



<Sección especial extraordinaria>

Construyendo otras relaciones pedagógicas a través de imágenes con las y los jóvenes en el espacio de clase. Tensiones y aprendizajes

Judit Onsès-Segarra

Fecha de presentación: 24/11/2014

Fecha de aceptación: 13/04/2015

Fecha de publicación: 07/07/2015

//Resumen

Durante el curso académico 2013/2014 cursé el máster "Artes visuales y educación: un enfoque constructorista", en la Universidad de Barcelona. La investigación que realicé para el trabajo final de máster (TFM), partió de las prácticas llevadas a cabo en un instituto público de secundaria, con jóvenes que entonces cursaban 2º de ESO. Aunque esta se articuló en dos ejes de investigación, a saber, las relaciones pedagógicas y la relación de los jóvenes con lo visual, el viaje se desplegó en muchas más dimensiones. El presente artículo expone una parte de esta investigación, poniendo el foco sobre las tensiones y aprendizajes que surgieron en el tránsito de espacios y subjetividades, pues cuando se pasa de estudiante de máster en prácticas a investigadora, dentro del mismo espacio de clase, todo cambia y debe ser repensado.

Así, en este estudio, pondré el énfasis precisamente en los aprendizajes que surgieron de lo inesperado; del no saber lidiar con una situación derivada de una propuesta a los jóvenes del instituto; de las tensiones y negociaciones implícitas en los modos de relación (pedagógica en relación con lo visual); y de los tránsitos a los que no sabíamos que tendríamos que hacer frente (todos los que participaron, incluyéndome a mí misma).

//Palabras clave

Educación secundaria, método audiovisual, tránsito entre subjetividades, narración biográfica.

// Referencia recomendada

Onsès-Segarra, J. (2015). Construyendo otras relaciones pedagógicas a través de imágenes con las y los jóvenes en el espacio de clase. Tensiones y aprendizajes. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 326-342. DOI:10.1344/reire2015.8.28223

// Datos de la autora

Judit Onsès-Segarra. Universidad de Barcelona, España. juditonses@yahoo.es

1. Introducción

Durante el curso académico 2013/2014, estuve cursando el máster "Artes visuales y educación: un enfoque constructor" en la Universidad de Barcelona. Realicé mis prácticas de máster durante el segundo trimestre escolar en un instituto público poco convencional. Su plan educativo venía definido principalmente por tres premisas en referencia a la práctica educativa: 1) hacer del arte el eje vertebrador del currículum; 2) desarrollarse como escuela Magnet y 3) fomentar el uso de las TIC en el programa educativo del centro.

De hecho, durante ese trimestre, los alumnos combinarían dos tipos de clase: a) uno en el que experimentarían con la pintura acrílica y el paisaje y; b) otro en el que aprenderían nociones de cine a la vez que trabajarían en la realización de un cortometraje de ficción (preparación del guion, localización de posibles escenarios, rodaje, edición, presentación en público, etc.). El proyecto que iban a realizar durante mis prácticas, se planteaba en colaboración con la asociación cultural *A bao a qu* y su programa "Cinema en Curs" (cine en curso).

El centro en cuestión era un instituto relativamente nuevo (en el 2014 contaba con dos años de vida escolar), por lo que los objetivos expuestos, lejos de estar consolidados, se presentan todavía hoy como un laboratorio donde explorar maneras de hacer, ensayar modos de relación y hacer un ejercicio constante de autoanálisis y reflexión por parte de los agentes implicados. De ahí que me pareciera interesante abordar en mi investigación cómo se llevaban a cabo todas esas iniciativas teóricas o futuras, y qué estaba conllevando para todos los que, de un modo u otro estaban, involucrados (docentes, alumnado, centro educativo, instituciones en colaboración, etc.).

Cuando empecé a revisar la memoria de prácticas y el material recogido para avanzar en mi investigación (fotografías, microvídeos, entrevistas, diario de campo, lecturas, etc.), me di cuenta de que me faltaba la voz de los jóvenes dentro de ese sistema que era el proyecto educativo del centro. En los esfuerzos del centro para despuntar en la carrera hacia la excelencia educativa, donde se hablaba de inventar un sistema educativo, de premios, de colaboraciones con otras instituciones¹, de incluir las artes en el currículum para dar salida a alumnos más competentes, me pareció que tanto la administración del centro como el equipo docente que capitaneaba la propuesta daban por (pre)supuestos los intereses de los alumnos, y del mismo modo perpetuaban una noción de alumno que no me parecía que fuera acorde con el proyecto mencionado.

Esta circunstancia me resultó especialmente relevante, hasta el punto de hacerme pensar que tal vez la posición de los estudiantes, que para mí era importante en este tipo de propuestas, se había perdido por el camino. Aunque estuvieran implícitas en muchos de los registros tomados, echaba en falta *su* mirada, conocer cómo ellos habían vivido el proceso. Al interesarme por sus voces, mi investigación necesitaba un cambio de rumbo, aunque las nuevas coordenadas todavía se presentaban muy borrosas.

¹ Durante el primer trimestre colaboraron con el MACBA, mientras que en el segundo trimestre colaboraron con la asociación cultural *A bao a qu*.



Judit Onsès-Segarra. *Construyendo otras relaciones pedagógicas a través de imágenes ...*

La primera modificación radicaba en determinar cómo entendía yo al alumnado, pues no solo son alumnos, sino que también son jóvenes que no llegan a la escuela de vacío (Carbonell, 2004); llevan consigo una mochila llena de experiencias, deseos, ilusiones y objetivos. Así, si quería rescatar sus voces, estas deberían aparecer en su multiplicidad de subjetividades, esto es, su subjetividad dentro del aula, cuando son alumnos de la clase; su subjetividad cuando son jóvenes en su realidad fuera de las horas de clase; y su subjetividad en el tránsito entre ellas.

La segunda coordenada tenía que ver con el modo en que podía hacerlo, debía determinar qué medio era el adecuado según mi forma de trabajar en relación con lo que quería conocer. La primera idea fue la fácil e inmediata: hacerles una entrevista. Sin embargo, en según qué contextos la entrevista no suele ser la mejor opción, por cuestiones de desigualdades en cuanto a capacidad discursiva y por las relaciones de poder que se puedan dar dentro del grupo entrevistado². En este caso, conocía al grupo, y sabía que si les hacía una entrevista, no conseguiría rescatar según qué voces.

Finalmente, dada mi experiencia en trabajos anteriores con lo visual y conociendo su potencial evocador y político (Sánchez de Serdio, 2013), quise trabajar esta cuestión mediante imágenes. Esta decisión se vio reforzada por el hecho de que ya disponía de mucho material visual recogido durante el período de prácticas. Se trataba de un archivo bastante extenso de fotografías y microvídeos realizados durante las clases de proyectos de 2º de ESO a lo largo del segundo trimestre escolar. A su vez, era un material que, aunque despertaba mucha curiosidad entre las alumnas y algunos alumnos (como me habían demostrado diversas veces), no había podido compartir en su totalidad con ellas y ellos por problemas de espacio de almacenaje virtual.

En ese punto, llegó la idea: tal vez les podría proponer construir, a partir de mis registros, su relato de la experiencia durante el segundo trimestre; es decir, utilizar mi archivo audiovisual de prácticas de máster para que construyeran *su* versión de los hechos. Así comenzó esta aventura que desembocaría en una investigación sobre las relaciones pedagógicas y lo visual en el tránsito de un espacio institucional a un espacio de agenciamiento biográfico.

Si mi entrada en el campo (y las consecuentes observaciones y recogida de material para la investigación) partió de una curiosidad y un querer conocer cómo trabaja un instituto que toma el arte como vehículo por el que transitar en la rigidez estructural de la secundaria, es decir, con qué día a día estaba respondiendo el centro a sus enunciados principales, mi salida de él estuvo más relacionado con cómo los jóvenes transitan de una condición de sujeto institucionalizado - son representados bajo un concepto de alumno y, por tanto, tratados como tal (Hall, 2011)-, a una condición de sujeto biográfico (de qué modo deciden los chicos cómo quieren representarse y, por tanto, ser tratados dentro del aula).

Este artículo es un recorrido por la experiencia de tránsito entre dos espacios de relación y, por tanto, entre dos subjetividades, y los aprendizajes que allí se dieron. Se trata de un tránsito en el

² A partir de la conferencia que Aida Sánchez de Serdio impartió dentro de la asignatura del grado de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona "Seminarios de artistas y productores culturales", que tuvo lugar en la Sala de Actos de la Facultad de Bellas Artes el 6 de marzo de 2014, bajo el título *Entrar i sortir de la universitat: el treball cultural com a nomadisme (in)voluntari*, pude conocer proyectos en los que se habían utilizado métodos artísticos para obtener datos de los participantes, en lugar de entrevistas o grupos de discusión.



que estuvimos implicados tanto aquellos alumnos de 2º de ESO que quisieron participar voluntariamente en la propuesta que les hice como quien aquí está narrando. Se trató de un viaje compuesto de muchos viajes:

- 1) El viaje que implica cambiar de lugar mental. Tener que dejar el espacio de narrar una experiencia (perteneciente al período de prácticas) para empezar un viaje hacia la investigación (que culminaría en el TFM).
- 2) El viaje hacia un cambio de posición. Decido pasar de observadora pasiva a observadora (más) activa.
- 3) El viaje pedagógico. Me embarco en una travesía con jóvenes de 2º de ESO de un instituto para repensar y experimentar juntos otras maneras de relacionarnos y narrarnos.
- 4) El viaje de los jóvenes que participaron en la propuesta que desembocó en esta investigación. Ellos también cambiaron de lugar mental y de posición. Se les presentó un nuevo reto en el que tuvieron que abandonar el rol de *alumnos* y rescatar sus voces para construir *su* relato biográfico.

2. Objetivos

Al tratarse de un proceso/tránsito, según la fase en la que me encontraba, los objetivos fueron unos u otros. Así, cuando la investigación estaba en fase embrionaria, los objetivos iniciales fueron:

- Captar el interés de los jóvenes, a fin de poder llevar a cabo la propuesta.
- Encontrar una metodología que me permitiese rescatar las voces de los chicos de 2º de ESO.

Una vez tuve un grupo de participantes voluntarios, los objetivos fueron los siguientes:

- Explorar otras formas de relación con los participantes, cuidar mi aproximación hacia ellos, (re)pensar mi posición en el grupo, definir desde dónde quería/debía hablar para facilitar su autorrepresentación (Ricart, 2011), a fin de que realmente fueran sus voces las resultantes y no las que yo proyectaba en ellos.
- Observar y aprender cómo se relacionaban los participantes con lo visual.

Finalmente, cuando la investigación y la experiencia se dieron, los objetivos fueron:

- Aprender del tránsito entre subjetividades de los participantes, con el fin de indagar en otras posibles relaciones pedagógicas que pueden darse en el espacio de clase.
- Aprender de la relación de los jóvenes con lo visual, a fin de explorar posibilidades para su incorporación en las clases de secundaria.



3. Metodología

En este apartado, iré describiendo el proceso que se dio y al mismo tiempo intercalaré pasajes de mi diario de campo, para dar cuenta de las tensiones, negociaciones y aprendizajes que se fueron dando. A su vez, y de forma resumida, debo decir que la propuesta derivó en una investigación de aproximación etnográfica (Vázquez y Angulo, 2003), bajo una perspectiva constructorista (Gergen, 2007; Gergen y Gergen, 2011; Ema, García y Sandoval, 2003), tomando elementos de la investigación narrativa (Clandinin y Connelly, 2000; Bach, 2007), y de la investigación basada en las artes (Barone y Eisner, 2012; Hernández, 2008).

El primer paso para realizar la experiencia que derivó en investigación, fue compartir la propuesta con la coordinadora de proyectos de 2º de ESO, porque también había sido mi tutora de prácticas en el centro. Una vez tuve su aprobación, lo segundo fue presentar la propuesta a todos los alumnos de cada grupo (2º ESO A y 2º ESO B) durante la clase de visual y plástica, para preguntar quiénes de ellos querían participar en la propuesta:

“Dado que dispongo de tanto material fotográfico y audiovisual, ¿qué os parecería utilizarlo para dar vuestra versión de los hechos? ¿Cómo explicaríais vuestra experiencia durante el segundo trimestre? A la vez, os propongo utilizar las imágenes, porque yo soy muy visual, pero si queréis construir el relato de otra manera, donde os sintáis más cómodos, como puede ser el dibujo, la escritura, etc. podríais hacerlo así también.

Otra cosa importante es que penséis con qué público querréis compartirlo, pues no sé hasta qué punto sois conscientes de vuestra particularidad como instituto, al trabajar de una forma diferente a la de la mayoría de institutos de secundaria de Barcelona. Tal vez podríais hacer un relato para contárselo a otros chicos de otros institutos, o a otras personas a las que les pueda interesar. Después, deberíais tener en cuenta qué queréis explicar de todo lo vivido durante el segundo trimestre, en concreto, si queréis centraros en el tema del cortometraje, o si queréis explicar también otros temas que habéis tratado” (Onsès, 2014, p. 17)

A partir de aquí, sorteando imprevistos y asinergias, la propuesta fue llevada a cabo siguiendo el siguiente proceso:

- Acordar con los jóvenes de uno y otro grupo una agenda de encuentros para la edición del vídeo y mantener informada a la coordinadora de proyectos, ya que ella, aunque no estaría presente en los encuentros, nos dio permiso para realizar el nuevo proyecto en el despacho y aula de visual y plástica. Eso significaba que la propuesta se ubicaría físicamente en un espacio de clase, con las connotaciones y subjetividades que eso conllevaba.
- En el primer encuentro, decidimos con uno y otro grupo qué tipo de relato querían construir, así como qué material iban a utilizar. Las chicas del grupo A, Andrea y Clèlia, decidieron hacer un vídeo para compartirlo con la escuela y con los padres el día de las presentaciones de final de curso. Es un día en que todos los estudiantes, docentes, administración del centro, representantes de instituciones externas colaboradoras con el

centro y familiares del alumnado, asisten a una presentación donde los alumnos explican qué proyectos han hecho durante el curso. Para ello, usarían aquellas fotografías que ilustrasen un texto que prepararon, cuya introducción en el vídeo sería en forma de voz en *off*. Por su lado, el grupo B, compuesto por Anna, Sofia, Romain, Duncan y Jairo, decidieron editar un vídeo con fragmentos de vídeos y fotos de clase, y sería compartido únicamente con los otros compañeros de clase, a modo de recuerdo de ese curso.

- Con estas ideas iniciales y la agenda concretada, íbamos cumpliendo con las citas acordadas, obteniendo una respuesta irregular por parte de los participantes. Cuando nos encontrábamos en el aula de visual y plástica del instituto, yo negociaba con ellos y conmigo diferentes roles; por su parte, los jóvenes negociaban conmigo y entre ellos sus roles.

“Mientras vamos visionando [los vídeos], [Andrea y Clèlia] van comentando lo que ven, dejando entrever las micropolíticas de poder y relaciones dentro del grupo de clase. Por los comentarios que hacen, se ve claramente [...] qué lugar ocupan ellas, con quién se relacionan más [...] [Clèlia después de visionar unos pasajes donde salía Àlex, el chico que venía a enseñarles técnicas de cine] me dice: “tú eres una profe guai, tú nos entiendes”.

Ese pasaje me sorprendió e incomodó mucho. ¿Cómo habían llegado a la conclusión de que Àlex era Àlex y no un profesor [...] y yo, en cambio, era una profesora? [] ¿Qué características o actitudes llevan a los jóvenes a asociar a alguien externo al centro como profesor/a o como externo/a?” (Onses, 2014, p. 18)

Así, yo transitaba entre los roles de:

- Pseudovigilante: los jóvenes se encontraban en un espacio -el de la clase- donde constantemente son vigilados por un/a docente, de ahí que yo sintiera que, en cierto modo, debía vigilar su comportamiento.
- Acompañante: con todo, no me gustaba vigilarlos, pues consideraba que podían perfectamente ser responsables de sus actos, sin que yo tuviera que decirles qué pueden y qué no pueden hacer dentro de una aula fuera de las horas de docencia. Por otro lado, yo tampoco me consideraba legitimada a ello, ya que en realidad aquella aula era más suya que mía.
- Investigadora: aunque la propuesta tenía apariencia lúdica -montar una narración visual desde su perspectiva-, yo no olvidaba que esa propuesta era parte de mi investigación, por lo que debía agudizar mi actitud observadora y de aproximación etnográfica.
- Pseudotécnica: al conocer los programas de edición de vídeo por ordenador, sentía que, en cierto modo, debía darles soporte técnico, a pesar de que muchas veces mis consejos no fueran tenidos en cuenta.



Mientras, ellas y ellos transitaban entre los roles de:

- **Alumnos:** aunque la propuesta estaba siendo desarrollada en horario extraescolar, el hecho de que el espacio físico fuera el aula de visual y plástica, en cierto modo les condicionaba la manera de comportarse porque la percepción de un espacio remite a cómo te comportas en él la mayor parte del tiempo y, en este caso, era el de alumnos de secundaria.
- **Jóvenes:** aunque el espacio era el escolar, las circunstancias no eran escolares. No todos los compañeros de clase estaban sentados en sus pupitres; no había ningún docente dando clase, sino una chica/estudiante de máster (con todas las etiquetas que ellos decidieron ponerme y que desconozco) que los acompañaba para construir su relato; no había límite de hora o de cambio de clase.
- **Maestros/aprendices:** se creó un espacio de relación en el que, al no existir materia a dar, los contenidos y saberes surgían según demanda, con lo cual los participantes maestros y aprendices eran al mismo tiempo. Unos enseñaban a los otros, y en otras ocasiones eran ellos quienes aprendían de sus compañeros. Así, algunos participantes eran muy creativos y aportaban muchas ideas a la propuesta; otros tenían un gran dominio del programa de edición de vídeo y sobre cómo hacer búsquedas por internet; finalmente, otros eran muy resolutivos y críticos. Esta diferencia de aptitudes, actitudes y bagajes, que normalmente supone un problema en un espacio de clase tradicional, se convirtió en este caso en un sinfín de herramientas con las que desarrollar la propuesta colectivamente.
- **(Auto)narradores visuales:** la propuesta que planteé supuso un reto para ellos porque, aunque ya habían trabajado en otras ocasiones con la narración visual, ninguna de ellas los interpelaba como narradores en primera persona. En esta ocasión, tenían la oportunidad de construir un relato visual desde su perspectiva.

Todo el proceso tuvo un total de cinco encuentros con las chicas del grupo A y cinco más con los chicos y chicas del grupo B. En estos encuentros se mezclaban por mi parte observaciones en referencia al uso e interpretaciones que los jóvenes hacían de las imágenes que yo había tomado; anotaciones posteriores en el diario de campo de las conversaciones; y posiciones adoptadas tanto por mi parte como por su parte durante cada sesión, así como las reflexiones que me transmitían

“Durante un rato [Clèlia y Andrea] ven que hay vídeos donde los pies, las mesas y los compañeros de clase aparecen cortados, solo mostrando los brazos.

Andrea: ¿Por qué grababas los pies?

Judit: Porque me interesa también el lenguaje corporal; a veces te da mucha información de cómo está el alumno, cómo se siente...

Andrea: Sí, mira aquí, este está muy nervioso...



Si normalmente en estas situaciones ya se da un fenómeno de extrañamiento -Walter Benjamin (2005), en el *Libro de los Pasajes*, habla de la dialéctica de la imagen, refiriéndose al juego de relaciones espacio-temporales entre el aquí y ahora de la imagen, el entonces y allí de cuando fue producida, y la transformación del yo de entonces/allí hasta el ahora/aquí, conformando una constelación de idas y venidas, “una oscilación no resuelta entre un extrañamiento y un nuevo acontecimiento del sentido” (Agamben, 2010, p. 31)-, cuando [las chicas] se ven en pantalla, tanto a sí mismas como al resto de sus compañeros, en los momentos en que se ven cortados, o en los que solo se muestran sus pies, pienso que el distanciamiento y no reconocimiento todavía es mayor, porque así como ver los rostros y poses les sorprendía, ver “trozos” de compañeros no les resultaba interesante y pasaban esas tomas rápidamente”. (Onsès, 2014, p. 18)

En otro pasaje, mientras visionábamos los vídeos con el grupo de 2º B:

“Me sorprende que recuerden fácilmente las experiencias relacionadas con ellos y, en cambio, de las decisiones tomadas o qué teoría avanzaron ese día en clase no tanto.

En un momento dado, Anna recuerda: “¡este es el día que me quitasteis la bamba!” y Sofia: “sí, y que ibas con ese peinado raro”. Siguen mirando y en un pasaje donde cuatro alumnos deciden empezar a hacer cosquillas a una compañera comentan: “Ah, sí, aquí fue ‘acoso a Mica’ y empiezan a reírse. Aquellos fragmentos de vídeos donde aparecen explicaciones de clase, o en los que se tomaban decisiones sobre el proyecto que estaban desarrollando, deciden pasarlos de prisa, no les parecen interesantes para construir su relato.

Me doy cuenta de que son muy impacientes y visuales; se fijan mucho en las posturas de los compañeros, las miradas, gestos, cosas en las que yo no me había fijado cuando visionaba los vídeos a solas”. (Onsès, 2014, p. 20)

Este pasaje es un ejemplo de la posición que tomó el grupo en cuanto a querer mostrar, en ese vídeo que iban construyendo, los márgenes del espacio clase, esos “terceros espacios” (Bhabha, 1994) que posibilitan a los alumnos el salirse de ese lugar en el que la institución los sitúa.

Una vez realizados los dos vídeos, se visualizaron en el aula conjuntamente con el resto de compañeros y los profesores, el último día de clase antes de las vacaciones de verano. A su vez, estos vídeos quedaron como material pendiente de ser revisado y analizado por mí para la investigación porque, en este sentido, eran datos con los que posteriormente construir las evidencias que derivarían en aportaciones a la comunidad (tanto científica como la implicada en el centro de secundaria), así como los resultados finales de la investigación. De este modo, los vídeos serían puestos en común con el diario de campo, a fin de conectar la experiencia vivida con los alumnos durante el período de prácticas, y la experiencia vivida con los jóvenes durante las semanas que duró la propuesta de narración visual (últimas semanas del curso escolar).

En este caso, las imágenes fueron analizadas no como sentido de verdad, sino como reveladoras de lo que de otro modo no puede ser conocido (Barone y Eisner, 2012); en tanto que artefacto que promueve niveles de deslocalización, disrupción y desequilibrio, aportando “otras” verdades (Barone y Eisner, 2012); en tanto que auto-expresión artística que “penetra y revela aspectos del

yo y nos pone en relación con cómo realmente nos sentimos, miramos y actuamos [...] incrementando el potencial de lo que sería un análisis más profundo del yo" (Hernández, 2008, p.107).

4. Resultados obtenidos/esperados

Al final del trayecto, hubo diferentes resultados, ninguno de ellos esperados, porque tampoco partía de una(s) hipótesis que quisiera demostrar, sino más bien de la idea de conocer el fenómeno de tránsito citado. Por un lado, estuvieron los resultados visibles: dos vídeos que los alumnos compartieron con sus compañeros de clase el último día escolar, antes de las vacaciones estivales. Estos resultados, más que comprenderlos como resultado de la investigación, deben entenderse como material a partir del cual surgieron las evidencias. Por lo tanto, aquí hablaré de los resultados que tanto el proceso como los propios vídeos llevaron implícitos.

La relación de los jóvenes con lo visual

La primera evidencia fue comprobar lo que Peirone describe al referirse a los otros patrones de conocimiento y aprendizaje con los que llegan los alumnos al ingresar a la escuela. No se trata solo del modo de comportarse e interactuar entre ellos y conmigo, sino también de su modo de trabajar y narrar, donde los atajos no convencionales, la transversalidad, el fragmento, la actitud lúdica integrada al trabajo, y la resistencia al disciplinamiento y el conductismo (Peirone, 2014) formaban parte de los encuentros.

Esos chicos partían de un imaginario visual y narrativo propio, que parecían haber aprendido fuera del entorno escolar, hablando entre ellos y compartiendo en red sus aficiones y gustos. En la edición de los vídeos, en un grupo, de forma más acusada que el otro, surgió la necesidad de introducir parte de esta cultura visual en su relato porque en el momento en que decidieron dejar de ser alumnos y narrarse como sujetos, sus subjetividades incluían también su *afuera* de la escuela.

"Partir de la creatividad, nos permite cambiar nuestros roles habituales de consumidores y lectores para pasar a ser productores. Implica un cambio de posición importante para dejar de ser pasivos y pasar a la acción. La posibilidad de producir contribuye a generar cambios de actitud, al mismo tiempo que implica una participación, una interacción y una toma de decisiones". (Ricart, 2004, p.91)



En este pasaje del vídeo, Romain decidió autorrepresentarse substituyendo el sonido original por uno perteneciente a otro fragmento que cambia por completo el significado de la narración; y añadiendo una pista de audio nueva con la canción de *The Final Countdown* del grupo Europe.

Asimismo, su relación con lo visual era de inmediatez y anteponían la rapidez por poseer o compartir las imágenes a la calidad de estas. El ejemplo más elocuente se dio cuando, visionando un fragmento de vídeo desde el programa de edición, se detuvieron en un fotograma muy gracioso y, en lugar de exportarlo como imagen y después compartirlo en alguna red social, una de las chicas tomó una fotografía directamente de la pantalla del ordenador con su móvil para poder enviarla al instante a sus amigas. Esto me resonó con un texto de Imanol Aguirre (2011) donde, a raíz de una experiencia relacionada con lo visual y su hija adolescente dice: “En este contexto, no resulta extraño que la cultura estética desarrollada en ese nuevo sensorium [refiriéndose al de su hija] opte más por la inmediatez que por la calidad”.

Otra cuestión que surgió fue la relación de las imágenes en cuanto a su literalidad representativa. El vídeo que realizaron Clèlia y Andrea partió de una narración en forma de voz en *off* que ellas mismas redactaron, donde explicaban a su manera su experiencia durante el proyecto del segundo trimestre. A su vez, esa narración venía acompañada de fotografías que se iban sucediendo a lo largo del vídeo. Lo interesante para mí fue poner en relación lo que ellas narraban en la voz en *off* con las imágenes que habían escogido para ilustrarlo, porque las imágenes sin contexto pueden tener infinidad de significados, aunque ellas considerasen lo contrario.

“En un momento dado, Andrea se da cuenta que en la voz en *off* cuentan una anécdota de la cual no disponen de fotografías que la ilustre.

Judit: Entonces, tal vez podemos jugar con la doble narrativa. Podéis mostrar fotografías de otro momento mientras explicáis la anécdota de los *bunkers*.

Judit Onsès-Segarra. *Construyendo otras relaciones pedagógicas a través de imágenes ...*

Andrea: No

Judit: ¿Preferís la literalidad entre imágenes y texto?

Andrea: Sí

Judit: Entonces, ¿qué queréis hacer si no tenemos imágenes de ese día?

(Andrea se pone a buscar imágenes por internet de los *bunkers* de Barcelona)

Judit: ¿Prefieres añadir fotografías bajadas de internet que no fotografías del proyecto?

Andrea: Sí" (Onsès, 2014, p. 19)

Este afán ilustrativo las llevó a eliminar esa parte de la narración, porque no consideraron que las imágenes que Andrea encontró en internet ilustrasen correctamente lo narrado en la voz en *off*.

En el caso del vídeo que realizó el grupo de 2º de ESO B, en cambio, una estrategia interesante fue precisamente la de conectar las imágenes de fragmentos de vídeos con el audio de otros fragmentos de vídeos, dando lugar a nuevos relatos y nuevas subjetividades, reinterpretando la realidad del segundo trimestre de proyecto.



Imagen: *Primer plano de un pincel mezclándose en la pintura.*

Sonido: *Pep, el chico que orientaba a los alumnos en todo el proceso de elaboración del cortometraje, diciendo: "Si aprendemos a utilizar las herramientas que nos da el cine [...]. para expresar una emoción..."*

Con esta doble narración los chicos conectaban dos lenguajes artísticos trabajados en clase -y aparentemente muy diferentes- por su capacidad de expresar emociones.

Judit Onsès-Segarra. *Construyendo otras relaciones pedagógicas a través de imágenes ...*

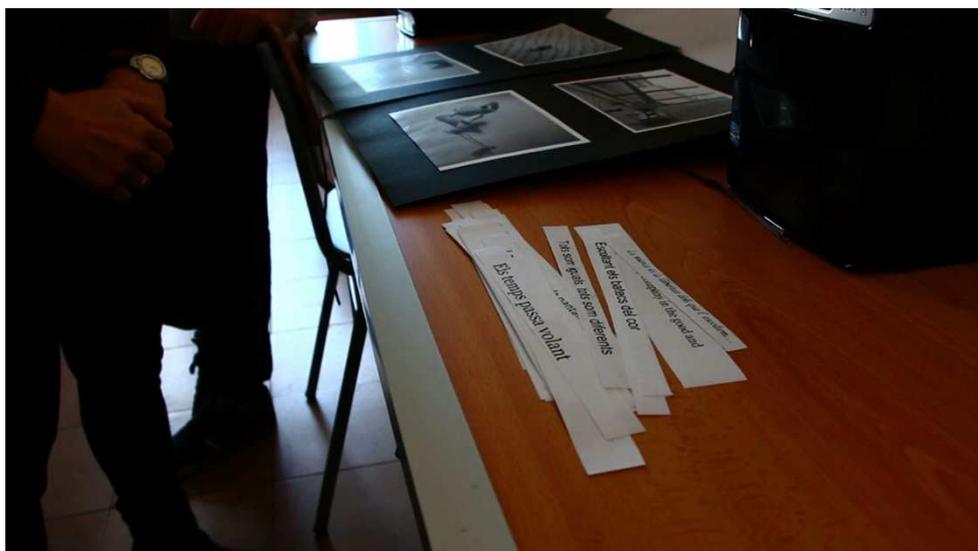


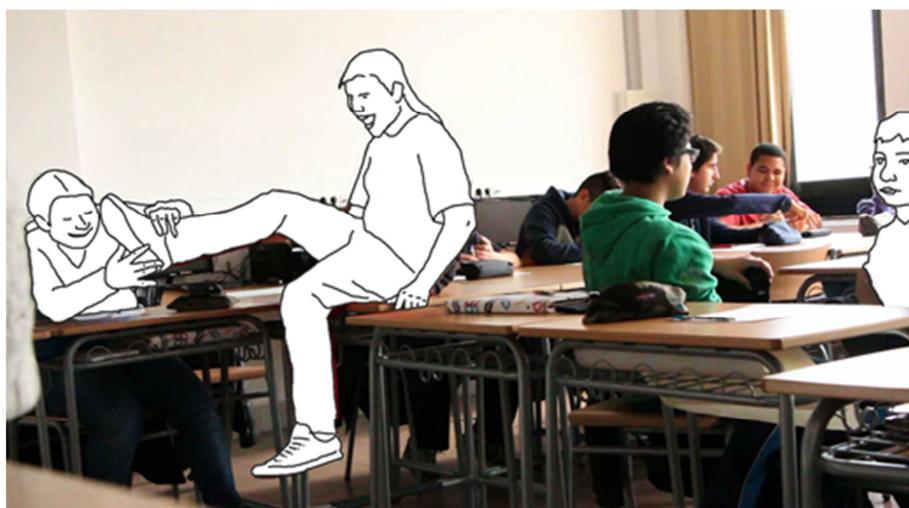
Imagen: *Material perteneciente al proyecto que los alumnos realizaron durante el primer trimestre; entre las frases se lee: El tiempo pasa volando / Todos somos iguales, todos somos diferentes / Escuchando los latidos del corazón*

Sonido. *Pep sigue: "debemos trabajar con estados emocionales que más o menos conozcamos, tengamos cerca o más o menos nos interesen"*

En este pasaje del vídeo, los jóvenes relacionaron el proyecto del primer trimestre con el proyecto del segundo trimestre. Nuevamente, aunque aparentemente diferentes (de forma y contenido), a ellos les resonó algo de ambos para conectarlos de este modo.

Los procesos de negociación

A lo largo de los diferentes encuentros, las relaciones entre los jóvenes y yo iban moldeándose. Tengo la sensación de que yo aprendí más de ellos que ellos de mí porque me desconcertaban muchas cosas que para ellos eran "normales": la impuntualidad y falta de compromiso; los ratos de distracción, el juego entre ellos y las pequeñas abstenciones que se intercalaban en la edición de los vídeos; la resistencia ante mis sugerencias en la edición.





Judit Onsès-Segarra. *Construyendo otras relaciones pedagógicas a través de imágenes ...*

“[Editando el pasaje del “robo” de la bamba de Anna, el grupo] quiere buscar una música de grito para ponerla en lugar del sonido original del fragmento. Buscan gritos por internet pero ninguno les convence. Yo les digo: “el de la escena de la ducha de *Psicosis* puede funcionar bien”. Todos a la vez y de forma rotunda: “¡no!” y siguen buscando en Youtube algún grito que les guste. Al cabo de unos minutos, como no encuentran nada, Anna dice con desdén: “Bueno, pues pon el de *Psicosis*...”. A pesar de la actitud de resistencia, al ver el fragmento montado les gustó mucho y estuvieron riéndose un buen rato.

Cuando se dio este pasaje tuve muchas dudas sobre cuál estaba siendo mi rol allí. Si bien tenía la sensación de acompañarlos, se resistían mucho a tener en cuenta mi opinión. No me querían escuchar. De hecho, ya me había pasado con las recomendaciones técnicas, al intentarles explicar maneras de hacer la edición más ágil, y ellos, sin embargo, continuaban haciéndolo como sabían -o como recordaban haber aprendido-, fingiendo que no me escuchaban. Sólo escuchaban cuando se les terminaban las opciones. De modo que, mientras pensaba que había pasado de observadora participante pasiva a observadora participante activa (Vázquez y Angulo, 2003), me daba cuenta de que con ellos se mantenía una especie de barrera comunicativa que me era muy difícil de franquear. Por otro lado, me gustaba constatar que realmente se habían tomado la propuesta de autoría muy en serio. Ellos y ellas eran los agentes activos en la propuesta y yo... ¿quién era yo? ¿quién querían que fuera? (Onsès, 2014, p. 20)”

Finalmente, eso me llevó a comprender que ellos también estaban renegociando cómo usar el espacio aula, ya que era un espacio que hasta el momento habían asociado a un tipo de conducta (escolar) que para esa propuesta nueva, y en colaboración con una estudiante de máster (a quien a veces confundían con una profesora externa), no les servía. Por tanto, testaban relaciones pedagógicas a caballo de las que se dan en el aula durante las clases y las que se daban cuando quedaban en casa de un amigo para hacer un trabajo en grupo.

A su vez, yo nunca me había encontrado con una situación semejante, por lo que yo también testaba relaciones pedagógicas en relación con mi (escasa) experiencia con jóvenes, así como en relación con otras experiencias relacionadas con prácticas de colaboración o narración visual. En este sentido, creo que el factor clave fue el tiempo, pues al disponer de muy pocos momentos de relación, nos conocíamos y cogíamos confianza al tiempo que llevábamos a cabo la propuesta narrativa, por lo que todo se intensificaba más, por nuevo, por desconocido, pero no por eso la ilusión y ganas de experimentar con algo diferente impidió llegar a un final (o tal vez fue precisamente *debido a eso*).

Los vídeos

Cada grupo editó un vídeo, cogiendo los registros de clase que hice de su correspondiente grupo. El del grupo A inicialmente iba destinado a ser visualizado por alumnos, padres y profesores; el del grupo B, desde el principio se planteó para compartirlo solo con los compañeros de clase. Eso influyó más de lo esperado en la construcción de los relatos: el ritmo, el discurso mostrado, las posiciones, los tonos, el juego entre sonido e imagen, en uno y otro vídeo fueron totalmente diferentes. El primero fue más ordenado, literal y con continuidad narrativa (más parecido a lo que se esperaría de un grupo de alumnos),



Judit Onsès-Segarra. *Construyendo otras relaciones pedagógicas a través de imágenes ...*

mientras que el segundo fue más discontinuo, desenfadado, con humor, ironía, y juegos narrativos (parecido a lo que se esperaría de un grupo de jóvenes).

No obstante, en ambos casos, observando qué y quién aparecía y qué/quién no en los vídeos, qué se había incluido y qué no, emergía una actitud de resistencia por parte de los jóvenes al espacio de relación de clase, así como una reivindicación de otras maneras de hacer y de relacionarse, junto con cierto grado de autocritica. La escena del "robo de la bamba de Anna" es un ejemplo. Otro sería el siguiente.



Voz en off: En las clases de las 9 a las 11h de los viernes estamos el 10% escuchando, el 80% durmiendo y el otro 10% estamos diciendo que no sabemos o mostrando indiferencia.

Para este pasaje, las chicas del grupo A escogieron fotografías en las que los protagonistas son los alumnos y lo que se supone que es el interés del momento, el lugar donde los alumnos están mirando (la docente impartiendo materia de curso) queda fuera del plano.

Finalmente, los vídeos también evidenciaban un uso del arte para agujerear la realidad³, para visibilizar otras realidades y posiciones que aunque conviven con la versión oficial, normalmente permanecen oculta(da)s o, como dice Ellsworth (2005, p.113):

“Cuando se rompen las suturas que mantienen la continuidad del envío y recepción de mensajes del diálogo comunicativo, cuando los límites de la comprensión y la persuasión se admiten, la posibilidad de lecturas «parciales», de «comprensiones parciales» se abre [...] una lectura o comprensión parcial es la que se sitúa fuera del lugar que se me ha destinado en la estructura dual de direccionalidad del diálogo comunicativo”.

Para los chicos de 2º de ESO que participaron en la construcción de su narración autobiográfica de la experiencia durante el segundo trimestre, supuso un espacio donde

³ La idea del arte como perforador de la realidad me fue presentada a raíz de la sesión organizada por Arts Santa Mònica el 9 de abril de 2014 que llevaba por título: *¿Puede el arte agujerear la realidad?*

narrarse de otro modo, representarse de otro modo y rescatar esas subjetividades que en el espacio de clase normalmente quedaban invisibilizados por las dinámicas y miradas de los adultos. Así mismo, para mí supuso un espacio de acercamiento real a esos jóvenes, un lugar donde poder aprender más de ellos y con ellos; de sus ilusiones, sus inquietudes, sus saberes y aptitudes, que en las clases no encontraban lugar ni oportunidad.

5. Discusión

Durante esta presentación aparecieron cuestiones que fueron de interés para mí, y fueron las siguientes:

- La distinción entre diferentes tipos de resistencia. Dentro del aula se puede dar la situación de que los alumnos decidan boicotear la clase, en mayor o menor grado y de forma individual o colectiva; pero también existen formas de resistencia menos evidentes pero no por ello menos interesantes, y suceden, por ejemplo, cuando un alumno se sitúa en un plano de actividad diferente a la que el ritmo de clase pide (ya sea jugando con otros compañeros o compañeras, dibujando cuando “debería” escuchar o participar en el debate, etc.).
- Cuando estas resistencias devienen un tipo de zona gris, el alumno en su actitud de resistencia está construyendo aprendizajes que el o la docente desconoce y a los que no tiene manera de acceder.
- La importancia de tomar distancia del desconcierto para poder afrontarlo.
- Se propone buscar y poner en práctica metodologías para plantear indagaciones sobre el desconcierto.

En el caso expuesto, los alumnos durante las clases adoptaban diferentes estrategias de resistencia a la dinámica de clase propuesta. No obstante, en estos espacios quien llevaba el ritmo y decidía las reglas del juego eran los docentes, por lo que esas resistencias eran obviadas o invisibilizadas al instante. Por otro lado, durante las clases se dan muchos espacios de no saber (Atkinson, 2015), donde el docente desconoce qué está aprendiendo su alumnado, qué está pensando, qué conexiones está construyendo.

La propuesta de la narración autobiográfica fue un mecanismo que, en cierto modo, hizo hincapié en estas dos cuestiones. Primeramente, los jóvenes vieron en ella una oportunidad para explicitar esas resistencias, algunas captadas directamente por la cámara, otras construidas por ellos mismos durante la edición, sirviéndose de las imágenes tomadas. Y segundo, fue un espacio donde, al tener casi exclusivamente voz ellos, pudieron hacer emerger algunos de esos espacios invisibilizados.

Por mi parte, me interesó la cuestión de cómo lidiar con el desconcierto, pues con ellos era casi constante. Y eso me reportó emociones muy contradictorias, ya que por un lado sentía la emoción y vértigo de lo nuevo, lo desconocido, lo que todavía está por construir y, por tanto,

observaba un contexto lleno de posibilidades. No obstante, esa sensación debía convivir con la desesperación, la inseguridad, la perplejidad de reacciones (propias y de los jóvenes) y el no saber cómo seguir o cómo encajar las situaciones. En esos momentos, escribir en mi diario de campo, reflexionar en los largos trayectos de autobús y compartir algunas escenas con colegas del máster me ayudaba a tomar distancia y comprender mejor las situaciones, así como a aprender para poder seguir en el próximo encuentro con ellos.

<Referencias bibliográficas>

Agamben, G. (2010). *Nimfas*. Valencia: Pre-Textos.

Aguirre, I. (2011). El mercado mediático y la configuración de los criterios y experiencias estéticas de los adolescentes. En R. Marín (Coord.) *Infancia, mercado y educación artística* (pp. 41-58). Granada: Dykinson.

Atkinson, D. (2015). The Adventure of Pedagogy, Learning and the Not-Known. *Subjectivity*, 8, 43-56. DOI:10.1057/sub.2014.22

Bach, H. (2007). Composing a Visual Narrative Inquiry. En D. Jean Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology* (pp. 280-308). Thousand Oaks: Sage.

Barone, T. y Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. Los Ángeles: SAGE.

Bhabha, H. K. (1994). Cap. 2: Interrogating Identity. Frantz Fanon and the postcolonial prerogative. *The Location of Culture* (pp. 40-65). Londres, Nueva York: Routledge. Recuperado de <http://www.qub.ac.uk/research-centres/InstituteforCollaborativeResearchintheHumanities/Filestore/Fileupload,487359,en.pdf>

Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.

Carbonell, J. (2004). Entrevista: Fernando Hernández: La incertidumbre excita la curiosidad. *Cuadernos de pedagogía*, 340, 46-51.

Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza* (Trad. L. Trafí). Madrid: Akal.

Ema, J., García, S. y Sandoval, J. (2003). Fijaciones políticas y trasfondo de la acción: movimientos dentro/fuera del socioconstruccionismo. *Política y Sociedad*, 40(1), 71-86.

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Gergen, K. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.



Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London [etc.]: Sage en asociación con la Open University.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.

Miranda, F. y Rodríguez, D. (1997). *La Educación Social: Tercer Espacio Educativo*. Montevideo: CFE INAME.

Onses, J. (2014). *Calabuch i el trànsit d'un espai institucional a un espai d'agenciamet biogràfic* [trabajo final de máster; sin publicar].

Peirone, F. (junio 2014). Figuraciones del saber juvenil. *Le Monde Diplomatique*, 180. Recuperado de [https://www.academia.edu/7529367/Figuraciones del saber juvenil. Un analisis del desencuentro entre los jovenes y la cultura institucional](https://www.academia.edu/7529367/Figuraciones_del_saber_juvenil._Un_analisis_del_desencuentro_entre_los_jovenes_y_la_cultura_institucional)

Ricart, M. (2004). Producir con los nuevos medios: una importante herramienta socioeducativa. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 28, 83-98.

Ricart, M. (2011). De la observació a la implicació. Creant dinàmiques de recerca reflexives i creatives amb joves i adolescents. En F. Hernández (Coord.), *Investigar con los jóvenes. Cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas* (pp. 142-146). Esbrina-Recerca. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/17362>

Vázquez, R. y Angulo, F. (Coord.). (2003). Cap. 1: Los estudios de caso: Una aproximación teórica. *Introducción a los estudios de casos: Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Málaga: Aljibe.

Copyright © 2015. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

