






Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



# Identitats mòbils

Una recerca etnogràfica sobre joventut, agències i cultura visual en contextos de vulnerabilitat

Tesi doctoral

*Sara López Ruiz*



**Identitats mòbils: Una recerca etnogràfica sobre joventut, agències i cultura visual en contextos de vulnerabilitat**

**Sara López Ruiz**

Tesi doctoral

Directora: Montserrat Rifà Valls

Doctorat de Recerca en Educació

Facultat de Ciències de l'Educació

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal



## Agraïments

Aquesta tesi és sense dubte fruit de múltiples trobades, que ha afectat a i s'ha vist afectada per diferents subjectes però també objectes, espais, temps, emocions, pensaments i conceptes. Amb la qual cosa m'agradaria agrair en general a tothom que ha deixat un rastre o una lleu petjada en mi i en el camí que ha anat recorrent la meva tesi.

Primer de tot, vull agrair a l'alumnat de l'Institut Escola la Mina perquè sense la seva participació aquesta tesi no hagués estat possible. Recordo amb il·lusió el retrobament aquell primer dia a l'Institut i els moments en què, encara que hagués finalitzat la classe, algunes us quedàveu a l'aula preguntant-me banalitats i intimitats que em fèiem re-posicionar-me de professora a investigadora, jove, estudiant i amiga.

També vull agrair a la directora de l'Institut Escola, la Marta del Campo, perquè la teva bona acollida ha permès portar a terme el projecte d'investigació *Identitats Mòbils*. Per les converses quan ens trobàvem caminant pels passadissos o en les entrades i les sortides de l'horari escolar. Aquests trànsits també han estat valuosos per anar avançant en la meva tesi.

Recordo de manera molt afectuosa als tutors i tutores de 6è i de 1er d'ESO d'aquella promoció: la Maria, el Carlos i l'Anna. Voldria agrair també la seva acollida a les classes. I a la vegada, a les seves converses informals a la sala de professorat i fora de la institució educativa, quan sortíem a dinar o a fer un cafè. Perquè el que dèiem, pensàvem i fèiem em feia pensar en unes identitats docents que es preocupen, que senten i que s'afecten pel que passa dins i fora de l'escola.

Un enorme agraïment per la Montse Rifà, la meva tutora de tesis, pel teu suport i acompanyament. Moltes gràcies per les teves felicitacions i les enhorabones, que m'afectaven per continuar avançant sobretot en l'escriptura, i m'han fet creure en mi. Em sento molt agraïda d'haver estat la teva estudiant de doctorat durant aquest llarg procés. Gràcies per la teva inspiració, que m'ajuda a voler continuar aprenent i investigant.

Un agraïment molt fort també a les companyes de la UAB i a les bruixes, per les converses, xerrades i els sopars sanadors. Amalia, Joanna, Constanza, Fanella i Mireia, gràcies per fer que els embolics i els bloquejos de fer una tesi doctoral acabessin en riures.

Per últim, voldria donar les gràcies a la meva família i amigues, pel vostre suport incondicional. I especialment, a la meva parella, el David, per la teva cura i perquè amb les converses i amb la pissarra tot es feia més fàcil.



## Resum

Aquesta recerca està vinculada a l'experiència d'una etnografia visual i digital a l'Institut Escola la Mina, situat a la perifèria de la ciutat de Barcelona. L'etnografia es basa, inicialment, en un període d'observació participant durant 6 mesos amb l'alumnat de 6è de Primària, i posteriorment en el projecte *Identitats Mòbils*, realitzat el curs següent amb el mateix grup d'alumnes en un conjunt de sessions setmanals de 4 mesos. Les rutes teòriques que delineen aquesta recerca s'emmarquen en els estudis de la cultura visual i les pedagogies post-crítiques i feministes. La finalitat és construir noves narratives per a l'educació que restitueixin el silenciament dels/les joves en les institucions educatives en contextos de vulnerabilitat social. A través de metodologies visuals i digitals, el projecte s'apropa a una visió no-adultcèntrica en la investigació per fer emergir processos d'agenciament en la joventut. En aquest procés, s'explora la construcció dels/les joves com a alumnes des de la visió d'unes identitats més àmplies que re-pensen les seves formes de resistència i participació. La perspectiva de la cultura visual en educació emergeix com un espai de mediació que concep les identitats, els aprenentatges i l'educació artística d'una forma més expansiva. Les aportacions del post-humanisme, els nous materialismes i les tàctiques d'interpretació de la investigació post-qualitativa també són importants per abordar una perspectiva més intra-activa. A més a més, han estat essencials per desenredar les agències i per buscar com afecten aquestes a la cultura visual i a l'educació. Per últim, aquesta recerca explora la noció d'aprenentatges mòbils, els quals plantegen un abordatge relacional en les formes d'aprendre on els afectes, els espais, les tecnologies, les mobilitats i les corporalitats són importants per a la producció d'una nova narrativa per a l'educació.

Paraules clau: cultura visual, educació, joves, agències, etnografia digital



## Abstract

This research is linked to the experience of visual and digital ethnography at the Institut Escola la Mina, located on the outskirts of the city of Barcelona. Initially, this ethnography is based on an observation period participating for 6 months with the students of 6th grade of Primary (11-12 years old students), and later in the project *Mobile Identities*, carried out the following year with the same group of students working in weekly sessions for 4 months. The theoretical routes that delineate this research are framed within the studies of visual culture and post-critical and feminist pedagogies. The aim is to build new narratives for education that restore the silence of young people in educational institutions in contexts of social vulnerability. Through visual and digital methodologies, the project approaches a non-adultcentric vision in research to make agencement processes emerge in youth. In this process, we explore the construction of young people as students from the perspective of broader identities that re-think their forms of resistance and participation. The perspective of visual culture in education emerges as a space of mediation that conceives identities, learning and art education more expansively. The contributions of post-humanism, new materialisms and interpretation tactics of post-qualitative research are also important to address this more expansive perspective. In addition, they have been essential to unravel agencies and to find out how they affect visual culture and education. Finally, this research explores the notion of mobile learning, which proposes a relational approach in the ways of learning where affections, spaces, technologies, mobilities and corporalities are important for the production of a new narrative for education.

Key words: visual culture, education, youth, agencies, digital ethnography

## Resumen

Esta investigación está vinculada a la experiencia de una etnografía visual y digital en el Institut Escola la Mina, situado en la periferia de la ciudad de Barcelona. La etnografía se basa inicialmente en un periodo de observación participante durante 6 meses con el alumnado de 6º de Primaria, y posteriormente, en el proyecto *Identidades Móviles*, realizado el curso siguiente con el mismo grupo de alumnos en un conjunto de sesiones semanales de 4 meses. Las rutas teóricas que delimitan esta investigación se enmarcan en los estudios de la cultura visual y las pedagogías post-críticas y feministas. La finalidad es construir nuevas narrativas para la educación que restituyan el silenciamiento de los/as jóvenes en las instituciones educativas en contextos de vulnerabilidad social. A través de metodologías visuales y digitales, el proyecto se acerca a una visión no-adultocéntrica en la investigación para hacer emerger procesos de agenciamiento en la juventud. En este proceso, se explora la construcción de los/as jóvenes como alumnos desde la visión de unas identidades más amplias que re-piensen sus formas de resistencia y participación. La perspectiva de la cultura visual en educación emerge como un espacio de mediación que concibe las identidades, los aprendizajes y la educación artística de una forma más expansiva. Las aportaciones del post-humanismo, los nuevos materialismos y las tácticas de interpretación de la investigación post-cualitativa también son importantes para abordar esta perspectiva más expansiva. Además, han sido esenciales para desenredar las agencias y para buscar cómo afectan éstas a la cultura visual y a la educación. Por último, esta investigación explora la noción de aprendizajes móviles, los cuales plantean un abordaje relacional en las formas de aprender dónde los afectos, los espacios, las tecnologías, las movilidades y las corporalidades son importantes para la producción de una nueva narrativa para la educación.

Palabras clave: cultura visual, educación, jóvenes, agencias, etnografía digital



# Índex

INTRODUCCIÓ .....	9
INTRODUCTION – TRANSLATION INTO ENGLISH.....	22
<b>APRENTATGES .....</b>	<b>35</b>
<b>QUÈ SIGNIFICA APRENDRE? .....</b>	<b>36</b>
<b>ENFOCAMENTS I DISCURSOS SOBRE L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA .....</b>	<b>39</b>
RE-VISITANT LA MEVA TRAJECTÒRIA EDUCATIVA .....	39
<b>QUÈ POT ESDEVENIR L'ART? .....</b>	<b>43</b>
PRIMERES TROBADES AMB L'ENSENYAMENT DE L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA .....	44
PRIMERES PRODUCCIONS ARTÍSTIQUES A L'AULA DE PLÀSTICA.....	47
EL JOC DEL "SIMÓN DICE" .....	51
COM ES RELACIONA TOT AIXÒ AMB LA CULTURA VISUAL? .....	55
<b>QUÈ POT ESDEVENIR L'APRENDRE?.....</b>	<b>56</b>
ESTATS DE REPRESENTACIÓ I PUNTS DE TROBADA .....	57
INTRA-ACCIONS EN EL PROCÉS DE L'APRENDRE .....	58
AFECTES INTRA-ACTIUS EN L'APRENDRE.....	61
LES MOBILITATS EN L'APRENDRE .....	63
(DES)ORIENTACIONS DE GÈNERE .....	65
<b>I QUÈ PASSA FORA DE L'ESCOLA?.....</b>	<b>67</b>
NARRACIONS SOBRE L'IMAGINARI DEL BARRI .....	68
ESPAIS, COSSOS I TECNOLOGIES .....	71
COM AFECTEN LES MOBILITATS EN L'ESPAI PEDAGÒGIC? .....	74

## **TRÀNSITS I ESPAIS..... 78**

### **ESDEVENIR INVESTIGADORA..... 79**

ELS TRÀNSITS COM A PUNT DE PARTIDA .....	79
UNA ETNOGRAFIA MÚLTIPLEMENT LOCALITZADA.....	84
COSSOS, MULTISENSORIALITATS I MOVIMENTS.....	84
UNA ETNOGRAFIA VISUAL DIGITAL EN MOVIMENT.....	85
MOVENT-ME A TRAVÉS DE L'AFECTIVITAT DE LES IMATGES .....	87
ENTRELLAÇAMENTS EN EL PROCÉS D'ESDEVENIR INVESTIGADORA.....	90
EL VIATGE COM A ESTAT DE TRÀNSIT PERMANENT .....	93
ENTRELLAÇAMENTS DE L'EXPERIÈNCIA AL TRANS-EMIGRA.....	97

### **ESDEVENIR JOVES..... 101**

MÚLTIPLES FORMES DE SER ADOLESCENTS .....	101
MOVIMENTS I INTENSITATS DE L'ADOLESCÈNCIA: "NO ME VOY A CALLAR" .....	103
TRAJECTÒRIES ESCOLARS: "QUÈ T'AGRADARIA SER DE GRAN?" .....	108
INTERRUPCIIONS I INTERMITÈNCIES COM A FORMES AGÈNTIQUES DE TRANSITAR LES ETAPES ESCOLARS.....	110

### **METODOLOGIES MÒBILS PER IMAGINAR UN BARRI MÉS JUST..... 114**

EXTERIORITATS, RECORREGUTS I MOBILITATS .....	115
PER QUÈ CONSIDERO IMPORTANT FER UNA RUTA PEL BARRI? .....	118
GEOGRAFIES I AFECTES.....	120
UNA ETNOGRAFIA EN MOVIMENT.....	122
EL CAMINAR PER IMAGINAR UN BARRI <i>VIVIBLE</i> .....	124
IMAGINANT ESPAIS-TEMPORALITATS-ESCOLARITATS-ALTRES .....	129

<b>DISCONTINUITATS.....</b>	<b>131</b>
<b>EMMARCANT.....</b>	<b>132</b>
... DES DE LA CULTURA VISUAL .....	134
... DES DE LA FOTOGRAFIA.....	136
... DES DE LA COMUNITAT .....	138
<b>DESORIENTACIONS, DESPLAÇAMENTS I LÍNIES DE FUGA.....</b>	<b>141</b>
PRÀCTIQUES PEDAGÒGIQUES DISCONTINUES I DIFRACTADES .....	144
DES-IDEALITZANT EL MEU IMAGINARI.....	145
<b>MARCS CONTINGENTS .....</b>	<b>147</b>
... O EL SAC DE COSES QUE S'HAN FET MALAMENT FINS EL MOMENT .....	148
MARCS ESCOLARS .....	150
COM AFECTEN AQUESTS MARCS AL PROFESSORAT.....	152
COM AFECTEN AQUESTS MARCS A L'ALUMNAT .....	154
COM M'AFECTEN AQUESTS MARCS A MI MATEIXA.....	155
<b>ANTAGONISMES, TENSIONS I RESISTÈNCIES.....</b>	<b>156</b>
"ÉS QUE A MI NO ME GUSTA HACER FOTOS" .....	156
EL QUE HA PASSAT ÉS BASTANT "NORMAL"?	157
<b>LES PARADOXES DE LA PARTICIPACIÓ, ELS DESENCAIXAMENTS I EL DESORDRE.....</b>	<b>160</b>
RE-INTERPRETANT L'AULA SOROLLOSA I EL CAOS .....	160
ENUIG I INCOMODITAT: "¿PERO CÓMO VAMOS A INTEGRARNOS?" .....	162
UN MARC INTERSECCIONAL NO EXCLOENT .....	165
LA REFLEXIÓ DES DE L'APODERAMENT DEL COS: "YO LA MÚSICA LA SIENTO Y LA BAILO" .....	168
EL TREBALL EN GRUP DES DEL BALLAR PLEGADES.....	170
¿Y QUÉ VOY A HACER SI A MI ME PEGAN? .....	170
<b>MARCS AGÈNTICS.....</b>	<b>175</b>
ESCLETXES AGÈNTIQUES EN ELS ALUMNES PROBLEMÀTICS I INDISCIPLINATS.....	175

<b>VISUALITATS .....</b>	<b>182</b>
<b>VISUALITATS I SUBJECTIVITATS CONTEMPORÀNIES .....</b>	<b>183</b>
(RE)PENSAR LES VISUALITATS I L'AGÈNCIA .....	183
<b>MÀSCARES, MIRALLS I AFECTES .....</b>	<b>186</b>
LA MÀSCARA DE LA FELICITAT .....	186
EL PLAER DE LA SOCIALITZACIÓ: DE L'ANÀLISI REPRESENTACIONAL A L'AGÈNCIA DE LA PRÀCTICA FOTOGRÀFICA .....	191
ESTÈTIQUES FOTOGRÀFIQUES CONTEMPORÀNIES: VINCLES AFECTIUS I ZONES DE CONTACTE .....	196
<b>ZONES LIMINALS ENTRE L'OFFLINE I L'ONLINE .....</b>	<b>199</b>
EFECTES DE PODER I SUBJECCIONS DE GÈNERE EN ELS <i>SELFIES</i> .....	199
QUAN L'ESCENARI <i>ONLINE</i> FA TRONTOLLAR EL QUE ES FA PÚBLIC .....	202
INSTAGRAM COM A ESPAI PER REDEFINIR I RENEGOCIAR ELS LÍMITS D'ALLÒ VISIBLE (I/O ACADÈMIC).....	203
<b>VISUALITATS I MATERIALITATS DIGITALS .....</b>	<b>205</b>
I LA MATERIALITAT DEL PROJECTE? .....	205
PERÒ COM HO ANALITZO? ASSEMBLATGES DE LA CULTURA VISUAL .....	208
QUAN LES DADES "BRILLEN": UN RETRAT DE L'AULA A TRAVÉS DE RETALLS.....	212
<b>LA IMAGINACIÓ ARTÍSTICA PER A LA PRÒPIA CONSTRUCCIÓ SUBJECTIVA .....</b>	<b>222</b>
PER REPLANTEJAR UN NOU I EMANCIPADOR ESPAI PÚBLIC-PRIVAT A LA XARXA .....	222
PER POSAR-NOS EN CON-TACTE .....	224
PER TATUAR-NOS.....	225
ARTISTES I LA DIVERSITAT DE COSSOS .....	227
INTENSITATS AFECTIVES DE LES IMATGES .....	230

<b>CONCLUSIONS</b> .....	<b>235</b>
LA LIMINALITAT DELS MARCS PER A LA PRODUCCIÓ DE NOVES NARRATIVES SOBRE L'EDUCACIÓ.....	235
PERTORBAR EL MARC PER EXPLORAR LES AGÈNCIES .....	236
LES AGÈNCIES EN LA INFÀNCIA I LA JOVENTUT .....	237
LES AGÈNCIES PER RE-PENSAR LA CULTURA VISUAL.....	240
LES AGÈNCIES RELACIONADES AMB LA CORPORALITAT I ELS MOVIMENTS DINS I FORA DE L'ESCOLA .....	242
<b>CONCLUSIONS – TRANSLATION INTO ENGLISH</b> .....	<b>245</b>
THE LIMINALITY OF THE FRAMES FOR THE PRODUCTION OF NEW NARRATIVES ABOUT EDUCATION.....	245
DISRUPTING THE FRAMEWORK TO EXPLORE AGENCIES .....	246
AGENCIES IN CHILDHOOD AND YOUTH .....	247
AGENCIES TO RE-THINK VISUAL CULTURE .....	250
AGENCIES RELATED WITH CORPORALITY AND THE MOVEMENTS INSIDE AND OUTSIDE THE SCHOOL .....	252
<b>REFERÈNCIES</b> .....	<b>256</b>
<b>ANNEX</b> .....	<b>274</b>



## Figures

Figura 1. Capes de la tesi.....	18
Figura 2: La làmpada filosòfica. René Magritte (1936) .....	48
Figura 3: Pintant els autoretrats.....	49
Figura 4: Recollim i netegem l’aula .....	50
Figura 5: Tarda de pluja i de videojocs .....	52
Figura 6: Diferència sexual en l’espai educatiu .....	66
Figura 7: Línies i recorreguts .....	80
Figura 8: Marges i cantonades .....	81
Figura 9: Espais de calma i reflexivitat .....	82
Figura 10: Dentro – Núria Piferrer Anguelú .....	83
Figura 11: @identitats mòbils .....	86
Figura 12: Mirant a través de les esquerdes dels marcs escolars. ....	89
Figura 13: L’espai de l’aula .....	104
Figura 14: Visibilitzant trajectòries d’èxit dins de la comunitat gitana .....	111
Figura 15: Redacció d’una alumna sobre el barri.....	117
Figura 16: Passejant pel centre comercial.....	128
Figura 17. Sentiments que desperta l’institut en els i les joves. ....	154
Figura 18: Diari de camp.....	156
Figura 19: Cartell “Feminisme Gitano” .....	164
Figura 20. “Yo la música la siento y la bailo” .....	168
Figura 21. Transcripcions i fotografies desendregades .....	173
Figura 22. Escletxes agèntiques.....	178
Figura 23: Mareando a los profes. Xat @identitats mòbils.....	179
Figura 24. Caída en picado (2016).....	187
Figura 25. Experimentació fotogràfica al pati de l’institut.....	191

Figura 26. Diferència sexual en l'ocupació del pati escolar .....	192
Figura 27. Relacions d'amistat i d'afecte en la pràctica fotogràfica.....	193
Figura 28: La vergonya en la pràctica fotogràfica .....	195
Figura 29. Selfies col·lectius i estètiques contemporànies.....	196
Figura 30. Pensant les entrevistes visuals. ....	206
Figura 31. Big Bang Data. Erik Kessels (2014).....	207
Figura 32. El desig de “No venir al cole” .....	213
Figura 33. Preocupacions sobre els aprenentatges .....	213
Figura 34. Màscara de la masculinitat .....	214
Figura 35. Preocupacions sobre la família.....	216
Figura 36. Sentiments que desperta el barri. ....	217
Figura 37. Fotografies, collages i multisensorialitats .....	219
Figura 38. Desitjos. #no barreres/ #stop bullying .....	220
Figura 39. Poupées. Neus Solà (2017) .....	221
Figura 40. Selfies de l'alumnat. ....	224
Figura 41. Ens marquem el cos com un pretext per parlar de nosaltres .....	225
Figura 42. Los Maras. Isabel Muñoz (2007).....	227
Figura 43. Mujeres de Allah. Shirin Neshat (1993-1997) .....	228
Figura 44. Cartografía Interior. Tatiana Parceró (1995-96).....	229
Figura 45. Árbol genealógico. Huan Zhang (2003) .....	230
Figura 46: Intensitats afectives en l'acte de tatuar-se .....	231
Figura 47: Materialitats de la cultura visual encarnades en els tatuatges.....	232



## INTRODUCCIÓ

Les primeres paraules d'aquesta tesi les dedicaré a ubicar als lectors i lectores en el perquè de la meua recerca: quina és la mirada, quins són el problema i els objectius de la investigació. Com també, situaré el projecte que vaig realitzar a l'Institut Escola la Mina: com va ser la negociació amb el centre i com es relaciona amb el currículum escolar. En segon lloc, desenvoluparé breument la metodologia, juntament amb els canvis i els re-plantejaments continus de la recerca. Això em conduirà, en tercer lloc, a explicar al lector i lectora l'estructura i l'organització que, finalment, ha adquirit la meua tesi. Una estructura que es desprèn de l'anàlisi de diferents escenes que tenen lloc al llarg del projecte realitzat a l'Institut Escola, com també, té a veure amb el procés d'escriptura posterior, que es pregunta com donar compte de tot allò que va passar. Finalment, presentaré breument als i les joves que són els protagonistes d'aquesta recerca.

Començaré per les tres preguntes específiques de la tesi que em conduiran, per acabar, a la pregunta principal d'investigació. **Així doncs, la primera qüestió** que intenta indagar aquesta tesi és la relació entre **joventut, cultura visual i aprenentatges escolars**, per tal d'anar més enllà de la lògica reproductiva de les escoles i reconèixer la joventut com a portadora de sabers i altres tipus d'aprenentatges més enllà de la cultura acadèmica. Es tracta d'una mirada no adultcèntrica que, enlloc de fixar la joventu en una categoria o discurs, genera espais d'obertura i possibilitats. El que em pregunto aquí és:

**Què significa aprendre, quins són els interessos acadèmics i quins són els espais on es poden produir aprenentatges, com establir ponts entre els interessos de la joventut i els interessos acadèmics...?**

Des de l'entrada al segle XXI, la recerca sobre la influència de les noves tecnologies en la joventut no ha deixat d'augmentar i és un dels aspectes que més defineix a la joventut, motiu pel qual Feixa (2000) va utilitzar el terme "generació @", i recentment, el terme "onlife" (Feixa, 2021). Això demostra com els canvis socials, culturals i tecnològics han contribuït a la construcció de la visió actual dels i les joves. Com a resposta a aquest escenari, els estudis de la cultura visual (Kellner, 2011; Martín, 2018), es preocupen per aquestes noves formes de la cultura contemporània, les transformacions que Internet i l'expansió de les noves tecnologies han provocat en la creació d'imatges, en la seva circulació i en la forma d'experimentar-les, com també s'interroguen **sobre quin paper tenen en la construcció de les nostres subjectivitats i en el nostre ser i estar en el món.**

L'educació, com a procés social, cal que incorpori aquestes formes de coneixement d'acord amb els temps que transcorren. No obstant, tal i com afirmen Steinberg i Kincheloe (2000), existeix una bretxa que separa el que passa fora de l'escola i el que passa a l'interior dels espais educatius, atès que sembla ser que el que succeeix a fora trastoca l'estructura dels sabers acadèmics. Així doncs, emergeix una dicotomia entre: l'aprenentatge dins de l'escola, que és tradicional, transmissiu i centrat en l'escolta al professorat; i l'aprenentatge fora de l'escola, relacionat amb les múltiples formes que pren la cultura visual popular, que no es directiu i que es relaciona amb els interessos de la joventut.

La necessitat d'una perspectiva analítica i crítica de la cultura visual, la inclusió del conjunt d'artefactes visuals en les seves variades formes i formats de (re)presentació, i l'estudi de la visualitat serien aspectes que, sota la perspectiva de la cultura visual, caldria abordar des de l'educació (Duncum, 2002; Freedman, 2006; Hernández, 2007). Tanmateix, m'apropro a la cultura visual des de l'educació (artística) com a enfocament que re-significa l'art i els aprenentatges a l'educació.

Pel que fa al què considerem art, la perspectiva de la cultura visual té en compte tots els artefactes culturals, tant de l'art com de la cultura popular. Des d'aquesta mirada, es fuig del discurs únic de l'artista o autor de l'obra i se'ns pregunta per l'efecte que té el què veiem en les nostres subjectivitats (Hernández, 2013). Aquest procés de relació es reverteix quan situem la cultura visual en relació a l'educació. Pel que fa a aquesta, el que proposa és un altre tipus de narratives trencant amb les retòriques dominants de l'educació artística, que estan basades en un intercanvi entre qui té el coneixement i qui el rep, i té en compte l'alumnat com a productor de sabers i aprenentatges.

Tenint en compte tot plegat, voldria situar la cultura visual com a enfocament epistemològic que comporta una manera diferent d'aproximar-nos al coneixement, en la que es busca construir una altra narrativa per a l'educació que restitueixi el silenciament dels subjectes a les institucions educatives. A la vegada, també comporta un posicionament metodològic, no només en relació amb l'anàlisi de les imatges, sinó en general, en relació amb les diferents evidències de la recerca i de les relacions que hi emergeixen. Per últim, també implica un posicionament ètic i polític en el que es reconeix als joves com a productors de sabers i amb capacitat d'agència.

Aquest aspecte em porta a situar **la segona qüestió** que tracta d'indagar la meua tesi, en la que **repenso les relacions i les pràctiques pedagògiques actuals a les escoles**. L'anàlisi dels processos de relació pedagògica i els vincles que s'estableixen en la investigació són importants dins de l'aproximació crítica de la cultura visual a l'educació. Les relacions amb la institució i les diferents persones que la integren, la meua relació amb els i les joves i les relacions dels i les joves amb el professorat tenen lloc dintre de determinades estructures de poder que cal sacsejar quan aquestes

prioritzen unes formes de saber per sobre d'unes altres, o quan fixen i estigmatitzen les identitats de la joventut. En aquesta línia em pregunto:

**Com transformar les estructures/relacions de poder (de gènere, de classe social, d'ètnia, d'edat, etc.) a partir de les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge? Com dur a terme una pràctica inclusiva?**

Per abordar aquests interrogants crec convenient posar l'accent en la vulnerabilitat del context on té lloc aquesta recerca, al situar-se al barri de la Mina. Un barri localitzat a la perifèria de la ciutat de Barcelona amb un alt percentatge de població gitana. La precarietat s'ha fet explícita a través de la recerca i això ha fet que s'analitzin les formes de poder desiguals entre la societat majoritària– blanca occidental o paia– i la minoritària –gitana. Els discursos relacionats amb l'estigmatització i una vulnerabilitat victimitzant que circulen al voltant d'aquest barri i de la comunitat gitana, em porten a interessar-me per investigar la construcció de les identitats des de les seves pròpies mirades i perspectives, i no les d'aquells que tenen el poder.

Freqüentment, s'ha entès la vulnerabilitat com a contrària a la resistència de manera que per “grups vulnerables” solem pensar en subjectes sense agència, dèbils, que necessiten assistència i protecció. Però en aquesta recerca m'interesso per explorar les subjectivitats dels i les joves a través de la noció d'agència, transitant per l'agència com a resistència en un context vulnerable (Butler, 2010), per tal de resistir els discursos dominants que vulnerabilitzen, culpabilitzen i precaritzen a la joventut i al col·lectiu gitano. D'acord amb aquesta conceptualització, l'agència s'entén com la capacitat d'acció que les relacions específiques de subordinació creen i possibiliten (Rifà i Bertran, 2020).

Al teoritzar sobre la vulnerabilitat i la resistència, la cultura visual emergeix com un espai de mediació que possibilita processos de relació (Hernández, 2013) que permeten explorar les agències dels i les joves. Per tal de veure com a través de la incorporació de la cultura popular, dels dispositius digitals, de la cultura d'origen, de la quotidianitat dels i les joves, entre d'altres qüestions, la joventut construeix les seves identitats de forma activa, fent visibles processos d'apropiació i re-apropiacions culturals, narrant les seves pròpies històries.

Això em porta a **la tercera qüestió** que exploro a la meua tesi, que és la utilització de **metodologies de recerca visuals per fer emergir processos d'agència amb la joventut**. Així doncs, aquesta recerca es concep com una etnografia visual i digital (Pink, 2013, 2019) a l'espai escolar, on hem introduït tècniques participatives basades en l'enfocament mosaic les quals combinen converses, arts

plàstiques, fotografies, fulls de treball, etc. (Clark et al., 2011) i fotografia participativa (Mitchell, 2011). En aquest sentit, les preguntes que em faig són les següents:

**Com es defineixen, es representen i es narren els i les joves a través de les imatges? Com subvertir les relacions de poder entre investigadora i participants, fent que els/les joves participin en la presa de decisions durant el procés d'investigació?**

Atès que els mètodes d'investigació visual i participatius es combinen amb l'observació participant en aquesta etnografia, sorgeix un interès per explorar el terme de "participació", quan l'interès per la participació de la joventut moltes vegades respon als desitjos dels adults, investigadors o professors, en lloc d'observar, escoltar i respectar el que realitzen i el que pensen els i les joves per sí mateixos (Gallacher i Gallagher, 2008). Per tant, aquest terme, junt amb d'altres com el diàleg, la reflexió i el treball en grup es tractaran abordar des de l'estranyament i la descol·locació, a diferència de com les pensa el discurs pedagògic, des de la normalització d'aquestes característiques com a parts d'una subjectivitat escolar ideal (Walkerdine, 1990).

Aquestes tres qüestions plegades, em duen a fer-me la **pregunta general d'aquesta tesi:**

**Com emergeixen processos d'agència a través de la perspectiva de la cultura visual, transitant per l'agència com a resistència en un context vulnerable amb joves?**

El primer any de doctorat (2016-2017) vaig treballar al voltant d'aquestes preguntes i objectius d'investigació, llegint i nodrint-me a través de les diferents lectures en relació amb: els estudis de la cultura visual i l'educació (Hernández, 2000, 2007, 2013); i les aportacions de les perspectives i pedagogies post-críiques i feministes (Ellsworth, 1989, 2005).

El segon i el tercer curs de doctorat (2017-2018, 2018-2019), vaig iniciar el treball de camp a l'Institut Escola la Mina on vaig intentar portar a la praxis aquest marc conceptual i aquests objectius, a través de la realització d'un projecte que decideixo titular *Identitats Mòbils*.

El quart any (2019-2020) és quan començo a pensar en com analitzar el material que s'ha generat amb el projecte i totes les experiències que han tingut lloc durant el treball de camp. Vaig continuar llegint,

experimentant amb diferents mètodes d'anàlisi i amb diferents esquemes, mapes conceptuals, escrits, però no aconseguia reflectir la complexitat del que vull explicar. Aquest any, la recerca pren un re-plantejament teòric i metodològic important i s'orienta cap a perspectives post-qualitatives, post-humanistes (Lather i St. Pierre, 2013; Lather, 2016) i post-materialistes (Blackman *et al.*, 2008, Barad, 2007), que busquen analitzar les experiències i les subjectivitats des dels afectes, des dels assemblatges i des de l'entrellaçament de diferents elements i materialitats que co-existeixen en la recerca.

El cinquè any de doctorat (2020-2021) començo a sentir-me més segura amb el re-plantejament teòric i metodològic i el dedico completament a l'escriptura. Paral·lelament, del maig al juliol de 2021 vaig realitzar l'estada internacional a la Faculdade de Belas Artes de la Universidade do Porto on vaig continuar, principalment, amb l'anàlisi del treball de camp i l'escriptura de la tesi, i on també vaig assistir i participar en diferents conferències, presentacions i trobades en relació amb pràctiques d'investigació en educació artística.

Seguidament, em detindré en el segon i el tercer any de la recerca per situar el projecte *Identitats Mòbils* a l'Institut Escola. I a partir d'aquí, aniré avançant de forma ordenada en els diferents anys, per tal d'anar explicant com s'organitza i s'estructura la tesi que llegireu més endavant.





La negociació amb el centre es va fer a través de dues trobades formals, que marquen el trànsit de les observacions realitzades a 6è de primària a la realització del projecte a 1er de secundària amb el mateix grup d'infants-joves. El primer any (2017-18) ens vam reunir amb la directora del centre, el tutor i la tutora de 6è de primària, abans de començar les observacions a l'escola. Aquesta primera trobada va ser al desembre de 2017 i vaig explicar de forma genèrica la recerca, a la vegada que vaig recollir les necessitats del centre. Vam acordar que acabaríem de concretar aquestes necessitats a partir de les observacions, que van començar al gener de 2018. A l'acabar aquest curs, al juny de 2018 li vaig entregar a la directora una memòria amb les observacions, necessitats i reflexions sobre aquest període. El segon any (2018-2019) ens vam reunir amb la directora del centre i la tutora de tesi, abans d'iniciar el projecte a l'institut (al desembre de 2018). En aquesta trobada vam parlar sobre la memòria que recollia les observacions i les evidències del curs anterior, a la vegada que vam acordar l'elaboració d'un protocol amb les sessions que realitzaria durant aquell nou curs (al febrer de 2019).

Crec convenient mencionar en aquesta fase que, durant el curs 2016-2017, l'Institut Escola la Mina va dissenyar un Pla estratègic (2017-2021) (PE) que inclou: el plantejament institucional del centre (missió, visió i valors); una diagnosi on analitzen i interpreten una DAFO; uns objectius per millorar l'èxit educatiu i afavorir la cohesió social; un mapa estratègic per aconseguir-los; i uns indicadors de progrés. El mapa estratègic és el que permet visualitzar de forma resumida les prioritats estratègiques del Centre educatiu i aquest es desenvolupa a partir d'una sèrie d'activitats (pla d'activitats). Finalment, a final de cada curs, s'avaluen les activitats del PE per tal de donar-les-hi continuïtat, modificar-les o desestimar-les, i s'acaba fent una proposta d'activitats que conformen el Pla Anual.

El protocol d'actuació de les sessions que realitzo a través del projecte *Identitats mòbils* s'emmarca dins del PE i forma part del pla d'activitats que tindrà lloc del febrer de 2019 al juny de 2019 amb l'alumnat de 1er d'ESO. Així doncs, tenint en compte què era una activitat en el marc del PE, vaig prosseguir amb el disseny metodològic del projecte *Identitats mòbils* per tal de, finalment, dur a terme les sessions corresponents als 11 tallers participatius amb els i les joves. Tant el PE, com el Pla d'activitats, com la fitxa d'activitats del meu projecte es poden consultar als annexos.

La realització del projecte marcava, a la vegada, el pas del mateix grup d'alumnes de l'escola a l'institut. M'interessa comprendre especialment en aquest trànsit, ja que durant el pas cap a l'institut les tasses d'abandonament escolar augmenten, així com els processos de desafecció i desmotivació escolars (Jindal-Snape i Cantali, 2019). Per tal que aquest trànsit sigui una transició, més que un traspàs, des del setembre de 2016 l'Institut Escola de la Mina es va fusionar entre l'Escola Mediterrània i l'Institut Fòrum 2004. A la tesi, veurem quins canvis i transformacions plantegen el trànsit de l'educació primària

a l'educació secundària, i amb això, el pas de la infància a l'adolescència, en la realització d'aquesta recerca al llarg dels capítols següents.

Un cop he situat el projecte *Identitats mòbils*, procediré a explicar el recorregut pels processos d'anàlisi i d'escriptura d'aquesta tesi, processos que es concentren en els dos últims cursos de doctorat. A través de l'explicació d'aquesta part, tracto d'anar situant als lectors i lectores en l'organització de la tesi i en l'estructura que finalment ha agafat.

Un cop tenia tot el material de projecte i repassava les experiències que havien emergit en la seva realització, vaig estar molt temps pensant com analitzar i escriure sobre tot plegat: com donar compte del tot el que passava dins de l'aula? Com explicar els discursos que hi circulaven? I les múltiples trobades que es produïen entre els cossos en aquell mateix espai? I en altres espais: físics, digitals, de trànsit...? I de tot el que s'hi deia? I de les intensitats afectives que no es veïen, ni es deïen però que se sentien i es percebien? Com abordar, a la vegada, les tensions i les contradiccions que hi havia entre el dins (l'aula, un nosaltres alteritzat, els gitanos) i l'enfora (la societat, un nosaltres idealitzat, els païos<sup>1</sup>)? Com reflectir, en definitiva, com tot això s'interrelacionava i anava (re)configurant les identitats i les subjectivitats dels i les joves, i la meva? I com també s'anaven transformant i modificant el projecte i el plantejament de la recerca en general?

Per contestar totes aquestes qüestions, primer de tot, vull fer un apunt epistemològic que considero important. Emmarco aquesta investigació dintre del marc de l'etnografia feminista (Pons i Guerrero, 2018, Rifà *et al.*, 2021) per tal de trencar amb la dicotomia subjacent entre subjecte investigador i objecte investigat. Això afecta l'anàlisi i l'escriptura d'aquesta tesi, que defuig l'objectivació del coneixement i l'essencialització de les experiències viscudes. La no-localització de la investigadora suposaria que qui investiga no té una història a través de la qual ho fa i a través de la qual interpreta la realitat que observa, seria com si la investigadora tingués una posició neutral. Tot al contrari, al llarg dels capítols següents, veureu com la meva subjectivitat i les meves afectacions com a investigadora s'entrellacen amb el material a analitzar, i no només com a investigadora sinó com un subjecte més de la investigació, que pensa, sent, es relaciona i es transforma amb el context i al llarg del procés de recerca.

A través d'aquesta posicionalitat feminista entenc la producció de coneixement a partir de la localització i d'allò encarnat. I això a la vegada entén la parcialitat del que estem investigant, no com

---

<sup>1</sup> Paio o paia és un terme que s'utilitza en la cultura romaní d'Espanya per referir-se a les persones que no són d'ètnia gitana.

un límit sinó com un punt de partida. Aquesta situacionalitat cal entendre-la en el marc relacional-afectiu del context de la recerca, a través del qual, la noció de vulnerabilitat de Butler (2010) em constitueix i m'afecta; em dol i m'abraça.

Un dels primers girs de la recerca passa per dotar d'estatus ontològic a l'afecte i entendre l'afectivitat en termes de relacionalitat. De manera que la percepció observant que proposa l'etnografia sensorial (Pink, 2015) em permetrà anar donant forma a una etnografia que s'afecta pel camp i que a la vegada assumeix l'afectació que produeix en el camp. En aquesta línia, voldria avançar que en aquesta recerca hi ha lliscaments onto-epistemològics i metodològics. Uns lliscaments que tenen a veure amb la transformació contínua del procés metodològic d'aquesta investigació, fruit de les relacionalitats entre la investigadora, els participants i altres elements que co-existeixen en la recerca.

Però pensar en com escriure sobre aquestes relacionalitats i les múltiples co-existències que intervenien en la realitat de la investigació, em feia més difícil encara imaginar-me l'escriptura de la tesi. Era un procés tant embullat que era complex imaginar-me una estructura clara, ordenada, seqüencial, coherent. Així, un altre gir important en la meua recerca té a veure amb explorar altres mètodes d'anàlisi més enllà de la investigació qualitativa, per tal d'allunyar-me de la voluntat de separar, distingir, organitzar i extreure. D'aquesta manera, el concepte de capes de la Jennifer Mason (2018) m'ajuda a allunyar-me de les formes tradicionals de tractar les dades prioritzant la juxtaposició per sobre de la tematització, l'addició per sobre de l'extracció o el "*collaging*" en lloc de l'ordenació.

En el context de la investigació qualitativa, Jackson i Mazzei (2013) escriuen que:<sup>2</sup>

Als bons metodistes se'ls ensenya a organitzar el que han "vist, escoltat i llegit" per donar sentit i representar el que han après (Glesne, 1999, p. 130). Els metodistes ben formats reben una acurada educació per estar atents a les seves notes de camp i dades de transcripció per tal d'ordenar i tamisar, i identificar els codis i categories que sorgeixen de les dades. Potser, ens vam adonar que, ja no érem bons metodistes (Jackson i Mazzei, 2013, pàg. 262).

En un moment en el que, afectada pels mètodes tradicionals de la investigació qualitativa, em preguntava per com escriure un relat coherent que representés la veritat i reflectís l'autenticitat de les veus i les històries dels i les joves, aquestes paraules em commouen. Així que al llarg dels diferents capítols hi ha un replantejament en quant a la metodologia interpretativa de la recerca. Aquesta transformació es va allunyant dels paranys de la representació, que tracta de desxifrar què signifiquen

---

<sup>2</sup> Totes les cites de la tesi han estat traduïdes al català, la traducció és meua.

les dades, és a dir, què signifiquen els participants de la recerca. I ens convida a deslligar-nos d'un relat que estigui encapsulat en determinats patrons, temes i codis que tracten de representar les veritats dels participants de la recerca.

Jackson i Mazzei (2013) utilitzen el concepte de “*plugging in*” (Giannoutsou, 2021) per abordar la multiplicitat de textos que emergeixen en una recerca: experiències, sensacions, la teoria, nosaltres mateixes, fragments escrits, idees, etc. A través d'aquest concepte, trenquen amb una visió partida entre el camp, la teoria i la subjectivitat de l'investigador i exploren el conjunt de connexions d'aquestes multiplicitats. El “*plugging in*” tracta doncs, d'un procés d'assemblar i re-assemblar diferents elements. En aquest procés, no es pretén arribar a un resultat final sinó a “un significat temporal que pot escapar i transformar-se en qualsevol moment—en moments posteriors a més de lectura, per exemple” (Jackson i Mazzei, 2013, pàg. 265). Per tant, en el “*plugging in*” les mateixes dades són llegides a través de múltiples perspectives teòriques i això il·lustra que el coneixement no és estable, no es pot reduir, ni representar, sinó que prolifera depenent de com les dades i les teories connecten entre sí.

Aquest gir post-representacional pren forma en l'anàlisi i la interpretació de les experiències i les trobades al llarg de la investigació. De vegades en forma de vaivé, ja que els mètodes tradicionals de la investigació qualitativa continuen impregnant les meves pràctiques d'investigació. Malgrat tot, això no vol dir que no reconegui els seus límits en tant que les dades sempre seran parcials i incomplertes, i sempre podran estar sotmeses a processos de re-elaboració des de diferents prismes i perspectives teòriques.

Tant el concepte de “*layering*” com el de “*plugging in*” afecten a l'anàlisi i la interpretació de les dades d'aquesta recerca, i per tant, a la conseqüent escriptura de la tesi. De manera que les “capes” han emergit com el dispositiu d'escriptura d'aquesta tesi. L'elaboració de capes forma part d'un anàlisi que busca entendre els processos de configuració de les identitats i la producció de la subjectivitat durant el treball de camp des de diferents dimensions. Unes dimensions o capes que tenen a veure amb els objectius de la recerca explicats a l'inici d'aquesta introducció, i que han acabat sent: *Aprentatges*, *Trànsits i Espais*, *Discontinuitats*, i *Visualitats* (Figura 1).

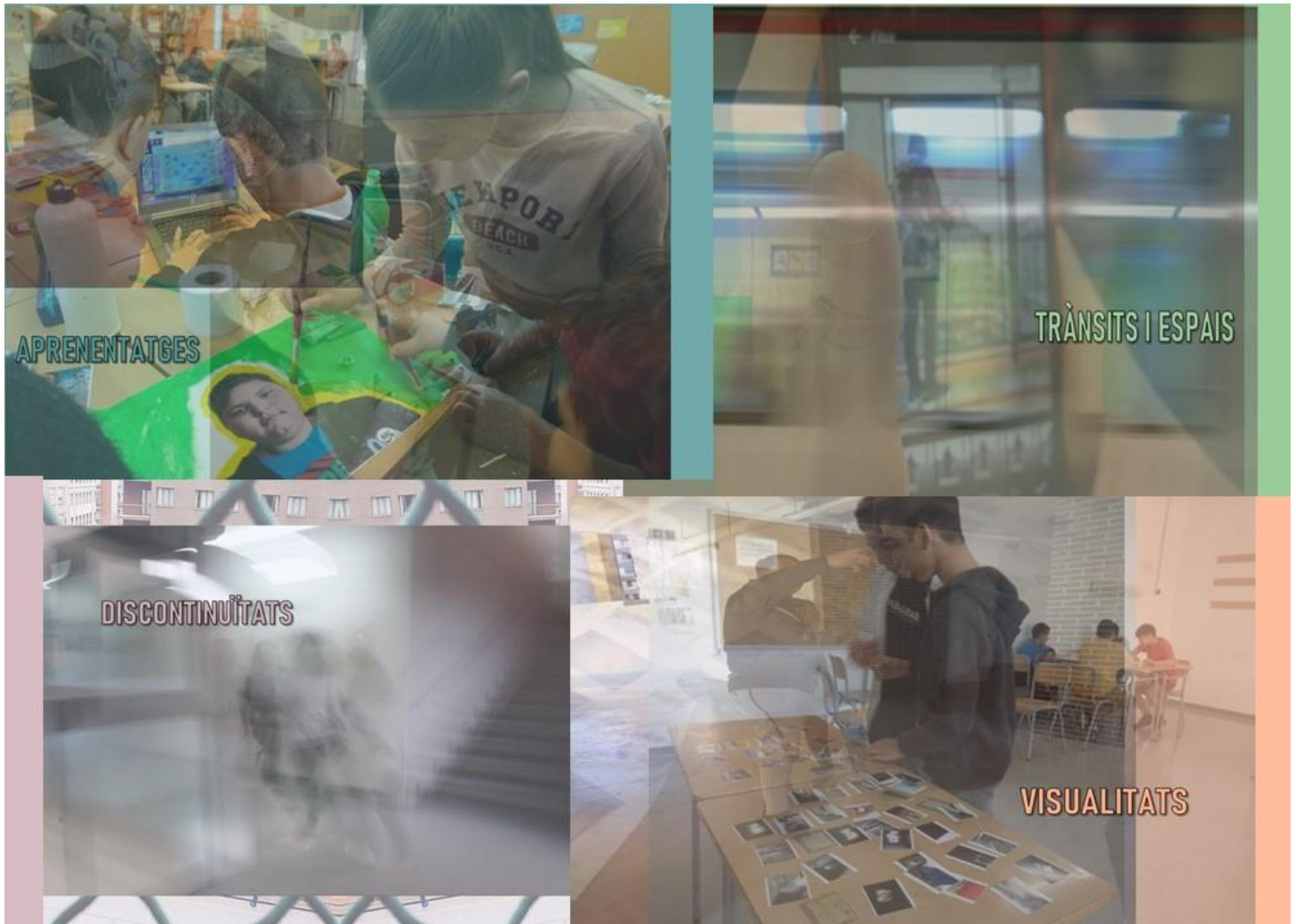


Figura 1. Capes de la tesi.

L'estructura per capes fuig d'un ordre seqüencial i lineal en la tesi, tot i que el format llibre finalment obligui a que hi hagi d'haver un ordre. Jo he decidit ordenar-ho tal i com explicaré a continuació, però el o la lectora pot crear la seva ruta a través de la seva pròpia lectura, dels seus interessos i les seves inquietuds.

En primer lloc, he col·locat la capa d'*Aprenentatges*, ja que ajuda a situar la meva trajectòria com a estudiant, per tal de mostrar amb quines ulleres vaig arribar a l'Institut Escola on vaig realitzar el treball de camp. Amb això, re-visito les diverses concepcions i enfocaments pedagògics sobre l'educació artística que m'he anat trobant en la meva trajectòria acadèmica, fins arribar a l'interès d'apropar la perspectiva de la cultura visual a l'entorn educatiu. La perspectiva de la cultura visual és la que em fa qüestionar-me contínuament què significa aprendre, com establir ponts entre els aprenentatges, quins són els contextos i escenaris on podem construir aprenentatges, així com també, em fa reflexionar sobre les formes de relació pedagògica i les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge. Tot plegat, em mou a desplaçar-me cap a un abordatge relacional de l'aprenentatge on les intra-accions, els afectes i les mobilitats engloben un gir onto-epistemològic que em permet anar re-formulant el procés de l'aprendre.

En segon lloc, trobareu la capa de *Trànsits i Espais* la qual té un caràcter fluid degut a què els trànsits, els moviments i les intensitats prenen protagonisme, impregnant el procés d'escriptura des de la reflexivitat, per tal definir l'esdevenir d'una etnografia visual digital i mòbil. Per abordar aquests moviments, per començar, mostro els múltiples entrelaçaments que formen part del meu esdevenir investigadora. Després, reflexiono sobre el trànsit de la infància cap a l'adolescència i sobre les trajectòries educatives com a múltiples formes de transitar les etapes escolars. I per últim, l'esdevenir de la metodologia de la recerca a través de les exterioritats i els recorreguts, utilitzant la metàfora del viatge al llarg del capítol.

En tercer lloc, trobareu la capa de *Discontinuitats* que es situen majoritàriament en la segona fase del treball de camp, és a dir, en la realització del projecte *Identitats mòbils*. És en aquesta segona fase que emergeixen les discontinuitats, les dislocacions i l'estar perduda durant el procés d'investigació. Narrar les discontinuitats es fa necessari per reconceptualitzar i donar sentit als girs i al replantejament constant de les sessions del projecte. En aquest procés, reflecteixo la meva subjectivitat investigadora a través de la reflexivitat constant de l'etnografia (Eglinton, 2013; Pérez Rubio, 2012; Pink, 2019) i també des de la vulnerabilitat (Butler, 2018).

La noció de marc és important en aquesta capa ja que situar els marcs discursius i les estructures de poder del context específic em permet fer explícita la precarietat en el context de la meva recerca. En

aquest marc, tenir en compte les vulnerabilitats del context i reflexionar sobre l'escola com a institució em fa valorar els antagonismes, les tensions i les resistències, com a característiques indispensables per analitzar les formes de negociació i d'agència dels i les joves durant el treball de camp.

Per últim, la capa de *Visualitats* destaca pels desplaçaments i retorns en la forma d'analitzar i interpretar les imatges. Un primer desplaçament, implica anar d'una forma d'interpretar les fotografies centrada en el contingut representacional i en l'objecte fotogràfic, cap a una mirada que posa atenció a l'agència de la pràctica fotogràfica. És a dir, a les relacions, a les subjectivitats i a les socialitzacions que emergeixen quan aquesta entra en joc. D'acord amb aquesta perspectiva, les imatges fotogràfiques són contemplades com a mitjans per representar connexions i establir visualment cercles socials. Per tant, es tracta d'un procés que es relaciona amb la construcció de vincles afectius i identitats on els i les adolescents no volien mostrar el món sinó mostrar el seu estar en el món. Al voltant d'aquestes xarxes afectives, contemplo també com les línies normatives s'entrellacen amb els vincles afectius i els espais de benestar, explorant les ambivalències i com es reproduïxen determinats estereotips socials i de gènere.

En aquest darrer capítol, les imatges no són vistes com a resultats visuals o com a dades que em revelen les identitats dels i les adolescents, sinó que estableixo una conversa amb elles, construint un retrat col·lectiu a partir de les relacions que construeixo amb les imatges i l'alumnat. Finalment, diferents referents artístics desplacen la meua imaginació. Fan enriquir la meua pràctica pedagògica i em posen en contacte amb discursos que em i ens desestabilitzen.

Això és el que es troba en cadascuna de les capes. Al transitar-les com a lector o lectora també pots ampliar el text, afegint més capes a través d'altres mirades teòriques i d'experiències pròpies. Ja que les capes no volen cobrir de forma integral els fenòmens, les experiències i la realitat investigada, sinó que són la unió i l'assemblatge de diverses idees, fragments, centelleigs i moments de reflexivitat i difracció analítica, un damunt de l'altre. De forma que cap anàlisi o argument capti ni encapsuli l'altre, sinó que es barregen i s'entremesclen tots ells.

Finalment, voldria presentar als protagonistes d'aquesta recerca. La nostra relació ha estat fluctuant. El primer any la forma com els i les joves es dirigien a mi era com si fos una alumna de pràctiques-amiga. Això vol dir que la relació era bastant propera. Alguns volien seguir-me a l'Instagram i fins i tot, quan fèiem sortides, m'etiquetaven a les fotos que compartien. Però aquestes formes de relació canvien l'any següent. Ja no sóc "una alumna de pràctiques" que els hi ajudo amb la feina escolar, sinó que passo a ser "la professora" que, a més, crea un compte d'Instagram per fer un projecte "educatiu".

Aquest compte, com es veurà als capítols d'aquesta tesi, pren direccions inesperades i finalment decideixo no fer-la pública, ja que es comparteixen fotografies no adequades en relació al meu projecte.

Les formes de relació també varien quan en alguna ocasió m'he trobat al Julián, al Mateo i al Diego pel carrer i hem parlat sobre com els hi va a l'institut. Aquí tampoc sóc la professora. En ocasions, comento alguna *storie* a la Paula, per veure com està. Fa uns dies em va explicar que el barri últimament ha canviat cap a bé i també, em comenta que està molt bé a l'institut amb la Fatima, la Isabel i la Amina. Ja van a 3er d'ESO. Va quedar obert fer una trobada per anar a passejar alguna tarda pel barri amb la càmera. També explico als propers capítols perquè tinc ganes de fer això.

La Naiara, la Julia, la Sandra, el Marcos, la Marisa, el Javier, etc. també apareixeran en repetides ocasions a la tesi. Fa temps que no els veig ni parlo amb ells i elles, però suposo que això forma part d'abandonar el camp. Tot i així, me'n recordo d'ells i elles.



## INTRODUCTION – Translation into English

I will dedicate the first words of this thesis to making clear to the reader what is the purpose of my research: which is my point of view, which are my research problems and objectives. As well, I will talk about the project that I carried out at *Institut Escola la Mina*: how the negotiation with the centre was and how it is related to the school curriculum. Second, I will briefly develop the research methodology, as well as the continued changes and reconsiderations along the research process. This will lead me, third, to tell the reader about the structure and organization that, in the end, my thesis has got. This structure derives from the analysis of different scenes that took place throughout the project developed at the *Institut Escola*, and from the later writing process, which made me wonder how to address all what happened. Finally, I will shortly present the young people who are the protagonists of this research.

I will start with the three specific questions of the thesis, which will guide me to the main research question. **The first question** that this thesis tries to explore is the relation between **youth, visual culture and school learning**, so as to go beyond the reproductive logics of the school and recognize the youth as bearer of knowledges and other types of learnings that exceed the academic culture. This non-adultcentric perspective, instead of fixing young people in a certain category or discourse, generates spaces for openness and possibilities. My question here is:

**What does learning mean, which are the academic interests, and which are the spaces where learning can be produced, how to build bridges between the young people's and the academic interests...?**

Since the beginning of the 21<sup>st</sup> century, research on the influence of the new technologies on youth has increasingly grown, and it is one of the main aspects that defines young people. For this reason, Feixa (2000) used the term “generation @”, and more recently the term “onlife” (Feixa, 2021), to refer to them. This shows how social, cultural and technological changes have contributed to the construction of the current view of young people. As a response to this scenario, visual culture studies (Kellner, 2011; Martín, 2018) have been preoccupied with these new forms of contemporary culture, the transformations that the Internet and the expansion of new technologies have generated on the creation of images, on their circulation and on the way of experiencing them. Furthermore, they also question **their role in the construction of our subjectivities and ways of being in the world.**

Education, as a social process, must incorporate these forms of knowledge according to current times. Nevertheless, as Steinberg and Kincheloe (2000) state, there is a gap that separates what happens

inside and outside educational spaces, for what occurs outside seems to disrupt the very structure of academic knowledges. Thus, a dichotomy emerges between learning within the school –which is traditional, transmissive, and focused on listening to teachers–, and learning outside the school –non-directive, related to the multiple forms that popular visual culture takes, and connected to young people’s interests–.

The need for an analytical and critical perspective of visual culture, the inclusion of visual devices in their varied forms and formats of (re)presentation, and the study of visibility are aspects that, under the visual culture perspective, should be addressed from the education field (Duncum, 2002; Freedman, 2006; Hernández, 2007). However, I approach visual culture from art education as a standpoint that re-significates both art and learning in education.

Regarding what we consider art, the perspective of visual culture takes into account all cultural devices –both of art and of popular culture–. This view escapes from the artist’s or author’s only discourse to broadly ask about the effect of what we see on our subjectivities (Hernández, 2003). This relational process is reverted when we situate visual culture in relation to education. With regard to the latter, it proposes another kind of narratives that break with the dominant rhetoric of art education –which are based on an exchange between someone who possesses knowledge and someone who receives it– and conceives of students as knowledge and learning producers.

Considering all the mentioned before, I would like to situate visual culture as an epistemological standpoint which encloses a different way of approaching knowledge, and which seeks to create a different narrative for education –one that makes up for the silencing of subjects at educational institutions. At the same time, it also encloses a methodological positioning, not only in relation to image analysis, but in general, connected to research evidence and the relations that emerge amongst such evidence. Lastly, it also implies an ethical and political positioning in which the youth are recognized as knowledge producers with capacity of agency.

These aspects lead to the second question that my thesis aims to explore, in which **I re-think the current relations and pedagogical practices at the schools**. The analysis of the processes of pedagogical and the links that are established during the research are important for the critical approach to visual culture in education. The relations with the institution and the different people that form it, my relationship with the young people, and the relationships between the young people and the teachers are all framed within certain power structures that must be shaken when they prioritize certain ways of knowing over others, or when they determine and stigmatize the identities of the youth. In this vein, I wonder:

**How to transform the structures/power relations (related to gender, social class, ethnicity, age, etc.) from teaching-learning practices? How to develop an inclusive practice?**

In order to address these questions, I find convenient to remark the vulnerability of the context in which this research project takes place: *la Mina* neighbourhood. Located at the periphery of Barcelona city, *la Mina* has a high percentage of Spanish Roma population, called *Gitano/ Gitana*. Precariousness has been made explicit in the research, which has led to the analysis of the unequal power positions between the majority society –Western and white, or *paia*<sup>3</sup>– and the minority group – Roma Spanish people.

The discourses related to stigmatization and victimizing vulnerability that circulate about this neighbourhood and the Spanish Roma community generated me an interest in researching the construction of identities from their own views and perspectives, rather than from the views and perspectives of those in power.

Frequently, vulnerability has been understood as contrary to resistance, and for “vulnerable groups” we tend to think about subjects without agency, who are weak, who need assistance and protection. Instead, in this research project I explore the subjectivities of young people through the notion of agency, understanding it as resistance in a vulnerable context (Butler, 2010) –that is, connected to resisting the dominant discourses that make the Spanish Roma youth and the whole community vulnerable, blameful and precarious. According to this conceptualization, agency is understood as the capacity of action that the specific relations of subordination create and make possible (Rifà & Bertran, 2020).

When theorizing about vulnerability and resistance, visual culture emerges as a space for mediation which makes processes of relationship possible (Hernández, 2013), which allow to explore the young people’s agencies. In other words, visual culture allows us to explore how the young people actively build their identities through the incorporation of popular culture, of digital devices, of their culture of origin, of their everyday activities, among other aspects, by making visible their processes of cultural appropriation and re-appropriation, by telling their own stories.

This leads me to the third question I explore in the thesis; the use of **visual research methodologies to foster the emergence of processes of agency amongst the youth**. Therefore, this research project is understood as a visual and digital ethnography (Pink, 2019) at the school space, with an introduction of participative techniques based on the mosaic approach. These combine conversations, plastic arts,

---

<sup>3</sup> Paio o paia is a term used in the Romani culture of Spain to refer to people who are not of Roma ethnicity.

photographs, working papers, etc. (Clark et al., 2011) and photovoice (Mitchell, 2011). In this vein, I aim to answer the following questions:

**How are the young people defined, represented and narrated through images? How to subvert the power relations between researcher and participants, making the youth participate in the decision-making during the research process?**

Because the visual and participative research methods are combined with participant observation in this ethnography, there is an interest in exploring the term “participation”, especially when the interest on youth participation usually responds to the adults wishes, researchers or teachers, instead of listening and respecting what the young people do and think (Gallacher & Gallagher, 2008). Thus, this term –together with others such as dialogue, reflection and teamwork– will be addressed from strangeness and dislocation, differently from how the pedagogical discourse conceives of it –that is, from the normalization of such characteristics as parts of an ideal school subjectivity (Walkerdine, 1990).

These three questions together lead me to the thesis general question:

**How do processes of agency emerge through the perspective of visual culture, transiting agency as resistance in a vulnerable context with young people?**

In my first academic year of PhD (2016-2017) I worked around these questions and research objectives, reading and getting inspiration from different texts related to the studies of visual culture in education (Hernández, 2001, 2007, 2013) and the contributions from post-critical and feminist perspectives and pedagogies (Ellsworth, 1997, 2005).

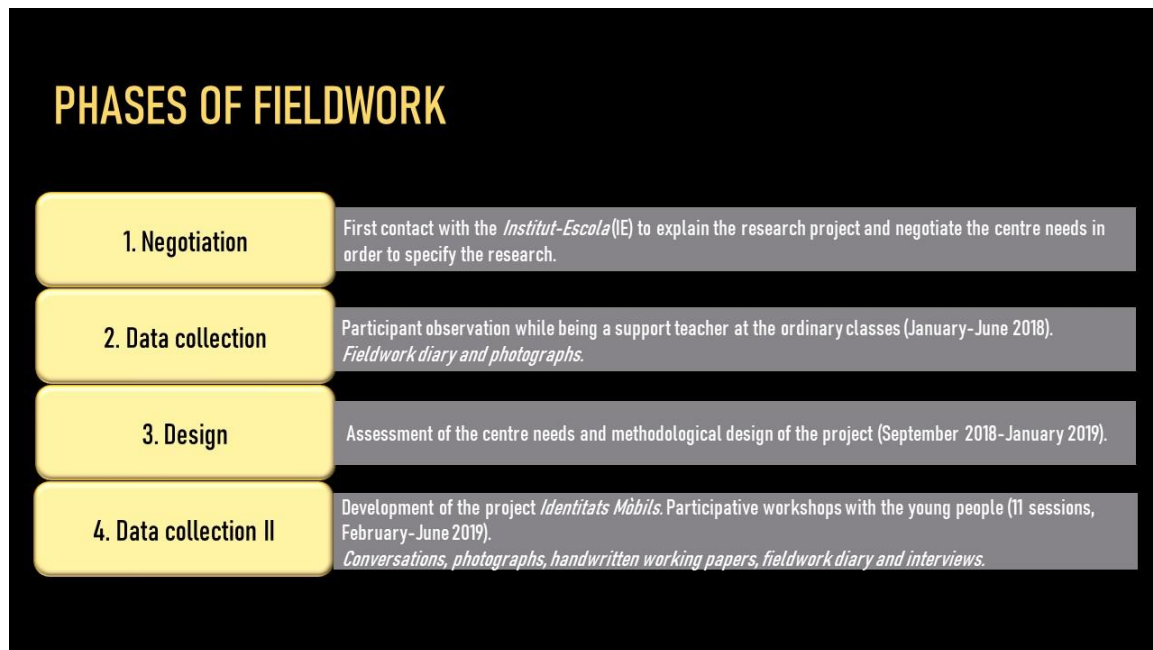
In the second and third academic years (2017-2018 and 2018-2019), I started the fieldwork at *Institut Escola la Mina*, where I tried to bring into practice my conceptual framework and my research objectives, through the development of a project that I decided to entitle ‘*Identitats Mòbils*’ (Mobile Identities).

In my fourth year (2019-2020), I started to think about how to analyze the material generated during the project and all the experiences occurred during the fieldwork. I then continued reading, experimenting with different analytical methods and with different graphs, concept maps, and

writings. However, I did not succeed in reflecting the complexity of what I wanted to say. During this year, my research project experienced an important theoretical and methodological reconsideration, towards post-qualitative, post-humanist (Lather, 2013, 2016) and post-materialist perspectives (Blackman et al., 2008; Barad, 2007). These approaches try to analyze the experiences and subjectivities from the affects, assemblages and intertwining between different elements and materialities that coexist in research.

In my fifth year of PhD (2020-2021), I started to feel more confident with the theoretical and methodological reconsiderations, and I completely dedicated it to writing. Parallely, from May to July 2021, I did an international stay at Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, where I continued with the fieldwork data analysis and the writing of the thesis, and where I attended and participated in several conferences, presentations and meetings in relation to research practices in art education.

Having stated the process, I will stop now to situate more broadly my project *Identitats Mòbils* at the *Institut Escola*. From this point, I will advance in an ordered way through the different years to explain how the current thesis is organized and structured.



The negotiation with the school centre was carried out during two formal meetings, which marked the transition from the observations conducted in 6<sup>th</sup> grade of Primary Education (11-12 years old students) to the development of the project in the 1<sup>st</sup> year of Secondary Education with the same group of young people. In the first year (2017-2018) I had a meeting with the school director and the tutor teachers of the last grade of primary school, before starting the observations at the school. This first meeting was held in December 2017, and I could explain to them the general aspects of the research project, as well as collecting the centre necessities. We agreed on specifying these necessities with the help of the observations, which started in January 2018. At the end of that academic year, in June 2018, I delivered a report with the observations, necessities and reflections about that period to the school director. In the second year (2018-2019), I had a meeting with the school director and my PhD supervisor, before starting the project at the centre (in December 2018). In this second meeting, we talked about the report, which collected observations and evidence from the previous academic year, and we agreed on the creation of a protocol for the sessions to be developed during that year (in February 2019).

I find convenient to mention at this stage that, during the year 2016-2017, *Institut Escola la Mina* designed a Strategic Plan (2017-2021) (SP) which included: the institutional education centre approach (mission, vision, and values); a diagnose in which they interpreted a SWOT analysis; some objectives to improve their educational success and promote social cohesion; a strategic map to achieve them; and some indicators of progress. The strategic map helps to visualize graphically the strategic priorities of the education centre, and is developed from a range of activities (the activity plan). Finally, at the end of each academic year, the activities of the SP are evaluated for their continuity, modification or dismissal in following years. This leads to the creation of a proposal of activities which form the Annual Plan.

The protocol for the sessions of the *Identitats Mòbils* project was framed within the SP and was part of the activity plan for the first year of secondary school—1<sup>st</sup> of ESO—from February to June 2019. Therefore, considering that it was an activity within the SP, I continued with the methodological design of the *Identitats Mòbils* project to, finally, develop the sessions corresponding to the 11 participative workshops with the young people. The SP, the activity plan and the activity sheet can be all found in the annexes.

The development of the project marked, at the same time, the transition of the group of students from elementary to secondary school. I was especially interested in understanding this transition, for the rate of school leaving increases during this period, as well as the processes of disaffection and lack of motivation with the school (Jindal-Snape et al., 2020). For making this movement from elementary to

secondary school a transition rather than a transfer, in September 2016 *Escola Mediterrània*—an elementary school centre—and *Institut Fòrum 2004*—a secondary school centre—were united to create *Institut Escola la Mina*. Throughout the following chapters of the thesis, we will explore the changes and transformations that the transition from elementary to secondary school implies for this research project, for it also means the transition from childhood to adolescence.

After having situated the *Identitats Mòbils* project, I will now further explain the journey through the processes of analysis and writing of this thesis, which were concentrated in the last two years of the PhD. With the explanation of this part, I aim to orientate the readers regarding the organization of the thesis and its final structure.

Once I had all the material from the project and I reviewed the experiences that had emerged during its development, I spent some time thinking about how to analyze and write about it all: how to consider all what happened inside the classroom? How to explain the discourses that circulated there? What about the multiple encounters between bodies produced in that space? What about other spaces: physical, digital, transitional...? What about everything that was said there? What about the affective intensities that could not be seen or said, but that were felt and perceived? How to address, at the same time, the tensions and the contradictions between the inside (the classroom, an *othered* 'us', the Spanish Roma) and the outside (society, an idealized 'us', the *payos*)? How to reflect, in short, how this all interrelated and (re)configured the young people's identities and subjectivities, as well as mine? What about the transformation and modification of the project itself and of the research proposal in general?

To answer all these questions, first of all, I would like to make an epistemological note that I find important. I frame this research project inside the framework of feminist ethnography (Pons & Guerrero, 2018; Rifà et al., 2021) to break with the subjacent dichotomy between the researcher subject and the researched object. This affects the analysis and writing of this thesis, which escapes from the objectivation of knowledge and the essentialization of lived experiences. The non-location of the researcher would imply that the person who researches does not have a story through which they interpret the reality they observe, but a more neutral position. On the contrary, as can be seen throughout the following chapters, my subjectivity and my affectations as a researcher are interrelated to the analyzed material, but not only as a researcher but as one subject more of the research project, who thinks, who feels, who connects with others, and who is transformed with the context and over the research process.

Looking from this feminist positionality, I understand knowledge production connected to localization and what is incarnated. This, at the same time, understands the partiality of what we are researching, not as a limitation but as a departure point. We must conceive of this situationality within the relational-affective framework of research context, through which Butler's (2010) notion of vulnerability constitutes me and affects me; it hurts me and embraces be.

One of the first shifts in research is related to giving ontological status to affection, and understanding affectivity in terms of relationality. Thus, the observant perception that sensorial ethnography proposes (Pink, 2015) will help me to shape an ethnography that is affected by the field and at the same time accepts such affectation. In this vein, I would like to inform the readers in advance that in this research project there are onto-epistemological and methodological shiftings. These have to do with the continuous transformation of the methodological process of this research project, due to the relationalities between the researcher, the participants, and other elements that coexist in research.

But thinking about how to write about these relationalities and the multiple coexistences that intervened in the research reality made it even more difficult for me to imagine how to write the thesis. It was such a complex process that it was difficult to imagine a clear, ordered, sequential and coherent structure. Thus, another important shift in my research project has to do with exploring other methods of analysis beyond qualitative research, to escape from the will to separate, distinguish, organize and extract. In this way, Jennifer Mason's (2018) "layering" concept helps me to get away from traditional ways of treating data, prioritizing juxtaposition over thematization, addition over extraction, and "collaging" over ordination.

In the context of qualitative research, Jackson and Mazzei (2009) write that:

[...] good methodologists are taught to organize what they have "seen, heard, and read" to make sense of and represent what they have learned (Glessne, 1999, p. 30). Well-trained methodologists are carefully taught to be attentive to their field notes and transcription data in order to sort and sift, and identify the codes and categories that emerge from the data. Perhaps, we realized, we were no longer good methodologists (Jackson & Mazzei, 2013, p. 262).

In a moment when, affected by qualitative traditional research methods, I asked myself how to write a coherent story which represented the truth and reflected the authenticity of the young people's voices and stories, these words touched me. Therefore, along the next chapters, there is a reconsideration regarding interpretative research methodology. This transformation moves away from the representation traps, which try to figure out what the data mean—that is, what the research



participants mean—, to invite us to get rid of a story encapsulated in certain patterns, themes and codes which aim to represent the truths of the research participants.

Jackson and Mazzei (2013) use the concept “plugging in” (Giannoutsou, 2021) to address the multiplicity of texts that emerge in research: experiences, sensations, theory, ourselves, written fragments, ideas, etc. Through this concept, they break with a divided view between the field, theory, and the researcher subjectivity, and they explore the combination of connections amongst these multiplicities. This “plugging in” is, therefore, about a process of assembling and re-assembling different elements. In this process, one does not aim to get to a final result but to a “temporary meaning that can escape and transform at any moment -at moments after more reading, por example” (Jackson & Mazzei, 2013, p. 265). Thus, using “plugging in”, data are read through multiple theoretical perspectives, and this illustrates that knowledges is not stable and cannot be reduced nor represented. Rather, it proliferates depending on the interconnections between data and theories.

This post-representational shift took shape in the analysis and the interpretation of experiences and meetings along the research project—although sometimes with ups and downs, because traditional qualitative research methods still impregnate my research practices—. Despite everything, this does not mean that I do not recognize their limitations, for data are always partial and incomplete, and can always be subject to processes of re-elaboration from different theoretical approaches and perspectives.

Both the concepts of “layering” and “plugging in” affect the analysis and interpretation of the data of this research project and, consequently, the writing of the thesis. For this reason, such layers have emerged as the writing device for this thesis. The creation of layers is part of an analysis which tries to understand the processes of identity configuration and subjectivity production during the fieldwork from different dimensions. Such dimensions are connected to the research objectives mentioned at the beginning of this introduction, and which have ended up being: learnings, transitions and spaces, discontinuities, and contemporary visualities (Figure 1).

The structure in layers escapes from the sequential and linear order in the thesis, despite the obligation of a certain order which this format of thesis implies. I have decided to order all the content as I will now explain, but the readers can create their own route throughout their own reading, their own interests and their own curiosities.

First, I have placed the layer of knowledges, for it helps to situate my trajectory as a student, to show the lenses with which I arrived at the *Institut Escola* where I carried out my fieldwork. I re-visit the various pedagogical conceptions and approaches to art education that I have encountered during my

academic trajectory, to end up with my interest of bringing the visual culture perspective to the educational environment. The visual culture perspective makes me continuously question what learning means, how to build bridges between learnings, which are the contexts and scenarios where we can build learnings, as well as reflect on the forms of pedagogical relations and the teaching-learning practices. All this leads me to shifting towards a relational approach of learning, where intra-actions, effects and mobilities encompass an onto-epistemological shift that allows me to re-formulate the learning process.

Second, you can find the layer of transitions and spaces, which has a fluid character due to the prominence of transitions, movements and intensities. These impregnate the writing process from reflexivity, to define the development of a digital and mobile visual ethnography. In order to address these movements, in the first place, I show the multiple entanglements that are part of my development as a researcher. Later, I reflect about the transition from childhood to adolescence and about the education trajectories as multiple forms of transiting the educational stages. Finally, I explore the development of the research methodology from the point of view of exteriorities and paths, using the metaphor of the journey throughout the chapter.

Third, you can find the layer of discontinuities, which are mostly located in the second phase of the fieldwork, that is, in the development of the *Identitats Mòbils* project. It is during this second phase when discontinuities, dislocations and the feeling of being lost with the research project appear. Narrating the discontinuities becomes necessary for reconceptualizing and making sense of the constant shifts and reconsiderations of the project sessions. In this process, I reflect on my subjectivity as researcher through the ethnography constant reflexivity (Eglinton, 2013; Pérez Rubio, 2012; Pink, 2019) and through vulnerability (Butler, 2018).

The notion of framework is important in this layer, for situating the context-specific discursive frameworks and power structures allows me to make the precariousness explicit in the context of my research project. Within this framework, considering the vulnerabilities of the context and reflecting upon the school as an institution makes me value the antagonisms, the tensions and the resistances as indispensable characteristics for analyzing the ways of negotiation and agency of the youth during the fieldwork.

Finally, the layer of contemporary visualities stands out for the displacements and returns in the ways of analyzing and interpreting images. A first displacement implies moving away from a form of interpreting photographs focused on the representational content and the photographic object to a perspective that pays attention to the agency of the photographic practice. In other words, it pays

attention to relationships, subjectivities and socializations that emerge when photograph comes into play. According to this perspective, photographic images are understood as means to represent connections and visually establish social circles. For this reason, it is a process that connects with the construction of affective ties and identities, by which the young people do not want to show the world but their way of being in it. Surrounding these affective networks, I also explore how the normative lines intertwine with the affective bonds and the wellbeing spaces, considering the ambivalences and how certain social and gender stereotypes are reproduced.

In this last chapter, the images are not seen as visual results or as data that show the identities of the adolescents. Rather, I establish a conversation with them, building a collective portrait from the relations that I create between the images and the students. Finally, several artistic models displace my imagination, enrich my pedagogical practice and place me in contact with discourses that destabilize me and us.

This is what the reader will find in each of the layers. When transiting them as a reader, you can also broaden the text, adding more layers from other theoretical perspectives and own experiences. Because the layers do not intend to entirely cover the researched phenomena, experiences and reality, they are the union and assembling of several ideas, fragments, sparkles and moments of reflexivity and analytical diffraction, ones on top of the others. There is no analysis or argument that captures and encloses another one: rather, they all mingle and intertwine.

Finally, I would like to present the protagonists of this research project. Our relationship has been fluctuating. In the first year, the young people would conceive of me as a sort of intern or even a friend. This meant that the relationship was quite close. Some of them wanted to follow me on Instagram and, even, they would tag me in pictures when we would go on an excursion. But these ways of relating changed the following year. I was no more “an intern” who helped them with the school tasks, but “the teacher” who created an Instagram account for an “educational” project. This account, as will be seen in the chapters of this thesis, took unexpected directions and, in the end, I decided not to make it public, because non-appropriate photographs for the project were shared.

The forms of relationship also varied when I came across Julián, Mateo and Diego in the street and we talked about high school. In that situation I was neither the teacher. Sometimes, I comment on Paula’s Instagram Stories to see how she is doing. Some days ago, she told me that the neighbourhood has changed positively and that she is also happy at high school with Fatima, Isabel and Amina. They are in their third year of high school. We could never manage to go for a walk around the neighbourhood with the camera as we had planned. In the following chapters I also explain why I feel like doing that.

Naiara, Julia, Sandra, Marcos, Marisa, Javier, etc. will also appear more than once in the thesis. It has been a while since I last saw them, but I guess that is part of leaving the field. Still, I remember them all.



*Aprenentatges*

## QUÈ SIGNIFICA APRENDRE?

Aquesta capa està relacionada amb la indagació en el procés de l'aprendre com un recorregut múltiple i amb diferents intensitats. La noció de **l'aprendre dins i fora de l'aula** (Hernández, 2014, 2017) i les **ecologies de l'aprendre** (Coll, 2013) són els punts de partida per considerar que l'aprendre no té un únic significat i per pensar en la multiplicitat d'escenaris i agents educatius que dibuixen les nostres trajectòries personals d'aprenentatge, on les tecnologies són el suport majoritari en les que es sustenta l'aprenentatge fora de l'escola (Hernández, 2013, 2017).

Segons els autors (Hernández, 2007; Coll, 2013), hi ha **una narrativa dominant sobre l'aprendre** que es sosté en el model d'escolarització universal on els marges curriculars són estrets i no tenen en compte la multiplicitat de contextos d'aprenentatge típics d'una societat canviant. En aquesta direcció, l'escola reforça una intel·ligència reproductiva que no afavoreix la dotació del sentit dels aprenentatges i en la que molts infants i joves quedarien despenjats. Concretament, tenint en compte aquesta narrativa dominant sobre l'aprendre, Nieto (2006) diu que molts joves en situació d'exclusió no són reconeguts com a portadors de sabers; i per tant, les seves capacitats i habilitats mai no arriben a emergir a l'escola. Aquesta realitat es relaciona amb les històries de desafecció i desmotivació en l'educació (Fendler, 2015), ja que sembla ser que la joventut no té interès pel que els ofereix el currículum acadèmic, mentre que fora de l'escola adquireixen altres sabers que els permeten afrontar contextos complexos.

Situar els **diferents estils d'aprenentatge**, és a dir, construir un projecte en el que cada aprenent tingui un espai per aprendre i per a ser, implica anar més enllà de la reproducció social i l'homogeneïtzació de l'educació. Per això, diu Hernández (2007), que cal començar a personalitzar "l'altre", considerarlo com un subjecte amb capacitat d'acció i com algú que té una trajectòria particular d'aprenentatge, més enllà d'allò purament acadèmic. Així doncs, sosté que cal explorar d'altres narratives per a l'educació on considerem que, de la mateixa manera que tots som diferents, també tenim diverses maneres d'aprendre. Aquest capítol contribueix a construir una altra narrativa en la que puguem pensar l'aprenentatge des d'altres llocs.

A part dels diferents estils d'aprenentatge, és precís tenir en compte també l'escenari visual i digital actual. En aquesta línia, Coll (2013) es refereix a l'aprenentatge escolar en el marc de **la nova ecologia de l'aprenentatge** típica de la societat de la informació i la societat en xarxa (Castells, 2020).

Comprendre com la joventut transita per aquesta ecologia de l'aprendre implica preguntar-se per la multiplicitat d'escenaris, agents educatius i contextos d'aprenentatge que traspassen els murs del centre escolar. Evidentment, la institució escolar forma part d'uns dels escenaris en el que els aprenentatges que realitzem són importants dintre de les trajectòries educatives. Però aquesta no hauria de limitar-se únicament a l'educació formal.

Tenint en compte aquest marc, la pregunta principal que em faig per abordar l'aprendre és: **què passa quan infants i adolescents educats per la cultura popular i les tecnologies es troben amb el coneixement escolar?** Per contestar aquesta pregunta, un dels objectius que em plantejo en aquesta recerca és **investigar la relació entre joventut, cultura visual i aprenentatges** amb la intenció de desplaçar-me de la concepció de l'aprenentatge entès únicament com a la superació d'un seguit de proves acadèmiques, i explorar què significa aprendre, quins són els interessos acadèmics, quins són els espais on es poden produir aprenentatges i com establir ponts entre aquests.

En aquesta línia, a la cap de *Discontinuitats* exploro les tensions que sorgeixen entre el dins i el fora de l'escola, és a dir, entre els interessos dels i les joves i la cultura escolar. Juntament amb això, també faré menció dels límits, les contradiccions i les ambivalències que emergeixen en una investigació realitzada dins d'un centre escolar. Principalment faig referència al meu doble rol com a docent i com a investigadora; i a com de vegades, em pregunto i reflexiono sobre si el que faig és massa "escolaritzat", per les formes de relació amb la joventut, amb el professorat, etc.

Al mateix temps que em preguntava per les cultures visuals infantils i juvenils com a espais d'aprenentatge, el fet que el meu projecte s'emmarqui dins d'un centre escolar, també em feia preguntar-me per com encaixaria el meu projecte en el currículum i en el Pla Estratègic del centre escolar. És a dir, **quins continguts, competències i estratègies del currículum estic desenvolupant amb els infants i joves a través de l'experiència del projecte que realitzo a l'Institut Escola?**

En aquest capítol abordaré aquesta qüestió, ja que el meu projecte s'emmarca en el Pla Estratègic (PE), el qual inclou el plantejament institucional del centre (Annex: Pla Estratègic). Dintre d'aquest Pla Estratègic es desenvolupen un seguit d'activitats que responen a les prioritats estratègiques del Centre educatiu. En el cas del meu projecte, aquest el vaig desglossar en un seguit d'activitats. I aquestes activitats en el seu conjunt, són avaluades a final de curs per tal de determinar la seva continuïtat, les



possibles modificacions i el valor que hagin aportat en relació als objectius del Pla (Annex: Fitxa d'activitat dins del Pla Estratègic).

Tenint en compte que el projecte s'aplica dins de les àrees relacionades amb les hores de Tutoria i de Plàstica de l'escola, les meves observacions i reflexions es dirigeixen a aquestes àrees i més concretament, a la de Plàstica. Però aquestes observacions i reflexions tenien un bagatge, relacionat amb les meves experiències o amb la meva trajectòria prèvia com a estudiant de grau i de màster, i actualment com a docent i estudiant de doctorat. Per això, abans d'abordar la qüestió institucional relacionada amb el currículum i el Pla estratègic, voldria explicar breument com he viscut la meua trajectòria com a estudiant de l'assignatura d'educació artística. Penso que d'aquesta manera puc **re-visitat diversos enfocaments i corrents sobre l'educació artística** i mostrar com vaig arribar a l'interès per la cultura visual com a enfocament que re-significa l'art i els aprenentatges.

Un cop situat el meu bagatge i la meua mirada sobre l'educació artística i la cultura visual, desenvoluparé algunes de les observacions i reflexions que van tenir lloc durant **la primera fase del treball de camp**, que aborden la vessant curricular i institucional del centre. La participació a la Comissió d'art de l'escola com també, les observacions realitzades sobre les activitats prescriptives de Plàstica, juntament amb les que jo vaig proposar són algunes de les experiències que em permeten veure com es treballa l'educació artística a l'escola, com també parlen de la meua responsabilitat i interès per apropar la perspectiva de la cultura visual a l'educació. Les tecnologies emergeixen com un dels principals espais d'aprenentatge que tenen lloc fora de l'escola, i en aquesta línia, valoraré un seguit de característiques que cal tenir presents des de l'educació en la nova ecologia de l'aprendre: les trajectòries personals d'aprenentatge, la personalització de l'aprenentatge i el desenvolupament de les identitats de l'alumnat com a aprenents (Coll, 2013).

Aquest marc em porta finalment a abordar noves formes d'aprendre des d'un nou estat ontològic on els afectes, les mobilitats i les corporalitats prenen importància. Aquest abordatge rellueix a mesura que es va desenvolupant **la segona fase del treball de camp**, quan té lloc la realització del projecte a l'institut. En aquesta línia, partint dels marcs preestablerts i de la pedagogia institucional, em pregunto en què pot esdevenir l'aprenentatge si el pensem de forma relacional a través dels cossos, dels afectes, dels espais i de les mobilitats. Per això, abordaré l'aprenentatge des de la noció **d'intra-accions** en el procés de l'aprendre (Barad, 2007), des dels **afectes** (Ahmed, 2004) i des de les **mobilitats** (Urry, 2007; Enriquez, 2009; Fendler, 2015), com a nocions que em permeten **re-significar l'enfocament de l'aprendre** com una experiència multi-localitzada i orientada als processos i a les mobilitats. El desenvolupament de l'aprendre des dels nous materialismes impregna els diferents capítols d'aquesta

tesi. Per això, a mesura que desenvolupo les nocions teòriques anteriors, aniré situant diferents escenes o esdeveniments que explicaré en profunditat en els altres capítols.

## ENFOCAMENTS I DISCURSOS SOBRE L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA

### Re-visitant la meva trajectòria educativa

A través d'aquest recorregut mostraré com he viscut l'educació artística al llarg de la meva trajectòria com a estudiant, i amb això, realitzo un mapeig dels diferents enfocaments sobre l'educació artística fins a arribar a l'interès d'apropar-me als estudis de la cultura visual i l'educació. D'aquesta forma, reflecteixo la mirada i el bagatge que tinc a l'iniciar les observacions de les classes d'educació artística a l'Institut Escola de la Mina.

Al llarg de la meva escolarització he viscut **diferents tendències o maneres de concebre l'educació artística**. L'interès d'algunes requeria en la precisió de la tècnica en el dibuix, en la destresa i l'habilitat en el traç. Arran d'això, a les classes se'n derivaven comentaris com “és que no sé dibuixar,” i per tant, “no m'agrada l'art”. D'altres, i aquest gruix correspon amb el que jo he viscut en la seva majoria, desviaven la seva atenció en el domini de diferents materials i instruments per a crear una producció artística, és a dir, les anomenades manualitats. La realització d'un seguit d'objectes artesans que s'havien d'adequar a un model, allò estàndard. Aquest procés havia de derivar cap a un resultat fixe i la suma de tot plegat acaben sent un munt d'objectes manuals, tots idèntics. També recordo l'enunciat del “dibuix lliure”, que emergeix de la tendència orientada a la lliure expressió. Aquesta es basa en l'espontaneïtat, en una força interior que ha de sortir, lliure, i que s'expressa a partir del dibuix. En aquest dibuix hi ha llibertat, descàrrega, hi ha irreflexió, però no suposa cap repte perquè no hi ha cap restricció que obligui a pensar i a mobilitzar la imaginació. En aquest sentit, Eisner (2002) aborda la importància d'enfrontar-se a restriccions en les produccions artístiques, atès que “la creativitat es beneficia de les limitacions de la llibertat” (pàg. 49), i afegeix que:

El més probable és que un concepte desenfrenat de l'expressivitat doni lloc a una descàrrega d'afecte i a una implicació irreflexiva amb el material, en lloc de constituir un repte al que cal fer front per aconseguir un objectiu (Eisner, 2002, pàg. 49).

Aquestes tres tendències, que focalitzen en l'ensenyament del **dibuix, en els treballs manuals o manualitats i en la expressió lliure** (Efland, 2002), són amb les que m'havia trobat fins a l'etapa

d'Educació Primària i Secundària. Com a estudiant del Grau d'Educació Primària, quan vaig arribar a la Universitat de Barcelona, vaig realitzar una assignatura que es deia Educació Visual i Plàstica. Recordo que fèiem diverses activitats plàstiques orientades al treball de diferents conceptes com la textura, el volum i el color. També recordo que es valorava la percepció visual, ja que moltes de les activitats havien de sorgir de les nostres impressions.

Més endavant, a la Universitat de Lleida, vaig fer una altra assignatura que es deia Educació Artística i va ser llavors quan vaig començar a qüestionar-me la manera que tenia d'entendre l'art. Recordo en especial una experiència. Era una pràctica en què havíem d'escriure les paraules que per a nosaltres definissin l'educació artística. La vaig omplir al principi de curs i un altre cop al final, per veure diferències. Al principi, d'acord amb les experiències que havia tingut, les paraules que vaig escriure es situaven en **l'expressió, la creativitat, la llibertat**, etc. Al final d'aquell curs, aquelles paraules es van esvaïr i van ser substituïdes per d'altres com **interpretació, significativitat, aprenentatge, comunicació**, etc.

Acabant els estudis de grau, finalment, vaig conèixer **la perspectiva de la comprensió crítica de la cultura visual** a través de l'assignatura d'Arts Visuals. Des dels estudis de la cultura visual, va ser des d'on vaig partir per desenvolupar el meu treball final de grau (TFG). L'experiència aquell curs em va resultar commovedora, en el sentit què ens apropàvem a l'art d'una altra manera i des d'altres llocs que eren nous per mi. L'art englobava molts artefactes, des de les pràctiques i manifestacions de l'alta cultura com les de la cultura popular i els mitjans de comunicació. També parlàvem dels discursos sobre la infància, sobre els mitjans de comunicació i de com aquests ens afectaven a les nostres maneres de ser i de pensar.

No obstant, finalitzant el grau d'Educació Primària i com a practicant a tres escoles, vaig pensar que **l'enfocament pedagògic de l'art als centres educatius no s'hi acostava a l'aproximació de la comprensió crítica de la cultura visual**. Per exemple, considerava que existia una bretxa entre els règims visuals que consumien els infants i els continguts escolars (Steinberg i Kincheloe, 2000), un allunyament de la cultura visual respecte dels sabers escolars. Semblava que la cultura popular alterés l'ordre dels sabers que estructura l'escola. Tanmateix, per realitzar el TFG vaig voler partir d'aquí, concretament, vaig voler començar abordant la qüestió de com a través dels mitjans de comunicació es definia el que era normal i el que no ho era. En un dels fragments del TFG vaig escriure el següent:

He parlat d'aquesta "normalitat" que pren forma en discursos modèlics i homogeneïtzadors de pensar les identitats i les subjectivitats. Maneres de pensar que exclouen la complexitat

d'uns discursos més mòbils, transgressors i rizomàtics. Ara bé, si no s'educa per aconseguir aquesta manera de pensar, deixarem els infants que es mantinguin en la línia de simples absorbidors d'una cultura modèlica. Una cultura construïda socialment que deixa de banda la diferència. En aquest sentit, vull abordar la importància que té per a mi aquest apartat. [...] És a dir, conscient de l'absència d'una educació que treballi els règims visuals, en concret els mitjans de comunicació, proposo una línia de treball que estimuli el pensament crític dels infants vers el que veuen a la televisió (pàg. 18).

La realització del TFG em va permetre conèixer com els infants de la classe d'una escola s'apropriaven i re-significaven el que veien a la televisió. Això em va permetre diluir els discursos sobre la infància, una infància que des de l'escola es concep com a asèptica, mentre que als mitjans de comunicació és molt més erotitzada i valerosa. També em va fer prendre consciència de com les definicions de gènere impregnen els espais mediàtics i com aquestes es normalitzen, però, a la vegada, com també emergeixen punts de tensió i singularitats que trenquen amb les dicotomies de gènere.

Dues qüestions em van quedar obertes a partir del TFG. La primera va ser que, si bé el meu paper es centrava en investigar com re-significaven els infants les seves cultures visuals, a la vegada, volia continuar fent de **docent per tal d'anar més enllà d'una anàlisi basada en el consum i la interpretació, i acompanyar-la de creacions pròpies dels infants a través de la cultura visual**. La segona va ser que la televisió començava a no situar-se entre les preferències dels infants en el seu temps lliure. Els videojocs, estar davant de l'ordinador o a l'ús de la tauleta feien perdre audiència a la televisió. Així que se'm van presentar **altres escenaris i contextos** des dels quals aproximar-me a l'aprenentatge de la cultura visual.

En la línia de continuar investigant sobre **com abordar la cultura visual a través de l'educació (artística)**, al meu Treball Final de Màster (TFM) vaig contactar amb entitats de l'àmbit de l'educació artística que feien projectes a les escoles (una de dansa contemporània, una altra d'art contemporani i una altra de cinema) amb l'objectiu d'explorar quins discursos i subjectivitats emergien dels projectes i tallers artístics en relació a la cultura visual i l'educació.

Amb la realització del TFM em vaig adonar que la cultura visual no només té a veure amb incorporar els objectes i artefactes visuals i culturals, sinó que també té a veure amb els efectes, és a dir, amb les experiències i els processos de subjectivitat dels que miren, interpreten, consumeixen o produeixen un relat visual. En aquest sentit, al TFM vaig escriure el següent:

[...] reflexionar al voltant de la preocupació força generalitzada sobre el **què s'aprèn**, deixa de banda el **com s'aprèn**. Quan anem a un museu, veiem a una artista i treballem a partir d'ella tendim a col·locar-nos en una posició del què hem d'aprendre. Això no és treballar amb la cultura visual, ja que el que comporta és preguntar-se **quin efecte té allò en la meua subjectivitat, en la teva, en la de l'alumnat**, etc. En el fet de col·locar-nos en el què hem d'aprendre hi ha un posicionament que autoritza, en aquest cas a l'artista, a generar saber pedagògic. Aquesta relació pedagògica, però, forma part d'un posicionament epistemològic que entra en crisi amb el caràcter postmodern d'aquest treball en el qual la relació pedagògica es fixa en els efectes i en les veus dels subjectes, ja que creu que el coneixement no està donat, sinó que es va construint (pàg. 34).

Aquest gir fa que en lloc de preguntar-me per què no es treballen certes temàtiques que considero importants, em comencés a preguntar quin efecte té en l'alumnat, i en mi mateixa també, allò que estem treballant a l'educació artística. El primer ens col·loca en una posició del què hem d'aprendre, és a dir, la cultura visual com a objecte d'estudi. En canvi, en el segon cas, el vincle l'estableixo tenint en compte les subjectivitats, **la relació entre el què s'ha d'aprendre i les subjectivitats**, atès que el contingut de la cultura visual no són només imatges, objectes o llocs, és també l'experiència dels subjectes (Tavin, 2003). I aquest és precisament un dels temes de recerca en els estudis de la cultura visual.

En relació amb els sabers, teories i discursos de les diferents entitats, vaig conèixer i analitzar com es conceptualitzaven i representaven la subjectivitat a través del seu model d'ensenyaments i aprenentatge. Des de la dansa contemporània vaig gaudir d'una mirada crítica i reflexiva sobre el moviment que anava més enllà d'una simple posició expressiva i alliberadora. Des de l'art contemporani, també se'm fa oferir una mirada crítica, reflexiva i analítica on els aprenentatges adquirien un caràcter versàtil gràcies a com es construïen l'espai, el temps, els ritmes, etc. i com això s'adaptava a la formació de múltiples subjectivitats. A partir del cinema, la producció de la subjectivitat va prendre més presència, al configurar-se el discurs de l'educació artística a través de la narrativitat. El fet de pensar com estan fetes les pel·lícules, els documentals, els anuncis, etc., amb quins desitjos, amb quines finalitats i amb quins interessos... ens ajuda a mirar el món d'una altra manera i això reverteix en la forma com ens concebem i com ens narrem a nosaltres mateixes.

També se'm van obrir un parell de qüestions amb la realització del TFM. D'una banda, hagués volgut contactar amb una entitat de fotografia. M'interessava conèixer referents artístics, com també **saber**

**el que implicava valorar la fotografia com a procés creatiu, com a manera de construir el món i com a forma d'aprendre.** Encara que finalment, no va ser possible, atès que la negociació amb l'entitat no va prosperar. D'altra banda, vaig començar a interessar-me per conèixer què passaria en contextos de vulnerabilitat social. Volia apropar-me a la recerca en educació i cultura visual des d'una vessant més social i amb això, aproximar-me a **l'enfocament de l'educació artística per a la justícia social i a metodologies de recerca decolonials i postcolonials.**

Això és una part del meu bagatge en relació a la cultura visual i l'educació que, inevitablement, dirigirà la meua mirada i les meves observacions durant el treball de camp a l'Institut Escola. També situa els meus interessos i les meves inquietuds prèvies a la realització d'aquesta tesi doctoral i penso que és un bon punt de partida per reprendre la pregunta que em feia a l'inici d'aquest capítol:

*Quins continguts, competències, estratègies del currículum estic desenvolupant amb infants/joves a través de l'experiència del projecte que realitzo a l'Institut Escola?*

Kerry Freedman (2006) afirma que el currículum no és neutral. Per molt que sigui un mateix text escrit que arriba a les escoles, les formes de pensar en ell i aplicar-ho expressen autobiografia, i per tant, les docents deixen parts d'elles mateixes quan l'ensenyen. El currículum “encarna les esperances i els somnis de les persones tant com el que saben” (Freedman, 2006, pàg. 147), i per tant, per molt centralitzat que sembli estar, a la vegada, està influït tant per les subjectivitats de les que ensenyen, com també dels aprenents, i fins i tot, pel medi institucional on s'aplica. Així doncs, un cop expressada una petita part de la meua autobiografia, a continuació explicaré les primeres trobades amb el currículum, amb el medi institucional i amb els i les aprenents i professorat que integren tot plegat.

## QUÈ POT ESDEVENIR L'ART?

En primer lloc, voldria situar temporalment el meu treball de camp a l'Institut Escola, les fases del qual es divideixen en dues grans etapes. La primera etapa correspon a un període d'observació participant a les dues línies de 6è de Primària. Aquesta fase va començar al gener de 2018 i va finalitzar al juny de 2018. Durant aquest temps anava dos dies a la setmana a l'escola durant la jornada sencera i feia de suport a les classes ordinàries. La segona etapa correspon al disseny i a la realització del projecte amb les dues línies de 1er d'ESO. Aquest període va començar al febrer de 2019 i va acabar al juny de 2019. Durant aquesta etapa anava un dia a la setmana a l'institut, a l'hora que tenia assignada per tal de fer les 12 sessions que va durar el projecte.

A la capa de *Trànsits i Espais* explico en profunditat per què abasto el trànsit de l'educació primària a la secundària, com va ser la transició de fer treball de camp amb infants a primària i a la secundària, i atès que vaig seguir al mateix grup d'estudiants, quines implicacions té això.

## Primeres trobades amb l'ensenyament de l'educació artística

Els primers mesos de la primera fase del treball de camp, van ser d'ubicació i familiarització amb el camp, és a dir, tractava de veure quin lloc podria ocupar i quines necessitats observava per tal d'anar pensant la proposta del projecte que realitzaria més endavant. En aquesta línia, em vaig endinsar en les dinàmiques i metodologies que realitzava el professorat: el projecte de l'escola, les classes de Competències Bàsiques, les sortides a d'altres espais culturals i l'observació de l'assignatura de Plàstica, juntament amb la participació a la Comissió d'art. Arran de les observacions i la participació durant aquesta primera fase, van sorgir qüestionaments sobre les narratives dominants en Educació Artística (Hernández, 2003, 2007; Freedman, 2006), com també reflexions sobre les tecnologies i els entorns digitals com a configuradors d'identitats i subjectivitats i com a part de les experiències d'aprenentatge d'infants i joves fora de l'entorn escolar. Considero que totes aquestes qüestions són importants **per pensar en l'aprenentatge i com es construeix el coneixement des de l'escola.**

La primera trobada que tinc i que em permet entreveure com es treballa l'educació artística a l'escola és amb la coordinadora de la comissió d'art, l'Àngels.

M'interessa veure com treballen l'art a l'escola i m'ha explicat (l'Àngels) què estan fent ara mateix. Des de la comissió volen fer una **línia d'escola per treballar l'art**, és a dir, que hi hagi una continuïtat des de que comencen a Infantil fins que acaben a l'ESO. La idea és fer una programació que parteixi dels objectius i continguts del currículum d'educació artística i apropar les diferents **tècniques** (dibuix, pintura, collage, estampació, modelatge, construccions, etc.), **depenent dels diferents graus de dificultat de les etapes d'escolarització**. També tenen una llista d'artistes proposats per a estudiar durant el curs. La intenció és que a partir dels diferents autors, els i les alumnes treballin diferents tècniques i materials.

L'Àngels també m'explica que els dilluns es reuniran la comissió d'art per pensar en aquesta línia d'escola i planificar-la segons els cursos. Li pregunto si podria anar-hi i diu que "i tant!".

[Fragment del diari de camp, 12 de gener de 2018]

Després d'aquesta trobada, vaig començar a percebre la **tendència de pensar en la plàstica principalment a nivell tècnic i formal**. Semblava que les formes de concebre l'educació artística que vaig viure durant la meua escolarització encara perduraven. L'èmfasi en les habilitats tècniques i formals continuava arraconant la vessant conceptual de l'art, deixant de banda aprenentatges més complexos relacionats amb el desenvolupament del pensament crític i l'abstracció. Tal i com diu Freedman (2006) "el currículum artístic sovint inclou objectius que es basen en simples habilitats formals o tècniques que s'ensenyen i s'avaluen fàcilment però que estan allunyades de la complexitat apropiada" (pàg. 149). Aquesta forma d'entendre l'art, sosté Freedman (2006), cal re-conceptualitzar-la des d'una perspectiva postmoderna en la que el coneixement ja no es presenta com quelcom estable, ni el currículum ha de ser reproductiu, ni l'art s'ha de concebre com quelcom a-històric.

Però les **formes modernes de l'educació encara es filtren a les escoles i es materialitzen en la manera de pensar els continguts curriculars des de les tècniques i des d'un progressiu i cada vegada més elevat realisme** conforme s'avança en els grups d'edat. És a dir, existeix la concepció del desenvolupament infantil per estadis de creixement que depenen de l'edat cronològica. Això porta a models educatius que representen el desenvolupament artístic dels infants com un procés de desenvolupament natural, universalista, que no varia, i que va avançant de forma seqüencial fins arribar a un major realisme (Freedman, 1997; 2006). Així doncs, el supòsit que "dependent dels diferents graus de dificultat de les etapes d'escolarització" del que parla l'Àngels, implica que els infants podran realitzar determinades pràctiques artístiques en determinats moments i de forma innata. Aquesta és una manera de representar **l'aprenentatge de forma universal** que no té en compte les condicions socials que donen forma al que aprenen els infants i com ho aprenen.

Aquesta concepció recolza la idea de "l'expressió lliure" o "autoexpressió" en les encara comuns pràctiques d'educació artística, dintre de les quals els infants són representats com si no tinguessin cap experiència cultural fora de l'escola. La socialització de gènere, els mitjans de comunicació, les tecnologies i les experiències culturals influeixen en les convencions estilístiques i per tant, la llibertat individual que comporta la idea de **la lliure expressió és molt més complexa i es relaciona amb les normes socioculturals**. En aquesta línia, diu Freedman (1997) que els aspectes socioculturals han rebut poca atenció en la investigació en educació artística. Per això, afegeix que "una concepció del desenvolupament que tingui en compte les condicions socials creixentment complexes, que inclogui les nostres trobades amb la cultura visual, probablement requereixi una nova definició del coneixement" (Freedman, 1997, pàg. 111)



Uns dies més tard, vaig assistir a la reunió de la comissió i vaig veure que no tenien uns objectius gaire clars, que no sabien cap a on anar. La Raquel, una de les professores, va explicar-me que ella particularment estava desorientada, ja que se'ls hi demana que creïn una línia d'escola però no sabia ben bé com materialitzar aquest concepte a la realitat escolar. En mig d'aquesta desorientació, com a investigadora i professora a la universitat, se suposava que jo devia tenir coneixement de recursos i activitats d'educació artística i em preguntaven si en coneixia alguns i si podria compartir-los-hi.

Em vaig sentir encoratjada per continuar col·laborant amb aquesta comissió, però a la vegada una mica confusa. És clar que si remenava pels arxius del meu ordinador i per Internet, segur que trobaria recursos i activitats d'educació artística, però creia que partint d'aquestes no s'arribaria a construir una línia d'escola que treballés l'art de forma complexa.

El 5 de març hi tornà a haver una convocatòria.

Espero a què es facin les 12.30 perquè comenci la comissió d'art. Aquest cap de setmana he estat pensant idees per començar a ajudar-los amb la planificació de la línia d'escola. El meu objectiu és que, a part de concretar amb les tècniques plàstiques, s'ha d'intentar treballar la **percepció, la interpretació i la comprensió**, processos que també engloben l'educació artística. També els hi vull intentar parlar de com tot això **comporta un canvi en el mètode d'ensenyament**, en el sentit de tenir en compte les diverses vivències de l'alumnat fora de l'escola, les experiències amb la cultura visual i com això es relaciona amb l'aprenentatge.

Al final no es reuneixen. Diuen que hi ha avaluacions.

[Fragment del diari de camp, 5 de març de 2018]

**La pressió per avaluar va entrar en conflicte amb l'interès per l'ensenyament de l'art** i poc a poc la col·laboració amb la comissió es va acabar dissolent, ja que durant les setmanes següents, les professores es reunien per fer avaluacions del segon trimestre. Tot i així, l'haver pensat sobre aquesta possible planificació em va fer començar a reflexionar sobre com apropiaria la teoria de la cultura visual a l'entorn educatiu, concretament, a una programació educativa.

El que tenia clar és que per abordar aquest tema calia enfortir les habilitats interpretatives i subjectives per tal de **reflexionar de forma crítica sobre les diferents formes de la cultura visual**. Això vol dir anar més enllà de la representacionalitat, tenir en compte que moltes vegades les obres artístiques es relacionen amb qüestions d'identitat i amb el context en el que es produeix. A la vegada, també calia

pensar en una **ampliació en el currículum** en el que, tal i com diu Freedman (2006), es construí el coneixement seguint enfocaments interactius, és a dir, en relació amb: les fonts culturals externes a l'escola, amb les trobades dels infants amb la cultura visual, com també la cultura visual global, i d'altres disciplines.

## Primeres produccions artístiques a l'aula de Plàstica

Paral·lelament a l'experiència de col·laboració amb la comissió, anava observant les classes de Plàstica de 6è. Cada divendres a la tarda anava una setmana a la classe de la Maria, tutora de 6èB, i l'altra setmana amb el Carlos, tutor de 6èA. Em meravellaven les classes de la Maria, notava que ella mateixa les gaudia. Un dels divendres, ella anava projectant escultures i les anava comentant amb l'alumnat: l'esfinx egípcia, la Pietat del Vaticà, David de Miguel Ángel... Semblava que a partir del diàleg donés vida a les escultures. L'alumnat es mostrava molt participatiu i fins i tot s'aixecaven de la cadira, s'apropaven a la projecció de les escultures i s'aproximaven a les mides de les escultures utilitzant les seves passes com a referència.

Em vaig sentir còmoda en aquestes classes i quan va acabar la sessió, li vaig compartir que l'any anterior, junt amb una altra professora de la UAB, vam realitzar una activitat en el marc de l'assignatura d'Educació Musical, Visual i Aprentatge. Aquesta activitat tractava d'escollir un retrat o autoretrat d'un artista i que aquest fos un referent o model per tal que, posteriorment, cada estudiant fes el seu autoretrat combinant fotografia, dibuix i pintura.

**Ja he preparat una vintena d'autoretrats d'artistes per projectar-los a l'hora de plàstica i que els alumnes escollin el que més els hi agradi. Vull anar més enllà del pla formal i estètic, i per tant, valorar també les habilitats interpretatives, la reflexió i crítica. Per tant, el meu propòsit és que basin les eleccions dels autoretrats, no només aplicant els criteris estètics personals, sinó valorant altres especificitats de les obres i dels artistes, és a dir, a part de l'estètica, que tinguin en compte també la interpretació i la comprensió de les obres.**

[Fragment del diari de camp, 9 de febrer de 2018]

La primera part de l'activitat la dedicaria a que l'alumnat escollís l'artista i l'autoretrat que voldrien utilitzar per fer la pràctica. Mentre anava mostrant els autoretrats a través d'una presentació amb power point i vaig fer l'explicació sobre el context i el significat de les obres, vaig observar que les seves eleccions tenien més aviat un caràcter estètic, és a dir, escollien les que els hi semblaven més "boniques" o més "fàcils".

Parlem sobre el veiem, és a dir, quins elements hi ha (Figura 2). **Distingim entre veure i observar** i pensem quin pot ser el tema, amb quins materials està dibuixat, qui és l'autor, el per què del títol, etc. Per tal de començar a **analitzar i comprendre l'obra** els hi pregunto quina creuen que pot ser la intenció de l'autor per fer aquesta representació que fuig del realisme i ho relacionem amb el moviment artístic del surrealisme que vam repassar fa uns dies amb la Maria.



Figura 2: La làmpada filosòfica. René Magritte (1936)

Relacionem l'obra amb el títol i ens preguntem per la intenció filosòfica. A través d'aquesta representació visual, l'autor crea un contrast entre el que veiem i el seu significat i això **ens genera un desconcert**.

Busquem també el seu famós quadre de la pipa en el que inscriu "Ceci n'est pas une pipe" [això no és pas una pipa] i ens preguntem quina intenció té el títol en relació al que veiem.

[Fragment del diari de camp, 9 de febrer de 2018]

A mesura que avançava la presentació dels autoretrats, vaig anar fent més breus les explicacions. Notava una certa dispersió a l'aula, i molts alumnes ja tenien clares les seves eleccions. A part, semblava que una explicació tant llarga a les classes de Plàstica entrava en contradicció amb la forma com l'alumnat interpretava les classes d'art. Si bé la meua intenció era no centrar-me únicament en els aspectes tècnics i formals de l'art (la manipulació de materials i qualitats formals) i volia abordar la part conceptual (les idees, els significats, els estils, etc.), **el mode que tenia l'alumnat d'interpretar les obres d'art semblava que es centrava en un criteri formal que va fer que les seves eleccions fossin immediates**. Aquesta situació em va fer recular en les meves explicacions. La meua manera d'ensenyar està influenciada per la visió que jo tinc sobre la matèria, en aquest cas sobre l'educació artística, però a la vegada aquesta és re-interpretada pels alumnes. El meu coneixement previ sobre l'educació artística definia la classe d'art com un espai reflexiu i pausat. En canvi, els i les alumnes semblava que l'interpretaven com a un espai de joc i de distensió.

Amb el grup de la Maria no hi vaig poder ser quan van començar a fer la part pràctica, ja que la van fer un dia de la setmana que jo no hi era. Tot i així, ella m'ha comentat que va anar molt bé i que ja ho veuria el proper dia. Quan vaig veure com ho acabaven el següent dia, vaig pensar que els resultats estaven sent molt bons, vaig observar com els i les alumnes gaudien quan pintaven i quan s'ajudaven els uns amb els altres (Figura 3).



Figura 3: Pintant els autoretrats

Sí que vaig anar a la classe del Carlos a fer la mateixa activitat el divendres següent, i aquí hi ha un fragment del diari de camp, on ho explico:

[...] he tingut la sensació de què tot ha anat molt ràpid. El Carlos em diu que a les 15:30h hauríem de començar a recollir i veig que el rellotge marca les 14:45h. Penso que un espai tranquil i un ambient distès és bàsic per fer una pràctica com aquesta, però sembla que no hi ha una altra opció.

Em trobo amb que alguns alumnes, quan han de dibuixar, es frustren perquè diuen que no saben com fer-ho. A la vegada, noto que ho volen fer molt ràpid i això els impedeix aturar-se, fer-ho acuradament i tenir temps d'equivocar-se i rectificar si no els hi surt com volen. Un dels alumnes, concretament, s'enfada perquè no li surt el dibuix de la pipa del retrat de Magritte.

Ens demanen constantment ajuda al Carlos i a mi i el temps ens obliga a haver de fer nosaltres els dibuixos.

Alguns alumnes, però, en els que la part del dibuix del retrat era més senzill, van prosseguir amb la pintura ràpidament. La necessitat de voler-ho acabar a l'hora també era flagrant: a l'escollir i barrejar els colors, en fer les pinzellades, al netejar els pinzells...



Figura 4: Recollim i netegem l'aula

A l'acabar la pràctica el Carlos em diu: “ha sigut bastant k-os”. Afegeix que no estan acostumats a fer aquests tipus d'activitats i que per tant, és comprensible que no es mostrin autònoms i no sàpiguen com fer les coses. A part de l'autonomia, també em comenta que els hi costa molt concentrar-se i que són molt impulsius.

[Fragment del diari de camp, 14 de febrer de 2018]

Després d'aquestes experiències sorgeixen diferents qüestions que cal tenir en compte per pensar en l'aprenentatge de l'educació artística. En primer lloc, es fa necessari **abordar la part conceptual de les formes artístiques per tal d'evitar la por a què ens surti malament** quan hem de dibuixar. Quan es treballen qüestions conceptuals, es va més enllà del realisme en la tècnica, i fer-ho bé o malament tracta de qüestions més complexes que no purament formals. Tot i així, fins i tot jo quan penso que els resultats dels autoretrats de l'alumnat de la classe de la Maria “estan sent bons”, estic impregnada d'aquesta visió, ja que la meva valoració seguia un criteri purament estètic.

En segon lloc, també cal **reparar en el temps, quan el fer amb pressés i amb la pressió d'un resultat immediat comporta un ritme accelerat** que bloqueja la producció artística. Quan deia que el currículum també està influenciat pel medi institucional, una de les limitacions en les que penso és la pressió del temps. Com quan la comissió d'art no pot reunir-se perquè les avaluacions tenen prioritats per sobre de la línia de programació de l'educació artística.

En tercer lloc, reflexiono sobre el fet de deixar-me emportar per les demandes del professorat quan em demanaven recursos i activitats i penso que si el que realment volia era traspasar els límits tradicionals de l'aprenentatge de l'art basat en les tècniques, el desenvolupament curricular hauria de **començar per conceptes clau en lloc d'activitats** (Freedman, 2006). Però els discursos i les visions pedagògiques en ocasions impregnaven la meua pràctica. Amb això però, no vull plantejar de forma dicotòmica la vessant conceptual i la tècnica, atès que la importància de les habilitats tècniques hauria d'anar emergint i amb elles els conceptes. Ambdós aspectes es retro-alimenten i es van reforçant al llarg de les sessions per tal que l'alumnat vagi construint i connectant coneixement al mateix temps que fan produccions artístiques. Però en el cas de l'experiència relatada a través dels autoretrats no hi va haver un procés en el que tècniques i conceptes anessin emergint, en el que anéssim reestructurant i construint el coneixement, en el que a través de la producció artística anéssim construint coneixement.

## El joc del “Simón dice”

Una altra experiència en la que voldria aprofundir en relació a les observacions durant la primera fase del treball, respon al context digital que ens envolta i a les noves formes de coneixement en l'actual societat canviant (Atkinson, 2012). La qüestió de les representacions infantils i juvenils mediades per les pedagogies culturals (Steinberg i Kincheloe, 2000), l'impacte dels mitjans de comunicació i el paper que tenen les tecnologies en les subjectivitats d'aquests (Buckingham, 2011) formen part també dels **debats i qüestionaments sobre l'orientació de l'Educació Artística**. Tenint en compte que la cultura visual està connectada amb la concepció de les pedagogies culturals i amb com aquestes configuren les identitats i subjectivitats, s'obre un espai de mediació entre allò escolar i allò cultural. On allò cultural s'aborda des de l'educació i s'utilitza com a font de sabers per a la construcció de coneixement amb infants i joves.

Així doncs, **analitzar i interpretar l'entorn digital i tecnològic** actual i pensar en el paper que té en la construcció d'identitats, subjectivitats i formes de socialització **és important per pensar en l'Educació de les Arts i la Cultura Visual** (Hernández, 2000, 2007). Tanmateix, en aquest espai relato una



experiència que té a veure amb l'abordatge de les tecnologies a l'escola on em pregunto si podrien ser contemplades com a parts de la multiplicitat d'escenaris d'aprenentatge que són importants en educació o si únicament s'aborden com quelcom "per omplir el temps lliure".

De forma esporàdica, a la classe del Carlos dedicàvem l'hora d'alguna assignatura a jugar amb els ordinadors i les tauletes (Figura 5). Normalment ho fèiem quan venien pocs alumnes a classe o en ocasions, també com a recompensa per haver-se comportat bé durant la setmana.

Avui ha plogut i només érem 5 a classe, així que hem dedicat la tarda a jugar amb les tauletes. El Mateo ha batut el record amb el joc del "Simón dice" i el Carlos ha dit **"i té un PI (Pla de suport individualitzat), eh!"**.

La veritat és que són molt ràpids responent, la seva capacitat d'atenció amb els jocs és increïble i aquí sí, són totalment autònoms i no es distreuen. Però em pregunto... aprenen?

[Fragment del diari de camp, 11 d'abril de 2018]



Figura 5: Tarda de pluja i de videojocs

Les interaccions amb **les tecnologies cal que siguin rastrejades com a accions que constitueixen als infants i adolescents** i com a pràctiques que afavoreixen tenir una posició activa i crítica amb la realitat. L'escola estava força ben equipada a nivell tecnològic, ja que a cada aula hi ha una pissarra digital, cada alumne pot tenir una tauleta i també disposen d'un parell d'ordinadors portàtils. M'agradava quan en algunes ocasions utilitzaven les tecnologies per abordar determinats continguts escolars. Per exemple, fer problemes matemàtics a través de les aplicacions els entusiasma o quan juguen al *Kahoot*

responent les preguntes elaborades pel professorat sobre els continguts del tema que estan treballant en una determinada matèria.

Però sovint les tecnologies s'utilitzen per jugar a jocs que l'alumnat escull, es fa servir solament per diversió i per omplir el temps lliure, és a dir, com quelcom no escolar que no cal abordar des de l'educació. Es tracta d'una postura que no censura ni prohibeix la utilització de les tecnologies a l'escola perquè deixa espais per a què s'utilitzin. Però al mateix temps les aborda de forma irreflexiva. Això vol dir que **no s'aborden des de la complexitat**, és a dir, des del qüestionament, des de la influència que tenen en les subjectivitats dels infants, des dels estereotips o com a escenaris agèntics a partir dels quals es pot construir coneixement.

L'abordatge de les tecnologies com a escenaris que són importants per a la cultura visual infantil i juvenil, la desenvolupo de forma més profunda a la capa de *Visualitats* de la realització del projecte *Identitats Mòbils*. En aquesta capa (*Aprentatges*) la reflexió la faig des d'una mirada externa, observadora, mentre que posteriorment (*Visualitats*), abordo una mirada més complexa que té en compte altres elements afectius que es relacionen amb les tecnologies i les cultures visuals d'infants i adolescents.

D'aquesta forma no s'acabaria de pal·liar la dicotomia existent entre els continguts escolars i la resta de contextos educatius externs a les escoles (Hernández, 2017). Des d'aquesta dicotomia, és difícil alinear les coses que fan i que aprenen els infants dins de l'escola amb els seus interessos, amb el que els hi agrada fer, jugar, o amb el que els hi agradaria ser i fer al futur. Això es tradueix en falta d'interès pels continguts acadèmics, falta de motivació i desafecció escolar. En canvi, si no es separés de forma dicotòmica l'aprendre dins i fora de l'escola, o en paraules Steinberg i Kincheloe (2000) si no es separés l'aprenentatge cultural amb l'aprenentatge escolar, podríem parlar més aviat de **transicions, de continuïtats i de relacions** entre el que passa dins i fora del context escolar.

Coll (2013) sosté que les tecnologies digitals han modificat els contextos d'aprenentatge de les persones, en aquest cas, concretament, dels infants i adolescents. Amb això, les tecnologies són un dels suports majoritaris dins del que anomena la nova ecologia de l'aprenentatge, que planteja des de fa uns anys un seguit de reptes a l'educació formal i l'obliga a revisar tant el seu sentit com la seva finalitat: quina funció té l'escola, el currículum i l'organització i funcionament dels centres educatius. Per tal de cosir la dicotomia anomenada i transformar-la en transicions, continuïtats i relacions, Coll



(2013) explica que “les tecnologies mòbils -portàtils, telèfons intel·ligents i tauletes amb connexió sense cable- fan possible que les 'costures' i 'discontinuitats' entre els aprenentatges que tenen lloc en diferents llocs, moments i contextos socio-institucionals poden desdibuixar-se fins arribar pràcticament a desaparèixer” (pàg. 161). Per tant, considerar com aquestes tecnologies formen part de les trajectòries d’aprenentatge per les quals transiten els infants i adolescents és important perquè l’educació formal abordi l’aprenentatge des de la multiplicitat i la complexitat de l’actual societat canviant.

Tenint en compte que la nova ecologia de l’aprenentatge suposa una sèrie de desafiaments per a l’educació formal en la mesura en què aquesta entra en conflicte amb la visió de l’aprenentatge fora de l’escola, Coll (2013) especifica alguns aspectes que cal considerar, que són: les trajectòries personals d’aprenentatge, el desenvolupament de les identitats de l’alumnat com a aprenents i la porositat dels aprenentatges. En aquest sentit, en relació amb les observacions que explico al principi d’aquest apartat, el PI que té el Mateo pretén donar resposta a l’atenció a la diversitat i a la educació inclusiva, oferint suports i adaptacions que s’orienten a facilitar la construcció de significats sobre els continguts d’aprenentatge escolar. A diferència d’això, Coll (2013) parla d’atendre a la personalització de l’aprenentatge que suposa anar un pas més enllà, promovent i facilitant **l’atribució de sentit de l’aprenentatge escolar**.

La personalització de l’aprenentatge té en compte les trajectòries individuals d’aprenentatge com a punts de partida per a l’acció educativa. En aquest sentit, els aprenentatges i les experiències aliens a la institució escolar haurien de convertir-se en objectes de reflexió crítica per part dels/de les alumnes juntament amb el professorat. Les experiències subjectives d’aprenentatge dels/de les alumnes en els diversos contextos d’aprenentatge pels que transiten, formen part del material a partir del qual construeixen significats sobre ells i elles mateixes, i per tant:

La presa en consideració de totes elles, i no només de les que tenen lloc en el context escolar, esdevenen així un aspecte essencial de l’acció educativa orientada a recolzar sistemàticament als alumnes en la construcció d’identitats com a aprenents i habilitar-los a continuar aprenent en el futur (Coll, 2013, pàg. 166).

## Com es relaciona tot això amb la cultura visual?

He començat per aquestes primeres trobades amb l'educació artística a l'escola com un pas previ per **situar els marcs pedagògics existents sobre l'educació artística i per començar a pensar en la perspectiva de l'educació per la comprensió crítica de la cultura visual**. Segons Atkinson (2012) hi ha un marc predominant de l'educació artística que persisteix. En relació a la cultura visual i l'educació, també hi ha unes narratives dominants que persisteixen (Hernández, 2007; Freedman, 2006). Però la pedagogia no pot quedar ancorada en els valors moderns i en unes maneres de fer particulars, sinó que cal situar-la en un món canviant on hi ha noves economies de coneixement (Atkinson, 2012). L'enfocament d'Atkinson (2012) planteja reconsiderar els espais d'aprenentatge com les universitats, les escoles, les galeries i els museus i preguntar-se com aquests espais podrien ampliar-se i com això portaria a valorar noves formes d'aprenentatge. Aquesta perspectiva ens desafia a **imaginar què pot arribar a ser l'art i també què pot arribar a ser l'aprenentatge** més enllà dels marcs pedagògics predominants.

Com quan busquem la pipa de Magritte i ens fa qüestionar-nos la realitat, la representació i el llenguatge. Això vol dir que qualsevol representació ja sigui pictòrica o fotogràfica està separada de la realitat, en la mesura que representen alguna cosa. Amb això aborda la traïció de les imatges i **suposa una revelació, una punció en la forma en com fins aleshores s'havia entès l'art**. Aquest exemple il·lustra la idea en el món de l'art d'aquesta punció, ja que la seva obra se situa fora dels marcs reconeguts de l'art i fuig de les forces institucionals del seu temps, aspecte que ens fa reflexionar sobre altres maneres de concebre el què és l'art i en el què es pot convertir.

Penso que fins aquí he pensat sobre la cultura visual i l'educació en relació amb la necessitat d'ampliar els objectes, artefactes visuals i escenaris culturals que haurien de formar part de l'educació artística. Però amb la realització del meu TFM ja em vaig adonar que quan treballem a través de la cultura visual, a part de preguntar-nos pels objectes que l'inclouen, cal que ens preguntem pels afectes i efectes que tenen en aquells que miren, és a dir, en les nostres subjectivitats. Aquí hi ha un desplaçament que no es centra en els objectes, sinó en les estratègies i les formes d'aprendre. En aquesta línia, Hernández (2013) diu que:

la pregunta a respondre no era què és la cultura visual i quins objectes s'hi inclouen sota el seu paraigües sinó com afavorir el canvi de posicionament dels subjectes, i que passessin a constituir-se de receptors o lectors a visualitzadors i autors crítics (pàg. 75-76).

Aquest canvi implica un canvi de posicionament en el que allò central no és preguntar-nos, com fèiem amb Magritte: quin pot ser el tema de l'obra, amb quins materials està dibuixada, qui és l'autor, el per què del títol, quina creiem que pot ser la seva intenció filosòfica i artística, etc.; sinó preguntar-nos: què diu de mi aquesta representació visual? O què no diu de mi? L'important ara no és tant la centralitat de l'artista i la seva intenció sinó afavorir una mirada que no només veu i descodifica el que hi ha, sinó que s'ho qüestiona en relació amb les subjectivitats dels que miren. I en relació amb l'educació, aquesta perspectiva proposa altres tipus de narratives, trencant amb les narratives dominants basades en un intercanvi entre qui té el coneixement i qui el rep, tenint en compte a l'alumnat com a portador de sabers i aprenentatges.

La perspectiva per la comprensió crítica de l'educació des de la cultura visual s'ha anat transformant i nodrint al llarg de la meua tesi doctoral. Hi ha un salt sobretot de la primera a la segona fase del treball de camp. Per això, a continuació faig una passa més enllà en la que, d'acord amb Hernández (2013), les relacions pedagògiques i els espais i processos que possibiliten treballar amb la cultura visual prenen rellevància. Per tant, per tal de contribuir a la construcció d'una altra narrativa per a l'educació des de la cultura visual, a continuació proposo **un abordatge més relacional sobre l'aprenentatge** que em porta a indagar en noves formes d'aprendre des d'un nou estat ontològic on els afectes, els espais, les tecnologies, les mobilitats i les corporalitats prenen importància. I tot això cobra sentit en la segona fase del treball de camp.

## QUÈ POT ESDEVENIR L'APRENDRE?

Un cop a l'apartat anterior he desenvolupat algunes escenes a partir de les observacions efectuades durant la primera fase del treball de camp a l'etapa d'Educació Primària. En aquesta secció, em centraré en la segona etapa, que correspon al disseny i a la realització del projecte a l'Educació Secundària. Al llarg d'aquesta secció vull recordar que la cerca de noves formes d'aprendre ha estat quelcom que ha vertebrat tota la tesi i amb això, tots els seus capítols. Per aquesta raó, a continuació, al mateix temps que situo l'aprendre en relació a les perspectives onto-epistemològiques relacionades amb els nous materialismes, poso exemples d'esdeveniments concrets del treball de camp que tracten d'abordar aquestes qüestions. De manera que aquest capítol introdueix els temes que es relacionen amb l'aprenentatge però per acabar d'aprofundir-hi, caldrà que visitem la resta dels capítols.

## Estats de representació i punts de trobada

Vull començar aquest apartat amb la noció de “pedagogies contra l’Estat” d’Atkinson (2012), atès que em fa ampliar la comprensió del què és l’aprenentatge i del què pot arribar a ser. Es tracta d’una visió que aborda l’esdevenir d’allò desconegut, més que no pas prioritzar formes establertes del ser. És un terme que abasta tant **estats de representació** [*states of representation*] (pàg. 14) com **punts de trobada** [*encounters or events*] (pàg. 14). Els estats de representació determinen, per exemple, el que és ser un artista, un docent, un alumne, etc. és a dir, fan referència al conjunt de subjectivitats normalitzades que són produïdes a través de pràctiques i coneixements. Els punts de trobada, en canvi, implicarien “una punció d’aquestes assimilacions i les seves respectives subjectivitats i, per tant, exigiria una pràctica pedagògica d’acord amb aquest canvi ontològic en l’aprenentatge” (pàg. 14).

Si bé a l’apartat anterior m’he centrat en els **marcs pedagògics existents sobre l’educació artística**, aquí voldria abordar-los, tal i com diria Atkinson (2012), **com a estats de representació** que cal que ens qüestionem i que re-configurem cap a noves formes de concebre l’aprenentatge i l’educació artística. Això ens desafia a imaginar tant què pot ser l’art, com també què pot arribar a ser l’aprenentatge, més enllà dels paràmetres de reproducció, de les habilitats tradicionals i dels coneixements empaquetats.

Però al llarg de la tesi també hi ha **punts de trobada**, és a dir, **escenes i talls experiencials que impliquen disruptcions, que m’afecten i que em porten a re-configurem la meva pràctica pedagògica i investigadora**. És a dir, són esdeveniments que impliquen una punció i una modificació respecte els patrons de comprensió establerts, i amb això, porten a noves formes de veure, de donar sentit a la realitat i a noves formes de pensar sobre l’aprenentatge. En conseqüència, en relació amb les escenes narrades, l’important no és l’esdeveniment en sí mateix, sinó la multiplicitat d’afectes impredecibles que emergeixen, o segons Deleuze i Guattari (1994), les línies de fuga que es precipiten i que generen intensitats que ens mouen cap a noves possibilitats de pensament i d’acció.

Aquest nou estat ontològic del que parla Atkinson (2012) em permet veure la selecció d’escenes narrades al llarg de la tesi, com a **esdeveniments que es relacionen amb una incursió**, “una ruptura, una punció en les formes d’entendre o actuar que té el potencial de precipitar l’aprenentatge real” (pàg. 6). A través d’aquests talls o selecció d’escenes però, no busco atrapar la totalitat de la realitat pedagògica i d’investigació, sinó explicar petites històries que volen donar espai als lectors i a les

lectores perquè construeixin el seu propi relat, deixant entreobertes certes qüestions sobre les quals no tinc respostes concloses perquè segurament no existeixin, ni amb això una veritat absoluta.

Voldria afegir que des d'aquesta perspectiva, en lloc de veure l'aprenentatge com un procés seqüencial de desenvolupament, tal i com he explicat en els apartats anteriors, la perspectiva de l'educació des de la cultura visual i les pedagogies contra l'estat d'Atkinson (2012) incorporen un **estat polític com a forma de resistència a les injustícies socials**. En aquest sentit, Atkinson (2012) menciona a Ranciè (2010) per parlar d'emancipació i equitat en l'aprenentatge. Això suposa desestabilitzar les relacions de poder pedagògiques que representen al professorat com qui té el coneixement i l'alumnat com qui el rep, en lloc d'assumir als infants i joves com a portadors de sabers i d'aprenentatges.

### Intra-accions en el procés de l'aprendre

Els discursos i les pràctiques d'ensenyament tendeixen a separar a l'alumnat dels seus contextos socials, materials i biogràfics en lloc d'abordar les seves subjectivitats entrelaçades amb l'entorn: amb els espais escolars però també amb els exteriors o amb d'altres espais de trànsit. En aquest sentit, en els apartats anteriors he situat l'aprendre dins i fora de l'escola com una dicotomia que existeix en el centre escolar. No obstant, en aquest apartat, des dels nous materialismes voldria trencar amb aquesta dicotomia entre el dins i el fora i situar l'aprendre en una xarxa dinàmica i mòbil de relacions.

En aquesta línia, podem aplicar a l'aprenentatge, la visió d'un subjecte relacional, com el que exposen Rifà i Bertran (2020) quan aborden les subjectivitats des dels entrelaçaments i des de la multiplicitat d'agents humans, no humans i de l'entorn per explorar noves direccions en l'educació. Phillips (2014), també aborda **l'aprenentatge com un fenomen que té a veure amb les persones com un tot**, en relació als seus contextos socials i a través de les intra-accions amb la cultura, el gènere, l'estatus socioeconòmic i els interessos humans:

L'aprenentatge és un fenomen que involucra persones reals que viuen en contextos socials reals i complexos dels quals no es poden abstrure de cap manera. Per molt difícil que sigui pels investigadors [...] els estudiants estan *contextualitzats*. Ells tenen un gènere, una orientació sexual, un estatus socioeconòmic, una ètnia, una cultura domèstica; tenen interessos i coses que els avorriren; tenen o no han consumit esmorzar; i viuen en barris amb o sense violències freqüents amb armes de foc o terratrèmols, se senten atrets per (o xocats per) la personalitat del seu professor, i així successivament (Phillips, 2014, pàg. 11).

Incidir en l'aprenentatge com a fenomen implica distingir que aquest no es configura de forma individualista sinó que es tracta d'un procés en el que intra-actuen no només els nostres contextos socials i culturals, sinó també altres elements tant humans com no humans (Barad, 2007).

La noció d'intra-acció ofereix una nova manera de pensar en les relacions, atès que va més enllà de la interpretació convencional d'interacció, explorant la constitució mútua d'elements entrelaçats i amb això, difuminant els límits entre objectes i subjectes, considerant-los com a fenòmens material-discursius (Barad, 2007). Així doncs, pensar **l'aprendre des de la noció d'intra-acció em permet abordar-ho des de la interconnexió amb la multiplicitat de contextos d'aprenentatge**. Aquesta perspectiva, a la vegada, trencaria amb la visió de l'aprenentatge basat en la transmissió de continguts prescriptius i l'abordaria des de l'esdevenir, des de la fluïdesa, des de la corporeïtat i des de la contextualitat (Sancho-Gil i Correa-Gorospe, 2019).

En aquesta direcció, segons Barad citada per Onsès:

La realitat no està composta de coses o subjectes, sinó de fenòmens, entenent els fenòmens com un embull d'espais, temps i matèries, que constantment s'estan re-configurant, embullant, relacionant i re-articulant segons les seves intra-accions i les intra-accions que es donen amb altres fenòmens (Onsès, 2018, p. 14).

Podríem contemplar l'aprenentatge de la mateixa forma, és a dir, com un fenomen constituït per intra-accions de diferents elements: objectes, espais, matèria, discursos, etc. A més, cal tenir en compte que, per Barad, no són només matèria les coses i els subjectes, sinó també els discursos, els pensaments, el que imaginem, és a dir, també allò intangible intra-actua en el procés de l'aprendre. En aquesta línia, segons Barad (2007) la realitat engloba fenòmens que es caracteritzen per la **inseparabilitat ontològica de les agències intra-actives**. L'agència des d'aquesta perspectiva significa la capacitat d'actuar i de ser, no només de les persones sinó també d'altres elements i objectes que configuren la realitat. Així doncs, l'agència és acció en tant que possibilitat de re-configurar entrelaçaments (Lather, 2016).

Així doncs, si entenem l'aprenentatge com a múltiples fenòmens que intra-actuen i entenent la intra-acció com a formes de relació on els espais, les materialitats, els discursos i les pràctiques connectades o no amb l'entorn escolar s'afecten i es re-configuren mútuament i contínuament, afectant-se entre ells i afectant a la realitat, **l'aprenentatge es pot conceptualitzar des de l'esdevenir, on no hi ha un**

**punt d'arribada fixe ni un resultat finit.** D'aquesta manera, la intra-acció suggereix que els límits que emergeixen en les relacions no són estàtiques, sinó en continu esdevenir.

Des de la investigació basada en les arts (Hernández, 2008), Sancho-Gil i Correa-Gorospe (2019) pensen les cartografies visuals com a espais de trobada a partir de les quals s'exploren relacions i experiències sobre l'aprendre, en el seu cas, concretament sobre l'aprendre docent. En aquesta investigació, "les cartografies visuals no només són una forma d'expressió visual i textual, sinó un procés de col·laboració i generació de conceptes que van més enllà de la representació visual" (Hernández, 2018, pàg. 115). En aquest procés, es vinculen els nous materialismes amb l'aprendre parant atenció en com allò humà i no humà intra-actuen en l'aprendre dels docents. A continuació, m'agradaria partir d'aquesta reconstrucció de la noció de l'aprendre en la que les intra-accions m'ofereixen una nova manera de pensar en les relacions entre els humans, les materialitats i els discursos, més enllà de les relacions de causa-efecte, de l'agència individual i de les dicotomies entre objecte i subjecte.

Per això, en aquest espai situo una pràctica que explicaré en profunditat a la capa de *Visualitats* que indaga en la multiplicitat dels mons d'aprenentatge de l'alumnat. L'objectiu d'aquesta pràctica era realitzar un autoretrat utilitzant el *collage* com a metodologia visual que va assemblant diferents imatges, frases, cites, etc. Volia generar un espai per corporeïtzar els aprenentatges i des de l'entorn escolar vaig voler apropar-me al l'alumnat a través dels seus desitjos, les seves pors i inquietuds, des de les seves fantasies, sentiments i emocions que senten a l'institut i al barri, així com també, en les pràctiques culturals que realitzaven durant el seu temps lliure fora de l'escola.

En aquesta activitat escolar, **el collage s'utilitza com a metodologia visual** que té en compte que els objectes i les imatges que fem servir per construir els autoretrats no tenen un significat per sí mateixos, sinó que és **a través de les relacions i els assemblatges que van emergint i que es va construint el significat**. Tot i així, els collages finals que resulten d'aquesta pràctica, tampoc són vistos com un conjunt d'objectes fixos i estables que representen el significat del conjunt de les subjectivitats de l'alumnat, sinó que finalment són interpretats de forma dialògica i col·lectiva.

Per tant, **el collage és entès com una representació intra-activa material-discursiva en la que diferents objectes, desitjos, inquietuds, espais, etc. intra-actuen en la configuració dels autoretrats dels i les joves**. A la vegada, aquesta pràctica considera l'aprenentatge com un tot que busca pensar l'alumnat en diàleg amb els seus contextos socials, materials i biogràfics. Per tant, tracta d'abordar les subjectivitats entrelaçades dels i les joves dins de l'espai escolar.

## Afectes intra-actius en l'aprendre

Si bé he abordat a l'apartat anterior l'aprendre des de la noció d'intra-acció, i per tant, com a quelcom que té a veure amb múltiples formes de relació entre els humans, les materialitats, els discursos, els espais, etc. ara en aquest espai vull afegir que **l'aprendre també intra-actua amb els afectes**. En les relacions pedagògiques i en els processos d'ensenyament i aprenentatge és important parlar de vincles i de ponts entre el jo i els altres. I parlar de vincles és parlar d'afectes, intensitats, commocions i relacions sentides. Així doncs, en aquest apartat voldria aprofundir sobre com els afectes em permeten continuar pensant les relacions al voltant de l'aprendre des d'una altra ontologia i epistemologia per tal de fer front a la complexitat de l'aprenentatge i per a apropar-nos a una visió més corporeïtzada del mateix.

Pensar l'aprendre des dels afectes implica aproximar-nos-hi des d'un nou eix ontològic relacional (Hernández, 2018), és a dir, posar el focus en les relacions. Des d'aquesta mirada, es desplaça el focus sobre el què li passa a cada individu i es posa el focus en les intra-accions. De manera que l'afecte precedeix la individualitat i es posiciona en **les relacionalitats com a eix ontològic on els afectes són part de les intra-accions relacionals que comporten un esdevenir corporal**. L'afecte és, per tant, "flux i re-flux, com el cicle de la marea, es transforma a sí mateix i transforma el que l'envolta i troba nous significats, aplicacions i potencialitats a través del seu ús [...] és una materialitat que sempre ha estat i està en procés" (Bakko i Merz, 2015, pàg. 8).

Al començament d'aquesta secció, explico que les diferents escenes narrades al llarg de la tesi es configuren com a esdeveniments que em transformen, que em porten a canviar la meua mirada sobre mi, els altres i el món. Aquests esdeveniments estan conformats per ruptures i puncions que m'afecten i em porten a canviar la meua pràctica pedagògica suposant una reorientació en forma d'aprenentatge. Voldria fer èmfasi en aquestes ruptures com a forces que es relacionen amb les intensitats dels afectes i amb el fet que aprendre té a veure amb allò que ens afecta. Així doncs, les puncions, les ruptures i les dislocacions estan relacionades amb el component afectiu de l'aprenentatge, atès que en el seu procés **els afectes emergeixen i es produeixen quan té lloc una experiència o una trobada amb les subjectivitats i amb els sabers i coneixements que vaig narrant**. Seguidament, faig un recorregut pels diferents capítols que engloben el relat de la tesi en els quals els afectes són importants per pensar sobre les reorientacions contínues de la recerca.



En primer lloc, a la capa de *Discontinuitats*, per exemple, narro com **el meu imaginari** sobre el que esperava que fos el projecte a l'Institut Escola afecta al fet que posteriorment, el vegi com un fracàs. Aquí tant la meva imaginació, **la idealització i el fracàs** són vistos com afectes normals en el procés de la investigació que afecten a la seva re-configuració continua. Les **resistències i la desafecció escolar** també m'afecten com a docent i com a investigadora i em fan mirar-les i teoritzar-les des d'altres llocs més enllà de la culpabilització als i les joves. Tot i així, la **inseguretat** també s'infiltra quan no sé com reaccionar al travessar els límits reguladors de la cultura escolar. La **incomoditat** també emergeix quan dialogo amb alguns dels posicionaments del feminisme romaní. Quan assenyalen el meu privilegi blanc però a la vegada no em sento responsable de la perpetuació de les discriminacions contra les gitanes.

En segon lloc, a la capa de *Visualitats* els afectes es situen en relació a la fotografia. Hi ha un desplaçament d'una lectura representacional de les fotografies cap a valorar com aquestes (ens) afecten. Concretament, les interaccions a través d'Instagram intra-actuen amb experiències d'afectes, **compartir fotografies produeix una intensitat afectiva que genera afectes i vincles** i tot plegat es relaciona amb els processos de socialització dels i les joves. A la vegada, qüestiono el per què se suprimeixen les emocions considerades "negatives" com **l'enuig, la vergonya o la frustració** (Ahmed, 2015) en el que semblen ser les línies de les estètiques fotogràfiques mòbils. En el cas del collage, allò visual també s'entremescla amb allò afectiu, tant mentre estan realitzant la pràctica com finalment, quan narro el retrat col·lectiu.

En tercer lloc, a la capa de *Trànsits i Espais* **em desplaço a través de l'afectivitat de les imatges** quan observo les fotografies que realitzen els i les joves. Els murs, els marcs de les finestres, les reixes, etc. m'interpel·len, em ressonen i em fan desitjar sortir dels murs de l'institut i re-plantejar-me uns aprenentatges més mòbils. També parlo sobre les geografies i els afectes i com les geografies on vivim afecten a determinats esdeveniments, a les nostres experiències i relacions socials.

Amb tot, de la mateixa forma que la realitat ens afecta, nosaltres també l'afectem, és a dir, la realitat (ens) afecta mútuament en totes les experiències explicades. En aquesta línia, els afectes són “les forces, intensitats, o capacitats de moure's i ser mogut” (Cvetkovich, 2012, pàg. 134). Per tant, sentir-se afectat comporta moviment, desplaçament i reorientació en tant que el subjecte està constituït per relacions i intensitats que l'afecten i amb això expandeixen o minoren la seva potència d'acció Deleuze i Guattari (1994). Els esdeveniments narrats al llarg de la tesi, constituïts per ruptures i puncions que m'afecten, **composen les transformacions i les re-orientacions** que han anat tenint lloc al llarg de la investigació.

## Les mobilitats en l'aprendre

Un dels objectius del projecte que vaig dur a terme a l'Institut Escola consistia en **explorar les exterioritats per tal de vincular l'escola amb d'altres contextos de les vides dels/de les adolescents i del barri**. Aquest apartat, busca situar aquestes exterioritats i mirades cap enfora a través de **la perspectiva de la mobilitat** (Urry, 2003) i de **la noció d'aprenentatges mòbils** (Enriquez, 2009; Fendler, 2015). Em centro de forma general en les experiències en moviment dels i les adolescents, tot i que en primer lloc, em referiré a una mobilitat física i relacionada amb les corporalitats; i en segon lloc, ho faré des dels moviments dins de la virtualitat digital, espais on també tenen lloc els aprenentatges mòbils.

A la capa de *Trànsits i Espais*, des de la perspectiva d'una etnografia mòbil, desenvolupo algunes qüestions que aprofundeixen sobre l'aspecte mòbil dels aprenentatges i que em fan replantejar-me noves formes de comprensió de la realitat social. Concretament, busco formes i pràctiques educatives que es vinculin amb les experiències de/en moviment dels infants i adolescents. Ivinson i Renold (2013), per exemple, exploren com es poden rescatar les experiències d'agència relacionades amb la corporalitat amb finalitats educatives i utilitzar-les per crear ponts entre les activitats que motiven a les noies fora de l'escola i les pràctiques pedagògiques dins de l'escola.

D'una banda, explico que el subjecte està constituït tant pels seus desplaçaments com les seves estabilitats i que, per tant, abordar les mobilitats implica tenir en compte ambdues qüestions (Urry, 2007). D'altra banda, també desenvolupo que la mobilitat no tracta només de moviments físics, sinó que explora la multi-localitat, referint-se a interaccions fluides i mòbils que reconfiguren el subjecte a través de connexions amb altres materialitats i no només de localitats.

D'acord amb Urry (2003), en aquest apartat m'agradaria desenvolupar la perspectiva de mobilitats tenint en compte la dialèctica entre **les mobilitats i els ancoratges** [*mobilities/moorings dialectic*] per pensar en l'aprenentatge en els centres escolars. Urry (2003) sosté que les mobilitats requereixen determinades **constants, punts estables, fixos i immòbils**, i a la vegada, diferències i moviments intermitents. Els espais estan constituïts per pràctiques socials reiteratives i patrons repetitius, i aquest fet, proporciona les constants i les fixacions de les quals podem partir. En aquesta línia, Ahmed (2006) també parla sobre com **els espais es constitueixen per l'acció habitual dels cossos**, i en conseqüència, com els espais adquireixen la forma dels cossos que els habiten. Ahmed utilitza el terme hàbit [*habit*] per fer referència a “disposicions i tendències adquirides per la repetició freqüent d'un acte” (Ahmed, 2006, pàg. 130). Tenint en compte això, parla de “dispositius d'orientació” per explorar com els cossos habiten els espais a partir d'orientacions. Aquests dispositius no són neutrals, sinó que són directius, i per tant, impliquen una forma de reunir les coses cap a una direcció determinada.

De fet, podem pensar en **la infraestructura de les institucions educatives com a dispositius d'orientació**. Les parets, les finestres, el mobiliari, els passadissos, etc. marquen les direccions que els nostres cossos poden seguir. Així doncs, les infraestructures de les institucions educatives són el producte d'un sistema social amb límits definits i força sedentaris, ancorats a espais específics: hi ha aules delimitades, assignatures separades, horaris marcats. D'aquesta manera, els horaris d'entrada i de sortida, els canvis d'assignatura, la sortida al pati, etc. **orienten el flux dels cossos movent-se per l'espai escolar**. Els diferents espais a la vegada, segreguen determinades activitats i comportaments socials, de manera que l'espai defineix quins són els comportaments adequats i aquests es diferencien segons estiguem a l'aula, a la biblioteca o al pati.

Si, per exemple, sortim al pati o al carrer, aquestes línies no són tant marcades, els cossos es dispersen més i les superfícies ocupades pels cossos s'amplifiquen. Tot i així, l'espai del pati també té constants, patrons repetitius i contingències, igual que l'espai del carrer on la planificació urbana és un factor que

determina la producció i la reproducció de la vida quotidiana pels carrers. Les respectives voreres, els camins pavimentats, els bancs, les botigues i els diferents objectes que hi trobem són elements de la infraestructura del barri que orienten els cossos en moviment i incideixen en el comportament de la gent. Així doncs, veiem que els espais tenen regles i expectatives, i que els cossos negocien aquests espais, movent-se, afectant l'espai i sent afectats per ell. Aquestes **regles, constants i contingències que dirigeixen els moviments dels cossos** serien els punts d'ancoratge, els punts estables, les immobilitats que, tal i com diu Urry (2003), són necessàries per començar a pensar en les mobilitats.

Veiem també que la mobilitat implica centrar-se en el cos: en el cos viscut, en les seves posicions i els seus posicionaments. Això inclou pensar en les habilitats relacionals tenint en compte: **l'orientació espacial dels cossos**, els seus moviments i també les desorientacions; així com el **cos sensorial** (Ahmed, 2004; Pink, 2015): les emocions, els afectes, les narratives, etc.; i també el **cos cultural** (Idhe, 2002), és a dir, les experiències encarnades que es construeixen i varien en cada cultura. Veiem com tot plegat pren sentit en la infraestructura escolar.

### **(Des)orientacions de gènere**

Si pensem en les escoles com a llocs de disciplinament dels cossos (Foucault, 1975), la passivitat corporal sovint es promou com una característica de la subjectivitat educativa ideal (Walkerline 1990). Aquest fet s'accentua quan parlem de les nenes o noies, ja que s'ha observat que les nenes es mouen menys, parlen menys i trenquen les regles en menor mesura que els nois en general (Gordon, Holland, i Lahelma 2000). D'aquesta manera, el mal comportament o el moviment excessiu es tolera més en nois, que en noies, i s'associa sovint amb l'agència, mentre que la passivitat corporal de les noies s'interpreta com a manca d'agència (Ivinson i Renold, 2013). Per tant, existeixen diferències en els patrons de moviment corporal entre els adolescents i les nenes, dins i fora de l'escola (Ivinson, 2012).

En algunes ocasions, les pràctiques d'aula reproduïen la diferència sexual en l'espai escolar: les nenes es queden pintant mentre que els nens prefereixen quedar-se jugant a videojocs; els nens volen anar al pati a jugar a futbol, mentre que les nenes prefereixen quedar-se a l'aula pintant-se les ungles o pentinant-se en un taller de bellesa que ha organitzat la Maria (tutora de 6èB). Generalment, les activitats que volien realitzar els nois implicaven més moviment corporal que les que preferien fer les nenes. De manera que, sent una noia, semblava ser que anar al pati a jugar a futbol comportés transgredir les normes de la (im)mobilitat femenina. Tot i així, jo m'intentava moure d'un lloc a un altre...

La Julia em diu que vol pintar-me les ungles, encara que jo els hi ensenyo i li dic que li resultarà difícil pintar-me-les perquè me les mossego. Me les mira i se sorprèn però diu que encara que estiguin molt curtes es poden pintar igualment. La classe es converteix en un centre d'estètica on fins i tot s'ha format una cua de nenes que volen que els hi pintin les ungles. Mentre espero, miro per la finestra i veig que tots els nens han anat amb el Carlos (el tutor de 6èA) a jugar a futbol al pati (Figura 6). Sembla que el model de feminitat present m'ha empès cap aquesta aula. Però jo tinc ganes de baixar, de córrer, de xutar la pilota. [...]



Figura 6: Diferència sexual en l'espai educatiu

Noto que el Carlos em xuta la pilota més fluix. Amb ells vol "picar-se". Al cap d'una estona veig que la Irene i la Paula han baixat. Diuen que normalment a l'hora del pati no juguen a futbol però que els hi agrada.

Pujo al "centre d'estètica". Allà continua sense haver-hi cap nen. Han quedat força bé les meves ungles!

[Fragment de diari de camp, 16 de maig de 2018]

Em sento còmoda en els dos espais. Transgredir les normes dels espais dividits pel gènere no ha fet que m'hagi sentit rebutjada quan he jugat a futbol, ni quan m'interessava per aprendre a jugar a videojocs. Al contrari, em sentia benvinguda, i en alguns casos, he trobat que la meua presència feia que algunes nenes volguessin afegir-s'hi. Veiem que en aquests casos, **el gènere funciona com una constant, una contingència, un dispositiu d'orientació que afecta els cossos i que els divideix en l'espai** segons el seu gènere. Aquest flux limita el moviment dels cossos i l'acció humana (agència), atès que la divisió de gènere en l'espai continua sent flagrant però a la vegada, també l'habilita quan

jo em moc d'un lloc a un altre i això fa que la Paula i la Irene també vinguin a jugar a futbol al pati. Així doncs, tenint en compte que els cossos es distribueixen de forma desigual, en aquest cas, segons el gènere, **aquestes orientacions també poden fallar fent que els cossos ampliiïn les superfícies ocupades pels espais.**

## I QUÈ PASSA FORA DE L'ESCOLA?

Tal i com he dit al principi, Ivinson i Renold (2013) exploren les experiències d'agència relacionades amb la corporalitat focalitzant-se en els moviments de les noies fora de l'escola. En aquest article, l'agència és conceptualitzada com a "esdevenir". L'agència en aquest sentit, emergeix dels assemblatges entre els elements de la natura i la cultura, de la matèria i la representació (Barad, 2007) que formen part d'un moviment dinàmic. Deleuze i Guattari (1994) sostenen que els assemblatges poden ser formats per tot tipus de matèria: corpòria, tecnològica, mecànica, virtual, discursiva i imaginària. **I és dins d'aquests assemblatges on emergeixen les agències o "esdevenirs"**. Així doncs, Ivinson i Renold (2013), a partir de diferents vinyetes relacionades amb cada participant, mostren els esdevenirs de les noies amb diferents graus d'agència, que van des de l'apoderament fins al des-apoderament. Són fluctuacions que varien quan algunes noies semblen experimentar esdevenirs expansius, mentre que d'altres estan més bloquejats (Deleuze i Guattari 1994).

En la línia d'explorar les exterioritats i les mirades cap enfora dels i les adolescents, en el següent apartat vull situar una pràctica que vam estar a punt de realitzar durant l'observació a 6è de Primària. Es tracta d'uns recorreguts pel barri que finalment no vam poder fer però que en van sorgir algunes reflexions arran de les redaccions inicials sobre la planificació d'aquestes rutes. Aquestes redaccions em permeten explorar les exterioritats i les seves mirades cap enfora, com també, posar alguns exemples de **com els i les adolescents s'apropien d'alguns espais i elements del barri i com narren el seu imaginari** sobre aquest.

## Narracions sobre l'imaginari del barri

Recordo que abans de començar a realitzar el treball de camp a la Mina, una tarda vaig agafar el tramvia i em vaig proposar passejar pel barri amb un amic. Passegem per la Rambla, prenem un cafè a un bar, preguntem al Centre Cultural si tenen alguna informació sobre activitats culturals que es realitzin al barri, i finalment, decidim anar a la platja fins que comença a fer-se fosc.

Era la primera vegada que hi anava i em sentia gairebé com una intrusa. Com quan anava a algun poble petit i semblava que tota la gent es coneixia. Acostumada a passejar pels carrers de Barcelona, l'Hospitalet i Lleida, quan passejo per la Mina em sorprèn no escoltar ni veure tants cotxes, camions i autobusos circulant pels carrers. Sembla que aquí l'espai no és tant pels vehicles i és més pels vianants.

Al llegir les narracions de l'alumnat, poso nom a allò que vaig veure aquell dia, a aquells llocs pels que vaig caminar. **“La Calle Marte, Saturno, Venus y Levante”**. A la Julia li agrada el Carrer Mart perquè diu que **“allí hay mucho roneo”**. Per a la Naiara i la Luísa també són carrers de pas que els hi agraden, perquè és on sempre troben a les seves amigues, ja que viuen allà.

El **Poliesportiu** és el lloc preferit amb gran diferència pels nois respecte de les noies i és on la majoria d'ells portarien a un amic que no conegués el barri. El Martín i el Marcos escriuen que els hi agrada fer esport allà, al Julián li agrada perquè **“es público y te puedes entretener mirando partidos y jugando a futbol”**. El Javier, el Felipe i el David també prefereixen anar al poliesportiu perquè els hi agrada jugar a futbol. El Mateo i el Lisandro escriuen que allà es diverteixen molt. La Sara també escriu que és un dels seus llocs favorits perquè hi ha molt espai per jugar i la Paula també va allà alguns dies perquè s'ho passa bé.

Un altre lloc on també es diverteixen és al **Parc del Besòs**. La Fatima i la Julia comenten que allà fan moltes activitats divertides: **“juegos de escalar, construir y también te puedes balancear”**. El Jorge també destaca que allà de vegades també juguen a futbol, al pilla-pilla i a córrer.

La **Biblioteca** apareix com un lloc on es relaxen. La Fatima diu que allà se sent tranquil·la llegint els seus llibres favorits, a l'Eli també li agrada perquè **“hay muchas cosas: libros, ordenadores, etc.”**. I per la Julia també és un espai on gaudeix i es relaxa. Alguns nois també es relaxen a la **Rambla**. El Lisandro i el Martín diuen que allà estan tranquils i el Martín afegeix que li agrada **“sentarme en los bancos y ver a la gente pasar”**. El Jorge escriu que a ell li agrada perquè **“allí se puede ligar”**.

A la Rambla hi és l'**estàtua de Camarón**, que també apareix en repetides ocasions com un lloc on portarien a un amic o amiga. Perquè canta molt bé o perquè segons el Felipe **“es el mejor cantante”**.

**del mundo de flamenco**". El Juan també el considera **"un cantaor muy importante"**, i l'Àlex també la destaca com una escultura icònica del barri que representa el cantant més famós de flamenc.

Alguns **negocis** també són reconeguts com a llocs on gaudeixen. La Paula escriu que li agrada el seu barri perquè hi ha molts bars i li agrada **"ir a tomar café con los "papás"**. En diversos casos, elles portarien a una amiga que no conegués el barri a les botigues de roba. Concretament, la Naiara la portaria a Diagonal Mar, la Paula a les botigues de la seva germana i la Eli escriu que en general, el que més li agrada del barri són les botigues de roba.

La **gent i l'ambient** són aspectes que valoren de forma molt positiva sobre el seu barri. La Naiara diu que la gent és molt amable amb ella, al Javier el que més li agrada és **"el respeto por todas las razas"** i l'Alex destaca l'ambient que hi ha, perquè es porta molt bé amb tothom.

Per últim, el **Culto** apareix com un lloc en el que estan a gust i en pau amb ells i elles mateixes. L'Adán escriu que allà se sent molt a gust i el Gabriel i el Jorge també **"porque oramos mucho a Dios"**. A la Marisa també li agrada estar allà. Diu que adora a Déu i afegeix que **"allí me olvido de la Mina por un momento"**.

El relat de la Marisa **em commou**, atès que és l'únic que comença descrivint el barri en termes negatius. Ella destaca que **"la Mina parece un basurero"** i acaba la redacció escrivint **"te aconsejo que no vengas al barrio nunca"**. Sembla com si la Marisa no sentís com a seu el barri, diu si pogués marxaria: **"si me tocara la lotería me iría de la Mina sin pensarlo"**. Gairebé tots els i les adolescents destaquen que un dels aspectes que menys els hi agrada del seu barri és que està molt brut. Per exemple, a la Inés li molesta veure quan està caminant que el barri estigui brut. Diu que la gent tira moltes coses al terra i per les finestres. La Sara també escriu que veure tanta brossa pels carrers **"me da asco"** y a la Naiara també, tot i que ho suma dient que **"yo también lo tendría que mejorar un poco"**.

D'altres aspectes que no els hi agraden són els sorolls i molts d'ells i elles fan referència als toxicòmans que van drogats pels carrers i que tiren agulles, i això no els hi agrada gens. A la Inés li preocupa que ho vegin els nens i les nenes més petits.

Ara podríem pensar en **la infraestructura del barri com un dispositiu d'orientació on la planificació urbana afecta la producció i la reproducció de la vida quotidiana pels carrers**. En aquest sentit, veiem per exemple, que fora de l'escola, el gènere també afecta els moviments dels nois i de les noies i a les activitats que realitzen, quan la majoria de nois adolescents assenyalen el Poliesportiu com un dels seus espais favorits del barri.



Les seves redaccions presenten un conjunt de descripcions i afirmacions que revelen els seus cossos intra-actuant amb els espais i els diferents elements que expliquen. Pensar en les mobilitats implica centrar-se en el cos a través d'aquestes intra-accions i relacionalitats. Si pensem que aquestes intra-accions configuren les exterioritats i l'imaginari del barri de la joventut, trobo que tot plegat **forma una imatge positiva del barri que suggereix més aviat una forma expansiva d'imaginar-ho i de seguir vivint allà, que no pas una forma estancada, de rebuig o de fugida**. Les descripcions revelen molts sentiments positius sobre el barri i em fan pensar en que els i les joves s'hi senten bé. Tot i així, també és cert que hi ha qüestions que frenen els moviments dels seus cossos quan diuen que els hi fa fàstic o por quan, de vegades, veuen persones drogant-se pel carrer, o que els hi provoca sensacions desagradables el fet de veure molta brutícia pels carrers.

Les narracions dels i les adolescents també **em permeten imaginar-me com es distribueixen els seus cossos per l'espai del barri quan surten de l'escola**. Però reflexionar sobre la mobilitat també em porta a pensar com els seus cossos en moviment estan entrellaçats no només amb els espais que descriuen, sinó amb altres objectes i elements dins d'assemblatges dinàmics. Així doncs, d'una banda, els llocs que mencionen dibuixen línies que marquen els límits de pertinença dels i les adolescents a través dels diferents espais que habiten els seus cossos. I al mateix temps, **els moviments espacials dels cossos intra-accionen amb diferents sensacions com** quan, per exemple, comenten que els hi resulta desagradable passejar en veure la brutícia o quan anomenen el bar Jalipen com un lloc on s'hi menja molt bé. L'estar relaxades o tranquil·les també són sensacions que intra-actuen amb els espais on els hi agrada estar. I per últim, també intra-actuen les **experiències encarnades**, és a dir, quan expliquen que els hi agrada la gent, l'ambient i el respecte per les races, li donen una raó cultural en la que els gitanos respecten molt a la gent que viu al barri.

## Espais, cossos i tecnologies

A la capa de *Trànsits i Espais* desenvolupo que aquesta pràctica dels recorreguts, finalment, no la vam poder realitzar, i per aquest motiu, l'etnografia, al curs següent (1er d'ESO), pren una modalitat en la que la mobilitat no la penso en un plànol físic sinó que emergeix a través de les relacions entre els cossos, els espais i les tecnologies.

Degut a les limitacions dels espais escolars i de les pautes horàries, **les tecnologies mòbils són les que em porten a pensar en com allò digital podria estendre la noció d'espai més enllà de l'espai tancat de l'aula.** Així doncs, en aquest apartat aprofundiré principalment en les relacions corporals amb els espais i les tecnologies. Tenint en compte la dialèctica de la mobilitat d'Urry (2003), em pregunto pels moviments que emergeixen quan prestem atenció a les relacions entre els cossos, els espais i les tecnologies. Per afavorir una altra manera de pensar, de veure, d'aprendre. Per fer que els cossos importin, que les mobilitats siguin sobre els cossos i per afavorir uns aprenentatges des de la mobilitat.

Les constants i punts fixes es transformen quan fem ús de les tecnologies mòbils, ja que “els dispositius mòbils permeten un alliberament del lloc, ja que fan possible la convergència de la comunicació amb la mobilitat espacial” (Enriquez, 2009, pàg. 277). D'aquesta forma, el significat d'un lloc basat en la ubicació física és substituït per llocs que no necessàriament són espais físics. **El lloc esdevé dinàmic, imprecís i indefinit.** En aquest sentit, ja no té sentit parlar de partides i d'arribades, sinó que “la seva política està en ser (allà) [being (t)here] al mateix temps -en cap lloc en particular [...] dissol el límit entre l'aquí i l'allà, la sortida i la tornada, la permanència i el desplaçament” (pàg. 277). No obstant, continuem entenent les mobilitats a través de la seva estabilitat o a través de la seva diferència (Urry, 2003; 2007), en la mesura que el cos en relació amb les tecnologies també s'estén i es desvia però també és orientat i dirigit.

Amb l'ús de les tecnologies, l'espai de l'aula es re-configura, atès que aquestes afecten la manera com ensenyem i també com aprenem. Pot ser d'una manera apoderant o habilitadora en la que el cos és estès i “llavors, no és només el cos que actua a través d'una mediació tècnica, sinó també un cos que es significa a si mateix a través d'aquesta mediació” (Feenberg, 2003, pàg. 105) o una manera des-apoderant, que inhabilita la trobada amb els altres en l'espai físic immediat. En aquesta línia, a través de l'experiència amb les tecnologies mòbils vull explicar com aquestes connecten i aïllen

simultàniament. Enriquez (2009) diu que la mobilitat es caracteritza per l'ambivalència d'aquests oxímorons quan, per exemple, l'absència i la presència o la privacitat i allò públic s'entrellacen en un mateix espai, fracturant l'ordenació tradicional limitada del mateix i difuminant, a la vegada, els límits dels cossos.

L'absència i la presència simultànies ocorren quan les tecnologies ens separen de l'espai físic immediat. Per exemple, des de l'escola se li deia a l'alumnat que no havia d'utilitzar els seus dispositius mòbils de comunicació, ja que les seves privacitats s'infiltrarien i fracturarien l'espai suposadament tancat de l'aula. És una forma de delimitar l'espai de la classe. Quan jo en determinades sessions deia a l'alumnat que per fer les activitats, necessitaríem els mòbils, **era complex lidiar amb aquestes fractures i esquerdes que s'obren quan fem ús de les tecnologies**. Perquè les tecnologies fan que puguem estar físicament presents però cognitivament absents, com també, pot implicar estar presents amb uns altres absents (Enriquez, 2009). Així doncs, l'espai pedagògic es re-configura, l'aula es fractura i els cossos es difuminen.

Mentre estava explicant l'activitat que faríem aquell dia, observava com alguns alumnes miraven els mòbils i aquesta forma de presència-absència escapava del meu control. Inicialment, ho pensava com quelcom problemàtic, d'una forma que m'impedia avançar, que em friccionava. Però tenir en compte que **les tecnologies re-defineixen la co-presència en la qual els cossos, les tecnologies, els espais com també altres materialitats s'entrellacen i fan que les mobilitats s'expandeixin o s'aturin, afecta a la forma d'ensenyar i d'aprendre i calia coordinar els espais d'aprenentatge a l'escola tenint en compte aquesta característica de la vida quotidiana**. Això em va fer moure d'una manera diferent, més habilitadora i expansiva en la que vaig comprendre que els dispositius mòbils i la noció de mobilitat comportava preguntar-se per d'altres formes d'aprendre. En les activitats d'ensenyament i aprenentatge hi havia d'haver moments de presència immediata però d'altres de presència-absència. En aquest sentit, les nostres maneres de conèixer i d'aprendre també fan mobilitat.

Per tant, des de la noció dels aprenentatges mòbils, reconèixer des de l'escola que les tecnologies es poden utilitzar amb finalitats educatives no vol dir solament reivindicar l'ús de dispositius mòbils en espais tancats. Sinó que implica tenir present com s'articulen els moviments entre els cossos i els espais, ja que els dispositius mòbils afecten als cossos i als espais, difuminant-los, fracturant-los. Per tant, l'aprenentatge mòbil implica ser mòbils corporalment i espacialment. I això vol dir que l'ús de les tecnologies probablement haurà d'atendre el repte d'expandir el context d'aprenentatge fora de l'espai tancat de l'aula, tot i que no hi siguem (allà) necessàriament.

Potser aquestes formes de presència-absència han existit sempre però d'altres maneres, i les formes de tancament i control no ens ho han deixat veure de forma tant explícita. Però si tenim en compte que els moviments corporals configuren els llocs i que la mobilitat és sobre els cossos, cal tenir en compte com els cossos mòbils s'entrellacen amb diferents materials, espais, discursos, etc. I pensar formes d'aprenentatge més complexes d'acord amb aquestes intra-accions i moviments. Voldria situar en aquest espai una escena que va tenir lloc durant el treball de camp amb la que pretenc retre compte de **com s'articulen els cossos i els espais quan utilitzem les tecnologies a l'espai escolar.**

Aquesta escena l'explico al capítol de *Discontinuitats* i aprofundeix sobre les fissures i les esquerdes agèntiques que emergeixen quan reflexiono sobre la construcció de les identitats dels i les adolescents com a aprenents i em pregunto pels ponts entre el dins i el fora de l'escola. Concretament, a l'apartat de "*Marc agèntics*" explico una escena en la que qüestions sobre sexualitat, drogues i altres temes considerats "tabú" dintre de la cultura escolar, travessen els límits reguladors de l'escola. Com també, desenvolupo què passa quan utilitzem les tecnologies amb la intenció d'afavorir uns aprenentatges menys hermètics que vinculin els interessos acadèmics amb les experiències dels i les joves fora de l'espai escolar.

Tenint en compte que determinades formes digitals i tecnològiques no són reconegudes al currículum escolar (Buckingham, 2007), i que hi ha relacions inestables entre l'aprenentatge dins i fora de l'escola, l'aspecte mòbil de l'aprenentatge o la perspectiva de mobilitat de l'aprenentatge –segons Fendler (2015) i Enriquez (2009)– m'ha permès abordar les formes d'aprenentatge de la infància i de l'adolescència des de la seva complexitat. És a dir, des dels moviments que caracteritzen les seves experiències i des del fet que actualment el coneixement no té un lloc ni un temps específic, degut sobretot a les tecnologies mòbils (Coll, 2013).

D'una banda, està clar que les tecnologies són un aspecte important per pensar en l'aprenentatge mòbil. Tot i així, lluny de veure-les de forma determinista sobre les interaccions humanes, aquestes les veig com a intra-accions amb d'altres elements materials que ens trobem en el nostre entorn, de manera que com emergeix la mobilitat depèn d'altres coses i ordres, no només en funció del que les tecnologies mòbils són capaces de fer tecnològicament" (Enriquez, 2009, pàg. 275). D'altra banda, també he parlat de la importància de la mobilitat en/de contextos més enllà de l'escolar. Així doncs,

per pensar l'aprenentatge mòbil cal pensar en com aquest es dispersa per diversos contextos. Tanmateix, és un repte estendre el context d'aprenentatge fora de l'aula tant cap a entorns formals com informals de la vida quotidiana.

## Com afecten les mobilitats en l'espai pedagògic?

Després d'haver fet aquest recorregut per la noció d'aprenentatge, ara em pregunto **com ha afectat tenir en compte les mobilitats** tant al meu projecte com a l'espai pedagògic en general. I el cert és que és quelcom que fricciona amb la subjectivitat educativa ideal, la qual implica uns determinats comportaments fixos, estables, uns cossos estàtics. I pot semblar contradictori si afirmo que al mateix temps, reflexionar sobre les mobilitats m'ha permès apropar-me a la construcció dels i les adolescents com a aprenents. És a dir, m'ha permès aproximar-me als seus interessos, a què o qui són, a part d'alumnes. D'aquesta forma, a l'apartat **d'avaluació de la fitxa d'activitats de l'escola** (annex), aquell que al principi comento que s'ha de tenir en compte per valorar l'impacte de les activitats proposades, vaig escriure:

Pel que fa a l'objectiu **“Analitzar i comprendre com l'alumnat construeix la seva identitat, afavorint relacions d'apoderament per explorar les seves mirades, el seu imaginari i les seves representacions socials”**, a través de les sessions de Fotografia Lliure es va observar que estan en un moment de construcció de la seva identitat en què l'aparença física és molt important. Quan les activitats són més dirigides, però, i se'ls demana reflexionar sobre altres temes, qüestions com **l'amistat, l'amor i la família** prevalen. Aquestes qüestions es poden observar a partir dels resultats obtinguts, que es desprenen de les activitats sobre Autoretrats i Tatuatges (a l'Annex es poden consultar les sessions del projecte ordenades cronològicament: Plantejament del projecte).

[Fragment de la fitxa d'avaluació, *Anàlisi de l'aplicació i resultats*, 18 de juny de 2019]

Aquestes activitats es desenvolupen en profunditat a la capa de Visualitats, a partir de les quals els aprenentatges mòbils van començant a agafar cada vegada més sentit. Ja que és a partir de la producció de visualitat dels i les adolescents que començo a explorar l'espai de mediació entre el centre escolar i els interessos i inquietuds dels i les joves.

A nivell de propostes de cara a pròxims cursos, a la mateixa fitxa d'avaluació, vaig escriure:

La proposta de cara al grup vinent tenint en compte els resultats obtinguts, seria fer un treball més profund sobre temes com **l'amistat, l'amor, la família i la religió**. A partir d'aquests grans pilars es poden treballar molts valors humans i socials que són importants per ells i elles i els poden relacionar fàcilment amb la seva vida.

[Fragment de la fitxa d'avaluació, *Propostes pròxim curs*, 18 de juny de 2019]

La noció d'aprenentatge mòbil busca transformar les narratives sobre l'educació i l'aprenentatge, i per tant, aquestes qüestions que prevalen pels i les joves adolescents com són l'amistat, l'amor, la família i la religió podrien ser uns pilars importants per començar a pensar-los a través de conceptes, i amb això, anar construint coneixements i aprenentatges més corporeïtzats. Com també, construir unes identitats com a aprenents més àmplies i que reconeixin als diferents alumnes com a subjectes que volen aprendre.

Una pregunta que considero molt important per tal de valorar l'impacte de les activitats i projectes que el professorat realitzem és valorar com afecten als i les alumnes. Per això, ara també em pregunto com deuen haver afectat els moviments explicats a la comprensió i al compromís de l'alumnat amb l'aprenentatge? A més, una de les estratègies incloses a la fitxa d'activitats és "Generar expectatives positives envers l'aprenentatge i d'èxit". En resposta a això, vaig escriure:

La **implicació de l'alumnat**, en general, ha estat molt intermitent, molt dependent del seu estat d'ànim i del grau d'identificació amb el que es feia. Tot i que s'intentava treballar temes propers als seus interessos, sovint els hi costava traslladar el que es parlava amb les seves pròpies experiències per falta d'atenció a les explicacions. Tot i així, la implicació era superior en les nenes que en els nens, generalment. Ells admeten que són més "*pasotas*". Això em va fer pensar en la construcció de la masculinitat durant l'escola primària (podria abastar també els primers anys a l'institut) on molts nens converteixen l'estructura d'autoritat de l'escola en l'antagonista davant de la qual la seva masculinitat es construeix. L'estratègia que vaig fer servir va ser proposar temes que fossin més propers als seus gustos, concretament, fent una sessió sobre tatuatges i al llarg del projecte, seleccionant imatges on apareguessin els jocs que els hi agradaven, personatges de la televisió, herois, etc.

[Fragment de la fitxa d'avaluació, *Propostes de millora*, 18 de juny de 2019]

El retorn de l'alumnat i la seva implicació són qüestions que abordo de forma més complexa a la capa de *Discontinuitats*. Exploro i re-significo paraules com participació, agència i resistències des de l'anàlisi de les estructures socials i les relacions de poder que m'ajuden a ampliar els marcs de sentit d'aquestes paraules i pensar què signifiquen per mi realment. Amb això, us convido a continuar amb la lectura.





# *Trànsits i Espais*

## ESDEVENIR INVESTIGADORA

### Els trànsits com a punt de partida

*“We always bring tradition with us into the new,  
and it is very difficult to think outside our training,  
which, in spite of our best efforts,  
normalizes our thinking and doing”  
(Lather i St. Pierre, 2013, p. 630).*

Voldria començar explicant una experiència de formació paral·lela a la realització del treball de camp per introduir aquest capítol. Aquesta experiència tracta de la realització d'un curs de fotografia a *Fuga Foto*, quan vaig veure'm amb la necessitat i amb les ganes de formar-me a nivell tècnic. En aquest curs, vam haver de fer un projecte fotogràfic final sobre el tema que volguéssim. Vaig estar-hi rumiant uns quants dies.

Un matí, a l'agafar el tren de Lleida cap a Barcelona per anar a la Universitat, vaig veure que a l'estació hi havia una exposició fotogràfica titulada *Caminos de Hierro*. No em va donar temps de mirar l'exposició perquè anava una mica justa de temps, així que vaig retenir el nom i quan ja estava asseguda al tren, ho vaig buscar pel mòbil. Vaig anar fent captures de pantalla dels textos i les fotografies que més em cridaven l'atenció.

Em va agradar pensar en l'estació com un espai de contemplació artística i de trobada cultural. Però el que més em va commoure va ser el fet de fomentar la fotografia a través dels desplaçaments en tren, els viatges, les estacions, les vies, els túnels... En moltes ocasions, havia pensat que els trànsits, els camins i els desplaçaments no s'acostumaven a relatar: perquè no són importants, no “passa” res, no hi ha accions, són avorrits. Al cinema, per exemple, les esperes tampoc no se solen narrar, ja que el que importa és només l'acció. Però jo considerava importants aquestes esperes. Per mi eren moments on repassava tot el que m'havia passat durant el dia, on pensava en la classe que havia fet feia una estona, on podia asseure'm i escriure el meu diari de camp. Per tant, eren moments de reflexivitat on el meu cos es desplaçava, junt amb el meu esdevenir investigadora-docent-fotògrafa.

Així que després d'estar-hi pensant, vaig optar per fotografiar els meus trànsits, ja que, a més, em passava moltes hores al tren i al metro. A continuació, mostro els escrits i les fotografies dels dies que decideixo començar a fotografiar els meus desplaçaments i els espais per on transito.

M'agradava experimentar amb el moviment i capturar-lo a partir de la fotografia. Acostumada a mirar el mòbil quan estic al tren, en aquell moment em sentia estranya amb la càmera. Em sentia com una voyeur que mirava a tothom per disparar sense ser vista. Però quan surto dels túnels, prefereixo més mirar per la finestra el paisatge. Poso la velocitat d'obturació lenta i disparo. M'agrada la sensació de moviment que transmet la fotografia (Figura 7). **Un estar en trànsit a través de les línies que dibuixa el recorregut dels objectes que vaig observant a través de la finestra.**

[Fragment de l'escrit del projecte final del curs de fotografia, 12 d'abril de 2018] (Figura 1).

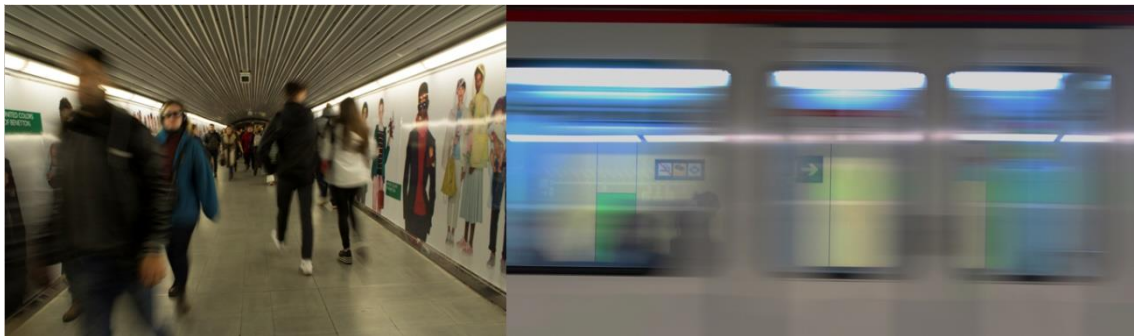


Figura 7: Línies i recorreguts

El curs de fotografia que estava cursant, era paral·lel a la primera fase del meu treball de camp, quan feia observacions a l'escola amb els nens i les nenes de 6è de Primària. Així que la fotografia dels trànsits recorre també l'escola.

Em desplaço cap a **l'escola** amb la càmera. Decideixo sortir al pati per documentar visualment el joc dels nens i nenes al pati de l'escola. Encara no han normalitzat la meua presència amb la càmera, i molts venen a preguntar-me què faig amb la càmera de fotos. Totes em demanen que els hi faci fotografies. Mentrestant, també miro més enllà, a uns quants metres del focus de la meua càmera. **M'encurioseix veure com alguns es mantenen a les cantonades, als marges, allunyats de la resta...** (Figura 8).

[Fragment del diari de camp, 26 de febrer de 2018]



*Figura 8: Marges i cantonades*

La universitat també és un dels espais per on, paral·lelament a la realització del curs de fotografia i del treball de camp a l'escola, també transito.

Em desplaço a la universitat amb la càmera. M'adono que la meva activitat a la universitat és força hermètica: del meu despatx vaig al bar per dinar i després torno al despatx. No obstant, penso que la meva rutina ha canviat en el pas de ser estudiant de màster a ser estudiant de doctorat. Aleshores transitava més pels diferents espais del campus. Tot i així, aquell dia decideixo sortir a passejar pel campus. Em vaig perdre donant voltes i el que em feia aturar-me eren els moments de calma, de tranquil·litat i de pausa (Figura 3). La gent que estava tranquil·lament a la gespa llegint un llibre, el reflex dels edificis en els bassals, la gent al bar mentre prenia una cervesa... (Figura 9).

El sol ja està caient i torno cap a casa.

[Fragment de l'escrit del projecte final del curs de fotografia, 12 d'abril de 2018]



Figura 9: Espais de calma i reflexivitat

Al tren, reflexiono sobre com a part dels trànsits, els espais i les exterioritats també són rellevants. En aquesta línia, Hernández i Sancho (2018) diuen que el treball de camp és un lloc sense límits, és a dir, “és un multi-lloc, enredat, complex i polifacètic” (pàg. 6). Així mateix, parlen de **l’etnografia multi-situada** afirmant que l’estudi dels fenòmens socials no es poden explicar centrant-se únicament en un sol lloc aïllat. D’aquesta manera, els diferents espais que existeixen i pels quals transito paral·lelament a la realització del projecte de recerca “dins” de l’institut, són importants, al ser contextos fonamentals per a la construcció d’unes identitats mòbils, tal i com explicaré més endavant.

Torno a mirar les fotografies de l’exposició de *Caminos de Hierro*. La fotografia de la Núria Piferrer (Figura 10) m’afecta especialment. Aquest “Dentro” que a la vegada mostra un enfora. Ella, des de la seva posició asseguda al tren, forma una línia que repassa el paisatge per on passa. Al transitar, ja sigui en tren, en metro o caminant, formem línies. Els nostres recorreguts van formant línies que delimiten els nostres espais, els nostres fores i els nostres endins, com diria Goffman (1979), els nostres “espais

recinte” (pàg. 50). Goffman (1979) defineix la ciutat com un espai recinte, els espais de les quals poden ser reivindicats a través del seu ús, però que mai no poden ser posseïts completament. Així doncs, vist l’espai públic com un espai-recinte, l’habitant de l’espai que transita pot expandir o reduir el seu espai-recinte a través dels seus desplaçaments. M’imagino les línies que deuen dibuixar els meus recorreguts i com **l’espai es va expandint a partir de nous i desconeguts camins**. Tractaré aquestes línies en profunditat al llarg d’aquest capítol.



*Dentro* - Núria Piferrer Anguelú

Figura 10: Dentro – Núria Piferrer Anguelú

“Caminos de Hierro” té un llarg recorregut amb una magnífica velocitat de creuer com ho indica les noves propostes que estudia per seguir mantenint els fotògrafs buscant aquesta relació necessària entre la realitat i la ficció. Això és l’art: les diverses maneres de representació cultural de qualsevol activitat que té l’èsser humà i, en el nostre cas, la del **poder desplaçar-se**, unir pobles, conèixer altres cultures i **utilitzar un instrument com és el tren en una eina quotidiana**, cada dia més a prop, a més, del que és impossible. I potser, el nostre repte fotogràfic i cultural, sigui el de cavalcar sobre aquests camins de ferro a aquesta velocitat, interessant a tothom qui vulgui i puguin a manifestar-se i aconseguir la representació contemporània de quelcom que porta acompanyant l’home dos-cents anys ja.

[Pablo Julián, director del Centro Andaluz de Fotografía  
– Pròleg del catàleg de “Caminos de Hierro nº 22]



## Una etnografia múltiplement localitzada

En aquest capítol voldria incidir en **una etnografia mòbil, múltiplement localitzada i posicionada en un constant esdevenir**. Des d'aquí, els marges del camp de l'etnografia es veuen contínuament desplaçats i interromputs per la materialitat, i les diferents posicionalitats també es desplacen com a part dels moviments de la recerca. Per això, aquest capítol destaca pel transitar, pels moviments i pels espais. Així doncs, incidiré en els viatges, en els moviments i en els desplaçaments que han tingut lloc **en el meu esdevenir com a investigadora, en l'esdevenir dels i les adolescents com a alumnes i joves i en l'esdevenir de la metodologia de la meva recerca**.

Voldria matisar, per acabar de situar al/la lector/lectora d'aquest capítol, que amb etnografia multi-situada no vull dir que em desplaci per diversos llocs físics, sinó que tal i com diu Marcus (1995) aquesta és abordada com “un mitjà per anar més enllà de les limitacions dels projectes de recerca d'un sol lloc, i ens acosta a una etnografia més mòbil que examina la circulació de significats, objectes i identitats culturals que constitueixen un sistema mundial globalitzat” (Marcus, 1995, pàg. 96). Per tant, **una etnografia multi-situada no sempre ha d'implicar diversos llocs físics, sinó que dóna compte de les diferents interaccions entre els materials, els subjectes, l'entorn, etc.**

Aquesta etnografia dialoga al mateix temps amb aproximacions etnogràfiques no-representacionals, ja que dóna compte de les pràctiques, materialitats, sensibilitats i formes en què aquestes co-construeixen la realitat. Són formes d'insistir en què tant allò sensorial com els nostres moviments formen part de la nostra experiència, encara que moltes vegades siguin qüestions que no se solin mostrar en la recerca humanista.

## Cossos, multisensorialitats i moviments

Pink (2013) a *Doing Visual Ethnography* diu que l'etnografia no és simplement un mètode per recollir dades, sinó que és un **procés de construcció i representació del coneixement** que es basa en les experiències dels i les etnògrafes. Amb això reconeix la importància de la subjectivitat investigadora en relació a la producció i la representació del coneixement. Tot i així, també reconeix que les subjectivitats dels participants i el context de la investigació són importants, i que tot plegat serà finalment el que faci emergir una versió negociada de la realitat (Pink, 2013).

Però no tot ho podem gravar ni capturar visualment i encara que ho féssim, és impossible que la càmera capturi tota la realitat. Hi ha una ruptura entre el que podem veure, la visibilitat, i una realitat que és inabastable. Això és significatiu dintre de l'etnografia perquè implica que **la realitat no té**

**perquè ser observada visualment.** Així doncs, no es tracta de gravar o capturar la realitat, sinó que sempre es tractarà d'una construcció, producte de la negociació entre els i les investigadores i els i les participants durant l'experiència del treball de camp. Per tant, tal i com diu Pink, “la pràctica de la investigació vídeo-gràfica pot ser vista com un lloc de producció de coneixement, i com el procés de realització d'un document vídeo-gràfic reflexiu que és en si mateix el rastre d'aquell lloc” (Pink, 2013, pàg. 106).

A més, l'etnografia visual no només es refereix a allò que podem veure, allò observable, material, sinó que **també abasta allò intangible, el que no es pot veure.** En aquesta línia, Pink (2015) parla de l'etnografia sensorial, la qual va més enllà d'allò que pot ser vist. Es tracta d'un mètode crític que combina allò visual i allò auditiu amb altres experiències sensorials. En aquesta línia, Sarah Pink (2015) proposa la “percepció participant” enlloc de “l'observació participant” per tal de re-conceptualitzar la tècnica de l'antropologia tradicional, tenint en compte la relació d'aquesta amb la supremacia de l'ull. Tanmateix, la percepció participant no tan sols té en compte les experiències multisensorials dels subjectes, sinó també les nostres pròpies percepcions com a etnògrafes.

D'aquesta manera, **la càmera** no és una eina per enregistrar visualment les dades, sinó que es converteix en una forma de presa de notes etnogràfiques i una **font de reflexió entre cossos, multisensorialitats i moviments.** Per tant, les fotografies serien enquadraments subjectius que s'articulen amb altres elements de la recerca: notes de camp escrites, transcripcions de fragments d'entrevistes, produccions escrites o artístiques de l'alumnat, converses, com també, afectes i sensorialitats. Tot i així, la relació final entre allò visual i allò escrit no ha de ser llegit com a significat pur de la realitat, sinó que, tal i com afirma Pink (2011), “més aviat participen en l'evocació de les dimensions sensorials i afectives del lloc tal com s'experimenta a través de la subjectivitat del participant de la investigació i com es porta a un domini públic mitjançant el compromís mutu de l'investigador i el participant” (Pink, 2011, pàg. 272).

## Una etnografia visual digital en moviment

L'estratègia d'obrir un compte a Instagram, s'inscriu en **una etnografia visual i digital** (Pink, 2013, 2019) en moviment. L'etnografia digital em porta a re-formular algunes de les pràctiques convencionals de fer etnografia, ja que l'observació participant implica altres formes d'estar allà. On som quan ens comuniquem pel xat de l'Instagram? O qui som? En la realitat del projecte, el fet que fos un compte general i que tot l'alumnat tingués la contrasenya, feia que s'obrissin múltiples xats quan sortia de l'institut en els que era impossible saber qui era qui i on l'anonimat feia que s'infiltrassin



“gamberrades” de les que ningú es responsabilitzava. Aquestes les explico amb més profunditat i amb exemples a la capa de *Discontinuitats*.

D’aquesta forma, Pink (2019) apunta com en la tasca d’etnògrafa em puc situar en el camp o puc intra-actuar-hi de diverses formes: “copresent, remota, virtual i imaginària” (Pink, 2019, pàg. 174). Aquesta última posició fa referència a què podem estar en un altre lloc imaginàriament a través d’imatges digitals, blocs o mitjans socials. Per tant, comporta pensar en la possibilitat d’un contacte “mediat” per altres materialitats, en el que “escollar pot implicar llegir, o sentir o comunicar d’altres formes” (Pink, 2019, pàg. 19).

Un dels principis en els que Pink (2019) incideix a través de l’etnografia digital és en una **aproximació no-digital-cèntrica** cap allò digital. En aquest sentit, els mitjans i les tecnologies digitals no són l’objectiu principal i únic de la investigació, sinó que es tracta d’indagar com allò digital forma part de mons materials, sensorials i socials més amplis. Per tant, cal observar més enllà d’allò digital, analitzant els entrellaçaments amb els altres elements que intervenen per **entendre com allò digital forma part de quelcom més extens que (ens) afecta**.

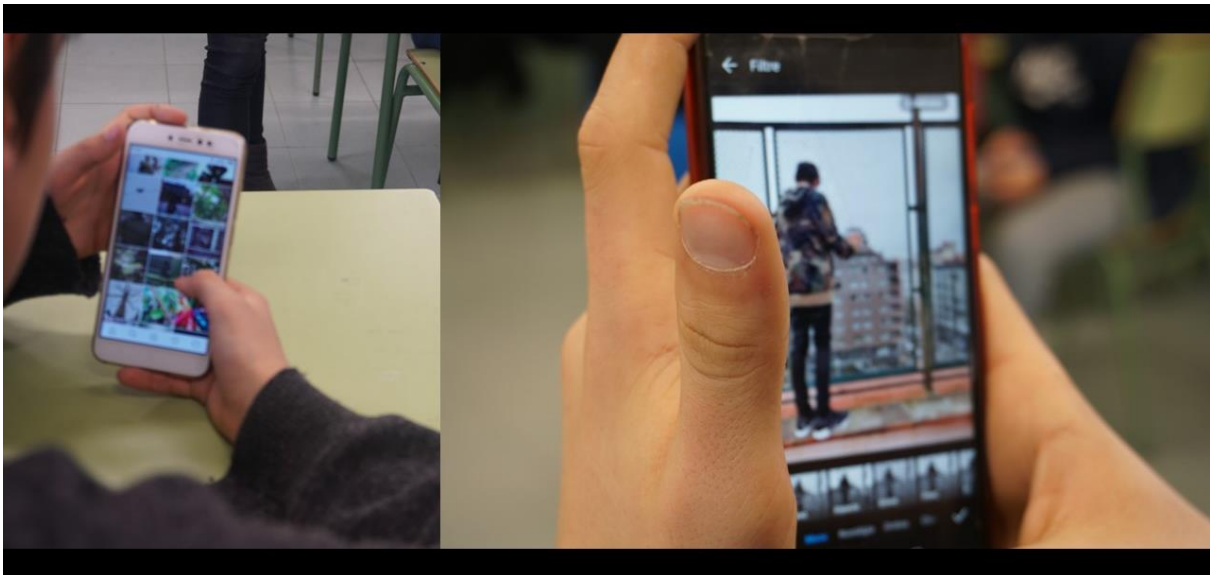


Figura 11: @identitats mòbils

@identitats\_mòbils (Figura 11) és un compte que vaig crear per compartir l'activitat de fotografiar i com a plataforma de difusió del projecte fotogràfic. El sentit del seu nom és doble. D'una banda, tenint en compte les dissonàncies culturals explicades al capítol de *Discontinuitats*, la noció d'identitats mòbils busca conceptualitzar unes identitats dinàmiques i híbrides, en lloc de perpetuar un enfrontament ètnic o el xoc rígid entre identitats culturals entre països i gitanos. Així doncs, les identitats mòbils defugen l'antagonisme i l'oposició cultural, i en canvi, es relacionen amb la hibridació o la dissolució de les fronteres on no hi ha uns límits de pertinença marcats, sinó que aquests fluctuen, en un procés on els subjectes tracten de construir aliances per a la transformació social.

Per una altra banda, el significat de les identitats mòbils està relacionat amb la joventut, la cultura visual i la producció de la identitat, ja que té en compte les influències de les tecnologies i les diverses formes de visualitat contemporànies en la joventut. En aquest sentit, cal considerar la importància dels dispositius mòbils, i amb això, de les formes de la cultura popular i la cultura visual juvenil, en la identitat dels i les joves. En aquest sentit, Stald (2008) parla d'una identitat mòbil en relació a la joventut i diu que aquesta noció a la vegada implica una visió de **l'adolescent com a mòbil i canviant**, suggerint que la noció d'identitat mòbil és fluida i que els adolescents estan negociant constantment qui són, com s'aproximen a certes identitats i/o com es diferencien. Els dispositius mòbils faciliten aquesta mobilitat, ja que més enllà de la seva funcionalitat pràctica, són un mitjà per a la pertinença de grups, la construcció de contactes i de relacions socials, a partir dels quals es negocia i es construeix la identitat. Així doncs, en síntesi coincideixo en que:

la negociació constant de valors i representacions i la necessitat d'identificar-se amb els altres donen lloc a una fluïdesa identitària que va més enllà del procés continu de formació identitària, per abastar la negociació constant de normes i valors i els processos de reflexió característics de la vida social contemporània (Stald, 2008, pàg. 161).

## **Movent-me a través de l'afectivitat de les imatges**

Com he dit anteriorment, l'etnografia sensorial (Pink, 2015) fa èmfasi en elements sensorials, emocionals i d'altres aspectes de la vida quotidiana que normalment no s'analitzen. L'etnografia digital (Pink, 2019) també busca indagar en com allò digital forma part de mons materials, sensorials i socials més amplis. Des d'aquesta perspectiva, s'incorporen en l'anàlisi de la recerca les percepcions tant dels i les participants com les nostres pròpies percepcions com a investigadores i etnògrafes. En aquest espai, m'agradaria mostrar un exemple de la segona fase del treball de camp de la recerca, on **les imatges esdevenen notes de camp, materialitats sensorials que a través de la reflexivitat exploren**

**significats de la realitat.** Així doncs, la imatge visual, no és un registre objectiu de la realitat, sinó que les fotografies i el conjunt d'imatges que utilitzem al llarg de la investigació, igual que les notes de camp, esdevenen una font per reflectir com els cossos i les multisensorialitats es veuen afectats mútuament (Rifà i López, 2022).

El viatge de tornada cap a casa amb el tramvia no és igual que el d'anada. A l'anada, hi ha molta gent i pocs dies aconseguixo seure. La tornada, en canvi, és un espai de quietud i tranquil·litat, on penso en allò que ha succeït durant el dia i reflexiono sobre el que em passa. És quan escric el meu diari de camp, quan reviso el que ha passat a l'aula i en l'encert, o no, de les activitats que anem fent a les sessions. Per tant, és un moment de reflexió/difracció on **el meu cos es desplaça junt amb el meu esdevenir com a investigadora.** Avui, però, no escric al meu diari de camp, sinó que miro les fotografies que han penjat els i les joves al compte d'Instagram que hem obert.

[Fragment del diari de camp, 6 de març de 2019]

A la introducció de *Marcos de Guerra*, Judit Butler (2010) parla de la manera en què les càmeres i les imatges formen part d'una àmplia materialitat. Fa referència a com les càmeres adquireixen la seva pròpia agència com a instruments de guerra i com aquesta instrumentalitat s'estén als cossos que interaccionen amb els dispositius. Així, Butler (2010) reconsidera la imatge com a cos i com a dispositiu. El cos i la càmera cooperen en la presa de la imatge. Així doncs, és evident que les persones utilitzen els dispositius tecnològics (càmeres), però els dispositius també utilitzen a les persones (defineixen les trajectòries de les seves accions, les posicionen) i estructuren els cossos en sistemes de valor de raça, classe i gènere. Això, alhora, implica que les imatges no són simplement representacions del món, sinó que tenen un impacte en la materialitat dels éssers, i que per tant, són ontològiques.

En aquesta línia, Butler (2010) diu que les imatges afecten i que el poder de la imatge pot limitar o expandir el poder de l'afecte. A continuació, vull explicar com, en el marc del projecte fotogràfic que vaig dur a terme a l'institut, les fotografies que van realitzar els i les joves van afectar el meu esdevenir investigadora. En una de les sessions que vam realitzar, ells i elles havien de fotografiar els sentiments i les emocions que els li despertava l'institut. Havien de pensar-se com a alumnes, i per tant, la pràctica fotogràfica també es convertia per a ells en un procés d'esdevenir-alumnes.

Observo les imatges (Figura 12). Em sorprenen els murs, les reixes, les finestres, les mirades cap a un horitzó fora de l'escola... I aquestes imatges m'interpel·len, m'afecten, em ressonen. Senten ells el mateix desig que jo de sortir? De travessar els murs de l'escola?

[Fragment del diari de camp, 6 de març de 2019]

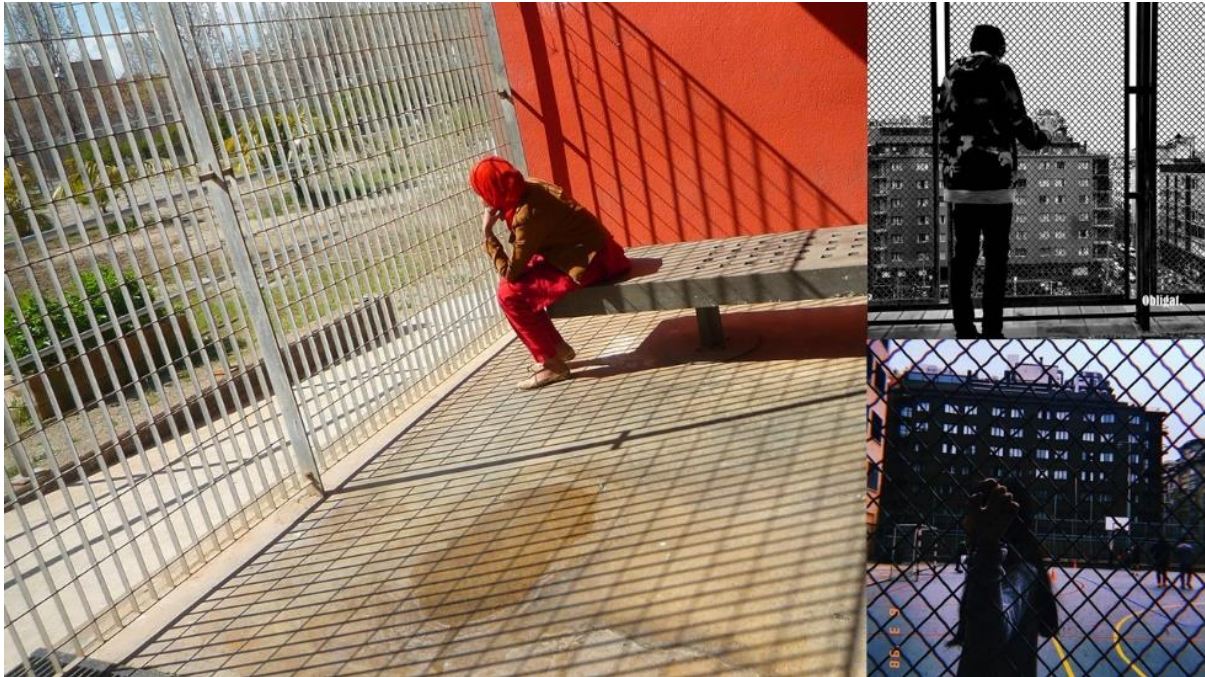


Figura 12: Mirant a través de les esquerdes dels marcs escolars.

Les imatges, els mòbils i els cossos dels alumnes intra-actuen amb l'espai i els diferents elements arquitectònics de l'institut: els murs, les reixes i les finestres. Les mirades de dins cap enfora dels "alumnes-en-esdevenir" em fan pensar en els desitjos de sortir de l'escola. Aquestes imatges es converteixen en productives en la recerca, ja que em fan seguir un camí que vol alterar els marges de l'escola. Tal i com sosté Deleuze (1995), em fan pensar en una etnografia "nòmada" (pàg. 60) sempre en moviment, desplaçant-se i canviant.

La reacció que tinc al veure les imatges dels i les joves forma part de com m'afecten, i a la vegada, això està lligat a certs marcs interpretatius, és a dir, a la meva percepció subjectiva. El que sentim està condicionat per la manera com interpretem la realitat. Jo em trobava en un moment de qüestionament

dels marcs contingents i anhelava unes fronteres més permeables entre el dins i el fora de l'institut. Aquestes imatges connecten amb aquest anhel i em fan experimentar una sensació de tancament i un desig de sortir. Són mirades des de dins cap a fora. Els marges de les finestres o de les reixes mostren el que queda fora de camp, com aquella imatge des de la finestra del tren. La vida del treball de camp acaba realment en les finestres o en les reixes de l'institut? Volia alterar aquests marges i aquestes imatges m'impulsaven a resseguir aquest camí.

**Alterar els marges vol dir situar-se en els límits del marc com a pràctica política decolonial.** Es tracta d'una posició de prudència que admet la impossibilitat de transformar la societat de forma radical i té en compte el marc institucional on ens trobem. Per tant, és una **posició intermèdia, que es situa en les esquerdes o fronteres dels marcs contingents institucionals.** Tot plegat, implica situar-se en unes línies més mòbils. Unes línies que em desplacen, em porten a voler travessar els marges de l'escola, passejar pel barri, situar-me en altres línies, a **tenir en compte les exterioritats:** el carrer, el barri, el culte, la cultura gitana.

### **Entrellaçaments en el procés d'esdevenir investigadora**

Per abordar aquesta etnografia multisensorial i multisituada, abandono allò lineal i incideixo en els entrellaçaments. Amb això em desplaço dels processos d'investigació que estructuraven la metodologia qualitativa humanista i m'acosto a la perspectiva post-qualitativa com un espai de re-conceptualització sobre les formes de fer investigació (MacLure, 2013; Lather i St. Pierre, 2013; Lather, 2016). Aquesta perspectiva desafia allò representacional en la recerca situant la materialitat i allò discursiu en simetria (Barad, 2003) i implica un canvi onto-epistemològic. Si bé abans he dit que no es tracta de que la càmera capturi una realitat objectiva, atenent a la fragmentació subjectiva de la realitat i dels contextos, la perspectiva post-qualitativa va més enllà d'aquest aspecte representacional. Amb això, posa en dubte el fet de reduir les experiències en forma de dades o evidències, ja que d'aquesta manera s'avantposa el saber sobre el ser, fet que fa que es normalitzi la idea de que "l'esser humà es superior "a" i "separat de" el material des de supòsits binaris com jo/altres, subjecte/objecte, i humà/no humà" (Lather i St. Pierre, 2013, pàg. 630).

Aquesta perspectiva m'ha permès lidiar amb un disseny emergent en la investigació on aquesta va agafant forma a mesura que es va produint. I en aquest procés hi ha xocs, entrellaçaments; amb les meves teories i les dels participants, en un escenari on intra-actuen també fenòmens materials, discursius, virtuals, humans i no humans (Carrasco i Villanueva, 2019). D'aquesta manera, per exemple, els objectius de la meua investigació que en un principi van ser interrogants sobre el que a mi



m'interessava investigar, no es tracten de quelcom que vagi a acomplir o no, sinó que simplement han orientat la meva investigació. De manera que **allò post-qualitatiu m'ha permès abordar-los des de la transformació, el desplaçament, l'esdevenir i l'obertura.**

Els entrelaçaments en la investigació tenen lloc entre la metodologia, la teoria, el treball i el diari de camp, les identitats dels participants i de la investigadora, etc. i en com podem pensar aquesta **multiplicitat d'elements com agents materials que afecten i són afectats per l'esdevenir de la investigació.** Així doncs, en diàleg amb l'etnografia des dels nous materialismes (Childers, 2013; Taylor i Ivinson, 2013; Taguchi i Palmer, 2013), plantejo altres relacions entre els objectes, subjectes, les experiències, els cossos i els discursos. En aquest sentit, les relacions de poder entre tots aquests elements estan en simetria i les reflexions es dirigeixen al com afecten i són afectades les coses.

Tal i com diu Childers (2013) “la teoria com a “matèria” agencial afecta i és afectada pels seus compromisos materials” (Childers, 2013, pàg. 605) Per tant, els articles teòrics i metodològics no eren només coses que llegia i aplicava a la realitat que estava investigant –on la meva pràctica estaria actuant dins dels límits representacionals i discursius que defineixen els significats del que és una investigació. A diferència d'això, posar atenció a com la materialitat del camp també actua, em fa moure'm cap a quelcom productiu en la recerca, una altra cosa esdevé, diferent del que creia que passaria en un principi.

En aquesta línia, **la materialitat del camp** inclou els cossos dels participants, l'edifici de l'institut, l'espai de l'aula, el mobiliari, les normes, les pràctiques, les teories, els dispositius mòbils, el barri i d'altres agents tant humans com no humans. Tots aquests elements tenen un caràcter agencial i per tant afecten a la configuració contínua de la investigació. Kirby i Wilson (2011) defineixen l'afectivitat com “la capacitat de moure's i ser mogut –una capacitat, intensitat o virtualitat més general que anima la matèria com a tal” (Kirby i Wilson, 2011, pàg. 228). Així doncs, el treball de camp es pot concebre com “un esdeveniment afectiu” compostat per relacions i intra-accions que estan en constant moviment, afectant-se i veient-se afectades per la metodologia de la recerca.

El resultat d'aquestes pràctiques material-discursives també m'afecta a mi com a investigadora i m'empenyen a moure'm més enllà dels límits representacionals i discursius, cap a una visió del “learning in the making” (Ellsworth, 2005) o com també diu Barad (2007) “a knowing through being” (pàg. 185). M'empenyen a moure les meves pràctiques d'investigació en múltiples direccions. És “el fer” (“the doing”) de la investigació feminista (Childers, 2013); i ara mateix, és l'escriure el que també

m'ajuda a pensar “a través de” i anar movent-me; a pensar més enllà de les definicions construïdes i pre-fixades sobre què és o pot ser una etnografia en constant esdevenir.

Barad (2007) diu que **les pràctiques del conèixer i del ser no estan aïllades** sinó que s'impliquen mútuament. Això comporta tenir en compte que les formes a través de les quals construïm coneixement estan entrelaçades tant amb el que trobem al llarg de la indagació com amb nosaltres com a investigadores. Per tant, allò ontològic i allò epistemològic estan relacionats i ambdós contribueixen a l'esdevenir de l'altre. Aquest capítol vol endinsar-se en aquest viatge onto-epistemològic en el qual jo com a subjecte que investiga i que viatja no observa el món de forma allunyada o separada (Rifà i Bertran, 2020), sinó que investiga un món o una realitat en la que tant jo com a investigadora, com els participants, com la matèria i els significats que es construeixen estan entrelaçats.

Si tal i com diu Klevan et al. (2019) el que compta com a coneixement està relacionat amb el nostre ser, en aquest primer apartat exploraré com **els temes de recerca i els significats que he anat analitzant i construint al camp s'entrellacen amb la meva trajectòria personal i professional en la qual coexisteixen els coneixements del treball de camp i el meu procés d'esdevenir investigadora**. Aquest esdevenir implica que em penso com a “investigadora en moviment” que es qüestiona “l'adherència a les històries d'investigació pre-definides” (pàg. 1244), en les quals el rol de l'investigador es situava en primera instància, mentre que el “jo” havia de ser suprimit. Així doncs, la investigadora en moviment es desplaça cap a un “jo” incòmode i curiós que es pregunta constantment per les assumpcions i les veritats que existeixen o es construeixen sobre la realitat.

La història del meu esdevenir investigadora ha estat com un viatge a partir del qual he construït un relat que pot ser entès com una forma de plasmar un fragment de la meva trajectòria. Però aquest viatge no es tracta només de la meva història, sinó que m'he topat amb altres persones que també “are in the making” i a les quals també m'hi acosto a través de l'escriptura. Així doncs, entenc **la investigació com múltiples trobades entre esdevenir-joves-alumnes-recercadora i esdevenir-veritats**. En aquesta línia, segons Klevan et al. (2019): “la tasca de l'investigador no és informar sobre veritats existents fora de les persones. Més aviat, l'objectiu és accedir a les veritats epistemològiques, en el moment de la trobada [*the encounter*]” (Klevan, 2019, pàg. 1250).

En la línia d'aquest gir onto-epistemològic, les trobades (*the encounters*) amb les diferents materialitats no fan referència només allò físic, sinó que també inclouen les meves experiències de/en

moviment, les interaccions entre objectes i subjectes, les relacions entre els dins i els fora, etc. I des d'aquí, és des d'on exploro el sentit **d'unes identitats mòbils que esdevenen en el moviment, i per tant, que fugen d'unes identitats estàtiques, homogènies i rígides**. A més de la mobilitat, des d'aquesta visió de la subjectivitat investigadora, els discursos que emergeixen de la recerca són porosos i híbrids, i esdevenen de la permanent intra-acció amb altres moviments, objectes, subjectes o llocs.

A continuació, narro un dels espais a partir dels quals la meua trajectòria professional com a educadora-investigadora s'impregna o es relaciona amb les preguntes i reflexions que m'estava fent al camp; i com aquest coexistir, contribueix al meu esdevenir investigadora.

### **El viatge com a estat de trànsit permanent**

Paral·lelament a la realització del treball de camp, també he estat fent docència. A l'assignatura d'Educació i Gènere del Grau d'Estudis Socioculturals de Gènere, les professores ens presentàvem a través de la construcció d'un breu relat autobiogràfic en relació amb l'educació i amb la perspectiva de gènere, per tal de mostrar un relat situat i com aquest pot esdevenir font d'aprenentatge. En aquest apartat, voldria recuperar un fragment de l'autobiografia que vaig escriure llavors a fi de mostrar, un altre cop, com s'impregnen uns espais amb uns altres.

Durant els darrers anys, les meves inquietuds m'han portat a viatjar per països com la Índia o el Marroc. No és que busqui realitats exòtiques en paradisos ètnics, sinó que el dia a dia viatger em fa veure la meua experiència des d'una mirada diferent. Una òptica que em fa aprendre.

I ara molta gent em pregunta què faig allà. Per què en aquella escola, i no a un altre lloc? Potser menys complex? I el motiu és que per mi viatjar a un altre lloc és sinònim d'aprendre. Però amb aquest aprendre viatjant no vull dir només posar-me la motxilla i anar-me'n lluny, sinó a com el dia a dia viatger em fa veure la meua experiència des d'un marc diferent: el de la **reflexió crítica sobre unes normes excloents**. Es tracta d'una òptica de l'aprendre que va més enllà dels discursos acadèmics de la pedagogia i la psicologia, i fa referència a allò que m'afecta, em pertorba i que, per tant, em porta a canviar la meua mirada sobre mi mateixa, i sobre els altres i el món també.

Quan em relaciono amb una cultura diferent a la meua és quan aprenc. Però no aprenc quan ho faig des del prejudici i els estereotips, sinó quan ho faig amb la mirada neta, és a dir, des de la necessitat de saber conèixer i comprendre l'existència de l'altre. Tanmateix, el viatge per mi no és ocasional, sinó que és la metàfora d'estar en trànsit permanent.



**El meu “estar en trànsit permanent” vol allunyar-se d'aquell marc contingent on el “ser” subjecte depèn d'unes normes i unes condicions excloents per ser reconegut, i vol expandir el marc a través del reconeixement de la precarietat compartida (Butler, 2010).**

[Fragment de la presentació del meu relat autobiogràfic a l'assignatura d'Educació i Gènere, 1 d'octubre de 2020]

Al llarg del treball de camp, com a investigadora he incorporat les nocions de precarietat i interdependència en la meva subjectivitat investigadora, com a desafiament en l'adopció d'un posicionament onto-epistemològic i polític, que m'interpel·la. D'aquesta forma, seguint a Butler (2010):

El que volem dir és que la política necessita comprendre la precarietat com una condició compartida i la precarietat com la condició políticament induïda que negaria una igual exposició a través de la distribució radicalment desigual de la riquesa i unes maneres diferenciades d'exposar a certes poblacions, conceptualitzades des del punt de vista racial i nacional, a una major violència (pàg. 50)

La **precarietat compartida** es basa en la concepció del cos com a fenomen social, és a dir, un cos no és només una superfície on incideixen els discursos socials, sinó també aquell que sent, pateix, s'alegra i (s')afecta per l'exterioritat del món. Butler (2015) comenta que aquesta concepció de la precarietat compartida es basa en la visió del **cos com a interdependent** i alhora determinat pel món. El **cos és dependent i interdependent** de la cura dels altres cossos i està constituït en les seves relacions. Això és el que fa que ens sentim vulnerables al mateix temps, ja que la capacitat de supervivència dels cossos depèn dels efectes dels modes de relacionalitat.

Les condicions de la meva existència en el marc de la investigació depenien de les relacions que establia en el centre escolar. Aquest **marc relacional** em fa ser conscient de la meua vulnerabilitat i de la interdependència cap a l'altre. D'acord amb Butler (2015), aquesta interdependència que ens constitueix es desplega materialment i afectivament:

La relacionalitat inclou la dependència de condicions infraestructurals i de llegats del discurs i el poder institucional que ens precedeixen i condicionen la nostra existència. [...] En teoritzar el cos humà com a dependent d'una infraestructura (entesa com a entorn, relacions socials i xarxes de suport per les quals el mateix ésser humà demostra no estar separat de l'animal o

món tècnic), portem a un primer plànol les maneres en què som vulnerables a les infraestructures minvades o en procés de desaparició (pàgs. 41-42).

Específicament, a la capa de *Discontinuitats* abordo com, durant el treball de camp, en diverses ocasions em sentia vulnerable, insegura i això em feia ser cada vegada més reflexiva. Em pregunto constantment: Qui sóc per ells? On m'ubiquen? Què pensaran d'aquesta activitat? El **diari de camp** és l'espai on emergeixen aquestes preguntes i on faig explícita la meua vulnerabilitat. També la meua mirada, mostrant amb quines ulleres observo la realitat i interpreto les experiències i les escenes de la investigació.

Al llarg de la tesi dono especial rellevància al diari de camp i amb això, al **reconeixement de la centralitat de la meua subjectivitat com a investigadora en relació a la producció i a la construcció del coneixement i al com emergeixen les reorientacions de la recerca dins d'aquest procés**. Això forma part d'un posicionament epistemològic postestructuralista, ja que la reflexivitat suposa que la pràctica de l'escriptura no busca captar allò real de les experiències i les relacions, sinó construir versions particulars de la veritat en la investigació educativa (Rifà Valls, 2009). Per tant, implica lidiar amb la fantasia de l'objectivitat i el naturalisme i imbricar-nos en la impossibilitat de recollir la complexitat relacional que caracteritza el treball de camp. Sara Pink (2019) defineix així la reflexivitat:

Ser reflexiu es pot definir com la manera en què, com a etnògrafs, produïm coneixement a través de les nostres trobades amb altres persones i coses. És un enfocament que transcendeix de la simple idea de "biaix" i enllaça amb la subjectivitat de la trobada de recerca i la naturalesa explicativa de l'escriptura etnogràfica com a ruta positiva i creativa en què produïm coneixement o maneres de saber sobre altres persones, les seves vides, experiències i entorns. La pràctica reflexiva es considera també una pràctica ètica, en el sentit que amb ella l'investigador pot reconèixer que, en els processos etnogràfics, el coneixement es genera de manera col·laborativa. (pàg. 29)

Així doncs, d'acord amb Pink (2019), podem dir que la reflexivitat afirma que la subjectivitat de la investigadora, l'especificitat del camp i el biaix teòric i metodològic *orienten* les pràctiques d'observació i les notes de camp. Situar-se de forma explícita en relació amb aquests elements (*objectes*) respon a una dimensió ètica que es preocupa per l'autoria dels participants i pel seu

reconeixement en el procés d'investigació. Per aquest motiu, col·loco en aquest espai la importància del diari de camp i la utilització d'algunes notes de camp durant l'escriptura per tal de fer explícita la meua mirada.

**Reflectir la meua mirada és també una preocupació ètica i política i em fa detenir-me especialment en els vincles i les relacions que s'estableixen amb els altres cossos,** ja que aquests guien i orienten la investigació. Segons Ahmed (2015), a partir de les sensacions i les emocions s'estableixen relacions amb els participants, construint superfícies i límits mitjançant els quals es construeixen els vincles i les intimitats.

És a la capa de *Discontinuitats* on faig més explícites les nocions de precarietat i interdependència en la meua recerca, al parlar concretament sobre els marcs contingents. Partint d'aquests marcs, reflexiono sobre les sensacions i les emocions que emergeixen a partir de les relacionalitats de la investigació i com aquestes fan que els marcs s'expandeixin explorant noves superfícies i direccions en la recerca. Amb això vull donar valor a les resistències, als fracassos, a les inseguretats, etc. no com a sensacions negatives que duen a l'estancament en la investigació, sinó com a tàctiques productives de noves trajectòries. Així mateix, a través de fer visibles aquestes emocions, la vulnerabilitat i la reflexivitat es van entrellaçant. La vulnerabilitat, en la mesura en què veure'ns afectades per la interdependència amb els altres és el que fa que aflorin aquestes emocions. I la reflexivitat, com la forma d'anar donant sentit a través de les emocions, anant més enllà de la seva vinculació amb l'àmbit privat i la relegació a allò no polític, construint coneixement a través d'aquestes. Així doncs, vulnerabilitat i reflexivitat es van entrellaçant i els marcs contingents es van expandint.

Tenint en compte aquests marcs contingents, en moltes ocasions plantejo la necessitat de subvertir uns marcs institucionals que fixen als joves en unes identitats estàtiques, explico la voluntat d'expandir-los i com tot plegat em portava a successives reorientacions en el projecte de recerca.

Aquesta capa seguirà la mateixa línia, però amb la particularitat de què es dirigeix més a l'enfora, fent una passa més enllà per veure què passa fora dels marcs contingents de l'escola, és a dir, en la dinàmica de les relacions socials, de gènere i etnicitat.

Aquestes reflexions vertebraven el meu procés d'investigació i el fet de **portar-les a l'aula amb estudiants universitàries em permet re-pensar-me, des d'un altre lloc, i expandir-me**. Llegir el meu relat va suposar un espai de trobada on rellegia la meva experiència i tractava de posar-la en relació amb els relats o experiències de les estudiants. L'experiència del viatge va ressonar en les autobiografies de les estudiants, com quelcom que també era important en la construcció de les seves identitats.

L'elaboració de ressonàncies és una forma d'aprofundir i de re-significar els nostres relats, però a la vegada, aquests també s'han de nodrir d'idees, teories i conceptes teòrics per tal de construir coneixement a través de les nostres experiències. Aquesta és una tasca que anem realitzant al llarg de l'assignatura. Però en el cas del meu relat, és quelcom que he fet a partir d'aquest espai i que, com he esmentat anteriorment, té una continuïtat en el capítol de Discontinuitats. I així és com a través del meu relat autobiogràfic **em re-penso a través d'un estar en trànsit permanent** que vol expandir aquell marc contingent on els cossos dels i les joves depenen d'unes normes i unes condicions excoents per ser reconeguts i vol expandir el marc a través del reconeixement de la precarietat compartida (Butler, 2010). És a dir, vol fugir de la fixació dels cossos de la joventut en els discursos del risc, dels desavantatges i de la racialització.

## Entrellaçaments de l'experiència al Trans-Emigra

De la mateixa forma que he parlat de la docència com quelcom que interfereix en la meva subjectivitat investigadora, voldria explicar també la meva experiència amb el projecte Trans-Emigra en paral·lel al procés de doctorat, com quelcom que també s'hi va immiscir en el meu esdevenir investigadora. L'objectiu principal d'aquest projecte és analitzar com els espais transnacionals d'educació intervenen, a partir de processos d'agenciamment i parentalitat, en la construcció de les identitats de les nenes musulmanes d'origen marroquí, pakistanès i senegambià. Dos temes importants emergeixen en relació a la construcció de vincle amb la meva tesi.

En primer lloc, el pas de **la infància a la pre-adolescència** i amb això, de **l'educació primària a la secundària**, és un moment vital que vivien les participants en ambdós projectes. En el cas del nostre equip d'investigació al Trans-emigra, destacàvem la pressió que sentien les nenes pakistaneses degut a l'exigència de la família de bons resultats educatius. En aquest sentit, contemplàvem la importància de l'èxit escolar com una forma de poder per construir les seves identitats en el país d'acollida i com a possibilitat per subjectivar-se, trobar-se i significar-se dins dels diferents espais socials i culturals. Espais que a la vegada ens qüestionàvem perquè: i si l'educació funciona com a dispositiu que perpetua

l'hegemonia a través dels seus processos de socialització? Per això, també ens preguntàvem: com teixir les seves biografies i cultures en el lloc d'acollida?

A continuació, mostro un fragment del diari de camp en el que aquestes pressions i ambivalències es fan explícites.

Avui és el segon dia que els faig classes de repàs. Estem totes i tots al menjador. Mentre estic buscant coses per l'ordinador, els pares estan asseguts a la catifa que van comprar al Pakistan fa uns anys, mirant una sèrie a la televisió. Els germans petits revolten pel pis, però a la taula on estic amb les nenes s'ha creat un clima silenciós de feina. La predisposició cap a allò acadèmic és molt bona, tot i que els comentaris dels pares són de vegades molt exigents.

Amina, una de les germanes petites, em diu que avui vol fer un dictat. Li dic a les nenes que cadascuna haurà de dir una frase que vulguin i totes les hauran d'escriure. La Yasmin comença: **"Jo trobaré a faltar la meva escola"**. Queda poc perquè comenci l'institut i tot i que diu que està contenta per començar, trobarà a faltar el col·legi i les seves amigues.

Yasmin avui m'ha dit que sent molta pressió amb les coses del col·legi per part dels seus pares. Aquesta tarda, mentre estàvem resolent un problema, la seva mare s'ha acostat a la taula i m'ha preguntat **"què tal això i Yasmin?"**. El problema li estava costant, així que sense pensar-ho massa he respost **"bueeeno..."**. De sobte, la mare li ha fet un comentari en urdú que m'ha semblat quelcom amenaçant. Yasmin de sobte ha abaixat el cap i s'ha posat a plorar. Quan els he preguntat què ha dit, les altres nenes han contestat que li ha dit **"una cosa muy fea, una expresión urdú que quiere decir que se vaya al fondo del mar y que se ahogue"**.

Hem anat al lavabo per parlar i és quan m'ha dit això sobre els seus pares, afegint que ells saben que a ella li molesta que li facin aquests comentaris però ho segueixen fent. Em pregunto "hauria de jo parlar amb ells?" La Yasmin em sembla una bona estudiant, molt aplicada i potser perquè és la més gran, li recau més pes i responsabilitats, ja que no observo el mateix amb la resta dels germans i germanes. És quelcom en el que potser hauria d'aprofundir més i posar-me del costat de les ganades que li posa la Yasmin, en lloc de col·locar-me respecte al que els pares o l'escola voldrien escoltar.

La Zahira continua: **"La Yasmin i jo ens enfadem però després ràpid ens arreglem"**. La Yasmin se'n riu. Per últim, la Mariam acaba: **"La meva germana sempre neteja els plats"**. La Zahira de sobte li recrimina, encara que la Mariam es defensa dient que ella també neteja i endreça coses.

[Fragment del diari de camp, 1 d'agost de 2018]

Les classes de repàs em vinculen més amb les famílies i a la vegada, em demanen assessorament per altres qüestions, com buscar feina, fer la matrícula per anar a l'institut o buscar ajudes econòmiques.

Degut a l'idioma, de vegades els hi resulta complex el funcionament burocràtic amb les entitats administratives.

Amb les classes de repàs, em converteixo en **el pont entre les filles i els seus resultats acadèmics** i això a la vegada em parla sobre la falta de vincles i suports entre l'escola/institut i la família. Com també, em deixa veure les incongruències que existeixen de vegades entre l'escola, la família i les pròpies filles. L'escola sovint pensa que la família no es preocupa prou per l'aprenentatge i l'educació dels seus fills i filles. En canvi, veiem que els interessos, les preocupacions i les expectatives socials i educatives que la família té amb les seves filles és força exigent. Al mateix temps, les nenes viuen això amb molta pressió, sobretot les germanes grans que malgrat que elles pensen que s'esforcen a l'escola, creuen que la seva família no ho valora.

La investigació (Longaretti, 2020; Spernes, 2020; Vera et al., 2021) mostra que **el trànsit de la primària a la secundària és un moment important i difícil que té lloc durant la pre-adolescència**. A l'escola primària normalment el professorat és més proper i l'aprenentatge se centra en processos i conceptes més bàsics. En canvi, a l'escola secundària se suposa que l'alumnat ha d'assumir més responsabilitats sobre el seu propi aprenentatge i la quantitat de professorat augmenta, la qual cosa provoca que els vincles no siguin tant profunds.

Degut a aquests canvis durant la trajectòria educativa, sorgeixen diferents percepcions i expectatives tant de l'alumnat, com de la família, com a l'escola. En l'exemple explicat, la família se centra en qüestions d'assoliment i rendiment acadèmic i això provoca pressions i descontents en les filles. Des de l'escola, el professorat també se centra en qüestions d'assoliment i de rendiment educatiu. En canvi, tal i com afirma Topping (2011) les percepcions dels estudiants se centren en qüestions socials i emocionals. En aquesta mateixa línia, Hanewald (2013) també assenyala que la pertinença, el benestar, el suport del professorat i dels pares com també dels companys i companyes, són aspectes que informen d'alts nivells d'implicació en les activitats escolars.

M'agradaria incidir aquí en la importància de la pertinença i el benestar per a l'adquisició de capital social en l'alumnat. Tal i com afirmen Darmody, Robson i McMahan (2012), "tant pares com professors van ser importants durant la transició, [i] també destaquen la importància dels amics per a l'adquisició de capital social dels estudiants." (Spernes, 2020, pàg. 8). Conseqüentment, podríem afirmar que **el sentiment de pertinença, les amistats i el suport social es relacionen amb una transició positiva**. Evidentment, també és important la continuïtat curricular entre les dues etapes, com també les polítiques educatives relacionades amb la transició, però el que m'empeny a pensar l'escena narrada és en la valoració d'aquest aspecte social i de pertinença [belonging], ja que és quelcom que interpreto

implícitament a través de l'experiència amb la Yasmin, quan la seva mare veu que no està fent bé els deures.

La Yasmin va començar l'institut aquell mateix any, al setembre de 2018, i jo vaig iniciar la realització del projecte a l'institut aquell mateix curs, però al febrer de 2019. A la realitat de la Yasmin m'hi aproximava des de la família i de la llar i jo era més aviat com "una amiga quasi-professora". A la realitat dels i les adolescents de l'Institut Escola de la Mina m'hi aproximava des de l'escola i em veuen més com "una professora".

Un tret que observo **durant el trànsit de la primària a la secundària a l'Institut Escola va ser que algunes amistats de l'escola primària van acabar dissolent-se**, ja que alguns adolescents es van traslladar a diferents instituts perquè segons deien eren millors que el de la Mina. Longaretti (2020) es refereix al sentiment de pertinença com la relació que els individus senten cap a altres membres de la seva comunitat. I afegeix que es relaciona amb relacions afectuoses amb els altres i amb sentiments d'inclusió, acceptació i benestar. Si aquest element és important per a les transicions educatives positives, com es relaciona amb l'experiència de la Yasmin i amb les experiències dels i les adolescents de l'Institut de la Mina?

A la següent secció aprofundiré en el trànsit de fer treball de camp amb infants a primària i pre-adolescents a la secundària. De moment, només he volgut mostrar les reflexions sobre aquesta dimensió interpersonal de pertinença que es genera a través de les interaccions socials que els i les alumnes experimenten amb els/les amics/amigues, família i professorat a l'escola. A part d'això, però, també m'agradaria afegir que és important salvar l'espai existent entre la cultura acadèmica i la vida i les experiències dels i les adolescents durant aquesta etapa. De manera que el sentiment de pertinença també es crea a partir de la connexió de les seves vides amb la cultura escolar.

M'agradaria situar la noció d'agenciamment de la que parla Butler (2015) dins de la idea de capital social. I és que els processos d'agenciamment, al no estar conceptualitzats des de la individualitat, dialoguen amb aquest capital social, que també es podria veure des de la col·lectivitat i la interdependència. D'aquesta manera, podríem concloure que la interdependència és important per pensar en les continuïtats de les trajectòries educatives; valorar les amistats i el suport afectiu i emocional de les persones properes podria contribuir a les experiències de benestar i a l'emergència de processos d'agenciamment durant les trajectòries educatives a l'adolescència.

El segon tema important que es vincula amb la meua tesi, tracta sobre les metodologies del caminar del projecte Trans-Emigra. En aquest sentit, vam escriure un capítol (Rifà i López, 2022) on indaguem

en **les metodologies del caminar com a part d'una etnografia sensorial, ja que ens permeten explorar els elements sensorials de les experiències de les participants com també, ens entrellaça com a etnògrafes amb els subjectes i amb els espais que construïm al desplaçar-nos.** Emergeixen cinc temes en el procés d'anàlisi de les narratives del caminar que són: Identitats, cossos i cultura popular; identitats, percepcions, decisions i memòries; trànsits i percepcions en l'espai urbà (entre espais educatius); trànsits i percepcions a la llar; i esdeveniments. Aquestes cinc temàtiques són les que guien l'estructuració del capítol del llibre esmentat anteriorment. Al llarg d'aquest capítol també faré esment a algunes narratives del caminar del Trans-Emigra com a escenes importants que s'entrellacen amb la realització del treball de camp de la tesi.

Per acabar, aquesta ha estat una secció en la que he volgut narrar el meu procés d'esdevenir investigadora i on he volgut mostrar, a través de la metàfora del viatge, com em vaig nodrint i com m'afecten les trobades amb els altres –joves, educadors, professorat, investigadors. Seguidament, vull aproximar-me als trànsits de la infància cap a l'adolescència, entenent-los també com a esdevenir, atès que aquest ha estat un dels eixos de la recerca. Pensar el procés de transició cap a l'adolescència com un procés d'esdevenir implica pensar en un procés obert, múltiple i en flux constant que fuig de la concepció d'un camí lineal i unes trajectòries que dibuixen un temps cronològic. En relació a l'educació, parlar de la transició de la infància a l'adolescència em porta a parlar del trànsit educatiu de l'educació primària a la secundària, també com un desplaçament discontinu, múltiple i mòbil.

## ESDEVENIR JOVES

### Múltiples formes de ser adolescents

Històricament, es comença a parlar d'infància i d'adolescència com a categories en el trajecte de vida a finals del segle XIX, davant de la necessitat d'organitzar la població jove que es trobava al carrer. És a dir, com a **projecte civilitzador en una societat post-industrial** (Feixa, 2006; Ariza, 2012; Reguillo, 2015) on era necessari dividir per franges d'edat (infància, adolescència, joventut i adulta) per tal d'entrar al mercat laboral i assistir de forma obligatòria a les activitats educatives. Amb això van aparèixer legislacions específiques i institucions per a joves, com les escoles.

A partir dels anys 50 i 60, les mirades i enfocaments sobre la joventut es basen en perspectives estructurals-funcionalistes i psicologicistes. En el primer cas, es preocupaven per “normalitzar als joves disfuncionals o desviats” (Feixa, 2006, pàg. 176) arran dels processos d'industrialització i migració rural-urbana. Aquests enfocaments tradueixen a un segment de la joventut com a “problema”, que en



aquell moment preocupava a la societat adulta: “els migrants, delinqüents, alcohòlics, revolucionaris, ‘hippies’ o rebels” (Feixa, 2006, pàg. 176). En el segon cas, l’adolescència es debat entre la normalitat i la anormalitat on l’adolescent ha de curar-se o equilibrar-se, ja que pateix una crisi d’identitat segons els discursos psicologicistes (Erikson, 1971 a través de Feixa, 2020). Ambdues visions parteixen d’apreciacions organicistes i determinants que veuen el subjecte depenent i incomplet el qual ha de ser controlat i vigilat perquè pugui convertir-se en un ésser “normal” que pugui arribar a conviure amb els altres quan arribi a l’adulthood, fase en la que esdevindrà un subjecte estable, autònom i independent.

Es tracten de visions adultcentristes, no contextualitzades, ni situades, que busquen atendre unes necessitats o complir unes expectatives d’acord amb la representació social que tenen d’aquests subjectes: com a desviats, incomplets, rebels. Des d’aquesta mirada, l’adult es situa des de la idea d’un “menor” al que se li ha de guiar en tots els seus processos, es tracta d’un imaginari deficitari sobre la condició infantil i adolescent, expressat en pràctiques institucionals de protecció i assistència (Castrillón, 2012) i que els situa com a éssers passius als que no se’ls reconeix com a subjectes capaços d’expressar les seves inquietuds, desitjos i necessitats.

En canvi, a la conferència *Ètica i política de la no-violència (Què ens fa adults?)* Judith Butler (2018) trenca amb aquestes visions adultcentristes. Butler (2018) sosté que l’objectiu no és superar la dependència per assolir l’autosuficiència, sinó acceptar la interdependència com una condició de la igualtat. Per tant, el què ens fa adults no és arribar a ser subjectes autònoms i independents, sinó que el que cal és situar la vulnerabilitat dins del marc de les relacions socials. Aleshores, ser interdependents i sentir-nos vulnerables no seria el problema, “el problema és l’exploació de la vulnerabilitat”. Extrapola aquest fet a la relació entre infants i adults, quan domina una relació adultcentrista, en lloc de parlar de vincles globals i recíprocs.

En l’actualitat, diversos autors (Feixa i González, 2006; Feixa i Nilan, 2009; Feixa, 2011) entenen que el col·lectiu adolescent no és homogeni, com tampoc les etapes són transitades d’una mateixa manera per tothom; sinó que es tracta d’una construcció cultural que depèn del lloc d’origen, les cultures i la gran varietat de contextos (Feixa, 2011). En aquesta línia, l’adolescent està inclòs en un entramat social en el que el context, els grups, el mercat de treball, les indústries culturals i les tecnologies construeixen una trama estructuradora d’aquest període. Aquesta noció **d’adolescent com a construcció social** possibilita veure al subjecte com un ésser actiu i capaç de transformar, de-construir i construir les explicacions que existeixen sobre ell i sobre el seu món.

No hem d'oblidar, a part, que la història de la infància i l'adolescència s'ha elaborat des de realitats occidentals (Ariès, 1990; Gillis, 1981; Postman; 1994) fet que comporta un **biaix etnocèntric en la conceptualització de la joventut**. Segons Feixa i González (2006), per exemple, la majoria de llatinoamericans i llatinoamericanes que pertanyen a classes i cultures subalternes s'incorporen més aviat a la vida adulta en termes laborals i sexuals que els i les joves europeus. Per tant, des d'aquesta perspectiva, la construcció social de l'adolescència no s'aplica de la mateixa manera a tots els integrants d'aquesta categoria.

Així doncs, és necessari pluralitzar la referència al col·lectiu social de la joventut i concebre **diferents adolescències**. Per això, fujo d'una mirada adultcèntrica que imagina a la infància i a la joventut com a deficitària i aposto pel seu reconeixement com a grup social amb múltiples riqueses culturals i socials i amb característiques diverses. Si pensem que la vulnerabilitat és una condició produïda també per com aquestes categories impregnen les pràctiques i normes escolars, cal pensar en el reconeixement de la diferència i el respecte per l'alteritat, la qual no es recolza en allò que es considera normal des de la mirada de l'escola. Així doncs, cal pensar si les normatives escolars abasten les subjectivitats de forma diversa partint del coneixement d'un subjecte situat "que existeix en un context multicultural i divers que possibilita la presència d'adolescències" (García i Parada, 2018, pàg. 360) o si pel contrari, parteixen d'una visió fixada, estàtica, que regula i normalitza el col·lectiu jove de forma homogènia.

### **Moviments i intensitats de l'adolescència: "No me voy a callar"**

Una escena amb la Sandra, una estudiant, em fa pensar en una adolescència diferent. Una adolescència que des de l'escola es contempla com a deficitària degut a la intermitència en la seva assistència a les classes, que és la base des de la que es caracteritza a la Sandra. Jo mateixa recordo que l'any passat a l'escola ella venia molt poc i ara a l'institut passa el mateix. A la vegada, es tracta d'una escena que em sacseja, ja que em fa pensar a nivell més general en les trajectòries educatives dels i les alumnes (Abajo i Carrasco, 2005; Bereményi i Carrasco, 2017), és a dir, en els seus esdevenirs i en les seves futuritats.

El 9 de maig de 2019 escric al meu diari de camp:

Som a classe i el soroll continu que s'escolta està afectant el meu estat d'ànim per continuar amb la sessió d'avui. Li demano a la Sandra que calli. És la primera vegada que la veig aquest trimestre i em contesta dient: **"No me voy a callar"**

Encara que m'afecti, decideixo ignorar aquesta contestació perquè entenc que això pot formar part de les forces, moviments i intensitats de la recerca.

Quan acaba la classe veig que, mentre tothom ha marxat al pati, ella decideix quedar-se acabant d'enganxar les seves imatges a la cartolina. M'apropo a ella i li proposo que m'expliqui com ha relacionat les imatges amb les respostes de la seva entrevista. Em meravella com s'esplaia. Diu que li preocupen molt els animals, que fa poc se n'hi va morir un i que es passa molt malament. Al cap d'una estona em diu: **“Oye, me caes bien, eh. Al principio no me habías caído bien pero ahora sí”**

Em sorprèn el comentari, ja que jo ho hagués pensat però segurament no li ho hagués dit. Li responc que de vegades els alumnes es mostren a la defensiva amb els adults i no descobreixen que es pot parlar amb ells. Ella afegeix:

**“ai, es que estoy nerviosa”** [...] m'explica que no li agrada estudiar i al dir-li que al menys s'ha de treure l'ESO per treballar en qualsevol lloc em diu que ella vol anar al **“mercao”** i que **“para eso no se necesita la ESO ni nada”**.

M'agafa la càmera i comença a fer fotografies de l'espai (Figura 13) [...].



Figura 13: L'espai de l'aula

Quina funció li estic donant a l'escola quan li dic que al menys s'ha de treure la ESO? Penso en el simple sentit instrumental i econòmic que li atorgo a la institució escolar, com si fos una font de títols per l'acompliment d'una activitat qualificada a canvi d'un bon sou, és a dir, des del meu imaginari on funciona com un mitjà per a la mobilitat de classe. I quan li dic que moltes vegades els alumnes es mostren a la defensiva amb els adults i no ens escolten, no és potser que nosaltres tampoc no els escoltem a ells i només ens preocupa el que hem planificat?

En relació a l'**educació com a canal per a la mobilitat social**, Martínez i Marín (2010, 2012) mostren que l'encallament social sí que es relaciona amb la diferenciació educativa, tot i que relacionen sobretot la baixa mobilitat social amb les poques ofertes formatives en nivells superiors. En les seves paraules:

L'accés universal a l'educació bàsica no és igual que un accés equitatiu. La classe social d'origen condiona de manera desigual l'aprofitament dels recursos formatius públics, l'accés als recursos formatius privats i la capacitat pròpia de l'entorn familiar –sobretot dels pares– per acompanyar i donar suport al procés educatiu dels alumnes; el fracàs i l'abandonament escolar no afecten igual les diferents classes socials. La diferenciació educativa de cara a la inserció laboral i el corresponent encllassament social es dona en els nivells formatius més alts i en aquests la igualtat d'oportunitats està cada cop més limitada per l'augment creixent dels costos dels programes de postgrau. (Martínez i Marín, 2012, pàg. 121)

Em pregunto aleshores si la Formació Professional, com a opció formativa i professionalitzadora al finalitzar l'institut, i la inexistència de cursos de batxillerat, limiten les possibilitats d'ascens social dins del barri de la Mina. I per tant, si l'oferta de titulacions superiors influïrien en l'educació com a vehicle per a la mobilitat social.

Tot plegat, em fa pensar en **les trajectòries educatives de l'alumnat** i busco desposseir-me d'aquella visió adultcèntrica que albira un model d'esdevenir alumne estandarditzat. Tracto d'allunyar-me també de qualsevol matriu positivista en la que operi la dicotomia entre determinisme social i voluntarisme. Per exemple, des de les teories de la reproducció, segons Bourdieu (1979), les trajectòries venen determinades per la posició social i el capital cultural:

la posició i la trajectòria individual no són estadísticament independents (...) això implica que hi ha una correlació molt forta entre les posicions socials i les disposicions dels agents que les

ocupen o, el que és el mateix, les trajectòries que han portat a ocupar-les. (Bourdieu, 1979, p. 109)

En el pensament de Bourdieu operava una dialèctica inequívoca entre allò objectiu i allò subjectiu, en la que hi hauria una relació gairebé determinista entre la condició socioeconòmica de l'alumnat i les famílies i el baix rendiment a l'escola, les absències i l'abandonament escolar. Aquesta associació reforça estereotips i fixa les posicions socials de la joventut, ja que es construeixen categories socials que associen determinades condicions de vida amb conductes que es conceben com a atributs propis de determinats subjectes. D'aquesta forma, es construeixen models que invisibilitzen problemàtiques i on les singularitats dels subjectes queden negades. A la vegada, aquestes correlacions es filtren al terreny educatiu i a la investigació educativa, afectant les baixes expectatives del professorat i els marcs conceptuals de la investigació, ja que s'alimenten d'aquesta dialèctica determinista entre allò objectiu i subjectiu i fixen a certs grups poblacionals en posicions socials particulars.

Encara que aquest model construeixi actualment l'imaginari social i aquest es filtri en l'educació i en la investigació, altres teories posteriors s'han centrat en analitzar **els processos de configuració de les identitats per tal d'entendre el rol de l'agència i la capacitat de transformació dels subjectes**, sense deixar de banda els rols estructurals que emmarquen les disposicions de classe (Curran, 2017). En aquesta línia, **la subjectivitat ha estat un concepte clau per a la investigació i per intervenir en la transformació social** i el canvi en la vida política des de la dècada dels 60 (Blackman et al., 2008). Des d'aquí, alguns teòrics dels estudis culturals (Hall i Jefferson, 1976; Willis, 1979) han explorat un subjecte actiu concentrant-se en els processos culturals de resistència davant de la ideologia dominant. En aquest sentit s'obre "allò cultural com un espai per a la producció de subjectivitat i alhora posa èmfasi en la participació activa d'aquells que fan cultura. És a dir, com a espais per pensar-s'hi i per construir-hi activament. Tot i així, no es tracta que l'experiència sigui un efecte de la cultura o viceversa, sinó que totes dues actuen imminentment." (Blackman et al., 2008, pàg. 4).

Més endavant, la tesi de Curran (2017) comenta que des de la perspectiva postestructuralista la classe social es veuria com una categoria discursiva, és a dir, una construcció històrica que és el producte de la consolidació política de les classes mitjanes. Per tant, la classe social emergeix fruit de l'hegemonia de la classe mitjana blanca que tracta de reforçar la seva identitat de classe a través d'un model legítim de valors i conductes a les societats contemporànies, contribuint consegüentment a l'estigmatització de la classe treballadora.

Això explicaria la producció d'identitats, és a dir, com es fabriquen les diferents identitats i subjectivitats a través del poder (Foucault, 1978). Però no explicaria **com les subjectivitats podrien construir noves materialitats** (Haraway, 1997; Barad, 2007). En aquesta línia, el plantejament es desplaça cap al **què poden fer els cossos i com les relacionalitats poden canviar i alterar els cossos a mesura que afectem i som afectats pels altres**. En aquest sentit, s'explorarien com les subjectivitats es materialitzen en noves relacions culturals i afectives i com aquestes contribueixen al sorgiment de nous compromisos polítics i moviments socials (Butler, 2010, 2015).

Així doncs, sorgeixen nous plantejaments onto-epistemològics que fan ampliar la visió construccionista del subjecte en el que a part d'estar produït pel discurs, el poder i la història, també és el resultat d'altres formes de materialitat a partir de les quals la subjectivitat és modulada i modula. En aquesta línia, el gir afectiu, per exemple, contribuiria a l'anàlisi de **la configuració de les identitats incorporant elements emocionals i afectius**, tal i com diuen Ahmed (2004) i Reay (2015), els sentiments d'inferioritat/superioritat, l'orgull, la vergonya, la humiliació, la revenja i les ambivalències que contribueixen a ser qui som, com ens sentim i com actuem. D'aquesta forma, es dona importància a les emocions i als afectes en les trajectòries socials i educatives.

Tenint en compte que en la recerca de trajectòries es busca analitzar les oportunitats en termes de classe social i d'igualtat a l'educació, i sense desmarcar-me d'aquesta qüestió, voldria oferir **una mirada de les trajectòries des de la multiplicitat de recorreguts**. En aquesta línia, Clot (1989) utilitza el terme de "cruïlles" (pàg. 131) per fer referència a la multiplicitat d'històries i entrecruaments que formen un destí personal i convida a pensar com aquest pot desenvolupar-se d'una altra manera, és a dir, com determinades condicions de vida poden conduir a d'altres destins. Kaplan i Fainsod (2001) també expressen que les trajectòries educatives cal comprendre-les en el marc de complexes interaccions entre condicionants estructurals i contextuals, mediacions institucionals i estratègies subjectives. Aquestes mirades abordarien les trajectòries des de concepcions relacionals i des de les múltiples interaccions que intervenen entre allò estructural i allò subjectiu.

En els estudis sobre trajectòries educatives (Briscioli, 2017; Ripamonti i Lizana, 2020) s'ha posat l'èmfasi en els factors i les causes que produeixen, per exemple, l'abandonament escolar i no en les agències de les adolescències i la joventut, fet que invisibilitza la complexitat dels matisos de les seves decisions i els seus actes. Tot i així, és cert que en els últims anys hi ha hagut un desplaçament de les teories del dèficit cap a les teories de les agències en les trajectòries educatives de l'alumnat gitano (Bereményi i Carrasco, 2017).

En el següent apartat, **per tal de re-conceptualitzar les trajectòries, recuperaré la noció de vulnerabilitat** de Butler (2015), en la que el cos humà és vulnerable a les condicions infraestructurals i als discursos i poders institucionals que precedeixen la nostra existència. Freqüentment, s'ha entès la vulnerabilitat com a contrària a la resistència. Així doncs, per “grups vulnerables” acostumem a pensar en subjectes sense agència, dèbils i necessitats de protecció. Però Butler (2015) ens insta a entendre com la vulnerabilitat mobilitza l'agència i la resistència. Així doncs, vull transitar per l'agència com a resistència en un context vulnerable (Butler, 2010-2015; Rifà-Valls i Bertran, 2019) i detenir-me una estona aquí, per aportar alguns matisos sobre les trajectòries educatives en un context de vulnerabilitat.

Sona el timbre que marca el final de l'hora del pati. **“Ostras, ¿ya se ha pasado la hora del patio?”** La Sandra marxa amb pressa cap a la següent classe. M'hauria agradat quedar-me una estona més parlant amb ella. Potser no la torno a veure aquest curs.

[Fragment del diari de camp, 9 de maig 2019]

## Trajectòries escolars: “Què t'agradaria ser de gran?”

A la capa de *Discontinuitats* faig algunes puntualitzacions sobre el trànsit de primària a secundària. Parlo sobre com opera un model de dèficit cultural que alimenta les baixes expectatives del professorat i com això té un impacte en l'èxit educatiu de l'alumnat. Introdueixo també com, durant el trànsit de l'Educació Primària a la Secundària, aquest imaginari del dèficit s'accentua, entre d'altres coses perquè el vincle entre la llar i l'escola i entre la vida dels infants i joves dins i fora del centre es debilita.

Seguint la línia de les trajectòries escolars, en aquest apartat, aprofundiré en aquesta qüestió fent referència particularment al **trànsit de l'educació primària a la secundària**.

L'Institut Escola La Mina (2017) va elaborar un Pla estratègic de centre (2017-2021), on es proposa **la fusió de l'escola i l'institut per tal de fer que aquest procés sigui una transició, en lloc de ser un traspàs**. En paraules de la directora del centre (Marta del Campo a través d'Ibáñez, 2017) exposa que l'abandonament durant l'educació secundària és major en les noies, raó que s'explica per qüestions culturals.

A vegades, de sobte, una d'elles deixa de venir a classe sense donar cap explicació. No és gens estrany que sigui perquè s'ha casat. Encara que també ha passat que un bon dia, i al cap d'un temps, aquella mateixa noia reaparegui... Després t'assabentes que és perquè s'ha separat. (Ibáñez, 2017) [Fragment extret de l'entrevista a la Marta del Campo, El Periódico, 22 de març de 2017]

En aquest sentit, les paraules de la directora acaben apuntant que els preocupa també treballar la coeducació per tal d'educar en igualtat a nois i noies.

El CIDE/ Instituto de la mujer (2006) també observa que les noies gitanes tenen més obstacles per entrar a l'educació secundària que els nois gitanos:

Amb dotze o tretze anys, algunes es veuen molt "grans" per continuar estudiant, pensen sovint que el seu rol és un altre. Són en una edat en què els pares temen que s'escapin amb un noi, i a l'institut hi veuen una font de problemes en aquest sentit. (Mónica Chamorro, tècnica en programes d'acció socioeducativa) (pàg. 37).

Això implica que en la transició entre etapes hi hagi una menor escolarització per part de noies gitanes. No obstant, destaquen que malgrat que hi hagi menys noies que nois que inicien l'ESO, ells abandonen aquesta etapa en major mesura, mentre que elles tendeixen a acabar-la.

Pel que fa a les meves observacions, **no hi ha diferències de gènere tant en el trànsit de la primària a la secundària, sinó a nivell general d'escolarització**. Tant 6è de primària com 1er d'ESO van ser grups força masculinitzats, amb 24 nens i 16 nenes a 6è de primària; i amb 35 nois i 23 noies a 1er d'ESO. Pel que fa al trànsit i a la continuïtat en el mateix Institut Escola, no són majoria els que marxen a d'altres instituts. Dels 40 alumnes en total que hi ha a 6è de primària (20 a cada línia), 32 continuen al mateix Institut Escola de la Mina, mentre que només són 8 els que marxen a un altre. No obstant, això no implica que no vegi a nois i noies que no coneixia que, o són repetidors, o bé, venen d'altres escoles. Això fa que a l'institut les classes ja no siguin de 20 alumnes, sinó que en una línia n'hi ha 27, dels quals 14 venen de l'escola i en l'altra línia n'hi ha 31, dels quals 17 provenen de l'escola.

Tot plegat, em fa pensar en aquelles incongruències que explicava en l'apartat de l'experiència en el Trans-emigra. En aquest cas, entre el centre, entre la recerca i entre el que diuen les noies. Com a exemple, a continuació explicaré la trajectòria d'una noia gitana que contradiu les paraules de la



directora i que amb això, em fa pensar en la multiplicitat de recorreguts que poden prendre les trajectòries educatives.

## **Interrupcions i intermitències com a formes agèntiques de transitar les etapes escolars**

En aquest context, en el que segons la directora “està comprovat que **el pas de l’educació primària a la secundària** és un moment crític per a la majoria d’estudiants i suposa **una ruptura [...] pels joves més vulnerables**” (Del Campo, 2017), a l’escola es va realitzar un projecte per visibilitzar les trajectòries d’èxit de referents gitanos. A l’hora del pati, la Maria (tutora de 6è) em parla d’aquest projecte que estan preparant de cara a la setmana del poble gitano. Es tracta de què l’alumnat prepari unes preguntes i entrevisti a diferents persones gitanes amb la finalitat d’aprofundir en les seves trajectòries d’èxit i què aquests relats serveixin de referents per l’alumnat (Figura 7). Es tracta d’un projecte que organitza l’Ivan (promotor escolar) i ell està molt entusiasmat ja que, com a figura de referència de l’escola i com a noi gitano que està cursant uns estudis universitaris, per ell és molt important. A mi em sembla molt bona idea quan m’ho explica. És una manera de fer visibles i donar a conèixer trajectòries d’èxit dins de la comunitat gitana per tal que els/les alumnes tinguin referents a través dels quals pensar-se.

Parlant amb l’Ivan em diu que li agradaria que els alumnes de 6è entrevistessin a més referents, que n’hi ha moltíssims i només han entrevistat a 5 però per això, necessita assegurar-se de què un determinat nombre d’alumnes es comprometrà a seguir amb aquesta activitat. Quan li comento a la Maria, ella bufa: “ufff, están hartos!”. La veritat és que és cert que als alumnes els hi està resultant farragós el procés de realització de les entrevistes. Això em genera dubtes. D’entrada em va semblar una activitat amb una intenció molt bona que és la de visibilitzar les trajectòries d’èxit dels gitanos i fer que els alumnes tinguin models de referència positius, però em sap greu que finalment a ells no els hi acabi de motivar.

[Fragment del diari de camp, 11 d’abril de 2018]

Abans de preparar les entrevistes, dediquem una sessió a què els/les estudiants pensin què els hi agradaria ser de grans. Han d’escriure un text explicant-ho. M’agrada fixar-me en el procés mentre pensen què els hi agradaria ser. Alguns ho tenen clar de seguida però d’altres no. Alguns saben què volen ser però quan els hi pregunto per què no ho saben dir. Què deuen pensar ells sobre aquesta pregunta? La Inés, que està indecisa, em diu “**¿Cómo queréis que sepamos esto ahora? Ya lo iremos viendo...**”. Tot plegat, són activitats que inicialment, les contemplo com a profitoses i generadores

d'expectatives positives per a la continuïtat acadèmica. No obstant, les veus de l'alumnat em fan revisar aquest supòsit i em plantejo si la construcció d'expectatives positives envers l'aprenentatge hauria de ser acompanyat per quelcom més intrínsec o com quelcom que es plantegés al llarg de l'escolarització, no únicament en els llindars de l'Educació Primària.

Arriba el dia de les entrevistes (Figura 14). M'afecta particularment la història de la Meri.



Figura 14: Visibilitzant trajectòries d'èxit dins de la comunitat gitana

**Alex: Tens algun estudi?**

**Meri:** Soy educadora infantil, que es ser profe en la guardería y me lo saqué (el títol) el año pasado. Lo acabé, aunque lo empecé hace tiempo porque entre medias me quedé embarazada y tuve a mi niña y lo tuve que dejar. Pero como siempre he tenido ganas de estudiar y de sacarme un título pues lo retomé después de ser madre y lo acabé.

**Alex: I què has estudiat per fer això?**

**Meri:** Primero sacarme el graduado escolar, que es lo más importante. Es lo que te abre al mundo para luego poder seguir estudiando y te da una formación básica, que es lo que hay que tener. Después de eso pues puedes elegir entre hacer un ciclo o ir al bachillerato. En mi caso, elegí hacer bachillerato. Y lo hice aquí en el Instituto de La Mina, que antes sí que había bachillerato, aunque ahora no. Y bueno... hice primero y lo dejé porque.... Me sentía un poquito sola con las demás niñas que estudiaban. Era la única gitana y me desmotivé un poco y lo dejé. Al tiempo me pedí<sup>4</sup>, me casé y lo volví a retomar. Acabé segundo y luego ya fue disparar para arriba, mi carrera de estudio. Y conseguí sacármelo con mucho esfuerzo, muchas ganas y mucha voluntad.

[Fragment de l'entrevista a l'Institut Escola la Mina, 13 d'abril de 2018]

<sup>4</sup> És el nom que se li dona a la cerimònia gitana prèvia al casament.

La història de la Meri és un exemple de **la heterogeneïtat dels recorreguts escolars que fa referència a les interrupcions temporals, la intermitència i les experiències de baixa intensitat com a formes de transitar l'escolaritat diferents a la progressió lineal i homogènia esperada**. El sistema educatiu es defineix a través d'una organització curricular que expressa una continuïtat escolar preestablerta. No obstant, Briscioli (2017) posa en evidència “que hi ha diversos recorreguts escolars que es diferencien dels “esperats”, i permeten constatar que a la vida dels adolescents conviuen diverses activitats (l'escolaritat, entre d'altres) o s'alternen, per arranjaments familiars, o per situacions vitals específiques”, (pàg. 11).

En aquest sentit, el context específic de cada jove incideix en les seves trajectòries. En el cas de la Meri abandonar els estudis va ser una decisió transitòria on **l'esdevenir estudiar es tradueix en una trajectòria escolar marcada per la discontinuïtat**, on no només les raons culturals relacionades amb el matrimoni condicionen l'abandonament dels estudis de batxillerat, sinó que també es dona per la falta d'identificació “con las demás niñas que estudiaban”. Kantor (2001) qüestiona la categoria de “l'abandonament escolar” i amb això la figura del “desertor”, advertint que en els relats sobre les trajectòries de molts adolescents i joves hi ha la “voluntat i l'esforç dels joves per aconseguir una continuïtat en els estudis, mentre que les condicions socials, econòmiques i escolars estarien operant en detriment d'aquests esforços” (Kantor, 2001, p. 163). En aquest sentit, qüestiono el discurs que fixa als i les desertores en posicions estigmatitzades i exploro l'agència negada que emergeix en el relat de la Meri.

Caldria preguntar-se doncs, si la formació discursiva de l'abandonament i el fracàs escolar es construeix sota un model burgès-homogeni sota el qual està construït el sistema educatiu. Un model en el que les trajectòries escolars s'expressen en termes lineals i estandarditzats i on hi ha uns temps marcats i una única cronologia dels aprenentatges (Terigi, 2008). De manera que els que s'allunyen d'aquesta linealitat són considerats part de “la població en risc”. Però **si considerem els processos d'agència que emergeixen a través de la diferència i que contradiuen el model construït sobre la figura del desertor, ens adonem de què la noció de trajectòria escolar discontinua podria contribuir a la revisió de les concepcions predominants sobre l'abandonament i el desgranament escolar**. Com també podria obrir debats per pensar les trajectòries educatives com a processos en constant esdevenir, no-acabats, no-definitius. I per tant, podria portar a polítiques diferents que incideixin en diferents moments.

Tot i així, les paraules de la Meri, quan l'Alex li pregunta si és dur estudiar amb fills o filles, fan referència a una trajectòria escolar lineal:

[...] el tiempo no es el mismo. El tiempo libre que puedes tener cuando eres más joven o cuando eres soltero no lo tienes cuando estás casá o tienes una hija. **Por eso hay que estudiar a su tiempo, cuando se es más joven, sin casarse aun porque luego es tan difícil que a veces no se llega a lograrlo, porque si pones en una balanza lo que tienes que decidir quizás siempre vaya a ser tu familia, tu niña y tu casa ¿no?** Porque tienes que mantener, tienes que trabajar y eso no te permite poder hacer lo que tú quieras, por ejemplo, estudiar. Sí que hay que intentar hacer las cosas antes, cuando uno es más jovencito, y cuando es su tiempo. Aunque bueno... nunca es tarde.

[Fragment de l'entrevista a l'Institut Escola la Mina, 13 d'abril de 2018]

Em fa pensar fins a quin punt les seves paraules tracten d'encabir-se en la definició del model de bon alumne, tenint en compte que l'espai on estem és una aula i que qui grava és el professorat. Terigi (2008) distingeix entre trajectòries teòriques i reals. Les trajectòries teòriques són les que segueixen la progressió lineal prevista pel sistema educatiu. Mentre que les reals fan referència als recorreguts de l'alumnat que se surten de la llera esperada i transiten [per] l'escolaritat de forma heterogènia i variable. Observo que **les interrupcions que esmenta la Meri, les construeix com a incidents crítics que donen lloc a un procés de reflexivitat, entre el seu projecte de vida i les seves experiències escolars**, en el que es re-situa en les trajectòries teòriques. Tot i així, la seva experiència parla de les múltiples possibilitats de les trajectòries reals on el model esperat que li va comportar una subjecció, encara l'acompanya.

Però a la vegada, el que “em va afectar” va ser l'índici de la seva agència com la capacitat d'acció davant d'unes relacions concretes de subordinació. Per això, en el que vull fer èmfasi és en les estratègies d'agència que en el cas de la Meri reflecteixen una temporalitat discontinua, una estratègia de recomençament que fuig de la linealitat esperada. A part d'abordar les múltiples formes de travessar la vida escolar, també vull fer referència a **les trajectòries escolars com a espais d'agenciamment**. Tal i com diu Ripamonti i Lizana (2020) les trajectòries es podrien concebre com “un espai d'agenciamment i entrecruaments d'estructures cristal·litzades a normes, franges etèries, perioditzacions, etc.” (pàg. 294). D'aquesta forma, els diferents modes d'avançar, transitar, viatjar i desplaçar-se en un context institucional homogeneïtzant, constitueixen estratègies de resistència en les que els propis ritmes d'aprenentatge, les diferents activitats que conviuen amb l'escolaritat i/o les situacions vitals específiques tracten d'adequar-se a una normativa des dels marges o des de les esclotxes.

Aquest ha estat un espai per pensar la multiplicitat de recorreguts escolars possibles, més enllà d'una concepció dominant que es basa en una progressió lineal. A part dels factors exteriors al centre escolar,

també cal posar el focus en aquesta dimensió. En aquest sentit, trobo que la fusió entre l'escola i l'institut a través del Pla Estratègic de Centre és una bona iniciativa per tal de combatre amb les irregularitats que sovint comporta el pas de l'Educació Primària a la Secundària, com per exemple, els canvis en les rutines escolars, els nous horaris i les responsabilitats, l'augment d'assignatures, de professorat i d'alumnat, l'absència d'un referent clau, etc. En aquesta direcció, això pot esdevenir en significacions positives envers l'escola. Com en aquest cas, on la finalització de l'ESO s'associa amb la realització personal, amb la possibilitat de reconeixement social i amb millors condicions de vida.

De la mateixa manera que facilitar un bon trànsit entre la Primària i la Secundària és important per tal de dissipar les irregularitats educatives, penso que també ho és el fet de seguir construint vincle entre la llar i l'escola i entre el dins i el fora del centre. Més encara en aquest trànsit. Així doncs, a la següent secció em dirigeixo i exploro com interactuen les exterioritats amb la vida escolar.

## METODOLOGIES MÒBILS PER IMAGINAR UN BARRI MÉS JUST

Des del principi de la meua estada el camp, havia volgut realitzar un projecte fotogràfic sobre el barri amb els i les alumnes per tal de construir vincles entre l'escola i les exterioritats. Amb el suport de la directora i dels tutors, aquest tema va restar entreobert durant un temps, fins que vam començar a donar-li forma a través d'algunes activitats. Així doncs, tot seguit explico aquesta experiència, que va transcórrer durant el trànsit de la Primària cap a la Secundària, en el context d'una etnografia que es va movent i que es va localitzant en diferents espais i posicionant de diferents maneres.

Clifford diu que l'etnografia tendeix a ser interpretada com una "estada intensiva" [*intensive dwelling*] (1997, pàg. 2) que es focalitza en l'estudi d'una cultura al voltant d'un lloc concret, com a "llocs delimitats particularment adequats per a la visita intensiva dels antropòlegs" (1997, pàg. 20-21). Amb això, Clifford problematitza els llargs períodes d'investigació al camp apuntant a la necessitat de canviar els imperatius etnogràfics: de l'estada intensiva al viatge. D'aquesta manera, Clifford (1997) em fa reflexionar sobre el treball de camp com una pràctica de viatge. Això no vol dir que rebutgi la concepció dominant de l'observació participant com un període d'estada relativament llarg al camp, sinó que em mou a pensar que aquesta no és la única forma de fer etnografia.

A la vegada, aquesta deriva cap a una etnografia més mòbil reflecteix la realitat d'un món globalitzat (Featherstone, 1991; Sassen, 1998) on el canvi tecnològic (Castells, 2020; Urry, 2007) i el desenvolupament urbà constitueixen al subjecte tant pel seu desplaçament com pel seu estasi (punts

constants, fixos i immòbils). Tot plegat em porta a plantejar-me noves formes de comprensió de la realitat social en el camp de l'educació. Per exemple, pensar en **formes i pràctiques educatives que es vinculin amb les experiències de/en moviment dels infants i adolescents** per tal de poder comprendre no només les seves necessitats educatives sinó també les seves inquietuds i preocupacions més generals.

## Exterioritats, recorreguts i mobilitats

En el camí d'anar recorrent aquesta etnografia en moviment, un dels objectius inicials del meu projecte tenia a veure amb les **exterioritats, els recorreguts i els altres contextos** en els que participaven els i les adolescents fora de l'escola. Em proposava utilitzar la fotografia per documentar i construir narratives visuals sobre el seu entorn: els trànsits quotidians, recorreguts i mobilitats. Per això, em preguntava: Com s'apropien de l'espai, entenent aquest com a element de discurs i de poder? Quines mirades tenen sobre el barri, tenint en compte l'estigmatització social predominant?

De camí cap a l'escola per fer la primera reunió em sento una mica nerviosa. Em preocupa que el que es proposa des de la universitat sembli desbaratat a l'escola. He intercanviat un parell de correus amb els tutors de 6è i semblen acollidors. Això em relaxa una mica.

A la primera que veig és a la Maria (tutora de 6èB) i al cap d'una estona ve el Carlos (tutor de 6èA). La Maria m'ensenya fotos i m'explica entusiasmada les activitats de plàstica que estan fent a l'escola. Ella els hi presenta artistes i després l'alumnat ha d'imitar les seves tècniques. Em pregunto quines obres i quins artistes els hi mostra, si són "els de sempre" o va més enllà... [...]

[Fragment de diari de camp, 15 de desembre de 2017]

Aquest fragment del meu diari de camp se situa en la 1era fase del treball de camp, és a dir, a 6è de Primària, pocs dies abans de començar les observacions al centre. L'objectiu d'aquesta reunió va ser concretar quins dies de la setmana anava a l'escola. Els hi comento que m'agradaria estar els dies que es faci l'assignatura de Plàstica, tot i que també vam decidir que aniria els dies que fessin projecte.

Me'n vaig amb bon gust de la reunió. A l'acabar, he anat amb la Marta (directora) a l'Institut i s'ha ofert a deixar-me la seva guia de Marràqueix, després d'explicar-li el meu proper viatge al Nadal. La fullejo mentre sóc al metro de tornada. Ahora, penso en el **projecte sobre fotografia i arquitectura** que la Maria ha deixat entreobert.

[Fragment del diari de camp, 15 de desembre de 2017]

Començo a pensar sobre com enfocaria aquest projecte. La Maria em va dir de relacionar-ho amb l'arquitectura, tot i que jo tenia pensat abordar-ho des de qüestions relacionades amb **la identitat, els marges, la memòria i el territori**. De moment, deixem aparcat el tema, atès que primer vull familiaritzar-me amb el centre, conèixer una mica a l'alumnat, al professorat i el funcionament de l'Institut Escola en general.

Així que durant els primers mesos (del gener fins a l'abril de 2018, aproximadament) em vaig endinsar completament en les dinàmiques i les metodologies que realitzava el professorat: el projecte, les competències bàsiques, les sortides a d'altres espais culturals i l'assignatura de Plàstica juntament amb la comissió d'art.

No em detindré aquí en aquestes qüestions, perquè és un període que explico a la capa d'*Aprenentatges*. Un període que abasta els primers mesos d'estada en el centre en els que tractava d'ubicar-m'hi i veure quin lloc podia ocupar, fins que vaig sentir-me prou segura per tal de comentar la proposta que tenia sobre el projecte fotogràfic als tutors de 6è.

A finals de maig, li comento la meva proposta a la Maria. Volia començar per fer una ruta pel barri per tal de veure com significaven els diferents espais i indrets per on caminàvem. A la Maria li va agradar la idea. A més, diu que tenia pensat que cap a finals de curs vingués un guia/historiador (Jordi Vilalta) per fer la sortida de "Conèixer Sant Adrià del Besós". Com som a finals de curs, proposa que comencem demanant unes redaccions a l'alumnat per tal d'aprofitar i avaluar l'expressió escrita de l'assignatura de castellà que té pendent. En aquestes redaccions proposem que escriguin sobre: un espai del barri en el que gaudeixin, que expliquin a quins llocs portarien a un amic o una amiga que no el conegui i, per últim, que narrin el que els agradaria que canviés (Figura 15).

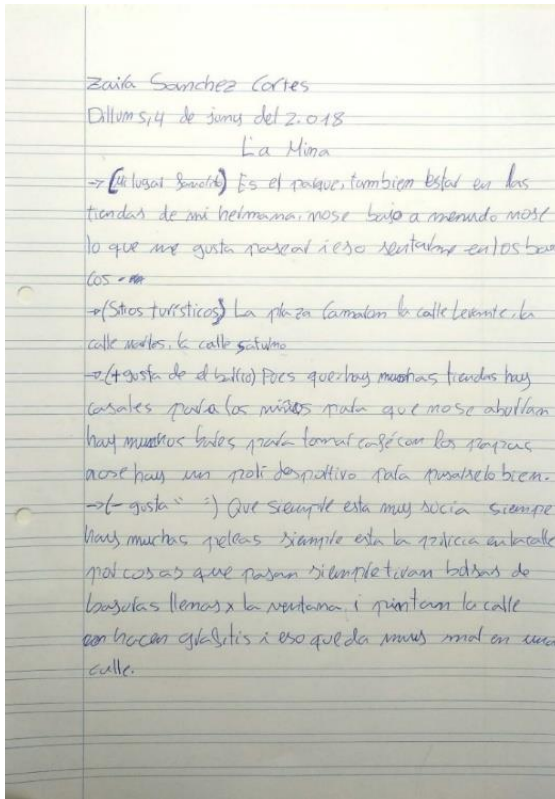


Figura 15: Redacció d'una alumna sobre el barri

Penso que les redaccions em serviran per mapejar els llocs d'interès de l'alumnat per tal de **preparar la ruta pel barri**. Primer les corregeixo. Cal mirar la coherència, la cohesió, l'ortografia i la presentació. 2,5 punts cada criteri.

El ritme ara a l'escola és bastant frenètic, ja que estem a finals de curs. **Em comenta la Maria que no creu que hi hagi temps per fer la ruta pel barri finalment, ja que és la última setmana del curs i tenen activitats programades, a més a més, hi ha jornada intensiva.**

[Fragment del diari de camp, 6 de juny de 2018]

Aquestes són les redaccions que a la capa d'Aprenentatges desenvolupo amb més profunditat, com una forma de presentació dels nois i les noies, travessada pel meu recorregut com a investigadora.



## Per què considero important fer una ruta pel barri?

A la capa de *Discontinuitats* he afrontat la distribució desigual d'uns marcs que produeixen versions modèliques i vives d'alguns barris, territoris, subjectes, etc. mentre que n'estigmatitzen d'altres. Si bé vaig focalitzar-me en com afectaven aquests marcs a les subjectivitats tant de l'alumnat, com del professorat i mi mateixa...

... en aquest capítol em centro en **com afecten aquests marcs a la producció de geografies injustes** (Soja, 2014). El punt de partida és el mateix, és a dir, analitzar com les polítiques contemporànies afavoreixen els privilegis d'alguns, mentre que en desfavoreixen d'altres. Aquestes polítiques deriven de la globalització i de la formació de l'economia actual "magnificant les moltes desigualtats ja existents a la societat contemporània, com aquelles entre rics i pobres, entre homes i dones i entre diferents grups racials i ètnics" (pàg. 55). Soja (2014) parla de la globalització de la injustícia i de la injustícia de la globalització com la condició postcolonial del poder en el que sorgeixen geografies desiguals i es formen estructures de privilegi que beneficien a uns mentre que desfavoreixen als altres.

Esdevenen així les geografies injustes, com a conseqüència de les geografies colonials i postcolonials, que es caracteritzen per "un exercici de poder, ja sigui a través de la conquesta directa o (últimament) a través d'una influència política i econòmica que equival efectivament a una forma similar de dominació" (Young, 2001, pàg. 27). D'aquesta forma, tal i com afirma Said (citada a Soja, 2014) **la construcció cultural de l'altre com a éssers subordinats i inferiors, s'expressa en espais definits i regulats**. Basant-se en Foucault (1975), aquests espais colonitzats inclouen les classes, les presons, els jutjats, els hospitals, els llocs de culte, etc. tots ells, són espais organitzats jeràrquicament que constitueixen àrees d'exclusió, dominació i control disciplinari. En el procés d'analitzar les ambivalències i les tensions entre colonitzadors i colonitzats, Said, a la vegada, exposava que **aquestes geografies opressores i injustes també poden constituir formes de resistència i emancipació**. D'aquesta manera, voldria destacar com "l'espacialitat de la (in)justícia pot ser a la vegada intensament opressora i potencialment alliberadora" (Soja, 2014, pàg. 71).

Una qüestió que explico de forma més extensa al començament de la capa de *Discontinuitats* és que el cas de la *Mina*, és el d'un barri al qual se li va imposar des de d'alt la segregació i el reallotjament, abocant-lo clarament a **un procés d'injustícia espacial**.

Actualment, es tracta d'un context vulnerabilitzat on persisteix població majoritàriament d'ètnia gitana. Degut a això, al capítol de discontinuïtats també reflexiono sobre els processos d'oposició cultural que sorgeixen entre la minoria gitana i la societat majoritària que viu a la ciutat de Barcelona. Tot i així, la Paula, alumna de sisè, em comenta que el barri ha canviat molt aquests últims anys. M'explica que ja no hi ha tantes baralles. És cert que durant el transcurs dels anys, degut al desplaçament des de les teories del dèficit –que construeixen un subjecte victimitzat– cap a les teories de les agències –que construeixen un subjecte situat i actiu del seu territori, la geografia imaginada del barri de **la Mina s'ha anat re-configurant amb la finalitat d'incrementar els efectes positius i reduir els negatius.**

Això em fa reprendre la qüestió sobre com **la inscripció de geografies opressives també pot crear espais de resistència i apoderament.** En aquesta línia, Soja (2014) sosté que la segregació no és automàticament bona o dolenta, ja que aquesta pot ser voluntària i beneficiosa, en el cas de persones que decideixen viure juntes i crear identitat i comunitat. Per tant, destaca la possibilitat de què la formació de guetos pugui servir per crear una consciència compartida d'opressió per tal de generar una resistència coordinada. No considero directament que aquest sigui el cas del barri de la Mina, atès que, en aquest cas, la segregació originàriament no va ser voluntària. Però tampoc no descarto que com a conseqüència d'aquesta segregació puguin esdevenir formes de resistència i apoderament. Manuel Delgado i Daniel Manet (2007) expliquen aquesta capacitat de contestació i de resistència:

El que abans era un carrer és ara escenari potencialment inesgotable per a la comunicació i l'intercanvi, àmbit accessible a tots en què es produeixen constants negociacions entre copresents que juguen amb els diferents graus de l'aproximació i el distanciament, però sempre sobre la base de la llibertat formal i la igualtat de drets, tot això en una esfera de la qual tothom pot apropiarse, però que no pot reclamar com a propietat; marc físic del polític com a camp de trobada transpersonal i regió sotmesa a lleis que haurien de ser garantia per a l'equitat. En altres paraules: lloc per a la mediació entre societat i Estat –cosa que equival a dir entre sociabilitat i ciutadania–, organitzat perquè hi puguin cobrar vida els principis democràtics que fan possible el lliure flux d'iniciatives, judicis i idees (Delgado i Manet, 2007, pàg. 7).

Per això, és necessària **una nova consciència crítica espacial** com a força política mobilitzadora. **Una consciència que tingui en compte que el barri on ens situem ha estat format en el passat per uns processos socio-espacials injustos,** de reestructuració i de re-allotjament, sota unes condicions que no

van ser pas voluntàries ni per la pròpia elecció dels habitants. Però es tracta d'**una consciència que també té en compte que, de la mateixa forma, podem construir la nostra geografia del present històricament i socialment**. Això desplaça la noció d'espai com a simple contenidor neutral que va ser construït pel drama social cap a una visió que el concep com a construcció social i que es pot modificar a través de l'acció política i social (Delgado i Manet, 2007; Delgado, 2011; Soja, 2010).

Vaig acabar assumint que, definitivament, no podríem realitzar la sortida pel barri. Vaig adonar-me'n que dur-la a terme exigia un temps del que l'escola no disposava. Durant aquelles dues últimes setmanes de final de curs es respirava una sensació de saturació a l'escola, degut a la manca de temps per acabar les activitats i projectes que tenien pendants. Per tant, no em sentia amb el dret d'insistir en què realitzéssim la ruta. De moment, m'emporto les redaccions a casa per corregir-les.

[Fragment del diari de camp, 10 de juny de 2019]

## Geografies i afectes

D'acord amb Soja (2014), l'espai és una força important en la formació de la societat. En el seu llibre *En busca de la justícia espacial* parla sobre com les (in)justícies s'infonen per l'espai, tant local com globalment. En aquesta línia, analitza l'espai com a fenomen social, és a dir, tenint en compte com allò social i allò espacial s'interrelacionen dialècticament i són mútuament constitutius. Aquesta idea s'ubica en l'actual gir espacial el qual representa un canvi d'una era en el que el pensament espacial estava subordinat a una explicació històrica, cap a un altre on la dimensió espacial i històrica tenen la mateixa importància. Aquesta nova consciència espacial implica adonar-nos de què **les geografies on vivim són productives i per tant, poden provocar formes opressores de dominació cultural i política** basades en l'ètnia, el gènere, la nacionalitat, etc. agreujant formes d'injustícia i discriminació.

Aquest fet comporta una nova explicació ontològica que implica una “dialèctica triple” entre tres qualitats: “la social/societal, la temporal/històrica i l'espacial/geogràfica” (pàg. 111). De forma que la nostra espacialitat, la nostra historicitat i la nostra sociabilitat són ontològicament equivalents. Així, de la mateixa manera que els processos socials i històrics configuren allò espacial, l'espacialitat també donarà forma a les relacions socials. Això comporta analitzar **l'espai com a fenomen social**, és a dir, tenint en compte com allò espacial intra-actua amb allò social i ho configura. D'aquesta manera, allò social i allò espacial estan entrelaçats afectant i sent afectats mútuament (Rifà i López, 2022). Tal i com diu Soja (2014):

Al llarg de les nostres vides, ens esforcem a donar forma als espais on vivim, mentre, aquests espais, consolidats i desenvolupats, li estan donant forma alhora a les nostres vides en nombrosos aspectes. Per tant, estem ineludiblement immersos en les geografies del nostre voltant exactament de la mateixa manera que som actors essencials en els contextos socials i sempre estem involucrats d'una manera o altra en la construcció de la nostra biografia individual i de la història col·lectiva (pàgs. 111-112).

Donar forma als espais socialitzats i ser conformatos per ells alhora comporta pensar en com afectem i som afectats pels espais. Així doncs, **les geografies on vivim afecten a determinats esdeveniments, a les nostres experiències i relacions socials, de la mateixa forma que nosaltres les afectem, actuant per canviar-les o re-configurar-les.**

En el següent apartat, vull abordar la noció de justícia espacial a través de l'ús de metodologies mòbils i de l'etnografia digital visual. Per tal d'incloure la noció de justícia espacial, contemplo les metodologies mòbils i visuals (i les pràctiques artístiques i culturals ) com a formes de consciència i mobilització social. En primer lloc, abordo les **metodologies del caminar**, i posteriorment, **una dimensió digital em fa pensar en altres espais possibles**. A tall d'exemple, Cubillos (2012) parla de la fotografia com a tàctica de resistència (De Certeau, 1984) al límit i a la perifèria. Amb la noció de ciutadanes al límit i a la perifèria, l'autora fa referència a subjectes en contextos de no-ciutadania en busca de l'exercici d'una pràctica política que els permeti ser protagonistes de les seves històries i de la seva realitat. Voldria destacar aquí la condició de liminalitat que emergeix en els contextos de no-ciutadania, en el sentit de què, en moltes ocasions, són zones frontereres –en el cas de Cubillos (2012), los Altos de Cazucá, situat en la frontera entre Bogotá i Soacha. Aquesta liminalitat fa que sorgeixin tensions i identitats estratègiques a banda i banda de la frontera quan, per exemple, hi ha conflictes de jurisdicció o quan les polítiques públiques són més justes a l'altra banda de la frontera.

Aquesta liminalitat constitutiva de les subjectivitats en els espais fronterers o llocs de trànsit, possibilita revertir els processos de colonialisme a la mateixa ciutat, considerant com a productives en termes de significacions i pràctiques culturals les “zones de contacte” tal com succeeix en el projecte Trans-Emigra (Rifà et al., 2021). M'agradaria ressaltar com el límit no és vist com quelcom que restringeix, sinó com els contextos limítrofes poden ser vistos com espais on construir formes de participació i d'agència per a la construcció d'un barri més just.

En el cas del Trans-Emigra, **els trànsits pels espais quotidians del barri ens fan situar-nos en aquesta liminalitat**. No en el sentit precís de construir un barri més just, sinó **com a espais i temps per a la**

**construcció d'agències**, tant de les nenes com de les nostres pròpies com a investigadores (Rifà et al., 2021). Veiem aquests trànsits com a espais liminals, en el sentit de què a través d'ells es construeixen superfícies i límits a partir dels quals es van construint intimitats i relacions d'afecte amb les participants (Ahmed, 2015). En aquesta línia, tal com escrivim en el nostre article (Rifà et al., 2021), la Berta explica:

Trencar amb l'espai de la casa i el trànsit de l'escola a casa fa sentir la nena més apoderada, més segura a l'hora d'explicar-li coses i sorgien molts més temes que a la seva habitació. A partir d'aquell moment també poden fer moltes altres coses i entrar a altres espais que estaven reservats fins aleshores i en aquest sentit, el vincle avança. Quan tornen a casa ja no van a la cambra, sinó que van a la sala del menjador. Quan eren a l'habitació tenien la sensació que s'estaven perdent el que passava fora i que només podien construir realitat amb la nena a l'habitació. Més endavant, el vincle fa que els límits del camp s'estenguin i aconseguixin veure què hi ha a l'altre costat de la porta, que és la sala del menjador (Berta, 1:05:00) (pàg. 634).

En aquest exemple, el context limítrof se situa a través dels contactes amb aquests “altres espais que estaven reservats fins aleshores” i a través d'aquest contacte, els vincles i els límits del camp s'estenen. En relació al vincle, les coses que li explica la nena a la Berta ara flueixen més i apareixen temes més personals. Podríem dir que apareix més com a subjecte agèntic i apoderat, qüestió que des de l'altra banda (l'espai de la casa) no contemplaven. Pel que fa als límits del camp aquests també s'expandeixen; no només en el sentit d'haver entrat en aquests “altres espais” sinó que al mateix temps, quan tornen a casa, poden veure el que hi ha més enllà de la porta de l'habitació de la nena, que és la sala del menjador.

## Una etnografia en moviment

Ara ja som al curs següent, és a dir, que el que explicaré se situa en la **Zona fase del treball de camp amb els nois i noies de 1er d'ESO**. Després de l'experiència del curs passat, en la que finalment no vam poder realitzar les rutes pel barri, aquest cop començo a pensar en la necessitat d'altres temporalitats i altres espais que s'estenguin més enllà de l'espai i el temps de l'escola i de l'aula. Una etnografia que es mou no té perquè implicar que aquests moviments hagin de ser en llocs físics, tal i com qüestiona Marcus (1995), així que aquesta etnografia passa a dialogar amb altres espais-temps digitals fora de l'aula.

**Acostumada a anar a l'escola, dono unes quantes voltes fins a arribar a l'institut. A l'entrada reconec el conserge que està fumant juntament amb dos professors més. Em presento i m'acompanya a l'aula**

que havia demanat. Jo m'esperava una aula semblant a una àgora, sense taula ni cadires, que a l'entrar et convidés a relaxar-te, però a l'obrir la porta no vaig tenir aquesta imatge. L'aula és molt lluminosa, és ple migdia i hi toca el sol directe, però en mig d'aquesta lluminositat, seguien les fileres de taules i cadires individuals de les que volia fugir.

El primer que faig és arraconar-les totes al voltant del perímetre de l'aula, per tal que quedi el centre buit i poder asseure'ns tots al terra.

Mentre espero que els i les alumnes entrin a l'aula, observo les parets i la decoració dels passadissos. Fora, just davant de l'aula hi ha un mural contra la violència de gènere.

L'alumnat va entrant a l'aula i em fa il·lusió reconèixer algunes cares. Em fa sentir-me ubicada, malgrat ser un espai nou. No va ser gaire bona idea el canvi de distribució de cadires i taules tant brusc, molts es resisteixen dient que els hi resulta incòmode perquè no poden recolzar l'esquena. Així que acaben agafant les cadires. Els hi començo explicant que farem un projecte de fotografia i que obrirem un compte a Instagram per anar compartint les fotografies.

[Fragment del diari de camp, 13 de febrer de 2019]

Marcus (1995) qüestiona la concepció dominant dels llocs on fem etnografia com si fossin “contenidors” delimitats que poden ser estudiats i comparats amb “contenidors” d'altres llocs. Hernández i Sancho (2018) també aborden **la noció de camp com un espai sense límits** i que és “multi-situat, entrellaçat, complex i multi-facètic” (pàg. 6). Amb això, consideren les notes de camp com a entrellaçaments i “intra-accions” (Barad, 2007) entre els diferents subjectes, l'entorn físic, les pràctiques, les imatges, etc. Aquesta noció comporta anar més enllà del terme “interacció”, que pressuposa una agència separada entre els diferents elements que conformen la realitat del camp. A més, en un món cada vegada més visual i digital, el rol de les imatges i “les tecnologies digitals obren noves finestres per a l'exploració etnogràfica de les experiències culturals” (Hernández i Sancho, 2018, pàg. 10). Aquesta creixent multiplicitat de llenguatges i formes d'expressió i comunicació em fa replantejar-me la noció de camp com un espai tancat i em fa valorar **els mètodes visuals i digitals com a metodologies que possibiliten explorar un camp més obert, fluït i mòbil**.

En aquest sentit, una etnografia en moviment implica tenir en compte com intra-accionen els diferents artefactes visuals, digitals, materials, com també allò intangible, immaterial, el que no es veu: les olors, els sons, les percepcions i experiències que ens construeixen, etc. i que afecten a la realitat investigada. Els entrellaçaments, el dinamisme, la mobilitat em duu a pensar en una etnografia en moviment que surt de la delimitació de l'aula i de l'escola com a contenidor etnogràfic. La multi-modalitat dels

llenguatges en general i concretament, les tecnologies digitals ens ofereixen moltes possibilitats per a explorar aquests entrellaçaments. En el cas del projecte fotogràfic, tinc presents la rigidesa del temps i els espais a l'escola. Tinc la sensació, a més, que a l'institut, s'accentua aquesta rigidesa, ja que les assignatures estan dividides entre més professors i professores, i per fer una sortida durant el matí o a la tarda, has de tenir en compte la planificació del temps de cadascun d'ells i elles.

Així doncs, contemplo la possibilitat d'utilitzar metodologies més mòbils. Concretament, penso que pot ser bona idea obrir un compte a **Instagram com un altre espai/temporalitat que s'estén fora de l'aula**. La plataforma digital podria ser un espai d'accés compartit on els i les adolescents compartissin les seves mirades i modes de reflexivitat i coneixement, tant sobre sí mateixos i mateixes, com sobre l'escola, sobre el barri o altres contextos. Per tal de compartir les seves vivències de/en moviment. Unes experiències que transiten entre el dins i el fora de l'aula. El sentit d'aquest compte a Instagram i com aquest s'encabeix dintre d'una etnografia visual i digital ja l'he explicat en apartats anteriors. Així que ara m'agradaria fer una volta per les metodologies del caminar i del recorregut acompanyat, ja que aquestes són el pont que em porta a pensar en com allò digital podria ampliar la noció d'espai o com pensar més enllà de l'espai físic.

## **El caminar per imaginar un barri *vivable***

*“Necesitamos ser, volver a ser, flâneuses.  
Debemos ser y seguir siendo paseantes incómodas”  
(Iglesia, 2019, p. 153)*

En la darrera dècada, la recerca qualitativa s'ha ampliat per incloure nous mètodes que acosten les arts als mètodes d'investigació, és a dir, la recerca educativa basada en les arts (ABER) (Mulvihill i Swaminathan, 2019). En aquest sentit, les metodologies del caminar emergeixen com un desplaçament metodològic a través de l'ABER (Belidson, 2020). El 12 de març i l'11 de juny de 2020 vaig assistir al seminari *Formas de caminar: “desplazamientos” metodológicos a través de la educación y las artes* on Belidson (2020) va explicar com **el caminar pot esdevenir un procés artístic i participatiu per produir coneixement i saber i també, com una forma d'investigació etnogràfica visual i multisensorial de/en moviment**. En el cas del projecte amb el Trans-Emigra, les metodologies del caminar, junt amb d'altres pràctiques artístiques, ens permeten percebre els elements sensorials de les experiències de les participants i de nosaltres mateixes com a etnògrafes, com també explorar

significats sobre la construcció del lloc (Pink, 2008) a través dels trajectes quotidians, com també ens duu a explorar noves maneres de narrar les subjectivitats des de perspectives multisensorials, encarnades i relacionals. Anem a veure com s'entrellaça tot plegat amb el treball de camp en el marc de la tesi.

Avui he vingut amb temps. Passejo tranquil·lament pels carrers del barri fins arribar a l'institut. Tracto de caçar les converses de la poca gent que trobo al carrer. Veig una ampolla de rentaplats, una capsa de pastilles, un vestit blanc tirat pel terra... i a la llunyania de la direcció cap on estic caminant veig una escombriaire escombrant el carrer. Està parlant amb una dona gran i a mesura que m'apropo escolto les queixes sobre com de brut està el carrer: "Suerte que yo tengo una casita en Granada y me voy de vez en cuando, porque aquí no se puede estar". La brossa sembla que li dóna la raó. Cada vegada les escolto més fluix, vaig allunyant-me... i arribo a l'institut.

[Fragment del diari de camp, 20 de febrer de 2019]

A la modernitat, existeixen dues nocions clàssiques i antagòniques que descriuen els habitants de les ciutats. D'una banda, el *flâneur* (Baudelaire, 1863), i d'altra banda, el *citadino* (Simmel, 1986). El *flâneur* és aquell individu que vagava i recorria els carrers sense un rumb fixe, i obert a l'esdevenir del passeig. En canvi, el *citadino* fa referència a la vida nerviosa de l'urbanita degut a la intensitat i els moviments de les grans ciutats. Aquestes dues nocions evoquen maneres diferents de relacionar-se amb les ciutats, barris i llocs per on caminem. El *flâneur* parla d'un subjecte que es mou per la ciutat prestant atenció als detalls, que no té pressa i que experimenta la ciutat amb ulls de descol·locació. En canvi, el *citadino* és un subjecte alienat pel frenesí i els moviments accelerats de la ciutat que reacciona i es protegeix ocultant els seus sentiments i prioritizant la seva raó (Simmel, 1986).

Si bé Baudelaire parlava del *flâneur*, Anna M<sup>a</sup> Iglesia (2019) s'interroga el silenciament de les *flâneuses*. La dona de la modernitat que recorria la ciutat sempre apareixia com a objecte d'observació, mai com a subjecte que observava. La *flâneuse* restava fora del relat, ja que "el control i la vigilància sobre la dona que caminava sola pel carrer la tornava invisible, l'esborrava del mapa, l'excloïa, sense violència, però amb imposició, del mapa urbà" (pàg. 25). L'autora cita a algunes escriptores i artistes de l'època, per parlar sobre l'estructura pública/privada en la que les dones burgeses havien d'estar a les seves llars, sense tenir la possibilitat de recórrer lliurement els carrers de la ciutat. Per exemple, Virginia Woolf, al 1929 va escriure que era impossible per una dona anar a fer un passeig sola.

Em crida especialment l'atenció una novel·la que explica titulada *Historia de una tienda*, on Amy Levy (1888) retrata a dues dones que transgredeixen les fronteres de la llar per introduir-se al món laboral i al món social i cultural. Aquestes dues dones són Gertrude, una escriptora, i la seva germana Lucy,



que és fotogràfica. Les dues dirigeixen una botiga de fotografia que fusiona les seves dues professions que són la narració i l'observació. Així doncs, la novel·la tracta de dues dones que escriuen el seu propi relat sobre la ciutat a través de l'escriptura i la fotografia. Elles són les que observen i les que narren des de la ciutat.

En aquests relats de la modernitat, el caminar per la ciutat es converteix en un exercici de llibertat, en el qual la subjectivitat recorre els paisatges. Però el caminar de les *flâneuses* “no és simple ociositat, el seu caminar és una forma de contestació, de rebel·lia i, per tant, de posada en crisi del relat hegemònic” (Iglesia, 2019, p. 148). Així doncs, **a través del caminar mostren una nova manera d'habitar l'espai públic i construeixen contra-relats que proposen una mirada incòmoda que es deté en les esquerdes i en les fissures de l'espai urbà.**

El sentit que té parlar de les *flâneuses* en aquest apartat és per entendre que **la pràctica del caminar i del transitar per la ciutat porta en sí mateixa el fet d'ocupar la ciutat, d'habitar-la i d'apropiar-se d'ella, com una forma d'insubordinació.** Iglesia (2019) es centra en l'època moderna i concretament en la burgesia de París del segle XIX, a través de diferents pintures i relats de dones que diuen estar subordinades a l'ordre patriarcal de l'època. No obstant, actualment, em pregunto per les múltiples formes de subordinació social i cultural i com aquestes es relacionen amb l'espai i les pràctiques del caminar. Aquí, vull recuperar a Soja (2014) i les seves reflexions sobre com la (in)justícia espacial s'infon en els espais i com aquesta es relaciona amb formes de desigualtat social i cultural. Sumant, a més, la perspectiva adultcèntrica que governa les polítiques de planificació urbana, que no tenen en compte les mirades i experiències de la infància i la joventut.

Així doncs, en aquest apartat proposo que totes siguem *flâneuses*. Les ciutats han anat canviant fins a l'actualitat i ara actuen nous paràmetres de globalització. Tot i així, aquestes transformacions no han reemplaçat del tot la noció dels *flâneurs* i les *flâneuses*, sinó que les han modificat i han emergit nous processos d'interacció, connectivitat i apropiació. Penso en aquelles redaccions que va fer l'alumnat i en com m'agradaria fer aquells recorreguts urbans per entendre com s'apropriaven i es relacionaven amb el seu barri, perquè tots féssim de *flâneuses*. A través d'aquestes narracions vaig poder fer de *flâneuse*, encara que fos a través de “llegir”, caminava i imaginava l'imaginari que narraven els i les joves del seu barri, no obstant, he cregut convenient compartir aquelles reflexions, travessades pel meu recorregut com a investigadora, a la capa d'*Aprenentatges*, com a forma de presentació dels nois i les noies.

D'acord amb tot plegat, formulo les pedagogies basades en el lloc (place-based pedagogies) (Trafi, 2009; Esposito, 2012; Green i Corbett, 2013) com a proposta pedagògica. Fer rutes, caminar amb els i

les joves pel barri i tenir en compte les seves mirades podria fer-nos obrir uns marcs alternatius que permetin repensar les polítiques de re-urbanització del barri. Valorar la capacitat d'agència d'infants, adolescents i joves en la gestió del coneixement i de l'espai, pot ser útil per pensar unes polítiques públiques urbanes que tinguin en compte les seves mirades, ja que ells podrien construir un univers personal sobre la ciutat que els adults no sospitem. Així doncs, imaginem-nos que les seves opinions es consideren a les reunions sobre polítiques urbanes; i com això podria aportar elements per canviar el barri i transformar les coses que els preocupen, com pot ser la brutícia, el medi ambient, la qüestió de les drogues, els habitants del carrer, etc. Estaríem parlant d'una mena de *Photo Voice* mòbil que connectés els i les estudiants amb el seu barri i les seves comunitats a través d'enfocaments basats en la noció de justícia social i espacial (Soja, 2010; Kerham i Comber, 2013) i que finalment, a través de dispositius visuals i mòbils siguin informats als responsables sobre polítiques urbanes.

Els viatges quotidians estan relacionats amb les nostres trajectòries personals, les nostres preferències, els nostres desitjos, etc. Arias (2016) considera les rutes urbanes com a escenaris d'agència on els usos de l'espai públic i les interaccions que s'hi produeixen ofereixen elements d'anàlisi de les relacions socials i la construcció de l'alteritat. Diversos investigadors també subratllen el valor epistemològic de les pràctiques de caminar (de Certeau, 1984). En aquest cas, el coneixement es construeix a partir dels desplaçaments i la quotidianitat espacial del subjecte i també d'aquell amb qui camina. Això implica una coproducció de coneixements que pren el caminar com un camp d'observació i prioritza la narració dels transeünts mentre caminen.

Així doncs, **la metodologia del caminar o del recorregut acompanyat assumeix el paper de l'agència i la gestió del coneixement de l'altre**. Tal i com diuen Marie-Soleil Cloutier i Juan Torres (2010) podríem preguntar-nos no tant per l'impacte de la ciutat sobre el subjecte, sinó per la manera com ho experimenta la joventut i com a partir d'aquí, pot ser transformada en un lloc millor. Aquesta inversió que es centra més en l'agència i no tant en l'impacte, em porta a pensar en **com transformar la Mina en un barri "vivable"** (com diria Butler, 2010) **tenint en compte com és experimentat pels i les adolescents**.

Al projecte del Trans-Emigra veiem aquestes rutes i aquests trànsits com a facilitadores d'aquesta transformació. Les narratives del caminar generen noves oportunitats per construir-se i narrar-se. A través del passeig "les nenes podien repensar les seves subjectivitats, afectant l'espai de l'altre, mentre tocaven, jugaven i connectaven amb l'altre: adults, nens, objectes o desitjos" (Rifà i López, 2022, s.d.). Des d'aquesta perspectiva, cito textualment un fragment de l'article que vam escriure sobre les

narratives del caminar, junt amb uns fotogrames (Figura 16) d'un dels trànsits de la llar a un espai públic:

A casa, l'escena estàtica només es va veure interrompuda per les converses entre les noies, Hasna, Zineb i Zahira, que estan explicant com preparaven els seus cossos per a la celebració: banyar-se, maquillar-se, pintar-se ungles, vestir-se, etc. Però al centre comercial, corren, criden i trien i recullen els regals. Aquí el poder de l'espai és el seu propi dinamisme. El moviment no es limita a l'interior, limitat per les parets de la casa, el moviment s'està ampliant pels diferents espais que travessem, caminem. En aquest sentit, les relacionalitats que emanen de cossos, objectes, espais i moviments fan que sorgeixin nous temes, temes que d'una altra manera no sorgiran de l'escena estàtica del principi, quan ens vam asseure al sofà mentre dinàvem a casa (Rifà i López, 2022, s.d.).

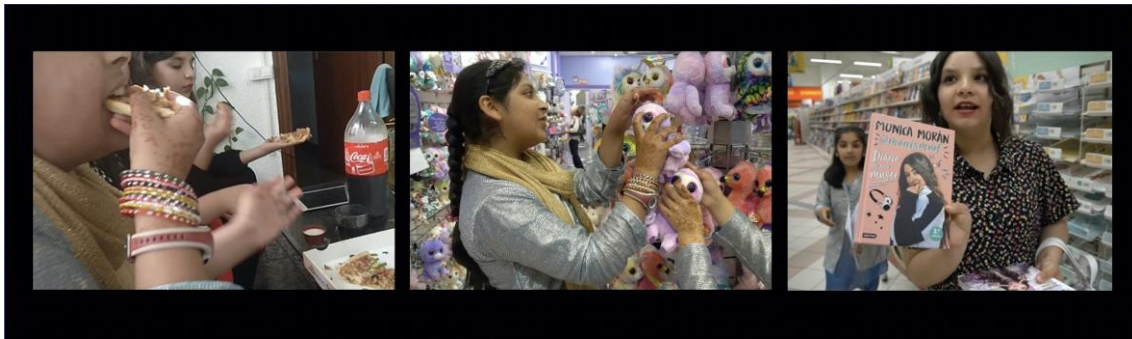


Figura 16: Pasetant pel centre comercial

Aquí també abordem la importància de la justícia espacial per fer més “habitables” uns espais dividits de forma desigual, que orienten els cossos de forma específica, per exemple, reproduint una blancor normativa (Ahmed, 2015). A partir dels trànsits, ocupem els espais i amb això s’amplifiquen les superfícies ocupades pels cossos. Tal i com deia al principi, quan em presentava a través dels meus trànsits i recorreguts, l’habitant que transita per l’espai pot expandir o reduir la superfície ocupada pel seu cos a través dels seus desplaçaments. Així que torno a imaginar-me les línies que deuen dibuixar els nostres cossos a l’ocupar els espais públics i com això pot tenir un efecte transformador, en la mesura en que s’amplien les superfícies d’aquests cossos.

## **Imaginant espais-temporalitats-escolaritats-altres**

Per acabar, m'agradaria tornar a la noció de geografies injustes i com aquestes es podrien transformar a través d'allò digital, on la distància s'ha de mesurar necessàriament d'una altra manera. És a dir, com a través d'allò digital es poden produir geografies més justes, entenent que en el procés d'investigació etnogràfica digital, allò digital, sensorial i material són inseparables. Així doncs, podríem pensar en com emprem els mitjans i les plataformes digitals per generar sentiments, sensacions i afectes sobre allò local i construir conjuntament altres llocs, localitats o espais on habitar. I com aquests mitjans podrien servir per expressar i comunicar qüestions que a través de les formes de comunicació convencional potser no s'expressarien.

### **Podríem imaginar-nos espais i escolaritats-altres a través de l'ús de metodologies mòbils, artístiques i culturals, i particularment els recorreguts fotogràfics pel barri, junt amb la indagació narrativa.**

Aquests ens poden permetre situar-nos en un llinard, en un entremig que ens fa qüestionar i treure a la superfície les estructures espacials de privilegi, ja sigui per motius d'ètnia, gènere, classe social o qualsevol altra forma de control jeràrquic i dominació. Això ens fa preguntar-nos quin territori o barri volem, com també, podríem començar a reflexionar sobre com podria revertir això en la transformació educativa. És a dir, quina escola volem. Tanmateix, podríem imaginar l'espai escolar com un espai-altre, més enllà d'un espai normativitzat. Un espai-altre que es va construint en els afores, que es situa al marge o als límits de l'ordre normal de les coses.

Una de les finalitats d'utilitzar metodologies visuals i mòbils era explorar les exterioritats de l'escola i treballar la construcció de les identitats dels i les joves en relació a aquests elements externs a la institució. Finalment, aquesta dimensió digital s'ha infiltrat de múltiples formes en la recerca. Tant la capa de *Discontinuitats* com la capa de *Visualitats*, aborden què passa quan utilitzem les tecnologies digitals en el centre escolar per tal de vincular les experiències de la joventut entre el dins i el fora de l'aula.



*Discontinuitats*

## EMMARCANT...

*“Aprender a ver el marco que nos ciega respecto a lo que vemos no es fácil. Y si existe un papel crítico para la cultura visual en tiempos de guerra, no es otro que **tematizar el marco coercitivo, el conductor de la norma deshumanizadora, el que limita lo que se puede percibir y hasta lo que puede ser.** Aunque la limitación sea necesaria para el enfoque, y no exista un ver sin una selección, esta limitación con la que nos han pedido que vivamos impone condicionamientos a lo que puede ser oído, leído, visto, sentido y conocido [...]. Este “no ver” en medio del ver, este no ver que es la condición del ver, se convirtió en norma visual [...]” (Butler, 2010, pàgs. 140-141)*

Sortim al carrer. El més important és observar, parar més atenció al que tenim al nostre voltant. Què veiem? Balcons, edificis, cotxes... Fulles, colors, pedres, gent... Anem concretant cada cop més la mirada. Què passa si tanquem els ulls? D'altres sentits es desenvolupen: l'oïda amb el soroll dels cotxes, el tacte amb el sentir del vent...

Agafem **uns marcs** per simular que fem fotos. Ens dispersem una mica, les fem i compartim el que hem fotografiat oralment. Alguns fotografien més que d'altres. Normalment, tendim a fer les fotografies des de la nostra alçada, així que tornem a fer fotos amb **els marcs** intentant moure la posició dels nostres cossos. Quines fotos hem fet ara?

Ens donen a cadascun una càmera digital. Tornem a fer les fotos, aquesta vegada de veritat i les compartim ensenyant-nos-les.

[Projecte *Más Gente genial/Besòs* amb la Mireia Plans i l'Alicia Monteil, 30 de maig de 2018]

Començo situant un taller de fotografia participativa que vaig realitzar com a alumna arran del projecte *Más Gente genial/Besòs* per començar a parlar de la noció de marc. A la fotografia i al cinema la imatge produïda està limitada per un marc. En l'àmbit de l'art, els quadres també estan limitats per un marc que envolta les obres. Els marcs comporten l'acció d'emmarcar, una acció que té a veure amb la construcció d'un significat mitjançant un procés d'inclusió i exclusió, en el que es destaquen uns elements mentre que se'n suprimeixen uns altres. En aquells marcs que ens van donar al taller de fotografia participativa, tot i que tothom estava en la mateixa situació, en el mateix espai i temps, cada participant va emmarcar diferents elements. Així que cadascun/a de nosaltres teníem una perspectiva

diferent del que estava succeint. Alguns tiraven les fotografies des d'alçades més altes, més baixes, l'angulació de la càmera era diferent, el zoom podia oferir major camp visual o voler anar més al detall. A part de la tècnica, també hi intervenia la subjectivitat de cadascun que implica tenir diferents interessos, percepcions, mirades.

Goffman (2006) aborda la **multiplicitat de marcs** i amb això, les múltiples significacions que poden estar implicades en la nostra experiència del món. A través de la noció de marcs vull donar compte de la reserva de mons possibles i a través de l'emmarcar vull ressaltar el sentit de l'experiència per donar sentit a la realitat social. Quan Goffman es preguntava "Què és el que està passant aquí?" (pàg. 8), responia que no hi havia una resposta unívoca per aquesta pregunta, ja que la resposta variaria en funció del marc que s'hi apliqués. En el meu cas, parlar de marcs em permet dotar de sentit a les situacions, interaccions i escenes d'investigació, tenint en compte a la vegada que aquestes situacions podrien tenir interpretacions diferents i estar organitzades a partir de diferents marcs.

El marc esdevé doncs una **zona fronterera de possibilitats** on busco el sentit de la realitat concreta en la que m'he trobat immersa. L'acció d'emmarcar [*framing*] però, ha comportat tot un procés de construcció. Un procés de construcció i d'interpretació de significat que reflexiona sobre "el que ha estat passant aquí". Aquest procés també implica mobilitat, desplaçament i transformació, ja que l'acció d'enquadrar és un fenomen actiu que implica agència en la construcció de la realitat a la recerca d'enquadraments més justos.

La **metodologia** que segueixo en aquest procés és la recopilació de diferents material de recerca: escenes, situacions, diàlegs, anècdotes, bibliografia, etc. per parlar de diferents marcs. Goffman fa servir el terme franja [*strip*] (Goffman, 2006, pàg. 11) per fer referència a qualsevol tall d'una activitat en curs, incloent la seqüència d'esdeveniments tal i com són vistes per la perspectiva d'aquells que subjectivament hi estan implicats. Aquestes franges no les entén com un reflex dels subjectes d'investigació ni tampoc com una divisió analítica elaborada solament per l'investigador, sinó que es refereix a un conjunt ampli de successos sobre els que es vol prestar atenció com a punt de partida per a l'anàlisi. D'aquesta manera, el que narraré, tant en aquest capítol com al llarg de la tesi, no són evidències o proves d'investigació, sinó un marc a través del qual he estructurat i organitzat l'experiència que vaig tenir durant el treball de camp i que em permet donar sentit i analitzar la realitat social.

En la teoria dels marcs de Goffman (2006) no hi ha ni un determinisme per part d'uns sistemes de categorització i classificació ni una visió dels marcs com a instruments manipulables per la llibertat dels



subjectes que escullen quin marc aplicar. Es tracta d'un procés en què "els nostres cossos participen sempre en el món quotidià, qualsevol que sigui el nostre interès en aquell moment. Aquesta participació implica una capacitat d'afectar al món quotidià i ser afectat per ell" (Goffman, 2006, pàg. 5). És a dir, hi ha uns determinats marcs que estructurin la vida social.

Quan vaig anar a l'institut, aquests marcs existien en forma de normes i rutines que organitzaven el que era apropiat i el que no ho era dintre del recinte escolar. Això, evidentment, influiria en la meua comprensió d'aquella realitat. A la vegada, en el transcurs de la meua interacció amb aquests marcs emergeixen ambigüitats, ruptures, errors d'enquadrament, etc. al qüestionar els que havien de ser els marcs de referència "apropiats", al qüestionar el que estava passant allà i dubtar dels marcs alternatius possibles. Per això, m'agradaria destacar la vulnerabilitat en les operacions d'enquadrament, ja que tota construcció de la realitat és vulnerable en els seus marges.

### **... des de la cultura visual**

Al començament deia que la imatge produïda per una fotografia està limitada per un marc. I és que en l'experiència visual també hi ha **qüestionaments, ruptures, ambigüitats**. Hi ha autors que parlen de la societat de l'espectacle (Debord, 1967) o més endavant, de l'era del simulacre (Baudrillard, 1978) centrant-se en la capacitat devoradora de les imatges i relegant els individus a la consideració d'éssers passius que es deixen emportar per la cultura del consum de masses. En aquest cas, els individus serien éssers passius davant de l'existència d'uns marcs predeterminats. Des de la perspectiva de De Certeau (1984) però, en els patrons de consum i visualització és on emergeixen els intersticis, les resistències i les ambivalències. Així doncs, al mateix temps que les imatges funcionen com a representacions que a partir dels filtres dels mitjans de comunicació i les indústries culturals mostren parcel·les de la realitat, també les pràctiques de visualització dels consumidors poden travessar aquestes reixes.

En aquesta línia, es torna cabdal englobar l'anàlisi de **la vida quotidiana de les persones** en la interpretació de la cultura visual, abordant la relació dels individus comuns amb les imatges. Appadurai (1990) també segueix aquesta mateixa línia, tot i que va més enllà de l'enfocament local de la resistència del que parla De Certeau. Ell diu que en la contemporaneïtat, les divisions entre allò local i allò global no són tant clares i que, per tant, ambdues parts s'influencien l'una amb l'altra. La globalització de la cultura ha portat en sí mateixa noves formes de mirar i de visualitzar, i amb això, a noves formes de resistència i d'apropiació de les imatges en la vida quotidiana. D'aquesta manera, Appadurai proposa la imaginació com a pràctica social on:

La imatge, l'imaginada, l'imaginària, són termes que ens dirigeixen a alguna cosa crítica i nova en els processos culturals globals: la imaginació com a pràctica social. Ja no és mera fantasia (opi per a les masses el treball real de les quals està en un altre lloc), ja no és una simple fugida (d'un món definit principalment per propòsits i estructures més concretes), ja no és passatemps d'elit (per tant no rellevant per a la vida de la gent comuna) i ja no és mera contemplació (irrellevant per a les noves formes de desig i subjectivitat), la imaginació s'ha convertit en un camp organitzat de pràctiques socials, una forma de treball (tant en el sentit del treball com de la pràctica culturalment organitzada) i una forma de negociació entre llocs d'agència ('individuals') i camps de possibilitat definits globalment (Appadurai, 1990, pàg. 5).

Així doncs, el treball de la imaginació és un espai de contestació en el qual els individus busquen incorporar allò global a les seves pròpies pràctiques. Com generar noves condicions de possibilitat? Com imaginar nous enquadraments? Com podem re-imaginar l'escola? Com construir formes alternatives de ser subjecte i de ser alumnes? Ara, a través de l'escriptura reflexiono sobre diferents tipus de marcs per imaginar noves condicions de possibilitat. Retorno a les escenes viscudes, parlo amb el meu jo del passat i m'imagino què podria haver passat si...

Des dels estudis culturals, Mieke Bal (2009) utilitza el concepte "emmarcat" com a pràctica d'anàlisi cultural. Amb aquest concepte, és crítica amb el terme "context" en la història de l'art, ja que el veu com un conjunt de dades històriques que no es posen en dubte i que fixen un significat determinat. En canvi, Bal (2009) diu que l'acte d'emmarcar produeix un esdeveniment, és a dir, "és una activitat: quelcom que realitza un agent responsable dels seus actes, a qui podem demanar rendir comptes" (pàg. 178). Així doncs, a diferència del context, en el procés d'emmarcar es fa explícit el que s'imposa sobre l'objecte d'anàlisi; això seria la meua posició, la finalitat i el perquè del meu emmarcar. De manera que a través de l'abordatge d'aquest concepte no vull reproduir una versió del que ha passat al camp, com si fos una professional del camp acadèmic de l'educació, sinó "donar vida als objectes i fent que la vida afecti als objectes que, d'una altra manera, poden ser fàcilment aïllats del que concerneix a la cultura que els envolta" (Bal, 2009; pàg. 221), entenent per objectes tots els cossos humans, no humans, materials que participen en aquesta recerca (Ahmed, 2006).

## ... des de la fotografia

Els marcs guien les interpretacions, ens orienten, ens fan seguir una direcció. Els marcs estructuraven formes de reconeixement. Els marcs reparteixen selectiva i diferencialment. **He dit que a la fotografia també hi ha marcs.** L'angle de la càmera, l'enquadrament, el punt de vista, la perspectiva, la gent que posa, la llum... depenent de tots aquests elements, el marc dirigeix certs tipus d'interpretació. Sontag (1977) diu que la fotografia és selectiva, suggerint que aquesta només ens ofereix una versió parcial de la realitat. A l'emmarcar aquests fragments de la realitat, la fotografia ja ha determinat què vol explicar dins del marc. De la mateixa manera, les narratives mediàtiques dominants també es situen dins d'un marc interpretatiu que divideix entre unes vides menys susceptibles de ser plorades que d'altres (Butler, 2010), anestesiant, en moltes ocasions, l'afecte com a resposta a certes imatges. Així doncs, les imatges estructuraven la manera com interpretem la realitat, interpreten de forma activa i ens direccionen cap a un marc pre-seleccionat. Què és el que mostrem i què és el que queda fora?

M'acosto a la fotografia a partir del discurs que conforma el procés d'enquadrament. Reconec, per tant, la fotografia com un mitjà d'expressió subjectiu i parcial, i per consegüent, a la càmera com a font de subjectivitat. Això a la vegada implica un interès per una mirada pausada, reflexiva i observadora. Pot ser degut a l'escenari actual basat en la imatge en el que la saturació visual no ens permet aturar-nos davant de les imatges per pensar-les. Per pensar què estan dient i quins discursos socials hi estan mediant. Però també pot ser perquè la meua subjectivitat troba un espai dins d'aquesta mirada.

La crítica al paper ideològic de les fotografies ja hi era en els debats sobre l'estètica dels anys 60 els quals insistien en destapar la parcialitat inherent de l'acte de fer fotografies, editar-les i reproduir-les. Spence i Dennett (2005) fugen del positivisme de l'època dels anys 60 i per tant, de l'objectivació de la fotografia. Van més enllà de la disciplina de la història de l'art, que només inclou l'art clàssic i modern, i que és la proveïdora del bon gust i proposen espais per a la crítica de les imatges dels mitjans de comunicació, del cinema i de la cultura popular. Per tant, rescaten la fotografia d'allò quotidià, aquella que no entra en els cercles d'art però on també podem trobar espais per a la crítica, ja que dintre d'aquesta existeixen un conjunt de pautes estètiques que estan naturalitzades i normalitzades i que és difícil exercir una influència subversiva cap a elles. Així doncs, d'una banda, a través de Spence i Dennett (2005), veig com s'amplien els espais per a la crítica visual ja que en els cercles d'art es presentaven només determinades visions de la història, i per tant, fan visibles detalls o racons que fins aleshores havien quedat exclosos sobre uns determinants socials, històrics i econòmics; i d'altra banda, qüestionen les convencions estètiques que existeixen en aquests cercles populars que quedaven més al marge.

En relació a les convencions visuals dels cercles populars i de masses, Jo Spence (2005) comenta que no vol entrar en el mercat de l'art relacionat amb el capitalisme i qüestiona els gèneres de la fotografia preguntant-se per exemple: per què els mitjans de comunicació estan plens de víctimes i desastres i els àlbums familiars de moments alegres? Entre d'altres pràctiques fotogràfiques, vull destacar com a exemple, el seu treball sobre els àlbums familiar en el que fa referència a la ideologia familiar i fa una crítica a l'estètica festiva que hi predomina. En contraposició, ella aborda aspectes que no solen mostrar-se en aquests àlbums, com són el divorci, les discussions i la malaltia.

El que m'agrada d'aquesta fotografia és la **inversió en la relació tradicional entre fotògraf i subjecte/espectadora**. És a dir, històricament el subjecte tenia poc control sobre la seva representació, però partint de les aportacions de Spence, el subjecte/espectadora té capacitat per actuar a partir de les seves narracions personals i reclamar la seva autoria en la pròpia representació. Així doncs, **a través de la re-elaboració i la de-construcció de les fotografies es treballa la relació entre imatge i identitat personal**. Això permet contradir les categories i les etiquetes que es construeixen sobre nosaltres (i que acceptem) i crear noves narratives sobre com es forma la nostra subjectivitat.

Tanmateix, la reivindicació de la càmera com a font de subjectivitat s'emmarca dins de la crítica a la història estàndard de la fotografia per tal de fer visibles els detalls que han quedat exclosos, però també es fa necessària per obrir espais per a la crítica dintre d'aquests detalls i comprendre com les relacions de poder també s'infiltra per aquests forats. Per això, visibilitzar els cànons culturals i visuals que ens envolten i que ens direccionen és necessari, atès que permet aturar-nos per a poder escollir a través de quins símbols i quines imatges volem representar-nos a nosaltres mateixes i la nostra vida quotidiana.

Em sembla pertinent començar per aquí per situar la **importància de la subjectivitat** i de la **fotografia d'allò quotidià** com un gènere que cal pertorbar per tal d'anar més enllà del positivisme estètic i de la fotografia com a passatemps. Vull localitzar, al mateix temps, la mirada inicial des de la que m'aprovo al projecte fotogràfic que duré a terme a l'institut: la fotografia com a discurs, i per tant, amb una visió que tracta d'analitzar les relacions de poder que s'immisceixen en les representacions. Evidentment, tractava de fer un anàlisi **emmarcada en la societat visual i digital actual** i per tant, el tipus d'imatges en les que pensava eren les que compartim a través de les xarxes socials. Em preguntava per la filosofia del "be happy" i comparteix-ho i en com la felicitat s'havia convertit en una ànsia cultural a través de les fotografies que compartim a les xarxes socials, i també de la música, de les pel·lícules i els finals feliços, etc. Quan contemplo les xarxes noto que no estic a la mateixa freqüència i que gaudeixo d'altres estats com la pau interior, la nostàlgia, la tranquil·litat, una persona... però sembla que aquests

altres estats no tenen cabuda ni donen tants “likes” com els moments alegres i festius. M’agradaria representar visualment aquestes altres formes d’estar i de ser, però com es representa a través de la fotografia digital, per exemple, un moment de pau amb tu mateixa? O aquells instants que em sento tranquil·la amb mi mateixa, o amb la gent que m’envolta?

### ... des de la comunitat

La memòria històrica i cultural del poble gitano també funciona com a marc. Halbwach (a través d’Amparán, 2018) parlava dels “marcs socials de la memòria” fent referència a com la memòria que posseeixen els grups socials assegura la seva identitat i la seva pertinença. Aquesta memòria és el reflex de les tradicions i emana de la consciència i la identitat del grup. De manera que els grups forgen les seves identitats a partir dels marcs de la memòria col·lectiva. Així doncs, la comunitat també compta amb uns marcs propis que constitueixen un element central de la seva cultura i està format pel seu sistema de creences.

Així doncs, al mateix temps que emmarco la meua investigació en aquest món-imatge, aquesta alhora té lloc en un **context social i cultural específic**. El context de la meua recerca es situa en **el barri de la Mina**, ubicat als marges de la ciutat de Barcelona. És un barri que es va construir als anys 70 sota unes polítiques de re-allotjament per tal d’erradicar un conjunt d’infrahabitats localitzats a Barcelona. El barri compta amb un alt percentatge de població gitana que provenia d’aquestes “xaboles”. Al llarg dels anys, hi ha hagut successius plans de millora a través dels quals s’han anat creant més serveis i infraestructures, remodelacions, accions urbanístiques, etc. però tot i així, continua sent un barri marginal. Ja que segons les dades del 2017 de l’Institut Nacional d’Estadística (INE) la renda bruta per càpita/ persona se situa entre els 6045-7124€, depenent del districte.

Conseqüentment, en l’imaginari popular s’ha construït una representació de la por, de barri de gitanos identificats amb la delinqüència, la drogoaddicció i la pobresa a través dels mitjans de comunicació i dels discursos polítics. Aquests discursos relacionats amb l’estigmatització i una vulnerabilitat victimitzant em porten a voler investigar la construcció de les identitats dels i les joves i adolescents d’aquest col·lectiu des de les seves mirades i perspectives, i no tant des de la d’aquells que tenen el poder.

En el **marc de l’educació**, l’alumnat espanyol gitano es relaciona amb un baix rendiment acadèmic, alts nivells d’absentisme i un desgranament notori d’alumnat durant l’ESO (Bereményi, 2007). A més, generalment, el professorat i educadors/es es refereixen al comportament disruptiu, la falta de

motivació i una activitat passiva envers les activitats escolars. Aquest seguit de característiques es pronuncien en el trànsit de Primària a Secundària, on la majoria de nens/es gitanos/es serà absentista, mostrarà un baix rendiment acadèmic i abandonarà el sistema educatiu. En aquest context, Bereményi (2007) critica les **interpretacions errònies que culpabilitzen a les famílies i a la cultura** d'aquests aspectes i opta per aprofundir en les causes de l'abandonament, que tenen a veure amb les discontinuitats entre la societat majoritària i la minoritària.

Per a entendre les dinàmiques de la comunitat gitana a l'estat espanyol, Bereményi (2007) utilitza el model ecològic-cultural d'Ogbu que estudiava el rendiment escolar de la comunitat negra als EEUU. Segons Ogbu, els grups minoritaris poden classificar-se en voluntaris i en involuntaris. Respecte els voluntaris, arriben amb expectatives positives i amb un projecte de futur. En canvi, la minoria involuntària adquireix el seu estatus subordinat en contra de la seva voluntat com, per exemple, a través de les conquestes, les persecucions, la colonització, l'esclavatge, etc. dibuixant un marc desigual amb la societat majoritària. Com a conseqüència, les famílies tenen expectatives molt baixes de l'escola. D'aquesta forma, els fracassos acadèmics s'assumeixen com a "naturals" fruit de les desigualtats, i la desvinculació resulta ser una resposta adaptativa, és a dir, una reacció que reconeix la impossibilitat d'accedir a estudis superiors i llocs de treball més ben remunerats.

L'estudi comparatiu que fa entre els gitanos d'Espanya i de Bogotà deixa veure que el model ecològic-cultural d'Ogbu és força tancat i dicotòmic, donant l'explicació d'unes identitats oposades i antagòniques que s'estanquen i no troben la transformació (Bereményi, 2007). Per exemple, els gitanos de Bogotà no compleixen amb el requisit de la categoria involuntària, i per tant, es desatén la complexitat de la gran variabilitat de moviments migratoris i altres variables com el gènere o la classe social que es podrien incloure en l'anàlisi. No obstant, **l'enfrontament entre unes cultures minoritàries i un altra dominant**, no s'ha de deixar de banda per analitzar la construcció de la identitat cultural en contextos hegemònics, ja que els grups minoritaris tenen dificultats per relacionar molts dels seus valors, creences i concepcions entre els dos principals agents de socialització que són la família i l'escola. Això origina una falta de coherència entre aquests dos sistemes provocant enfrontaments entre la cultura escolar i la d'origen, **afectant a la construcció de la identitat dels individus que pertanyen a les minories** (Rascón-Gómez, 2017).

En el mateix context gitano de l'estat espanyol, deu anys més tard, es fa una explicació més complexa de les experiències educatives, socials i culturals dels i les joves després d'una dècada d'inclusió (Bereményi i Carrasco, 2017). L'article comença parlant que durant els últims 20 anys s'ha construït **un nou subjecte polític**: "el "gitano europeu", a través de polítiques que s'han desenvolupat des

d'un enfocament generalista de protecció dels drets humans fins a un objectiu més concret, basat en l'ètnia" (pàg. 1169). Un seguit de plans regionals dirigits als gitanos són els principals marcs d'intervenció social i educativa dirigides a la població gitana. Vull emmarcar aquí el Pla Estratègic del propi centre (2017-20) en el qual s'encabirà la meua intervenció. Aquest pla ofereix una definició dels interessos acadèmics del centre a més de definir l'èxit educatiu. Destaco la definició que fa de l'educació com "la palanca que fa possible la superació de condicionants personals, socials, econòmics i culturals en origen; és la clau de les oportunitats per a superar les desigualtats" (Preàmbul la Llei d'educació 12/2009, del 10 de juliol), ja que engloba tant la dimensió educativa com la dimensió social de l'aprenentatge. D'aquesta manera, la inclusió social, la igualtat d'oportunitats, l'equitat i la coeducació són alguns dels valors amb els quals es defineix al procés educatiu. En aquest sentit, subratllo la importància d'**incloure els contextos socials i culturals dels alumnes a l'educació** ja que així no la veuen com quelcom aliè, sinó com una institució que té en compte les seves pràctiques culturals i com un espai que els valora i els permet visibilitzar-se.

En l'estudi de Bereményi i Carrasco (2017) hi ha un **desplaçament de les teories del dèficit cap a les teories de les agències dels grups vulnerables** abordant perspectives més interseccionals, i que per tant, consideren la multiplicitat de factors que intervenen en la generació de condicions per l'èxit educatiu i la continuïtat acadèmica i també les implicacions personals i socials dintre de les famílies i la comunitat gitana (Abajo i Carrasco, 2005). Es fixen en les trajectòries d'èxit educatiu dins de la població gitana i a través de diferents entrevistes, un dels fets que destaquen és que **els i les joves han trencat les fronteres entre el dins i fora del món dicotòmic del que parlava Ogbu, encara que créixer dins de la negociació d'aquesta dicotomia continua formant part del procés de construcció de les seves identitats**. Un element important que es descobreix és que la re-elaboració de la identitat ètnica i de gènere són més importants que la classe social per a l'èxit educatiu. Per tant, l'impacte de l'èxit i la continuïtat acadèmica en la construcció de la identitat i les relacions socials és diferent pels nois que per les noies. Les noies, al mateix temps que han de mostrar bons resultats acadèmics com a prova del seu interès en continuar amb l'educació, també s'han de comportar d'acord amb el rol tradicional esperat i portar a terme les responsabilitats de la llar, de fora de casa i de l'escola. Tal i com sintetitzen aquests autors:

L'impacte de l'assoliment i la continuïtat va obligar les dones joves a fer esforços considerables per construir una identitat gitana positiva sense models disponibles, mentre que sovint eren acusades pels membres de la comunitat de perdre trets i vincles ètnics (Bereményi i Carrasco, 2017, pàg. 1175).

Faig aquesta contextualització per **situar les dissonàncies culturals** dins del context concret en el que em situo. La meua investigació segueix l'anàlisi en la línia d'aquesta mirada més àmplia i interseccional que té en compte la multiplicitat de factors culturals, d'ètnia, de classe social, de gènere, etc. que intervenen en les desigualtats. A més, proposa investigar les **fissures i les discontinuitats que continuen existint** i que tenen a veure amb la vigilància als i les joves i adolescents, amb els cossos disciplinats, amb el control de les tecnologies i amb les resistències en l'espai escolar. Tenint en compte aquestes dissonàncies, la meua mirada tractarà de fugir de la dicotomia inicial que enfronta la societat majoritària i la minoritària i buscarà donar sentit a la construcció d'uns **aprenentatges des dels marges i la construcció d'unes identitats híbrides**, mòbils i dinàmiques, en lloc d'un enfrontament ètnic o del xoc rígid d'identitats culturals. Per tant, restablir les fronteres entre el dins i el fora del món dicotòmic del que parlava Ogbu es torna cabdal per negociar les identitats desafiant oposats binaris, racialitzats i ètnics.

## DESORIENTACIONS, DESPLAÇAMENTS I LÍNIES DE FUGA

Ahmed (2006) en el context d'una blanquitud institucionalitzada, considera les institucions com a dispositius d'orientació. Aquests no són neutrals, sinó que tenen una forma de mirar el món i són directius. Si contemplem les institucions com a dispositius d'orientació, podríem afirmar que "les institucions es basen en línies, que són l'acumulació de decisions passades sobre "com" assignar els recursos, així com "a qui" seleccionar" (Ahmed, 2006, pàg. 186). Són línies que marquen límits i que en el seu delimitar marquen vores de pertinença, com una tecnologia per a la reproducció de la blanquitud. L'autora associa la selecció de cossos a seguir amb una direcció, de forma que els cossos no blancs semblen fora de lloc, implicant desorientació, desconcert i alteració. A la vegada, però, aquesta proximitat té un efecte *queer*: les coses ja no estan en línia. Així doncs, quan els cossos són ubicats fora de la lògica de la blanquitud normativa, es produeix un efecte excèntric, oblic, desviat. Fracassar amb aquestes orientacions, però, no s'ha de veure com quelcom negatiu, sinó com una forma de reorientar les relacions entre els cossos i l'espai.

Quan un cos és assenyalat a l'habitar un espai que no amplia la seva forma i fracassa en les orientacions, vol dir que alguna cosa diferent està passant, i per tant, qüestiona la reproducció de la situació. Tinc en compte els efectes excèntrics, els cossos que no encaixen i per això vull contemplar **la institució escolar com un espai habitable** en la mesura que amplia les superfícies d'aquests cossos i no com a dispositiu de redreçament que busca que els cossos s'alineïn amb les línies de la reproducció



social. Es tracta de reorientacions que porten a redefinir els espais, a ampliar les superfícies dels cossos i amb això a construir marcs per a la justícia social.

Per tal de reflexionar sobre l'institut com a dispositiu d'orientació, uns dels objectius de la meua investigació és **repensar les pràctiques pedagògiques actuals a les escoles** per tal de trencar amb les narratives dominants sobre l'educació. Durant la primera fase del treball de camp, aquest objectiu el veia com una observació externa del camp, és a dir, repensava les activitats a l'aula des de fora, qüestionant-les des de la meua posició externa com a observadora d'investigació. A mesura que avança el treball de camp me'l plantejo des de la meua interacció al camp i això em porta a pensar des de **la meua pràctica i el meu rol no sols com a investigadora, sinó també com a docent**. És en aquesta segona fase que emergeixen les discontinuitats, les dislocacions i l'estar perduda durant el procés d'investigació, que són necessàries per conceptualitzar i **donar sentit als girs i al replantejament** constant de les sessions del projecte que vaig dur a terme.

Contemplo les discontinuitats com a **línies de fuga** per generar nous interrogants i divergències. Són línies de fuga que emergeixen de les línies del poder quan aquestes són contingents, regulen i capturen. Són elements fonamentals per la desterritorialització de les relacions de poder que contrarien, sacsegen i foraden els marcs apropiats. També són ruptures, inestabilitats, desequilibris que valoren situacions i interaccions des d'un punt de vista que fuig de les regularitats, la linealitat i l'estandardització. Tot i així, no funcionen com un enfrontament a l'ordre establert, sinó com a forces afirmatives que poden semblar imperceptibles però que estan compromeses per a la transformació de l'ordre social. Segons Deleuze (1995):

Les línies de fuga són **desplaçaments** en la trajectòria d'una narrativa que escapa d'una línia de força o poder. Com podria un trobar formes d'escapar de les forces que produeixen aquests efectes tristos i reivindicar quelcom que entregui més vida? Aquests diagrames de línies de poder són també llocs de mutació (Deleuze, 1995, p. 85).

Són moviments creatius que donen peu a noves possibilitats. Són direccions, més que destins, que condueixen a situar-se en un territori diferent. I són llocs de mutació perquè les línies de fuga es connecten amb altres línies, de forma que deriven en noves connexions "... com si alguna cosa ens portés, a través de segments, [...] en direcció d'un **destí desconegut, no previsible, no preexistent**" (Seixas Themudo, 2005, pàg. 150). Per Deleuze (1995), les línies de fuga deriven en configuracions de fluxos i connexions rizomàtiques que el poder intenta bloquejar. En el context de la meua investigació, les discontinuitats en forma de línies de fuga són fuites que emergeixen dels dispositius de regulació

social, del control dels cossos i de la vigilància de la joventut a l'espai escolar. També tenen a veure amb posicions i mirades inestables que han sorgit durant el projecte i que han donat lloc a explorar noves direccions en la recerca.

Així doncs, les discontinuitats emergeixen de l'estar perduda, són desplaçaments, canvis, ruptures... que donen sentit als girs i al replantejament constant de les sessions del projecte que vaig dur a terme. En aquest procés, la meva **subjectivitat investigadora tracta de mirar des d'un altre lloc**. Un lloc que qüestiona la mirada hegemònica en la que podem caure si busquem la veritat absoluta. Per tant, és un exercici crític que busca recuperar les mirades que han quedat fora dels marcs occidentals dominants.

Com crear narratives alternatives al pensament occidental? Haraway (1999) i Barad (2007) utilitzen la noció de difracció com a metàfora per allunyar-se de la idea de reflex (reflexió). La **difracció** és una altra forma de consciència crítica que va més enllà de la reflexió. Es tracta d'una interferència, d'una interrupció del sentit que vol acabar amb la mirada única. Tal i com la descriu Haraway:

La difracció no produeix un desplaçament del "mateix" com sí que fan la reflexió i la refracció. La difracció és una cartografia de la interferència, no de la rèplica, el reflex o la reproducció. Un model difractat no indica on apareixen les diferències, sinó on apareixen els efectes de la diferència. En tant que trops, per les promeses dels monstres, el primer convida a la il·lusió de la posició essencial i fixa, mentre que el segon ens habitua a visions més astutes (1999, pàg. 126).

La difracció per tant, no tracta d'una mirada auto-referencial en la que només reflecteixo la meua mirada, sense prejudicis i mostrant quines són les ulleres amb les que observo la realitat escolar. Sinó que es tracta d'un model productiu que es desplaça cap a un altre lloc.

En el context educatiu, les **pedagogies postcrítiques i feministes** (Ellsworth, 2005; Gore, 1996) i les seves contribucions en relació amb els concepte de discontinuitats i direccionalitat en l'ensenyament, també em porten a repensar el meu rol com a docent. El concepte d'Elizabeth Ellsworth (2005) sobre les discontinuitats m'ajuda a donar sentit a la meua pràctica des de tres vessants:

- 1) Des de la **impossibilitat en l'harmonia d'interessos i el diàleg comunicatiu** com a instrument per a l'ensenyament per arribar a acords i comprensions a través de les tensions socials i de la diferència, ja que la multiplicitat de contextos i experiències que cadascú té fa impossible arribar a acords universals.

- 2) Des de la **fugida d'una postura d'autoritat emancipadora**, que segons les pedagogies crítiques (Freire, 1970) el professor ha de tenir, ja que tothom pateix opressions i privilegis i per tant no tenen sentit els marcs que divideixen entre oprimits i opressors o bons i dolents, sinó que les bretxes i cocs culturals i socials fan que els eixos de privilegi i opressió es multipliquin.
- 3) Des de la importància de valorar que **ensenyar té a veure amb les resistències al coneixement**, i que per tant, la falta de motivació o el desinterès no s'ha de veure com un estat passiu de l'aprenentatge, sinó com a rebutjos actius que ens duen a preguntar-nos com a través de les resistències es poden produir formes generatives de coneixement.

A partir d'aquestes tres vessants teoritzo sobre les discontinuitats en les relacions pedagògiques vistes com a “punts tumultuosos entre jo i els/les altres” (Phelan citat a Ellsworth, 2005, p. 161). Així mateix, al llarg d'aquest apartat reflexionaré sobre els conceptes de diàleg, reflexió, veus, apoderament, etc. a través d'escenes concretes que han emergit en les relacions pedagògiques durant el treball de camp. La meua intenció és problematitzar aquests conceptes, vistos en un primer moment com a conceptes universalment vàlids que permeten tirar endavant qualsevol projecte pedagògic i/o d'investigació en qualsevol context.

### **Pràctiques pedagògiques discontinues i difractades**

Al començament vaig imaginar que recollir les veus dels i les joves seria qüestió de transcriure els diàlegs que teníem a classe o les possibles entrevistes. Com si a partir d'aquests pogués reflectir l'autenticitat i la puresa d'unes veus que representarien la veritat de les experiències dels i les joves com a subjectes. Però els diàlegs mai no eren duals, estructurats, ni direccionals, sinó que es desviaven, em desviaven i em perdia. Seguidament, vaig fer-me meua la crítica a la posició alliberadora del professorat que pressuposa que ell és el que té les eines per apoderar la joventut suposant que ell ja està apoderat. Però aquest discurs forma part d'un projecte assistencialista. A diferència d'això, explicaré com la interseccionalitat diversifica i fa més complexes les dinàmiques de poder i em permet situar-me dintre d'aquestes. Per últim, existeix un model de dèficit cultural que culpabilitza les resistències a l'aprenentatge de l'alumnat gitano i associa determinats valors i comportaments culturals a aquest col·lectiu, marcant-los com a “desviats” dintre de les aules escolars. Enlloc d'essencialitzar aquesta visió amb una explicació únicament ètnica o cultural, en les properes reflexions, es reconeixen estructures socials i relacions de poder més àmplies i s'aborda la participació i la resistència des d'altres llocs per tal d'ampliar els marcs de sentit d'aquestes paraules i pensar què signifiquen realment.

Al principi també creia que les discontinuitats emergien del trànsit entre els discursos teòrics i les pràctiques pedagògiques. És a dir, des de la meua perspectiva acadèmica com a investigadora estava enlluernada per tot el que havia llegit: llibres, articles, monogràfics. Però cada context és particular, igual que les identitats i la diversitat amb les que ens creuem, com també la subjectivitat investigadora de cadascú. Per tant, fent-lo més complex, més que dir que les discontinuitats emergeixen dels desencaixaments entre la teoria i la pràctica, afirmo que aquestes emergeixen del brodat entre sabers, identitats, diversitats i estratègies metodològiques a l'aula. A partir d'aquest brodat sorgeixen les discontinuitats i tenen sentit les dislocacions, les resistències, les interrupcions i l'estar perduda amb relació a la participació dels i les joves i el procés d'investigació. Teoritzar sobre les discontinuitats em fa transitar, de veure aquestes sensacions com a negatives, que em portaven a l'abisme o a la frustració, cap a considerar-les com a formes productives, on quelcom nou succeeix i a partir d'aquí, poder anar entreteixint relats i vivències.

### **Des-idealitzant el meu imaginari**

Repensar el meu rol com a docent, com he dit anteriorment, també té a veure amb el concepte de direccionalitat d'Elizabeth Ellsworth (2005). L'autora parla dels modes de direccionalitat referint-se a la forma en què ens *imaginem* a l'altre i ens *dirigim* a ell. Quines expectatives futures es projecten pels alumnes? El que ens preguntaria aquesta autora és: qui pensen els professors i el currículum que són els seus estudiants? Com funciona el poder en la relació pedagògica? Qui penso jo que són els alumnes? Aquestes preguntes tenen repercussions en la construcció de les identitats escolars dels i les joves. De quina manera el meu mode de direccionalitat està contribuint a mobilitzar les posicions subjectives que construeixen a l'alumnat gitano des de la desviació en els entorns escolars?

En el meu imaginari ideal, no hi havia discontinuitats, ni ruptures, ni dissonàncies, ni resistències. L'objectiu clar del meu projecte era construir subjectes crítics i polítics, ja que el meu discurs criticava els mecanismes de dominació i es dirigia cap a la justícia social. Suposo que el meu objectiu em va fer imaginar-me a alumnes actius i crítics. No els veia desprotegits ni víctimes del seu context, sinó que me'ls imaginava amb voluntat cap a la transformació de les estructures socials. El diàleg com a pràctica per expressar les seves disconformitats i inquietuds em semblava fonamental, de manera que podríem dir que m'imaginava a alumnes actius i crítics que expressarien els seus desitjos i les seves idees d'una forma clarament estructurada. També vaig imaginar-me que la fotografia seria una eina que permetria expressar les seves inquietuds, descontents, preocupacions, i en definitiva, allò que volien transformar els i les joves. Potser d'una manera més poètica o estètica que amb el diàleg, però ambdós s'anirien retro-alimentant. Així doncs, veia la fotografia com a quelcom màgic, que els hi donaria el poder

d'explicar el que volguessin i així poder canviar les coses amb les que estaven insatisfets i també visibilitzar les que els hi agradessin. Vaig pensar, per tant, que l'aula seria un espai de lliure expressió on totes parlaríem d'allò que ens afectava. Per últim, el que per mi era ser professora, investigadora i ser dona implicava també una imaginació ideal de com havien de ser les coses. Una bona educadora feminista, resolutiva i segura de sí mateixa.

Però aquest imaginari ideal no va aconseguir-se i consegüentment, vaig veure el meu projecte com un fracàs. Aquest fracàs tenia a veure amb com les meves pràctiques no estaven anant tal i com m'ho havia imaginat. No poder connectar amb els alumnes em generava una sensació d'angoixa. Pensava en la meua falta de resolució, en el fracàs per no poder ser una bona educadora feminista, pel fet de no trobar la forma d'involucrar més els alumnes i vèncer les limitacions del centre escolar. El meu rol com a docent i com a investigadora es va desestabilitzar. D'una banda, com a docent, vaig percebre el fracàs com a tal perquè estava callant les resistències dels i les joves, ometent-les en pro del que imaginava o volia que fos el meu projecte ideal. Però perquè no tenia en compte aquestes resistències com un aspecte fonamental per a l'aprenentatge i per a la justícia social? Era un canvi de mirada. Aquest fracàs, doncs, a la vegada em va fer repensar la meua pràctica. D'altra banda, com a investigadora, em preocupava de quina forma anava a contribuir el meu projecte a la comunitat científica. Em preguntava per quin tipus de coneixements, mètodes i dades són legítims i valorats en la investigació. Havia llegit molts treballs etnogràfics exitosos on no hi havia impediments per accedir a les veus dels alumnes ni del professorat i on els resultats es materialitzaven amb una estètica que em captivava.

Els modes de direccionalitat no són lineals ni bidireccionals i això implica aproximar-nos a la construcció del coneixement i als aprenentatges d'una altra manera, on reconeguem que aquestes estructures requereixen d'una negociació per part de l'altre. Per tant, pensar en el diàleg, les veus, la fotografia, etc. com a mètodes o eines vàlides per poder solucionar les coses o per arribar a la comprensió i a l'aprenentatge total dels coneixements acadèmics, sense tenir en compte quins significats seran produïts i com seran utilitzats, implica no haver tingut en compte la negociació o participació necessària –i amb això, els antagonismes i les relacions de poder inherents. Què passaria si es teoritzés sobre els antagonismes, les tensions i les resistències (i els afectes que provoquen) com a característiques inseparables de les formes de negociació? Aleshores s'obririen concepcions de les relacions menys idealistes en les que el fracàs pugui ser entès com un afecte normal en el procés d'investigació, com una cosa que moltes investigadores han viscut i també, com un pas necessari per a una investigació rigorosa. Com moltes dones, jo no sento de la mateixa manera els meus èxits que

els meus fracassos. Moltes vegades som més conscients de les nostres debilitats que de les nostres fortalezes. Com diu Hickey-Moody (2019), des d'una perspectiva feminista de la recerca:

Les dones es posicionen constantment com si no aconseguissin el seu gènere amb èxit i aquesta experiència de fracàs ressona en l'assemblatge de la investigació a través de les preocupacions sobre el desenvolupament d'unes dades robustes, discussions de punts forts i febles, i una retòrica que expliqui un anàlisi exitós (pàg. 207) .

D'aquesta manera, les debilitats i els fracassos queden relegats, són coses de les que ens avergonyim. Des d'un posicionament feminista i materialista, però, aquestes sensacions “importen com a dades” (p. 217), és a dir, els meus afectes, els compromisos i els errors, com també, les ruptures, les esquerdes i les narratives de la frustració i la decepció esdevenen part d'un fracàs necessari entès com a generatiu i productiu que afecta a la re-configuració contínua de la investigació.

Així doncs, en aquest apartat tenen una rellevància especial aquestes bretxes, esquerdes i ruptures. Fixar-se en elles implica allunyar-se d'un pla universal i idealment vàlid per a tothom i suposa tenir en compte els marcs discursius i les estructures de poder del context específic on ens situem. A la vegada, lluny de veure aquestes estructures com a determinants, es tracta de pensar en com a partir de les esquerdes que emergeixen, podem ampliar-les, és a dir, poden ser generatives. És en aquestes bretxes on situaré les agències des de la vessant de les formes de negociació dels i les joves amb el projecte d'investigació.

## MARCS CONTINGENTS

Contra més forta sigui l'operació de captura, contra més les obertures de la vida social siguin restringides, més la fuga serà esbojarrada, desesperada, no podent ocupar-se de la prudència necessària. Aquest és el perill propi de les línies de fuga, i cal, segons Deleuze, que sigui evitat a tota costa (Seixas Themudo, 2005, pàg. 164).

Per parlar de marcs contingents, d'estructures limitadores, de dissonàncies culturals, i en definitiva, de la complexitat del context específic on em situava, m'agradaria abordar les **subjectivitats i les identitats** des de les aportacions de Brah (1996). Concretament, des de les contradiccions existents entre ambdues. Tal i com ella defineix, “la subjectivitat -l'espai on es desenvolupen els processos que doten de sentit la nostra relació amb el món- és la modalitat en la que la naturalesa precària i contradictòria del subjecte-en-procés se significa o s'experimenta com identitat” (pàg. 152). D'altra

banda, la identitat l'entén com "aquell procés pel qual la multiplicitat, la contradicció i la inestabilitat de la subjectivitat se significa com a dotada de coherència, continuïtat i estabilitat; com a posseïdora d'un nucli -un nucli en constant canvi, però un nucli al capdavant- que s'enuncia en un moment donat com el "Jo" (pàg. 152). Destaco el caràcter de procés de la identitat per tal de problematitzar-la i evitar la lectura d'una identitat predeterminada, com si aquesta fos estable i ja estigués constituïda. A part, també vull destacar la unió entre identitat i subjectivitat per dir que els discursos de la identitat que invoquen a la cultura gitana formen part de processos de rememoració, reelaboració i reconstrucció, que al mateix temps, s'articulen amb processos subjectius que es re-signifiquen constantment.

### ... o el sac de coses que s'han fet malament fins el moment

Aquell dia havia concretat una trobada amb el Dani, el responsable del casal cívic del barri. Ell em va parlar de la **memòria històrica** com el sac amb les coses que s'han fet malament fins al moment actual. També va parlar de què la condició social que tenen no és perquè ells se l'hagin buscat, sinó que els han condemnat a viure així. I tot plegat, també ens va portar a parlar sobre el que jo intentava fer a través del projecte que estava realitzant a l'institut.

S: Yo lo que busco es descubrir qué les motiva, cómo les gustaría que fuera la escuela, qué les gustaría aprender, etc.

D: Es que tienen unas expectativas tan bajas... [posa exemples de preguntes que els hi fa sobre el que els hi agradaria ser] manicura, dependienta... Tienen pocas expectativas porque tienen una baja autoestima. No se atreven a decir lo que sueñan porque temen que alguien les juzgue. Si tú les preguntas qué quieren hacer, ellos no están acostumbrados. No va a hablar nadie.

S: Lo que les dije fue que utilizaríamos la fotografía para que ellos digan lo que quieran al mundo, para que se quejen de lo que creen que es injusto...

D: Ya, pero no se sienten preparados, les cuesta mucho, es horrible. [...] "La condición social que tenemos no es porque nosotros la hayamos buscado, sino que nos han condenado a vivir ahí. Partiendo de esa base, vamos a empezar a hablar y a construir. Pero no como: yo te voy a solucionar la vida, sino de tú a tú".

[Conversa amb el Dani, responsable del Casal Cívic de la Mina, 8 d'abril de 2019]

Així doncs, quan el Dani em parla de la memòria històrica i cultural del poble gitano està rememorant una trajectòria històrica i cultural que ha produït les condicions per a la construcció de la identitat

gitana, com a grup. En aquest sentit, la diferència s'ha constituït a través de discursos econòmics, culturals, polítics i de les pràctiques institucionals. En aquesta trajectòria destaquen unes formacions discursives contingents. Les formacions discursives contingents són espais de poder on les subjectivitats es produeixen en els intersticis dels múltiples espais de poder. I si les pràctiques produeixen poder, aleshores aquestes també són el punt de partida a partir del qual es poden desafiar les pràctiques opressores del poder (Brah, 1996; Foucault, 1975).

Brah (1996) entén les connexions entre racisme, gènere i classe com a relacions històricament contingents i de contextos específics. Brah (1996) parla de les cultures en la diàspora dient que aquestes sempre tenen la seva pròpia especificitat. Comenta, per exemple, que el terme “negre” no es pot concebre de forma essencialista, ja que negaria les diferències culturals entre africans, caribenys i sud-asiàtics. De forma que les cultures en la diàspora sempre tenen la seva pròpia especificitat. Tot i així, poden existir lluites polítiques concretes com a objectiu per assolir la unitat política contra el racisme, però això hauria de reconèixer les diferències culturals internes.

Fent el pont entre el que comenta Brah (1996) sobre les cultures en diàspora i la identitat gitana, fugiria de veure el terme “gitano” com una categoria essencialista i la veuria més com un espai per al debat inscrit dins d'uns processos històrics i unes pràctiques discursives. Contràriament, construir la identitat gitana com quelcom essencial, implicaria pensar que un grup identificat culturalment com a diferent, és homogeni internament. Aquest no és el cas i implicaria una visió estereotipada sobre les cultures. En el cas dels gitanos de Barcelona, no serà el mateix un gitano de la Mina, de Montjuic o de San Roc, atès que la mobilitat de les persones en el context de la globalització i el transnacionalisme genera diferents configuracions de poder, tant productives com contingents, en espais i moments històrics específics. Així doncs, a través del concepte de diàspora faig referència a identitats de “raça mixta” i interrogo els conceptes de raça com a discurs essencialista que té efectes racistes. D'aquesta manera, el focus analític en les cultures de diàspora es centra en les subjectivitats, les identitats i els significats específics de les diferències.

Penso que és important rescatar les identitats diaspòriques de les que parla Brah per tal de pensar en un nou tipus subjecte i unes identitats més mòbils. I per tant, posar en primer pla les experiències diaspòriques, tant des d'allò social com subjectiu. Caldria doncs pensar en nous marcs conceptuals que obrin els tancaments discursius de les identitats fixes.



## Marcos escolars

Quan parlo de tancaments discursius i de contingències, més que referir-me al xoc entre dues forces oposades on una actua per sobre de l'altra, prefereixo situar-hi la noció de marcs (Butler, 2010) com **un conjunt de relacions de poder que consideren uns marcs per davant d'uns altres**. Aquests marcs generen una ontologia del cos contingent on el "ser" subjecte depèn d'unes normes per ser reconegut que posen al front unes vides per sobre d'unes altres. Així doncs, determina que part del problema de la política contemporània és que no tothom compta com a subjecte i que hi ha vides que estan marcades i que no mereixen ser plorades. Les diferents formes de racisme, desigualtats socials, territorials, el gènere i d'altres interseccions/opressions em fan pensar en les distribucions diferencials d'aquests marcs. Un marcs que produeixen versions modèliques i vives d'alguns barris, poblacions, territoris, subjectes, etc. i en degraden i n'estigmatitzen d'altres.

En aquest apartat reflexiono sobre **la institució de l'escola com a marc que reconeix a uns subjectes per sobre d'uns altres**. El poder colonitzador que actua en aquest marc es torna cabdal en el context vulnerable on ens situem. Les crítiques postcoloniales (Cannella i Viruru, 2004) ens diuen que les orientacions epistemològiques hegemòniques generen poder d'uns grups particulars de subjectes per sobre dels altres. Aquest poder colonitzador col·loca a uns grups específics als marges, identificant-los com els "altres" subalterns (Spivak, 1998), que es visualitzen com menys avançats, menys desenvolupats. La concepció de poder de Foucault (1975) té molt sentit en la construcció dels discursos colonitzadors i les estructures institucionals, ja que ens parla de com actua el poder a les institucions a través de la generació d'un sistema d'ordre i exclusions mitjançant el qual es construeixen les subjectivitats.

Dintre de **la noció de poder de Foucault** hi ha tres conceptes clau que voldria destacar. En primer lloc, la noció de panòptic com a pràctica de control i de vigilància exercida per l'escola com a institució. En segon lloc, els discursos com a mecanismes de poder que construeixen sistemàticament els subjectes dels que parla. I per últim, la noció de resistència i llibertat que culminen la noció de poder de Foucault. L'escola, com a lloc estructurat sota el model de control del panòptic, és un espai organitzat sota la mirada del vigilant, de forma que els vigilats acaben interioritzant la seva mirada. La mirada del vigilant forma part de sistemes de disciplina, regulació i disciplinament, i per tant, vigila els comportaments i castiga el que es considera inapropiat, reduint el ventall de coses que estan permeses fer amb la intenció de construir cossos dòcils. Els discursos com a mecanismes de poder funcionen construint sistemes de coneixement regits per regles d'exclusió del que es pot fer, del que es pot dir, de com s'ha d'actuar, pensar o ser. D'aquesta manera, els discursos tenen un paper important en la construcció del

que és “normal” i en l’homogeneïtzació social i cultural. La diferència es tracta com una desviació del que és normal, i per tant, com una amenaça per a l’homogeneïtzació social i cultural. Des d’aquesta perspectiva, les escoles es perceben com a institucions correctores que són essencials per aconseguir rectificar i disciplinar els cossos dels alumnes. Per últim, dintre d’aquestes xarxes de poder dominants cal tenir en compte la noció de resistències i llibertat com a espais de possibilitat. Foucault (1978) diu que on n’hi ha poder, hi ha resistència, és a dir, mai no estem atrapades pel poder ja que sempre és possible modificar-ho o intervenir-hi. Per tant, finalment el filòsof construeix la resistència en la consciència de les definicions i les categories dominants i en la revelació contra aquestes formes en les que som definides, categoritzades i classificades.

Aquesta perspectiva de l’educació té sentit per a la construcció de la societat moderna on l’ordre i la civilització eren prioritaris. De totes formes, m’interessa situar-la perquè avui dia podem trobar **reminiscències d’aquest projecte modern i colonitzador**, i per tant, l’escola es pot veure com el vehicle a partir del qual les normes culturals de la societat dominant s’imposen sobre la societat minoritària amb la conseqüència de ser percebuda com una forma d’assimilació cultural i de control social. I dic que aquesta visió encara perdura perquè, segons Dunajeva (2017), molts professors encara perceben les escoles com una “institució correctora” [*correcting institution*] (p. 63) que és essencial pels romanís, atès que consideren que els seus comportaments, els seus cossos i la seva cultura han de rectificar-se i millorar-se. Com a resultat d’això, el discurs del “gitano indisciplinat” es reforça, penetra en els murs de l’escola i és interioritzat per molts alumnes gitanos. Davant d’això, té sentit que la pròpia comunitat gitana es preocupi pel qüestionament continu dels seus valors i les seves creences i que s’associï la continuïtat acadèmica amb processos de des-gitanització. És molt comú, per exemple, situar **l’agència de la comunitat gitana** en el qüestionament dels valors culturals de la seva pròpia comunitat. Hamilton (2018) afirma que:

Algunes dones joves estan desenvolupant un alt nivell de resiliència i determinació en els seus esforços per lidiar amb el xoc cultural causat entre les interfases entre la llar i l’escola i estan qüestionant críticament algunes de les creences dins de la seva comunitat, particularment aquelles que impacten en el seu dret a una educació complerta, amb l’esperança d’un canvi personal positiu (pàg. 832).

És a dir, l’agència és vista des del qüestionament dels valors i les creences de la seva comunitat, però les de la societat majoritària resten inalterables, mentre que des de perspectives postcoloniales, són les que caldria qüestionar perquè hi hagi un canvi positiu personal i també global. De la mateixa manera, el fracàs escolar està associat a les característiques estructurals de la societat gitana i vèncer-los és el

que porta al camí de l'èxit educatiu. Així mateix, segons Hamilton (2018) la lleialtat familiar i ser considerat membre de la comunitat té una rellevància cabdal en el cas dels nois, més que no pas continuar amb la trajectòria educativa. I en el cas de les noies, cuidar de la llar i preparar-se per a la vida matrimonial és una opció més adequada des del punt de vista dels pares, que no pas que continuïn cursant l'educació secundària. De nou, es continuen qüestionant els valors de la comunitat gitana. Amb això no vull dir que no s'hagin de qüestionar, ja que el patriarcat també s'hi enfondeix a la societat minoritària però a la vegada, penso que no s'ha de deixar intacta a la societat majoritària atès que aquesta també és patriarcal i alhora colonialista.

Una dimensió clara de la nostra vulnerabilitat té a veure amb aquests marcs contingents creadors de categories discursives. Butler (2010) parla de la necessitat d'ampliar aquests marcs i també de com aquests ens afecten. A continuació, en aquest espai reflexiono sobre les **repercussions de l'existència dels marcs contingents en el context educatiu a través de com afecten al professorat, al propi alumnat i a mi mateixa**. La intenció és situar com els afectes apel·len a certs marcs interpretatius per posteriorment, qüestionar-nos el seu caràcter determinant i tractar de pensar en com podem anar esquerdant-los.

## Com afecten aquests marcs al professorat

Un dels primers dies d'observació a l'escola vaig experimentar una sensació que feia temps no la sentia. Vaig anar amb el grup del Carlos quan els hi tocava "Competències bàsiques" i em vaig sentir una mica confosa. En el sentit de què aquella classe no l'aconseguia apropar al que jo entenia per educació. Els alumnes tota l'estona em preguntaven dubtes sobre com fer els exercicis i molts deien que no tenien ganes de fer-los. Però el meu paper en aquell moment era fer de suport a les classes ordinàries, així que havia de dir-los-hi que ho havien d'acabar. Jo mateixa llegeixo els enunciats de les activitats per ajudar-los-hi i les trobo tant descontextualitzades, tant allunyades de les seves quotidianitats...

[Fragment del diari de camp, 11 de gener de 2018]

Tot i així, segons el **Pla estratègic del centre (2017-21)**, conèixer l'evolució de les competències bàsiques en Educació Infantil (EI), Educació Primària (EP) i Educació Secundària Obligatoria (ESO) forma part de l'objectiu que es marca per a la millora de l'èxit educatiu de les matèries bàsiques. Penso en com aquestes proves formen part d'uns altres marcs contingents que provenen de l'Estat i les seves polítiques de govern sobre el sistema educatiu a les que el professorat està subjecte. No m'atreveixo a preguntar-los-hi què pensen sobre aquests exercicis, ja que pot semblar que qüestiono les seves pràctiques educatives i em quedo amb la curiositat de saber quin tipus de subjecte pedagògic pensen

els tutors que estan construint a través d'aquestes dinàmiques a l'aula. Què voldrà dir per ells l'èxit educatiu? Com seria la seva aula somiada? Què canviarien? Quina funció li donen a l'educació? Com veuen als alumnes?

Aquestes preguntes són importants perquè responen als supòsits i les assumpcions que té el professorat arran d'aquests marcs contingents. Hi ha evidències que suggereixen que molts docents operen des d'un model de dèficit cultural que estigmatitza la comunitat gitana (Bereményi, 2011). Aquest imaginari des del dèficit cultural alimenta les **baixes expectatives del professorat** i té un impacte important en l'èxit educatiu dels gitanos. El mateix autor davant de la pregunta: Per què creus que els estudiants gitanos fracassen en l'educació secundària? respon que generalment va percebre que les diferències culturals moltes vegades eren percebudes com a barreres pels docents i que "la cultura gitana va ser retratada com aquella que no podia proporcionar als nens actituds, habilitats i comportaments útils que servissin com a potencial capital cultural i que es poguessin transformar en capital social a l'escola" (p. 363). D'aquesta forma, es construeix una relació entre baix rendiment acadèmic i cultura gitana en el que l'èxit individual d'alguns estudiants gitanos s'associa amb la separació de les formes de pensar, ser i fer del gitano (Abajo i Carrasco 2005; Bereményi 2007).

Les observacions realitzades durant el **trànsit de l'educació primària a la secundària** –que analitzaré en profunditat a la capa de *Trànsits i Espais*– m'han permès constatar que aquesta dicotomia entre trajectòries d'èxit educatiu i el fet de ser gitano, s'accentuen durant l'etapa d'educació secundària. Generalment, les actituds del professorat a primària eren positives, principalment perquè el lligam que hi ha amb les famílies és més fort. A l'avançar cap a la secundària, però, el vincle es debilita, ja que no hi ha tants espais per a la comunicació amb les famílies. He trobat a faltar, per exemple, que quan acabés la franja del matí i de la tarda, les professores parlessin amb les famílies que venien a recollir els seus fills al centre. O que quan féssim una excursió, també es convidés a les famílies. Però a la secundària, tant bon punt sonava el timbre, els alumnes es dispersaven i marxaven a casa, cadascú per la seva banda.

En aquest context d'afavorir els trànsits entre la llar i l'escola, entre la vida dels infants i joves dins i fora del centre, entre els adults que eduquen:

M'agradava veure a la directora cada dia tant a la porta de l'escola com a la de l'institut per donar el bon dia a les famílies i a l'alumnat. Diu que fent això ha aconseguit una cosa: que siguin puntuals. Més

que des del control perquè siguin puntuals, em va agradar pensar-ho des de com a través d'aquesta petita acció s'enfortia el vincle entre l'escola i la família.

[Fragment del diari de camp, 27 de març de 2019]

Vull donar importància a la cura en les relacions, tant amb les famílies com amb l'alumnat. Bereményi (2011), a través de Valenzuela (2008), parla de la importància de la teoria de la cura amb els grups minoritaris i la descriu com “una relació sostinguda basada en el suport i el respecte mutu entre professors i estudiants com la principal condició prèvia per a qualsevol procés d'aprenentatge” (p. 358-359). Per tal que tingui lloc la cura, caldria **revisar els marcs contingents, és a dir, aquell model de dèficit cultural que estigmatitza al poble gitano** i reconèixer les relacions de poder més àmplies que existeixen relacionades amb la història entre la societat dominant i l'estudiant minoritari, i així, preguntar-nos per la nostra responsabilitat com a docents. I aquest aspecte es torna més important durant la secundària, amb la finalitat de dissipar els temors que existeixen sobre com les creences i les pràctiques de la societat dominant fan que s'erosionin les identitats culturals gitanes.

### Com afecten aquests marcs a l'alumnat

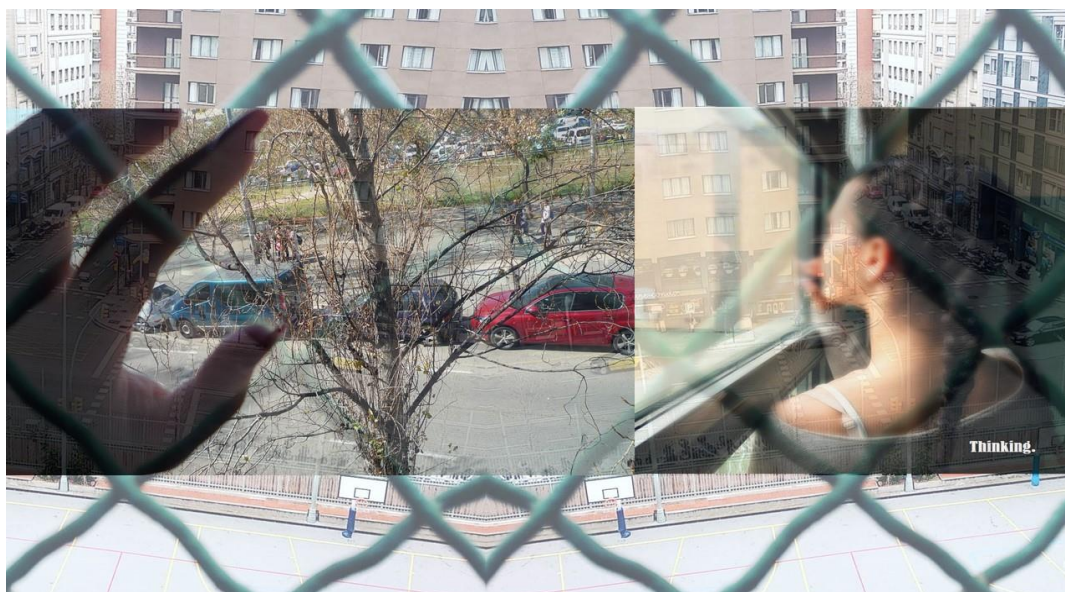


Figura 17. Sentiments que desperta l'institut en els i les joves.

En la trobada amb el Dani, em parla de les baixes expectatives que tenen els joves degut a la memòria històrica del poble gitano, **“un pueblo donde se nos ha perseguido mucho, donde no llegan recursos, donde nadie nos valora, donde no confían en nosotros. Y puede que tengamos una autoestima enorme como pueblo, però individualment, los alumnos no creen en ellos”**

[Conversa amb el Dani, Centre Cívic la Mina, 8 d'abril de 2019]

Veiem com els marcs contingents també tenen unes repercussions en la **construcció de les identitats dels adolescents i joves com a alumnes**. Aquestes identitats es construeixen a través d'uns discursos pedagògics on molts joves són posicionats com a problemàtics i indisiplinats, és a dir, com a problemes socials que han de ser redirigits pels adults perquè es converteixin en adults madurs. D'aquesta forma, la categoria “d'alumnes problemàtics i indisiplinats” dóna sentit a les seves realitats, constituint fronteres en les formes de veure, pensar, desitjar, parlar, sentir i actuar (Popkewitz, 1998) i condicionant les seves expectatives i les formes en què es conceben. La categoria d'alumnes problemàtics i indisiplinats en el context de la meua recerca té una importància rellevant en relació amb la capa de discontinuitats, ja que el meu rol com a docent ha topar amb ella. De moment, però, en aquest apartat m'interessa només situar-la per més endavant, abordar-la de forma més complexa.

### **Com m'afecten aquests marcs a mi mateixa**

I aquests marcs també m'afecten a mi mateixa. Com a docent, jo també m'he vist immiscida en aquests marcs contingents. A diferència de la primera fase del treball de camp durant el curs anterior, en el qual el meu paper es centrava en fer observació participant, durant la segona etapa, la meua identitat es re-posiciona i a través dels **discursos pedagògics** entro en un altre procés de relació. **Passo a ser la “professora”** i aquesta figura em col·loca en un espai on realment no vull estar. És un espai que te l'agència de convertir-me en la professora del marc escolar. A la vegada, la meua subjectivitat, en ocasions, s'insereix en aquest dispositiu de poder quan em dirigeixo a la resta de professorat des de l'angoixa de voler i no poder captar l'atenció i la motivació de l'alumnat. I també quan em mostrava més preocupada per com planificar-me i com transmetre el que volia, més que per com estaven rebent l'ensenyament els i les joves. En aquest sistema de relacions pedagògiques, els alumnes esperen rebre el mateix tracte que els adults, és a dir, exigència, ordre i direccionalitat. I és així com aquest entramat actua sobre mi i passo a ser una figura a la que és divertit desafiar, sobretot pels “alumnes problemàtics”.



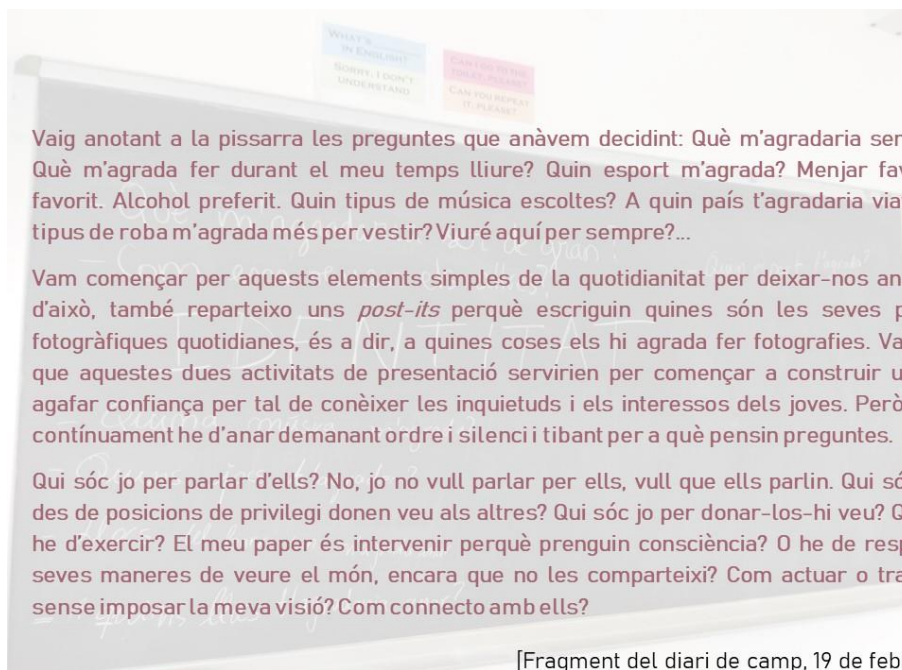
## ANTAGONISMES, TENSIONS I RESISTÈNCIES

### “Es que a mi no me gusta hacer fotos”

Ha anat bé la sessió? Al ser a última hora estan una miqueta més inquietats... La Georgina em fa pensar en la sessió d'avui.

[Correu de la Georgina, professora de 1erB, 13 de febrer de 2019]

A la primera sessió del projecte *Identitats Mòbils*, comencem per construir un Llibre de la Identitat<sup>5</sup> amb preguntes discutides i decidides com a grup. Aquest podria ser un bon punt de partida per fer una pluja d'idees sobre les característiques que els defineixen com a grup i com a comunitat. Un cop decidides aquestes preguntes, la meua intenció va ser respondre-les a través d'una imatge visual (fotografies, dibuixos o imatges de la cultura popular).



[Fragment del diari de camp, 19 de febrer de 2019]

Figura 18: Diari de camp.

<sup>5</sup> El Llibre de la Identitat s'inspira en el concepte utilitzat per Keith Kennedy "Identikit" o "Self-Identikit", que és un llibre de treball per crear representacions fotogràfiques, dibuixos, *collages*, etc. a través de diferents indicacions. Les imatges es discuteixen en grup i l'èmfasi està en la identitat i l'autorepresentació.

Projecte fotogràfic dirigit per Keith en diversos contextos, incloent l'Hospital Henderson i diverses escoles. Els participants es guien mitjançant l'ús d'un llibre de treball per crear representacions fotogràfiques, dibuixades o col·lagen pròpies a partir de diverses indicacions, com ara: "Quan estic trist em veig així" o "Aquestes són les meves imatges del cel i l'infern". Les imatges es discuteixen en un context de grup on l'èmfasi està en la identitat i l'autopercepció.

Aquestes preguntes i pensaments em persegueixen i aquell dia em troben abans d'anar-me'n a dormir. Estava preparant la segona sessió del projecte, que era el dia següent. Em sentia perduda perquè tenia la sensació de que no havia connectat amb els interessos dels i les joves a la primera sessió i no sabia si ho podria arribar a fer en aquesta segona.

El segon dia, arribo a l'institut disposada a contestar visualment les preguntes que vam decidir a la sessió anterior. Recordem aquestes preguntes i els hi dic que poden sortir fora de l'aula per si volen fer alguna fotografia. Alguns surten, d'altres es queden. Però percebo que allò no funciona. Juguen, parlen, riuen i sento que perdo el control de l'objectiu de la sessió. Tornem tothom a l'aula.

[Fragment del diari de camp, 20 de febrer de 2019]

Vaig percebre que no tenia cap sentit respondre unes preguntes que volien parlar de les identitats dels i les joves però parlaven més aviat des del meu interès, des del meu tibar per a què contestessin alguna cosa.

**"Es que a mi no me gusta hacer fotos"**, em diu un alumne, una altra: **"Es que mi madre no me deja"** i observo que molts no havien connectat amb el projecte i no tenien interès per fer les activitats que proposava. Els 50 minuts passen molt ràpid. És hora de dinar. No he pogut avançar res i em quedo a l'aula recollint les meves coses.

[Fragment del diari de camp, 20 de febrer de 2019]

## El que ha passat és bastant "normal"?

El Jordi (professor) m'ajuda i em diu que és "un grup difícil" i que el que ha passat avui és bastant "normal". Tracto de dissimular que, en realitat, em sento una mica desaminada després d'aquesta sessió i el comentari del Jordi em fa preguntar-me el per què d'aquella "normalitat". Li dic que el vaig veure a la xerrada de Silvia Agüero (2018) sobre Feminisme Romani la setmana passada i junts recordem la conversa que es va generar entorn a l'escolarització, amb opinions dins de la sala que es negaven a l'educació degut al model escolar paicèntric que impera en els sistemes educatius. Perquè



dintre de la comunitat gitana moltes vegades l'escolarització connecta amb processos de des-identitat gitana. Tanmateix, penso el que m'ha passat avui no és "normal", sinó que **té a veure amb unes tensions, uns antagonismes i unes relacions de poder i de domini d'una institució educativa paiocèntrica envers la minoria de la comunitat gitana que han de ser qüestionades**. Definitivament, he de replantejar el projecte.

Un altre dia em vaig quedar a dinar a l'institut amb els professors i professores. Molts encara no saben qui sóc, així que em presento i sense pensar-ho molt bé m'hi acosto a ells des de la dificultat per captar l'atenció i la motivació a l'aula. Per què m'he apropat des d'aquí?

El professor de matemàtiques estava d'acord amb mi, i diu que a ell també se li feia difícil mantenir l'ordre. De fet, quan li he comentat que podríem fer un canvi d'horari i que en comptes de què jo fes les hores després del pati les fes abans, fent que ell hagués d'estar una hora menys amb ells m'ha dit que li treia un pes de sobre. De totes maneres, això no ha quedat tancat, perquè potser afecti al còmput d'hores que a nivell curricular és obligatori que faci l'alumnat. Així que de moment, continuo provant...

El professor de l'aula d'acollida anava dient les seves estratègies, tot i que ningú coincidia en què hi hagués una vàlida per a tots els grups, sinó que has d'anar temptejant. Per exemple, ell deia que a 3er ell esperava callat a què tots callessin, però aquesta és una estratègia que amb els de 1er no funciona. M'ho reforçava l'Anna. Personalment, pel meu caràcter no puc dur a terme un rol autoritari per fer que m'escoltin, és una manera d'actuar que no m'agrada. A més, crec que l'autoritarisme és un model social de regulació basat en el sistema patriarcal.

[Fragment del diari de camp, 20 de març de 2019]

**Captar l'atenció i la motivació** a l'aula eren temes comuns en les converses amb el professorat i en general, són aspectes clau dintre dels discursos pedagògics. A mi em preocupava el desinterès que percebia per part d'alguns alumnes i em preguntava què fer per arribar a ells. Em ressonaven les paraules de la directora **"treballar la construcció dels i les joves com a alumnes és molt important, ja que molts d'ells no se senten ni es pensen com a tals"**. Jo també ho trobo indispensable, ja que penso que l'escola és un dels elements fonamentals per a l'apoderament de la comunitat gitana. Però a la vegada, penso que cal problematitzar certs aspectes dels discursos pedagògics, és a dir, tenir en compte els **marcs contingents** de l'estructura escolar.

Considero important aquest apartat perquè per produir nous marcs i amb això noves trajectòries d'afecte, és important partir dels marcs que ja estan establerts, amb la finalitat de buscar com poder esquarterar-los. Per tant, per tal d'abordar la construcció de les identitats dels i les joves com a alumnes,

és important primer tenir en compte com l'escola construeix els subjectes-alumnes-professors d'una determinada manera, així com també, interpretar quins espais i dispositius es deixen oberts per pensar-se com a alumnes i com a aprenents. Existien dispositius d'escolta a l'alumne? L'atenció dels seus problemes i inquietuds eren una part intrínseca del treball a l'aula? S'aborden els problemes familiars, conflictes entre companys, dificultats en les assignatures o altres conflictes, a nivell escolar? Aquests problemes són vistos com a obstacles en els que no cal intervenir? S'integra la cultura i l'expressió juvenil a les aules? Els interessos i les experiències de la joventut estan presents en la selecció de continguts acadèmics o educatius? Es valoren les seves procedències ètnic-culturals? Com seleccionen els continguts en funció del currículum?

Totes aquestes qüestions formen part de qui són els estudiants i haurien de formar part de les pràctiques pedagògiques i les formes d'ensenyar de les escoles.

Si bé aquí he abordat l'escola com a institució reguladora, al capítol de *Trànsits i Espais*, tracto de **travessar els marges** disciplinants de la institució escolar i el currículum oficial. Tenint en compte que a través de les escenes narrades sorgeixen tensions entre la institució educativa i la minoria gitana, plantejo en aquell capítol els espais de trànsits per continuar reflexionant sobre com esquerdar aquests marcs a través dels marges i a través d'uns aprenentatges més mòbils.

Per resumir, la tensió que existia entre les mirades dels i les joves cap a ells mateixos i l'interès del discurs pedagògic de construir les seves identitats com a alumnes s'havia fet palesa, i per tant, calia situar-se en unes línies més mòbils. Vaig sentir la necessitat de travessar els marges de l'escola, passejar pel barri, situar-me en altres línies, travessar els marges de l'escola, **tenir en compte les exterioritats**: el carrer, el barri, el culte, la cultura, etc. Em preguntava si estava aportant alguna cosa per a la construcció d'una identitat positiva com a alumnes als joves. Així doncs, en la meva pràctica pedagògica vaig començar a **donar importància als aprenentatges mòbils** i a la noció d'aprendre dins i fora de l'aula. Per què no **establir ponts** entre el dins i els interessos acadèmics i el fora com altres espais on es poden produir aprenentatges?

## LES PARADOXES DE LA PARTICIPACIÓ, ELS DESENCAIXAMENTS I EL DESORDRE

### Re-interpretant l'aula sorollosa i el caos

Com establir ponts entre el dins i el fora? Com donar sentit als aprenentatges mòbils? Aquestes qüestions responien a la intenció de construir una altra narrativa per a l'educació on es restituís el silenciament de la joventut en el context educatiu a partir de la incorporació de les seves mirades en el procés d'aprenentatge i també en el d'investigació. Les **metodologies visuals per apropar-me a l'altre** prenen sentit per respondre aquestes preguntes. Concretament, volia començar utilitzant la fotografia participativa (Mitchell, 2011) com a mètode per transitar entre el dins i el fora, entre els interessos acadèmics i les mirades dels i les joves, entre la institució i les seves quotidianitats i així, treballar en el procés de construcció de les seves identitats com a aprenents. En aquest apartat, explicaré com aquest procés em fa desplaçar-me des d'una postura inicial crítica i allunyada que observava des de la distància el camp, cap a una altra perspectiva més situada, i com aquest trànsit em fa desestabilitzar uns conceptes que tenia normalitzats.

Darrere d'una fotografia hi ha una sèrie d'engranatges que contribueixen a crear una cultura de l'estigmatització marcant a certs cossos com "l'altre". Però la fotografia participativa busca transformar aquestes dinàmiques de poder/no poder entre el fotògraf i els subjectes fotografiats i pretén que sigui un procés de co-creació constant. M'enlluernava el pensar com aquesta idea es podria traslladar al context educatiu, és a dir, transformar les relacions de poder a l'escola amb la intenció d'apropar-nos a processos de co-creació de coneixement i aprenentatges a través de la fotografia.

Les fonts teòriques de la fotografia participativa beuen de la teoria de la investigació feminista en tant que advoca perquè en lloc d'objectes d'investigació, els participants siguin actors. A més, les aportacions de Freire (1970) sobre les teories de la participació i la conscienciació també són rellevants per conceptualitzar la importància del diàleg conjunt, la reflexió i el treball en grup per tal de narrar i transformar les situacions concretes d'opressió de la vida quotidiana. M'encantava la idea, per exemple, de distribuir càmeres d'un sol ús al barri per treballar la idea de marginació. Així doncs, vaig investigar sobre les característiques principals d'aquesta metodologia. Vaig llegir articles, llibres i dossiers sobre metodologia. També vaig anar a una exposició del col·lectiu Transit Tales i finalment, vaig fer un curs de fotografia participativa com a aprenent anomenat "*Gente genial del Besós*", aquell amb el que he començat aquest capítol. Les característiques principals que vaig extreure són les

següents. En primer lloc, **reflexionar** sobre les imatges i el **treball en grup** eren la clau per a un bon projecte fotogràfic participatiu. Havia de transitar amb els participants en un procés, reflexionant, fent preguntes, creant diàleg. En segon lloc, el **diàleg** es definia com un intercanvi de coneixements i un procés de co-aprenentatge. La guia metodològica de Transit Tales (2017) defineix el procés així:

El procés d'aprenentatge en grup consisteix en arribar a un coneixement compartit, basat en accions (tirar imatges), que després és modelat per la reflexió i dóna lloc a noves accions. El participant continua en un viatge des de dins (treball sobre la identitat) cap enfora (treball sobre el futur) ampliant la seva capacitat d'interpretació i actuació sobre el món. Aquest pot ser un procés potencialment transformador (pàg. 52).

Per últim, la **participació i el consens** també eren importants, sobretot de cara a escollir el tema d'interès sobre el que dur a terme el projecte. Aquest punt em permetia pensar sobre revertir les dinàmiques de poder a partir de la participació dels i les joves i sobre el consens com una forma no jeràrquica de prendre decisions de manera que el poder sigui compartit entre tots i no concentrat només en mans d'una minoria. En aquest sentit, és interessant la definició de poder que dóna la guia de Transit Tales:

Si el poder per dominar és la capacitat d'exercir 'poder sobre', llavors el que interessa a la fotografia participativa pot ser categoritzat com a 'poder per a'. Això de vegades es coneix com a "empoderament", però l'empoderament suggereix que algú està "donant" poder als oprimits o impotents. Aquí la pregunta que ens podem fer és: Es pot "donar" el poder? O podem millor entendre el procés com l'eliminació d'obstacles, materials i psicològics, i la creació d'un espai on es proporcionen eines perquè el "poder per" pugui nodrir-se i florir? El "poder per a" és la capacitat d'actuar per un mateix, la capacitat de crear en lloc de coaccionar. I sol ser un poder de tipus social (que no s'experimenta en el buit sinó en relació amb els altres). (2017, pàg. 72)

Aquí vull fer un incís sobre el concepte d'apoderament ja que des de les pedagogies crítiques amb autors com Freire (1970) i Giroux (1990) es defensa aquest terme. Ells apunten a una metodologia alliberadora dels subjectes, denotant la capacitat del professor per "donar" aquest poder. No obstant, des de les pedagogies postestructuralistes i feministes, Gore (1996) i Ellsworth (2005) fan una crítica a aquesta posició alliberadora donada pels professors. Diuen que no és més que una retòrica del poder, ja que és el professor (home) el que té les eines per assolir-lo. A diferència d'això, no es

tracta de “donar el poder” als oprimits, sinó d’esquerdar els murs (jo diria materials, discursius, institucionals) per crear espais on el “poder per a” pugui emergir.

En conclusió, a l’inici del projecte pensava que la fotografia participativa podria contribuir als processos de curació de les opressions a partir del diàleg, de l’explicar històries, de construir vincles i reflexions col·lectives. Per parlar sobre qüestions de la identitat, per anomenar inquietuds i preocupacions, per reflexionar sobre allò comú i també sobre les diferències. Per construir experiències compartides i per pensar, posteriorment, quin volíem que fos l’àmbit de difusió de tot allò compartit.

### **Enuig i incomoditat: “¿Pero cómo vamos a integrarnos?”**

Però durant el doctorat i abans de realitzar el projecte, a través de la recerca acadèmica en relació als joves i a la comunitat o dels llibres sobre el camp de la cultura visual, com també manuals sobre com fer projectes de fotografia, etc. que vaig consultar, no es situava en lloc la subjectivitat ni l’experiència encarnada de les formadores/investigadores. Tenien una postura externa al camp. Això era quelcom que em trontollava, sobretot des d’una perspectiva feminista on situar la nostra experiència i posició dintre del marc és cabdal. Era potser perquè la importància recau en els protagonistes/participants del projecte fotogràfic? Però a la vegada són elles les que ho expliquen. En el meu cas vaig trobar necessari situar-me com a investigadora/educadora per diverses qüestions. En aquest espai vull donar compte d’un primer moment en què em sento interpel·lada i em començo a qüestionar el meu rol i la meua posició al camp.

El 27 de novembre de 2018, abans d’haver realitzat el projecte a l’institut, vaig assistir a una xerrada que va fer la Maria José Giménez Cortiñas (àlies la Gurú), presidenta de l’associació de Gitanas Feministas por la Diversidad (AGFD).

El seu discurs em va semblar enèrgic i contundent. Estava molt enfadada. Aquest enuig em va fer sentir una mica incòmoda. No m’agraden els conflictes ni les discussions quan puguen de to. Tot i així, va començar la xerrada explicant una història que em va connectar des del principi. Ja feia uns mesos que la pel·lícula de Carmen y Lola l’anunciaven a les cartelleres d’alguns cinemes però encara no l’havia vist. Titulars com “el romance entre dos chicas gitanas” o “el amor lésbico entre dos adolescentes” em feien sentir curiositat per veure com la directora, Arantxa Echevarría, narrava l’homosexualitat en la cultura gitana. Encara no havia respòs els meus dubtes quan la Gurú va explicar la seva història. El que criticaven des de l’AGFD és que el fet de ser gitana i ser lesbiana és difícil, però no només en la comunitat gitana com pretén mostrar la pel·lícula, sinó que també ho és en un món paiocentrista i heteronormatiu. Els conceptes que es barregen són els de la religió gitana i la gitaneïtat. És la religió la que rebutja l’homosexualitat (la catòlica també ho fa), no el fet de ser gitano/a. Aquest

fet ha portat a diversos enfrontaments entre l'AGFD i la directora de la pel·lícula, entre els quals la Gurú va explicar que la directora va arribar a suspendre la seva projecció al Festival Cannes perquè implicava trobar-se amb algunes membres de l'AGFD.

[Fragment del diari de camp, 27 de novembre de 2018]

Entenia la crítica, ja que segurament, des d'un punt de vista mediàtic, que la religió gitana rebutgi a les persones de la seva cultura per la seva identitat sexual ven més que representar a qualsevol altra família catòlica o paia que també ho faci. No hem d'oblidar que moltes famílies continuen rebutjant als fills i filles homosexuals, sense necessitat de ser gitanos. De totes formes, jo com a paia, inicialment, no vaig fer aquesta lectura. És més, vaig reconèixer la bona voluntat de la directora, en el sentit de què estava donant visibilitat a la diversitat d'identitats sexuals dintre de la comunitat gitana. Després vaig adonar-me que la meua lectura només estava considerant la perspectiva de gènere en l'anàlisi, sense tenir en compte un eix que és més important per ells en la reproducció de les desigualtats, que és el racisme i concretament, l'anti-gitanisme.

La Gurú continuava amb el seu discurs enèrgic, clarament posicionat de forma radical dient que la culpa no era d'ells, sinó de nosaltres. **“Nosotras no podemos hacer nada porque no tenemos presencia en las esferas donde vosotros os movéis. No estamos representadas”**. Resumeix els tractes que reben: “condescendència, paternalisme i violència” [...] **“Violencia en la palabra, ya que no se nos escucha. No se escucha nuestro discurso político”**. Parla també de les polítiques urbanístiques, ja que en totes les ciutats hi ha barris per a gitanos, guetos, barris construïts pel poder, **“¿Cómo vamos a integrarnos? Nos obligáis pero a la vez nos lo impedís”**.

Tornava a sentir la sensació d'incomoditat. El “vosaltres” m'afectava. Evidentment, estava assenyalant els nostres privilegis per ser la majoria persones blanques a la sala, però jo no em sentia responsable de la perpetuació de les discriminacions anti-gitanes. Contràriament, tenia consciència política sobre aquestes discriminacions i volia comprendre-les i transformar-les. A la vegada, que m'assenyalessin els meus privilegis com a paia, xocava amb la meua opressió com a dona-jove quan sentia que la meua veu no tenia el mateix pes que la dels professors-homes-més grans que jo. Pot ser era això el que em generava incomoditat?

Recordo la conversa amb la Maria (professora) quan baixàvem les escales després d'una sessió bastant caòtica a classe. Ella em donava la raó quan li vaig dir que trobava que fan més cas als professors que a les professores. Ella m'ho va ampliar dient que no només els nens, sinó també les nenes: **“Esta es la mierda de sociedad machista en la que vivimos”**, va acabar.

[Fragment del diari de camp, 27 de novembre de 2018]

El 16 d'octubre del mateix any, a la Lleialtat Santseca, vaig anar a un altra xerrada titulada “*Feminisme Gitano*” (Figura 19) amb la Silvia Agüero (2018), que es defineix com a mare, gitana, mestissa i feminista.



Figura 19: Cartell “Feminisme Gitano”

Es mostrava somrient i això em va fer sentir-me bé, còmoda. Fins i tot, es mostrava insegura davant de tot el públic que hi havia a la sala dient que esperava que ens resultés interessant el que anava a explicar. Aquesta sensació em va ressonar i em feia recordar els pensaments que a mi també em venien les vegades que m'he hagut d'enfrontar a un públic. Un nerviosisme i una inseguretat que es qüestiona constantment el pes o els efectes que tindran les nostres paraules.

És la societat patriarcal que ens fa sentir-nos qüestionades contínuament? És el sistema capitalista el que ens fa sentir certes pressions per aportar dades valuoses, debats robustos i anàlisis definitius sobre les nostres experiències? (Hickey-Moody, 2019)

[Fragment del diari de camp, 16 d'octubre de 2018]

Em va captivar el concepte que ens va introduir sobre exercitar una “*mirada limpia y consciente*” de la qual també parla José Heredia (2000). Una mirada sense prejudicis, que revisi el nostre jo i que deixi de banda tots aquells discursos que estigmatitzen a l'ètnia gitana amb conductes problemàtiques, d'odi i agressives. Com a col·laboradora de la revista *Pikaramagazine*, Silvia Agüero (2019) escriu aquestes paraules:

Frenar els discursos d'odi i les agressions està en mans d'homes paios, d'una identitat hegemònica, el que significa que per combatre aquestes conductes han de fer lleis contra ells mateixos i, evidentment, així és bastant difícil que els canvis es produeixin de manera ràpida i adequada. Una altra cosa ben diferent seria que hi hagués més dones i homes no hegemònics

en els òrgans de poder i de presa de decisions. Persones amb consciència i coneixement. Gent amb la mirada neta i conscient... (Agüero, 2019)

## Un marc interseccional no excloent

Em va agradar pensar en aquesta mirada des de l'escolta a les persones que pateixen desigualtats sense qüestionar les seves experiències, partint de la base de què jo mai podria comprendre bé les dinàmiques de desigualtat anti-gitanes perquè no les havia patit ni ho arribaria a fer mai. D'acord amb Maria Rodó (2021) "que el dolor per una opressió sigui reconegut per algú que el pateix és un pas essencial per a l'establiment d'aliances polítiques i per al canvi social en general" (pàg. 118).

Un últim punt de la mateixa trobada amb la Silvia Agüero em va fer reflexionar sobre un sistema educatiu occidental i, concretament, paicèntric:

Quan la sessió estava a punt d'acabar, es va obrir un debat que va generar algunes controvèrsies entre les diferents persones que érem a la sala. A mi personalment, com a educadora, em va sobtar que la Silvia Agüero es mostrés tant bel·ligerant amb el sistema educatiu. Però a la vegada parlava des de la seva experiència com a mare gitana que havia portat el seu fill a l'escola i es va sentir discriminada pel tracte que va rebre des de la institució, tant des del seu rol com a mare com des de la veu del seu fill com a nen gitano.

Vaig pensar que la seva experiència d'opressió com a dona-mare-gitana li donava una perspectiva epistemològica privilegiada però al mateix temps, hi havia d'altres dones gitanes al recinte que no pensaven el mateix. És a dir, les experiències d'opressió no parlen de tot el grup social, sinó des de vivències particulars que volen fer visibles com les desigualtats formen part d'unes estructures socials i de poder més àmplies però que al mateix temps, no tenen els mateixos efectes per a tothom ni per al mateix grup cultural. Així doncs, del que ens parla la Silvia Agüero és de com la discriminació que va patir es relaciona amb un sistema educatiu patriarcal, racista i paicèntric que incrimina la cultura gitana i que no té en compte la seva història en la configuració dels continguts acadèmics de l'escola.

Un altre cop però, admeto que la contundència de la seva afirmació em va afectar. Em va molestar com a educadora que creu en la funció social de l'educació i com a estudiant de doctorat que volia fer un projecte per reflexionar sobre els processos de construcció de les identitats en educació des de la justícia social, racial i de gènere.

[Fragment del diari de camp, 16 d'octubre de 2018]



Amb això vull donar compte d'aquests primers moments en què trobo necessari situar la meva posició dintre del meu treball de camp, ja que es produeixen xocs i friccions entre el meu rol com a professora blanca en una institució educativa paiocèntrica, el meu gènere com a dona en un sistema patriarcal i la meua edat com a estudiant jove en un sistema capitalista. Amb això vull situar-me en un marc interseccional per reconèixer que tothom pateix opressions i privilegis. A diferència del marc de les pedagogies crítiques (Freire, 1970), la interseccionalitat trenca amb la dicotomia entre opressors i oprimits, entre bons i dolents, entre víctimes i agressors. No existeixen els bons i els dolents en termes universals i purs, ja que depèn del context i de l'eix des del qual es miri.

Concretament, he volgut situar la meua posició en diàleg al feminisme romaní per entendre-la. Perquè al principi ni tant sols ho comprenia, eren simplement lleus sensacions que sentia i que no expressava perquè creia que carien de sentit. Però la lectura de Maria Rodó (2021) m'ha permès transformar-les i comprendre-les. Ella parla de polititzar els malestars interseccionals des de la perspectiva de què se solen relacionar les emocions amb l'àmbit privat i amb allò no polític. Això el que causa és que es considerin a les emocions com a patològiques i se les desvinculi d'allò estructural de forma que no s'analitza la causa de determinada emoció. En el cas concret que he explicat, jo em sento incòmoda i molesta quan m'assenyalen la meua posició d'opressora des d'un punt de vista ètnic perquè confronta amb el fet de sentir-me oprimida com a dona jove. Això però, no ho havia de veure com una manca de reconeixement a la meua opressió i per tant, com un malestar "negatiu", sinó des de la visió de què hi ha unes estructures socials, uns processos de memòria històrics i culturals i unes institucions que generen desigualtats repartides interseccionalment.

Diverses feministes han expressat la crítica contra l'hegemonia del feminisme "blanc" pels seus biaixos de raça i gènere i han posat en evidència l'absència de la qüestió del racisme en els debats polítics del moviment feminista (Audre Lorde, 2003; Angela Davis, 2006; Gloria Anzaldúa, 2016; bell hooks, 2017). Aquests debats mostren que el problema de les exclusions prové de la utilització d'uns marcs teòrics i de comprensió que ignoren la imbricació de les relacions de poder en contextos històrics i geopolítics diversos. Així doncs, el concepte d'interseccionalitat "ha servit per desafiar el model hegemònic de "la Dona" universal i per comprendre les experiències de dones pobres i racialitzades com a producte de la intersecció dinàmica entre sexe/gènere, la classe i la raça en contextos de dominació construïts històricament" (Viveros Vigoya, 2016, pàg. 8). Autores com Davis (2008) destaquen la conceptualització de les identitats múltiples i fluides fruit dels processos dinàmics i de la deconstrucció de categories normalitzadores i homogeneïtzants. En una línia similar, Brah (1996) parla de les cultures en la diàspora, fent èmfasi en els processos de la globalització i transnacionalisme contemporanis.

D'acord amb Maria Rodó (2021) aquest marc ens pot servir per comprendre que, “encara que els feminismes se centrin especialment en les qüestions de gènere, la desigualtat no es pot comprendre només des d'aquesta perspectiva” (pàg. 101). A través de les escenes explicades, he volgut fer explícit com el gènere es configura a través d'altres eixos, com en el cas de què la comunitat gitana se senti atacada quan veuen que en una pel·lícula se'ls continua representant com a homòfobs perquè *en general* els gitanos rebutgen l'homosexualitat. En aquest exemple, si en un inici pensava que des d'una perspectiva de gènere se li estava donant visibilitat a l'homosexualitat, més endavant, a l'incloure en l'anàlisi l'ètnia com a eix de discriminació, fa que des de la intersecció entre el gènere i el racisme, es continuï reforçant l'anti-gitanisme.

Des d'aquesta perspectiva, entenc la crítica des del moviment de dones gitanes arran de la producció cinematogràfica de Carmen y Lola com un relat que construeix una imatge de submissió i reclusió, obviant que actualment, existeixen moviments de dones gitanes organitzats a l'estat espanyol i inclús associacions feministes per la defensa dels drets de la comunitat LGTBI (Ververipen i Roms por la diversidad). No obstant, tal i com diu Filigrana (2020), “aquest relat cinematogràfic imposa una única visió homogènia de la comunitat gitana que perpetua l'imaginari de repressió sexual i subordinació de les dones a les seves famílies, en contraposició a l'ideal de la dona liberal i independent que impera en l'actualitat (pàg. 128).

A través d'un enfocament interseccional cal analitzar les desigualtats interseccionant-les i entenent-les com a mútuament constitutives, en lloc d'analitzar-les de forma reduccionista valorant únicament un sol eix d'opressió. Altrament, el racisme i el gènere conceptualitzats de forma separada han perpetuat la marginació de les dones gitanes en la recopilació de dades estadístiques. Així doncs, la vulnerabilitat de les dones gitanes s'ha d'entendre en el context del racisme i del sexisme. Tal i com diu Filigrana (2020):

Quan s'exigeix a les gitanes feministes que primer acabin amb les pràctiques d'opressió de gènere dins de la seva comunitat i després parlin de patriarcat mundial i anti-gitanisme, se'ls està demanant un impossible, perquè són dues cares de la mateixa moneda (pàg. 117).

Per acabar, veiem com el patriarcat s'infon principalment en les comunitats més afavorides, les quals es conceben a sí mateixes com a més desenvolupades i consegüentment, més a prop de superar les desigualtats de gènere. D'aquesta manera, recau en les comunitats menys afavorides el pes i la responsabilitat de superar les situacions de desigualtat, quan el patriarcat s'exerceix principalment en el sistema capitalista global que impera en el món (Filigrana, 2020).

## La reflexió des de l'apoderament del cos: "Yo la música la siento y la bailo"

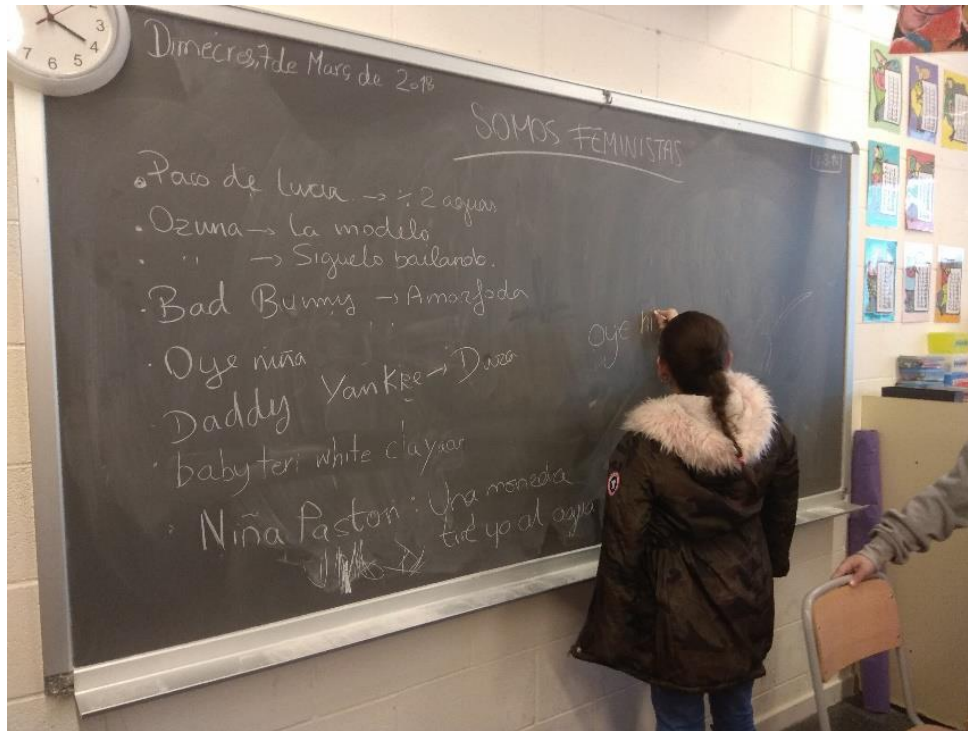


Figura 20. "Yo la música la siento y la bailo".

Cada dia, al tornar del pati els professors deixen als alumnes que escollin una cançó per sentir-la tots, per relaxar-se i per després reprendre la classe de forma calmada. Em va agradar la idea, ja que trobava interessant conèixer la música que escoltaven els adolescents.

Van passant els dies i veig que l'estil que predomina en l'elecció de les cançons és el *reggaeton*. Miràvem els vídeos i inclús algunes noies cantaven fluixet i ballaven al seu lloc. Els professors els hi demanen que variïn una mica amb un cert to de menyspreu cap aquell estil de música. Un dia el professor els hi diu que ara li toca a ell i posa una cançó d'Alejandro Sanz.

El 7 de març, per la setmana del dia de la dona, dediquem la tarda al tema de la dona vinculant-lo amb la música que escolten. Vam preguntar als alumnes quina era la seva cançó preferida i ells l'anaven apuntant a la pissarra. Vam veure reflectit que, evidentment, la majoria de cançons eren de *reggaeton* (Figura 20).

“Yo es que la música la siento y la bailo”, va dir una alumna quan la Maria i jo els hi preguntàvem pel missatge que donava aquest estil musical. Volíem que reflexionessin sobre els estereotips de gènere que vehiculaven aquestes cançons. Per provocar aquesta reflexió sobre la cosificació dels cossos, la Maria va posar un vídeo d'un home que ballava movent el cul tal i com ho feien les noies als vídeos, per veure quines reaccions tenien les nenes.

Em va resultar curiós que això els hi generés rebuig. No els hi agradava veure un noi fent aquells moviments amb el cos. Per un moment, l'activitat principal de classe em va absorbir. Estava parant tota la meva atenció a allò central que estava passant i no m'estava adonant del que passava a la resta de classe, als marges. No tothom participava. Els nens semblaven avorrits. Com si allò no anés amb ells. Un estava estirat al llarg de dues cadires. L'altre es recolzava el cap amb la mà i només un intervenia, fent comentaris masculistes i despectius sobre el que estàvem visualitzant.

[Fragment del diari de camp 7 de març de 2018]

A través d'aquesta escena vull **problematitzar la noció de reflexió** des d'una perspectiva academicista i com a professores, quan la Maria i jo intentàvem que els alumnes reflexionessin críticament sobre els estereotips de gènere que transmetien aquestes cançons. Tal i com explico anteriorment, la reflexió se situa en la importància de la parla per generar consciència i crítica sobre determinats aspectes. Podríem assumir, per tant, que el nostre objectiu era arribar a un acord universalment vàlid en el que l'alumnat ens digués: “és veritat, teniu raó, totes les cançons de *reggaeton* són masculistes”; i posteriorment, l'exercici de la crítica dugués a transformar una pràctica que seria “deixar de sentir aquest estil musical”. A més, també preteníem que l'atmosfera d'aquest procés de reflexió fos ordenada i calmada, per torns, sense que unes veus es trepitgessin amb les altres i deixant que tothom participés. Tothom.

I ara penso i ho analitzo. I al fer-ho m'adono del valor de la frase que diu la Naiara “yo es que la música la siento y la bailo”. I m'adono de la meva racionalitat crítica però a la vegada deshonest, ja que em penso a mi mateixa des de la culpa que de vegades sento quan també gaudeixo d'aquesta música. Aleshores penso que la reflexió i l'apoderament aquí tenen una altra tessitura que passa per reinterpretar el *reggaeton* com un espai de gaudi i força política on els cossos de les dones són uns cossos apoderats, que es mouen i ballen plegats, i no necessàriament per a un altre. Amb això no vull dir que pensi que aquest estil musical està exempt de violències, ja sigui pel contingut de les lletres d'algunes cançons com també perquè gran part dels que fan *reggaeton* són homes heterosexuales. Però cal pensar que el patriarcat ho travessa tot. El pop o qualsevol altre gènere musical, com per exemple

la cançó que posa el professor de l'Alejandro Sanz tampoc no està lliure de masclisme. A més, aquestes violències es podrien de-construir i criticar amb l'alumnat.

## El treball en grup des del ballar plegades

D'altra banda, també vull problematitzar la reflexió des de la interseccionalitat i des del feminisme blanc, ja que el fet de criticar i acusar aquest gènere musical moltes vegades té a veure amb una discriminació cap a les classes socials més baixes i/o altres cultures, al pertànyer la majoria de cantants a aquests col·lectius. Així doncs, des de posicions academicistes i intel·lectuals hi ha tendència a menysprear aquests col·lectius i tatxar-los de "barruers" per preferir unes lletres massa explícites i l'ús de l'argot d'aquests grups. En aquest sentit, no qüestionar la mala premsa de què tot el *reggaeton* és masclista, implica que només s'està tenint en compte l'eix del gènere des d'una mirada blanca i de classe benestant (Rifà Valls, 2009). Si tinguéssim en compte tant el gènere, com la classe social, com l'ètnia ens hauríem de qüestionar també la concepció romàntica normalitzada de tots els gèneres musicals. I per últim, si tinguéssim en compte aquesta mirada es podria **treballar la reflexió des de l'apoderament del cos i el treball en grup des del ballar plegades i des de la construcció de vincles a través del ball.**

## ¿Y qué voy a hacer si a mi me pegan?

Una altra categoria de les meves observacions es preguntava per les **accions violentes en el joc entre l'alumnat** ("jugar" a pegar).

Durant els trànsits i desplaçaments d'un lloc a l'altre (de la biblioteca a l'aula, del pati a l'aula, etc.), per exemple, m'incomoda veure com els alumnes es peguen i s'insulten a mode de joc. No sé com actuar. Hauria d'alçar la meua veu? Baixant les escoles li pregunto a la Sara: "per què sempre jugueu pegant-vos?"

Ella em respon **"qué voy a hacer si a mi me pegan? No soy tonta y me voy a quedar sin hacer nada!"**

Veig que la forma d'intervenir de molts professors és alçant la veu. És el més immediat. Però a mi no em surt.

[Fragment del diari de camp, 12 de març de 2018]

A la sala de professors, amb el professorat donàvem voltes a aquest tipus d'accions violentes, valorant la importància de la reflexió per posar-hi remei.

Diuen que és una manera que tenen de relacionar-se que els hi ve des de casa. A l'hora de dinar, va sorgir el tema parlant amb una mestra d'Educació Infantil. Ella deia que, fa uns dies, David Bueno li va fer entendre en una xerrada el per què d'aquestes relacions o reaccions impulsives que, sembla ser, estan força generalitzades en els pensaments del professorat de l'escola. I és que en aquesta xerrada, David Bueno deia que s'ha d'entrenar en el cervell la part reflexiva perquè per genètica el cervell humà és impulsiu, és a dir, no pensa abans d'actuar. La professora ho ampliava dient que són famílies que no s'acostumen a aturar a entrenar aquesta part del cervell i la manera que tenen de relacionar-se a l'escola els alumnes és una prolongació d'aquest fet.

[Fragment del diari de camp, 13 de març de 2018]

Semblava que aquesta definició li ajudava a comprendre però a mi em grinyolava i no sabia per què. Potser perquè estava centrant la causa en la genètica? O potser perquè implícitament veia certa superioritat intel·lectual i colonitzadora? O potser no era tant implícit. En certa manera se'ls estava representant com a inferiors perquè “no pensen abans d'actuar” i per tant la seva capacitat racional és menor i cal treballar-la. Per contrastar-ho, el diàleg amb bell hooks (2021) per mi ha estat clau per transformar aquesta visió colonitzadora de l'altre, ja que tal i com escriu:

Algunes estudiants blanques es van queixar de que l'atmosfera de la classe era massa hostil. Van citar el soroll i les confrontacions directes que havien tingut lloc a l'espai abans de la classe com un exemple d'hostilitat. La nostra resposta va ser explicar que el que elles veien com a exemples d'hostilitat i agressió, les dones negres el veien com un prendre el pèl juganer i com una expressió afectuosa de la nostra alegria d'estar juntes. La tendència de parlar en alt l'entenien com una conseqüència d'estar en una habitació amb moltes persones parlant alhora, també per una raó cultural: moltes de nosaltres fèiem criades en famílies on els seus membres parlaven molt alt (hooks, 2021, pàgs. 103-104).

Aquesta explicació no em trontollava. Perquè no parlava sobre l'altre quan fa referència a la cultura. Parla des de la seva experiència com a dona negra. És una reflexió. En veu alta. Amb això, però, no vull deixar intactes les accions violentes en el joc entre l'alumnat, sinó analitzar-les des d'una perspectiva que mostra un **colonialisme interioritzat en les nostres interpretacions**. Jo en ocasions també interpretava el soroll i el desordre a l'aula des de la meva educació blanca. Per mi és important, per exemple, aturar-me a pensar abans de parlar, considerar l'impacte que podran tenir les meves paraules i la importància de deixar pauses entre torn i torn de paraula però “respectar la diversitat no significa uniformitat i semblança” (hooks, 2021, pàg. 104). Per tant, cal aprendre dels “codis culturals” (hooks, 2021, pàg. 103) de l'altre i respectar les nostres diferències.

El fet de tenir en compte la diversitat i les diferències em duu a problematitzar el concepte de **diàleg** com a estratègia pedagògica que assumeix que tothom té les mateixes oportunitats per parlar, que totes les idees seran tolerades i que finalment s'arribaran a acords basats en l'harmonia d'interessos de tots els integrants. Ellsworth (2005) assenyala que el diàleg entès en aquest sentit convencional és impossible, ja que hi ha posicions asimètriques de diferència i privilegi entre els estudiants i entre estudiants i professors que fan que emergeixin pors, frustracions, atacs malentesos, opressions, silencis... és a dir, un seguit de sentiments que fan que es silenciïn coses a l'aula, mentre que d'altres es fan aclaparadores. Per tant, ella diu que no hem de pressuposar la uniformitat sinó que hem de partir de què la realitat serà inevitablement inestable, fragmentada i múltiple. Ho defineix d'aquesta manera:

Se suposa que el diàleg em possibilita trobar-me amb diferents punts de vista i diferents formes de veure i conèixer que em condueixen a reflexionar sobre les meves pròpies formes de veure a la llum de les opinions i perspectives dels altres. A través d'aquesta autoreflexió, la meva trobada amb els altres em canviarà i com a resultat, tindrà lloc l'aprenentatge, o la diferència (Ellsworth, 2005, p. 100).

Aquí Ellsworth fa referència al procés de co-aprenentatge que comporta el diàleg però vol anar més enllà de la suma de dos o més visions i es pregunta pel retorn de la diferència. Com entra alguna cosa més en aquesta estructura dual de la direccionalitat?

El 20 de març de 2019, jo mateixa, amb la meua visió inicial més propera al diàleg convencional, vaig demanar permís als joves per gravar la sessió d'aquell dia. Ja teníem penjades algunes fotografies al compte de l'Instagram, les vaig imprimir i la meua intenció era dialogar a partir d'aquestes, fent-los-hi preguntes per tal de veure quins significats construïen a través de les imatges i despertar l'esperit crític i reflexiu per dur a terme pràctiques fotogràfiques que fugin dels cànons dominants d'autorepresentació actuals. Aquella tarda, a l'acabar vaig anar a la biblioteca del barri i em vaig posar els auriculars per transcriure el diàleg (Figura 21).



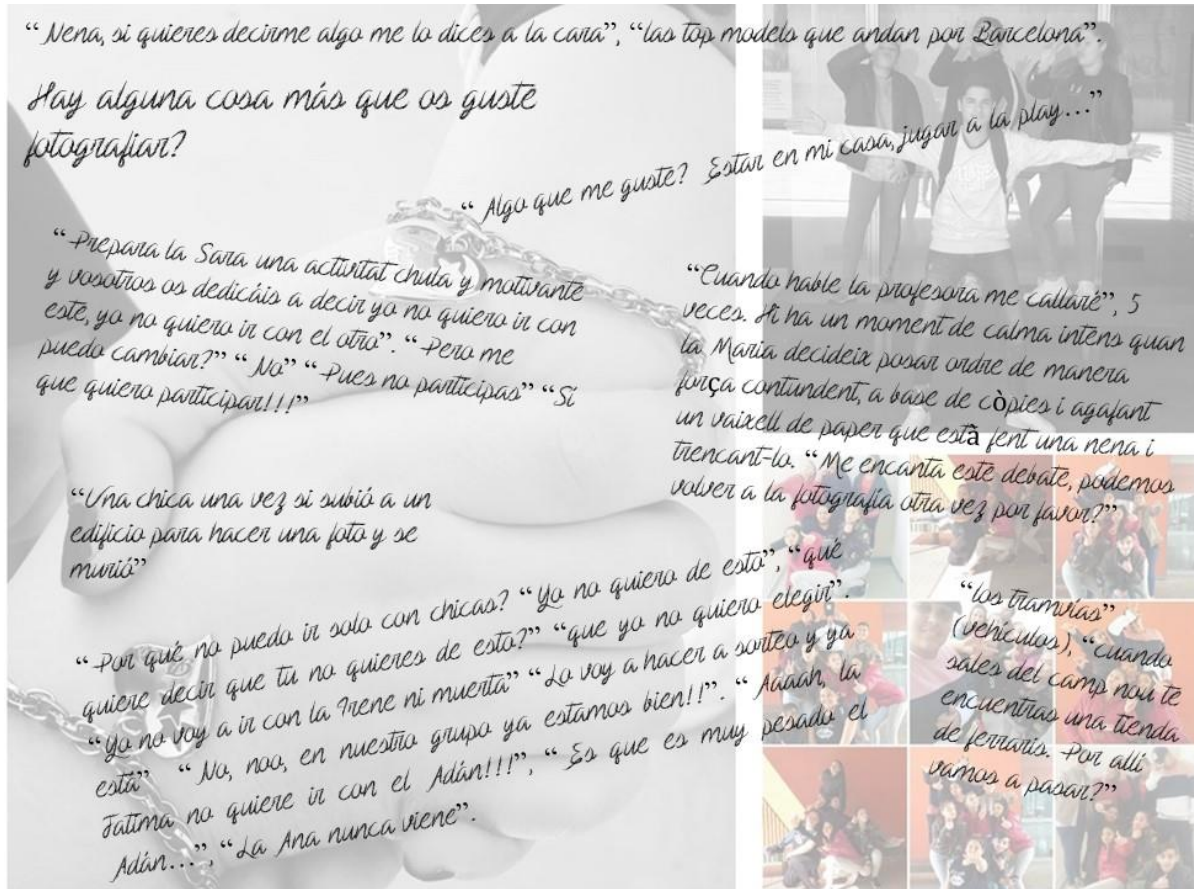


Figura 21. Transcripciones i fotografies desendreçades

[Transcripció del diàleg a classe, 27 de febrer de 2019]

Pensava que podria capturar la puresa de les seves veus, els significats que constrüen en relació a les imatges. Com si volgués capturar la veritat dels seus significats per tenir una explicació raonada sobre les seves pràctiques fotogràfiques i sobre les seves experiències. Res més lluny d'això, **el diàleg era desordenat**, algunes veus eren molt sorolloses, s'emocionaven, es trepitjaven les unes amb les altres i d'altres es mantenien en silenci... També sento la meua veu i les de les professores. Escoltant-la ara, des de fora, em veig analítica, qüestionadora, fins i tot destructiva sobre les fotografies que havien fet



els i les joves. Pensava que per construir un pensament crític havia d'adoptar una actitud negativa sobre els aspectes que formaven part de la quotidianitat de les imatges dels i les joves? Afavoria això a la construcció d'uns marcs d'actuació alternatius?

Era necessari desestabilitzar tots aquests conceptes: la reflexió, el diàleg, les veus, el consens, etc. com quelcom pur i direccional, és a dir, sobre la primacia de la racionalitat i la comprensió. I ara penso que això està molt lluny d'ensenyar i aprendre a través de la diferència social i cultural. **L'aprenentatge a través de la diferència té a veure amb acollir les paradoxes de la participació, a acollir els desencaixaments en la comprensió, a valorar el desordre per sobre de l'ordre i admetre el fracàs per sobre de l'èxit.** Metodològicament, començo a analitzar aquestes ruptures de forma sistemàtica, aquestes veus que em distorsionen, sovint titllades de perifèriques, com a límits de l'estructura dual de la direccionalitat (Ellsworth, 2005). Això vol dir, segons l'autora, tenir en compte les discontinuitats i la impossibilitat d'una comprensió plena en la tasca d'anàlisi i interpretació des d'una perspectiva de la recerca post-qualitativa.

Així doncs, decideixo no analitzar què diu la joventut, com si pogués capturar l'autenticitat de les seves veus (Jackson i Mazzei, 2009), i tinc en compte les interrupcions, les resistències i les discontinuitats com a formes de participació dins del meu projecte. D'aquesta forma, **vull contribuir a la construcció d'una investigació que no reproduïx relacions de poder adultcèntriques, ni colonials ni patriarcals quan interpreta aquestes formes de participació sota la fixació i l'estigmatització de les identitats dels joves gitanos i gitanes. Vull reconèixer-les com a formes d'agència que em parlen sobre la negociació del seu paper en la meua investigació i dintre de l'escola.** Així doncs, l'agència és vista com la capacitat d'acció que les relacions de subordinació i subjecció possibiliten (Butler, 2010), i per tant, se situa en un "entremig", entre les tensions de convertir-se en subjecte "agèntic" però a la vegada subordinat als discursos a través dels quals un/a es converteix en subjecte.

## MARCS AGÈNTICS

### Escletxes agèntiques en els alumnes problemàtics i indisciplinats

Les relacions de poder adultcèntriques, colonials i patriarcals posicionen als joves gitanos com a subjectes en risc, problemàtics i indisciplinats, és a dir, com a subjectes generadors de problemes socials que han de ser redirigits pels adults perquè es converteixin en adults madurs. En aquests discursos el poder és unidireccional, dels adults cap a la joventut. D'acord amb una perspectiva crítica dels estudis de la infància (Cannella i Viruru, 2004) i de la joventut (Feixa i González, 2006; Feixa i Nilan, 2009; Soto i Feixa, 2016), situo a infants i joves com a agents socials i com a constructors actius de significats sobre les seves pròpies vides i experiències, i no simplement com a receptors passius de les instruccions directives dels docents i/o investigadors adults. Aquest posicionament implica una conceptualització del poder complexa en la investigació amb la voluntat ètica d'apoderar la joventut. Des d'aquí, vull allunyar-me de la investigació sobre la joventut on el poder resideix únicament en l'investigador adult. Aquesta posició binària on hi ha una dicotomia rígida entre opressor i oprimat, no deixa de construir als joves com a incompetents i dependents dels altres per integrar-se a la societat i a l'investigador com a poderós. Així doncs, enlloc de veure el poder actuant de dalt cap a baix, aquest l'entenc de forma més complexa: múltiple, fluït i interseccional.

Els mètodes visuals de recerca em fan apropar-me a aquesta visió no-adultcèntrica en la investigació per tal d'oferir moments d'agència participant durant el procés. Així doncs, és al voltant de les pràctiques que es desprenen dels tallers visuals i participatius que reflexiono sobre la participació dels i les joves i les seves agències durant el procés d'investigació. Val a dir, però, que els mètodes visuals no són una recepta perquè la joventut participi en les activitats escolars. Per tant, en aquestes reflexions es reconeixen les estructures socials que existeixen i s'aborden formes de **participació i agència** des del postestructuralisme (Foucault, 1975; Butler, 2015), el post-humanisme i els nous materialismes (Barad, 2007) per tal d'ampliar els marcs de sentit d'aquestes paraules i pensar què signifiquen realment.

Aquests marcs em permeten examinar les escenes de la investigació sota la concepció d'un poder fluït, múltiple i interseccional. De tal manera que em centro en **el concepte d'agència dels i les joves tenint en compte els marcs discursius que construeixen un determinat tipus de subjecte "modèlic"**. El concepte de subjectivació de Butler (1995) és productiu per pensar en les agències de la joventut de manera que la subjectivació explica els mecanismes des dels quals l'agència pot emergir. El procés de subjectivació implica pensar que existeixen relacions de poder i regulacions restrictives ja sigui des de

l'escola, des de l'ètica de la investigació o des dels adults en general. Però aquestes relacions de poder no funcionen com quelcom opressiu que ve des de fora, sinó que són constitutives del subjecte. Formen part d'allò del que depèn el subjecte per existir. Estar constituït alberga la possibilitat d'agència, ja que estar constituït no vol dir estar determinat. Per tant, el procés de constitució ofereix oportunitats per resistir els mecanismes del poder (Butler, 1995).

Per abordar aquest concepte d'agència, vull explicar com **el meu rol docent i investigador s'ha implicat amb els marcs discursius i els processos de subjectivació del centre escolar, concretament analitzant la categoria "d'alumnes indisciplinats" construïda pel discurs pedagògic**. En apartats anteriors, he abordat l'escola com a institució correctora i com la categoria de "gitanos problemàtics" afecta tant a les percepcions del professorat, a la construcció de les identitats dels adolescents i joves com a alumnes, i a mi mateixa com a docent i com a investigadora. Davies (2006) parla de la categoria de "nen entremaliat" oferint un exemple de la seva investigació en un context educatiu. Explica com els nens s'apropien d'aquesta categoria rient a esqueses del professorat i continuant comportant-se malament a l'aula. Aquesta apropiació suposa una reiteració d'aquelles condicions que els construeixen com a subjectes entremaliats. Al mateix temps, aquesta reiteració es pot veure com una forma d'agència que exerceixen els nens, és a dir, com la capacitat d'actuació que exerceixen arran d'unes forces reguladores que els constitueixen. Emergeix un procés de subjectivació en el que els nens simultàniament es sotmeten i dominen al "nen entremaliat" (p. 428) reconeixent-se a sí mateixos com a tals mentre s'apropien del poder de la categoria a l'afirmar-se com a poderosos i independents de la mirada del mestre. Aquesta reflexió m'interpel·la i em fa pensar l'agència des de la paradoxa del domini i la submissió de les estructures regulatives del marc escolar. I és que si pensem en el poder com quelcom que precedeix el subjecte, no són aquestes estructures les que donen sentit a les identitats de la joventut? Si volem construir les identitats dels i les joves com a alumnes no caldria primer transformar-les? Com fugir d'aquest sistema regulador? Com re-inventar les identitats, tant les dels alumnes com les del professorat?

**La categoria d'alumnes problemàtics i indisciplinats en el context de la meua recerca té una importància rellevant** en relació amb aquest capítol, atès que m'ha fet situar-me al límit de l'estructura dual de direccionalitat del meu rol com a docent. Endinsar-me en la reflexió sobre això m'ha suposat repensar contínuament el sentit i l'impacte de la meua pràctica pedagògica-indagadora i el rol que havia d'exercir com a docent i com a investigadora. **Un dels desafiaments que emergeixen al voltant d'aquesta categoria són els temes sobre la sexualitat, les drogues i determinades qüestions que es consideren "tabú" dintre de la cultura escolar**. Són temes que em fan situar-me al límit, en l'entremig,

entre la cultura escolar i el que passa fora de l'escola, entre el meu rol com a docent que hauria d'actuar i el meu rol com a investigadora que hauria de comprendre.

El 9 de maig de 2019 el que passa a l'aula em fa reflexionar sobre tot això i em fa pensar en com no ha estat una cosa puntual, sinó que s'ha anat reiterant al llarg el treball de camp.

M'adono que el tema de la sexualitat apareix bastant (Figura 22), sobretot entre els nois. Una de les preguntes de l'entrevista que els hi he proposat de fer és que demanin un desig. Quan estic ajudant a dos nens a què responguin les preguntes, un d'ells em diu (intentant burxar a l'altre) que el seu desig és **"follar con mujeres"** i l'altre es mostra vergonyós. Jo opto per treure-li importància i continuo amb la resta de preguntes.

Però aquesta no és la primera vegada que els nois em sorprenen amb aquest tipus de comentaris. L'altre dia, mentre passava per les taules per veure com estaven treballant, un nen em va dir que mirava "porno" i jo quan li vaig respondre que no passa res, em va preguntar si jo també en mirava. Van entendre que aquesta era una pregunta massa personal que no anava a contestar. El que fan és intentar treure temes "tabú" (sexe, alcohol, festa, fumar....) a veure com reacciono i si m'escandalitzo. Però no ho faig i m'acaben preguntant el mateix a mi.

Una altra experiència que m'ha sobtat avui han estat els comentaris que ha fet el Julián. Després d'anar-li al darrere varies vegades perquè comencés a fer el retrat del seu company m'ha dit que el faria només si li donava un petó. No és la primera vegada que em fa comentaris d'aquest tipus davant dels seus companys, del tipus **"¿Quieres ser mi novia?"** O bé, presentant-me com si ho fos. L'any passat recordo que també ho feia... Li dic que no m'agraden aquests comentaris. Però se'n riu i continua fent bromes. Arriba un punt que no sé què contestar-li, ni com fer perquè deixi de treure el que dic fora de context i perquè s'ho prengui seriosament. Recordo que dies enrere me'l vaig trobar esperant el tramvia, vam estar parlant i vaig gaudir de la conversa. Però quan està en grup es comporta diferent. [...]

A l'acabar la sessió em trobo a l'Anna pel passadís i em pregunta com ha anat. Li comento que m'incomoda com es dirigeix a mi el Julián però ho normalitza dient que això ho acostuma a fer amb totes les professores jovenetes, ja que li agrada cridar l'atenció i fer-se el "gracioset" del grup.

[Fragment del diari de camp, 9 de maig de 2019]

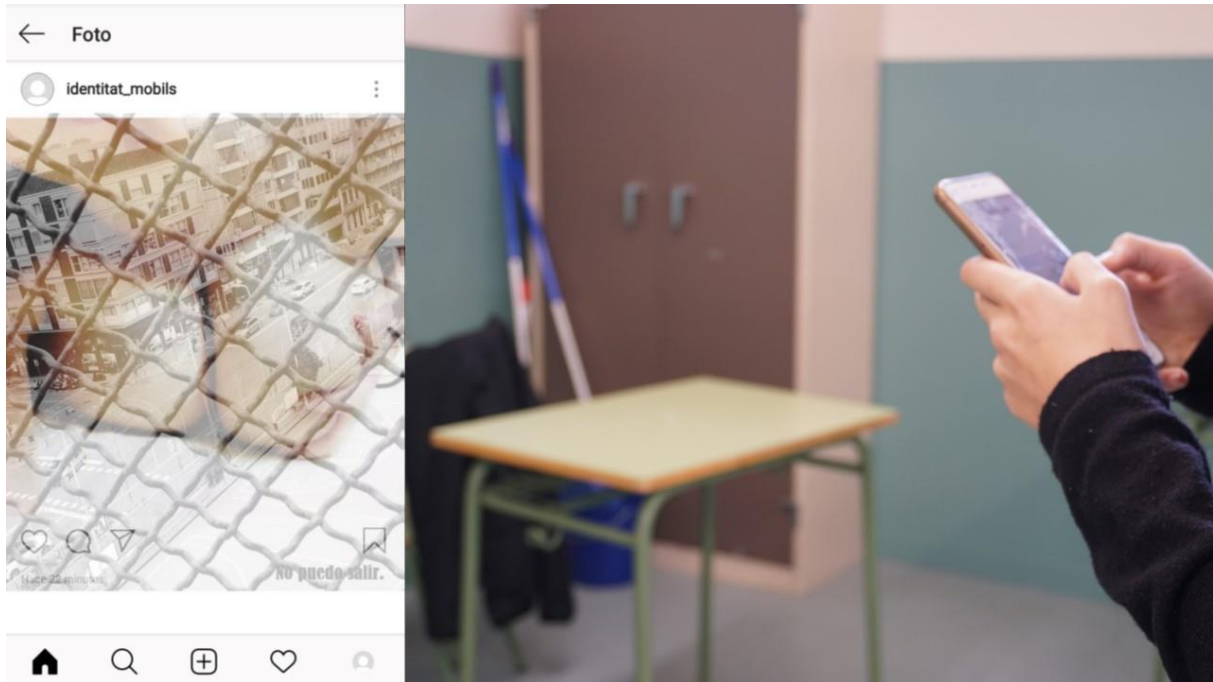


Figura 22. Esclètxes agèntiques.

La cultura escolar nega les relacions sexuals fent que aquests temes quedin “fora” del seu context. Però més aviat que estar fora, aquests es constituïen des dels marges, ja que potser no forma part d’allò estrictament acadèmic però al mateix temps hi és i l’escola no deixa de ser un lloc per a la producció de significats sobre la sexualitat. Que se’m presentessin aquests temes, però, em generava inseguretat i incomoditat com a docent perquè al travessar els límits reguladors de la cultura escolar no sabia com reaccionar. En el moment en què se’m presenten opto per vetar-los i oblidar-me’n. Un cop acabada la sessió, però, em pregunto per què no els vaig utilitzar per abordar-los a través de les sessions, com a recurs per apropar-me a les seves inquietuds. Però a la vegada, pensar en l’impacte que ocasionaria el fet de posar-ho en comú o compartir-ho amb la resta de la classe em feia tirar-me enrere.



Figura 23: Mareando a los profes. Xat @identitats mòbils.

Aquests temes també es van infiltrar al principi en el contingut d'algunes fotografies que van penjar de forma anònima al compte compartit de l'Instagram (Figura 4). Era curiós. Si bé el context institucional escolar tendia a veure les tecnologies com a nocives, jo vaig voler revertir aquesta concepció, utilitzant les xarxes socials per afavorir uns aprenentatges menys hermètics, per facilitar pràctiques que vincuessin els interessos acadèmics amb les experiències dels i les joves fora de l'espai escolar. Però al mateix temps observo com les pràctiques que emergeixen quan s'utilitzen les tecnologies reafirmen el discurs contaminant de les tecnologies, el qual moltes vegades fa referència a l'accés incontrolat d'informació no apte per a menors d'edat, entre d'altres coses. Així doncs, interpreto que els i les joves s'apropien de la categoria "d'alumnes problemàtics" a partir d'elements que conformen la cultura contra-escolar (Willis, 1979) i la utilitzen **"para marea a los profes"** (Figura 23).

Sorgeixen forces contradictòries entre l'escola i la investigació. A partir de la investigació, els alumnes **subverteixen les restriccions** entorn a la utilització dels mòbils dintre de l'espai escolar. Sortir de l'aula normalment no es pot fer però ara també esdevé quelcom que està permès, igual que passejar pels passadissos i anar al pati. Tanmateix, els joves s'apropien de determinades pràctiques que des del punt de vista de la investigació estan permeses però a la vegada, les subverteixen compartint fotografies inadequades com les del cas anterior, però també preses borroses, desenfocades, mogudes, enquadraments tallats... Són fotografies que em costava encabir dintre dels marcs interpretatius de la teoria de la fotografia. Fontcuberta parla de l'error com a eina per a l'experimentació i per al progrés estètic o en com els errors poden ser desviacions de determinats estàndards normativament acceptats (Fontcuberta, 2017). També fa referència a la fotografia sense qualitat de l'actual era post-fotogràfica i en com Internet s'ha convertit en un espai que manca d'un únic cànon normalitzat, és a dir, que n'assumeix qualsevol.

Però en aquest cas els marcs interpretatius de la fotografia es desplacen i per analitzar aquesta tipologia d'imatges continuo analitzant les forces i els discursos que actuen i que fan que aquestes pràctiques fotogràfiques emergeixin. Així doncs, detecto com els joves expressen les seves agències trobant formes de contestació al voltant de les regulacions discursives, tant des de la perspectiva de la investigació com des de la de l'escola. Des d'aquest punt de vista, **l'agència és una reelaboració de les condicions d'existència que reitera les pràctiques discursives que els constitueixen com a subjectes**. L'agència, per tant, no és estar lliure de les forces dominants com al principi creia amb la "Fotografia Lliure", sinó que és un procés paradoxal de submissió i domini que és necessari per a l'existència del subjecte. Detectar aquestes formes d'agència em duu a parar l'atenció a les pràctiques discursives que constitueixen als joves com a subjectes problemàtics. Per tant, el que és necessari és **transformar aquestes categories subjectives**, és a dir, **oferir un imaginari més ric de subjectivitats en les que els joves puguin emmirallar-se** i puguin expressar agències des d'uns marcs alternatius que construeixin unes identitats positives com a alumnes.

Com generar aquestes noves condicions de possibilitat? Com construir formes alternatives de ser subjecte i de ser alumnes? Com podem re-imaginar l'escola? Com podem construir noves formes de ser i de conèixer que fugin d'allò ordinari i que vagin més enllà dels límits de les narratives dominants de l'educació i afavorir l'apoderament construint unes identitats positives dels joves gitanos i gitanes en els entorns educatius? Per descomptat, exercir un rol autoritari o ignorar les resistències de la joventut no és una forma d'abordar aquestes preguntes. Ara, a través de l'escriptura he re-visitat les escenes narrades, he parlat amb el meu jo del passat i he imaginat què podria haver passat si...





*Visualitats*

# VISUALITATS I SUBJECTIVITATS CONTEMPORÀNIES

## **(Re)pensar les visualitats i l'agència**

La importància d'enfocar aquesta capa parteix de la distinció entre visió i visualitat (Foster, 1988; Ricart, 2012; Carrasco, 2017). La visió és el que l'ull humà pot veure. Mentre que la visualitat es refereix a la manera com la visió està construïda culturalment (mirada). La visualitat insisteix en què les imatges no són finestres transparents que reflecteixen la realitat i el món, sinó que són versions i per tant, són una interpretació d'aquest. Per tant, la imatge no és mai una il·lustració objectiva de la realitat, sinó que és el lloc on es representen construccions socials i culturals. La concepció de les imatges com quelcom transparent que s'ajusta a l'acte fisiològic del veure, no deixa lloc per a l'apropiació crítica, ja que mirar críticament les imatges requereix pensar en com aquestes ofereixen determinades versions de la realitat, sense ignorar les possibles omissions i/o particularitats del que mostren. És a dir, no podem entendre les imatges sense preguntar-nos per la seva naturalesa construïda. Per això, hi ha un desplaçament entre visió i visualitat que segons Mieke Bal (2005) fa de la visió un llenguatge i desvincula la visualitat de qualsevol idea d'essència visual. Aquest fet comporta preguntar-nos pels interessos de gènere, classe, ètnia, diferències culturals, etc. de les imatges i per com actuen les complexes relacions de poder en allò visual.

Michel de Certeau (1984) parla de tàctiques de resistència dintre de la cultura visual prestant especial atenció als visualitzadors i les seves pràctiques de consum. M'interessa la seva perspectiva perquè explora les discontinuïtats i els llocs de resistència respecte de les dinàmiques de les societats disciplinàries, i per tant, el seu focus està en els subjectes i en com aquests s'apropien d'allò visual i produeixen cultura. De Certeau, concretament, es preguntava per les pràctiques quotidianes respecte el poder de les dinàmiques disciplinàries de la societat: les institucions i els diferents dispositius de control i disciplina. Els que dicten lleis i dicten regles i preinscripcions. Aquells que organitzen l'espai i el temps. Els que produeixen discursos i textos. Però De Certeau no se centra en aquestes estratègies dels poderosos, sinó el que li importa són els subjectes ordinaris i com viuen la seva vida quotidiana en relació amb les seves pràctiques de consum. El consum, aquí, s'entén com l'acció realitzada pels subjectes en els intersticis dels dispositius de poder. Amb això, la vida quotidiana és l'escenari on s'ubica De Certeau, un escenari de pràctiques quotidianes que produeixen cultura. Una cultura múltiple, heterogènia i plural produïda pels subjectes. Així doncs, el que li interessa són les operacions que realitzen els subjectes, és a dir, les tàctiques de resistència vistes com a pràctiques de desviació

produïdes pels consumidors. Són pràctiques fugaces que utilitzen les fissures del sistema, que es situen en els intersticis i que encara que puguin semblar silencioses, produeixen cultura. M'interessa especialment centrar-me en les operacions dels subjectes, amb la intenció d'observar apropiacions i desviacions dins dels límits dels dispositius. Hi haurà pràctiques de resistència però invisibles o són pràctiques obedients i submises?

Si la vida quotidiana era la fascinació de De Certeau, avui dia em pregunto per l'escenari digital i les implicacions de la digitalització en la nostra vida quotidiana. Les nostres vides, relacions, afectes, records, desitjos, fantasies, activitats, etc. flueixen a través dels mitjans digitals i s'han convertit en el contingut de les plataformes. Tot això ha portat a l'aparició de formes d'agència compartida entre múltiples participants: persones connectades, dispositius tecnològics, dades que circulen per la virtualitat, grans empreses que comercialitzen les plataformes, així com les institucions que alhora participen en aquest flux, on són reguladors i consumidors de les dades i la informació que es genera. Tot això construeix formes d'agència en xarxa diària que actuen produint múltiples relacions i entrelaçaments (Lasén Díaz, 2019) en la vida quotidiana.

Situant-nos en aquesta contemporaneïtat visual i amb la creixent digitalització dels diferents aspectes de la nostra vida quotidiana, veiem com s'ha transformat la forma com ens produïm com a subjectes, com ens representem i com construïm el sentit de la nostra realitat (Acosta i Casasbuenas, 2016; Döveling et al., 2018; Lasén, 2019; Carlquist et al., 2019). Ara els aspectes mundans i quotidians de la nostra vida adquireixen un altre tipus de materialitat, com també altres temps i espais. Les nostres fotografies o les nostres activitats quotidianes s'inscriuen en les xarxes tornant-se visibles i replicables. Si els valors tradicionals de la fotografia es centraven en l'autenticitat, la unicitat i l'exclusivitat, l'actual valor de les fotografies mòbils resideix en la socialització digital en temps real. Ara la fotografia és compartida, socialitzada, publicada i comentada. Ja no es tracta d'un temps i un instant encapsulat, sinó que aquest és dinàmic, mòbil i es va actualitzant contínuament.

Cal tenir en compte aquestes característiques contextuais per tal d'analitzar les visualitats contemporànies. Al llarg del meu projecte d'investigació a l'institut, el que volia investigar era com construïen els i les adolescents la seva cultura visual, és a dir, quin paper tenien com a visualitzadors, consumidors i productors de cultura visual. Accedir a aquest espai des de l'escola no és fàcil. L'institut, amb la seva lògica de sabers reproductiva, que separa allò acadèmic d'allò que no ho és, fa que aquestes noves formes de coneixement no entrin dins dels seus murs. Steinberg i Kincheloe (2000) ja fa anys parlaven de la bretxa existent entre el que passa fora de l'escola i a l'interior dels espais

educatiu. Però vincular la cultura visual amb l'educació pot ser una forma de tancar aquesta bretxa. Wilson (2003) ho presenta com una tàctica, la de traslladar la pedagogia de l'aula formal cap a un espai entremig situat entre els continguts escolars convencionals i els continguts de l'art contemporani i la cultura visual popular que dona sentit a les vides de l'alumnat. D'aquesta manera, aniríem més enllà d'aquella lògica reproductiva basada en l'intercanvi entre l'escola, que és la que té el coneixement, i l'alumnat, que és qui el rep. Que l'escola incorpori aquestes noves formes de coneixement, implica considerar els alumnes com a portadors de sabers i aprenentatges. Per tant, aquesta aproximació també busca construir una altra narrativa per a l'educació (Hernández, 2007) que restitueixi el silenciament dels subjectes a les institucions educatives i que els contempli com a visualitzadors, consumidors, intèrprets i productors de cultura.

Posar el focus en les visualitats que propicien les relacions amb la cultura visual, implica també considerar les experiències de subjectivitat que s'imbriquen, és a dir, examinar què diuen d'aquells que miren. Ellsworth (2005), per exemple, des dels estudis fílmics, es pregunta "qui pensa aquesta pel·lícula que ets tu?" En aquest sentit, nosaltres ens preguntaríem "què diu aquest artefacte de mi? O què no diu de mi?" Això comporta que ens pensem com a subjectes en relació a les imatges i artefactes culturals, que dotem i construïm sentit de la realitat visual i que adoptem posicions dintre de les relacions de poder i de coneixement del que mirem. Dintre del context en el que em situo, és important considerar les relacions de poder d'allò visual si tenim en compte aquells "altres" que històricament s'han representat sota una mirada hegemònica i colonial. Actualment, però, podríem dir que les tecnologies i Internet, en general, han fomentat nous espais per a la participació i la democratització social. Això fa que, per exemple, actualment aquells altres posin a circular les seves pròpies autorepresentacions per les xarxes, fent que les relacions de poder no siguin tant bidireccionals, sinó més disperses. No obstant, sí bé podem veure la capacitació tecnològica com una via per a la inclusió social i l'apoderament, no hem d'oblidar que el control de la xarxa està en mans de les grans indústries culturals i per tant no hem d'obviar unes restriccions i unes formes de control que generen formes de fer, de pensar i de desitjar.

Tenint en compte que els estudis de la cultura visual i els discursos crítics feministes guien la meua mirada, la primera qüestió que abordaré en aquesta capa serà els afectes i efectes que tenen les (auto)representacions fotogràfiques compartides als perfils de les xarxes socials com Instagram en la producció performativa de les subjectivitats (de gènere?). Durant el procés de cerca sobre com els adolescents construïen les seves cultures visuals, vaig observar que l'autoretratar-se i fer-se *selfies* era una pràctica molt habitual entre ells i elles. Tenint en compte la pregunta que es feia Ellsworth, des de

la cultura digital ens podríem preguntar: “Què diuen els nostres *selfies* de nosaltres mateixos i mateixes?” per tal d’aproximar-nos críticament a aquesta pràctica que de tant automàtica pot tornar-se acrítica i banal. Podria esdevenir, doncs, una pràctica de denúncia i transformació social? O és simplement una pràctica que reproduïm i que fa extensiva la reproducció d’estereotips? Es poden llegir en clau de gènere? Aquestes són algunes de les preguntes que tractaré de respondre a través de diverses escenes i reflexions que han tingut lloc durant el meu projecte amb els i les adolescents.

## MÀSCARES, MIRALLS I AFECTES

### La màscara de la felicitat

Lacie: No puedo descalzarme sin más y vivir a mi libre albedrío.

Susan: No lo sabrás si no lo haces.

Lacie: Eso es. Mira, usted vivía muy bien. Su vida estaba llena de cosas reales, cosas buenas, y lo perdió todo, y lo siento. Pero ahora ya no tiene nada que perder. Pero yo aun ni siquiera tengo algo digno de perder. Sigo luchando por eso.

Susan: ¿Y qué es eso?

Lacie: No sé. ¿Lo bastante como para estar contenta? Lo suficiente para mirar a mi alrededor y pensar: “Bueno, creo que estoy bien”. Lo necesario para poder respirar sin sentir que... como que... (aspira profundo) Y eso está muy lejos, muy muy lejos. Y hasta que llegue, tengo que seguir jugando a los numeritos. Todos lo hacemos. En eso estamos. Es como funciona este puñetero mundo. (hace una pausa y mira de frente hacia la carretera). Mire, quizás no se acuerde, es demasiado vieja para entenderlo... (pequeña pausa) ¡No pretendí ofenderla!

Susan: No te preocupes. No voy a puntuarte.

Lacie: (Respira aliviada)

*Black Mirror (T3, E1)*

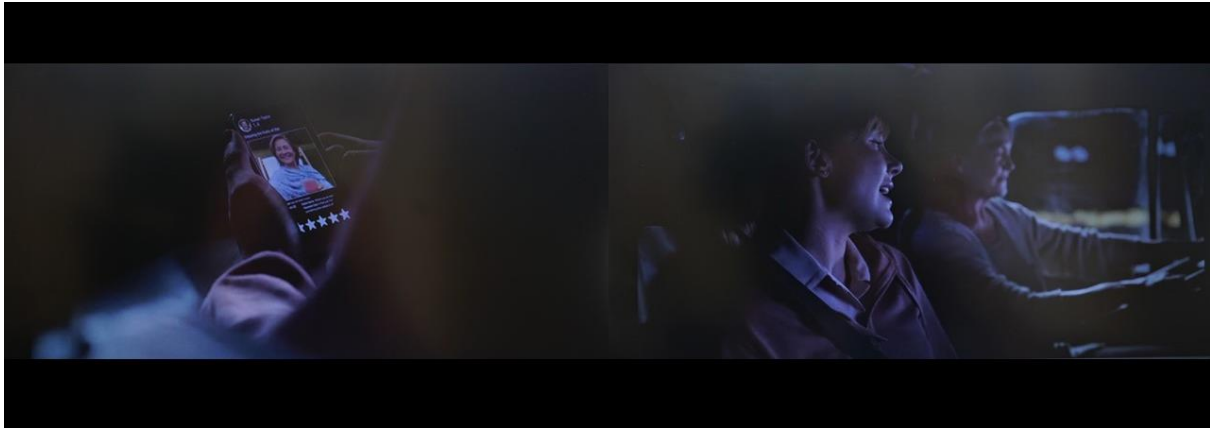


Figura 24. *Caída en picado* (2016)

El visionat d'un fragment del capítol (Figura 24) "Caída en picado" (2016) de la sèrie "Black Mirror" em fa pensar en com afecten les tecnologies a les nostres subjectivitats. Aquest capítol no se centra únicament en la *selfie* però, sinó en com les xarxes socials en general impacten en la nostra subjectivitat. Planteja una distopia sobre la nostra obsessió per les xarxes, fent una especial incidència en plataformes com Instagram, que ha portat a què totes les persones puntuïn les accions, els comportaments i les imatges dels altres a través dels seus dispositius mòbils. Per guanyar el màxim d'estrelles possibles, la gent actua de forma exageradament encantadora i feliç, suprimint qualsevol emoció considerada "negativa" relacionada amb l'enuig, la frustració, la vergonya, etc. Tal i com diria Ahmed (2004), es tracta d'**un doble joc on l'ocultament i l'exposició és essencial**, en les seves paraules:

La vergonya oculta i revela el que està present en el present; consumeix el subjecte i crema a la superfície dels cossos que es presenten davant dels altres, una cremor que exposa l'exposició, i que es pot visibilitzar en la forma d'un somriure -depenent de la pell del subjecte- que pot o no mostrar la vergonya a través d'aquest "acolorir-se" (Ahmed, 2004, pàg. 166).

El capítol d'aquesta sèrie es mou dins d'aquest doble joc, ja que proposa que l'impacte que tenen en nosaltres les xarxes és que provoquen que **exposem** una imatge prefabricada de nosaltres mateixes que segueix una estètica particular que modela els cossos i que **oculta** la diversitat i la diferència. L'autèntica subjectivitat emergeix quan ens traiem aquesta màscara, quan diem el que veritablement pensem i quan expressem la nostra fúria, ràbia o vergonya. Així ho demostra l'escena final del capítol, quan un cop a la presó i quan ja no té res a perdre, la protagonista s'allibera de tot aquest sistema tecnològic i es "deixa ser", cridant i insultant a un company de la mateixa presó.

A part d'aquesta felicitat com una màscara, hi ha una altra qüestió que em sembla interessant i té a veure amb l'accessibilitat i la democratització que impulsen les xarxes. I és que si bé es cert que tothom té les mateixes oportunitats de ser exitós/a, ja que tothom té un dispositiu mòbil, el sistema continua sent desigual. S'ha establert un sistema de puntuacions que glorifica l'estètica alegre i qualsevol representació que s'allunyi d'això queda repudiada. A més, el poder del mercat i les institucions es beneficien d'això i utilitzen la popularitat com a norma per a la selecció de persones i el benefici d'un conjunt d'avantatges: tenen més oportunitats d'obtenir descomptes, comprar una casa, anar a llocs exclusius, etc. fent que les persones amb més estrelles vagin accedint cada cop a un estatus social més alt, mentre que les que no, quedin fora.

Susan és un 1,4. És un personatge que fuig de l'estètica romàntica femenina i està al marge del l'ordre tecnològic establert. Lacie, la protagonista, era un 4,2 però la seva popularitat va descendint per un seguit de problemes. Se li ha espatllat el cotxe i està buscant la forma d'arribar a temps al casament de la seva suposada millor amiga de la infància. En aquell moment es troba sola a la carretera. Fa auto-stop perquè algú li apropi al casament. Troba la Susan, que condueix un camió, i li acosta una mica. És així com durant el camí parlen sobre com la felicitat en realitat consisteix en ocultar les passions, en callar la ràbia i en no deixar lloc a les paraules vertaderes, per tal d'apujar estrelles de popularitat.

Reflexionem sobre si el que acostumem a compartir a les xarxes forma part realment d'una màscara que oculta el que subjau. Hi ha un cos autèntic sota de les màscares? O són més aviat com un mirall? Un espai on es reflecteix la nostra subjectivitat autèntica? Les nostres autorepresentacions són una màscara, és a dir, quelcom amb el que ens disfressem però que amaga el que és real? O són com un mirall, és a dir, quelcom que ens reflecteix tal i com som?

[Taller amb la Marga Almirall, *Construir Mirades*, 5 de juny de 2019]

Aquestes preguntes ens porten a pensar en un jo real i un jo desitjat. A *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Goffman (1979) ja distingia entre Self Real i Self desitjat, dient que moltes vegades els subjectes pretenem mostrar una imatge idealitzada de nosaltres mateixes (Self desitjat). Una imatge que acostuma a ser millor que la Real i a la que se li atribueixen característiques físiques, psicològiques i/o intel·lectuals desitjades per un mateix. En el cas de les *selfies* podríem dir que l'angle del mòbil, les postures, els gestos dels rostres, l'escenari, la roba, etc. suggereixen una idealització de la pròpia imatge reproduint així unes línies estètiques determinades. Es tracta d'identitats corporals que es venen com a ideals, envasades a través de les imatges de la publicitat. En aquest sentit, el cos

és modelat socialment d'acord amb aquestes imatges que actuen com a patrons culturals, definint com ha de ser i com ha de posar un cos.

Però tant el self desitjat i el self real, tant màscares com miralls, reclamen un cos autèntic. En el primer cas, un que s'oculta i en el segon cas, un que es reflecteix. Fer aquesta distinció ens porta a contemplar les tecnologies com a nocives o contaminants. És una visió que es centra principalment en els efectes que tenen les tecnologies sobre els humans, moltes vegades fent especial èmfasi en els mals hàbits i usos que en fa la joventut. Aquesta concepció situa la tecnologia en un ordre determinista sobre el comportament humà i descriu un subjecte autòmat que actua d'acord a uns algoritmes que decideixen per ell i que el fan encaixar en aquest món digital. En aquesta situació, la humanitat es torna acrítica i apolítica, ja que és conduïda cap a un procés d'homogeneïtzació per adaptar-se a l'exploració capitalista de la societat digital.

Les aportacions del posthumanisme i dels feminismes materialistes (Haraway, 1992; Barad, 2007) em permeten fugir d'aquestes visions deterministes basades en els efectes que tenen les tecnologies en les nostres subjectivitats, com també aquelles concepcions humanistes que es basen en la centralitat del subjecte. Així doncs, em permeten abordar de forma més complexa les relacions entre els subjectes i les tecnologies i generalment, reconèixer com la subjectivitat està entrelaçada amb l'entorn material i per tant, s'entén com un procés relacional amb diverses intra-accions entre "altres" diferents (Barad, 2007). Per tant, des d'aquesta superació de les fronteres de l'humanisme (Haraway, 1992) no exploro els "efectes sobre" sinó com els cossos, les imatges i les tecnologies estan entrelaçats i co-constituïts (Barad, 2007). De la mateixa manera, tracto de trencar amb la dicotomia entre tecnologies i humans i em pregunto per altres vincles i interrelacions entre ells. Aquest punt de vista no rebutja allò tecnològic, sinó que ens convida a pensar en un món post-antropocèntric on allò humà conviu al mateix temps amb agents no humans i on les fronteres entre aquests es tornen permeables.

Es tracta d'una mirada que fuig de veure a les tecnologies com a contaminants i explora els **entrelaçaments complexos i dinàmics entre discursos, cossos, afectes, etc.** en les pràctiques visuals i digitals. Sense oblidar que les imatges que fem i que compartim estan integrades en unes normes socials i discursives que es reproduïxen, però que també proporcionen espais de pertinença. Veiem com *the pictorial turn* del que parlava Mitchell (1995, p. 1113) s'entrelaça amb el gir material, redefinint conceptes com el de representació i agència i posant el focus en les relacions entre humans i no humans. Tenint en compte aquesta perspectiva, en aquest escrit hi ha un desplaçament en l'anàlisi visual que primer, examina qüestions relacionades amb la representació i seguidament, es va



desmarcant d'aquesta corrent, indagant en **l'agència de les imatges i els mitjans digitals**. Això implica un trànsit en l'anàlisi que comença centrant-se en la representació de les identitats i es dirigeix cap a la materialitat de les pràctiques, a través de la vinculació d'allò visual amb allò material i la producció de noves ontologies (formes de ser al món).

Així doncs, més enllà d'argumentar que els mitjans digitals capturen i atrapen als subjectes, aquestes teories posen èmfasi en les formes d'agència entre els cossos i els dispositius digitals (Giraud, 2015). Les teories de la subjectivitat s'han transformat en el context de les mediacions digitals on les relacions amb la tecnologia no poden llençar-nos al determinisme i l'automatisme. Per això, cal pensar en un subjecte post-humanista i no antropocèntric on les relacions entre subjectivitat i coneixement es tornen més complexes i són repensades des de la relacionalitat i els entrellaçaments i co-constituïda per una multiplicitat de trobades entre agents humans, no humans i l'entorn (Braidotti, 2015).

Si la prioritat epistemològica de la representació és dotar de sentit i significat al món, cal desfer-se de la idea de món com a representació per donar cabuda a aproximacions no-construccionistes basades en el fer, en el ser i en allò performatiu com a formes de conèixer les experiències dels subjectes participants en la investigació. En paraules de McComarck (2003), la teoria post-representacional implicaria doncs un "canvi de la prioritat epistemològica de la representació, com la motivació de la creació de sentit o com el significat a través del qual recuperar informació del món. [...] en el procés, la separació clara de l'ontologia i l'epistemologia és posada en qüestió" (pàg. 488). Des d'un **enfocament representacional**, diríem que darrere de les representacions hi ha un objecte -una cosa, una persona, etc.- *real* que preexisteix i que la representació és una expressió simbòlica d'això. En canvi, des d'una **perspectiva post-representacional** el significat de les imatges no prové d'un ordre simbòlic, sinó de la seva actuació en determinats contextos. En aquest sentit, les imatges són accions, en les quals allò simbòlic és només una part (Anderson y Harrison, 2010, p. 9). D'aquesta manera, pensar més enllà d'allò representacional implica entendre allò visual i allò material en un diàleg continu i com a co-constitutius.

## El plaer de la socialització: de l'anàlisi representacional a l'agència de la pràctica fotogràfica

L'aula condiona la riquesa de les fotografies, així que decidim sortir (Figura 25). L'alumnat es dispersa per diferents llocs i pels passadissos, encara que els professors diuen d'ajuntar-nos tots al pati per no molestar a la gent que està fent classe. Al pati, l'espai és més ampli i les converses s'afluixen, escampant-se per l'àmplia superfície. La percepció del temps també varia. Es torna més laxa. El temps és secundari. No veig el rellotge que em marca els minuts que em queden per acabar la sessió. Obren l'hort perquè hi ha noies que diuen que volen fotografiar la naturalesa. Fa sol. Els alumnes s'organitzen per grups petits en la superfície del pati.



Figura 25. Experimentació fotogràfica al pati de l'institut

Havien de fotografiar alguna cosa que parlés d'ells i elles i que es trobés a l'institut. Podien jugar amb la noció de màscara, mirall o fins i tot, empremtes o rastres. Em vaig passejant pels grups i m'apropro per preguntar què és el que tenen pensat fotografiar. El Julián, el Alberto i el Mohamed són a la zona de la porteria. El Julián es vol enfilar perquè el Mohamed li faci una foto. Mentrestant, el Marcos vol que l'agafi saltant. El Felipe i el Diego estan provant el mode retrat que fan els seus mòbils. La Inés, la Julia, la Lorena i la Marisa són al banc del porxo. Volen fer-se una foto apujant-se al cavallet. No paren de riure perquè s'escorren. Em criden per demanar-me si els hi puc fer jo la foto, ja que volen sortir totes. M'hi acosto i els hi faig.

Dubto en preguntar quina és la intenció. M'hi abstinc per un moment.

Observo que molts s'estan entretenant fent altres coses amb els mòbils, però penso que avui la qualitat de les fotografies no radica en el contingut o la intenció, sinó en conèixer quins són els processos socials que comporten les seves pràctiques fotogràfiques. De totes maneres, em sorgien dubtes: Com intervenc per transformar les pràctiques fotogràfiques hegemòniques i fer que sigui una pràctica més reflexiva i crítica? I com puc, a la vegada, establir una relació pròxima i participativa amb els i les joves dintre del centre escolar?

No m'hi puc estar. Els hi pregunto. *Què és el que voleu transmetre amb aquestes fotografies que estem fent?*

No saben què contestar, fins que la Julia proposa d'anar a la zona de la porteria de futbol per representar les desigualtats de gènere (Figura 26).

[Fragment del diari de camp, 20 de març de 2019]



Figura 26. Diferència sexual en l'ocupació del pati escolar

Sembla ser que el camp de futbol del pati és terreny de masculinitats i és un espai on se senten excloses. Ells se situen al pati, l'espai central. Elles es queden al porxo, que resta apartat i més amagat. A partir de la fotografia van voler fer-se visibles en aquests espais que sempre estan ocupats per ells.

La representació de la fotografia no acompanya l'acció real. És a dir, aquell dia no hi ha una pilota, ni cap joc entremig per documentar. És simplement una posada en escena (*staged photography*) amb la finalitat de qüestionar l'ocupació majoritàriament masculina de l'espai central del pati, que és el camp

de futbol. Jo les animava a què teatralitzessin o damatritzessin les fotografies si volien o ho creien oportú, per tal de representar el que elles volien. Aquestes fotografies “teatralitzades” anomenades *staged photos* (Mitchell, 2011, p. 67) també les podem reconèixer a l'obra de Jo Spence i Rosy Martin (1988) o amb Sally Mann (1992), quan fotografia als seus fills. M'agraden aquest tipus de fotografies perquè incideixen en la reflexivitat del procés, no tant en la documentació de la realitat. En el cas de les adolescents, el lloc concret que escullen que és la porteria forma part de com perceben i utilitzen l'espai del pati. Al fer-se les fotografies s'estan apropiant de la porteria de futbol, un lloc on normalment no hi són, per tal de representar la desigualtat de gènere en l'ocupació d'aquest espai (Subirats i Tomé, 2007; González et al., 2018).

Em comenten que els hi agrada córrer, saltar i jugar a futbol. Però també els hi agrada estar al porxo. Perquè està més amagat i així no estan tant exposades a les mirades dels altres i poden parlar de les seves coses. Tot i així, afegeixen que moltes vegades s'avorreixen al pati.

[Fragment del diari de camp, 20 de març de 2019]

Aquell dia va ser exploratori. Volia conèixer quins eren els processos socials que comportaven les pràctiques fotogràfiques dels alumnes i intentar apropar-me a elles des de la fotografia. Al sortir al pati, la fotografia es va descentrar i interactuava amb els diferents objectes, espais, subjectes que hi havia al voltant. L'espai del pati va fer que fer fotografies tingués un caràcter lúdic en el qual volien mostrar-se plegades fent alguna acció: saltant, fent el cavallet, enfilant-se, etc. (Figura 27). Són imatges que tenen un fort component col·lectiu i afectiu on totes elles mostren relacions d'amistat. S'allunyen doncs d'una identitat individualitzadora i observo com els processos que emergeixen són més aviat



Figura 27. Relacions d'amistat i d'afecte en la pràctica fotogràfica

col·lectius i comunitaris. En canvi, la Isabel i la Amina es volen fer una foto d'esquenes mirant a l'horitzó del pati. Estan pensatives.

Aquesta pràctica exploratòria em va permetre veure com les identitats adolescents no es construeixen de forma individualitzada, sinó que responien més aviat a un patró col·lectiu en el que el seu grup d'iguals pren rellevància. Valoren molt l'amistat, la solidaritat i el respecte entre ells i elles. Així doncs, el significat d'aquelles fotografies no requeria en el què havien representat, és a dir, en l'objecte fotogràfic o en el contingut. La importància recau en l'agència socialitzadora que emergeix. Aquí la fotografia intra-actua amb uns processos de socialització que proporcionen zones de contacte, afectes i satisfacció entre els i les adolescents. Més que una representació, les fotografies es converteixen en accions, en performances d'una identitat social que es construeix visualment. Però les actuacions digitals o performances tenen un caràcter ritual marcat per la repetició quotidiana, reafirmant determinats valors socials dintre d'un grup o una comunitat. D'aquesta forma, la idealització de la nostra quotidianitat es converteix en una estètica contemporània que es vincula amb el manteniment del control expressiu, que és col·lectiu i coreogràfic (Lasén, 2019). De manera que l'agència socialitzadora de les imatges intra-actua al mateix temps amb una estètica fotogràfica mòbil que implica uns determinats modes de representació cap als demés.

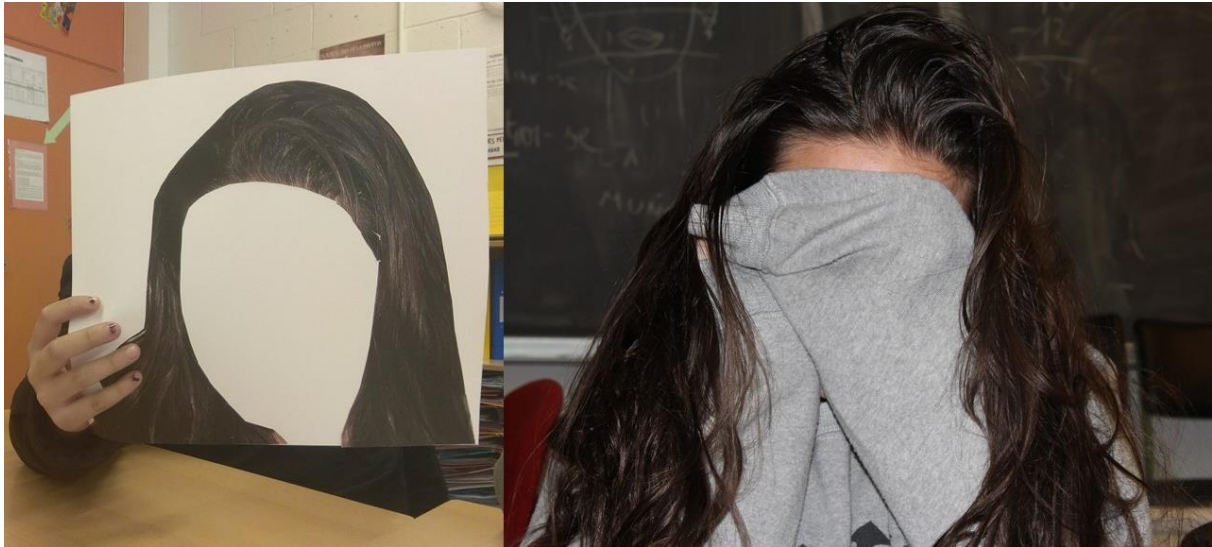
Barad (2007) es refereix a les "intra-accions" com a entrellaçaments complexos que actuen dins de camps d'agència. El que voldria oferir aquí es tracta d'una mirada que veu aquestes fotografies reconeixent les relacions afectives entre els cossos, mitjançant una aproximació des dels nous materialismes (Knight, 2017; Mackinnon, 2016; Bolt, 2019). D'aquesta forma, les fotografies no tenen un significat intrínsec, sinó que estan co-produïdes per un complex entramat que m'inclou a mi, a les noies, a l'espai escolar, a la cultura, etc. Des d'aquesta perspectiva, "la fotografia no és un resultat, ni és una acció instantània o d'autoria individual, sinó més aviat un arrest momentani de moltes malles animades en acció" (Knight, 2017, pàg. 293). Aquest enfocament, depassa les teories constructivistes socials on els processos socials i la realitat estan constituïts socialment i se centra en com la matèria, a partir d'entrellaçaments, participa en els moviments dinàmics i canviants de la realitat.

Soto i Feixa (2016) diuen que aquests processos en els que la joventut s'adhereix a una identitat col·lectiva amb el seu grup d'iguals (de caràcter ètnic, però també generacional i de gènere) "actua com una solució simbòlica als processos derivats del procés migratori" (pàg. 1445) en forma d'intents de recuperar una cohesió perduda. Elles, al ser considerades "les diferents", "les gitanes", "les altres" assumeixen aquesta diferenciació i s'apropien d'ella. Així doncs, aquest èmfasi en la cohesió interna



intra-actuen al mateix temps amb els processos de construcció de la identitat d'una minoria ètnica en un context hegemònic, en els quals les fotografies tenen una agència socialitzadora que actua com un espai de pertinença. I no només es construeixen com a gitanos, sinó com a joves, ja que els espais virtuals funcionen com entorns on diferenciar-se del món adult.

Però el plaer de la socialització es pot veure amenaçat quan les diferents *apps* o plataformes no funcionen només com a espais de pertinença, sinó que també poden operar com a espais d'alienació. El que fotografiem i el que compartim és valorat, mesurat i per tant, porta a definir el que és normal i el que no, el que és apropiat i el que no, de forma que contribueix al sorgiment de formes d'exclusió social i formes d'opressió. Així doncs, si parlem del plaer de la socialització i de benestar, també caldria parlar de conflictes, de vergonyes i de ridículs al no complir amb les expectatives o estètiques fotogràfiques contemporànies (Figura 28).



*Figura 28: La vergonya en la pràctica fotogràfica*

## Estètiques fotogràfiques contemporànies: vincles afectius i zones de contacte



Figura 29. Selfies col·lectius i estètiques contemporànies

S: ¿Qué podéis decir de estas fotos? (Figura 29)

J: Amistad, unión, juntos podemos, emociones positivas, alegría.

S: Vamos a fijarnos en las personas. ¿Qué posturas hacen?

J: Los chulitos, posturas diferentes.

S: ¿Por qué hacéis el gesto?

J: para posar, porque nos gusta.

S: ¿Por qué salís las chicas con morritos?

J: porque si salimos sonriendo salimos feas. Es nuestro mecanismo de defensa ancestral.

S: ¿Es una moda o siempre ha sido así?

J: Siempre ha sido así. Hay niñas que en vez de poner morros sacan la lengua.

Vaig recopilar totes les fotografies que vam fer durant la sessió exploratòria per tal de fer-les servir com a punt de partida per donar forma a aquesta reflexió i establir una conversa entorn a la representació dels seus cossos en les *selfies*, per analitzar com aquestes es relacionaven amb les línies estètiques imperants i què deien sobre ells i elles. Més enllà de la immediatesa de fer-se una *selfie*, volia que ara ens aturéssim i analitzéssim les postures de les fotografies, la representació dels cossos segons el gènere i l'ús dels rostres com a primer element per construir la identitat.

No vaig trobar en el diàleg un sentit o una intenció clara de les seves representacions. Potser era com preguntar-me perquè la "Lacie" publica cada matí la seva tassa de cafè, el batut de fruites que es pren a mig matí o el que sopa a un restaurant amb les seves amigues. Podríem anomenar molts exemples d'aspectes de la nostra quotidianitat que compartim als nostres perfils, assenyalant fins i tot l'hora, el temps i els llocs on estem. Els aspectes banals de la nostra vida quotidiana es fotografien i es penjen als perfils de les xarxes socials, així com els *selfies* també formen part de les converses visuals que tenim a través de les diferents *apps*. Més enllà de la concepció que relaciona aquestes pràctiques contemporànies amb el narcisisme i l'egocentrisme, prefereixo relacionar-les amb el plaer de la socialització per tal de comprendre l'atractiu i la seducció de les pràctiques digitals. Per això, l'anàlisi no es focalitza en l'individualisme que comportaria una concepció narcisista sinó en les convencions socials, les modes i les regles dels nostres grups de pertinença.

D'aquesta forma, els *selfies*, amb les seves postures, gestos i convencions, formen part dels objectes estèticament socialitzats que revelen la intensitat afectiva de la quotidianitat (Mork-Petersen, 2014). El caràcter afectiu d'allò quotidià és el que ens fa fer fotografies i compartir-les, més enllà de què hi hagi una raó clara d'aquesta pràctica. És una intensitat afectiva que genera afectes i vincles i que s'ha convertit en un aspecte clau de l'estètica fotogràfica mòbil. D'aquesta manera, compartir objectes, experiències, sentiments, percepcions, etc. es converteix en una forma d'inscripció de la intimitat constant. En aquest sentit, voldria situar la importància de la teoria dels afectes en relació amb la fotografia (Brewster i Cox, 2019; Filippello, 2018; Carlquist et al., 2019) per tal de subratllar les qualitats emocionals i afectives que tenen les imatges fotogràfiques, més enllà del contingut proposicional que en pugui desplegar qualsevol espectador/a.

Pensar, a la vegada, que a partir del diàleg o la conversa podria arribar al perquè, al significat i als motius concrets que expliquessin la raó d'aquell tipus de fotografies, suposava pensar que la veu és el resultat de les seves agències. Com si la veu fos un reflex del subjecte. Perseguint-me un altre cop aquell desig de cercar i investigar l'autenticitat del subjecte. De fet, és molt comú que, a la investigació



qualitativa, les entrevistes i les anàlisis basades en textos siguin els instruments que permetin tancar els resultats finals de la investigació. Però des del marc posthumanista, l'agència es distribueix pels diferents marcs on s'ubiquen i actuen els subjectes. Es tracta d'una agència que no precedeix al subjecte, és a dir, no hi ha la intenció d'arribar al cos autèntic. Sinó que emergeix en els diferents encontres i entrelaçaments. La veu, segons Mazzei (2016) es:

el passat en un embolic de cossos, històries, aules, espais, accents, futurs, roba, pols de carbó, frases i altres cossos tant humans com no humans que existeixen en el mateix pla, cap dels dos necessàriament precedint l'altre, tots produint efectes materials, trencant nocions del subjecte i el temps (pàg. 159).

Amb això no tracto de des-subjectivar la veu, simplement abaixar el seu volum per sentir altres freqüències, sensibilitats i afectes.

Torno a pensar en el documental, aquest cop anant més enllà dels afectes i efectes que tenen les normes socials en les pràctiques de fer i compartir imatges a les xarxes, i considerant els espais de pertinença, els llaços afectius i els contactes que també proporcionen. I és que les interaccions a través d'Instagram intra-actuen amb experiències d'afecte i amb els processos de socialització entre els i les joves. Mitjançant la realització de fotografies s'establien vincles afectius. En el grup troben un espai, una zona de contacte on establir llaços entre cossos i objectes.

Ahmed (2004, 2008) diu que la felicitat no és un sentiment subjectiu descontextualitzat ni una qualitat inherent i estable dels objectes. Ella relaciona la felicitat amb la proximitat cap a determinats objectes. Les promeses de felicitat dirigeixen a la gent cap a certs objectes, com si aquests fossin components de benestar. M'interessa especialment quan Ahmed (2008) considera la felicitat com una forma de socialització, de manera que els vincles socials es formen i es mantenen quan certs objectes fan feliç a diferents persones. Quan estem bé en el nostre entorn i en el context dels diferents objectes que el componen, "estem alineats; ens enfrontem al camí correcte. Ens alienem -fora de línia amb una comunitat afectiva- quan no experimentem plaer des de la proximitat cap a objectes que s'atribueixen com a bons" (Ahmed, 2008, pàg. 11). D'aquesta forma, determinats objectes adquireixen valor i segueixen les línies del benestar, mentre que d'altres perden valor i estan associats a experiències de rebuig o malestar. Així doncs, les interaccions a través dels mitjans socials, poden facilitar la proximitat, però també l'alienació, ja que també impliquen preocupacions per ser jutjats pels altres.

Les fotografies que van fer aquell dia, estaven imbricades amb les xarxes socials i les diferents aplicacions que utilitzen a través dels telèfons mòbils. Les postures, els gestos, el veure després penjades les fotografies als seus perfils, etc. m'ho feien pensar. Tant les aplicacions, com les plataformes i els mòbils no són dispositius afectivament neutres, sinó que funcionaven com objectes tecnològics que prometien felicitat. Les representacions dels i les adolescents, no eren il·lustracions objectives, ni tant sols veritats parcials, sinó que són objectes que prometen felicitat. Compartir-les és una pràctica afectiva que va acumulant un valor positiu a partir de l'intercanvi. D'aquesta forma, rebre un "like" fa que experimentin una sensació positiva. Així, el benestar es va construir mitjançant connexions positives.

Però tenir en compte allò afectiu no és només parlar de vincles afectius, de recolzament recíproc o d'absència de controvèrsies, negant les relacions de poder, les negociacions i els conflictes. Això ens portaria a un "optimisme cruel" en paraules de Berlant (2011) i amagaria les ambivalències pròpies que comporten les relacions socials, les amistats, les intimitats, els plaers, etc. Per abordar aquestes ambivalències o tensions que emergeixen en les mediacions digitals em situaré en les zones liminals i els ombralls entre la vida online i offline, entre allò real i allò virtual i entre allò públic i allò privat com a fluxos mòbils i dinàmics i com a entremetjos on es donen formes de subjectivació i d'agència. D'aquesta manera, Instagram esdevé un espai ambivalent de reproducció d'exclusions socials, però també un espai que pot redefinir els límits d'allò visible.

## ZONES LIMINALS ENTRE L'OFFLINE I L'ONLINE

### **Efectes de poder i subjeccions de gènere en els *selfies***

A l'apartat anterior, l'afectivitat m'ha ofert noves formes per pensar sobre la subjectivitat, ja que aquesta implica formes no conscients ni verbals de l'experiència i el coneixement. En aquesta línia, hem vist que l'afectivitat participa en la formació de posicions del subjecte relacionant determinades accions amb el plaer i les "altres" amb el malestar, la incomoditat o el ridícul. No obstant, que les experiències de plaer s'assimilessin a determinats ideals estètics em feia problematitzar l'afectivitat. Què era el que feia que el que generés benestar fos estar guapa? Em vaig interessar especialment per com les noies experimentaven i construïen la seva identitat a través de les fotografies que feien, majoritàriament *selfies*, ja que eren elles les que més produïen.

En una conferència amb Remedios Zafra, el 5 de març de 2020 a la Facultat de Lletres de la UAB, ella va llençar la següent pregunta: “Quan ens exhibim som nosaltres les que decidim o són unes forces que existeixen i ens incentiven a fer-ho?”. Això em va transportar al meu treball de camp i em va fer pensar en el que estava treballant, és a dir, en els efectes de poder dels *selfies* i la producció performativa de les subjectivitats de gènere. Zafra (2020) amb aquestes forces feia referència a les línies que construeixen la normativitat explicant que, evidentment, el mercat està orientat cap a aquestes tendències, però desvetllar-les forma part del nostre paper com a pensadores de la cultura visual. Des del ciberfeminisme, ella parla de què s’ha produït una transgressió en la que es vol posar en valor allò íntim quan és opressiu. D’aquesta manera, a partir de l’expressió de la intimitat busca fer trontollar els pilars del patriarcat a Internet. Desdibuixar aquests límits ho relaciona amb mostrar l’objecte, allò amagat, allò no normalitzat. Per tant, té a veure amb fer més borroses les línies normatives.

Per pensar en aquestes línies normatives i cànons estètics, cal indagar primer en quines són les nostres formes d’expressió quotidianes. Gómez (2012) diu que l’experimentació i l’exploració de la identitat a través dels autoretrats es dona majoritàriament per dones. Reflexionar sobre els autoretrats en la construcció de la subjectivitat femenina em sembla pertinent per tal de de-construir i fer més borroses les línies normatives de les que parla Zafra (2020).

La construcció de la subjectivitat femenina a partir dels autoretrats adquireix rellevància, ja que la dona conquista el dret de la seva pròpia imatge, després d’haver estat sotmesa durant anys a la mirada patriarcal (Berger, 1972). Durant molts segles la dona ha estat un objecte passiu dintre de la història de l’art, sense controlar la seva representació. John Berger deia “els homes actuen i les dones apareixen. Els homes miren les dones. Les dones es contempen a si mateixes mentre són mirades” (pàg. 47). Per això, des de la pràctica artística algunes artistes com Claude Cahun, Cindy Sherman o Arvida Bystrom han utilitzat les formes d’autorepresentació com l’autoretrat i el *selfie* com una eina per a l’apoderament a partir del qual qüestionen el cànon sexista i androcèntric en el que les representacions de les dones han estat majoritàriament creades per homes. En aquesta línia, tal i com diu Hustvedt (2017) al seu llibre, ara també podríem parlar de “La mujer que mira a los hombres que miran a las mujeres”.

En la vessant cultural dels estudis de comunicació i dels estudis de mitjans, McRobbie (2009) també critica com es venen certes feminitats comercials des de la cultura mediàtica. Ella fa referència a com la cultura mediàtica angloamericana, la qual és consumida globalment, es relaciona amb el capitalisme

i el neoliberalisme. Utilitza el terme postfeminisme com a formació discursiva neoliberal a través del qual es continuen mantenint inalterables les estructures de dominació masculina. En aquesta línia, ella qüestiona la noció d'apoderament femení quan aquest actua i beneficia al sistema neoliberal. Així mateix, si bé és cert que ara la dona controla la seva pròpia representació, dins del post-feminisme, la dona, per lliure elecció, decideix cosificar-se a sí mateixa per la mirada masculina i aquesta cosificació, és construïda com a alliberadora i inqüestionable.

En la línia d'analitzar la representació i la hipersexualització dels cossos de les adolescents als *selfies*, tinc en compte que ara són les adolescents les que decideixen i les que són lliures de posar "morritos" o fer determinats gestos y postures en les seves autorepresentacions, però concebre aquesta acció com a apoderadora per defecte, com si provingués de l'elecció absoluta del subjecte, només implica tenir present l'aspecte productiu del poder. A diferència d'això, si a la vegada tenim en compte l'aspecte restrictiu del poder, en lloc d'enfocar-nos només en la part "alliberadora" del subjecte, també hauríem de qüestionar les forces que actuen i els mecanismes de regulació a través dels quals el subjecte és produït (Butler, 1997).

Amb aquesta perspectiva, el que vull problematitzar és la noció d'agència en les pràctiques fotogràfiques contemporànies. El paradigma postfeminista (McRobbie, 2009 i Gill, 2007) defineix la subjectivitat femenina en base a la bellesa i l'agència sexual des d'un punt de vista masculinitzat i una mirada masculina interioritzada que perpetua les lògiques patriarcals. Per tant, la preocupació per un cos "sexy" continua remarcant una heterosexualitat obligatòria dintre de les estructures de dominació masculina. Així doncs des d'aquesta perspectiva, ens podríem preguntar si malgrat les transformacions socials i la fotografia, les dones seguim aferrades a la cosificació del cos i la mirada patriarcal. Realment, no crec que aquesta pregunta tingui una resposta de sí o no, el que intento és problematitzar qualsevol resposta absoluta tant en l'afirmació com en la negació. Tanmateix, no dic que la cultura dels mitjans tingui uns determinats efectes sobre els cossos de les noies, ja que això vulnerabilitza les joves adolescents i les situa sota el control dels poderosos efectes de les imatges dels mitjans i la cultura popular. Ara bé, tampoc crec que la qüestió de l'agència i els conceptes com llibertat i elecció siguin apoderadores en termes absoluts, sinó que estan travessats per uns marcs estètics masculinistes i occidentals que cal qüestionar.

Remedios Zafra (2011) sosté que a través de les xarxes també podem observar un seguit de convencionalismes sostinguts per les herències patriarcals. Parla per exemple sobre un renovat capitalisme que s'alimenta del valor de la velocitat de la informació i la instantaneïtat i que anul·la la

capacitat per pensar i com a conseqüència, genera una “banalitzadora i homogeneïtzada estetització” (pàg. 125). Per tal de pensar noves formes de ser i de pensar-nos de forma activa, ella recorre a la pràctica artística i ciberfeminista. Allà les línies normatives poden ser deconstruïdes. En aquesta línia es pregunta:

Què determinaria llavors que en la nostra habitació pròpia connectada seguim reiterant els models identitaris convencionals? Què limitaria la imaginació de noves figuracions que tant ha interessat les artistes i ciberfeministes que treballen sobre la xarxa? (Zafra, 2011, p. 125)

## **Quan l'escenari *online* fa trontollar el que es fa públic**

Abans de contestar les preguntes anteriors, m'agradaria abordar la noció d' "habitació pròpia connectada" a la que fa referència Remedios Zafra (2011). Ella agafa com a punt de partida "l'habitació pròpia" de Virginia Woolf i l'adapta als nostres temps. Woolf, durant el segle XIX va poder disposar d'una habitació pròpia i amb això va poder apropiarse d'aquest espai privat i donar-li un nou ús polític en el que trastoca el valor i el significat que tenien socialment aquests espais. D'aquesta manera, l'habitació pròpia de Woolf, sent un espai privat, funciona com un lloc on pensar i construir allò públic. Actualment, al segle XXI, Zafra, a través de la noció d'habitació pròpia "connectada" continua amb aquesta revalorització, però aquest cop, és l'escenari online "un nou espai públic-privat per a la pràctica creativa, per a la construcció del jo i dels altres" (pàg. 127). Això posa de manifest com actualment, amb la Cultura-Xarxa, la dicotomia públic/privat s'ha transformat i existeix una continuïtat i un flux constant entre elles. D'aquesta forma, s'han anat reconfigurant els límits de la visibilitat del subjecte fent que la mirada de l'altre ja no sigui una intromissió en allò íntim. Així doncs, en aquest nou règim d'allò visible, els jos connectats han posat en crisi les dicotomies entre privat/públic, presència/absència, real/virtual, exterior/interior.

Des del Renaixement i al llarg de la història de l'art, s'ha representat a les dones mirant a través de les finestres i les balconades (Pollock, 1988). La vida pública començava als balcons i la privada acabava en ells. Els balcons han estat espais on allò femení s'ha vist sotmès durant segles per raons de gènere, on la vida passava a través d'una privacitat imposada. Amb la impossibilitat de poder accedir a l'espai públic, allà les dones parlaven, xafardejaven, reien, apostaven, cosien, etc. Allò íntim com les xafarderies o les tafaneries es menysvaloraven, ja que era una pràctica que s'associava a allò femení. I així és com emergeix aquest espai desprestigiats per les normes del patriarcat. L'espai confinat de la balconada va convertir a les dones en tafaneres, a les seves converses en rumors, a les seves especulacions en mals presagis i a les seves reunions en "marujeos".

Veiem com l'ocultació i la protecció de la vida privada ha estat una característica descriptiva de la societat. Per això, més enllà de veure la intimitat com quelcom individual i ocult d'una persona, ho veig com un constructe històric i cultural, i per tant, remet a una forma de configuració d'allò social (Casasbuenas, 2017). La intimitat s'alimenta doncs, de la cultura de dominació on les regles del patriarcat han fet que les dones siguem mantenidores de la nostra subordinació. Per aquest motiu, en aquest escrit hi ha una voluntat feminista de transgredir el valor d'allò íntim. Amb això vull dir que evidentment, la visibilització d'allò íntim ens exposa, però al mateix temps és política i pot ser la base per a l'apoderament. Així doncs, a través de la nostra habitació "connectada" podem contribuir a:

la ideació de noves figuracions capaces d'inspirar i contagiar altres imaginaris possibles o revisar els clàssics; una revolució que de manera necessària exigeix la intervenció profunda en les indústries creadores d'imaginari i visualitat. En aquest sentit, Internet segueix sent el millor instrument per a aquesta tasca, ja que dissemina el poder d'intervenció i contagi en cadascuna de les nostres habitacions pròpies connectades (Zafra, 2011, p. 125-126).

En aquest nou espai públic-privat, emergeix el poder i el valor de la intimitat, que té a veure amb el que es calla, el que s'amaga o s'oculta per sota del que està socialment acceptat o del que és normal, delimitant el que és estrany i no normal. Apropiar-se d'això és crucial per a la creació d'imaginari emancipadors enfront d'una cultura homogeneïtzadora, com també per a la pròpia construcció subjectiva en un món en xarxa.

## **Instagram com a espai per redefinir i renegociar els límits d'allò visible (i/o acadèmic)**

El fet de pensar en les tensions entre allò públic i allò privat i en com aquestes s'han anat erosionant en l'actual cultura en xarxa, em fa concebre Instagram com un espai frontera, ja que les experiències contemporànies amb allò visual i digital fan que sigui impossible separar les accions *online* de les *offline*, allò públic d'allò privat, allò real i allò virtual, etc. obrint-se un ombrall en tensió permanent que configura les nostres vides quotidianes. En aquest escenari, pot emergir un nou subjecte social, ja que en l'espai de frontera s'obre un espai de possibilitat per a ser i per a existir. Es tracta d'un espai de subjectivació però també d'agència on contestar els límits i les categories imposades pel sistema de gènere, raça, ètnia i classe que imposa un esquema exclouent a partir del qual es defineix el que és normal o el que no ho és i on s'estableixen dicotomies a partir de la diferència. Així doncs, m'agradaria parlar d'Instagram com a espai fronterer on allò públic i allò privat es desestabilitza a través de l'exposició de la intimitat.

En el marc del meu projecte d'investigació, el compte d'Instagram el podria definir també com un espai frontera entre el dins i el fora de l'institut. Què ha passat en el nou espai públic-privat que vam obrir amb els i les alumnes? Quines formes d'agència han emergit? Obrir el compte d'Instagram em va fer problematitzar el fora de camp. Durant el projecte, l'espai frontera d'Instagram es va convertir en un tercer espai (Wilson, 2003; Rifà-Valls i Empain, 2019). Ara, el meu treball de camp no acabava tant bon punt sortia de l'institut, ni tampoc era l'espai físic de l'aula o de l'edifici del centre escolar. Sinó que travessava aquests límits. El meu objectiu com a docent era que aquell espai fos un llinar en tensió que tractés d'unir la cultura escolar i la cultura popular, és a dir, el que passava dins i el que passava fora de l'escola. Un tercer espai que tractés de tancar aquella bretxa.

Però al posar-ho en pràctica, també esdevé un espai que els alumnes utilitzen “para marear a los profes”, tal i com explico a la capa de *Discontinuitats*. Un espai no-definit, on encara no hi ha unes regles que diguin clarament el que es pot fer i el que no. Un espai que no sé ben bé com gestionar perquè no està subjecte a unes normes, ja que no sol situar-se en la cultura acadèmica. Un espai on es filtren “gamberrades” protegint-se en l'anonimat. Un espai on emergeix el que s'acostuma a amagar sota les màscares del saber estar de l'aula.

Per això, quan veia aquestes gamberrades em preguntava: he d'eliminar aquestes publicacions per considerar-les inapropiades? Perquè s'allunyaven del que jo considerava que havien de ser aprenentatges escolars? Però a la vegada tractava de pensar en aquest espai frontera com quelcom que no dividís, sinó pensar-ho com un espai de possibilitat per ser, un espai de resistència per aquells que no encaixen en la norma del “bon alumne” i que no responen a aquells límits i categories imposades des de la institució educativa que defineixen el que és normal, o anormal, allò perillós i allò segur. Tenint en compte això, a partir d'aquestes publicacions, els alumnes estaven desestabilitzant els límits d'allò visible dintre del marc educatiu, com també els límits d'allò que es considera acadèmic i el que no.

Obrir un compte d'Instagram i donar el poder als alumnes de tenir la contrasenya del compte va implicar una inversió o transformació dels ordenaments jeràrquics en les formes de fer a l'institut. Conseqüentment, això va generar que haguéssim de renegociar i redefinir certs límits. Però potser era aquesta la manera de començar a fer més mòbils aquestes fronteres, en principi dividides per allò que considerem que ha d'entrar dins dels murs educatius i allò que no.

## VISUALITATS I MATERIALITATS DIGITALS

### I la materialitat del projecte?

“Es imprescindible hacer una sesión en la que trabajen con imágenes impresas para que vean materializado lo que han hecho y para ver cómo responden. Es interesante que se trabaje con fotos en papel y que las toquen. Usar una cámara le da trascendencia, es algo especial. Con los móviles esto no pasa, les cuesta darle la importancia que tiene. Es un elemento tan propio de su día a día que no acaban de conectarlo con la dinámica. El hecho de darles una cámara de fotos es un elemento externo que sí que les hace conectarse con la dinámica.”

[Conversa amb David del Campo i Alberto Martí, *El Catalejo*. Hotel d'Entitats La Pau, 1 d'abril de 2019]

L'Alberto i el David treballen a l'associació *El Catalejo* fent projectes de la fotografia participativa. Conversant amb ells vaig arribar a la conclusió de què era important treballar amb imatges impreses per tal de què els alumnes vegin materialitzat el que han anat fent fins ara. Això em va portar a pensar en la materialització del projecte. És a dir, quin seria el resultat final? Volia que fos tangible? O potser la materialitat no té perquè ser física? Finalment, vaig decidir passar a un pla bidimensional, seguint amb la idea de treballar l'autoretrat. Fer fotografies amb el mòbil i penjar-les a Instagram és tant habitual que es torna immediat, automàtic. Ara volia obrir espais en els que toquéssim les fotografies i que ens aturéssim per mirar-les amb detall. El meu objectiu era despertar l'esperit crític davant de les imatges promovent un espai en què els i les alumnes fossin intèrprets i productors de visualitat. Comencem fent una entrevista sobre ells mateixos.

Presenta't...

Què et fa feliç? Què et preocupa? Quin sentiment o emoció et fa sentir el teu institut? I el teu barri?  
Què t'agrada fer durant el teu temps lliure?

Un desig...

[Preguntes de l'entrevista, 10 d'abril de 2019] (Figura 30)





*Figura 30. Pensant les entrevistes visuals.*

El dia següent arribo bastant d'hora a l'institut per tal de preparar el material que vull disposar a l'aula. Organitzo l'espai per racons, on podem trobar i utilitzar diferents materials per tal de construir un autoretrat a partir de les respostes de l'entrevista que vam fer el dia anterior. En un racó hi ha impreses les fotografies que han anat fent els alumnes durant les anteriors sessions. Un altre, és un espai per a la producció pròpia, on hi ha una càmera i un ordinador per si volen fer o buscar altres fotografies. També hi ha un altre racó amb revistes, tisores, cintes de colors i retoladors. Per últim, també podien trobar fotografies de referents artístics i fotogràfics amb retalls de cites breus per reflexionar al voltant de la fotografia.

Observo l'aula i veig com tot allò que semblava volàtil s'ha materialitzat. M'adono realment de la quantitat de fotografies que havien fet els i les joves, a part de les que havien buscat per Internet i que havien imprès. Hi ha una barreja d'imatges, de tot tipus. M'agrada el contrast. Les fotografies d'artistes mostren diferents discursos per tal de diversificar l'imaginari d'allò que acostumem a veure i per anar més enllà del neoliberalisme de les imatges que produeixen les indústries culturals. Moltes de les que busquen els adolescents tenen a veure amb símbols o elements de la cultura popular. D'altres són preses borroses que fan que detingui la meua mirada per saber què és exactament el que apareix.

[Fragment del diari de camp, 10 d'abril de 2019]

L'aula em recorda a la instal·lació de Big Bang Data d'Erik Kessels (2014) (Figura 31). Una allau d'imatges impreses. Un gran al·livi de fotografies que normalment estan penjades a Internet, que no ocupen "lloc", que consumim sense poder "tocar". I de cop, el fet d'imprimir-les em dona una visió física i material aclaparadora de la quantitat d'imatges que tinc al meu abast.



Figura 31. Big Bang Data. Erik Kessels (2014)

Potser jo fins i tot he estat atrapada en les dinàmiques contemporànies on la velocitat i la instantaneïtat són prioritàries. El voler fer-ho ràpid i ja. Ara, però, és un moment per a recuperar l'atenció i la concentració. M'aturo. Contemplo. I aquesta possibilitat em resulta transgressora. Possibilita tenir temps per pensar, per preguntar-se què és el que solem fotografiar, què és el que ens crida l'atenció i pensar en com això parla sobre les nostres subjectivitats i el nostre context social i cultural.

L'espai de l'aula es converteix un trosset de l'univers d'Internet i a partir de la selecció, el retall i la producció pròpia havien de representar visualment el retrat d'un company. Utilitzem la tècnica del collage com a tècnica artística on retallen i enganxen les imatges que seleccionen per tal de representar les diverses característiques que defineixen el seu company. L'assemblatge de diferents elements per construir un retrat em feia pensar en com el que sembla un tot unificat és en realitat un compostat de peces assemblades. Peces assemblades que parlen de les múltiples empremtes de les identitats dels adolescents.

[Fragment del diari de camp, 10 d'abril de 2019]

## **Però com ho analitzo? Assemblatges de la cultura visual**

Als objectes i a les imatges se'ls dóna un significat no a partir d'alguna cosa dins d'ells mateixos, sinó a través de la forma en què percebem que es mantenen en relació els uns amb els altres, dels seus entrelaçaments, de la intergraficalitat que emergeix i constitueix els assemblatges de la cultura visual. Analitzar cadascuna de les representacions que hi havia en cada retrat, suposava desxifrar les imatges, com si darrere de les representacions hi hagués un objecte, una cosa, una persona, etc. *real* que preexisteix i que la representació és una expressió simbòlica d'això. Des d'una perspectiva no representacional però, el significat de les imatges no prové d'un ordre simbòlic, sinó de la seva actuació en determinats contextos. En aquest sentit, les imatges són accions, en les quals allò simbòlic és només una part (Anderson i Harrison, 2010).

Podria analitzar els autoretrats d'un en un. Analitzar les imatges que inclouen. Podria tractar de buscar categoritzacions, similituds: això és igual que això, aquest és un exemple d'això, això pertany a aquest codi. O detectar diferències, fluctuacions: això podria ser una subcategoria, aquesta resposta no crec que la digui de veritat. Però aquest anàlisi comporta a un subjecte acrític allunyat de les dades que excava per identificar significats, temes o categories. També comporta veure les produccions visuals com quelcom que espera que sigui interpretat per l'investigador, com si les diferents imatges i objectes que els componen tinguessin un significat essencial i inert.

He tractat de fer aquest tipus d'anàlisi. M'he fet totes les preguntes possibles per tal de fer categories, estructurar per temes, trobar similituds... Em sentia desconcentrada en moltes ocasions, al no trobar el significat de les meves dades. Era com una espècie d'immobilitat frustrant.

Què vol dir aquesta imatge? Amb quina intenció ha dibuixat uns ocells al voltant d'aquesta fotografia?  
Per què es queden en silenci quan fem la posada en comú? Per què? Què ho provoca? Quin és el significat? Amb quina intenció? Què representa?

[Fragment del diari de camp, 24 d'abril de 2019]

Són preguntes comuns dintre de la investigació qualitativa i comporten explicacions que es situen dins dels límits reductius de la racionalitat.

MacLure (2013) formula una crítica a la investigació qualitativa en relació a les pràctiques convencionals de la interpretació i l'anàlisi de les dades, ja que promou una lògica jeràrquica de la representació. En aquesta línia, critica la teoria representacional, ja que separa el món material de les paraules que el representen i insisteix, per tant, en la significació de la materialitat en les pràctiques socials i culturals. Des d'una perspectiva materialista, s'interroga què és el que compta com a dada, preguntant-se per quins altres aspectes (a part d'allò proposicional) intervenen en la construcció del coneixement: allò afectiu, intangible, els diferents cossos, etc. Així doncs, la intenció dels nous materialismes és deconstruir aquest binarisme material-discursiu (Barad, 2007) on el discurs i la matèria s'impliquen mútuament en la significació del món. D'acord amb aquesta lògica o estructura no jeràrquica alguns conceptes que s'utilitzen són assemblatges (Deleuze i Guattari, 1994) o entrelaçaments (Barad, 2007). El llenguatge aquí no és central per a la construcció de coneixement, sinó que passa a ser un element més dintre d'una multiplicitat de forces i intensitats que circulen, connecten i divergeixen.

Quin sentit tenia fer-me aquelles preguntes? Desxifrar les imatges que componen els diferents retrats dels alumnes per tal de descobrir el que signifiquen? Arribaria així a comprendre com construeixen les seves identitats? Com si aquestes fossin immutables?

[Fragment del diari de camp, 24 d'abril de 2019]

La investigació positivista tendeix a separar entre l'observador i allò observat o entre els subjectes i els objectes. En l'empirisme clàssic, la matèria "és una substància fixa, bruta, inert, i passiva –objectes, coses per ser utilitzades pels agents humans– potser per ser *observats* o *mesurats* en un estudi de

ciències socials” (St. Pierre, Jackson y Mazzei, 2016, p. 99). Segons Barad (2007) la naturalesa és un esdevenir intra-actiu, suggerint que els límits que emergeixen en les relacions no són fixos, sinó es troben en un esdevenir continu. Així doncs, la noció d’intra-acció permet pensar en la constitució mútua d’elements entrelaçats, difuminant els límits entre cossos i objectes, i considerant-los com a fenòmens material-discursius (Barad, 2007). Amb aquest posicionament, em pregunto com indagar en els collages que han realitzat els alumnes.

Els autoretrats se’m presentaven com un producte final, físic, tangible. Ja tenia quelcom material. Però ara em preguntava per si l’aspecte material ha de ser només el suport tècnic. Existeix la tendència d’entendre la materialitat com un procés de fer visible, com la forma de cristal·litzar un procés en el contingut d’unes imatges. En aquesta línia, les condicions de la materialitat remetent a la concepció de la matèria cartesiana, és a dir, al caràcter tangible de les coses. Però des dels nous materialismes, la matèria no pot reduir-se al caràcter físic o a la objectualitat. Aquesta perspectiva i amb ella, la noció d’intra-acció, m’ofereix una nova forma de pensar les relacions entre humans i no humans, amb la matèria, amb els materials i amb els discursos. Pensar des del concepte d’intra-acció implica renunciar a les relacions de causa i efecte, d’agència individual i a les dicotomies entre objecte i subjecte. Aquí els cossos actuen de forma co-constitutiva. La gent i les coses emergeixen dialècticament en les seves relacions. És a dir, les coses, els materials, els objectes, els artefactes i els discursos modelen i participen en les relacions entre les diferents persones i no són recipients passius de l’acció humana. D’aquesta forma, l’agència és una propietat emergent dintre d’aquestes relacions i no simplement una capacitat humana.

Els autoretrats, a partir de la tècnica del *collage*, són un exemple de com allò humà i allò no humà intra-actuen en la construcció de les identitats i les subjectivitats dels adolescents. En ells puc veure tant elements humans (persones o imatges d’ells mateixos) com no humans (animals, objectes, espais naturals, sensacions, afectes, etc.). Són també espais per a pensar-se a través dels desitjos, fantasies, preocupacions i emocions o sentiments que els hi feien sentir l’institut i el barri.

En el cas dels *collages*, allò visual s’entremesclava amb allò afectiu i sensitiu, quan anava passant per les taules i els hi preguntava pel que estaven construint. L’interès del collage no estava només en la interpretació de les imatges i en la construcció del significat a través d’aquestes. És a dir, les imatges no només eren mediadores dels objectes que representaven, sinó que passaven a tenir agència per sí mateixes. Així doncs, amb la realització dels *collages* hi ha un desplaçament en relació a l’aproximació crítica d’allò visual. Aquest desplaçament implica superar la noció de representació en la que les



imatges són considerades com a textos, ja que posseeixen, produeixen significats i demanden un esforç analític. L'alfabetització visual, per exemple, ens diria que els colors, la llum, les línies, les textures, formes, etc. produeixen un significat. Però aquesta aproximació a les imatges queda subsumida al llenguatge i no té en compte els aspectes sensorials, afectius i materials que s'entrellacen en els actes de lectura.

Per això, per tal d'analitzar els *collages*, no llegiré les imatges com si fossin textos, una tasca més pròpia de l'anàlisi semiòtica des d'un enfocament estructuralista. Per fer l'anàlisi dels collages, tindrè en compte el que diu MacLure (2010) quan parla de l'aparició del sentit en la interpretació com allò que succeeix quan les dades "brillen":

[Alguns] detalls, un fragment de nota de camp o una imatge de vídeo, comencen a brillar, atraient la nostra atenció. Les coses s'alenteixen i s'acceleren en aquest punt. D'una banda, el detall atén el recorregut apàtic de la nostra atenció a través de la superfície de la pantalla o pàgina que conté les dades, intensificant la nostra mirada i fent-nos fer una pausa per excavar al seu interior, explotant el seu significat. D'altra banda, les connexions comencen a activar-se: la conversa es torna més ràpida i més animada a mesura que comencem a recordar altres incidents i detalls a les aules del projecte, les nostres pròpies experiències infantils, pel·lícules o obres d'art que hem vist, articles que hem llegit. I val la pena assenyalar de pas que hi ha un component afectiu (en el sentit deleuzià) en aquesta aparició de l'exemple. Les velocitats i intensitats canviant del compromís amb l'exemple no només provoquen el pensament, sinó que també generen sensacions que ressonen tant en el cos com en el cervell: calfreds d'emoció, energia, rialles i tonteries (MacLure, 2010, p. 282).

Aquí la brillantor és quelcom abstracte que excedeix allò discursiu i que té a veure amb aspectes "encarnats" que intervenen en la construcció de sentit. El passatge va més enllà del dualisme que separa el món material, de les paraules que el representen, deconstruint entre matèria i discurs. Això em porta a considerar com el món material intra-actua (Barad, 2007) amb els adolescents de formes que no necessàriament passen pel llenguatge, sinó com a entrelaçaments material-discursius sense una destinació predeterminada, és a dir, uns resultats tancats.

## Quan les dades “brillen”: un retrat de l’aula a través de retalls

*Sense is about resistance and perplexity: it transpires at points at which ‘the data’ resist analysis, refuse to render up meaning (MacLure, 2013, p. 662)*

Retratar no és un exercici fàcil. És especial. Ens situa en relació i vinculació amb els altres. Quan realitzo un retrat, reflexiono sobre la persona a qui estic retratant i en funció d’això trio diferents línies expressives. Jugo amb l’enquadrament, amb la llum, amb el fons, amb la distància, etc. Però no tot és la tècnica. També hi ha un procés vinculant. No tothom vol acostar-s’hi ni vol participar, però amb algunes persones del barri que ho fan permet traçar llaços. És una altra manera de conèixer a la gent, a partir de la fotografia de retrat (Berger, 1999).

Al principi buscava que en els meus retrats la gent sortís guapa, com si això fos el més important. Però un retrat va més enllà d’això. Aquest es construeix, i això implica observar la persona, reflexionar, preguntar-nos què és el que volem destacar i com. Parar atenció en aquests elements comporta fixar-se en la mirada, en el rostre, en l’expressió dels ulls, en la seva energia, en la seriositat, en els detalls de les mans, en la roba, en l’actitud, l’espai, el color del cabell i en les sensacions que ens transmeti: tendresa, alegria, seguretat, etc.

Però els retrats no sempre han de mostrar el rostre físic del retratat. Podem fer retrats a partir d’imatges que representin a aquella altra persona. És un treball de conèixer l’altra persona centrat en la imatge, per tal de començar a entendre el llenguatge visual i comprendre que la imatge és una manera d’explicar les coses diferent a la paraula. Tot i això, no només ha d’haver-hi imatges, també es poden escriure frases.

Comencem la pràctica en la que l’alumnat havia de construir un autoretrat utilitzant la tècnica del collage, agafant les imatges que volguessin, decorant amb retoladors, utilitzant tisores, revistes, etc. Jo em vaig passant per les taules i vaig preguntant pel que estan fent. En el meu acte de lectura, el que m’interessa no és només la interpretació de les imatges, sinó com aquestes s’entrellaçaven amb les seves vides quotidianes. Així doncs, en l’anàlisi hi ha traces que es detenen en la representació però a la vegada tracto de vincular allò visual amb la cultura material i la producció d’ontologies (noves formes d’estar al món).

L'Abdullah ha vingut nou aquest any a l'Institut. Col·loca diferents imatges a la seva cartolina: una platja idíl·lica, una imatge de postal de Sidney. Són llocs als que li agradaria anar. Veig que també ha enganxat una imatge amb un llibre obert, però està fent una creu per sobre amb la cinta adhesiva. Em diu que és perquè no li agrada estar a classe i que el seu desig és **“no venir al cole”** (Figura 32). En canvi, mentre ell continua, observo encuriosida què ha contestat a la pregunta de l'entrevista corresponent al sentiment o emoció que li desperta l'Institut i veig que ha escrit que se sent molt bé amb els seus nous amics.



Figura 32. El desig de “No venir al cole”

Em crida l'atenció aquesta qüestió, així que vaig circulant per les diferents parelles observant les respostes. La **“pereza”** i **“el aburrimiento”** són algunes de les respostes, excepte quan obren el gimnàs o fan alguna excursió. Però també hi ha sentiments d'alegria i diversió. Tot i així, aquestes emocions positives expliquen que són perquè és un lloc on passen temps amb les seves amigues. Penso que el plaer de la socialització és important per a ells i elles i l'escola és un lloc on es vinculen i estableixen llaços afectius amb els companys. L'Eva, que és la professora substituïda també s'ha posat a fer un retrat. A ella li preocupa que **“els seus alumnes no vulguin aprendre”** (Figura 33).



Figura 33. Preocupacions sobre els aprenentatges



Trobo a faltar que no relacionin l'escola amb cap sentiment que s'assembli al goig per l'aprendre. Enlloc d'això, sí que hi ha preocupació. A la Laila li preocupa repetir curs. A la Maria li fa por no treure's la ESO. I amb això percebo que temen més la penalització que el plaer cap a l'aprenentatge. Com revertir aquest sentir?

El Diego veig que està rient mentre escull les seves imatges. Està explorant les imatges de forma juganera (Figura 34). Acostuma a utilitzar molt l'humor en les seves relacions. A mi m'incomoda una mica perquè trobo que també l'utilitza per desafiar-me: **"Me hace feliz Pablo Emilio Escobar Gaviria. Me preocupa que muera Pablo Emilio Escobar Gaviria y mi deseo es que reviva Pablo Emilio Escobar Gaviria"**. També veig que dibuixa una emoticona amb cors a sobre d'una imatge d'una actriu que diu **"que está muy buena"**. Percebo moltes bromes i "caxondeo" quan passo per les taules dels nois. La tipologia d'imatges també estan carregades d'això i són força diferents a les de les noies. El Pablo si fos un animal li agradaria ser un tauró.

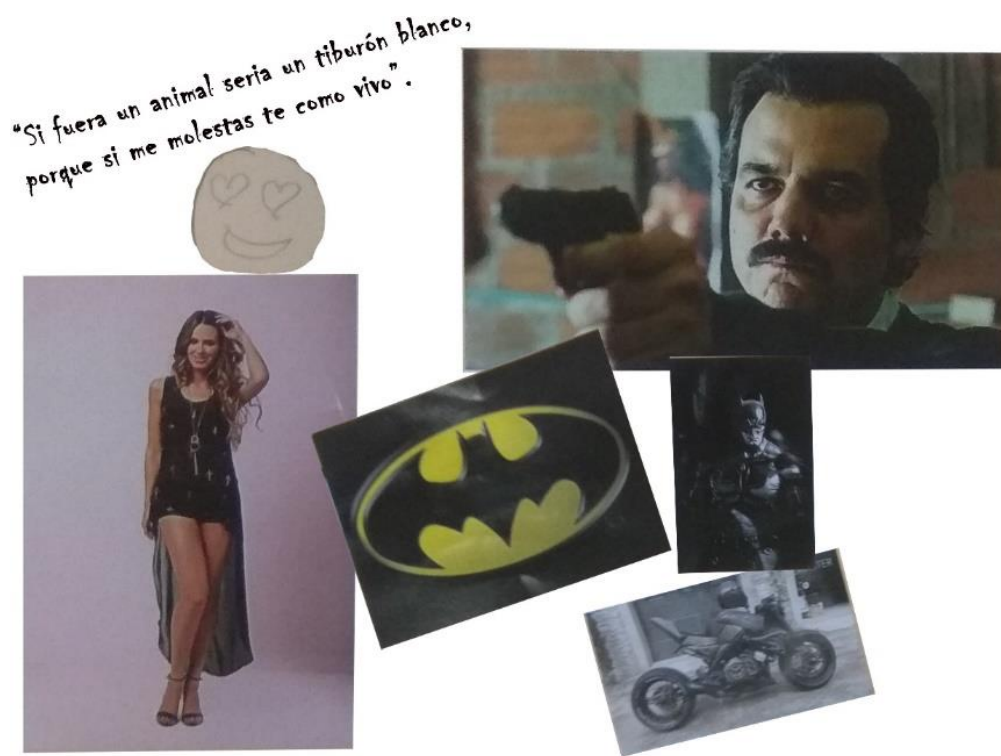


Figura 34. Màscares de la masculinitat

Harris (1995) sosté que **la construcció de masculinitats és un procés d'aprenentatge sobre la norma social de gènere on les representacions de les seves identitats són un constructe fruit de la masculinitat hegemònica**. Venegas (2020) diu que això en realitat és una màscara que oculta els conflictes i les contradiccions que suposen les normes socials de gènere. Per això, proposa analitzar el que subjau per sota de la màscara per tal d'accedir a les masculinitats adolescents, en plural, ja que aquestes són múltiples, dinàmiques i diverses. La idea que amaga aquest enfocament és que darrere d'aquestes representacions hi ha quelcom real preexistent i que la representació és una expressió simbòlica d'això.

Però si enlloc de buscar el significat de la imatge en l'ordre simbòlic, em pregunto pel què fan aquelles imatges i com estan actuant en aquest context, la reflexió és diferent. Em pregunto si la construcció del retrat del Diego és una escenificació de sí mateix on a partir de les seves representacions contribueix a mantenir l'estereotip masculí que va en contra de la cultura escolar. Actuant això dintre d'un context contingent on sap que el seu grup d'amics l'estan mirant. No obstant, més enllà de com s'autorepresenta i com el representa el seu company, em pregunto per si la seva vida quotidiana transcorre al marge d'aquestes representacions relacionades amb la masculinitat hegemònica. O si **l'autoretrat actua reforçant les línies de la masculinitat convencional**. Una construcció de la masculinitat que va en contra de la cultura escolar, que és conscient de la mirada qüestionadora del professorat i que col·loca de forma explícita elements "simbòlics" que tenen a veure amb l'atracció sexual, un narcotraficant, una moto i un superheroi.

Tinc la sensació de què l'anàlisi representacional és incomplet, només deixant-me veure allò simbòlic i discursiu i no em permet accedir a les diferents dimensions de la vida social i cultural. Aquesta sensació però, no és igual que dir que el retrat del Diego és una màscara que oculta la seva identitat real, sinó que és només una part i per això, no dona a conèixer la complexitat de les formes de ser, estar i pensar en relació a allò visual.

**Molts diuen que no tenen por i que res els preocupa. Potser forma part de les màscares parcials de la masculinitat? Al Pablo, però, li preocupa la seva germana petita. Al Diego també li preocupa que li passi alguna cosa a la seva família (Figura 35).**



La família, junt amb la comunitat, són elements que consideren molt importants en les seves vides. La preocupació perquè les seves famílies estiguin bé és generalitzada: **“Me preocupa que muera mi familia”, “quedarme solo”, “que mi familia no esté bien”, “em fa por que el meu pare es quedi sol”**. La Naiara vol enganxar una foto que surt a Internet de la seva mare quan vivia a Can Tunis.

[Fragment del diari de camp, 8 de maig de 2019]

Figura 35. Preocupacions sobre la família

M’agradaria tenir contacte amb les famílies. Que el pont entre l’escola i les famílies fos més proper. El promotor social de l’escola està molt vinculat amb el desenvolupament d’aquestes iniciatives, que apropen les famílies a l’àmbit escolar. A la vegada, recordo la conversa que vaig tenir amb el Dani, el director del centre cívic del barri.

Dani: Una de las cosas que haría sería tener un punto de soporte de gestoría a las familias, que no sólo sea un sitio donde vayan a buscar y a traer a sus hijos. Si lo que necesitas es trabajar con las familias, gánate el vínculo con necesidades.

[...] Este es un barrio con muchas dificultades a nivel económico y social. Hay muchas escuelas con Patis Oberts. Si lo que queremos es acercar el cole a las familias, abrámoslo. Abrir los comedores en verano. Eso se ha hecho en toda Barcelona. En el barrio de la Mina no se hace y seguimos culpabilizando a las familias de la mala alimentación de los niños, cuando en Barcelona es falta de recursos. En la Mina no se hace porque se culpabiliza a las familias. La Mina es consecuencia de las políticas. A la gente que vive en el barrio no les gusta el barrio, pero están presos del mismo. Si pudieran decidir no vivirán aquí, porque no les gusta la sociedad, porque no les gusta la convivencia

con según qué personas, no les gusta que la administración permita cosas ilícitas... y ellos tienen que convivir con ellos. Pero no se pueden ir porque les ofrecen muy poco dinero por un piso (7 millones). ¿Le diríamos a un preso que cuide la cárcel y que la sienta suya y la mejore? ¿O estará deseando salir?

[Conversa amb el director del Casal Cívic La Mina, 8 d'abril de 2019]

Feia dies que no veia al professorat de l'escola, ja que l'edifici de l'institut es troba una mica desplaçat de l'edifici de l'escola. Un dia em trobo a la l'vet, la integradora social (TIS), i amb l'Ivan, el promotor social, anem a prendre un cafè a un bar de la rambla de la Mina. Fa molt bon dia i la terrassa està molt animada. L'Ivan es fa amb la cambrera i amb les dones que són a la terrassa esmorçant. Es respira un ambient alegre i em sento bé. La Rambla és maca amb l'escultura de Camarón just al mig. El patriarca està assegut a la taula del costat. L'Ivan ens ho diu en veu baixa. Va molt ben vestit, amb un vestit d'home de color *beige*, barret i bastó. Al bar del davant hi ha unes dones que passegen amb uns carros

plens de roba, preguntant a la gent del barri si volen comprar alguna cosa.



Penso en aquella ruta pel barri que vam estar a punt de fer però que finalment no vam poder portar a terme. Només conec la Rambla i els grans blocs de pisos que són com els símbols del barri. Penso en la fotografia que va fer l'Ismael (Figura 36). Ara des del lloc on la va fer. Una contra picada apuntant al cel plujós i amb un caire imponent d'aquells grans edificis. Com es relacionen amb el seu barri? Quins records tenen? Quines relacions construeixen?

Figura 36. Sentiments que desperta el barri.

El que diuen els i les adolescents sobre el barri corresponen a les diferents cares de la Mina. D'aquesta forma, destaquen que llocs com Poliesportiu, el carrer Marte, el respecte per totes les races, el Culto, etc. els hi agraden molt. Però també el soroll, la brutícia i les baralles són aspectes que els hi agradaria que canviessin. La pel·lícula documental “15 años en Venus” (2015), per exemple, aborda la precarietat de la vivenda al barri a través de dues històries personals i de la participació dels veïns. Però una altra perspectiva del barri, l’ofereix el Quim Masferrer amb el programa “El foraster” quan va fer un episodi dedicat al barri de la Mina al 2018. L’episodi fugia de la tendència de relacionar la Mina amb l’estigmatització i la delinqüència i volia mostrar una quotidianitat del barri més alegre i relaxada a través de les veus dels veïns i veïnes que es va trobant pels carrers. Penso que les dues perspectives són interessants. D’una banda, crec que és important donar a conèixer la història d’un barri castigat perquè si no coneixem determinades realitats es fa impossible avançar i comprometre’s amb el canvi social. Però d’altra banda, també crec que episodis com el de “El foraster” són necessaris per defugir de l’estigmatització amb la que freqüentment s’ha representat al barri i oferir una altra cara de la moneda que també hi és present. I així ho demostren els i les adolescents quan retraten els sentiments que els hi desperta el seu barri.

El José diu que li fa por que la gent es baralli al barri, ja que de vegades hi ha conflictes. El Pablo està pensant un desig sobre el seu barri. Triga a pensar-s’ho bé. Finalment diu que desitja que **“la policia no exista”**. D’altres parlen d’orgull, que **“la Mina es mi casa”** tot i que **“querría verla más limpia”**. També els hi fa sentir alegria, ja que **“en la Mina soy feliz con los míos”**.

Mentre continuo passant per les taules, hi ha imatges que em fan mirar-les d’una altra manera (Figura 37). Una manera que em fan sortir del seu pla bidimensional. Se’m desperten uns altres sentits més enllà del purament visual. Sento el benestar de la música, la brisa del vent al mar, o mentre llegeixo un llibre a l’aire lliure. Imatges que em fan connectar amb determinats moments de benestar de la meua vida. I només contemplo. No pregunto. Contemplo com el Marcos dibuixa pàgines d’un llibre com si fossin ocells que fan volar la imaginació. O com dialoga amb la imatge de l’aula de música on dibuixa unes corxeres musicals que surten de la bateria.

[Fragment del diari de camp, 8 de maig de 2019]

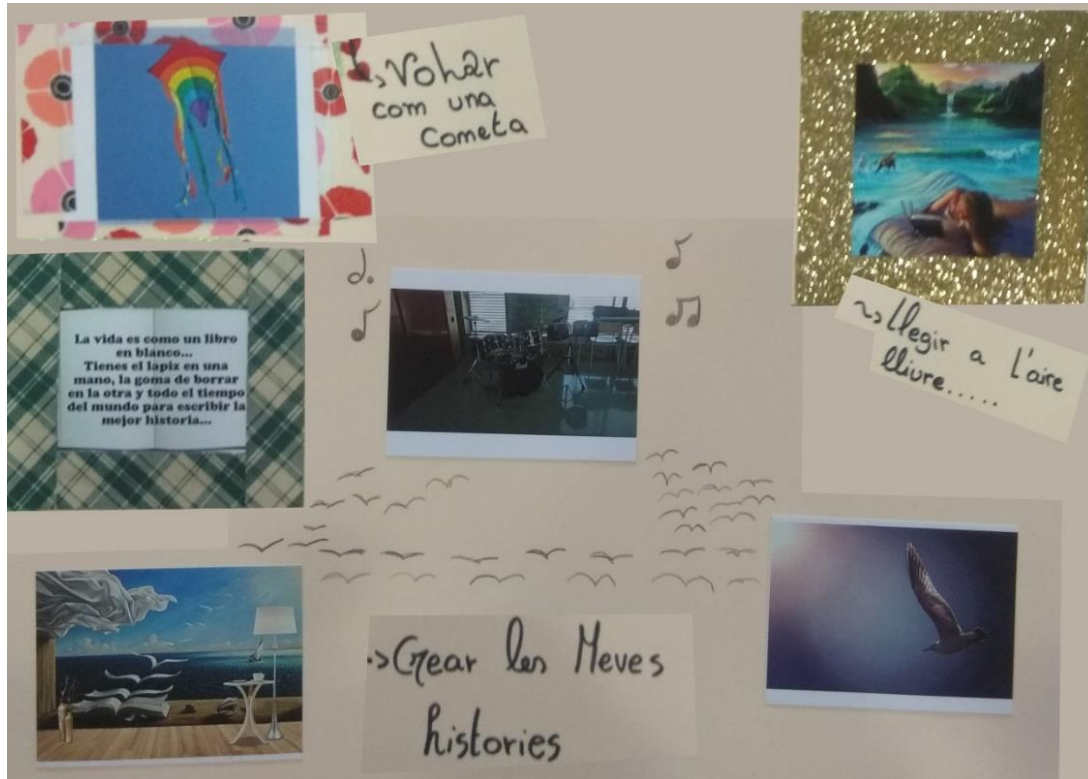


Figura 37. Fotografies, collages i multisensorialitats

La Isabel també em fa volar Diu que li agrada llegir a l'aire lliure. S'imagina el que llegeix i això li ajuda a crear les seves històries (Figura 38). **“La vida es como un libro en blanco... Tienes el lápiz en una mano, la goma de borrar en la otra y todo el tiempo del mundo para escribir la mejor historia.”** També em capta l'atenció el contrast en el seu retrat. D'una banda, l'optimisme del volar, imaginar, del divertir-se com a fi essencial de la vida fins al pensar que “de petits grans de sorra es poden fer coses molt grans”. D'altra banda, li preocupa que no hi hagi barreres pels refugiats i desitja que no hi hagi “bullying”. La Amina, que està al costat, se suma a la conversa. Ella demana respecte com a desig. Diu que li agradaria que tothom la respectés. També li agrada fer roses de paper.

[Fragment del diari de camp, 8 de maig de 2019]





Figura 38. Desitjos. #no barreres/ #stop bullying

Torno a sentir que el Diego riu. Aquest cop amb més intensitat perquè ha vist una fotografia sobre el ritual del mocador. És una de les fotografies que hi ha al racó dels referents artístics, concretament la de la sèrie fotogràfica de la Neus Solà. "Poupées" és un projecte documental on l'artista documenta la visió de dones i nenes gitanes en un barri de Perpinyà. Ofereix una mirada sobre la condició femenina gitana en el trànsit de la infància a la maduresa.

[Fragment del diari de camp, 8 de maig de 2019]

Poupées és una mirada agredolça a la condició femenina gitana del suburbi de La Cité de Perpinyà, França, un barri exclusivament gitano considerat un dels més pobres de la ciutat. Amb la intenció de dibuixar un testimoni visual de la jove gitana d'aquesta comunitat, he fixat la meua mirada en els passos preliminars de la seva transició a l'edat adulta, en el desig de mostrar el costat més salvatge de la seva existència, en contrast amb les restriccions que hauran d'assumir un cop perdin la virginitat i es converteixin en dones adultes (Solà, 2017).

Només el títol (nines en català) ja ens fa explícit el discurs de l'artista. Es tracta d'un doble joc entre la innocència del món infantil quan són nenes i la noció de dona-objecte quan s'apropen a l'adolescència. A través de gairebé tota la sèrie fotogràfica l'artista incideix en el rol de la dona gitana cosificada dient

que la llibertat de les dones està subjecta a les lleis patriarcals del context gitano. Neus Solà, l'artista, diu el següent en una entrevista realitzada per Eva Moyano (2015) on apunta que:



Figura 39. Poupées. Neus Solà (2017)

“En relació amb el tema del gènere, en el qual se centra el projecte, la llibertat de les dones està subjecta a les lleis d’una societat patriarcal, hermètica i tradicional. A les nenes les vesteixen de princeses, però també de forma hipersexualitzada, exercint el que jo considero dues formes de control sobre la dona”.

El Diego deixa la fotografia del ritual del mocador a la taula i observo que la Paula l’agafa i l’enganxa al seu collage (Figura 39). Diu que el seu desig es “sacar a su hijita”.

[Fragment del diari de camp, 8 de maig de 2019]

Em va sorprendre que agafés aquesta fotografia, ja que personalment, la veia com el típic estereotip enfront a la cultura gitana. De fet, en general, trobava l’exposició de Poupées força parcial sobre la realitat de la comunitat gitana. No em feia sortir de la incansable perspectiva que culpa i critica la societat masclista d’aquesta cultura. Penso que en general, les intervencions sobre els cossos de les dones són el producte de subjeccions de gènere, sexe, raça, classe, etc. En aquest cas, el ritual del mocador és un dispositiu de gènere que controla el cos de la dona. Però en realitat, en el nostre context també podríem parlar de múltiples violències, com per exemple: la violència obstètrica quan els drets de salut de la dona no són considerats pels professionals de la salut; o la violència que viatja a través de les imatges que mostren uns canons de bellesa únics i impossibles; o la violència que exerceixen les forces dominants/occidentals sobre les minories, situant-les en posicions subalternes, menyspreades i estigmatitzades. Estaríem parlant d’una violència institucional que emana d’una cultura patriarcal que afecta en diversos àmbits, en aquest cas, concretament en l’àmbit mèdic. Però aquesta violència roman més invisibilitzada, mentre que el ritual del mocador recrimina de forma descarada el masclisme dintre de la comunitat gitana.

Es barregen sentiments contradictoris. Mentre que la crítica feminista pot criticar que aquest ritual és una pràctica coercitiva i de control sobre els cossos de les dones, també hi ha veus que la re-signifiquen com una forma d’alleujar part del dolor de la primera nit de matrimoni. Corradi (2019) a l’entrevistar una dona gitana, aquesta última diu que:



és opressiu. Tinc sentiments contradictoris. Ho havia de fer [...]. Però si esperem que aquestes noies es quedin en la cultura i en la comunitat, llavors sí. És molt important en aquesta comunitat. Quan vaig créixer, hi estava en contra (pàg. 40).

A l'acabar la classe la Paula, la Raquel i la Julia parlen en veu baixa. Poso l'orella i sento que parlen de nois. S'adonen i em miren rient: **"Bueno, en realidad no pasa nada si lo cuentas"**. La Laura, que està al costat, es manté allunyada d'aquestes converses. Diu que ella **es vol quedar a la infància**.

[Fragment del diari de camp, 8 de maig de 2019]

## LA IMAGINACIÓ ARTÍSTICA PER A LA PRÒPIA CONSTRUCCIÓ SUBJECTIVA

### Per replantejar un nou i emancipador espai públic-privat a la xarxa

Vull reprendre en aquest apartat les preguntes que feia Remedios Zafra (2020) sobre la possibilitat d'imaginar noves figuracions i noves formes de ser, de fer i de pensar. Al llarg d'aquest capítol, he parlat sobre els efectes de poder del selfie i com aquests estan immersos en unes xarxes afectives que proporcionen espais de pertinença, però també d'alienació. A partir del paradigma postfeminista, també he abordat les ambivalències i les tensions que emergeixen a través de les mediacions digitals, fent referència concretament als ideals estètics en les autorepresentacions femenines. I tot això em fa rescatar les preguntes de Zafra:

"Què determinaria llavors que en les nostres habitacions connectades seguim reiterant els models identitaris convencionals? Què limitaria la imaginació de noves figuracions que tant ha interessat les artistes i ciberfeministes que treballen sobre la xarxa?"

Aquest és un problema simultàniament senzill i complicat. Senzill, perquè a ningú passa inadvertida la potència i la falta d'innocència dels imaginaris visuals que ens envolten, el seu valor en la creació, assentament i reiteració de limitacions identitàries en les nostres vides. I complicat perquè desprendre's d'ells no és cosa fàcil, doncs més enllà de la voluntat de «voler ser», la identitat social segueix existint en les mirades dels qui ens construeixen i ens identifiquen col·lectivament. Com en tot pacte simbòlic, no n'hi ha prou amb la voluntat individual de transgredir. Un canvi simbòlic precisa d'una revolució col·lectiva, emfatitzo: col·lectiva; la ideació de noves figuracions capaces d'inspirar i contagiar altres imaginaris

possibles o revisar els clàssics; una revolució que de manera necessària exigeix la intervenció profunda en les indústries creadores d'imaginari i visualitat. En aquest sentit, Internet segueix sent el millor instrument per a aquesta tasca, ja que dissemina el poder d'intervenció i contagi en cadascun dels nostres quarts propis connectats. (Zafra, 2011, pàgs. 125-126)

Al llarg del projecte, la pràctica artística és la que em fa imaginar noves figuracions i noves formes de ser, de fer i de pensar. La pràctica artística em fa fugir dels mecanismes que controlen els cossos i la nostra imatge en públic, celebrant l'excentricitat, les rareses, per coincidir en què el cànon estètic és inabastable per tothom, sexista i regulador. M'agrada com Cindy Sherman utilitza l'autoretrat com a forma d'expressió personal i política, així que vaig utilitzar-la a un dels tallers per aprofundir sobre els efectes de poder del *selfie*, especialment en clau de gènere.

La sèrie fotogràfica de Cindy Sherman de "Fotogrames sense títol (1977-80)" em feia retornar a aquella mirada masculina de les indústries cinematogràfiques dels anys 60 i 70 (Mulvey, 1975). Sherman recupera els models cinematogràfics de representació de les dones i personifica aquests estereotips ella mateixa. L'artista, en realitat, oculta la seva identitat jugant amb una sèrie d'arquetips ficticis que se li han assignat tradicionalment a la dona: la dona fatal, la mestressa de casa, la mare, la prostituta, la secretària, etc. un seguit d'estereotips femenins que s'han incrustat en el nostre imaginari cultural. Cada fotografia és una representació de com les dones són mirades per reflexionar sobre la dona convertida en objecte passiu de mirada de l'home. D'aquesta forma, Sherman qüestiona els clixés imposats a la societat, fent-nos pensar en la màscara dels estereotips.

Actualment, i des de l'any 2017, Sherman s'ha endinsat en la cultura *selfie* i contínuament puja a l'Instagram la seva pròpia figura dimorfa (Figura 14) amb la que a través de l'exageració de sí mateixa i un toc caricaturesc fa una crítica a l'obsessió de la bellesa i el culte al cos. Podríem dir que s'ha apropiat d'aquest nou escenari públic-privat per a la pràctica creativa i emancipadora, i en la seva pròpia habitació connectada desfà les màscares dels estereotips, descobreix la seva potencialitat creativa i la fa pública. A través de les fotografies de Sherman (Figura 40), l'espai de l'aula és converteix en un espai propi i col·lectiu a la vegada, on cada alumne pensa en el seu autoretrat (Figura 41), que després compartirà amb la resta de la classe. Això requereix un temps propi per tal de trobar la manera més encertada d'autorepresentar-se. Temps per pensar...

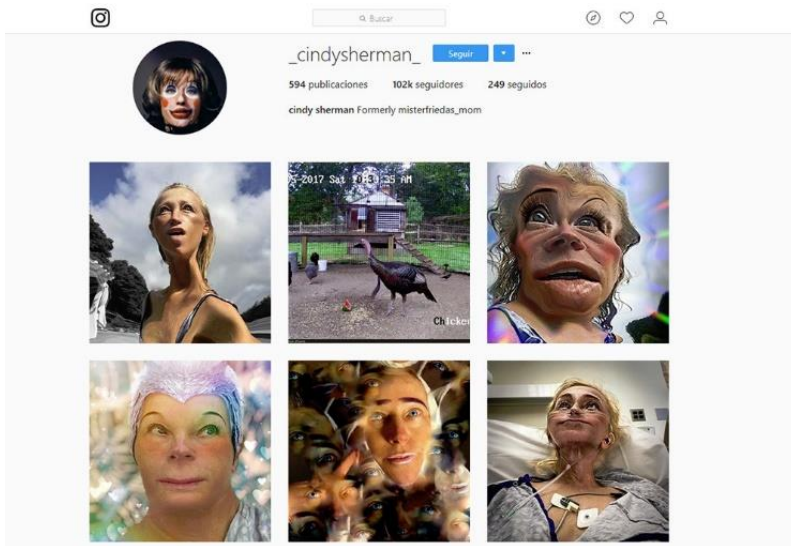


Figura 40. Selfies. Cindy Sherman (2017)



Figura 40. Selfies de l'alumnat.

El que m'agrada de Cindy Sherman és que em fa sortir estrictament del concepte autoretrat, ja que juga també amb la teatralitat i la performance. Ella no s'autoretrata ni s'autocrea, no vol reflectir-se a través del seu autoretrat. El maquillatge, les disfresses i les actuacions que fa tampoc formen part d'una màscara que amagui la seva essència. Sinó que el que ens mostra a partir d'aquests jocs exploratoris és que el jo és una construcció imaginària, discontinua, interminable...

## Per posar-nos en con-tacte

Després de la pràctica anterior, volia sortir del "foli". Volia que les imatges ens toquessin. Ens possessin en con-tacte. Obrissin espais de mediació. Volia descentrar una mica la visió i indagar en altres dimensions tàctils, sensibles i afectives. Volia fugir de la separació entre imatge i món, entre la imatge que re-presenta i el món que és. Coleman (2008) diu que la relació amb les imatges genera cossos. D'aquesta manera s'entén el cos "no com un subjecte circumscrit que està separat de les imatges, sinó com la connexió entre humans i imatges construint un cos" (Coleman, 2008, pàg. 168). Si "les imatges fotogràfiques són un tipus específic d'imatge que produeix coneixements particulars, enteniments i experiències dels nostres cossos" (Coleman, 2008, pàg. 170), podríem dir que l'autoretrat no és el reflex d'una persona, és a dir, no és la imatge que representa el cos i la subjectivitat d'algú. La imatge no és la que ens representa a nosaltres i als nostres cossos, sinó que el cos es constitueix en mediació entre nosaltres i les nostres imatges. Es tracta d'una imatge-cos (Ardévol i Gómez-Cruz, 2012) que

actua com a transformadora de la mirada dels nostres cossos. D'aquesta manera, les imatges no són considerades textos o objectes esperats a ser llegits, sinó que constitueixen les nostres subjectivitats.

## Per tatuar-nos

A l'institut, més d'una vegada els alumnes m'han preguntat pel tatuatge que tinc al braç...

Utilitzem llapis d'ulls de colors marrons, grisos i negres. I també pintallavis vermell per si volen afegir una mica de color. Avui utilitzarem el nostre cos com si fos un full en blanc, com un pretext per parlar de nosaltres (Figura 41). Agafen els llapis entusiasmats i comencen a pintar-se. Alguns ho fan sols, es pinten a ells mateixos. D'altres demanen ajuda i recorren a algun company o companya que els tatuï.

[Fragment del diari de camp, 6 de juny de 2019]



Figura 41. Ens marquem el cos com un pretext per parlar de nosaltres

Avui cada cop és més freqüent veure cossos tatuats, tot i que encara existeixen creences en què aquests es relacionen amb els sectors marginals de la societat. Al ser objecte de preferència dintre de determinats sectors socials, el tatuatge es considera com una “marca” de marginalitat (Le Breton, 2002). Durant els anys 60 i 70 diferents tribus urbanes, presidiaris i grups socials de classe social baixa es varen apropiat d’aquesta pràctica i l’utilitzen com a marca corporal per mostrar el seu desig de trencar amb les regles socials i l’ordre dominant (Pérez, 2009). Per tant, el tatuatge té un rastre històric de desprestigi i estigmatització on se’l relaciona amb valors negatius com allò brut, perillós, rebel.

Jo ho veig com una forma de resistència davant de la sobreexposició de la vulnerabilitat de determinats cossos. Resistències que tenen lloc en l’espontaneïtat de la vida quotidiana. Perquè les polítiques i els diferents discursos institucionals també marquen els cossos a través d’estratègies d’assenyalament, de classificació i d’estigma. Platero i López (2019) aborden la noció de “cuerpos marcados” per fer èmfasi en com les institucions i les seves polítiques produeixen categories, de forma que alguns cossos són assenyalats i d’altres no. Podríem posar com a exemple aquí com la institució educativa construeix la categoria d’alumnes problemàtics i indisciplinats (Giannoutsou, 2020). D’aquesta forma, marcar determinats cossos serveix per mantenir i garantir l’ordre social. Però aquest ordre el garanteixen aquells cossos absents de marques en contraposició amb els dels gitans:

los blancos, de clase mitjana, de ciertas masculinidades, amb cossos capaços i adults, en espais urbans i que poden parlar els idiomes majoritaris, que tenen salut i capital social -són els que es permeten ser el model enfront del qual la resta esdevenen "els altres cossos". Els diferents. Els assenyalats. Els vigilats. Els perillosos (Platero i López, 2019, pàg. 14).

Els cossos es marquen al mateix temps que són marcats. Proposo marcar el cos com a forma de resistència. Per tal de desviar per un moment la direccionalitat de les marques. Així doncs, tenint en compte els discursos institucionals, concretament aquells de l’àmbit escolar que marquen els cossos a través de l’estigmatització, el silenciament i el disciplinament, vull explorar com els i les joves es marquen a ells mateixos com un acte subversiu per desequilibrar, encara que sigui per un moment, les relacions de poder i l’ordre social.

## Artistes i la diversitat de cossos

Per començar utilitzo el projecte documental d'Isabel Muñoz (2007) sobre els Mares (Figura 42). Aquest treball mostra com els cossos expressen vivències d'una subcultura urbana. Decorar el cos es converteix en una senyal d'identitat i de pertinença cultural, ja que a partir dels tatuatges s'exerceix un vincle amb el grup social pertinent. En realitat, aquesta exposició reforça l'estigma que encara persisteix i que relaciona els tatuatges amb la delinqüència i la violència, ja que és un treball que comporta el contacte directe amb presos de El Salvador i que són membres dels mares. Tot i així, no em detinc en el llenguatge de la cultura de la violència que transmeten aquests tatuatges, sinó que el que m'interessa és contemplar el cos com una part important d'inscripció de subjectivitat. Tatuat-se és per tant, un camí de construcció de la subjectivitat, d'inscriure en els cossos quelcom que els identifica i diferencia. Permeten un espai de cerca personal, per pensar-se a un mateix.



Figura 42. Los Maras. Isabel Muñoz (2007)

Altres artistes que em fan enriquir la pràctica corporal del tatuatge són Sirin Neshat, Tatiana Parceró i Zhang Huan. A la sèrie fotogràfica *Mujeres de Allah* (1993-1997) (Figura 43) ella s'autoretrata amb el xador iranià i també retrata a altres dones iranianes. Reflexiona sobre la posició de les dones dintre del sistema patriarcal islàmic, en un moment en què la Revolució Islàmica (1979) l'impedeix tornar a Iran fins al 1990. En aquest moment ella troba un país que no recordava, que havia passat de la cultura persa a la instauració de la societat tradicional islàmica. Així que marcada per la imposició política de l'islam, per la severitat amb les minories religioses i sexuals i les dones i per la privació dels drets humans i llibertats, això va marcar la seva pràctica artística.





Figura 43. *Mujeres de Allah*. Shirin Neshat (1993-1997)

El que més em crida l'atenció quan veig les fotografies és l'ús de l'escriptura persa que sembla que quedi inscrita sobre la pell de les diferents parts dels cossos. Al ser-me impossible entendre el persa, cos i escriptura, forma i contingut, es fusionen en una sola imatge que em commou. Què deu voler dir? Neshat utilitza poemes escrits en cal·ligrafia persa i que estan escrits per dones iranianes que parlen sobre el desig, la vergonya, la culpa i l'amor. Per a Neshat la poesia és la veu silenciada de les dones iranianes, la llibertat de les quals va ser silenciada pel xador post-revolucionari. Així el text visual col·locat en allò més íntim del cos com és la pell, funciona com a possibilitador de la veu femenina contra un silenci imposat. Així el llenguatge es converteix en un arma, com les que sostenen les dones mentre miren amb actituds combatents a l'espectador. És una mirada forta, resistent que també m'impacta, al contrastar amb la submissió i la victimització amb què tradicionalment s'associa a les dones adscrites a l'islam. És una mirada que aniquila aquesta figura femenina silenciada.

Tatiana Parcero (1995-96) a “Cartografía Interior” (Figura 44) també utilitza el seu cos com a fil conductor de les seves fotografies. Ella aborda el caràcter construït, múltiple, social i dinàmic de les identitats. Per fer-ho col·loca autoretrats fotogràfics transparents de fragments significatius del seu cos per sobre d’altres imatges que són rellevants per ella i que relaciona amb la seva càrrega identitària, com còdexs antics, mapes d’un món que ja no existeix, il·lustracions, etc. D’aquesta forma, les dades de la història ancestral del seu Mèxic natal queden marcades al seu cos. Els mapes i les diferents il·lustracions funcionen com a tatuatges sobre el seu propi cos, com una forma de reivindicar la història del seu país i el seu origen cultural. Els gestos amb les mans i els ulls tancats em porten cap a la introspecció en aquesta sèrie fotogràfica. Sobre com els mapes i la història ens travessa i com el cos s’insereix en unes estructures preexistentes, apropiant-se d’elles al mateix temps, amb les marques de la vida personal.



*Figura 44. Cartografía Interior. Tatiana Parcero (1995-96)*



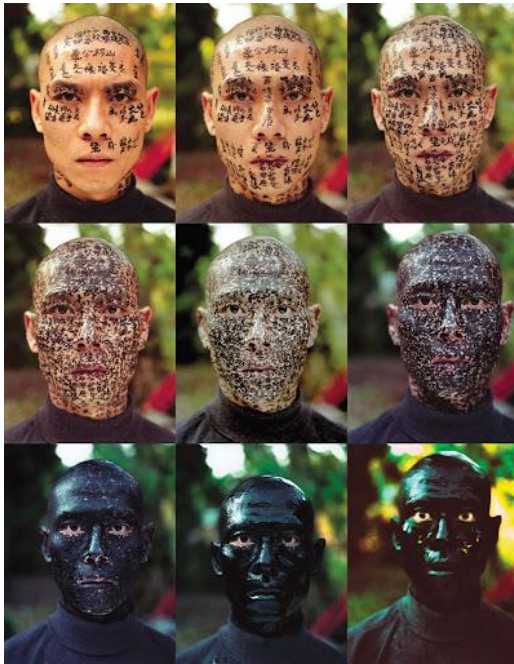


Figura 45. Árbol genealógico. Huan Zhang (2003)

En diàleg amb la identitat, la memòria i el territori, l'obra "Árbol genealógico" (Figura 45) de l'artista xinès Zhang Huan (2003) em fa pensar també en com l'exterior o la societat s'inscriu en els nostres cossos. A través de la performance, en aquesta seqüència de nou fotografies, mostra com el seu rostre es va cobrint cada vegada més amb cal·ligrafia xinesa fins al punt de recobrir i saturar tota la cara amb tinta negra. Poc a poc, la cara de l'artista es va cobrint i acaba desapareixent. Les paraules i la tinta suggereixen el pes dels vincles familiars i determinades demandes socials i culturals que amenacen esborrar la seva identitat personal. Zhang Huan fa una crítica d'això, reflectint a través de la seva mirada canviant la seva negativa a tal qüestió. En el cas de l'artista xinès el mapa, l'exterior, la societat pesa sobre el seu cos. L'esborra. El fa desaparèixer. En el cas de Parceró el cos es sobreposa al mapa, a l'exterior. Apropiant-se d'ell, patint-lo, re-significant-lo.

## Intensitats afectives de les imatges

Observo que aquesta vegada la implicació amb la pràctica és general. Els alumnes estaven submergits en el procés tant de fer-se els tatuatges com de tatuar (Figura 46). L'acte de tatuar-se provoca intensitats afectives de benestar, satisfacció i felicitat. Tenia això ja a veure amb les implicacions de l'acte de tatuar-se en el procés subjectiu? Els hi vaig preguntant sobre els elements que es van tatuant. Veig números, dates, corones, creus, frases... Creia que això em faria comprendre el seu sentit. El Diego i el Marcos em diuen que han volgut tatuar-se el nom de les seves famílies: "Los granaínos", "Los cafeletes". En el mateix grup, també s'han pintat símbols com corones, creus, noms de dates importants com el naixement o la mort d'algun familiar, etc. Observo diferències de gènere en el contingut de les representacions. Les noies, en canvi, es tatuen flors, cors i frases d'amistat o d'amor.

El sentit dels tatuatges també pot radicar en aspectes com la mida, la zona o els llocs on decidim exhibir-los. La Lorena i la Marisa decideixen pintar la cara a la Naiara. Conscients de l'estigma social que encara pesa sobre el tatuatge, decideixen tatuar-se la part més visible del seu cos, que és el rostre, ja que la resta del cos sempre pot estar cobert.



*Figura 46: Intensitats afectives en l'acte de tatuar-se*

Més enllà del simbolisme i del significat del contingut del que ens tatuem, per mi el que transgredeix el tatuatge és la “normalitat” del cos al modificar-se. El cos ja no és el mateix. El cos s’altera. I no només físicament, sinó que és una pràctica que afecta i transforma el ser. La Marisa li diu a la Lorena que vol que li tatui alguna cosa sobre la seva amistat. En aquesta experiència emergeix una interacció entre les idees d’una i les propostes de l’altra. Emergeix un diàleg reflexiu entre els gustos personals i com la tatuadora treballa aquestes idees per representar-les. Tot i que podríem dir que no és només una representació d’una idea, sinó que diu quelcom del subjecte. En aquest sentit, la Lorena juga un paper com a mediadora de subjectivitat que finalment, exterioritza en la iconografia del tatuatge. D’aquesta forma, la materialització del tatuatge és important, no tant pel seu contingut, sinó pel que és capaç de dir sobre el subjecte, de revelar quelcom sobre la seva subjectivitat encarnada. De la mateixa manera, la tatuadora té un paper important en tant que mediadora d’aquesta subjectivitat que s’exterioritza finalment a través de la iconografia del tatuatge. També hi ha quelcom lúdic en el procés. Riuen. S’ho passen bé. I no és també allò lúdic i el plaer motius que intervenen la construcció del subjecte?



*Figura 47: Materialitats de la cultura visual encarnades en els tatuatges*

Les materialitats de la cultura visual encarnades en els tatuatges em deixen veure els valors a partir dels quals es defineixen i amb els que s'identifiquen (Figura 47). Valors que afirmen la importància que tenen els vincles de l'amistat, l'amor, la família i la religió. El sentit dels tatuatges moltes vegades tenen a veure amb gravar sobre la nostra pell alguna cosa personal o íntima que ens diferenciï. Potser a la inversa que Zhang Huan, on la tinta negra el que fa és esborrar qualsevol rastre de la seva identitat personal. O esdevindrà una moda que només es recolzi en criteris purament estètics? Potser més propers a Tatiana Parceró, on el cos es sobreposa als rastres de la història social i cultural. Les experiències i el context dels alumnes actuen com a base de referència. L'activitat és un viatge cap a l'interior, on "la pell és la superfície sensible que ens posa en contacte amb l'exterior i amb l'interior i on cada alumne des de la introspecció els recrea a partir de les seves formes d'interpretar el món" (Romero, 2014, pàg. 206)

També veig que la cal·ligrafia de Shirin Neshat ha ressonat en les produccions, en forma de frases poètiques sobre amor o amistat. Trobo a faltar al mateix temps, una part de denúncia en el tatuatge. De protesta al no estar d'acord amb alguna cosa. Però quan narren el sentit dels seus tatuatges no hi

ha rastres de denúncia, sinó que més aviat utilitzen els seus cossos com si fossin àlbums on inscriuen la memòria de les seves vivències, els seus contactes afectius i els seus records. Són les “marques” que revelen la seva construcció subjectiva i que a partir del seu univers de significacions, responen a la mirada dels altres que observen i pregunten. D’aquesta forma, potser la pell ja no és un full en blanc, sinó que està carregada d’història, experiència, cultura, afectes i relacions. La pell és la superfície que ens posa en contacte amb l’exterior i on s’imprimeixen les diferents capes que teixeixen les identitats, sempre múltiples, dinàmiques, canviant i en contínua construcció.



## CONCLUSIONS

### La liminalitat dels marcs per a la producció de noves narratives sobre l'educació

Abans d'acabar d'escriure la tesi, en arribar a aquest apartat que són les conclusions, vaig fer neteja de tots els papers desbaratats que tenia per la meua habitació. No sé quantes vegades m'he l'he tornat a llegir pensant en com podria tancar, lligar, resumir tots els temes que he abordat. He tornat als esquemes, mapes conceptuals, etc. I ara mateix el meu escriptori torna a estar ple de fulls desendregats.

De la mateixa manera que vaig abordar els objectius d'aquesta recerca des de la transformació, l'esdevenir i l'obertura, a través d'aquestes conclusions també tractaré d'abraçar el desordre, el no-saber i la no-linealitat. Així doncs, potser no cal tancar, lligar i resumir, ja que cauríem en la pretensió de veritat i objectivitat, sinó que el que podria oferir a través d'aquestes conclusions són algunes línies d'indeterminació (MacLure, 2013; St. Pierre, 2019) partir de les quals continuar desplaçant-nos.

Al rellegir-me la tesi m'he adonat que hi ha qüestions que es repeteixen i que les he anat abordant a través de les diferents capes. Un d'aquests elements als quals m'aproximo repetidament és la **dicotomia entre el dins i el fora**, ja sigui del centre escolar –entre els interessos de la joventut i els interessos acadèmics o entre les cultures visuals juvenils i la cultura escolar, o a grans trets de la societat –entre la societat majoritària i la minoritària, el coneixement acadèmic i les experiències culturals encarnades. Hi ha un anhel continu de voler fer més difoses aquestes línies i convertir-les en “entremitjos”, és a dir, que esdevinguin tercers espais (Bhabha, 1994; Wilson, 2003) no-marcats, no-definits. Arran d'aquesta dicotomia, a la capa d'*Aprenentatges* em preguntava:

*Què passa quan infants i adolescents educats/des per **la cultura popular i les tecnologies** es troben amb **el coneixement escolar**? I a la vegada, quins continguts, competències, estratègies del currículum escolar desenvoluparé amb infants i adolescents a través de l'experiència amb el **projecte Identitats mòbils**?*

Aquestes preguntes situen el projecte *Identitats mòbils* com un espai de mediació, un entremig en el que el dins i el fora s'entrellaça en la recerca; i que es pregunta constantment com lidiar amb les exigències del currículum escolar tenint en compte al mateix temps els interessos de la joventut. Així doncs, a través de la cultura visual, el projecte *Identitats mòbils* ha estat **un espai de mediació que ha**

**possibilitat altres processos de relació que han estat transformadors per a la producció de noves narratives sobre l'educació.**

Per a la producció d'aquestes noves narratives sobre l'educació ha estat important tenir en compte la noció de marcs. Quan vaig començar a escriure la tesi, enmig del caos i el desordre que ha caracteritzat aquest procés, un dels textos que em van resultar reveladors van ser *Marcos de Guerra* (Butler, 2010) i *Resistencias* (Butler, 2015). Aquestes lectures connectaven molt bé amb el que volia narrar; amb aquests dins i fores, aquestes línies i aquests entremetjats. Finalment, Goffman (2006) i Bal (2009) també han anat enriquint encara més el concepte de marc, fins a apropar-lo a la realitat que estava investigant de diferents formes.

A través de Butler (2010), el marc m'ha permès parlar de les operacions de poder que prioritzen uns marcs més que d'altres. Marcs que generen una ontologia del cos contingent on el "ser" subjecte depèn d'unes normes selectives i diferencials per ser reconegut. Per això parlo de **marcs contingents com aquell model de dèficit que estigmatitza el poble gitano i que té repercussions en la construcció de les identitats dels infants i adolescents com a alumnes**. Unes identitats que es construeixen des del dèficit i que posicionen als joves com a problemàtics i indisiplinats.

Però tal i com diu Butler (2010), al pensar el marc, ens l'estem qüestionant:

pensando que un marco nunca incluirá todo lo que nosotros vemos, pensamos y reconocemos. ¿Qué es por lo tanto lo que excede este marco? ¿Lo que lo perturba? ¿Podemos subvertir estos marcos? Si el marco (frame) se entiende como una manera de "romper con" o de "alejarse" [...] sugiere cierta liberación o aflojamiento del mecanismo de control y, con ello, una nueva trayectoria de afecto" (Butler, 2010, p. 27).

Per tant, preguntar-nos pel marc implica la possibilitat de pertorbar-lo, subvertir-lo, esquarterar-lo. Per produir nous marcs més justos i equitatius.

## **Pertorbar el marc per explorar les agències**

**L'acció d'emmarcar implica agència per part de qui emmarca**, és a dir, hi ha una voluntat, en aquest cas de transgredir i produir marcs més justos. Aquest acte ha suposat assemblar diferents materials de la recerca: escenes, situacions, diàlegs, fotografies, fragments del diari de camp, converses, anècdotes, lectures, etc. amb la finalitat de produir nous marcs des dels quals pensar, comprendre i emmarcar la realitat. Atenent, tal i com diu Goffman (2006), a la reserva de marcs possibles davant d'un mateix esdeveniment, i per tant, imaginant que altres marcs poden ser possibles, a través d'altres lectures,

experiències i subjectivitats. Des d'aquesta perspectiva, l'emmarcar implica un procés de construcció i interpretació travessat per l'experiència. Tenint en compte també el que afirma Bal (2009) quan escriu que l'acció d'emmarcar comporta un esdeveniment que no tracta de fixar un significat, sinó de generar noves condicions de possibilitat.

**L'acte d'emmarcar ha estat cabdal per explorar les agències dels i les joves.** Una qüestió que ha fet explícita la vulnerabilitat en aquesta recerca ha tingut a veure amb com els marcs contingents han afectat a la realitat investigada, tenint en compte que aquests construeixen categories discursives que afecten la configuració d'identitats i subjectivitats. En aquesta recerca ha estat important aquesta qüestió, atès que he explorat **les possibilitats de la subjectivitat de la joventut gitana a través de la noció d'agència**, transitant per l'agència com a resistència en un context vulnerable.

A part de tenir en compte els marcs contingents per explorar les agències, aquests també han estat importants **per re-pensar la cultura visual**. En aquesta línia, al llarg de la tesi mantinc que també existeixen uns **marcs pedagògics sobre l'educació artística** que cal que ens qüestionem, i que re-configurem cap a noves formes de concebre els aprenentatges en aquesta àrea, a través de la perspectiva de la cultura visual en educació.

## Les agències en la infància i la joventut

Per explorar les agències de la infància i de la joventut a l'educació, primer vull tenir en compte la funció social que li atorgo a l'educació, perquè considero que aquesta és un dels elements fonamentals per a l'apoderament i és generadora d'oportunitats en termes de classe social i d'igualtat. Ara bé, al llarg d'aquesta tesi, hem vist que **el desinterès i la falta de motivació en el context escolar per part de l'alumnat ha friccionat amb la funció social que hauria de tenir l'educació**. El discurs pedagògic acaba normalitzant aquestes desafeccions escolars i això contribueix a fixar i estigmatitzar les identitats dels infants i adolescents gitanos i gitanes. Emergeix en aquest sentit, per exemple, la categoria "d'alumnes problemàtics o indisciplinats".

Davant d'això, problematitzar el desinterès i la falta de motivació per part de l'alumnat i qüestionar el marc a través del que es diu que això que passa és "normal", esdevé cabdal per a explorar les agències de la joventut en lloc de fixar les seves identitats. Tenint en compte això, voldria rescatar en aquest apartat els objectius que vaig plantejar-me amb el projecte *Identitats mòbils*, amb la finalitat de comprendre com han emergit processos d'agenciament amb els i les joves durant la realització del projecte, i com s'han desnaturalitzat alguns conceptes. Aquests objectius són:



- Analitzar i comprendre com l'alumnat construeix la seva identitat, afavorint relacions d'apoderament per explorar les seves mirades, el seu imaginari i les seves representacions socials.
- Generar expectatives positives envers l'aprenentatge i l'èxit.

Pel que fa al primer objectiu, la construcció de les identitats dels i les joves com a alumnes perquè s'interessin per l'escola és important. La **tensió entre la mirada dels joves cap a sí mateixos i mateixes i l'interès del discurs pedagògic de construir la identitat dels i les joves com a alumnes** de seguida es va fer palesa en la realitat del meu projecte. Per tant, calia incidir en aquesta tensió, produint identitats més amples i espais per a què es poguessin pensar com a alumnes.

En aquesta recerca he abordat la construcció de les identitats dels i les joves com a alumnes a través de com l'escola construeix els subjectes-alumnes-professors. De manera que, **per estudiar com es construeixen les identitats, he tingut en compte els marcs discursius i contingents que construeixen un determinat tipus de subjecte**. Perquè són les estructures de poder les que donen sentit a les identitats de la joventut gitana, i perquè si volem contribuir a la construcció de les seves identitats com a alumnes, caldria transformar-les.

Tenint això en compte, a la capa de *Discontinuitats* he explorat com emergeixen les agències a través de la categoria "d'alumnes problemàtics" construïda pel discurs pedagògic. D'aquesta forma, hem vist com els i les joves s'apropien d'aquesta categoria i troben formes de contestació al voltant d'ella. A partir d'elements que conformen la cultura contra-escolar (Willis, 1979) –temes com la sexualitat, les drogues i altres qüestions considerades "tabú" en l'entorn escolar– són utilitzats per a "marear a los profes", tal i com diu el mateix alumnat. Des d'aquesta perspectiva, **l'agència és una reelaboració de les condicions d'existència que reitera les pràctiques discursives que constitueixen als joves com a subjectes problemàtics**. El que es fa necessari tenint això present és que és precís esquarterar els marcs contingents, i per tant, transformar aquestes categories subjectives, oferint un ventall més ric de subjectivitats a través de les quals la joventut gitana pugui emmirallar-se. I pugui expressar així les agències des d'uns marcs alternatius que construeixin unes identitats positives d'aquests joves com a alumnes.

La perspectiva de la cultura visual en educació esdevé en aquest punt essencial per pensar en que les experiències subjectives d'aprenentatge d'aquests joves que tenen lloc fora de la institució escolar. Els diversos contextos d'aprenentatge, les formes que adopta l'aprenentatge dels i les joves fora de l'escola, hauria de formar part del material a partir del qual es construeixi el coneixement a l'escola. Tenir això en consideració és necessari per construir unes identitats com a aprenents més amples, des

d'una visió de l'aprenentatge expandit, que reconeguïn als diferents alumnes com a subjectes que volen aprendre.

En relació al segon objectiu, per generar expectatives positives envers l'aprenentatge i l'èxit, em pregunto pel retorn de l'alumnat i la seva implicació en el projecte. Per fer-ho, re-significo aquestes paraules i acullo la impossibilitat d'una comprensió plena en la tasca d'anàlisi i d'interpretació des d'una perspectiva post-qualitativa. Això ha suposat albergar les paradoxes de la participació, els desencaixaments i el desordre. Així doncs, al llarg de la recerca, **ha estat necessari desestabilitzar alguns conceptes que són considerats purs i universals des de la primacia de la racionalitat crítica i la comprensió plena en l'anàlisi i la interpretació de les dades.**

He problematitzat **el diàleg** com a estratègia pedagògica que assumeix que tothom té les mateixes oportunitats per parlar i que totes les idees seran tolerades per finalment arribar a **acords consensuats**. Contràriament a això, els diàlegs han estat desordenats i les veus es trepitjaven unes amb les altres, qüestions que m'han fet pensar en altres estratègies pedagògiques. En aquesta línia, m'he acostat a **la reflexió** des de l'apoderament del cos, on hem vist que hi ha un desplaçament entre la reflexió crítica sobre els estereotips de gènere a les cançons de *reggaeton* i la reflexió des d'una altra tessitura, on els cossos de les dones són uns cossos apoderats, que es mouen i ballen plegades, i no necessàriament per a un altre. En aquest fil, **el treball en grup** s'ha abordat des del ballar plegades i des de la construcció del vincle a través del ball.

Desestabilitzar aquests conceptes ha estat necessari per valorar les formes de participació i d'agència de l'alumnat, i per tant, per comprendre la seva implicació en les sessions del projecte. Perquè tal i com hem vist, ensenyar té a veure també amb les resistències al coneixement; i per tant, **la falta de motivació o desinterès no sempre s'ha de veure com un estat passiu d'aprenentatge, sinó com a formes de rebuig actives que ens porten a preguntar-nos com a través d'aquestes resistències es poden produir formes generatives de coneixement.** A la tesi, s'ha produït un desplaçament en què no he buscat analitzar tant què diuen les veus de la joventut, sinó que he tingut en compte les interrupcions i les resistències com a formes d'agència que em parlen sobre la negociació dels i les joves en la meva recerca, i en general, en el centre escolar.

Arran d'aquests marcs contingents que fixen les identitats dels/les joves de la comunitat gitana, hi ha hagut una altra qüestió que ha relluït en la recerca i que m'ha permès explorar les agències. Fruit de converses i xerrades durant la investigació, vaig observar que **s'associava la continuïtat acadèmica amb processos de des-gitanització.** És molt comú, per exemple, situar l'agència de la comunitat gitana en el qüestionament dels seus valors i les seves creences, restant inalterables els de la societat

majoritària-occidental. En canvi, des de perspectives post-colonials el que caldria criticar és com el sistema mundial capitalista i la creació d'identitats racialitzades i globalitzades continuen dominant el món a favor del progrés i el desenvolupament (Canella i Viruru, 2004), per tal que hi hagi un canvi a nivell global.

Tenint en compte que des de la recerca sobre condicions d'èxit i continuïtat acadèmica de la població gitana (Abajo i Carrasco, 2005; Berémenyi i Carrasco, 2017) hi ha hagut un desplaçament de les teories del dèficit cap a les teories de les agències, a través d'aquesta tesi he ofert una mirada de les trajectòries seguint aquesta mateixa línia. És al capítol de *Trànsits i Espais* he explicat que, tot i que la recerca sobre trajectòries busca analitzar les oportunitats en termes de classe social i d'igualtat, aquestes no tenen perquè ser cronològiques i lineals sinó que poden ser intermitents i discontinues, tal i com ens ha demostrat el relat de la Meri. Així doncs, més enllà del model d'alumne estandarditzat que segueix una trajectòria acadèmica contínua, **he contemplat les interrupcions i les intermitències com a formes agèntiques de transitar les etapes escolars.** En la història de la Meri emergeixen processos d'agència en els que contradiu la figura de "la desertora" que marxa de l'institut i no torna. En canvi, **la seva trajectòria escolar emergeix com un espai d'agenciament que reflecteix una temporalitat discontinua, una estratègia de re-començament que fuig de la linealitat esperada.** Finalment, encara que marcada per la discontinuïtat, és una història que relaciona la finalització de la secundària amb la realització personal i a través de la qual emergeixen significacions positives envers l'escola al voltant del reconeixement social i unes millors condicions de vida.

## Les agències per re-pensar la cultura visual

La perspectiva de la cultura visual en educació s'ha anat transformant i nodrint al llarg d'aquesta tesi des de dues vessants. En primer lloc, per pensar la cultura visual també situo uns marcs pedagògics existents sobre l'educació artística. Atkinson (2012) parla sobre els marcs predominants de l'educació artística que persisteixen; i Hernández (2007) ho explica en forma de narratives dominants en l'educació artística. A través del projecte he tractat de re-configurar aquests marcs per pensar noves formes de concebre l'aprenentatge i l'educació artística assumint la perspectiva per a la comprensió crítica de l'educació des de la cultura visual.

En segon lloc, a part dels marcs pedagògics existents, els estudis de la cultura visual es pregunten pel paper que tenen les noves formes de la cultura contemporània en la construcció del nostre ser i estar en el món. Així que analitzar i interpretar l'entorn digital i tecnològic per pensar en la construcció

d'identitats, subjectivitats i processos de socialització ha estat important per pensar l'Educació de les Arts i la Cultura Visual (Hernández, 2003).

Si bé aquestes dues vessants en un inici es veien com una dicotomia que reflectia, d'una banda, el que es fa dins de l'escola; i de l'altra, el que passa fora d'aquesta, finalment aquestes dues dimensions s'aborden conjuntament. És a dir, **la cultura visual emergeix com un espai de mediació que ha anat re-configurant els marcs predominants sobre l'educació artística i que ha fet més permeables els seus límits**. Les aportacions del post-humanisme i els nous materialismes han estat cabdals per aquesta re-configuració com també, per a explorar les agències dintre de la cultura visual. Així que en aquest espai voldria concretar com han emergit aquestes agències i com afecten tant a la cultura visual com a la cerca de noves formes d'aprendre.

Al capítol de *Discontinuitats* he mostrat una escena en la que explico què passa quan utilitzem les tecnologies en l'espai escolar amb la intenció d'afavorir uns aprenentatges menys hermètics que vinculin els interessos acadèmics amb les experiències dels i les joves fora de l'espai escolar. El que vam veure és que les tecnologies eren utilitzades de formes no adequades en relació amb el que es demanava des del projecte, i aquesta forma d'utilitzar-les, acabava reafirmant el discurs contaminant de les tecnologies que s'enunciava des del centre escolar.

Però a la capa de *Visualitats*, la mirada s'expandeix i presta atenció als altres usos que també fan els i les joves en relació a les tecnologies. En aquesta capa, l'important no és la cerca pel cos autèntic i per l'agència individual, sinó que s'aborden formes d'agència compartida entre la multiplicitat de cossos i els dispositius digitals. Això ha implicat un nou desplaçament que va dels efectes que poden tenir les tecnologies, les imatges dels mitjans i la cultura popular en les subjectivitats dels i les joves, **cap a valorar l'agència de la pràctica fotogràfica i els dispositius mòbils en tant que afavoreixen la construcció de contactes i de relacions socials a partir dels quals es negocia i es construeix la identitat**. Tot i així, és cert que dins d'aquestes xarxes afectives, hem vist que, de la mateixa manera que poden proporcionar espais de pertinença, també poden emergir com a espais d'alienació. I és que la qüestió de l'agència no està exempta d'uns altres marcs. En aquest cas, **uns marcs estètics masculinistes i occidentals** que reforcen allò normatiu i que també s'han qüestionat.

A part de la fotografia, he utilitzat altres mètodes visuals al llarg de la recerca, que m'han aprofitat a una visió no-adultcèntrica en la investigació per tal d'oferir moments d'agència participant durant el procés d'aprenentatge. En aquest sentit, **a través de la realització d'autoretrats a partir de la tècnica del collage emergeix un espai de relació on l'alumnat es pensa en diàleg amb els seus contextos socials, materials i biogràfics**, amb la finalitat d'indagar en la multiplicitat dels seus mons

d'aprenentatge i de corporeïtzar els aprenentatges dins de l'entorn escolar. Pel que fa a la forma d'anàlisi i interpretació, els *collages* esdevenen representacions intra-actives material-discursives en les que diferents elements, tant humans (persones o imatges d'ells mateixos) com no humans (animals, objectes, espais naturals, sensacions, afectes, etc.), intra-actuen en la configuració dels autoretrats dels i les joves.

A través dels tatuatges i la seva relació amb diverses artistes contemporànies, també hem comprovat com **les materialitats de la cultura visual encarnades deixen veure els valors a partir dels quals es defineixen i amb els que s'identifica la joventut**. Valors que afirmen la importància que tenen els vincles de l'amistat, l'amor, la família i la religió. Així que la materialització del tatuatge ha estat important pel que ha estat capaç de revelar sobre les subjectivitats encarnades dels i les joves.

Finalment, veiem com **els marcs pedagògics predominants s'han anat re-elaborant a través d'uns aprenentatges més mòbils**, que transiten entre el dins –els interessos acadèmics– i el fora –altres espais on es poden produir els aprenentatges. En aquests exemples anteriors, la producció de visualitat ha estat clau per situar-me en aquest espai de mediació entre el centre escolar i les inquietuds i les agències dels i les joves.

## **Les agències relacionades amb la corporalitat i els moviments dins i fora de l'escola**

Uns aprenentatges més mòbils també m'han ajudat a explorar les agències relacionades amb la corporalitat i les mobilitats. Així doncs, sortir de l'escola i explorar les exterioritats per tal de vincular l'escola amb d'altres contextos de les vides dels i les adolescents i del barri ha estat important per apropar-me a les agències dels i les joves des de l'esdevenir. L'agència conceptualitzada com a esdevenir emergeix dins d'assemblatges (Deleuzze i Guattari, 1980) que van de l'apoderament –quan les coses estan alineades– al des-apoderament –quan la direcció es bloqueja i fricciona. En aquest sentit, hem vist que el que diuen els i les adolescents sobre el barri correspon a les diferents cares de la Mina. Per tant, la història d'un barri castigat a través de la precarietat d'alguns habitatges a través d'històries personals, com les que s'aborden a la pel·lícula documental *15 anys a Venus* de la Mariona Giner i el Sergi Pujolar (2015), contrasta amb l'oferiment d'una quotidianitat del barri més alegre, com la que narra a través de les veus dels veïns i veïnes en Quim Masferrer (2018) a *Especial la Mina*. I així ho han demostrat en aquesta tesi els i les adolescents, per exemple, quan expliquen els sentiments que els hi desperta el seu barri o quan pensen els recorreguts que els hi agradaria fer per mostrar-los-hi a algú que no el conegués.

A través de les narracions dels i les joves, interpreto que **existeix una imatge generalment positiva del barri, que suggereix una forma expansiva d'imaginar-ho i de seguir vivint allà, que no pas una realitat estancada, de la que vulguin fugir. Però també he trobat qüestions que al mateix temps frenen els moviments dels seus cossos quan habiten el barri**, com quan diuen que els hi resulta desagradable veure tanta brutícia pels carrers, o que els hi fa por veure gent drogant-se pel carrer.

En aquest sentit, voldria destacar com un futurible, repensar les polítiques públiques urbanes a través de la realització d'un *Photo Voice* mòbil que connectés els i les estudiants amb el seu barri i les seves comunitats i que finalment, a través de dispositius visuals i mòbils fos informat als responsables sobre polítiques urbanes. Ho contemplo com una d'aquelles qüestions que queden obertes del projecte d'investigació, com una indeterminació a partir de la qual podria continuar desplaçant-me.

Seguint el fil que es dibuixa amb aquest futurible, podríem continuar imaginant altres marcs des del reconeixement de les desigualtats i de l'alteritat per construir aliances per al canvi social. Encara que això, com ha passat en aquesta tesi, comporti haver de re-pensar i re-interpretar els supòsits i les assumpcions que podem tenir com a mestres, investigadores i com a dones. Així que per anar-me acomiadant, vull destacar que això ha estat una etnografia que no només ha observat de forma participant, sinó que s'ha afectat pel camp i això ha portat a re-pensar contínuament les meves assumpcions i la meva pràctica. És a partir d'aquestes afectacions, que **la vulnerabilitat per pensar l'experiència al camp ha estat constitutiva de l'etnografia**. El diari de camp ha estat l'espai a través del qual ha emergit aquesta vulnerabilitat constitutiva en la investigació, i que a partir dels diferents fragments mostrats, espero haver fet explícita –a través d'anar donant sentit als afectes i a les emocions i construint coneixement a través d'aquests.

Tenint en compte que **la vulnerabilitat també s'ha infiltrat en la recerca amb els i les joves de diferents maneres** –per exemple, en la forma en què els discursos adultcentristes impregnen les pràctiques escolars i la vida social en general, **m'agradaria realçar la col·lectivitat i la interdependència per pensar els processos d'agenciament**. Si acceptem aquesta interdependència, els vincles i les xarxes de suport esdevenen clau per a la producció d'uns marcs més justos. Així que, per acabar, i per continuar pensant en l'expansió dels marcs, m'agradaria destacar els vincles com a motors de canvi per construir marcs decolonials i feministes. I per això, és important pensar en la vulnerabilitat de la manera que ho fa Butler (2010), com una crida per teixir xarxes de solidaritat i resistència tenint en compte les múltiples interseccions de les estructures socials des de la responsabilitat global com a reflexió crítica sobre determinades normes excloents:

Tal vez dicha responsabilidad solo pueda empezar a realizarse mediante una reflexión crítica sobre esas normas excluyentes por las que están constituidos determinados campos de reconocibilidad, unos campos que son implícitamente invocados cuando, por reflejo cultural, guardamos luto por unas vidas y reaccionamos con frialdad ante la pérdida de otras (Butler, 2010, pàg. 61).

Butler (2010) ens recorda de la importància de les xarxes de solidaritat des de la jerarquia del dol, però a mi em sembla cabdal en tota acció feminista i en el cas concret d'aquesta tesi, pensar-ho en el terreny de l'educació. Per construir aquestes xarxes, cal reconèixer les desigualtats i els privilegis i això requereix alhora la cura en les relacions: amb els professors, les famílies, l'alumnat. A la vegada, en el marc d'aquesta tesi, em pregunto com es poden teixir aquests vincles i xarxes de solidaritat des de la cultura visual. Potser destapant els marcs coercitius que tracten de regular l'afecte de forma diferencial? I oferint marcs alternatius que s'oposin a les interpretacions dominants? O... i si ens imaginem que som nosaltres els i les "altres" fotografiades? Potser aquestes preguntes ens porten a **considerar la nostra responsabilitat ètica per a la transformació social. Per pensar en com afectem a l'altre i reflexionar sobre si el que estem llançant al món contribueix a oferir uns marcs i unes relacions més justes.** Desitjo que aquestes pàgines, i les escenes, situacions i moments narrats hagin estat generadors d'afectes, intensitats i moviments per tal d'esquerdar els marcs que s'ofereixen per a la comprensió de certes problemàtiques o situacions educatives i socials, i d'oferir-ne d'altres més oberts, fluïts, interdependents i relacionals.

## CONCLUSIONS – Translation into English

### The liminality of the frames for the production of new narratives about education

Before finishing writing the thesis, having reached the conclusions section, I cleaned up all the disorganized papers that I had in my room. I cannot tell how many times I have read my thesis thinking about how to close it, how to sum up all the topics I have addressed. I have come back to the diagrams and mind maps, and right now my desk is again full of untidy papers.

Just like I addressed the objectives of this research from transformation, evolution, and openness, in these conclusions I will also try to embrace disorder, non-knowledge and non-linearity. Therefore, closing and summarizing might not be necessary, for we could follow in the pretension of truth and objectivity; rather, what I can offer through these conclusions are some lines of indeterminacy (MacLure, 2013; St. Pierre, 2019) from which to continue moving.

Reading my thesis again, I have realized that there are some questions that repeat and I have addressed through the different layers. One of these elements which I approach repeatedly is the **dichotomy between the inside and the outside**, be in the education centre –between the interests of the youth and the academic interests, or between the youth visual cultures and the school culture–, be in the general society –between the majority and the minority society, or between the academic knowledge and the embodied cultural experiences–. There is a continuous will to blur these lines and transform them into ‘intermediates’, that is, that they become non-marked and non-defined third spaces (Bhabha, 1994; Wilson, 2003). Departing from this dichotomy, when addressing the *Learning (Aprentatges)* layer, I wondered:

What happens when children and adolescents who are educated by **technologies and popular culture** meet **school knowledge**? And, at the same time, which contents, competences, and school curriculum strategies will I develop with children and adolescents from the experience gained with the ***Mobile Identities*** project?

These questions locate the *Mobile Identities* project as a mediation space, an intermediate in which the inside and the outside intertwine with research, and which constantly wonders how to deal with the school curriculum demands considering at the same time the interests of the youth. Thus, through visual culture, the *Mobile Identities* project has become a **space for mediation which has made**



**possible other relational processes, transformative for the production of new narratives about education.**

For the production of these new narratives about education, considering the notion of ‘frame’ has been important. When I started writing the thesis, amongst the chaos and disorder that have characterized this process, two of the texts that I found essential were *Marcos de Guerra* (Butler, 2010) and *Resistencias* (Butler, 2005). These texts connected perfectly with what I wanted to narrate, with these insides and outsides, these lines, and these intermediates. Finally, Goffman (2006) and Bal (2009) also enriched the concept of ‘frame’ in a way that made it closer to the reality I was researching in different ways.

Through Butler (2010), the ‘frame’ has allowed me to speak about these power operations that prioritize some frameworks over others. Frameworks which generate an ontology of the contingent body where “being” a subject depends on selective and differential norms to be recognized. That is why I speak about **contingent frames such as the deficit model which stigmatizes the Spanish Roma people and has effects on the children’s and adolescents’ identities as students**. Identities which are built from the deficit approach, and which position the youth as problematic and undisciplined.

But, as Butler (2010) states, when thinking about the frame, we are questioning it:

thinking that a frame will never include everything we see, think and recognize. What, then, exceeds this frame? What disturbs him? Can we subvert these frames? If the frame is understood as a way to "break with" or "move away" [...] it suggests some liberation or loosening of the control mechanism and, with it, a new trajectory of affection (Butler, 2010, p. 27).<sup>6</sup>

Therefore, questioning the frame implies the possibility of disrupting it, subverting it, cracking it, to produce fairer and more equitable frameworks.

## **Disrupting the framework to explore agencies**

The action of framing implies agency by the one who frames; that is, there is a will, in this case, to transgress and produce fairer frameworks. This act has supposed assembling different research materials: scenes, situations, dialogues, photographs, fieldwork diary fragments, conversations, anecdotes, readings, etc., with the goal of producing new frameworks from which to think, understand,

---

<sup>6</sup> The citations in this section have been translated into English, the translation is mine.

and delimit reality. This considering, as Goffman (2006) affirms, the reserve of possible frameworks before a certain event, through other readings, experiences, and subjectivities. From this perspective, framing also implies a process of construction and interpretation which intersects with experience. Also considering what Bal (2009) states, when she writes that the action of framing entails an event which does not aim to establish a meaning but to generate new conditions of possibility.

**The act of framing has been crucial to explore the young people's agencies.** A question that has made vulnerability explicit in this research project has been related to how contingent frames have affected the researched reality, taking into account that they construct discursive categories which affect the configuration of identities and subjectivities. In this research, this question has been important, for I have explored **the possibilities of the Spanish Roma youth's subjectivity through the notion of agency**, understanding agency as resistance in a vulnerable context.

Apart from considering the contingent frames for exploring agencies, they have also been important for **re-thinking visual culture**. In this vein, throughout the thesis I affirm that there are also some **pedagogical frames about art education** which we must question and re-configure towards new ways of conceiving learning in this field, through the perspective of visual culture in education.

## **Agencies in childhood and youth**

To explore agencies in childhood and youth, I would like first to consider the social function that I give to education, because I consider it as one of the fundamental elements for empowerment and opportunity-generation in terms of social class and equality. However, throughout this thesis we have seen that **students' disinterest and lack of motivation in the school context friction with the social function that education should have**. The pedagogical discourse ends up normalizing these school disaffections, which contributes to determining and stigmatizing the Spanish Roma children's and adolescents' identities. In this vein, for example, the category "problematic or undisciplined students" emerges.

In this context, problematizing the students' disinterest and lack of motivation and questioning the framework through which it is "normalized" becomes crucial to explore the agencies of the youth instead of determining their identities. Taking this into account, I would like to bring back the objectives of the *Mobile Identities* project, to understand how agency processes have emerged amongst the youth during the development of this project, and how some concepts have been denaturalized. The objectives were:

- To analyze and to understand how students build their identity, fostering empowerment relationships to explore their perspectives, their imaginary, and their social representations.
- To generate positive expectations towards learning and success.

Regarding the first objective, the construction of the identities of the youth as students for them to get interested in school is important. The **tension between their way of looking at themselves and the interest of the pedagogical discourse to construct the identity of the youth as students** was evinced right from the beginning of my project. Thus, it was necessary to address this tension, producing broader identities and spaces for the youth to think of themselves as students.

In this research I have addressed the construction of the identities of the youth as students from the point of view of how the school constructs subjects-students-teachers. Therefore, **to study how identities are configured, I have considered the discursive and contingent frameworks that constitute a certain type of subject**. Because power structures give sense to the identities of the youth, and because transforming these structures is necessary if we want to contribute to the configuration of their identities as students.

Taking this into account, in the *Discontinuities (Discontinuitats)* layer I have explored how agencies emerge from the “problematic students” category, constituted by the pedagogical discourse. This way, we have seen how young people appropriate this category and find ways of contestation around it. Using elements which are part of the counter-school culture (Willis, 1979) –such as sexuality, drugs and other aspects considered a “taboo” in the school context–, the students try to “bother the teachers”, as they state. From this perspective, **agency is a re-elaboration of the conditions of existence which reiterates the discursive practices that constitute the youth as problematic subjects**. Which is evinced considering this is the need to crack the contingent frames and, therefore, transform these subjective categories, offering a richer range of subjectivities through which Spanish Roma youth can mirror themselves; and expressing agencies from alternative frames that configurate positive identities of these young people as students.

The visual culture perspective in education becomes at this point essential to think about the subjective learning experiences of these youth which take place outside the school institution. The diversity of learning contexts, the ways that learning adopts outside of the school, should be part of the material from which school knowledge is constructed. Considering this is necessary to build

broader identities as learners, from the perspective of the expanded learning, which recognize the different students as subjects willing to learn.

Regarding the second objective, to generate positive expectations towards learning and success, I wonder about the return to students and their implication in the project. To do so, I re-signify these words and I embrace the impossibility of a complete understanding in the analysis and interpretation process from a post-qualitative perspective. This has led to accept the paradoxes of participation, disarrangement, and disorder. Therefore, throughout the research, **it has been necessary to destabilize certain concepts which are considered pure and universal from the supremacy of the critical rationality and the complete understanding in the data analysis and interpretation.**

I have problematized **dialogue** as a pedagogical strategy which assumes that everyone has the same opportunities to speak and that all the ideas will be tolerated to finally reach **consensual agreements**. Contrary to this, dialogues were disordered and the voices overlapped, which made me think about other pedagogical strategies. In this vein, I have approached **reflection** from body empowerment, and I have seen a displacement between the critical reflection about gender stereotypes in reggaeton songs and the reflection from another place, where women bodies are empowered bodies which move and dance altogether, and not necessarily for another person. In this line, the **groupwork** has been addressed from dancing together and from bonding-building through dance.

Destabilizing these concepts has been necessary to value the ways of participation and agency of the students and, therefore, to understand their implication in the project sessions. Because, as we have seen, teaching is also related to resistances to knowledge and, thus, **the lack of motivation or interest must not always be seen as a passive state of learning, but as active ways of rejection which make us wonder how to produce generative ways of knowledge through these resistances.** In the thesis, a displacement has been produced, for I have not tried to only analyze what the youth voices say, but I have also considered the interruptions and resistances as ways of agency, which talk about the negotiation of the youth in my research and, in general, in the school centre.

From these contingent frames which determine the identities of the Spanish Roma youth's identities, another aspect has been evinced in my research, which has let me explore agencies: from conversations and informal talks during the research project, I could observe that **academic continuity was associated with processes of de-gypsyization.** It is quite common, for instance, to situate the agency of the Spanish Roma community in the questioning of their values and beliefs, without altering those of the majority-Western society. Instead, from post-colonial perspectives, what should be criticized should be how the capitalist world system and the racialized and globalized identities

creation continue to dominate the world in favour of progress and development (Canella & Viruru, 2004), so that there is a global change.

Considering that research on conditions for success and academic continuity amongst Spanish Roma population (Abajo & Carrasco, 2005; Berémenyi & Carrasco, 2017) has displaced the theories of deficit towards the theories of agencies, in this thesis I have offered a perspective on trajectories following this line. In the *Transitions and Spaces (Trànsits i Espais)* chapter, I have explained that, despite the research on trajectories aiming to analyse the opportunities in terms of social class and equality, they do not need to be chronological and linear, but rather intermittent and discontinued, as Meri's story shows. Thus, beyond the standardized student model who follows a continuous academic trajectory, **I have contemplated the interruptions and intermittences as agentic ways of transiting the school stages.** In Meri's story, agency processes which contradict the figure of "the deserter" who leaves high school and never comes back emerge. Rather, **her school trajectory emerges as a space for agency which reflects a discontinuous temporality, a strategy of re-starting which escapes from the expected linearity.** Finally, despite being marked by discontinuity, it is a story which relates ending high school with personal realization, and through which positive significations towards school emerge around social recognition and better life conditions.

### **Agencies to re-think visual culture**

The perspective of the visual culture in education has been transformed and enriched throughout the development of this thesis from two perspectives. First, to think about visual culture I also situate certain existent pedagogical frames about art education. Atkinson (2012) talks about the dominant frameworks in art education which persist; and Hernández (2007) explains it in the form of dominant narratives in art education. Through the project, I have tried to re-configure these frames to think about new ways of understanding learning and art education assuming the perspective of critical understanding of education from visual culture.

Second, besides the existent pedagogical frames, the visual culture studies wonder about the role of new forms of contemporary culture I the construction of our ways of being in the world. Thus, analysing and interpreting the digital and technological context to think about the construction of identities, subjectivities and socialization processes has been important to think about Education of Arts and Visual Culture (Hernández, 2010).

Although these two perspectives were seen at the beginning as a dichotomy which reflected, on the one hand, what was done inside of the school, and, on the other, what happened outside of it, in the

end they were both addressed connectedly. That is, **visual culture emerges as a space for mediation which has re-configured the dominant frames about art education and has blurred their limits**. The contributions from post-humanism and new materialisms have been crucial for this re-configuration and, as well, for exploring agencies within visual culture. Therefore, I would like to specify how these agencies have emerged and how they affect both visual culture and the search for new ways of learning.

In the *Discontinuities (Discontinuitats)* chapter, I have showed a scene in which I explain what happens when technologies are used in the school space with the intention of favouring less inscrutable learnings which relate the academic interests to the experiences of the youth outside the school space. What I observed was that technologies were used in non-appropriate ways in relation with what was requested from the project, and that this way of using them ended up reaffirming the negative discourse on technologies which was promoted by the school.

But in the *Visualities (Visualitats)* layer, the perspective broadens, and it also pays attention to other uses that the youth give to technologies. In this layer, the important is not the search for the authentic body and the individual agency, but rather shared ways of agency are addressed amongst the multiplicity of bodies and digital devices. This has implied a new displacement which goes from the effects that technologies, images in the media and popular culture can have on the subjectivities of the youth, **to valuing the agency of the photographic practice and the mobile devices for they favour the construction of contacts and social relationships from which negotiation emerges and identity is configured**. Nevertheless, it is true that within these affective networks we have seen that, just like spaces of belonging can be created, spaces of alienation can also emerge: agency is not exempt of other frameworks, in this case the masculinist and Western aesthetic frameworks which reinforce the normative, which have also been questioned.

Apart from photograph, I have used other visual methods throughout my research, which have led me to a non-adultcentric perspective in the research in order to offer moments of agency participating in the learning process. In this vein, **through the use of self-portraits following the technique of collage, a space for relationship emerges, where the students think about themselves in relation with their social, material and biographical contexts**, with the objective of deepening in the multiplicity of their worlds of learning and of embodying the learnings within the school environment. Regarding the way of analysing and interpreting it, *collages* became intra-active material-discursive representations in which several elements, both human (such as people and images of themselves) and non-human

(animals, objects, natural spaces, sensations, affections, etc.), interact in the configuration of the self-portraits of the youth.

Using tattoos and their relationship with contemporary artists, we have also proved how **embodied materialities of visual culture allow the values with which the youth identify to be glimpsed**. These values affirm the importance of friendship, love, family, and religion. Thus, the materialization of the tattoo has been important for it has allowed to inform about the embodied subjectivities of the youth.

Finally, we have seen how **the dominant pedagogical frameworks have been re-elaborated through more mobile learnings**, which transit between the inside –the academic interests– and the outside – other spaces where learning can occur–. In the previous examples, the production of visuality has been crucial for locating myself in this space for mediation between the school and the concerns and agencies of the youth.

### **Agencies related with corporality and the movements inside and outside the school**

These more mobile learnings have also helped me explore the agencies related with corporality and mobilities. Therefore, going out of the school and exploring the externalities in order to link the school with other contexts of the lives of the adolescents and of the neighbourhood has been important to approach the agencies of the youth from evolution. Agency conceptualized as becoming emerges from assemblies (Deleuzze & Guattari, 1980) which go from empowerment –when things are alienated– to dis-empowerment –when direction is blocked and fractioned–. In this vein, we have seen that what adolescents say about the neighbourhood corresponds to the different faces of *la Mina*. Therefore, the story of a neighbourhood punished by the precariousness of some homes told through personal experiences, such as those included in the documentary film ‘*15 anys a Venus*’ by Mariona Giner and Sergi Pujolar (2015), contrasts with the quotidian story of a happier neighbourhood, such as that narrated by Quim Masferrer (2018) through the voices of the neighbours in *Especial la Mina*. This has been demonstrated in this thesis by the adolescents, for instance, when they explain their feelings towards the neighbourhood, or when they think about the routes that they would like to do to show it to a person who does not know it.

Through the narrations of the youth, I interpret that **there exists a generally positive image of the neighbourhood, which suggests an expansive way of imagining it and continuing living there rather than a permanent reality from they would like to escape. But at the same time, I have also found questions which stop their bodies’ movement when they habit the neighbourhood**, such as when

they state that they find unpleasant to see so much dirt on the streets, or that they are afraid of seeing people doing drugs in the public space.

In this vein, I would like to highlight as a potential topic to rethink the public urban policies through the development of a mobile *Photo Voice* which connected the students with their neighbourhood and its communities and, finally, informed policymakers via visual and mobile devices. I understand it as one of those questions that remain open in my research project, as an indeterminacy from which I could continue moving.

Following the line that this potential topic draws, we could continue imagining other frameworks from the recognition of inequalities and from alterity to build alliances for social changes. However, as has happened throughout this thesis, this implies having to re-think and re-interpret the assumptions that we might have as teachers, researchers, and women. So, to conclude, I would like to remark that this has been an ethnography which has not only observed in a participant way, but which has been affected by the field and, thus, it has made me continuously re-think my own assumptions and practice. From these affectations, **the vulnerability to think the experience in the field has been constitutive of the ethnography**. The fieldwork diary has been the space through which this constitutive vulnerability has emerged in the research, and I hope to have made it explicit through the shown fragments –through giving sense to the affections and emotions and constructing knowledge from them–.

Considering that **vulnerability has also infiltrated the research with the youth in several ways** –for instance, in the way in which adultcentric discourses imbued school practices and social life in general–, **I would like to highlight the community and interdependence to think the agencying processes**. If we accept such interdependence, bonds and support networks become key for the production of fairer frameworks. So, to conclude, and to continue thinking about the frameworks' expansion, I would like to remark social bonds as drivers for change to build decolonial and feminist frameworks. And, because of that, it is important to think about vulnerability in the way that Butler (2010) does, as a call for weaving solidarity and resistance networks taking the multiple intersections of social structures into account from the global responsibility as a critical reflection about certain exclusive norms:

Perhaps this responsibility can only begin to be realized through a critical reflection on those exclusionary norms by which certain fields of recognizability are constituted, fields that are implicitly invoked when, by cultural reflection, we mourn some lives and react coldly to the loss of others (Butler, 2010, pàg. 61).



Butler (2010) reminds us about the importance of solidarity networks from the mourning hierarchy, but I find it crucial in all feminist action and in the specific case of this thesis, to think about it in the educational field. To build such networks, it is important to recognize inequalities and privileges, and this requires care in the relationships: with teachers, families, students. At the same time, framed within this thesis, I wonder how these bonds and solidarity networks can be weaved from visual culture. Maybe uncovering the coercive frameworks which try to regulate affection in a differential way? And offering alternative frameworks which oppose the dominant interpretations? Or... what if we imagine ourselves to be the photographed “others”? Maybe these questions lead us **to consider our ethical responsibility towards social transformation. To think about how we affect the others, and to reflect on if what we are launching to the world contributes to offering fairer frames and relationships.** I hope these pages, scenes, situations, and narrated moments have been generative of affections, intensities, and movements, to crack the offered frames for the understanding of certain educational and social problems or situations, and offer others which are more open, fluid, interdependent and relational.



## REFERÈNCIES

- Abajo Alcalde, José Eugenio i Carrasco Pons, Sílvia (2005) En la encrucijada (I). El éxito escolar del alumnado gitano. *I Tchatchipen: Lil Ada Trin Tchona Rodipen Romani = Revista Trimestral de Investigación Gitana*, 49, 20–32.
- Acosta, Paula i Casasbuenas, Maria José (2016) *Tarjeta de memoria/memory card. Ensayos sobre fotografía contemporánea*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano / Editorial Politécnico Grancolombiano.
- Agüero, Sílvia (16 d'octubre de 2018) Feminisme gitano. Antigitanisme patriarcal en un sistema paio i capitalista. Debat i taller participatiu. Lleialtat Santseca.
- Agüero, Sílvia (2019) Antigitanismo patriarcal. *Pikara online magazine*.  
<https://www.pikaramagazine.com/2019/02/antigitanismo-patriarcal/>
- Ahmed, Sara (2004) Affective economies. *Social Text*, 22(2), 117–139.
- Ahmed, Sara (2006) *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others*. Durham: Duke University Press.
- Ahmed, Sara (2008) Sociable happiness. *Emotion, Space and Society* 1(1), 10–13.  
doi:10.1016/j.emospa.2008.07.003
- Ahmed, Sara (2015) *La política cultural de las emociones*. México, D. F.: Programa Universitario de Estudios de Género.
- Amparán, Aquiles (2018). Los marcos de la experiencia. *Sociológica*, 33(93), 87–117.
- Anderson, Ben i Paul Harrison (eds.) (2010). *Taking-place: non-representational theories and geography*. Surrey: Ashgate Publishing Ltd.
- Anzaldúa, Gloria (2016) *Borderlands/La frontera*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Appadurai, Arjun (1990). Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. *Theory, Culture & Society*, 7(2), 295–310. <https://doi.org/10.1177/026327690007002017>
- Appadurai, Arjun (1996). *La modernidad desbordada: Dimensiones culturales de la globalización*. Minneapolis, MN: Public Works Publications.
- Ardévol, Elisenda i Gómez-Cruz, Edgar (2012) Cuerpo privado, imagen pública: El autorretrato en la práctica de la fotografía digital. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 67(1), 181–208.  
<https://doi.org/10.3989/rntp.2012.07>
- Arias, Francisca (2016) El paisaje caminado: experiencia y formas de la ciudad vivida a pie. *Zarch*, (7).  
[https://doi.org/10.26754/ojs\\_zarch/zarch.201671517](https://doi.org/10.26754/ojs_zarch/zarch.201671517)

- Ariès, Philippe (1990) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Ariza, Vladimir (2012) *Atar a la sociedad: Adolescencia, riesgo y población en la primera mitad del siglo XX*. Treball de grau – Maestría. Universidad Nacional, Colombia.
- Atkinson, Dennis (2012) Contemporary art and art in education: The new, emancipation and truth. *ijADE*, 31(1), 5-18. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x>
- Bakko, Matthew i Merz, Sibille (2015) Toward an Affective Turn in Social Science Research? Theorising Affect, Rethinking Methods and (Re)Envisioning the Social. *Graduate Journal of Social Science*, 11(1), 7-14.
- Bal, Mieke (2005) El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales. *Comunicación y Medios*, 16, 45-68. doi:10.5354/0719-1529.2011.11547
- Bal, Mieke (2009) *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Barad, Karen (2003) Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Journal of Women in Culture and Society* 2003, 28(3), 801-831.
- Barad, Karen (2007) *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, London: Duke University Press.
- Baudelaire, Charles (1863) *El pintor de la vida moderna*. Madrid: Taurus.
- Baudrillard, Jean (1978) *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Bereményi, Ábel (2007) “Claro hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos”. Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bereményi, Ábel (2007) Relaciones y experiencias de los gitanos y los rom con la escuela. Una aproximación comparativa. *Perifèria. Revista d’investigació i Formació En Antropologia*, 6(1), 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.167>
- Bereményi, Ábel (2011) Intercultural policies and the contradictory views of teachers: the Roma in Catalanian schools. *Intercultural Education*, 22(5), 355–369. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.643134>
- Bereményi, Ábel i Carrasco, Sílvia (2017) Bittersweet Success. The Impact of Academic Achievement Among the Spanish Roma After a Decade of Roma Inclusion. Dins W.T. Pink, G.W. Nobbli (eds.), *Second International Handbook of Urban Education* (1169-1198). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-40317-5>
- Berger, John (1972) *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Berger, John (1999) Jean Mohr: Boceto para un retrato. Dins John Berger (ed.) *Para entender la fotografía, (185-197)*. Barcelona, México: Gustavo Gili\_

- Berlant, Lauren (2011) *Cruel Optimism*. Durham: Duke University Press.
- Bhabha, Homi (1994) *The Location of Culture*. London, New York: Routledge.
- Blackman, Lisa; Cromby, John; Hook, Derek; Papadopoulos, Dimitris i Walkerdine, Valerie (2008) Creating Subjectivities. *Subjectivity*, 22(1), 1–27. <https://doi.org/10.1057/sub.2008.8>
- Bolt, Barbara i Estelle Barret (2013) *Carnal knowledge: Towards a 'New Materialism' Through the Arts*. London: I.B.Tauris.
- Bourdieu, Pierre (1979) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Brah, Avtar (1996) *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Braidotti, Rosi (2015) *Lo Posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Brewster, Liz i Cox, Andrew (2019) The daily digital practice as a form of self-care: Using photography for everyday well-being. *Health*, 23(6), 621–638. <https://doi.org/10.1177/1363459318769465>
- Briscioli, Bárbara (2017) Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas En Educación*, 17(3), 1-30. [doi 10.15517/aie.v17i3.30212](https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212)
- Buckingham, David (2007) Digital media literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.
- Buckingham, David (2011) *La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista*. Madrid: Morata.
- Buckingham, David. (2007) *Beyond Technology: Children's learning in the age of digital culture*. Oxford: Polity Press.
- Butler, Judith (1995) Contingent foundations: feminism and the question of 'postmodernism'. Dins S. Benhabib, J. Butler, D. Cornell i N. Fraser (Eds.) *Feminist contentions. A philosophical exchange* (35-57) New York: Routledge.
- Butler, Judith (1997) *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Butler, Judith (2010) *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós.
- Butler, Judith (2015) *Resistencias*. México: Paradiso.
- Butler, Judith (2018) Ética y política de no-violencia (¿Qué nos hace adultos?). Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona. <http://www.cccb.org/en/multimedia/videos/ethics-and-politics-of-non-violence/228942#>
- Cannella, Gaile i Viruru, Radhika (2004) *Childhood and Postcolonization*. New York: Routledge.

- Carlquist, Erik; Prøitz, Lin i Roen, Katrina (2019) Streams of fun and cringe: talking about Snapchat as mediated affective practice. *Subjectivity*, 12(3), 228–246. <https://doi.org/10.1057/s41286-019-00074-9>
- Carrasco, Sara i Villanueva Paola (2019) Movimientos y desplazamientos en la investigación. Lo post-cualitativo como reconceptualización en dos tesis doctorales. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 159–180. <https://doi.org/10.6018/educatio.387061>
- Castells, Manuel (18 de gener 2020) La nueva sociedad red. Lavanguardia. Recuperat de <https://www.lavanguardia.com/opinion/20200118/472937590818/la-nueva-sociedad-red.html>
- Castrillón, María del Carmen (2012). Entre la minoridad y la ciudadanía. Sensibilidades legales sobre la normatividad de protección de la niñez y la adolescencia en Colombia. *Universitas Humanística*, 73, 87-106.
- Childers, Sara M. (2013) The materiality of fieldwork: An ontology of feminist becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(5), 599–609. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.786845>
- CIDE/ Instituto de la mujer (2006) Incorporación y trayectoria niñas gitanas en la E.S.O. Dins Mujeres en la Educación (9). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Clark, Alison; Moss, Peter i Kjørholt Anne Trine (eds) (2011) *Beyond Listening. Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy Press.
- Clifford, James (1997) *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge: Harvard University Press.
- Clot, Yves (1989) La otra ilusión biográfica. *Historia y fuente oral*, 2, 35-39.
- Cloutier, Marie-Soleil; Torres, Juan (Eds.) (2010) L'enfant et la ville; notes introductoires. *Enfances, Familles, Générations*, 12, 1-15. doi: 10.7202/044389ar
- Coleman, Rebecca (2008) The Becoming of Bodies. Girls, media effects, and body image. *Feminist Media Studies*, 8(2), 163-179.
- Coll, César (2013) La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. Dins Jose Luis Rodríguez (Comp.), *Aprendizaje y educación social* (156-171). Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/106.000002060
- Corradi, Laura (2019) *Gypsy Feminism*. London: Routledge.
- Cubillos, Edwin Alfredo (2012) Ciudadanías en el límite. La fotografía participativa. *Trabajo Social*, 14, 41-57.
- Curran, Marta (2017) ¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios? Explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y género. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cvetkovich, Ann (2012) Depression is Ordinary: Public Feelings and Saidiya Hartman's *Lose Your Mother*. *Feminist Theory*, 13(2), 131-146.

- Darmody, Merike; Robson, Karen i McMahon, Léan (2012) Young People and Social Capital: Transition from Primary Schools to Lower Secondary Level in Ireland. *Irish Journal of Sociology* 20(1), 19–38. doi:10.7227/IJS.20.1.2
- Davies, Bronwyn (2006) Subjectification: the relevance of Butler’s analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425–438. <https://doi.org/10.1080/01425690600802907>
- Davis, Angela (2006) *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Akal.
- Davis, Kathy (2008) Intersectionality as buzzword. A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9(1), 67-85.
- De Certeau, Michel (1984) *The Practice of everyday life*. Berkeley, Los Ángeles: University of California Press.
- Debord, Guy (1967) *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, Gilles (1995) *Negotiations*. New York: Columbia University.
- Deleuze, Gilles i Guattari, Felix (1994) *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.
- Delgado, Manuel (2011) *El espacio público como ideología*. Madrid: Catarata.
- Delgado, Manuel i Malet, Daniel (2007) *El espacio público como ideología*. Universidad de la Rioja: Jornadas Marx siglo XXI.
- Dias, Belidson (12 de març i 11 de juny de 2020) Formas de caminar: “desplazamientos” metodológicos a través de la educación y las artes. Seminari. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Döveling, Katrin; Sommer, Desnise i Harju, Anu (2018) From mediatized emotion to digital affect cultures: new technologies and global flows of emotion. *Social Media + Society*, 1(1), 1-11. doi:[10.1177/2056305117743141](https://doi.org/10.1177/2056305117743141)
- Dunajeva, Jekatyerina (2017) Education of Roma youth in Hungary: Schools, identities and belonging. *European Education*, 49(1), 56–70. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1280332>
- Duncum, Paul (2002) Clarifying visual culture: Art education. *Art education*, 55(3), 6-11.
- Effland, Arthur (2002) *Una historia de la educación del arte*. Paidós: Buenos Aires.
- Eglinton, Kristen (2013) Between the Personal and the Professional: Ethical Challenges When Using Visual Ethnography to Understand Young People’s Use of Popular Visual Material Culture. *YOUNG*, 21(3), 253-271. doi:[10.1177/1103308813488793](https://doi.org/10.1177/1103308813488793)
- Eisner, Elliot W. (2002) Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 47–55.
- Ellsworth, Elizabeth (1989) Why doesn’t this feel empowering? Working through the repressives myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.

- Ellsworth, Elizabeth (2005) *Places of learning. Media, architecture, pedagogy*. New York, London: Routledge.
- Ellsworth, Elizabeth (2005) *Posiciones en la enseñanza: Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Enriquez, Judith (2009) Tug-o-where: Practising mobilities of learning (t)here. Dins Atkinson, R. J. i McBeath, C. (Eds.) *Same places, different spaces. Proceedings ascilite Auckland 2009 (273-284)*, 26a Conferència Internacional Anual d'Ascilite, Auckland: ASCILITE.
- Esposito, Lauren (2012) Where to begin? Using place-based writing to connect students with their local communities. *English Journal*, 101(4), 70-76.
- Featherstone, Mike (1991) *Consumer culture and postmodernism*. London: Sage.
- Feenberg, Andrew (2003) Active and passive bodies: Comments on Don Ihde's Bodies in Technology. *Techné*, 7(2), 102-109.
- Feixa, Carles (2000) Generación @ la juventud en la era digital. *Revista Nómadas*, 13, 76-91.
- Feixa, Carles (2011) Past and present of adolescence in society: the 'teen brain' debate in perspective. *Neurosci Biobehav Rev.*, 35(8), 1634-1643. doi: 10.1016/j.neubiorev.2011.02.013
- Feixa, Carles (2020) Identity, youth, crisis: The concept of crisis in youth theories. *Revista Española de Sociología*, 29(3), 11–26. <https://doi.org/10.22325/FES/RES.2020.72>
- Feixa, Carles (2021) Uma geração viral? Adolescência e confinamento. *Tomo*, 20(38), 17-36. Doi: 10.21669/tomo.vi38.14698
- Feixa, Carles i González Cangas, Yanko (2006) Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. *Papers*, 79, 171-193. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.830>
- Feixa, Carles i Nilan, Pam (2009) ¿Una juventud global? Identidades híbridas, mundos plurales. *Educación Social*, 43, 75–89.
- Fendler, Rachel (2015) Navigating the eventful space of learning: Mobilities, nomadisme and other tactical maneuvers. Tesis doctoral.
- Filigrana, Pastora (2020) El pueblo gitano contra el sistema-mundo. Reflexiones desde una militancia feminista y anticapitalista. México: Akal.
- Filippello, Roberto (2018) Aesthetics and politics of the fashion image: A queer perspective. *Aisthesis. Pratiche, Linguaggi E Saperi dell'estetico*, 11(2), 75-85. <https://doi.org/10.13128/Aisthesis-23331>
- Fontcuberta, Joan (2017) *La furia de las imágenes: Notas sobre postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Foster, Hal (1988) Preface. Dins H. Foster (Ed.) *Vision and visibility (9-14)*. New York: The New Press.



- Foucault, Michel (1975) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores.
- Foucault, Michel (1978) *El nacimiento de la biopolítica: Curso del College de France 1978-1979*. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freedman, Kerry (1997) Artistic development and currículum: Sociocultural considerations. Dins R. W. Neperud (Ed.), *Child Development in Art* (95-106). Reston, VA: NAEA.
- Freedman, Kerry (2006) *Enseñar la cultura visual: Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores.
- Gallacher, Lesley-Anne i Gallagher, Michael (2008) Methodological Immaturity in Childhood Research? *Childhood*, 15(4), 499-516.
- García, Carlos Iván i Parada, Doris Amparo (2018) "Construcción de adolescencia": una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas Humanística*, 85.  
<https://doi.org/10.11144/javeriana.uh85.cach>
- Giannoutsou, Amalia (2021) *Rebel bodies and affects in movement: Imagining scenes for an indocile pedagogy*. Tesis doctoral.
- Gill, Rosalind (2007) Postfeminist Media Culture: Elements of a Sensibility. *European Journal of Cultural Studies*, 10(2), 147-166.
- Gillis, John (1981) *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations*. New York: Academic Press.
- Giner, Mariona i Pujolar, Sergi (Directors) (2015) *15 anys a Venus*. [Llargmetratge documental]. Verkami.
- Giraud, Eva (2015) Subjectivity 2.0: Digital technologies, participatory media and communicative capitalism. *Subjectivity*, 8, 124-146.
- Giroux, Henry (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/Madrid: M.E.C.
- Goffman, Erving (1979) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, Erving (2006) *Frame Analysis: Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gómez, Edgar (2012) *De la cultura Kodak a la imagen en red: Una etnografía sobre fotografía digital*. Barcelona: UOCpress.

González Castellví, Alba; Ciocchetto, Adriana i Carreras Port, Anna (2018) *Avançant cap a uns patis coeducatius*. Barcelona: Dossier Graó.

González Cortiñas, Maria José (27 de novembre de 2018) Charla Feminismo romaní. La Bonne, Centre de Cultura de Dones Francesca Bonnemaïson.

Gordon, Tuula; Holland, Janet i Lahelma, Elina (2000) Feared and Revered Bodies, Racialised and Gendered Bodies: Media Representations of Christopher Clunis and Jayne Zito. Dins Linda McKie i Nich Watson (Eds.) *Organizing Bodies: Policy, Institutions and Work* (81–101). Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Gore, Jennifer (1996) *Controversias entre las pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata.

Green, Bill i Corbett Michael (2013) Rethinking Rural Literacies Transnational Perspectives. New York: Palgrave macmillan.

Hall, Stuart i Jefferson, Tony (1976) *Resistance through Rituals*. Londres: Hutchinson.

Hamilton, Paula (2018) School books or wedding dresses? Examining the cultural dissonance experienced by young Gypsy/Traveller women in secondary education. *Gender and Education*, 30(7), 829–845. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1270423>

Hanewald, Ria (2013) Transition between Primary and Secondary School: Why It Is Important and How It Can Be Supported. *Australian Journal of Teacher Education* 38(1), 62–74. doi:10.14221/ ajte.2013v38n1.7

Haraway, Donna (1992) Ecce Homo, Ain't (Ar'n't) I a Woman, and Inappropriate/d Others: The Human in a Post-Humanist Landscape, in Judith Butler i Joan W. Scott (eds.), *Feminists Theorize the Political* (86-100). New York: Routledge.

Haraway, Donna (1997) *Modest\_Witness@Second\_Millennium. FemaleMan \_Meets\_OncoMouse: Feminism and Technoscience*. New York: Routledge.

Haraway, Donna (1999) Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y Sociedad*, 30, 121-163.

Harris, Ian M. (1995) *Messages men hear. Constructing masculinities*. UK: Taylor & Francis.

Heredia, José (2000) La mirada limpia o la existencia del otro. *La Mirada Limpia*, 0(1), 9–11.

Hernández Fernando i Sancho Juana M. (2018) Writing and Managing Multimodal Field Notes. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, August, 1–21. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.319>

Hernández, Fernando (2000) *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, Fernando (2007) *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona. Octaedro.

- Hernández, Fernando (2007) La importancia de reconocer al Otro como sujeto que puede aprender. *Revista OGE*, 4, 1-5.
- Hernández, Fernando (2008) La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 226, 85-118.
- Hernández, Fernando (2013) La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria. *Visualidades*, 11(2), 73–91.  
<https://doi.org/10.5216/vis.v11i2.30686>
- Hernández, Fernando (2018) Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *Revista Digital Do LAV*, 11(2), 103-120. <https://doi.org/10.5902/1983734833898>
- Hernández, Fernando (coord.) (2017) *¡Y luego dicen que la escuela pública no funciona! Investigar con los jóvenes cómo transitan y aprenden dentro y fuera de los centros de secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Hickey-Moody, Anna (2019) Three ways of knowing failure. *MAI: Feminism & Visual Culture*, May, 200–220.  
[https://doi.org/10.4324/9780203403297\\_chapter\\_three](https://doi.org/10.4324/9780203403297_chapter_three)
- hooks, bell (2017) *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- hooks, bell (2021) *Teoría feminista: de los márgenes al centro*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hustvedt, Siri (2017) *La mujer que mira a los hombres que miran a las mujeres*. Barcelona: Seix Barral.
- Ibáñez, Maria Jesús (22 de març de 2017) La Mina desafía el fracàs escolar. *El Periódico*.  
<https://www.elperiodico.cat/ca/societat/20170321/institut-escola-sant-adria-besos-mina-desafia-fracas-escolar-5915357>
- Iglesia, Anna Maria (2019) *La revolución de las flâneuses*. Girona: Wunderkammer.
- Ihde, Don (2002) *Bodies in technology*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Institut Escola La Mina (2017-2021). Pla estratègic Sant Adrià del Besòs, Maig 2017.
- Ivinson, Gabrielle (2012) The Body and Pedagogy: Beyond Absent, Moving Bodies in Pedagogic Practice. *British Journal of Sociology of Education* 33(4), 489–506. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.662822>
- Ivinson, Gabrielle i Renold, Emma (2013) Valleys' girls: Re-theorising bodies and agency in a semi-rural post-industrial locale. *Gender and Education*, 25(6), 704–721. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.827372>
- Jackson, Alecia i Mazzei, Lisa (2009) Introduction: The limit of voice. Dins A. Y. Jackson & L. A. Mazzei (Eds.), *Voice in qualitative inquiry* (1-13). London, UK: Routledge.
- Jackson, Alecia i Mazzei, Lisa (2013) Plugging one text into another: Thinking with theory in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 19(4), 261-271

- Jindal-Snape, Divya i Cantali, Dianne (2019) A four-stage longitudinal study exploring pupils' experiences, preparation and support systems during primary–secondary school transitions. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1255-1278. <https://doi.org/10.1002/berj.3561>
- Jones, Annabel; Brooker, Charlie; Borg, Laurie; Hogan, Ian i Phillips, Angela (Productors) (2011-2019) *Caída en Picado* (Temporada 3, episodi 1). Black Mirror [Serie]. Netflix. <https://netflix.com/>
- Kantor, Débora (Coord.) (2001) *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- Kaplan, Carina i Fainsod, Paula (2001) Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del IICE*, 10(18), 25-36.
- Kellner, Douglas (2011) *Cultura mediática. Estudios culturales, identidad y política entre la modernidad y la posmodernidad*. Akal/Estudios Visuales.
- Kerkham, Lyn i Comber, Barbara (2013) Literacy, place-based pedagogies, and social justice. Dins Bill Green i Michael Corbett (Eds.) *Rethinking rural literacies: Transnational perspectives* (197-217). USA, United States: Palgrave Macmillan
- Kessels, Erik (2014) *Big Bang data*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (CCCB).
- Kirby, Vicki i Wilson, Elizabeth (2011) Feminist conversations with Vicki Kirby and Elizabeth A. Wilson. *Feminist theory*, 12(2), 227-234. doi: [10.1177/1464700111404289](https://doi.org/10.1177/1464700111404289)
- Klevan, Trude; Karlsson, Bengt i Grant, Alec (2019) The color of water: An autoethnographically-inspired journey of my becoming a researcher. *Qualitative Report*, 24(6), 1242–1257. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3562>
- Knight, Jacqui (2017) A relational ecology of photographic practices. *AVANT*, 8, 285–293. <https://doi.org/10.26913/80s02017.0111.0026>
- Lasén Díaz, Amparo (2019) Lo ordinario digital: digitalización de la vida cotidiana como forma de trabajo. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 37(2), 313–330. <https://doi.org/10.5209/crla.66040>
- Lather, Patti (2016) Top Ten+ List: (Re)Thinking ontology in (post)qualitative research. *Cultural Studies. Critical Methodologies*, 16(2), 125–131.
- Lather, Patti. i St. Pierre, Elizabeth (2013) Post qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629-633.
- Latour, Bruno (2005) *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: OUP.
- Le Breton, David (2002) *El tatuaje*. Madrid: Casimiro.

- Longaretti, Lynette (2020) Perceptions and experiences of belonging during the transition from primary to secondary school. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1), 31–46.  
<https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.3>
- López, Sara (2014) Televisió i discursos de gènere: un estudi de cas amb infants de Primària. Treball Final de Grau. Universitat de Lleida.
- López, Sara (2016) La cultura visual com a perspectiva crítica i la construcció de la subjectivitat: anàlisi dels discursos de l'educació artística. Treball Final de Màster. Universitat Autònoma de Barcelona.
- López, Silvia i Platero, Lucas (2019) A modo de introducción. Dins Lucas Platero i Silvia López (eds.), *Cuerpos marcados. Vidas que importan y políticas públicas* (11-23). Barcelona: Bellaterra.
- Lorde, Audre (2003) *La hermana, la extranjera*. Madrid: Horas y horas.
- Mackinnon, Lee (2016) Toward a Materialist Photography: The Body of Work. *Third Text*, 30(3-4), 149–158.  
<https://doi.org/10.1080/09528822.2017.1290899>
- MacLure, Maggie (2010) The offence of theory. *Journal of Education Policy*, 25(2), 277–286.  
<https://doi.org/10.1080/02680930903462316>
- MacLure, Maggie (2013) Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658-667. doi: 10.1080/09518398.2013.788755
- Magritte, René (1936) La làmpada filosòfica. Pintura.
- Mann, Sally (1992) *Immediate Family*. New York: Aperture.
- Marcus, George E. (1995) Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117
- Martín, Juan (2018) *El ver y las imágenes en tiempos de Internet*. Akal/Estudios Visuales.
- Martínez-Celorrío, Xavier i Marí, Antoni (2010) *Educació i mobilitat social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez-Celorrío, Xavier i Marín, Antoni (2012) *Crisi, trajectòries socials i educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Más Gente Genial/ Besós (2018) Projecte de fotografia participativa. Sense gravetat.  
<https://www.youtube.com/watch?v=7x5egIMVlal>
- Mason, Jennifer (2018) *Affinities: Potent connections in personal life*. UK: Polity Press.
- Mazzei, Lisa (2016) Voice Without a Subject. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2), 151–161.

- McCormack, Derek (2003) An event of geographical ethics in spaces of affect. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28(4), 488-507. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0020-2754.2003.00106.x>
- McRobbie, Angela (2009) *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change*. Londres: Sage.
- Mirza, Heidi Safia (2013) 'A second skin': Embodied intersectionality, transnationalism and narratives of identity and belonging among Muslim women in Britain. *Women's Studies International Forum*, 36, 5-15. DOI:10.1016/j.wsif.2012.10.012
- Mirzoeff, Nicholas (2017) *Cómo ver el mundo: Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Mitchell, Claudia (2011) *Doing Visual Research*. Montreal: SAGE publications.
- Mitchell, William J.T. (1995) *Picture Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mork-Petersen, Soren (2014) Una banalidad ordinaria. El carácter afectivo de compartir fotos en línea. Dins Amparo Lasen i Elena Casado (eds.) *Mediaciones tecnológicas: cuerpos, afectos y subjetividades* (99-111). Madrid: CIS.
- Moyano, Eva (2015) Lentes divergentes #4 / Neus Solà: Poupées. *Inquire Project*. <https://inquiremag.com/lentes-divergentes-neus-sola/>
- Mulvey, Laura (1975) El placer visual y el cine narrativo. *Screen*, 16(3), 6-18.
- Mulvihill, Thalia i Swaminathan, Raji (2019) *Arts-Based Educational Research and Qualitative Inquiry*. Routledge: London.
- Muñoz, Isabel (2007) Los Maras. Sèrie fotogràfica. Disponible a <https://isabelmunoz.es/album/maras/>
- Neshat, Sirin (1993-1997) Mujeres de Allah. Sèrie fotogràfica.
- Nieto, Sonia (2006) *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- Onsès, Judith (2018) Documentación visual en los fenómenos de aprendizaje con estudiantes de primaria. Una indagación rizomática difractiva desde las teorías 'post'. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis doctoral.
- Parceró, Tatiana (1995-96) Cartografía Interior. Sèrie fotogràfica.
- Pérez, Andrea (2009) Cuerpos tatuados, "almas" tatuadas: nuevas formas de subjetividad en la contemporaneidad. *Revista colombiana de antropología*, 45(1), 69-94.
- Pérez-Rubio, Ana María (2012) Sobre el constructivismo: construcción social de lo real y práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*; 2(2), 5-21.
- Phillips, D. C. (2014) Research in the Hard Sciences, and in Very Hard "Softer" Domains. *Educational Researcher*, 43(1), 9-11. DOI: 10.3102/0013189X13520293

- Piferrer, Núria (2019) Caminos de Hierro. 29è concurs fotogràfic. Fundación de los Ferrocarriles Españoles.
- Pink, Sarah (2008) Mobilising Visual Ethnography: Making Routes, Making Place and Making Images. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-9.3.1166>
- Pink, Sarah (2011) Multimodality, multisensoriality and ethnographic knowing: Social semiotics and the phenomenology of perception. *Qualitative Research*, 11(3), 261–276. <https://doi.org/10.1177/1468794111399835>
- Pink, Sarah (2013) *Doing Visual Ethnography*. (3era edició). London: Sage.
- Pink, Sarah (2015) *Doing Sensory Ethnography*. (2a edició). London: Sage.
- Pink, Sarah (2019) *Etnografía digital. Principios y práctica*. Madrid: Morata.
- Pollock, Griselda (1988) *Visión y diferencia: Feminismo, feminidad e historias del arte*. Buenos Aires: Fiordo.
- Pons, Alba i Guerrero Siobhan (2018) *Afecto, cuerpo e identidad. Reflexiones encarnadas en la investigación feminista*. México: Instituto de investigaciones jurídicas.
- Popkewitz, Thomas (1998) *Struggling for the soul: the politics of education and the construction of the teacher*. Nueva York: Teachers College Press.
- Postman, Neil (1994) *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage books.
- Rancière, Jacques (2010) On ignorant schoolmasters. Dins Charles Bingham i Gert Biesta (eds.). *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation* (1-24). London: Continuum.
- Rascón-Gómez, María Teresa (2017) La construcción de la identidad en contextos hegemónicos. *Magis*, 9(19), 187–198. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cich>
- Reay, Diane (2015) Habitus and the psychosocial: Bourdieu with feelings. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 9-23. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.990420>
- Reguillo, Rossana (2015) *Paisajes insurrectos. Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. México: NED Ediciones.
- Remedios, Zafra (5 de març de 2020) Art i ciberfeminisme. Conferència. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rifà Valls, Montse i Bertran Tarrés, Marta (2020) Las epistemologías del self. Cap. 8. En Ocaña, A.; Dins Fernando Hernández; José Ignacio Rivas-Flores; Juan de Pablos; Juana M. Sancho i Lourdes Montero (Coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (123-137). Barcelona: Octaedro.
- Rifà-Valls, Montse (2009) Deconstructing immigrant girls' identities through the production of visual narratives in a Catalan urban primary school. *Gender and Education*, 21(6), 671–688. <https://doi.org/10.1080/09540250802680040>

- Rifà-Valls, Montse (2009) Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *Educación y Pedagogía*, XV(37), 71–83.
- Rifà-Valls, Montse i Empain, Joanna (2019) *In-betweenness* in moving images: six experimental tactics of video-ethnography to narrate South Asian immigrant girls' subjectivities. *Ethnography and Education*, 15(2), 171-189.
- Rifà-Valls, Montse i López-Ruiz, Sara (2022) Entangled subjectivities in Muslim daughters' video walks: Narrating transitional desires from a postcolonial feminist multisensory ethnography. Dins Cutter-Mackenzie-Knowles, E.; Lasczik, L.; & Rousell, D. (Eds.). New York: Springer, cap. 9.
- Rifà-Valls, Montse; Bertrán, Marta; Agud, Ingrid; Carrasco, Silvia; Empain, Joanna; Girós, Roser; López, Sara; Llos, Berta; Sánchez, Angelina (2021) Hacia una etnografía feminista con familias migrantes. *Discurso & Sociedad*, 15(3), 622-646.
- Ripamonti, Cristina i Lizana, Claudia (2020) Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 291–316. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n85/1405-6666-rmie-25-85-291.pdf>
- Rodó, Maria (2021) *Interseccionalitat. Desigualtats, llocs i emocions*. Manresa: Tigre de paper.
- Romero, Julio (2014) Identidades en transformación. Procesos artísticos de visibilización y reconocimiento de la subjetividad en la escuela infantil. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 9, 203-224. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARTE.2014.v9.47492](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARTE.2014.v9.47492)
- Sancho-Gil, Juana M. i Correa-Gorospe, Jose Miguel (2019) Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 115–140. <https://doi.org/10.6018/educatio.387041>
- Sassen, Saskia (1998) *Globalization and Its Discontents: Essays on the New Mobility of People and Money*. New York: New Press.
- Schur, Michael; Jones, Rashida i Brooker, Charlie (Escriptors) i Wright, Joe (Director) (21 d'octubre de 2016) Caída en picado (Temporada 3, Episodi 1) [Episodi de sèrie de televisió]. Dins de Jones, Anabel i Brooker, Charlie (Productors), Black Mirror. Netflix. House of tomorrow, Endemol Shine UK.
- Seixas, Tiago (2005) Las líneas: La lógica de lo social en Gilles Deleuze. *Eidos: Revista de Filosofía de La Universidad Del Norte*, 3, 144–166.
- Sherman, Cindy (1977-1980) *Fotogramas sin título*. Sèrie fotogràfica.
- Sherman, Cindy [@cindysherman] (2017-actual). Instagram. Disponible a [https://instagram.com/cindysherman?utm\\_medium=copy\\_link](https://instagram.com/cindysherman?utm_medium=copy_link)
- Simmel, Georg (1986) Las grandes ciudades y la vida del espíritu. *Cuadernos Políticos*, 45, 5-10.
- Soja, Edward W. (2014) En busca de la justicia espacial. València: Tirant Humanidades.



Solà, Neus (2017) Poupeés. Sèrie fotogràfica.

Sontag, Susan (1977) *Sobre la fotografía*. Barcelona: DeBolsillo.

Soto, Joana i Feixa Carles (2016) Comunicar la identidad: El proceso de autorepresentación del colectivo migrado femenino. Una aproximación des de la antropología visual. *I Congreso Internacional de Comunicación y Género* (1430-1448). Sevilla: Facultad de Comunicación. Universidad de Sevilla.

Spence, Jo (2005) Más allá del álbum familiar. Dins MACBA (comp.), *Más allá de la imagen perfecta. Fotografía, subjetividad, antagonismo* (172-214). Barcelona: MACBA.

Spence, Jo i Dennet, Terry (2005) Fotografía, ideología y educación. Dins MACBA (comp.), *Más allá de la imagen perfecta. Fotografía, subjetividad, antagonismo* (106-136). Barcelona: MACBA.

Spence, Jo i Martin, Rosy (1988) Photo-therapy: Psychic realism as a healing art? *Ten*, 8(30), 2-17.

Spernes, Kari (2020) The transition between primary and secondary school: a thematic review emphasising social and emotional issues. *Research Papers in Education*, 1–18.  
<https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849366>

Spivak, Gayatri (1998) ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3(6), 175–235.

St. Pierre, Elizabeth (2019) Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry*, 25(1), 3-16.

St. Pierre, Elizabeth; Jackson, Alecia i Mazzei, Lisa (2016) New Empiricisms and New Mate-rialsisms. Conditions for New Inquiry. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2) 99–110.

Stald, Gitte (2008) Mobile Identity: Youth, Identity, and Mobile Communication Media. Dins David Buckingham (ed.) *Youth, Identity, and Digital Media*, (143–164). The John D. And Catherine T. MacArthur Foundations Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press.  
<https://doi.org/10.1162/dmal.9780262524834.143>

Steinberg, Shirley i Kincheloe, Joe (comps.) (2000) *Cultura infantil y multinacionales*. España: Morata.

Subirats, Marina i Tomé, Amparo (2007) *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.

Taguchi, Hillevi i Palmer, Anna (2013) A more 'livable' school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill-/well-being with(in) school environments. *Gender and Education*, 25(6), 671-687. Doi: 10.1080/09540253.2013.829909

Tavin, Kevin (2003) Wrestling with Angels, Searching for Ghosts: Toward a Critical Pedagogy of Visual Culture. *Studies in Art Education*, 44(3), 197-213.

- Taylor, Carol i Ivinson Gabrielle (2013) Material feminisms: New directions for education. *Gender and Education*, 25(6), 665-670, DOI: 10.1080/09540253.2013.834617
- Terigi, Flavia (2008) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Dins *III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (161-178). Buenos Aires: Santillana.
- Topping, Keith (2011) Primary–Secondary Transition: Differences between Teachers’ and Children’s Perceptions. *Improving Schools* 14(3), 268–285. doi:10.1177/1365480211419587
- Trafi, Laura (2009) Destination Raval Sud: a visual ethnography on pedagogy, aesthetics, and the spatial experience of growing up urban. *Studies in art education*, 51(1), 6-20. DOI:10.1080/00393541.2009.11518787
- Transit tales (2017) Una guía para crear proyectos de fotografía participativa con migrantes y refugiados. Creative Commons.
- TVC (Productora) i Quim Masferrer (Reparto) (2018). El foraster [Programa de TV]. La Mina.
- Urry, John (2003) *Global complexity*. Cambridge: Polity.
- Urry, John (2007) *Mobilities*. Cambridge: Polity.
- Valenzuela, Angela (2008) Ogbu’s voluntary and involuntary minority hypothesis and the politics of caring. Dins John U. Ogbu, *Minority status, oppositional culture and schooling* (496-530). New York, NY: Routledge.
- Venegas, Mar (2020) Masculinity as a mask: Class, gender and sexuality in youth masculinities. *Convergencia*, 27, 1-27. <https://doi.org/10.29101/CRCS.V27I0.14142>
- Vera, Gabriela; Rivas Marlene i Guerrero, Constanza (2021) Expectations on the transition from primary to secondary education for students from contexts of social vulnerability. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1–13. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.1>
- Viveros Vigoya, Mara (2016) La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Walkerdine, Valerie (1990) *Schoolgirl Fictions*. London: Verso.
- Walkerdine, Valerie (2010) Communal Beingness and Affect: An Exploration of Trauma in an Ex Industrial Community. *Body & Society* 16(1), 91–116.
- Willis, Paul (1979) *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Ediciones Akal.
- Wilson, Brent (2003) Of diagrams and rhizomes: visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.
- Yarad, Valeria (2016) Metodologías móviles: nuevas formas de estudio de lo urbano. *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigacion Social*, 6(11), 56–70.

Young, Robert J.C. (2001) *Postcolonialism: An historical introduction*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Zafra, Remedios (2011) Un cuarto propio conectado. Feminismo y creación desde la esfera público-privada online. *Asparkía*, 22, 115-129.

Zhang, Huan (2003) Árbol genealógico. Performance fotogràfica.



## ANNEXES

Al següent link podreu trobar els annexes i informació adicional sobre la tesi: <https://bit.ly/3Kh2KV6>





**Directora:  
Montserrat Rifà Valls**

**Doctorat en Educació  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona**

**UAB**

**Universitat Autònoma  
de Barcelona**