

**Fotografiar para contar otra historia:
Una experiencia de formarse en grupo mediante procesos de indagación.**

**Taking pictures to tell another story:
One experience of being formed through processes of inquiry.**

Mariane Blotta Abakerli Baptista
Universidad de Barcelona
ma.abakerli@gmail.com

Resumen

Para la 2ª Conferencia sobre Investigación basada en las Artes e Investigación Artística pretendo compartir la aproximación a la metodología visual que he elegido para dialogar con las imágenes de la investigación que actualmente realizo para la tesis doctoral “Relaciones entre la Cultura Visual y la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo en un trayecto de formación” para el doctorado de “Artes y Educación” de la Universidad de Barcelona.

Las imágenes que conforman esta investigación: las fotografías realizadas durante el trabajo de campo, imágenes de exposiciones, y otras imágenes que formaron parte de mi trayectoria, formarán parte de la investigación como fuente de datos e no como ilustración de los hechos.

A partir de ese posicionamiento pretendo describir las nociones que establecí para que las imágenes performen esa condición, así como los hechos con los cuales me deparé y que me ayudaron a construir la metodología visual para lidiar tanto con las fotografías del grupo cuanto con las otras referencias visuales que formarán parte de la tesis.

Palabras Clave:

Cultura visual, metodología visual, educación, etnografía.

Resumen amplio en inglés

For the “2ª Conferencia sobre Investigación basada en las Artes e Investigación Artística” I intend to share the approach to visual methodology that I chose to dialogue with the images of the research currently conducted for the thesis “Relaciones entre la Cultura Visual y la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo en un trayecto de formación” to the Universidad de Barcelona PhD “Artes y Educación”.

The images that make up this research: photographs taken during field work, images of exhibitions, and other images, will be part of the research as a source of data and not as an illustration of the facts.

From that position I intend to describe the notions that I established so that the images can perform that condition, and the facts which I have found and helped me to build the visual methodology to deal with both: the photographs of the group as the other references visual that form part of the thesis.

I decided to work with the visual methodology based on ethnographic research that I made about the meetings that a group of teachers realize, and microetnografías performed in their schools. The group of "Projectes de Treball" from Barcelona is a training group that studies and recreates the “Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT)” (a project based learning) not only from theory, but also from the uncertainties, desires and motivations that arise in their daily practices. For four years now I am part of that group.

Throughout the time I started looking the nodes that are part of the questioning of those teachers. That is, how these teachers learn, what they do after each meeting, how they appropriate the

dialogue established at the meetings, and if they use that knowledge into their daily practices. From that arose the importance of visiting their schools and seeing how they act in the classroom and how (or if) are the transition between the knowledge generated in the meetings and their teaching practices and vice versa.

From the moment I started visiting schools I have also started taking pictures of everything that seemed relevant as fieldwork: the meetings, the contexts under which we stood, schools and their environments, classrooms, etc.

Why using photos as data source in my research?

Rather than asking "why using photos as data source in my research?" Might be better to ask "how is it possible not to use images in social research nowadays?"

According to Mirzoeff (2003:17) "the human experience is now more visual and it are more visualized than before". And, if so, the visual is, increasingly, an approach and understanding strategy of the post-modern world. Then you need to know how you want to approach the images, as you want to "read" and interact with them.

The images used as visual references of research have the ability to present issues involved in the research, as the researcher's subjectivity and collective identity, in addition to having the potential to generate dialogue.

From this framework, visual methodology acts as an approach tool, not from image, but from the process in which it is immersed. It is the experience around that images the ultimate goal and not the image per se.

The visual methodology

This is not a visual research, namely, that is not a research based on images, and it is not on images. It is a research where there is an intention to create a balance between text and image. Where the images are not subordinate to the text but often images "might provide their own theories, have their own power, their own say in the structure" (Elkins, 2013:1).

The difference is that there are images that illustrate some aspects of the research, but (in this case) being made by the researcher and being produced within a research context they have the look and the problems with which it is in dialogue (Rose , 2012).

As this is an ethnographic research, the visual methodology that took place was "photo-documentation" (Rose, 2012). To attend meetings and visiting the group teachers' schools I have been taking pictures that conversed with various aspects that are being treated in my research. The photographs showed the contexts of group meetings, how meetings were conducted, what types of events were generated, relations between people, school spaces, the relation teacher/ students, etc.

However, to the images sum up or set forward something in the text (Prosser, 1998), they were used both: as research technique and as speech or writing mode.

As a research technique, fieldwork images seek to obtain a set of data that cannot be obtained otherwise. That is, the intention is to add something to research, so as to convey more information. Regarding the text, these images open spaces of social relationship. According to Banks (2010:86) "images, to resist a single interpretation, can give rise to a variety of ways in the research."

This leads to the epistemological debate about the significant autonomy of images. If they provide knowledge for themselves or if they need the text.

As for this debate, It is important to establish what is the specificity of each (text and image), so as to not let them stay subordinate to each other.

It is not choosing between the two, but perceive what their differences are. The images have significant autonomy, but put then in relation means that they are being problematized in relation to the research and thereby breaks with the objectivist view of the image as depiction of reality.

The use of the image as speech or writing mode would connect with the writing process which is the research itself (Geertz, 1989). The images that are used in research are not subordinate to the

text and vice versa, but are included in writing in a dialectical relationship to problematize and dialogue with the investigation.

The montage as construction process

If writing is the research itself, then the assembly is the way the research questions are linked with the narrative. The montage is the coalition planes, is joint things that are not connected and the result is the embodiment of reflection, it is the very act of thinking about how to represent the researched reality and reveal something about her.

The montage is the time for reflection of the researcher, is when a sort of arrangement occurs so the facts can "produce a specific effect that each of these elements, taken separately, would not produce" (Aumont, 1996:66).

When trying to compose fieldwork within a timeline that followed the meeting dates, I've noticed that certain facts were repeated and these should then be aspects to analyze in my thesis. But how do you develop an analysis that accounts for the complexity of these issues and at the same time dialogue with pictures? Surely a linear text not behaves this company.

The key was to propose the reader experiences so as to provide that the time lived experience itself. And for that I would have to deconstruct the textual level, through strategies that introduce simultaneity of events, transitions, cuts and spaces present in every scene.

From a montage involving all the above aspects, I could organize the issues that arose in relation to the work that would develop and reflect on the learning processes that shape the way how the group builds its knowledge. In addition, the visual methodology explained here help to generate a report that goes beyond working memory and allows "open up more channels for others' reception of knowledge and perhaps stimulate a sense of curiosity and motivate readers also to examine the nexus of ideologies embedded in the axioms underlying their everyday decisions and actions."(Khan, 2009:26).

Key words en ingles

Visual Culture, visual methodology, education, ethnography.

Fotografiar para contar otra historia:

Una experiencia de formarse en grupo mediante procesos de indagación.

He decidido trabajar con la metodología visual a partir de la investigación etnográfica que realicé sobre el grupo de "Projectes de Treball"¹ y de las microetnografías realizadas en las escuelas donde actúan los profesores y profesoras que forman parte de él.

El grupo de "Projectes de Treball" de Barcelona es un grupo de formación que estudia y reconstruí la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT) no solamente desde la teoría, pero también desde las incertidumbres, deseos y motivaciones que surgen en sus prácticas docentes diarias.

Hace ya tres años que formo parte de ese grupo. Cuando empecé a frecuentar las reuniones mi prioridad era la de conocer más sobre esa perspectiva educativa. Por mucho tiempo he observado y participado de los encuentros intentando aprender y ver como esas personas trabajaban, cuáles eran sus dudas, y como las reuniones les alimentaban, entre otras cosas.

A lo largo del tiempo he empezado a buscar en las reuniones los nudos que forman parte de los cuestionamientos de esos profesores y profesoras. Entonces, además de intentar aprender, también estive buscando "como se desarrollan los proyectos de trabajo dentro de un grupo de formación". Es decir, como estos profesores y profesoras aprenden, que hacen después de cada encuentro, como se apropian de los diálogos establecidos en las reuniones, y cómo llevan ese conocimiento a sus prácticas diarias. De eso surgió la importancia de visitar sus escuelas y ver cómo actúan en aula y

cómo se daba el tránsito entre los conocimientos generados en las reuniones y sus prácticas docentes y vice-versa.

A partir del momento que he empezado a visitar las escuelas he también empezado a sacar fotos de todo lo que me parecía relevante como trabajo de campo: las reuniones, los contextos bajo los cuales nos encontrábamos, las escuelas y sus entornos, las aulas, etc.

¿Por qué usar fotos como fuente de datos en mi investigación?

Más que preguntar “¿por qué usar fotos como fuente de datos en mi investigación?” quizás fuera mejor preguntar “¿cómo es posible no usar imágenes como fuente de datos actualmente en las investigaciones? Esa pregunta hace referencia al período histórico en el cual nos encontramos, donde el visual está en el cerne de nuestras vidas, identificado por el término “ocularcentrismo”ⁱⁱ (Jay, 1993).

Según Mirzoeff (2003:17) “la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes”. Y, siendo así, lo visual es, cada vez más, una estrategia de aproximación e comprensión del mundo pos-moderno. Entonces es necesario saber de qué modo uno quiere aproximarse a las imágenes, como las quiere “leer” y relacionarse con ellas.

Además de eso, está el hecho de que, como profesora de artes, una de mis mayores preocupaciones es en cuanto a la producción, apropiación y uso de las imágenes que hacemos en el campo de la educación. No reflexionar sobre los múltiples usos y significados de una imagen podría ser una contradicción tanto en mi trayectoria como arte-educadora cuanto en la investigación que actualmente realizo.

En el caso de las imágenes usadas como referentes visuales de una investigación, el valor estético no estaría condicionado a la belleza o a la fruición desinteresada sino al contenido narrativo que presentan. El valor estético de esos referentes visuales está en la capacidad que tienen de presentar aspectos involucrados en la investigación como la subjetividad del investigador y la identidad colectiva, además de poseer potencial para generar dialogo.

El elemento constitutivo de la práctica de la cultura visual, según Mirzoeff (2002:6), es el evento visual: “the event is the effect of a network in which subjects operate and which in turn condition their freedom to action”. Eso significa que, para ese autor, el foco de la cultura visual se encuentra en las múltiples relaciones que se dan entre el usuario/observador con las producciones visuales y las condiciones que conforman esas relaciones.

Desde esa aproximación, la cultura visual actúa en la investigación como herramienta de aproximación, no de la imagen, sino del proceso en el cual está inmersa. Es la experiencia alrededor de esa imagen el objetivo final y no la imagen per se.

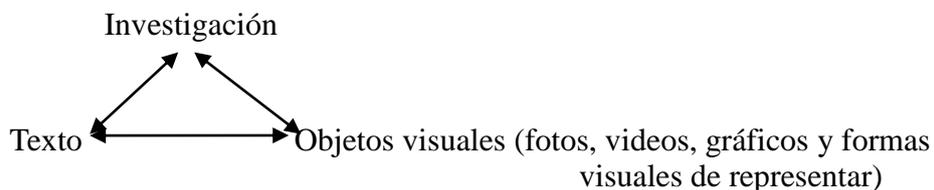
De ese modo, pretendo que la metodología visual sea un dialogo entre las imágenes y los referentes teóricos de modo a desvelar las relaciones entre:

- el contexto de producción de las imágenes. No sólo “cuando” e “como”, sino la mirada del investigador al sacar las fotografías,
- los aspectos visuales de las relaciones sociales e identitarias del grupo,
- las dinámicas sociales que conforman el modo de construir conocimiento del grupo,
- y la característica polisémica de las fotografías en cuanto espacio de dialogo con el lector/publico/observador.

Para eso usaré las fotografías del trabajo de campo (tanto de las reuniones cuanto las de las visitas a las escuelas), imágenes de exposiciones y otras imágenes de mi cotidiano, además de estrategias provocativas como montajes, colajes y pies de fotos no tautológicos.

La metodología visual

Esta no es una investigación visual, es decir, no es una investigación que está basada en las imágenes, y tampoco es sobre imágenes. Sino que es una investigación en donde hay una intencionalidad en generar una relación equilibrada entre texto e imagen. En donde las imágenes no estarán subordinadas al texto sino que muchas veces las imágenes “might provide their own theories, have their own power, their own say in the structure” (Elkins, 2013:1).



La diferencia es que no son imágenes que ilustran algunos aspectos de la investigación sino que son imágenes hechas por el investigador o por los investigados y al ser producidas dentro de un contexto de investigación poseen la mirada y la problemática con la cual se está dialogando (Rose, 2012).

Dentro de ese marco, Rose (2012) sugiere que las imágenes como elemento llave de la investigación pueden tener tres naturalezas distintas:

- Photo-documentation: serie de fotos sacadas por el investigador de manera planeada para documentar y analizar un fenómeno en particular
- Photo-elicitation: son una estrategia de provocación, el investigado saca las fotos que después serán discutidas
- Photo-essay: serie de fotos puestas de manera ordenada, acompañada de texto, para generar una interpretación de una situación o un problema (narrativa visual).

Siendo esta una investigación etnográfica, la metodología visual que se llevó a cabo fue la de “photo-documentation”. Al participar de las reuniones y al visitar las escuelas de las profesoras y profesores que forman parte del grupo he ido sacando fotos que dialogaban con diversos aspectos que estaban siendo tratados en mi investigación. Las fotografías indicaban los contextos de las reuniones del grupo, cómo las reuniones eran llevadas a cabo, qué tipos de encuentros se generaban, las relaciones entre las personas, los espacios escolares, la relación profesor(a)/alumnos(as), etc.

Sin embargo, Prosser (1998) nos provoca preguntando cuestionando la función de las imágenes en el texto. ¿Qué es lo que estas imágenes pueden añadir o activar? Banks (2010:159) sugiere que “el valor de los métodos visuales radica en promover la exploración, el hallazgo accidental y la colaboración social en la investigación social”.

El uso de las imágenes en mi investigación se dio a través de dos aspectos:

- imágenes como *técnica* de investigación etnográfica
- imagen como discurso o modo de *escritura*

Estos aspectos son complementarios y vienen de encuentro a la cuestión ¿por qué (no) imágenes? (Banks, 2010) o cómo no usar imágenes en la investigación social hoy en día, dada la centralidad de lo visual en la vida contemporánea (ocularcentrismo) ya que, según Jay (1993), la cultura occidental se centra cada vez más en la visión.

Siguiendo ese pensamiento, Banks (2010), considera sobre dos razones principales por las cuales usar imágenes en la investigación social:

- La omnipresencia de las imágenes en la sociedad: incluir potencialmente alguna

representación visual en los estudios de la sociedad

- Las imágenes pueden revelar alguna comprensión sociológica que no es accesible por ningún otro medio.

Además de eso, el autor sugiere que para abarcar la complejidad de los contextos que investigamos no deberíamos restringirnos a un único método o área de investigación.

De acuerdo con esas premisas, las imágenes utilizadas como *técnica* de investigación, es decir, las imágenes que he sacado mientras realizaba el trabajo de campo, pretendían obtener una serie de datos que no podrían ser obtenidos de otra manera. La intención era la de sumar alguna cosa al texto, de modo a transmitir más información.

Para eso hay que tener conciencia de qué es una imagen y qué implica hacerlas. Es decir, estas imágenes no fueron realizadas de modo “espontáneo”, sino que su producción estaba relacionada al hecho de que es posible aproximarse de las imágenes visuales para dar cuenta de una idea. Además, más que producir un conocimiento, las imágenes pueden provocar experiencias ya que tienen la capacidad de colocar al lector en una posición análoga a la del etnógrafo.

Trabajar desde la producción de imágenes proporciona:

- experiencias reflexivas
- experiencias provocadoras de nuevas situaciones
- ayudan a organizar un discurso
- producen una crítica al logocentrismo occidental

Las imágenes utilizadas como técnica de la investigación, abren espacios de relación social. Según Banks (2010:86) “las imágenes, al resistirse a una sola interpretación, pueden dar lugar a una variedad de caminos distintos de la investigación”.

Esto nos lleva al debate epistemológico sobre la autonomía significativa de las imágenes. Si aportan conocimiento por ellas mismas o si necesitan al texto.

Cuanto a este debate, creo que lo importante es establecer cuál es la especificidad de cada uno (texto e imagen), de modo a no dejar que se queden subordinados uno al otro.

No es escoger entre uno y otro, sino percibir cuáles son sus diferencias. Cuáles son sus contenidos indexicales, y qué se puede decir a través de la imagen y a través del texto, y uno en relación al otro (pueden establecerse otras relaciones como imagen/imagen, imagen/objetos visuales, texto/texto, texto/objetos visuales). Es decir, las imágenes tienen una autonomía significativa, pero ponerlas en relación significa problematizarlas en función de la investigación y romper con la visión objetivista de la imagen como plasmación de la realidad. Por eso, cuanto al uso de la imagen como discurso o modo de escritura, las imágenes obtenidas en la investigación no están subordinadas al texto y vice versa, sino que están incluidas en la escritura en una relación dialéctica para problematizar y dialogar con la investigación.

El uso de la imagen como discurso o modo de *escritura* conectase con el proceso de escritura siendo este la propia investigación (Geertz, 1989). Al introducirnos las imágenes en ese proceso es posible “abrir más canales para la recepción de los conocimientos de los demás y tal vez estimular el sentido de la curiosidad y motivar a los lectores a que también examinen el nexo de las ideologías incorporadas en los axiomas subyacentes a las decisiones y acciones cotidianas” (Kan, 2009:26).

El montaje como construcción del proceso

Si la escritura es la propia investigación, entonces el montaje es el modo como se vincula la pregunta de la investigación con la narrativa. El montaje es la coalición de planos, es ayuntar cosas que no están conectadas y su resultado es la plasmación de la reflexión, es el acto mismo de haber pensado sobre como representar la realidad investigada y afluir algo sobre ella.

El montaje es el momento de reflexión del investigador, es cuando se produce una ordenación de

modo que los hechos logren “producir un efecto específico que cada uno de estos elementos, tomados por separado, no produciría” (Aumont, 1996:66). El montaje entonces asume su función *narrativa* (Aumont, 1996), que puede ser un encadenamiento que resulta en una narración clara o ser un montaje *expresivo* que “consigue expresar por sí mismo (...) un sentimiento o una idea” (Marcel Marin citado en Aumont, 1996:65).

“El montaje será, pues, en ese sistema, el principio único y central que rige toda producción de significado y que organiza todas las significaciones parciales producidas en un filme dado” (Aumont, 1996:60).

En el proceso de construcción del texto, se puede seguir entonces una narrativa tradicional, en donde el texto explica y las fotos muestran, evidencian y prueban, o generar una narrativa que considere qué acompaña a qué. De este modo el debate texto/imagen, se abre a nuevas posibilidades y nos aproxima al modo como vemos la realidad, promoviendo continuidades y discontinuidades, plasmados en una plataforma que permite la navegación.

El montaje dialéctico - que no está en función de los hechos, sino de ideas y conceptos - permite crear un discurso en donde no se quiere explicar una historia sino abocar conceptos, ser “menos representación y más un discurso articulado” (Aumont, 1996) de la realidad que estamos investigando. El sentido se produce en el montaje, la información no surge de los datos sino de lo que se dice con ellos.

Se produce un punto de vista que puede ser discutido pues no es la plasmación de la realidad, sino una realidad organizada en donde su “sentido se define por las relaciones, las articulaciones que le vinculan a los fragmentos que los rodean” (Aumont, 1996:82).

Al intentar componer el trabajo de campo dentro de una cronología que seguía las fechas de las reuniones, me he dado cuenta de que determinados hechos se repetían y que esas deberían, entonces, ser las categorías de análisis de mi tesis. Sin embargo ¿cómo desarrollar un análisis que dé cuenta de la complejidad de esos aspectos y que a la vez dialogasen con las imágenes? Seguramente un texto lineal no comportaría tal empresa.

La clave era proponer experiencias al lector de modo a proporcionar que se viviera el tiempo de la propia experiencia. Y para eso yo tendría que deconstruir el plano textual, a través de estrategias que introdujeran la simultaneidad de los hechos, las transiciones, los cortes y espacios presentes en cada escena.

Kan (2009) es artista, profesora e investigadora y desarrolló una narrativa visual para abarcar la toma de consciencia de su proceso de “aculturación”. Para explorar la relación texto/imagen en su narrativa visual se basó en los siguientes principios pos-modernos del arte:

- Superposición
- Producción de capas (diferentes tipos de fuentes y tamaños)
- Espacio negativo: Permite que las imágenes del fondo hablen
- Marcos: el texto enmarca la imagen (se lee la imagen mientras se lee el texto)
- Composición: que es lo que yo quiero que domine en la imagen: para dar lugar a significados más profundos dentro de la representación.
- En el caso de la ausencia de texto, la secuencia de las imágenes modula el ritmo de la historia.
- Imágenes como continuación y finalización del significado del texto.

Esos principios fueron la clave para una aproximación al uso de las imágenes. A partir de ellos he empezado a montar distintas presentaciones con las imágenes que tenía, reflexionando sobre qué significa cada uno de ellos. Es decir ¿qué significa hacer una superposición? ¿Cuándo debemos hacerla? El modo como usamos las imágenes, como las posicionamos en relación al texto o a otras imágenes también genera un significado. Yo había sacado las fotos pensando en las problemáticas de la investigación y quería que eso estuviera reflejado a partir del modo como las dispusiera *en* y *con* relación al texto. Y para eso sabía que, más que una lluvia de imágenes, debería estar consciente de qué significado puede tener cada uno de los principios pos-modernos que cita Kan.

Además de esos principios, las fotografías per se suscitaban también un cierto tipo de montaje. Muchas veces fueron ellas que organizaron los temas y sus debidas puestas en escena. En muchos apartados las fotografías - como interpretación de la realidad, que modulan el sentido de lo que se quiere enseñar -, determinaron la relación con el texto, y no al revés.

De ese modo las imágenes utilizadas en la escritura de la tesis ayudaron a organizar y reflexionar sobre:

- Los procesos de aprendizaje: las fotos no son para generar una memoria del trabajo.
- Para qué y para quien se crea un informe,
- Qué problemáticas me planteo en relación al trabajo que voy desarrollar.

De qué modo he usado las imágenes en mi investigación

Una secuencia de fotografías y la creación de una narrativa visual:

| | |
|---|--|
|  | <p>Daniel ...un grupo que se ve una vez al mes faltar dos veces seguidas es un gran paréntesis. Y ahora son encuentros más intensos y las incomodidades son mayores. No es una voluntad, es lo que está pasando. Y cuando pasa eso es mejor respirar e intentar cogerlo.</p> |
|  | <p>Maria Me parece muy importante lo que dices, pero si hay sentimiento de personas que no se están sintiendo autorizadas tendríamos de repensarnos como grupo. Yo tengo cosas pero no las enseño porque tengo la sensación de había enseñado muchas cosas. Recuerdo lo que decía Ari el año pasado “eso que pasa en nuestro grupo no pasa en la mayoría de las escuelas”. Yo creo que la primera sesión va ser absolutamente potente, que va abrir muchos puntos de luz, pero no hemos sabido viajar. Algunas cosas nos han hecho perder el hilo, los temas me han interesado mucho... Esa mirada, quien somos nosotros, vuelto a la vida de la escuela, de la sala, a mi me va ayudar a escribir sobre las practicas pero no he compartido porque ha habido un corte. Pero creo que hay una responsabilidad de todos, si vemos un compañero y entre nosotros no vemos la necesidad de comunicarnos, de escribimos correos, de enviarnos materiales, nos puede pasar una historia a todos, pero si la gente no ha contestado los correos, no ha habido la presencia...</p> |
|  | <p>Nuria Deberíamos preguntarnos por qué ha pasado eso.</p> |
|  | <p>Anna Que ha pasado es que hubo aquel silencio. En la documentación que sugerí nadie dijo nada y yo he tenido la necesidad y he recorrido a Daniel para decir que nadie había comentado nada. O es que no interesa. Estamos hablando de documentación o estamos hablando de comunidad... si no nos retroalimenta... a mi me interesa mucho.</p> |
| | <p>Nuria El año pasado habian muchos correos “yo opino...” era cuando nosotras mostrábamos nuestras experiencias, que Ita presentó una cosa muy guapa... y era “para la próxima reunión tu presenta eso...”. Yo creo que había un punto.</p> |

Figura 1: Fragmento de la reunión del grupo de “projectes de treball”. 19.05.201.

Fotografías de Mariane Blotta Abakerli Baptista.

En el tema “Querer estar juntas” de la tesis, las fotografías tuvieron un papel fundamental. De todos los encuentros fotografiados siempre salían imágenes en donde era posible ver que los encuentros no están basados en una “búsqueda de productividad” sino que se pautan en compartir las practicas docentes desde la confianza y del saber que ahí hay un espacio para compartir, sean problemas en las escuelas, o sobre las prácticas docentes o las diversas relaciones que conforman ese entorno. Con otras personas que forman parte de ese entorno. Lo que se busca y se encuentra en el grupo son posibilidades de acción, apoyo, compañía, o un espacio para desahogarse, sin que haya un juzgamiento o crítica a los distintos puntos de vista (Lieberman y Wood, 2003).

Las personas quieren compartir con el grupo sus problemas, pero también sus logros, sus felicidades y avances no solo de trabajo sino que de la vida también. Es una alegría poder compartir con el grupo que está embarazada o que se va casar o que le han dado un galardón. Y el grupo lo comparte, lo experimenta y vibra con esas noticias.

Es decir, en los encuentros del grupo se comparte lo personal (pero no lo íntimo) y lo profesional, basado en la idea de que “teacher’s professional development cannot be separated from their personal growth” (Nias, 1998:1257). Ambos forman parte de sus experiencias y constituyen sus subjetividades, siguiendo el mismo modo de desarrollo de los proyectos de trabajo, donde la construcción del conocimiento debe pasar por las vivencias personales de cada uno.

La metodología visual que he utilizado para desarrollar ese tema para la tesis fue la de poner las varias imágenes que tenía que (para mí) representaban la idea del “querer estar juntas” en una secuencia vertical, acompañada de un fragmento de una reunión en donde el grupo examinaba el momento de crisis por lo cual estaba pasando.

Es una secuencia larga, con veinte dos fotografías y la única secuencia de imágenes que he utilizado en toda la tesis. La secuenciación aquí tiene la clara intención de hacer con que el lector participe, viva el campo y comparta con las personas del grupo ese “querer estar juntas”. En ellas, se puede ver claramente la complicidad que existe entre todas.

Las imágenes fueron sacadas de varias reuniones, y de unas jornadas que el grupo organizó. Son diversos contextos que enseñan que el “querer estar juntas” no es una ilusión ocasionada por un tipo de “síndrome de Estocolmo” sino que es algo que conforma el espacio de las reuniones y que promueve la construcción de conocimiento entre todas.

La superposición

El tema de la superposición empezó a llamarme la atención en las jornadas del doctorado de Artes y educación de 2013ⁱⁱⁱ. En esas jornadas fue posible ver las más variadas estrategias visuales que alumnos y alumnas estaban utilizando en sus investigaciones. Sin embargo, en un determinado momento, una compañera del doctorado, Natalia Calderón, nos alertó sobre el significado que esas estrategias pueden contener y si éramos conscientes de eso o solo era una manera de exponer las imágenes con las cuales estábamos trabajando.

A partir de eso, empecé a reflexionar sobre los principios que Kan señala y sobre cómo debería utilizarlos.



Figura 2: José Mela. (12.2013). Superposición.

Antes de realizar esta imagen, he reflexionado mucho sobre el significado de la superposición. La superposición significa justamente poner una cosa sobre otra y, en el caso de las imágenes, cuando se utiliza el recurso de la transparencia es posible entonces hacer con que una imagen se “fusiona” a otra de modo a formar una tercera imagen, llena de capas de significación. En ese caso la fusión es entonces la mezcla de dos imágenes, en donde una se impregna del significado de la otra, una imagen lleva cosas de la otra y vice versa, en una relación simbiótica.

Así que al superponer una imagen, lo que quiero decir con eso es que estoy juntando dos imágenes que tienen significaciones distintas y que quiero que las dos a la vez digan algo más de lo que ellas por si solas pueden decir.

De ese modo, para realizar la superposición de la “figura 2”, he estado reflexionando sobre el significado que quería generar con esas imágenes.

En el apartado “Lo espacios de encuentro del grupo” reflexiono sobre la cuestión de la participación de las personas en el grupo, es decir, cómo se da; y hago también una comparación con el modo como alumnas y alumnos participan en las clases de las maestras del grupo y como se realiza esa práctica dentro de los proyectos de trabajo.

Para dialogar y provocar la participación del lector, he entonces pensado que podría hacer una superposición con las imágenes de alumnos y alumnas con las manos arriba, esperando para hablar. Sin embargo, me he dado cuenta de que yo, en el texto hablaba de la participación de alumnos y alumnas y también sobre las personas del grupo. De eso surgió el cuestionamiento de que es lo que yo quería con eso, si era enfatizar una acción y utilizar una superposición que “exagera” el gesto o generar un contraste de imágenes.

Entonces me he dado cuenta de que quería generar un contraste, y acentuar la diferencia, y como uno aprende del otro. Si lo que planteaba en el texto era la idea de que existe una relación entre lo que hacen las profesoras en las reuniones y lo que se lleva a sus escuelas, entonces claramente yo debería superponer imágenes contrastantes que evidenciasen qué y cómo uno aprende del otro.

Ampliando los referentes visuales



Figura 3: Mariane Blotta Abakerli Baptista. 09.2013. “Aprender con”.

En la figura 3 también hay una superposición, pero es una superposición sin transparencia, es decir, las imágenes no se funden una en la otra aun que sea posible trazar una relación entre ellas y el pie de foto que lleva.

Para enfatizar el tema de “como las relaciones tejen la formación” he elegido la obra “Web” de Mona Hatoun, que estuvo en exposición en la fundación Miró en 2012. He ido a ver la exposición y he sacado esa foto por gusto personal, sin, en ese momento, pensar en el grupo y las relaciones que

establece. La idea de tejer o de red es un concepto muy fuerte para el grupo y, consecuentemente para el desarrollo de la propia PEPT. Es una de las claves del proceso de aprendizaje y habla no solo de conexiones entre conocimientos, sino de cómo las relaciones entre personas generan ese conocimiento. A la hora de hablar entonces sobre como el grupo construye conocimiento, me vino a la cabeza la obra de Mona Hatoun. Y creí entonces que esa asociación debería estar presente en la tesis, como forma de reflexividad, es decir, como yo, a partir de mis referentes construía la idea de aprendizaje del grupo.

En la obra de Mona Hatoun, los cruces señalan las conexiones y los caminos por donde seguimos tras cada encuentro, así como las esferas de cristal enmarcan los varios tipos de relaciones, y lo que cada uno de se lleva de cada encuentro. De ahí también el modo como, a partir de cada nudo salen otros hilos que van conectarse con otros hilos que también poseen esferas de cristal de distintos tamaños señalando las distintas personas y modos de entender y de estar con los cuales nos deparamos en nuestro día a día.

La metáfora aquí aplicada, aun que parezca demasiado obvia, es provocativa en el sentido de que hace con que relacionemos la enseñanza que llevamos a cabo a una imagen, de modo a que eso nos haga ver como llevamos nuestra práctica docente. ¿Es ella horizontal?

Además, conecto esta imagen a una que he sacado de una de nuestras reuniones, donde una estudiante del doctorado vino a presentarnos un fragmento de su tesis, sobre la cuestión de la documentación, tema que formaba parte de su investigación, y que también era de interés del grupo en ese momento.

En la PEPT el aprendizaje se realiza entre todos. Uno de los principios pedagógicos que orientan la práctica educativa es la construcción de relaciones y asociaciones a partir de temas de interés de alumnos y alumnas (Hernández y Ventura, 1992). Estos temas serán investigados entre todos y para eso se llevan a cabo diversas estrategias, en donde no hay una metodología concreta, ni una única fuente de conocimiento. Sino que se abre el espacio para un aprendizaje colaborativo. Tanto el grupo como personas de fuera, como padres, madres, alumnos y alumnas de otros ciclos o personas de diversos contextos pueden sumarse al proyecto y explicar lo que saben sobre el tema en cuestión. Muchas veces alumnos o alumnas sugieren alguien de su familia, por ejemplo, si son médicos o ingenieros, o artistas, etc. y el tema que están estudiando corresponde a una de esas necesidades. En ese caso, la persona viene a clase y explica lo que sabe sobre el tema.

En las imágenes de las reuniones y de las aulas de las personas del grupo es posible ver que siempre están en corro. La propia ubicación en el espacio representa el conocimiento en red. Sin embargo, al utilizar una imagen del campo del arte, pretendo aportar algo nuevo/provocativo al texto etnográfico. Si la ciencia es la parte crítica, la mirada artística permite una apertura a algo nuevo, de modo a que no interpretemos lo que vemos/leemos solo en función del propio texto, sino que nos ayude a interpretar lo que vemos/leemos en función de lo que vemos.

La metodología visual permite, de esa manera, una mirada propia.

Generando espacios “entre”

La imagen 4 representa el “layout” de impresión de la tesis. Es decir, su relación va construirse a partir de la visualidad que existe en el espacio horizontal que las páginas dobles proporcionan. En la imagen 4 vemos las páginas 169-170 de la tesis, en donde la página de la izquierda no forma parte del texto “principal” sino que trae una información adicional que permite que el lector se aproxime a cuestiones del diario de campo, por ejemplo.

Esa página puede estar a derecha o a izquierda, ya que depende del propio texto. En ella puede haber una imagen o varias, una imagen y un texto (como hay en la imagen 4), solo un texto o cualquier otro “objeto visual”.

No están señaladas pero en su mayoría no empiezan arriba, sino como vemos en la imagen 4, en un determinado punto en donde esté en relación con el texto principal que va al lado. Los espacios anteriores y posteriores sirven como espacios para respirar. Son lugares en donde el lector/a puede generar asociaciones con sus propias experiencias.

| | |
|--|---|
| <p>Cambios de aulas</p>  <p>Durante el año (2009/2010) hemos cambiado diversas veces de aula en la Facultad de Bellas Artes. El despacho del departamento de pedagogías culturales de la Facultad de Bellas Artes iba a cambiar de edificio y, por cuenta del traslado fuimos al Edificio Adolfo Florense, al lado del edificio central de Bellas Artes. En el 7 de abril de 2010 pasamos definitivamente a ese edificio, aunque cambiamos de sala algunas de veces. Y, a partir de septiembre de 2010 nuestro punto de encuentro ya era casi definitivo en el primer piso de ese edificio, delante del aula 21.</p> <p>Más o menos seguimos las salas donde se realizaban las clases del máster de artes y educación. Así que empezamos en el aula 33 en la planta principal, después pasamos al aula 21 del primer piso y luego definitivamente al aula 22 a su lado (actualmente aulas 9 y 10).</p> <p>Esos cambios generaron algunos retrasos en el inicio de reuniones, ya que las personas no sabían dónde estaban las aulas. Había un intento de llegar e incorporarse al tema, pero los saludos eran siempre calurosos y muy afectivos. El hecho de que las reuniones son solo una vez al mes has con que estos encuentros sean siempre muy afectivos. Hay mucho respeto y cariño entre todos. Y siempre que el grupo se encuentra hay mucha charla entre todos, sobre temas variados, que no el de la reunión o sobre la PEPT, como ya he comentado arriba.</p> | <p>Los espacios de encuentro del grupo</p> <p>1. El grupo se repiensa en la universidad</p> <p>Dentro de las categorías temáticas que he identificado en el proceso de construcción de conocimiento del grupo, destaco los lugares en donde el grupo se reúne. Esta categoría está basada en mi observación ya que el grupo no habla sobre eso. Es decir, en ningún momento hemos discutido la posibilidad de realizar los encuentros en algún otro sitio, que no en el espacio de la universidad donde siempre nos encontramos, con excepción de algunas situaciones especiales, como los “sopares” de fin de año, o las jornadas.</p> <p>El “espacio” puede ser entendido de tres maneras, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacio físico, - Espacio político. (Las relaciones marcan sus propias posiciones) <p>Cuanto a lo físico, la universidad ofrece un espacio “neutral”, que proporciona tanto los equipamientos que necesitamos en las reuniones, como proyectores y/o ordenadores; así como salas en donde el grupo puede organizarse como le convenga.</p> <p>En cuanto a las reuniones del grupo, lo más importante que el espacio físico debería ofrecernos era la posibilidad de ponernos en rollona o alrededor de una única mesa. La rollona es una práctica habitual realizada en la PEPT que facilita la conversación y permitir que todos vean a todos. Esta práctica rompe con el formato espacial de la escuela tradicional en donde nos sentamos todos mirando hacia la pizarra y al profesor que está delante. La rollona también significa “horizontalidad” cuanto al modo de producción del conocimiento. No hay nadie que sepa más que el otro, basado en que esa construcción se hace a partir del compartir experiencias y no contenidos.</p> <p>Esta cuestión está presente en la concepción de la PEPT desde su inicio, cuando los profesores de la Pompeu Fabra empezaron a cuestionar la organización del espacio, la fragmentación de horarios y “la visión de la mayoría de los gobiernos sobre la educación y la forma de gestionarla, que sigue basada en la concepción del alumnado, el espacio y el tiempo escolar presentes en la metáfora organizativa de la escuela del siglo XVII” (Hernández y Sancho. 2002:14). Por eso, entre otras prácticas, se ha adoptado la rollona como forma de organización pues permite que los grupos en cuestión planteen sus propias relaciones sobre los temas que están discutiendo.</p> |
|--|---|

Figura 4: Fragmento de la tesis “Relaciones entre la Cultura Visual y la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo en un trayecto de formación” para el doctorado de “Artes y Educación”, en proceso de desarrollo.

La idea de los “espacios en blanco” dentro de la investigación social se origina en la organización investigadora “Mass Observation”^{iv}. Esta organización realizó el estudio etnográfico de una comunidad en donde hacían el registro sistemático del día 12 de cada mes. Y fue llevada a cabo de 1937 a 1950.

En el 12 de mayo de 1937 hubo la coronación del rey de Inglaterra George VI y se pasó del registro cotidiano al registro de un hecho específico mundial. A partir de la ayuda de participantes espontáneos se registró en un diario todo lo que la gente hizo, vio, pensó, y soñó.

Del registro de ese día específico se hizo un libro con el material en bruto, sin ser analizado, fue usado en el libro tal como llegó a la mano de la organización investigadora.

En el capítulo dos se encuentra la “observación in situ”, que presenta la complejidad de la investigación, hecha con los diversos fragmentos que conformaron la investigación. Estos fragmentos no están reducidos o simplificados (como categorías analíticas), sino que mantienen su especificidad. Además, se ha mantenido la heterogeneidad de relatos de modo a abarcar el registro de la acción desde distintos puntos y visiones.

El gran desafío del montaje del libro fue mantener una “escritura” con voces e imágenes en paralelo e incluir también quien no habló. Y es de ahí que surge el concepto de “espacios en blanco” ya que esos espacios son los que representan los silencios en la acción.

A partir de eso, me he apropiado del concepto de espacios en blanco como metáfora del lugar en donde uno puede hacer su aportación, ya que está en blanco, y puede ser rellenado, o no.

Sin embargo, estos espacios poseen una segunda característica. Si la primera es la de generar espacios de diálogo, la segunda es más política. Es la de toma de conciencia del lugar que ocupamos (o queremos ocupar) como espectadores, lectores, o maestras.

A partir de un montaje que involucró a todos los aspectos señalados, he podido organizar las problemáticas que planteaba en relación al trabajo que iba desarrollar y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje que conforman el modo cómo el grupo construye su conocimiento. Además, las metodologías visuales aquí explicadas ayudan a generar un informe que va más allá de la memoria del trabajo y que permite "open up more channels for others' reception of knowledge and perhaps stimulate a sense of curiosity and motivate readers also to examine the nexus of ideologies embedded in the axioms underlying their everyday decisions and actions" (Khan, 2009:26).

Notas

ⁱ Actualmente el grupo no posee un nombre específico. Cada participante lo llama de distintos modos, pero "Projectes de Treball" es lo más común entre todos y todas, por eso mantendré esa nominación cuando me refiera al grupo. Además de estar en catalán, idioma usado en las reuniones.

ⁱⁱ El ocularcentrismo hace referencia al aumento de la importancia del visual en las sociedades occidentales contemporáneas.

ⁱⁱⁱ II Jornadas Anuales del Doctorado en Artes y Educación. "Compartir y dialogar en torno a la experiencias del proceso de investigación". Barcelona 13 -14 y 15 de mayo de 2013.

^{iv} Web "Mass Observation: recording everyday life in Britain. Consultada en 04/09/2012.
<http://www.massobs.org.uk/index.htm>

Referencias y Bibliografía

AUMONT, Jacques... [et al.]. 1996. *Estética del cine: espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Barcelona [etc.]: Paidós.

BANKS, Marcus. 2010. *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

ELKINS, James y McGuire, Kristi (eds.). 2013. *Theorizing visual studies: writing through the discipline*. New York, N.Y.: Routledge.

HERNÁNDEZ, Fernando y VENTURA, Montse. 2008. *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Octaedro.

GEERTZ, Clifford. 1989. *El Antropólogo como autor*. Barcelona [etc.]: Paidós.

JAY, Martin. 1993. *Downcast eyes: the denigration of vision in twenty-century French thought*. Berkeley (Calif.) [etc.]: University of California Press.

KAN, Koon H. 2009. Caught in the betwixt-and-between: Visual narrative of an Asian artist-scholar. *International Journal of Education & the Arts*, 10(29).

LIEBERMAN, Ann y WOOD, Diane. 2003. Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje. In LIEBERMAN, Ann y MILLER, Lynne (eds.). 2003. *La indagación como base de la formación del profesorado y a mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro. 209 - 223.

MIRZOEFF, Nicholas. 2002. The subject of visual culture. In: MIRZOEFF, Nicholas (ed.). *The Visual Culture*. Reader. 2nd ed. London and New York: Routledge. 3-21.

MIRZOEFF, Nicholas. 2003. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós Arte Y Educación.

NIAS, Jenifer. 1998. Why teachers need their colleagues: a developmental perspective. In Hargreaves, Andy [et al.]. 1988. *International handbook of educational change*. Dordrecht [etc.]: Kluwer Academic Publishers. 1257-1271.

PROSSER, Jon (ed.). 1998. *Image-based research: a sourcebook for qualitative researchers*. London [etc.]: Falmer Press.

ROSE, Gillian. 2012. *Visual methodologies*. Thousand Oaks: SAGE Publications.