la primera persona al llarg d'aquest document de manera conscient, perquè considero adient en aquest TFM visibilitzar la meua presència com a investigadora. És per aquest motiu també que s'intercalen dues tipografies diferents, Segoe i Courier, al llarg del redactat. En algunes ocasions s'indica a peu de pàgina que hi ha fragments extrets del diari

de camp o de la memòria de pràctiques, i aquests estan escrits en una tipografia o una altra depenent de com estiguessin escrits originalment. En la resta de casos, principalment a partir de l'apartat del marc teòric, la tipografia Segoe s'emptra com a genèrica, i la Courier com una veu més personal. Amb això pretenc també visibilitzar com jo, com a investigadora, formo part de la quotidianitat del projecte al centre durant el temps que hi realitzo la meua investigació, i com és des d'aquest formar-part i des d'aquesta relació des d'on se situa i es construeix el TFM, en el propi procés de la recerca.

Finalment, vull aclarir que el nom de l'escola on es realitza aquesta investigació i el nom de les persones que hi han participat no hi apareix de manera deliberada, per tal de preservar la intimitat i la privacitat dels processos que ocorren dins el centre educatiu, i per tal de donar la comoditat i la confiança a les persones entrevistades d'expressar les seves opinions i experiències lliurement. Així doncs, el nom de les persones entrevistades apareix com una inicial, de la mateixa manera que els noms dels infants, i es fa referència al centre educatiu on s'ha realitzat l'experiència com 'l'escola'.

Introducció.

Aquest TFM sorgeix a partir del període de pràctiques realitzat al màster Art i Educació: un enfocament construccionista, de la facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona. El període de pràctiques es va realitzar al llarg d'uns quatre mesos al programa d'Interseccions, en els quals, tot i ser un període breu, vaig tenir l'oportunitat de conèixer de prop el desenvolupament del projecte en una de les escoles en què es duu a terme, i de forma més tangencial en un dels altres centres. Durant els dos mesos posteriors, es va realitzar la redacció de la memòria de pràctiques, on es condensava l'experiència a ambdues escoles i al projecte en si, i que va servir com a llit per aquesta investigació.

De fet, aquest TFM neix en un moment particular durant les pràctiques, que ocorre durant una de les sessions del projecte a l'escola, el dia sis de febrer de 2024, i que fa de guspira perquè, com a investigadora, desplaça el focus i el marc des del qual m'estava aproximant al projecte: és el moment en què, a conseqüència de la intersecció de diversos factors, un dels infants del grup es desestabilitza i es genera un moment de detonació en la sessió que és molt complicat de gestionar tant per les educadores del projecte, com per la mestra, els infants presents o per mi. En escriure l'entrada al diari de camp realitzant durant el període de pràctiques narrat l'escena ocorreguda a la sessió és quan m'adono que l'enfocament des del qual estava operant fins aleshores com a estudiant en pràctiques i en referència també al TFM no em permetia apropar-me a la complexitat del context d'investigació amb la dimensió que considerava necessària. Al diari de camp, sobre aquest moment, hi escrivia:

Després de la sessió d'avui, crec que necessito comprendre les sessions d'Interseccions en aquesta escola com un afer molt més complex i entortolligat del que podria haver anticipat. Crec que l'enfocament inicial que havia donat a les pràctiques, centrant-me en la dicotomia entre el món de les educadores artístiques i les mestres com dos mons que no acabaven d'encaixar per les seves diferències en les pràctiques, el llenguatge, les maneres de dissenyar les sessions i les prioritats en el treball és un enfocament que tot i que atén també una realitat present, es queda curt.

Necessito comprendre el projecte com una confluència d'afectes i dinàmiques i relacions canviants (i ben ràpidament canviants), com

una xarxa d'intraaccions¹ entre tots els agents, els elements i el context del projecte i de l'escola, així com els aspectes més estructurals d'Interseccions i de l'organització de l'escola i també les micropolítiques que es desprenen del fet que aquest sigui un projecte municipal gestionat per l'ajuntament, sense deixar enrere la subjectivitat i la multiplicitat d'experiències de les persones que hi participen, alumnes inclosos.

És en ocórrer i poder reflexionar el que es narra a l'escena quan el focus de la meua investigació es desplaça, i quan, arran dels seminaris impartits a la facultat, introdueixo i aterro (o, com a mínim, començo a aterrar) la noció d'assemblatge (DeLanda, 2006, 2016) dins el meu context de pràctiques dins d'una institució artística i dins d'un centre escolar. És aleshores també quan la noció d'assemblatge pren el protagonisme gairebé cabdal de la meua mirada, i del meu TFM.

El darrer capítol de la memòria de pràctiques em serveix com a tret de sortida per aquesta investigació:

En un inici, el meu focus radicava en la dualitat entre mestres i educadores, i en les tensions que sorgien de la diferència de vocabulari i prioritats de cada grup. Em va resultar central (i ho ha continuat sent fins al final) la dualitat també en la meua figura i la dualitat que se'm va descobrir a la meua identitat com a professional. Si bé totes aquestes dualitats, han estat presents i en algun moment les he llegides així, com a dualitats, en el transcurs de les pràctiques aquest blanc i negre s'ha anat esborrant, gràcies, d'una banda, a l'estada a tots dos centres que, com esmentava anteriorment, ha descobert d'altres punts clau on centrar la meua atenció i la meua investigació, i, d'altra banda, al descobriment del marc de pensament posthumanista, els nous materialismes i la teoria afectiva, així com de la teoria de l'assemblatge i la capacitat d'acció (*agency*) als seminaris del màster.

L'estada de les pràctiques i aquesta nova lectura que puc realitzar de l'experiència i de tots els processos que he pogut observar són el que constituïran les bases del meu TFM. Pensar el projecte d'Interseccions a les escoles com un assemblatge, és a dir, com una multiplicitat d'elements materials, espacials, humans, més que humans, estructurals... que es lliguen i

¹ Per als conceptes d'intraacció i afecte, veure l'apartat de marc teòric.

deslliguen, que intraacionen entre ells i que estan en constant moviment i construcció, em permet llegir el projecte com una entitat dinàmica i molt més complexa, amb moltes més relacions i capes (DeLanda, 2006, 2016).

També em permet entendre que el projecte es constitueix en sí mateix, en les Intraacions que tenen lloc al llarg del seu desenvolupament i inclús al llarg de ser pensat mentre ocorre. Em permet interpretar el que passa dins el projecte com l'expressió de les propietats que activen les relacions que s'estableixen dins la intersecció del projecte i l'escola, i no com les conseqüències de decisions o accions (Barad, 2007).

A de Riba i Estalayo se cita a Hickey-Moody i Willcox quan diuen *"produced by assemblages connecting bodies, contexts and objects, affects are the result of more-than-human connections: art materials, times of making and collaborating, ways of presenting and being received. Affects are bigger than the people they change. Above, Abigail Kluchin explains affect as the intensity that no one body is able to own; the empirical and emotional mixture we don't have a feeling or proper noun to describe, the in-between zone of things that makes us question boundaries between knowledges, bodies, practices. Shifting shapes and locations, affect escapes language but can also be in language"* (2020, p. 2). Entendre el projecte com un assemblatge em permet ahora comprendre els processos del projecte a l'escola com la confluència i el rastre d'afectes.

Posar l'accent a la materialitat de les activitats em permet també resignificar alguns dels anàlisis que, com a mestra, puc haver fet del desenvolupament de les activitats. Desplaçar la mirada sobre la matèria i els objectes i els espais de la mirada escolar, purament instrumental, i llegir les intraacions (Barad, 2007) dels infants amb les coses i els espais com trobades d'*agencies* i com mobilitzacions afectives, també m'ajuda a afegir una altra capa de comprensió i de significat al dia a dia viscut a l'aula (Bennett, 2009).

El recorregut que m'ha dut fins aquí, i els desplaçaments que han passat pel camí, m'obren ara una nova porta cap a un nou espai d'investigació i de pensament que encara tinc per explorar, i que dibuixen el següent viatge a recórrer al TFM.

Contextualització del projecte.

En referència al context de la recerca, el projecte Interseccions, concretament la seva branca d'educació visual que treballa de manera conjunta amb escoles del municipi, es tracta d'un projecte d'iniciativa municipal, que és finançat i impulsat per l'Ajuntament del Prat. El projecte general es posa en marxa en 2016, i s'inicia la branca relacionada amb l'educació d'arts visuals en escoles durant el curs 2017/18. Tal com s'explica a Herraiz i de Riba (2023, p.90), en referència al projecte municipal Interseccions:

El programa IntersECCions: Educación, Cultura y Comunidad nace con la voluntad de implicar la labor entre los ámbitos educativos y culturales dentro de la ciudad del Prat de Llobregat. Su manifiesto habla de la transformación educativa desde la comunidad, de diversidad y equidad, de redes y transversalidad, de aprendizaje e innovación; también propone trabajar desde la cultura horizontal, traspasando lo personal y lo colectivo, y apostando por la igualdad de oportunidades y la diversidad (Web, Manifiesto del programa IntersECCions). [...] El ayuntamiento de la ciudad asume un papel relevante como promotor de las acciones que fusionan espacios escolares y culturales, y las subjetividades que las habitan. En esta línea, financian los diversos laboratorios, proyectos y entornos de aprendizaje, al mismo tiempo que dan soporte técnico e institucional. El contexto en el que surge el programa está asociado a la necesidad de crear nuevos sentidos de comunidad en una ciudad cada vez más diversa a nivel social y cultural.

Pel que fa a la branca d'educació d'arts visuals del projecte general, tenint en compte que des del seu inici hi ha hagut diversos canvis en l'estructura organitzativa del projecte, i a les escoles participants, actualment les institucions participants són l'Ajuntament del Prat, que impulsa i supervisa el projecte, i garanteix la seva vinculació i alineació amb el projecte Interseccions general; l'Escola d'Arts Visuals del Prat, que coordina l'activitat del projecte a les escoles i supervisa el seu disseny i el seu desenvolupament, alhora que estableix relacions tan pròximes com sigui possible amb els centres educatius i els seus professionals, i proporciona al projecte els educadors artístics que acudeixen a les escoles per a teixir el projecte; els centres educatius participants, qui integren el projecte dins del seu projecte educatiu d'escola, participen en formacions i codissenyen i participen en l'activitat que té lloc a les aules referent al projecte.

El moment en què jo arribo al projecte, acabat d'encetar el curs 2023/24, hi ha hagut un canvi en la coordinació del projecte, i des de la coordinació es plantegen alguns canvis i alguns ajustaments que es volen abordar al llarg de l'any, com, per exemple, mirar de sostenibilitzar el projecte en aquelles escoles on, altres anys, hi ha hagut més tensions i on els agents que hi han participat podien haver quedat més cansats.

A més a més, el projecte que s'inicia aquest curs, es projecta com un treball bianual, plantejat de manera paral·lela al Manifesta que tindrà lloc a Barcelona a finals de 2024. El focus del projecte és la idea del paisatge local, i tots els projectes de cada escola s'articulen al voltant d'aquest concepte central: a l'escola on es desenvolupa aquesta investigació, es treballa al voltant de la idea del paisatge local com a identitat, 'la identitat o com proposar un museu/arxiu de la infància Pratença'.

El funcionament i l'organització del projecte, al com narrava al diari de camp després de la primera reunió de contacte amb la coordinació del projecte, són els següents:

A cada escola hi ha un equip d'educadores artístiques, que són o no professionals que ensenyen a l'Escola d'Arts, i que, conjuntament amb mestres de l'escola, duen a terme un projecte artístic amb alguns grups de l'escola. Alhora, també hi ha una coordinació del projecte i una oficina tècnica que és l'equip de professionals de l'Ajuntament que observen i participen del projecte d'Interseccions.

Ara per ara, el projecte es desenvolupa amb infants d'Educació Primària i amb joves, tot i que anteriorment s'havia desenvolupat amb grups d'Educació Infantil també. A cada escola el projecte té una franja horària dedicada, en un dia de la setmana concret. A cada escola s'hi duen a terme reunions setmanals de coordinació entre les mestres i les educadores, que duren entre una hora i una hora i mitja, i la comunicació interna i el funcionament dins l'escola queda a criteri de cada centre.

Hi ha també un altre tipus de trobades de coordinació, que són les sessions de coordinació internes, a què assisteixen les educadores i la coordinació del projecte (i quan és necessari, l'oficina tècnica també).

Finalment, hi ha els EDA, que són sessions en què es troben els diversos agents (mestres, educadores, coordinació i oficina tècnica)

per compartir el seu pas pel projecte, conversar i intercanviar neguits i dubtes, i alhora realitzar formacions que ajudin a fer que l'enfocament de tots els participants s'alinei. Paral·lelament, es desenvoluparà un petit projecte artístic propi amb els adults participants del projecte, anàleg al de les escoles, que consistirà en l'elaboració d'un manifest o *fanzine* amb les educadores i les mestres del projecte.

D'altra banda, l'escola on se situa aquesta investigació és un centre d'alta complexitat situat a la zona de Plaça Catalunya, prop del barri de Sant Cosme. Després d'un tancament administratiu de l'antiga escola que es trobava a l'edifici, l'actual escola és la que s'inaugura a la reobertura amb un nou equip directiu i docent, amb un projecte educatiu renovat on les arts són l'eix vertebrador i amb un impuls de renovació de l'activitat de l'escola i de la seva vinculació amb el territori. El curs 2019/20, es va convertir en un institut-escola, donant llavors places de 1r d'ESO a aquells alumnes que van finalitzar els seus estudis de primària a l'escola, i iniciant així la seva primera promoció d'educació secundària.

L'escola forma part del projecte Interseccions des de l'inici d'aquest, i compta amb una figura que és única en tota Catalunya: la coordinadora artística, que forma part de l'equip directiu i que té un pes crucial en el funcionament dels diversos projectes artístics presents en el centre, entre els quals aquesta la branca de les arts visuals del projecte municipal Interseccions, dinamitzada per l'Escola d'Arts Visuals del Prat.

Metodologia i objectius.

Aquesta investigació està plantejada com un estudi de cas (Stake, 1998) amb enfocament etnogràfic (Velasco, 2003). El context d'investigació és el de la branca d'Arts Visuals del projecte Interseccions en una de les escoles participants en aquest curs 2023/24, i sorgeix a partir d'una observació prèvia i de la familiarització amb un context; és a dir, no ha estat plantejada prèviament, sinó que neix de la mateixa observació i participació en un primer moment. Es tria aquesta metodologia de recerca per la possibilitat d'aprofundiment i observació detallada que possibilita centrar-se en un context educatiu concret, la qual cosa és essencial per a comprendre els processos educatius que tenen lloc en el marc del projecte a l'escola de manera completa, així com per l'essencial contextualització que és pròpia d'aquesta metodologia de recerca, que permet desenvolupar una recerca aterrada i situada (Simons, 2009; Yin, 2018).

La investigació, com s'ha comentat anteriorment, es duu a terme en el marc d'unes pràctiques al projecte Interseccions. En el cas de l'escola on es duu a terme aquest recerca, hi participen dos grups de 3r de primària i dos grups de 4t. Les sessions amb els grups es duen a terme els dimarts al matí, i s'organitzen en dues franges: una primera franja d'una hora i mitja abans de l'hora del pati, amb els grups de 3r, i una segona franja també d'una hora i mitja després del pati i fins a l'hora de migdia, amb els grups de 4t. Amb cadascun dels dos grups de 3r i els dos grups de 4t es realitza una sessió paral·lela, procurant acompanyar els ritmes dels dos grups, i realitzant les mateixes propostes d'activitats (contemplant, per descomptat, les diferències inevitables entre les sessions amb un grup i altre a causa de les necessitats del grup o del tarannà de les educadores i de les mestres). A causa de la distribució horària de les sessions del projecte a l'escola, només m'és possible observar de manera regular un grup de 3r i un grup de 4t. Els grups observats són dinamitzats per una mateixa educadora artística.

La recerca es planteja en tres fases: una primera fase, d'anàlisi de documentació del projecte i de l'escola. Paral·lelament, es desenvolupa una observació a les sessions amb els infants i a les reunions i sessions de treball del projecte, mentre es genera d'un diari de camp que permeti el registre i la documentació dels processos i els esdeveniments ocorreguts durant aquesta fase, així com la recollida d'impressions i reflexions (Emerson, Fretz i Shaw, 2011).

En aquesta primera etapa es fa una exploració del context, la familiarització amb el projecte i amb el centre, i té lloc l'observació participant als processos que ocorren en el projecte en hores lectives i no lectives, adoptant un rol d'observador-com-a-participant que permeti la relació amb el context de manera pròxima i l'actuació en aquest, però sempre des d'una posició de recerca coneguda per totes les persones participants (Guasch, 1997; Angrosino, 2012).

Alhora, hi tenen lloc converses obertes no estructurades amb els diferents agents presents (infants, mestres participants, educadores participants, coordinació de l'escola, coordinació del projecte), que em permeten apropar-me una mica més al projecte i a l'experiència dels qui hi participen. En el cas dels infants, les converses es tenen de manera espontània, majoritàriament en els moments de transició entre espais o entre activitats; en el cas de les mestres, també ocorren de manera espontània, sobretot en els moments de transició, durant activitats en què els infants treballen de manera autònoma i no requereixen l'acompanyament constant d'un adult, o a les entrades i sortides de les sessions de migdia de coordinació del projecte; en el cas de les educadores, les converses solen ocórrer a les estones de pausa entre la sessió amb el primer grup del dia i el segon, és a dir, a l'hora del pati, mentre esmorzem a un bar proper a l'escola, o durant les mateixes sessions; amb la coordinadora artística de l'escola, qui s'encarrega de coordinar el projecte al centre, les converses són molt més escasses, ja que no hi ha un contacte tan constant, i tenen lloc en les sessions que ella assisteix, com sortides o sessions en què cal un mestre de reforç; finalment, les converses amb la coordinadora del projecte tenen lloc normalment en les reunions de seguiment de les pràctiques que es concerten al llarg dels quatre mesos, i després de les sessions dels EDA, a l'Escola d'Arts Visuals del Prat.

Posteriorment, a la segona fase, es realitzen entrevistes semiestructurades (Ibarra-Sáiz, González-Elorza, i Gómez, 2023) amb diferents agents presents al projecte: infants dels dos grups observats, mestres participants dels dos grups observats, l'educadora participant dels dos grups observats i la coordinació artística de l'escola.

Les entrevistes amb les mestres i amb la coordinadora del projecte a l'escola s'organitzen com a converses tan disteses com sigui possible, en els entorns de treball habituals de les persones entrevistades per facilitar-los l'organització del seu temps (amb una mestra, es duu a terme a

un banc del pati durant l'hora del pati, ja que la guàrdia durant aquesta estona era el moment que resultava més senzill reunir-se; amb l'altra mestra, l'entrevista es realitza a la seva taula de treball a la seva aula habitual; amb la coordinadora, es realitza en una taula mòbil a una de les sales polivalents, amb un aperitiu per procurar fer que l'ambient sigui còmode i relaxat, amb la garantia que només serà tinguda en compte per la investigació aquella informació que elles desitgin, i amb l'atenció plena de la investigadora, prenent notes només de manera puntual. L'objectiu d'aquestes entrevistes és que permetin una conversa natural i el més genuïna possible, per tal de facilitar que les persones entrevistades puguin expressar-se sense les tensions i les distàncies afegides que els podria generar una entrevista estructurada i rígida, realitzada fora del seu entorn habitual, o amb un registre més formal.

Per dur a terme les entrevistes, s'utilitza un guió amb cinc preguntes que serveixen com a guies per conduir la conversa (Annex 1), però deixant espai per a explorar altres qüestions no contemplades prèviament i que sorgeixen proposades per les persones entrevistades (Ibarra-Sáiz, González-Elorza, i Gómez, 2023). Cada entrevista té prevista una durada d'una mitja hora, tot i que totes tres entrevistes van durar al voltant d'uns 45 minuts, algunes a causa de les interrupcions inevitables d'infants i d'urgències diverses a l'escola, i d'altres perquè de manera natural es van allargar.

Amb els infants, es realitza una conversa amb el grup-classe sencer, a la seva aula habitual (no l'aula on es realitzaven les activitats del projecte d'Interseccions), durant uns quinze minuts, en què se'ls pregunta sobre les seves impressions i experiències al projecte. De manera lliure, els infants van participar en la conversa, amb la mestra i jo dinamitzant per procurar que en la mesura del possible tots els infants expressessin la seva opinió o compartissin algun moment especial del projecte. Durant la conversa, se'ls proposa reflexionar sobre quines coses (en el sentit que es dona a la paraula 'cosa' a Ingold, 2011²) recorden de manera més significativa del projecte, ja fossin coses creades arran de les activitats de les sessions, material proporcionat per les educadores, o coses presents als espais que es van visitar a les sortides.

En una segona part, per procurar de nou que tots els infants diguessin la seva, aquest cop sense la possible barrera d'haver d'intervenir davant de tot el grup-classe, es demana als infants que en un full din-A5 (vertical o horitzontal) hi facin un dibuix amb els llapis de color

² Per la distinció entre objecte i cosa, veure el marc teòric.

que tenen disponibles a l'aula i una breu explicació d'un moment del projecte (o, seguint amb la conversa anterior, un objecte) que per ells fos significatiu. Durant uns vint minuts, els infants van fer els seus dibuixos i van escriure les seves frases, alguns amb ajuda de la mestra o meva (perquè hi ha nivells de lectoescriptura molt diversos). Finalment, els dibuixos es van comentar breument amb els infants, i van ser recollits (Annex 2).

L'objectiu de la conversa i de la realització dels dibuixos amb els infants és, d'una banda, recollir les seves opinions racionalitzades sobre el projecte, reflexionant sobre allò que els ha agradat més o menys, allò que creuen que pot millorar, allò que els agradaria que hagués passat...; i d'altra banda, es pretén identificar quins han estat els moments i les coses que han generat un major impacte en els infants, és a dir, quins han estat els més afectius per a ells i elles.

Pel que fa a l'educadora artística, es realitza l'entrevista mitjançant una videotrucada, per facilitar-ne l'organització, ja que a causa de la distància i de les dificultats per compaginar els horaris, realitzar l'entrevista en persona (com era la previsió inicial i com hauria sigut ideal) es complicava molt. Es realitza, de nou, una entrevista semiestructurada seguint el mateix guió que s'utilitza tant amb les mestres com amb la coordinadora artística de l'escola. De la mateixa manera, l'entrevista s'organitza com una conversa el més distesa possible, i s'obre en tot moment a explorar altres qüestions o temàtiques que l'educadora aporta.

Finalment, en una tercera fase, es duu a terme l'anàlisi de la informació obtinguda a través de l'anàlisi de documents inicial, l'observació participant registrada en el diari de camp, les converses informals realitzades a la primera fase, i les entrevistes realitzades a la segona fase.

Els objectius d'aquesta recerca són els següents:

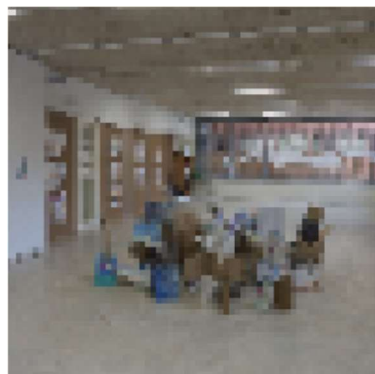
- Identificar on se situen les capacitats d'acció que intraactuen en l'aterratge del projecte d'interseccions en una escola i quines són aquestes intraaccions, entenent el projecte com un assemblatge en si mateix.
- Analitzar els processos educatius que tenen lloc en el desenvolupament del projecte Interseccions en aquesta escola, desplaçant el marc de pensament als nous materialismes i la pedagogia afectiva.
- Realitzar una recerca accessible i comprensible, que faciliti la lectura a persones del món de l'educació primària.

Mobilitzant la teoria. Marc teòric.



Si bé en un inici del període de pràctiques el focus de la meua mirada es trobava en les distàncies i les tensions presents entre les mestres i les educadores artístiques com agents del projecte Interseccions al centre escolar, aviat aquesta mirada binocular i dualitzadora, que simplificava la realitat del projecte a un binomi, va necessitar allunyar-se per poder observar una fotografia més àmplia (però no per això més general) i poder explorar i comprendre la multiplicitat de relacions i capacitats d'acció presents.

Però, alhora, pretendre analitzar i comprendre com és l'aterratge d'un projecte artístic municipal en una escola no és una tasca senzilla ni òbvia de desenvolupar. L'acoblament entre un projecte extern municipal, com és el cas del projecte d'Interseccions, i un centre escolar, és constantment canviant, intricat, i requereix el reconeixement i la comprensió de les diverses capes de realitat i de complexitat que s'hi generen. En intentar mirar el projecte en la seva totalitat, el focus esdevé molt menys evident, i és molt fàcil que en intentar mirar a tot arreu, el moviment tan ràpid d'ulls acabi fent tèrbola la imatge.



Al llarg del marc teòric es fa ús d'una seqüència d'imatges d'elaboració pròpia per a il·lustrar com la mirada des de la que es pretén comprendre el projecte a l'escola es va transformant i desplaçant a mida que es mobilitza la teoria.

És en adonar-me d'això com a investigadora, i en decidir que el focus de la meua mirada és aquesta mateixa multiplicitat de possibles focus, que el concepte d'**assemblatge** cobra sentit i es fa necessari, i esdevé una primera eina que em permet distingir certa claredat a la imatge borrosa.

DeLanda descriu un assemblatge com una multiplicitat *'which is made up of many heterogeneous terms and which establishes liaisons, relations between them, across ages, sexes and reigns – different natures'* (2016, p. 1). És a dir, els assemblatges no es consideren unitats en si mateixos, sinó que són aliances heterogènies entre elements que funcionen i es relacionen de manera simbiòtica. No es tracta de la unió de diversos elements que es fusionen per a crear-ne un de nou i que es constitueix com una sola unitat, sinó que es tracta de l'aliança de cossos, objectes, expressions, qualitats, territoris..., que, com descriuen Deleuze i Guattari, es constitueixen en constel·lacions complexes durant períodes de temps determinats per, idealment, generar noves formes de funcionament (Colman i Parr, 2010, p. 18).

L'assemblatge del projecte Interseccions a l'escola en qüestió està conformat per una multiplicitat d'elements que, fins a cert punt, són evidents: els infants, les mestres, les educadores artístiques, la coordinadora de l'escola, la coordinadora del projecte Interseccions, l'oficina tècnica de l'Ajuntament, el pressupost del projecte, els recursos materials dels quals es disposa, la temporalització.

Però, també n'hi ha molts d'altres que no ho són, d'evidents, fins que no es desplaça la mirada des de la qual s'observa: les relacions entre els infants, la relació entre les mestres, les relacions entre les educadores, les relacions entre aquests tres agents, juntament amb les relacions amb les coordinacions, i amb la investigadora; l'experiència dins el projecte de cada persona que hi participa; l'espai en què es desenvolupen les sessions, els espais en què es duen a terme les reunions i les coordinacions, el fet que es convoquin oficialment o no les coordinacions, els mitjans de comunicació entre mestres, educadores, coordinació i famílies; el nombre de llapis que hi ha a l'aula, la distància entre l'aula ordinària i l'aula on es fan les sessions, la mida dels papers amb què es treballa que conviden a fer-ne un ús o un altre, el silenci o la manca d'aquest que es cola pels vidres de la finestra, la calor i el fred, la presència d'estructura a les sessions, el manteniment d'hàbits de sessió a sessió, el lloc on es mostren els treballs realitzats; si és dilluns, si són les 9.30, si demà són

vacances; si al pati hi ha hagut conflictes; si l'etiqueta de la roba em rasca l'esquena i m'incomoda, si no sé l'idioma, si sec al costat de la paret o al mig de la sala, si canvia l'alcalde, si plou...

Els assemblatges no són una part, ni tampoc són un tot unitari, sinó que són aquesta multiplicitat d'elements que es relacionen entre si a través del que s'anomenen relacions d'exterioritat. Aquestes relacions d'exterioritat fan referència a les propietats dels elements que constitueixen l'assemblatge que emergeixen a conseqüència del contacte i de la relació amb els altres elements. Els elements d'un assemblatge en si mateixos es mantenen autònoms i heterogenis dins d'aquest, no estan vinculats entre ells per naturalesa. Com explica DeLanda, *'if a relation constitutes the very identity of what it relates it cannot respect the heterogeneity of the components, but rather it tends to fuse them together into a homogeneous whole'* (2016, p. 2).

En canvi, els elements d'un assemblatge desenvolupen relacions i interdependències amb els altres elements en formar part d'un mateix assemblatge. Són aquestes relacions d'exterioritat les que caracteritzen i descriuen els diferents assemblatges; el que fan, el que poden fer. En paraules de Ball:

Assemblages are characterized by the "emergent properties" that are "produced by the interactions between components". As such, the nature of assemblages are not determined by "essences [that] belong to a...transcendent plane," but are contingent on immanent material interactions. That is, while the parts maintain an autonomous identity independent of their relations, the nature of the whole assemblage is contingent on the emergent properties that arise through the relation of its parts (2018, p. 242).

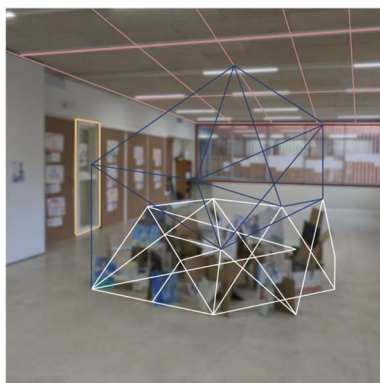
En altres paraules, Nail (2017) assenyala que els elements que conformen un assemblatge no són com peces d'un trencaclosques que, per la seva pròpia naturalesa, és a dir, les seves relacions d'interioritat com dirien Deleuze i Guattari (2004), o les seves característiques intrínseques com corregiria DeLanda (2016), conformen un tot que estava predestinat a constituir-se amb aquestes precises parts. Més aviat, diu, els elements que conformen un assemblatge són com pedres de paret seca, que sostenen murs, però que són recombinables, perquè no encaixen d'una única manera. Aquesta possible recombinació dels elements d'un assemblatge, i aquesta multiplicitat que els defineix, impliquen que els elements es poden

extreure, afegir o barrejar entre ells sense arribar mai a crear ni tampoc a destruir unitats, sinó generant nous tipus d'assemblatges, de naturaleses diferents. Com es diu a Maccioni i Jorge, *'cada miembro del ensamblaje posee su propia fuerza y, a la vez, el ensamblaje en su totalidad posee su propia fuerza vibrante, lo cual determina su capacidad de agencia'* (2022, p. 174).

En relacionar-se els components d'un assemblatge, aquest posseeix característiques i capacitats que els elements que el componen no tenen en si mateixos. A Nail, citant a Deleuze, s'hi diu: *'in a multiplicity, what counts are not the terms or the elements, but what is 'between' them, the in-between, a set of relations that are inseparable from each other'* (2017, p. 23). Són aquests entremetjats, aquests espais-entre, que corresponen a les relacions d'exterioritat que es generen entre els elements heterogenis d'un assemblatge, els que permeten que, sense aglutinar-se en un tot, sigui alguna cosa més enllà que una suma de parts.

Una característica essencial de la teoria de l'assemblatge és que no s'hi distingeixen jerarquies ni categories en els elements que componen els assemblatges. Sovint es parla d'aliances interespècie, o d'acoblements heterogenis. Tal com s'ha comentat, els assemblatges es componen de coses, expressions, espais, cossos, i no hi preval un més que un altre. La capacitat d'acció dels elements està distribuïda, i no hi ha un element central que mani: *'[...] los ensamblajes no están gobernados por ninguna centralidad, por ende, ninguna materia es capaz de determinar por sí misma la trayectoria o el impacto del ensamblaje, sino todo el ensamblaje en su conjunto'* (Maccioni i Jorge, 2022, p. 174).

Al diccionari deleuzià de Colman (2010, p. 19), s'hi diu que els assemblatges estan destinats a produir noves realitats, per mitjà de crear nombroses i sovint inesperades connexions. En l'intent d'aquesta investigació de poder comprendre millor l'assemblatge que es configura en aterrar el projecte d'Interseccions a un centre educatiu, és necessari atendre i mirar aquestes relacions inesperades que s'hi generen, i que estan en constant canvi i devenir. És per això que, tal com diu Nail (2017, p. 22), en observar la realitat del projecte a l'escola des d'aquesta òptica és necessari rebutjar (l'atractiva) idea d'unitat en favor de la multiplicitat, i rebutjar la idea de mirar una essència en favor de mirar els esdeveniments que ocorren i les relacions que hi sorgeixen i que el conformen.



D'altra banda, en entendre el projecte com un assemblatge, es fa indispensable mirar-hi els entremetjos dels quals Nail (2017) parlava citant a Deleuze. Són aquests espais-entre i aquestes relacions les que constitueixen l'assemblatge del projecte a l'escola, i el constitueixen i reconstitueixen sense parar, en una constant **intraacció** (Barad, 2007). Els elements que formen l'assemblatge del projecte no són elements immutables i estables, predefinits, sinó que estan en constant procés de co-constitució, en constant re-definició d'un de l'altre dins la seva relació. Jo mateixa, com a investigadora i practicant que forma part del projecte, passo a ser-ne un element quan m'hi introdueixo a mitjans del primer trimestre, i entro en relació amb la resta de les seves parts. Alhora, les relacions que s'activen entre jo i la resta d'agents i elements del projecte es va (sovint, auto)constituïnt al llarg del temps.

Per a Karen Barad (2007, p. 33), la intraacció '*significa la constitución mutua de agencias enredadas*'. A diferència de la interacció, que és la paraula que s'usa de manera ordinària, i que fa referència a la relació que s'estableix entre dues parts o entitats separades, la intraacció reconeix que aquestes dues parts que estan en contacte no són *agencies* definides i tancades prèviament a la trobada entre elles, sinó que es co-constitueixen en aquest contacte, es creen a través d'aquesta relació; segons Barad, aquestes diferents capacitats d'acció (*agencies*) no precedeixen la interacció, sinó que emergeixen en la intraacció. Això implica una visió del món on la matèria i el significat estan indissolublement lligats i on la capacitat d'acció (*agency*) és una propietat emergent de les intraaccions entre diversos elements, per la qual cosa està distribuïda i només pot ser entesa quan es pensa des de la relació. Alhora, s'esborren les distincions tradicionals entre subjecte i objecte, humà i no humà.

Aquestes capacitats d'acció (*agencies*) que es constitueixen a través de les intraaccions entre entitats o elements impliquen que aquests tenen una capacitat d'acció sobre d'altres entitats o elements. Aquesta capacitat d'acció, la capacitat de produir un canvi en altres cossos, és el que s'anomena **afecte**. Els afectes són aquells desplaçaments, aquelles mobilitzacions que ocorren en un cos quan entra en relació amb un altre, quan té una experiència o en una afluència (Hickey-Moody, 2016). L'afecte, com una força, es mou a través de les intraaccions, modelant les formes en què les entitats es perceben i responen entre si.

Tal com se citava anteriorment a la introducció, a de Riba i Estalayo (2020, p. 2), Hickey-Moody i Willcox hi diuen:

'Affects are movements that can change people. Produced by assemblages connecting bodies, contexts and objects, affects are the result of more-than-human connections: art materials, times of making and collaborating, ways of presenting and being received. Affects are bigger than the people they change. Above, Abigail Kluchin explains affect as the intensity that no one body is able to own; the empirical and emotional mixture we don't have a feeling or proper noun to describe, the in-between zone of things that makes us question boundaries between knowledges, bodies, practices. Shifting shapes and locations, affect escapes language but can also be in language.'

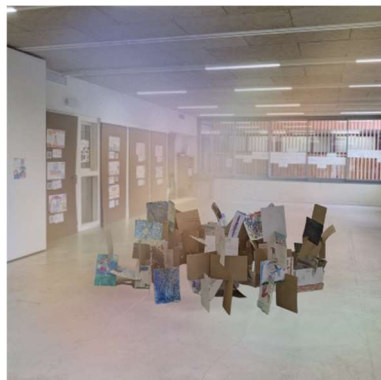
Ahora, és important matissar que el concepte d'afecte que amb el qual s'opera en aquesta investigació no és el concepte d'afecte quotidià que sol estar present en els debats de pedagogia i educació emocional. Tal com explica Massumi (2002), cal distingir clarament entre "afecte" i "emoció". L'afecte fa referència a les intensitats que circulen en i entre els cossos, que són experiències immediates i corporals que no estan necessàriament mediades pel llenguatge o la consciència, mentre que l'emoció és l'expressió conscient i socioculturalment reconeguda d'aquestes intensitats.

Aquesta intensitat, aquest desplaçament difícil de descriure, és el que ocorre quan som afectats. En ser pre-conscients, els afectes són un teixit de tot allò que és difícilment descriptible i que es troba a l'abans del pensament i del sentiment. No poden, per tant, ser descrits ni representats: només es poden intentar rastrejar les traces que queden als cossos afectats.

Pot ser la mobilització de gairebé tots els infants de 3r i 4t a cridar una mateixa consigna alhora, i la petita onada d'eufòria que se sent durant aquell minut. Pot ser el fet que en I. recordi amb precisió i un estrany interès aquell quadre de l'exposició que vam anar a veure el segon trimestre, que no sap per què no se l'acaba de treure del cap. Pot ser la sensació que li costa d'explicar, l'onada d'escalf que sent quan els infants li escriuen una nota en un post-it dient-li que és la millor *profe* (tot i que li hagi costat de creure, tot i que de fet no sigui *profe* sinó educadora).

A Hernández (2020, p. 82) s'hi diu: *'affection is not a force that is isolated but transversal since it crosses all the dimensions of knowledge, the subject as an individual, and reality'*. Els afectes, en aquest context, poden ser vistos com a vectors d'una capacitat d'acció distribuïda, circulant i configurant les relacions entre els cossos i la matèria, i evidenciant com, de nou, la materialitat no és simplement passiva sinó activa i amb *agency*. Tal com s'explica a Bennett, citant a Nancy Levene mentre parla sobre Spinoza (...uf): *'[...] as Nancy Levene notes, "Spinoza continually stresses this continuity between human and other beings," for "not only do human beings not form a separate imperium unto themselves; they do not even command the imperium, nature, of which they are a part"'* (2007, p. 2).

Els objectes, des d'aquesta perspectiva, tenen la capacitat d'afectar i ser afectats, configurant les experiències i les emocions de manera profunda i immediata. Així, la materialitat dels objectes (o, de nou, seria més adequat parlar sobre les coses segons Ingold, tal com s'explicarà en breu) es revela com una força vital, com una *agency*, que participa activament en la generació d'experiències i significats, i que està en constant intraacció. Esdevé adequat, doncs, parlar de **la força de les coses**.



Al seu llibre *'Vibrant matter: a Political Ecology of Things'*, Bennett (2009) escriu un primer capítol titulat 'The Force of Things'. En aquest capítol, l'autora descriu una escena en què, en una trobada amb un munt de brossa al terra, i, mitjançant d'aquesta escena, reflexiona i argumenta com les coses tenen una vitalitat pròpia i una capacitat d'actuar que influeix en el món que ens envolta. Tal com Latour (2008) assenyala, *'al fin de cuentas, no hay dudas de que [...] los cuchillos "cortan" la carne, los canastos "cargan" provisiones, los martillos "dan" en el clavo, las barandas "evitan" que los chicos caigan, los cerrojos "cierran" los cuartos para impedir que ingresen visitantes indeseados, el jabón "quita" la suciedad, los cronogramas "ordenan" las actividades curriculares, las etiquetas con los precios "ayudan" a la gente a calcular, etc. ¿Acaso esos verbos no designan acciones?* (p. 106). Les coses esdevenen evidentment actives als nostres ulls en entrar en relació amb altres cossos, en ser capaces de produir afectes. Des d'aquesta mirada, les coses deixen de ser eines que no tenen cap mena de capacitat d'acció i que només serveixen en ser instrumentalitzades; deixen de ser *atrezzo*, i passen a ser actants, amb capacitat d'acció i capacitat d'afectació⁴.

En aquest capítol també introdueix el concepte del *thing-power*, o, traduït (acceptant la pèrdua de matisos inevitable), el poder de les coses. Aquest concepte subratlla la vitalitat i la capacitat d'actuació de la matèria, proposant que els objectes no humans tenen una influència activa i significativa, i que són elements actius que intraactuen i s'assemblen amb altres elements.

'For had the sun not glinted on the black glove, I might not have seen the rat; had the rat not been there, I might not have noted the bottle cap, and so on. But they were all there just as they were, and so I caught a glimpse of an energetic vitality inside each of these things, things that I generally conceived as inert.' (Bennett, 2009, p. 5).

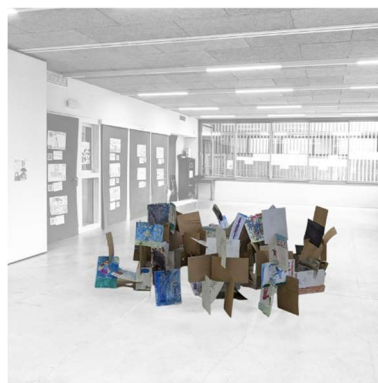
⁴ Val a dir també que dins les nombroses crítiques que aquest marc de pensament rep en estar intel·lectualitzant des d'occident una ontologia present en diverses cultures que han estat històricament reprimides i expoliades, jo voldria afegir-hi que la consideració de les coses com entitats vives i amb *agency*, capaces de generar i d'actuar, és una visió que es troba molt present també en els entorns educatius; no només en l'animisme propi de la primera infància, sinó també en moltes pràctiques educatives que inclouen els objectes com elements centrals d'un procés d'aprenentatge o de descobriment, o que serveixen com a detonant que acciona projectes, per exemple.

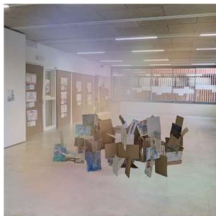
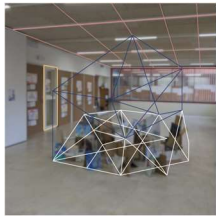
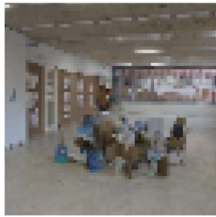
Continuant amb la descripció de la imatge de la brossa i de l'instant concret en què la conjunció dels elements i la materialitat d'aquests esdevé un esguard de la vitalitat i de la força de les coses que tenia davant, diu:

In this assemblage, objects appeared as things, that is, as vivid entities not entirely reducible to the contexts in which (human) subjects set them, never entirely exhausted by their semiòtics' . (Bennett, 2009, p. 5).

Aquesta distinció entre objectes i coses és la que al llarg del redactat he intentat establir, i és la mateixa que Ingold (2011) fa en considerar els objectes com entitats que es perceben com a acabades i definides, i que impliquen una certa fixació i separació de l'entorn, com si estiguessin apartats o distanciats de les dinàmiques de transformació i interacció, mentre que les coses, al seu torn, són entitats que es troben en un estat de continu moviment i transformació, que no estan acabades ni definides, i que es desenvolupen i es configuren a través de les seves interaccions amb altres entitats i amb l'entorn, immerses en xarxes de relacions que canvien constantment.

D'altra banda, en aquesta cita hi trobo un punt d'inici per analitzar l'assemblatge del projecte a l'escola, mitjançant la força dels objectes presents a les sessions, les aules i les reunions, i que d'alguna manera em serveixen com a condensacions d'afectes, com a materialitzacions d'intraaccions i com a punts d'ancoratge que em permeten traçar, de manera tímida, una carcassa des de la qual aproximar-me a conèixer la realitat que es crea en aquest assemblatge.





Les coses del projecte. El projecte com un assemblatge.

El grup de música Blaumut va treure l'any 2022 un disc titulat Olímpica i Primavera. La primera cançó d'aquest disc em va acompanyar durant tot el desenvolupament del meu TFG el curs passat, i, amb nostàlgia, vaig posar-me algunes de les cançons del disc per a recordar aquells mesos i agafar força pel TFM. La segona cançó de l'àlbum es titula El Riu, i la primera tornada diu així:

Com descrius tantes imatges
Fent un plano general
Invocant la teva guerra
Com s'enterra una destralt?
I només pots jurar-te
Que ets viu
Vols entendre l'aigua sense veure el riu

(Blaumut - El Riu, 2022)

I tot i no tenir a veure amb el meu focus d'interès, aquests versos van posar paraules a allò que, sense acabar de saber per què, m'incomodava del meu enfocament de la investigació: és possible descriure la complexitat del projecte d'Interseccions a l'escola entès com un reguitzell de capacitats d'acció (*agencies*) i intraaccions, procurar comprendre el que hi succeeix, analitzar-lo com un tot, només veient aquesta imatge general? I la resposta me la donava el darrer vers: no podia pretendre mostrar el que succeïa dins el projecte, comprendre'n i evidenciar-ne el funcionament ni els desplaçaments, les intraaccions i la circulació afectiva que hi ocorren, sense passar per allà per on aquestes intraaccions i afectes brollaven.

En aquests apartats, doncs, intento mostrar allò que transcorre al projecte - l'aigua - mirant les coses que n'han format part - que han fet de riu a l'aigua - i que em serveixen com punts d'amarratge per poder explorar el projecte com un assemblatge sense perdre'm en el camí. Les coses que mostro a continuació són elements dins de l'assemblatge del projecte Interseccions a l'escola, i els decideixo prendre com a punts de condensació d'afectes - constituint cadascuna d'aquestes coses un assemblatge en sí mateixa (Ball, 2018)-, com materialitzacions de la intersecció de les forces intraactives que constitueixen el projecte, que juntament amb les entrevistes realitzades amb els membres del projecte, em serveixen per a poder mostrar allò que d'altra manera em seria complicat de visibilitzar.

La paperera daurada de Torremuntadas.



Imatge 1. Sortida al centre d'art Torremuntadas.

Avui ha estat el primer dia en què he assistit a una sessió a l'escola. Ha estat una sessió particular, perquè precisament avui tenien una sortida al centre d'art Torremuntadas, on hi havia una exposició de l'artista Auri Alòs, 'Robant espai a la paret d'un home ric'. L'exposició reflexionava sobre el valor de l'obra artística, el límit entre què és o no art, i tenia un to irònic i crític cap al mercat de l'art contemporani. [...]

Si bé l'exposició era prou complicada conceptualment, i sota el meu judici hi havia un debat que quedava allunyat del que infants de 3r i 4t de primària poden arribar a comprendre veritablement, les educadores han confiat molt en la capacitat dels infants d'estar captant les ironies i els jocs de sentit.

Gairebé tots els infants han estat atents i interessats en allò que s'explicava i es veia, tot i que també he percebut que hi havia un cert to de burla cap a la vulgaritat d'alguna de les obres, amb un deix del discurs 'no és art si ho podria fer jo' o de desconfiança cap al joc que l'artista volia fer amb el públic, com si no es volguessin deixar "enganyar"; per exemple, les obres que jugaven amb l'especulació del públic com a obra en si mateixa (una caixa que tenia alguna cosa tan valuosa dins que no mereixíem veure-ho, o una paperera que en ser daurada i estar sobre una peanya adquiria un estatus). [...]

Als infants els ha agradat especialment la **paperera daurada**. Crec que perquè ha estat l'objecte que els ha suposat més fàcil d'entendre, en ser un objecte que forma part de la seva quotidianitat i que, en ser daurat i exposat com a art, quan normalment serveix per disposar residus, la intenció de trencar amb què és i què no és art, i què ho fa, ha sigut fàcil d'entendre.

El text que apareix en Courier i color blau correspon a un fragment del diari de camp, elaborat durant l'estada de pràctiques.

La paperera daurada ha estat una cosa que ha tingut una presència i un protagonisme explícits per a mi com a practicant i com a investigadora, que en un inici em va servir com a indicatiu del funcionament del projecte i de les tensions que em podria trobar dins el projecte a l'escola, i que ara em permet fer visibles molts aspectes clau que caracteritzen l'assemblatge del projecte Interseccions en aquesta escola en particular.

En primer lloc, el fet que els alumnes entressin en contacte amb la paperera, és a dir, que el projecte Interseccions promogui les sortides i el contacte i l'establiment de relacions entre les escoles i els equipaments culturals de la ciutat, és un tret definitori d'aquest assemblatge. Si bé allò que jo pretenc comprendre com és aquest assemblatge que emergeix en la juxtaposició entre el projecte i l'escola, és imprescindible reconèixer també que no és autocontingut, sinó que per la seva pròpia naturalesa, va més enllà de les aules i de l'escola: la transdisciplinarietat de les educadores com a agents educadors i com artistes en contacte amb un entorn artístic extern a l'escola, els objectius promoguts pel projecte i la voluntat de l'ajuntament de generar una xarxa entre les entitats artístiques i educatives del municipi, i la mateixa proximitat física de l'escola amb espais expositius i de creació...

D'altra banda, tal com comentava al diari de camp, la paperera daurada com a objecte dins l'exposició encapsula una reflexió sobre el món de l'art contemporani, sobre la idea del valor de l'art i del que és i no és considerat art. Al voltant d'aquest debat hi ha molts discursos i molts posicionaments i opinions diferents, i aquest va ser el cas també durant la sortida. El que va ser particularment interessant, i que va ser revelat per aquesta mateixa paperera daurada el meu primer dia d'estada al projecte, va ser la diferència de llenguatge referent al món de l'art i l'educació artística que s'emprava entre les mestres, amb el que s'emprava a l'exposició i entre les educadores artístiques. Aquesta diferència de llenguatge està present no només en aquest projecte i en aquesta escola en concret, sinó en l'entorn de l'educació artística en general, tal com assenyalava la coordinadora artística de l'escola, que a l'entrevista reflexionava sobre com 'la diferència entre els significats pot generar una distància entre la pràctica dels professionals de l'educació i els artistes'.

Juntament amb la distància entre llenguatges i significats, hi ha la diferència en la pràctica i en les expectatives que es tenen sobre l'impacte o l'efecte que es pot generar a partir de certes activitats. Una de les principals preocupacions o tensions que expressaven les mestres J. I N. a les entrevistes era precisament que aquesta complicació conceptual, aquest nivell d'abstracció,



quedés lluny dels infants i no els arribés. Aquesta por sorgia de la seva angoixa com a mestres que tot el que els infants experimenten a les escoles ha de tenir un sentit per a ells i proporcionar-los uns aprenentatges que ells i elles mateixos puguin construir.

La N., justament, feia referència als estadis de desenvolupament cognitiu de Piaget quan comentava que tenia la sensació que sovint els sabers propis de l'àmbit de la pedagogia i de l'educació s'obviaven quan els projectes artístics externs que s'articulen a les escoles tenen temàtiques complexes conceptualment i pretenen que els infants accedeixin a un pensament abstracte que no correspon encara al seu estadi de desenvolupament, i que cal aterrar i traduir en activitats materials que els permetin una aproximació des de l'experiència i la manipulació. Deia: 'els nens i nenes de 3r i 4t estan molt en allò tangible, en allò que poden veure, tocar i fer, i aquests nivells d'abstracció encara no els tenen; voler que un infant sigui abstracte als 10 anys, és carregar-se a Piaget'. Tot i això, la sorprenia gratament haver vist la motivació dels infants a les exposicions a què s'havia anat durant les sortides, i comentava positivament que alguns dels infants havien arribat a reflexions que apropaven els discursos més complexos a les seves realitats més immediates. Coincidíem que un punt entremig entre el saber dels artistes i el dels mestres era el que donava sentit als projectes artístics externs a les escoles.

Potser aquest aterratge del discurs abstracte de l'exposició el vam poder trobar en aquesta paperera daurada. De fet, va ser particularment interessant veure com, en demanar als infants sobre quins objectes recordaven de manera més significativa del projecte, diversos infants van parlar la paperera daurada com una de les coses que els havia afectat més.



Imatge 2. Dibuix d'un infant de 3r elaborat com a resposta a la pregunta 'quin ha estat el moment o objecte que s'ha quedat amb tu del projecte?'

La tensió que suposa aquesta diferència de llenguatges, de pràctiques i de sabers, constitueix un punt d'interès; tal com deia la coordinadora artística, 'si hi ha tensions és que alguna cosa es mou, que passen coses'.

Témpera rosa.



Imatge 3. Primer EDA del curs 2023/24, a l'Escola d'Arts Visuals del Prat.

[...] Així doncs, la sessió ha consistit en diverses dinàmiques de presentació i de consulta del material que hi havia disposat a l'aula, i que han desembocat en una acció de taller, a través del llenguatge visual, en què les mestres i educadores han elaborat metàfores gràfiques mitjançant el traç amb **témpera rosa** i estampació, responent les preguntes: >> què t'interroga / et genera la proposta inicial de la teva escola? >> Amb quin sentiment entomes la proposta d'una galàxia comuna? >> En quina figura de docent et sents còmode en aquest procés? [...]

[...] Les mestres de l'escola han parlat de la seva sensació d'estar fora de lloc, de no estar dins la mateixa forma de treball i de no veure's capacitades per entomar el projecte (m'ha sorprès que se sentissin prou còmodes per compartir un sentiment que en un inici podria ser percebut negativament per la resta, però que han compartit amb humilitat i amb sinceritat).

El text que apareix en Courier i color blau correspon a un fragment del diari de camp, elaborat durant l'estada de pràctiques.

Fent referència a la teoria de l'assemblatge de DeLanda, Andrew Ball (2018, p. 243) diu:

All that is, he writes, is an assemblage, or rather, "assemblages of assemblages". Each component of an assemblage is also an assemblage and "the environment of an assemblage is itself an assemblage".

En si mateixos, els EDA són petits assemblatges fugaços dins el gran assemblatge que és el projecte d'Interseccions. Tal com s'explicava a la contextualització d'aquest TFM, els EDA són moments de trobada entre els diferents agents del projecte (mestres, educadores, coordinació i oficina tècnica), en què es crea un espai per a compartir els processos que ocorren a les diferents escoles al llarg del curs. Alhora, són espais de formació, en què el llenguatge amb què s'opera és l'artístic, i on es comparteixen també referents i ressonants artístics. Tenen per objectiu acompanyar els enfocaments del projecte als diversos centres, generar moments de trobada i de comunicació, i crear un entorn en què es promogui i s'apropi el llenguatge artístic per tal que els diferents agents presents se sentin capaços i alineats amb la direcció en què s'avança amb el projecte.

Al primer EDA, que es fa al novembre, hi ocorre una escena concreta que és la que es descriu al diari de camp, en què les mestres de l'escola on té lloc aquesta investigació expressen que no se senten competents ni capacitades dins el projecte, fora de lloc. A les entrevistes que es van realitzar al juny, expressaven que en certs moments del curs, havien tingut una sensació similar, de sentir-se descol·locades, fora de la seva zona de confort, i en què la seva posició com a mestres els semblava incòmoda en no saber en quins moments era pertinent intervenir o reencaminar activitats durant les sessions, fins a quin punt havien d'actuar com a dinamitzadores de les activitats o com a contenidores de comportaments, quina capacitat de decisió havien de tenir dins el projecte...

Alhora, l'educadora que dinamitzava els grups explicava a l'entrevista que percebia igualment aquesta tensió i la travessava també de manera similar, en no saber com encaixar aquestes dues figures (la de la mestra i la de l'educadora), en tenir dubtes i incomoditat respecte a l'asserció d'autoritat...

La tinta rosa que en aquell primer EDA va accionar aquests malestars, i va portar les mestres a verbalitzar-los, dibuixava un dels afectes que ha circulat al llarg de tot el projecte, i que ha

sigut un dels trets que ha condicionat el funcionament i la naturalesa del projecte i de l'establiment de relacions dins d'aquest. Tant mestres com educadores expressaven el desig de poder treballar de manera més consonant durant les sessions, amb compenetració i amb seguretat en la relació, i de generar moments per a poder dissenyar i plantejar les activitats de manera conjunta, podent compartir sabers per tal que les sessions planificades braç a braç poguessin resultar encara més enriquidores pels infants del que ja ho són.

I és que, tot i les dificultats que puguin ser presents dins les capes organitzatives del projecte, l'espai del projecte Interseccions a l'escola és, tal com comentava la coordinadora a l'entrevista, un espai en què els infants saben que passen coses diferents de les que passen normalment a l'escola, només pel simple fet de la presència d'agents externs que entren dins les aules i fan que passin aquestes coses. Explicava també: 'el projecte a l'escola és un espai que els infants viuen des de la sorpresa, i que els ofereix l'oportunitat d'entendre que ells tenen una capacitat de transformació del seu entorn per mitjà del treball d'allò sensorial i visual, [...] i els fa veure quin impacte poden arribar a tenir'. Les mestres, en la mateixa línia, comentaven també com el projecte oferia un espai als infants que els feia descobrir-se i descobrir també les seves capacitats en l'àmbit artístic, 'ajudant a molts dels infants a sentir-se capaços i segurs en si mateixos en veure's capacitats en àrees diferents a les que se solen treballar en aula (català, mates, medi...)'.

L'educadora, al seu torn, durant l'entrevista va destacar en diverses ocasions de manera molt positiva les relacions personals que s'havien establert al llarg del projecte, agraint l'ajuda i la tranquil·litat que li aportava la mestra N. amb la seva experiència i amb el tracte tan sensible amb els infants, i explicant com la implicació i la preocupació de la mestra J. l'havia fet adonar del grau de compromís que hi havia amb el projecte tot i les tensions i les complicacions, i que li havia generat a ella mateixa una empenta. Valorava també molt positivament la guia i la mediació que s'havia ofert des de la coordinació del projecte d'Interseccions en si i des de la coordinadora artística de l'escola (tot i que hi hagués menys contacte), i en parlava com a elements dins el projecte que havien ajudat a estabilitzar-lo i mantenir-hi un equilibri.

Les agendes obertes.



Imatge 4. Coordinació de migdia a l'escola.

- Avui toca coordinació?
- Crec que sí.

Acabem de recollir el material de la segona sessió, mentre comentem com estem i com ha anat.

On toca la coordinació avui? Però on és la resta? Espera, trucalli i avisa que ja comencem. Seiem a les cadiretes petites de l'aula de 3r. Amb **les agendes obertes** i moltes coses a dir, comencem la coordinació.

Les coordinacions no es fan cada setmana, tal com està marcat, sinó que es fan cada dues o tres setmanes, segons la disponibilitat dels mestres principalment. No tenen un espai fix, canvien d'espai segons què es proposi al moment: les taules de pícnic del pati, l'aula de tercer, la sala de mestres on també es dina, el terra de l'aula on es fan les sessions...

Hi ha documents de treball compartit, però no es fan servir gaire durant les coordinacions. Se sol parlar de calendarització i logística principalment, tot i que de vegades també hi ha hagut sessions de compartir referents per part de les mestres, i de compartir impressions i opinions sobre el projecte per part tant de mestres, com de coordinació, com des de les educadores.

El text que apareix en Courier i Segoe de color vermell correspon a un fragment de la memòria de pràctiques.

'Es que vamos a tope' és una de les frases que se sentia més a les coordinacions i als moments de conversa, sobretot per part de les mestres. Les agendes i els calendaris que ocupaven els centres de les taules (o del terra) a les coordinacions són materialitzacions d'un dels elements invisibles però més que evidents i perceptibles que son part de l'assemblatge del projecte: l'organització.

A les quatre entrevistes realitzades amb les dues mestres, la coordinadora de l'escola, i l'educadora dels dos grups als quals s'ha fet el seguiment, va sorgir aquesta qüestió de l'organització. La temporalització del projecte era un dels punts crítics en totes les reunions i trobades, i en el desenvolupament de les sessions amb els infants també. Com assemblatge dins d'altres assemblatges, el projecte d'Interseccions no és l'únic projecte del qual les mestres, les educadores ni la coordinació formen part o es fan càrrec. A la vida d'escola, les mestres s'encarreguen de la tutoria dels seus grups, la qual cosa implica fer classe la majoria de les hores lectives (planificant, dissenyant, aplicant, avaluant, adaptant, fent entrevistes...), formen part de les diverses comissions de l'escola, estan involucrades en projectes interns de claustre, formen part d'almenys dos projectes artístics més... Les educadores artístiques, al seu torn, gestionen els seus projectes i programes artístics propis, ocupen altres llocs de treball (a l'Escola d'Arts Visuals del Prat o a altres llocs de l, paral·lelament, a l'escola feina), s'involucren en convocatòries... tampoc no s'hi aturava mai res, amb els esdeveniments i els requeriments constants que (com l'ordinador i l'agenda) obstaculitzaven la temporalització del projecte d'Interseccions, i generaven un tarannà en el projecte de constant reorganització horària.

Entre d'altres, una de les conseqüències d'això era el fet que no es poguessin realitzar les coordinacions setmanals cada setmana, i que, quan es realitzaven, no tots els mestres poguessin ser-hi, o que se'ls encavalqués i entrés en conflicte amb altres compromisos i obligacions, la qual cosa, tal com explicaven les mestres a les entrevistes, els resultava molt inconvenient i dificultava el funcionament del projecte i la comunicació entre tots els diferents agents que en formen part.

Un altre vessant de l'organització del projecte té a veure amb la manera en què aquest ha estat planificat i dissenyat. En quin moment es plantejaven les sessions? Qui formava part d'aquest plantejament? Quins espais de comunicació hi havia entre els diferents agents del projecte? En el cas del curs 2023-2024, les sessions eren plantejades per les educadores, amb una escaleta general que es modificava setmana a setmana, i partint dels objectius del projecte d'Interseccions i dels objectius la temàtica del treball intern de l'escola. La planificació de les sessions estava plantejada a un document de Drive compartit amb la resta d'agents, on es podia consultar el *planning* per a cada sessió. Però, en aquest trasbals constant i en la necessitat de reorganitzar (i, de vegades, improvisar), el document quedava perdut en carpetes i carpetes i altres documents, i no exercia la seva funció. El moment de preparació de la sessió amb les mestres, doncs, era al mateix inici de la sessió.

L'educadora dels grups, així com les mestres i la coordinadora, comentaven a les entrevistes, amb diferents paraules, que percebien la necessitat d'establir un espai i un temps que no coincidís amb altres compromisos, que estigués comprès dins la càrrega horària del projecte, i que permetés no només una comunicació amb més previsió, sinó també un disseny de les activitats que contemplés també el codi amb què es planifica normalment en educació: sabers, competències, objectius, ítems d'avaluació... En definitiva, amb el currículum. La mestra N. deia: '[...] també em fa patir que he de posar una nota, i no tinc objectius, no sé com avaluar, [...] necessito uns objectius realistes, per assegurar que tots els infants els treballen de veritat', i la J. comentava: 'la idea del projecte ja em costava una mica, perquè no hi havia objectius finals sinó que a mesura que passa el projecte es van construint, i m'agrada molt la idea, però jo treballa diferent [...], el fet de no tenir un objectiu concret a mi em descol·loca, el no saber cap on anem'.

En realitzar-se les entrevistes al juny, les mestres i la coordinadora es trobaven en ple procés d'avaluacions. Potser per això aquest punt va cobrar tanta importància aquesta qüestió de l'avaluació, i és que moltes de les incomoditats que les mestres em van compartir també durant el curs residien en la necessitat d'establir uns objectius i uns criteris d'avaluació, un suport sobre el currículum, que els permetés garantir un aprenentatge rigorós pels infants, i que els permetés retre comptes a les avaluacions de tot el que s'havia treballat, i de tots els aprenentatges que s'havien assolit al llarg del projecte.

El radiador que en G., en P. i n'A. no podien parar de tocar.



Imatge 5. Una de les aules polivalents on tenen lloc les sessions del projecte d'Interseccions a l'escola.

Les aules on tenen lloc les sessions a l'escola són unes aules buides, amb només una estanteria amb finestrals grans, i molt diàfanes i amples. Tot i que l'escola disposa de taules mòbils, sovint les sessions es desenvolupen a terra. Quan cal parlar amb el grup sencer, seiem en un cercle a terra, i quan cal treballar en grup, els infants s'agrupen i es distribueixen per terra. Si bé la flexibilitat de l'espai és un avantatge clar per a poder desenvolupar activitats diverses, la seva buidor també té altres implicacions.

A la meva segona sessió a l'escola, l'educadora em va comentar que es plantejava realitzar les sessions del grup de 4t, que era el grup que sovint presentava més conflictes i on hi havia més necessitats per part dels infants, a la seva aula habitual, amb cadires, taula i pissarra. Havia observat que quan les havien fet a la seva aula ordinària, els infants es mostraven més calms i escoltaven més, tenien menys conflictes i, en general, les sessions eren més fluides i senzilles de portar. Aquell mateix dia, finalment, vam fer la sessió a l'aula on es feien normalment les sessions d'Interseccions, i no a la seva aula ordinària. L'entrada del diari de camp era la següent:

Al grup de 4t, tres infants, el G., el P. i l'A., han estat desconnectats de la sessió completament. De nou, m'ha sortit la vena de mestra coche-escoba i he intentat captar la seva atenció aterrant amb exemples i petits jocs o endevinalles allò que s'anava explicant. El G. i el P. toquetejaven el radiador, amb una mena d'urgència per ocupar les seves

mans en una activitat tan eminentment verbal i conceptual que semblava que els resultava monòtona i distant.

La sessió d'aquell dia va estar dedicada principalment a comentar alguns dels conceptes que havien anat treballant al llarg del primer trimestre i que havien aparegut a la sessió en què es va fer la sortida a veure l'exposició a Torremuntadas. Com esmentava al diari, va ser una sessió fonamentalment conceptual i verbal, i alguns dels alumnes se'n van desvincular. En aquell moment se'm va activar la vena de mestra procurant que els tres infants que estaven més allunyats de l'activitat s'hi reenganxessin (o, almenys, que connectessin amb alguna de les coses que s'estaven treballant), però ara en puc fer una anàlisi amb distància i des d'una altra posició.

Puc llegir els tres infants que estaven manipulant el radiador com tres elements que no aconseguien relacionar-se amb el que estava ocorrent a l'aula perquè allò no els afectava, perquè allò no apel·lava a les seves necessitats ni travessava ni desplaçava res als seus cossos. Com a infants, i com aquests infants en particular, amb les seves necessitats també particulars, aquell dia i en aquell moment necessitaven connectar a través de les seves mans, relacionar-se amb les coses del seu voltant. La mestra N. comentava a l'entrevista que calia atendre les necessitats de tots els infants d'una aula, i que la materialitat de les activitats que se'ls proposava era crucial per a molts dels infants que requerien propostes manipulatives que els impliquessin també físicament, per a poder comprendre passant pel cos.

Que en G., en P. i n'A. no poguessin parar de tocar el radiador aquell dia no va ser culpa de cap activitat concreta, sinó que va ser resultat de molts factors: el que hagués passat l'hora anterior, el matí anterior, la nit anterior; les seves necessitats sensorials; la posició en què ells se sentien col·locats dins el grup; que, també, l'activitat proposada no apel·lés a la seva necessitat de manipulació; la seva situació dins l'aula (haver segut fora del cercle des d'un inici, i haver segut a la cantonada on es trobava el radiador)... i que aquell radiador, aquell dia, aquella hora, aquells minuts, aparegués tan brillant i tan vibrant com la brossa de Bennett (2009), potser sense algun altre perquè, o potser per molts altres perquès que no m'estan a l'abast.

El text que apareix en Courier i color blau correspon a un fragment del diari de camp, elaborat durant l'estada de pràctiques.

Les banderoles de l'exposició final.



Imatge 6. Exposició final del projecte d'Interseccions a l'escola, obert a les famílies. Un pare fa una foto a una alumna amb la seva banderola.

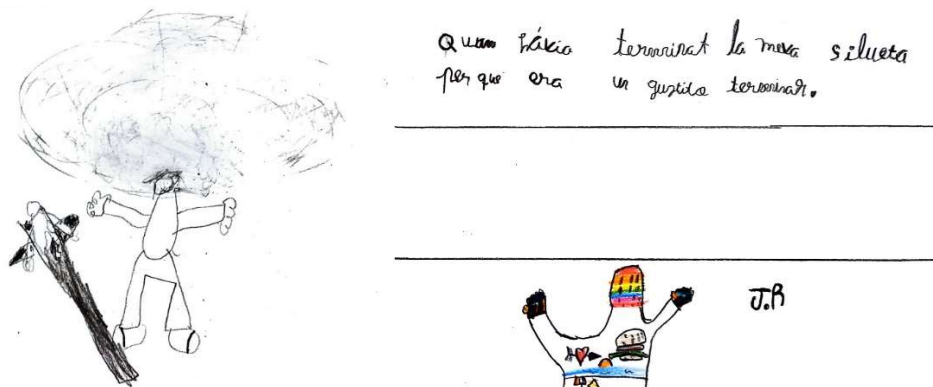
El 14 de maig, com a culminació i tancament del projecte, es va celebrar una exposició a l'escola, com una mostra d'allò que s'havia treballat al projecte d'Interseccions, a la qual es van convidar les famílies de les classes de 3r i 4t. Aquesta sessió va ser una de les que les mestres a les entrevistes destacaven com a més interessants i amb major impacte per als infants, i la sessió que, per a l'educadora, va servir de confirmació de l'impacte i de la implicació que els infants tenien amb el projecte.

La sessió s'iniciava amb un petit acte performatiu, en què els infants rebien les famílies a la porta d'entrada amb una manifestació, cridant uns lemes que s'havien inventat amb les educadores i les mestres les darreres sessions, i lluint unes banderoles elaborades amb dues canyes perpendiculars que sostenien les siluetes de cada alumne. Aquestes siluetes eren fruit d'una de les darreres activitats que s'havien realitzat al projecte, en què cada alumne, dins el traçat de la seva silueta, hi dibuixava els seus paisatges emocionals, atenent a allò que cada infant considerés.

Aquestes siluetes no tenien previst acabar sent banderoles en un inici. La idea va sorgir més endavant, en estar plantejant l'exposició per a les famílies, segons em va explicar l'educadora. L'activitat del traçat de siluetes va ser una activitat que no estava plantejada per a tenir una continuïtat, però, de fet, en preguntar tant a infants com a mestres i a la mateixa educadora, va resultar ser una de les activitats més suggerents i més significatives.

Per començar, a l'entrevista, en preguntar-li sobre algun moment que, per alguna raó s'hagués quedat amb ella del projecte, la mestra J. va destacar el moment en què es va iniciar aquesta activitat, quan tots els infants del grup van aconseguir fer caber tots els seus cossos a l'espai limitat que hi havia a les catifes de paper kraft esteses a terra. Explicava: 'em va sorprendre molt tot el que els infants van expressar, tot el que va sortir [...] i la manera en què tot el grup va aconseguir treballar conjuntament perquè tothom tingués un espai, i infants que m'hauria pensat que els costaria més d'adaptar-se ho van fer molt bé', quan aquest espai era reduït i es podria haver anticipat que s'hi produirien conflictes.

Quan tots els infants van haver realitzat les seves siluetes, es va fer una posada en comú, de la qual la mestra també en va destacar que li havia semblat sorprenent tot el que els infants havien pogut expressar i explicar per mitjà de l'activitat. Diversos infants van destacar aquestes banderoles també com l'objecte que els havia resultat més significatiu, i parlaven de tot allò que els havia permès mostrar als altres, del que els havia fet reflexionar, del plaer que van sentir en fer els dibuixos dins les siluetes.



Imatge 7 i 8. Dibuixos de dos infants de 3r elaborats com a resposta a la pregunta 'quin ha estat el moment o objecte que s'ha quedat amb tu del projecte?'

Les siluetes van ser objectes fins al moment en què, en lligar-les amb unes cordes a dues canyes, es van convertir en coses amb una capacitat d'acció evident: es feien agafar, es feien lluir, enorgullien els infants, impulsaven una acció conjunta, una manifestació.

A l'entrevista, l'educadora destacava com un a particularment significatiu el moment de la manifestació, amb els crits de les proclames dels infants, les cares d'orgull de les famílies que els van anar a veure, i la implicació i l'entrega amb què els infants reclamaven tots a l'uníson mentre sacsejaven les seves banderoles; la mestra N., deia sobre l'exposició: 'vaig veure com els infants estaven súper motivats i engrescats [...], i em va sobtar molt en positiu'.



Vídeo 9. Moments previs a la manifestació de rebuda de les famílies a l'exposició final a l'escola. Els infants exlamen amb les seves banderoles.

Aquesta manifestació i l'exposició a l'escola en si mateixa també va suposar per a mi, com a investigadora i com a (en aquell moment, ja ex-)practicant al projecte, un moment d'adonar-me de com la teoria circulava entre els grups d'infants i famílies, entre els posats nerviosos de les educadores, les cares de satisfacció de les famílies, els traços que es veien a través del paper translúcid quan posàvem cinta adhesiva al darrere de les banderoles, entre les gotes de pluja que les van mullar mentre voltàvem pel pati amb crits i proclames i lemes. Vaig poder veure els afectes en els crits i a les marques de les gotes; les intraaccions se'm van fer evidents en veure com aquell dia, mentre ocorria, s'autoconstituïa com un moment especial i significatiu, i com donava sentit per a moltes de les persones presents al projecte; la força i la capacitat d'acció de les banderoles, de la pluja que va fer-nos desplaçar al porxo, de la resta d'objectes que estaven exposats, i l'atracció irrefrenable dels post-its que hi havia posats damunt la taula per a recollir els comentaris de les famílies; i com tot això, persones, pluja, banderoles, la il·lusió, finestrals, radiadors, les onze del matí, l'olor de paper, la trajectòria complexa i interconnectada que havia transitat el projecte fins aquell mateix moment, i la sala plena, s'assemblava davant meu.



Imatge 10. Les banderoles dels infants apilades un cop acabada la manifestació de rebuda a les famílies a l'exposició final a l'escola.

El tòtem de postals de l'exposició final com a conclusions.

Al centre de l'espai on es va celebrar l'exposició final es va col·locar un tòtem elaborat unint unes postals que els infants havien elaborat a l'inici de curs, i on, per mitjà del dibuix, explicaven allò que els agradava, els seus somnis, les seves aficions... Cada postal tenia dos petits talls a la part superior i la part inferior que permetien encaixar-les amb les altres postals per poder muntar una estructura.

El tòtem va anar caient i reconstruint-se durant tot el matí, canviant de forma i de posició en la sala a mesura que passava l'estona. En apropiars'hi els infants i les famílies per a veure'l, i fer caure alguna postal, o desplaçar-lo lleugerament amb el peu, o en donar-li una nova llum durant dos segons amb el *flash* de la càmera del mòbil, el tòtem es reconfigurava, i tant els seus punts de contacte entre postals, com els espais buits que quedaven entre els elements del tòtem al seu interior, com la seva silueta i la seva ombra, i les postals que era possible veure'n, anaven, a poc a poc, reconfigurant-se.

Pretendre comprendre un projecte amb tantes capes, tants agents i tants processos que el caracteritzen, tal com preveia a l'inici d'aquest treball, no ha estat una tasca fàcil. Aquest treball no pretén en cap moment oferir una representació completa i una anàlisi profunda i objectiu de l'assemblatge del projecte d'Interseccions a l'escola, perquè, sota el meu parer, no seria possible ni aspirar a comprendre en la seva totalitat el projecte, ni pretendre aconseguir-ne una representació mitjançant la seva anàlisi, ni oferir una visió objectiva del que hi ocorre.

La meua ha estat una recerca situada (Haraway, 1997), on he assumit des d'un inici que no podria comprendre aquest fenomen de manera completa perquè aquest està en constant intraacció i transformació, i està format per esdeveniments i relacions dins d'un assemblatge, i, per tant, no té una essència a la qual cal arribar per a conèixer; que no podria oferir-ne una representació exacta, perquè, de nou, la realitat del projecte Interseccions en aquesta escola és múltiple, canviant i en constant devenir, i perquè l'intent de representació d'aquest fenomen hauria sigut una mera il·lusió; i, darrerament, no he pretès una objectivitat en l'anàlisi del que ocorria al projecte a l'escola, sinó que he acceptat que la meua subjectivitat és indestruïble i

he investigat amb la convicció que la manera més honesta de fer-ho era, per a mi, prendre consciència que com a investigadora tenia una posició i una veu dins el projecte i que formava part en tot moment d'allò que en aquest TFM he intentat investigar.

És per això que allò que he intentat comprendre i mostrar, en la mida del possible, han estat les relacions, els desplaçaments, els processos i els entremetjors del projecte, entenent-lo com un assemblatge, fent circular la teoria pel camp i construint la recerca en intraacció amb el que ocorria, desplaçant el marc de pensament amb què s'operava quan així ho requeria. Per aquest mateix motiu és pel qual es passa de focalitzar la recerca en les tensions entre mestres i educadores del projecte a l'escola, per passar a comprendre aquest aterratge del projecte a l'escola com un assemblatge complex, múltiple i amb capacitats d'acció distribuïdes, i en què poder mirar-ne no només les tensions, sinó també les obertures, les possibilitats, les relacions-entre i els trànsits.

Tant el projecte en aquesta escola, com la meva experiència en ell com a estudiant en pràctiques i investigadora, i com aquest TFM, s'han anat constituint en el mateix procés d'ocórrer, en el mateix fet de ser pensats. Aquesta investigació, doncs, és el resultat dels devenirs i de les trobades que han esdevingut al llarg del procés.

La realitat de l'assemblatge del projecte d'Interseccions a l'escola que s'ha intentat conèixer en aquesta investigació ha estat múltiple, resultat dels desplaçaments i les confluències afectives que hi han tingut lloc, en procés de canvi i transformació constant, caracteritzada pels espais-entre i les relacions establertes entre els seus elements, i que s'ha anat autoconformant en la seva constant intraacció.

Ui, mira, just com el tòtem fet amb les postals que els alumnes havien elaborat a l'inici de curs que es va col·locar al centre de l'aula el dia de l'exposició amb les famílies.



Imatge 11. El tòtem elaborat amb les postals dels infants.

Bibliografia.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.

Ball, A. (2018). Manuel delanda, *assemblage theory* (Edinburgh University Press, 2016). *Parrhesia*, 29, 241-247.

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning* (1st ed.). Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822388128>

Bennet, J. (2009). *Vibrant Matter*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822391623>

Colman, F. J., i Parr, A. (2010). *The Deleuze Dictionary*.

DeLanda, M. (2006). Deleuzian social ontology and assemblage Theory. En *Deleuze and the Social*, Martin Fuglsang y Bent Meier Sorensen (eds.), pp. 250-266. Edinburgh University Press.

DeLanda, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edinburgh University Press.

Deleuze, G. i Guattari, F. (2004). *Mil mesetas*. Pre-Textos.

de Riba, S. y Estalayo, P. (2020). Special Issue: Affects as Pedagogy. *Matter: Journal of New Materialist Research*, Vol 2.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., i Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Guasch, O. (1997) *Observación participante*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Haraway, D. (1997). *Modest_Witness@Second_Millennium.FemaleMan_Meets_OncoMouse: Feminism and Technoscience*. New York-London: Routledge.

Herraiz, F., y de Riba, S. (2023). Hibridaciones entre educación y cultura. El caso del Programa en Artes Visuales de IntersECCions. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (14), 88-106.

Hernández, F. (2020). Affection as a movement of desire bound to pedagogical relations. *Matter. Journal of New Materialist Research*, 2020, vol. 1, num. 2, p. 75-96.

HickeyMoody, A. (2016). A Femifesta for Posthuman Art Education: Visions and Becomings. En Taylor C.A y Hughes C. (Eds.) *Posthuman Research Practices in Education* (258-266.). Palgrave Macmillan.

Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., i Rodríguez Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>

Ingold, T. (2011) Llevando las cosas a la vida. Enredos creativos en un mundo de materiales.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.

Maccioni, F., i Jorge, J. (2022). Nuevos Materialismos. Aproximaciones al materialismo vibrante de Jane Bennet. *Cuadernos del Sur Letras*, (52), 167-176.

Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*. Duke University Press.

Nail, T. (2017). What is an assemblage?. *SubStance*, 46(1), 21-37. Johns Hopkins University Press.

Simons, H. (2009). *Case Study Research in Educational Settings*. Open University Press.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Velasco, H. M; F. J. García y Á. Díaz (2003) *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Sage Publications.

ANNEX 1 – guió de les entrevistes

Podries compartir algun moment o moments concrets que, pel motiu que sigui, s'hagi quedat amb tu de tot el procés del projecte aquest any?

Quines han sigut les principals incomoditats, tensions o discrepàncies amb el projecte en general? I amb les sessions? Què creus que ajudaria a alleugerar aquestes incomoditats?

Quina relació has tingut amb el projecte? I quina relació has desenvolupat amb les persones que hi han participat?

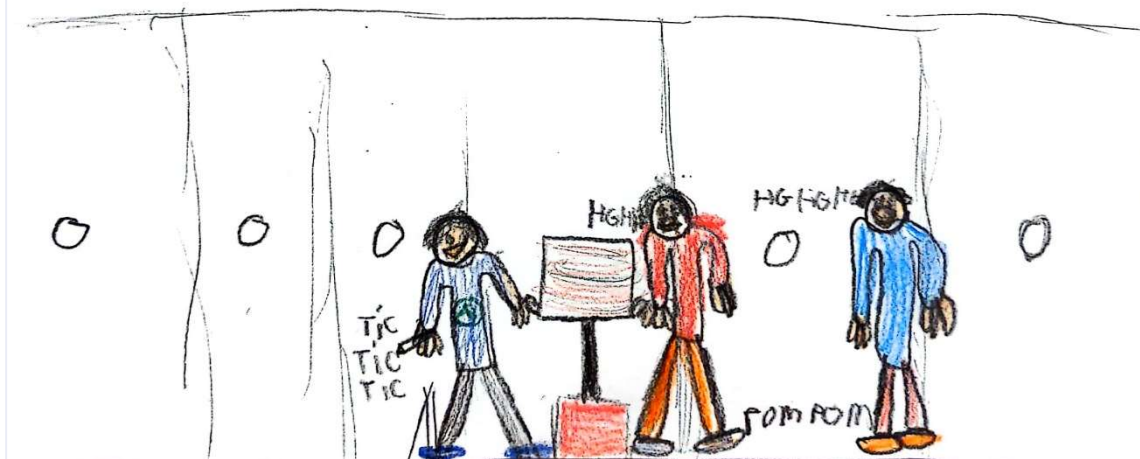
Com creus que ha afectat el projecte als infants?

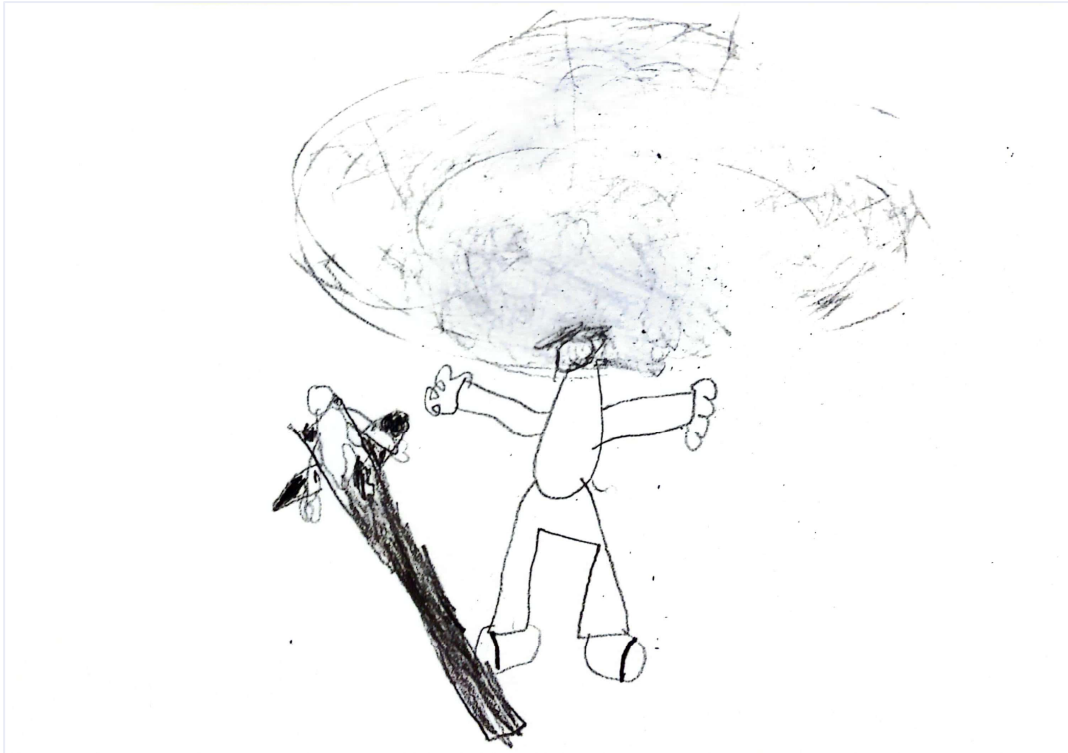
Podries compartir alguna cosa (creació de les activitats, material que s'hagi utilitzat, coses presents a les sortides que s'han dut a terme) que, pel motiu que sigui, s'hagi quedat amb tu?

ANNEX 2 - mostra dels dibuixos dels infants en resposta a la pregunta: 'quin ha estat el moment o objecte que s'ha quedat amb tu del projecte?



FENT L'Audio GÍA FEN EL GOROLT.
de LA GAR de FOC.



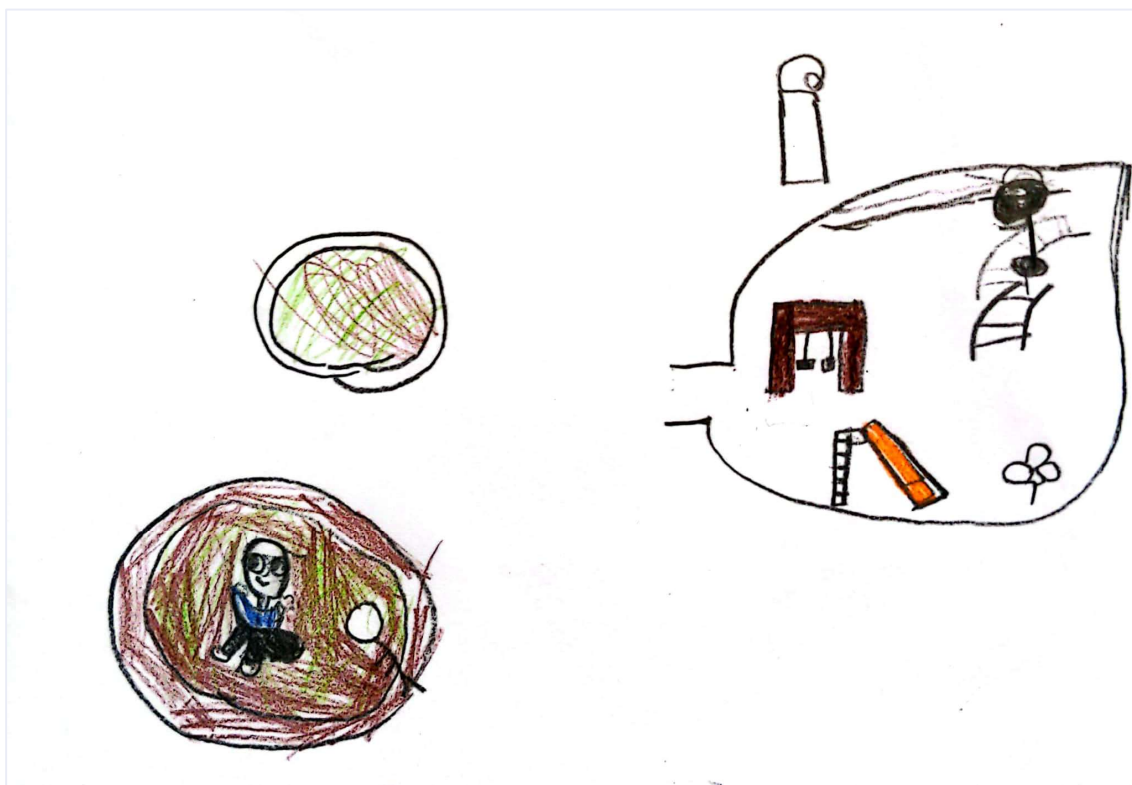
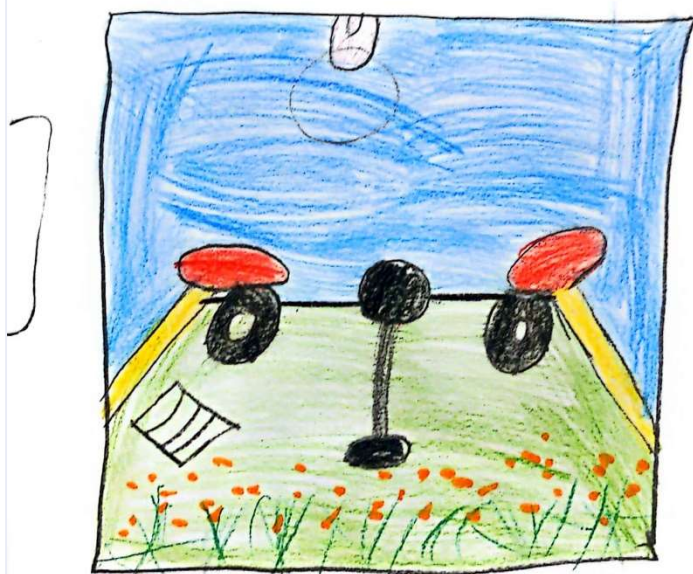


Quan havia terminat la meua silueta
per que era un gustido terminant.



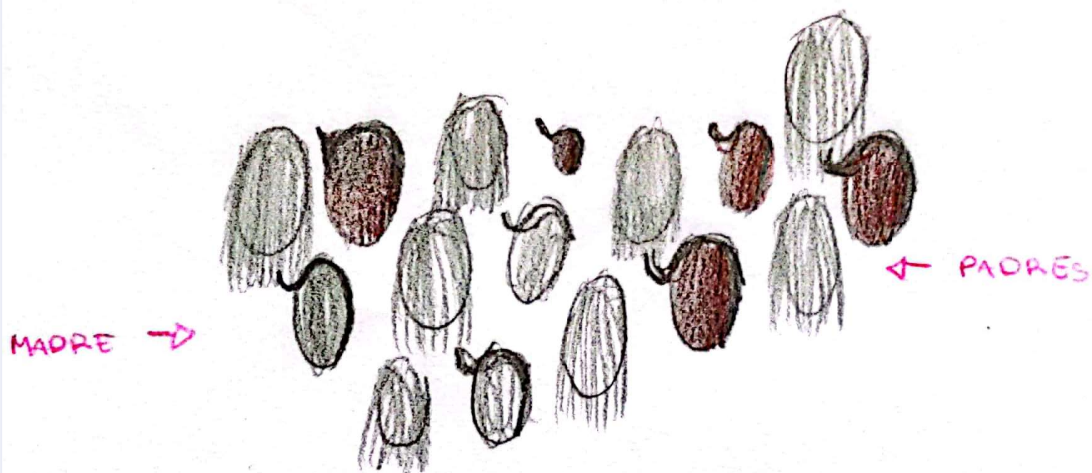
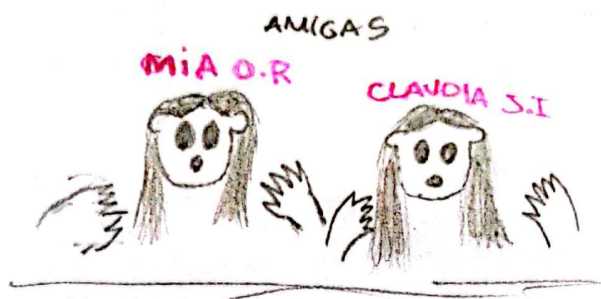
J.B

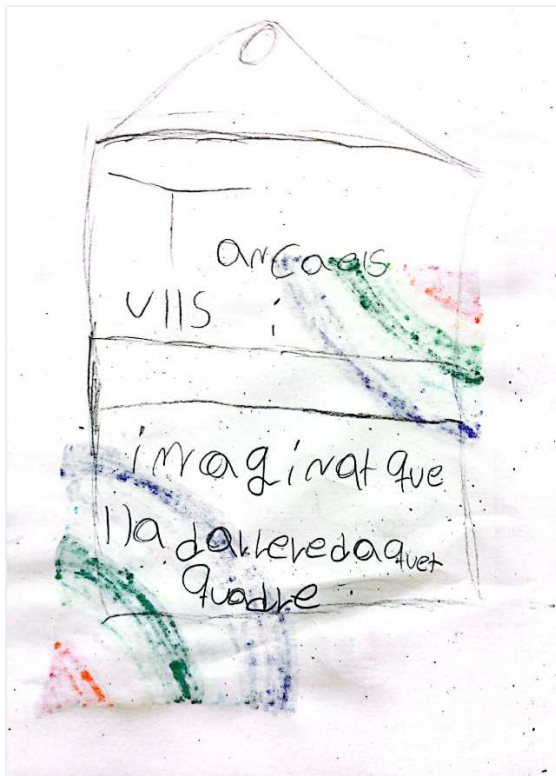
Quan B2m dibuixar el parc.





- A MÍ EL QUE MES M'AGRADAT A SIGUT EL MOMENT QUE ESTAVA CON LA MIA I VAM VEURE A TOTS ELS PARES

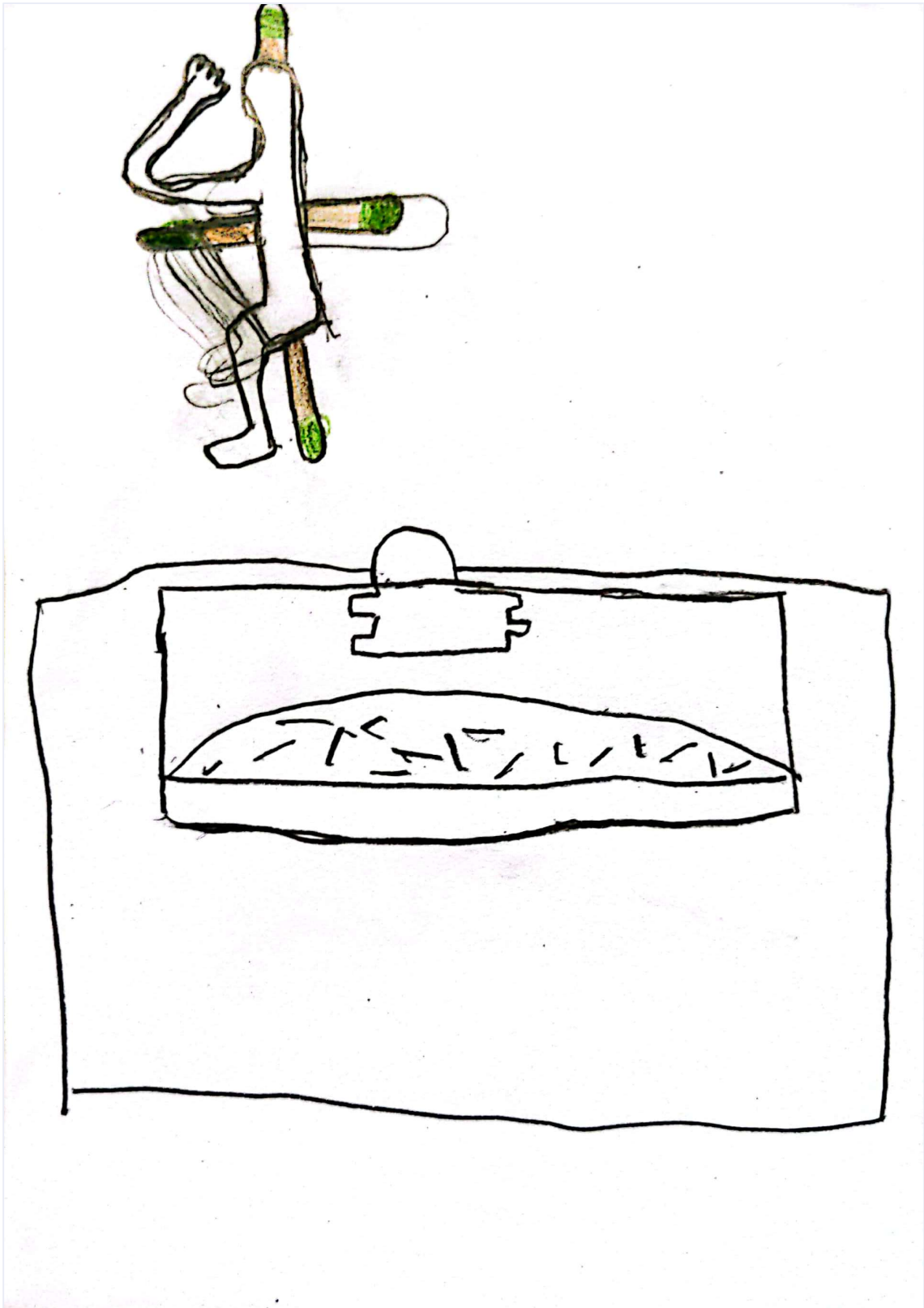


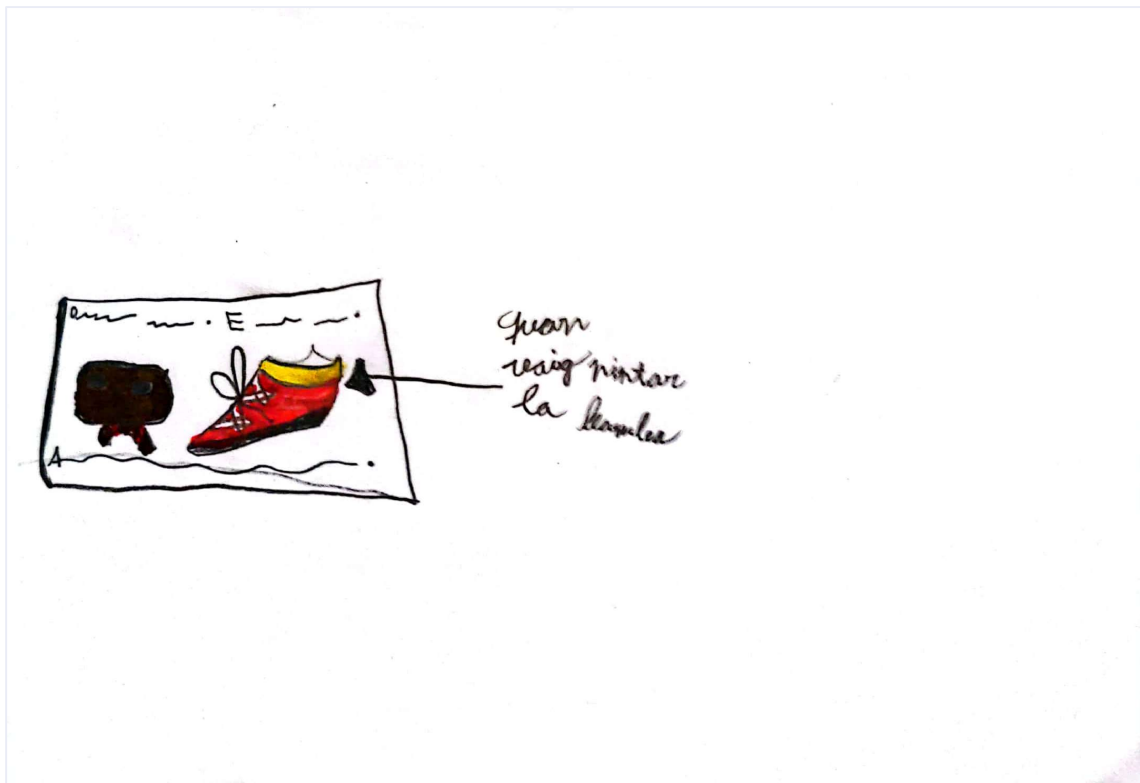


-el moment que estava en el riberà
baixa dibuixar el que bulgesi.









Yo al que me ~~hab~~foria
es les si vete.



2) mement
Quan vam començar a pintar la nostra
silueta.

