

De una relación escolar a una relación de investigación

Alfred Porres Pla
Universidad de Barcelona

Resumen. *¿Cómo se construye una investigación ‘con’ los estudiantes? ¿Qué saber pedagógico genera el docente al posicionarse como investigador ‘con’ sus estudiantes? Éstas son algunas de las preguntas que guían una investigación que se desarrolló gracias a una licencia retribuida concedida por el Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya. Resolución EDU/2276/2008, de 9 de julio (DOGC núm. 5176 18/07/2008).*

Palabras clave: *relación pedagógica, investigación narrativa, investigación ‘con’ jóvenes.*

Abstract. *How can we carry out a research with students? What pedagogical knowledge do teachers create when they attain the position of researcher with their students?*

These are some of the questions that lead a research which was carried out thanks to a paid leave granted by the Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya. Resolution EDU/2276/2008, 9 July (DOGC 5176 18/07/2008).

Keywords: *pedagogical relation, narrative research, research ‘with’ young people.*

Introducción

Son las cinco y media pm. Cae la tarde y oscurece a medida que el Sol se hunde por la ladera opuesta de la sierra del Montsià. Me parece extraño entrar a esa hora. Voy a contracorriente de un reguero de chicos y chicas que ya han terminado su jornada. Es una riada desbocada, con una fuerza que en nada recuerda la cadencia lenta de la hora de entrada. Cuando el torrente se apacigua, el instituto se queda en calma. Tras unos minutos de espera, comienzo a reconocer a mis estudiantes del curso anterior. Acuden en pequeños grupos, de dos o tres. Unos llegan de dentro, otros de fuera. Otros simplemente aparecen. Mientras busco un aula para reunirnos, el grupo se va agrandando hasta llenar el vestíbulo. Cuando entramos en el aula, subo las persianas para poder ver si llega alguien más a última hora. Fuera está definitivamente a oscuras. Todo el mundo se ha ido y en el instituto solamente queda un pequeño grupo de chicos y chicas que decidieron compartir esa tarde de otoño con su profesor.

Así empezaba el relato de mi experiencia del curso 2008-2009. Ese año disponía de una licencia retribuida concedida por el Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya que me eximía de la docencia durante un curso para poder dedicarme a la investigación. Durante los cursos anteriores, había intentado en vano llevar a cabo mi investigación de tesis doctoral desde una perspectiva autoetnográfica. Pero mis responsabilidades como profesor siempre acababan por colapsar mis intentos de situarme como etnógrafo en el aula. Disponer de un año de licencia me brindaba la oportunidad de posicionarme de otro modo y dedicar más tiempo a escribir.

La participación de mis estudiantes en la investigación se produjo de forma casi fortuita. Mi propósito era desarrollar la investigación a partir de mi experiencia docente

del curso anterior a la licencia. Así que, antes de finalizar el curso, solicité a mis estudiantes de ese año su consentimiento para usar el material que habíamos producido juntos en nuestras clases de educación visual. La noticia de que el curso siguiente no sería profesor en el instituto les sorprendió. Todos ellos y ellas accedieron a que usara nuestro trabajo de ese curso –que dedicamos, fundamentalmente, a publicar un *blog*– pero algunos, además, manifestaron su disposición a participar en la investigación. Me conmovió su ofrecimiento, aunque pensé que se debía a la intensidad con la que habíamos vivido aquellos últimos meses de curso y que su entusiasmo no sobreviviría el efecto *reset* de las vacaciones del verano. En septiembre convoqué una reunión a la que acudieron más de cincuenta chicos y chicas. Ante una asistencia tan numerosa tuve que repensar mi enfoque metodológico inicial y el papel de la colaboración de mis estudiantes en la investigación. De esta manera, y casi sin darme cuenta, abandoné el planteamiento inicial de compartir con mis estudiantes el relato de mi investigación para intentar llevar a cabo una investigación participativa con esos chicos y chicas. Lo cual despertó mi interés por explorar las implicaciones de construir una relación de investigación ‘en los márgenes’ de la relación escolar que compartíamos.

El aula como lugar de encuentro entre sujetos

Mientras por la ventana que acababa de subir vigilaba la llegada de alguien más a última hora, me permití unos minutos para saborear aquel momento. Escuchaba el rumoreo distendido tras de mí, el ruido súbito de una mesa, un comentario ininteligible, entre risas. El aula estaba llena. Me giré y les agradecí su presencia. No les quería ocultar mi sorpresa, ni mi satisfacción de verles allí. A medida que repasaba una a una las caras que me miraban, el recuerdo de nuestra experiencia del curso anterior recuperaba una corporeidad que se había debilitado de releerla en mi diario tantas veces a lo largo del verano. Jonatan y Miquel charlaban, como siempre, al final del aula. Su presencia me desconcertaba y, a la vez, me emocionaba. No esperaba verlos allí y tampoco sabía muy bien por qué habían venido. Sospechaba que tarde o temprano se desentenderían de la investigación, como muchos otros. Pero, incluso si terminaba por ser efímera, su presencia de aquel día era una contribución que les agradecía.

Se rieron mucho cuando les dije que aquel curso yo no era su profesor. Bastaron esas cuatro risas para comprender la inconsistencia de mi comentario. Nuestra relación no dependía de la coyuntura puntual de mi situación administrativa y laboral de aquel curso. Nuestra relación como estudiantes y profesor se tejía con una trama más fuerte: la historia que habíamos escrito juntos el curso anterior. ¿Por qué sino estaban ellos y ellas allí? ¿Por qué sino les había convocado? ¿No era mi investigación una invitación a continuar escribiendo aquella historia que nos unía? Sonreí con ellos y ellas para disipar definitivamente unas palabras que, de repente, se me antojaban absurdas. En el fondo, yo siempre sería su profesor.

No se puede entender qué animó a mis estudiantes a involucrarse en mi investigación sin situar nuestra historia del curso anterior y el sentido que para mí tiene ser profesor en un instituto de educación secundaria. El curso 2007-2008, con la entrada en vigor del currículo LOE, se produjo una redistribución de las materias de ESO. En la nueva distribución, la materia común de educación visual en tercero de ESO quedó reducida a una única hora semanal. Me preguntaba como, en aquellas condiciones, conseguiríamos

cuajar un mínimo sentido de pertenencia, algo a lo que aferrarnos y que nos permitiera articular un proyecto común en el que todos pudieran encontrar su lugar para aprender.

Construimos un *blog* que se erigió en la piedra angular de nuestro trabajo de ese curso. Los artículos y discusiones del *blog* eran un intento de dialogar con las imágenes que ellos y ellas tenían, guardaban, compartían, producían o usaban. El propósito era reflexionar sobre las experiencias que la cultura visual les proporcionaba y sobre la influencia de estas experiencias en la construcción de sus identidades. Pero, sobre todo, el *blog* fue un espacio de relación donde experimentamos formas de aprender que quebraban las formas escolares más convencionales, donde cruzamos los límites impuestos por el horario escolar y donde nos involucramos los unos con los otros en un tejido complejo, de muchas capas.

Mi labor como docente se fundamenta, cada vez más, en explorar las posibilidades educativas de cultivar una relación pedagógica compleja que tenga en cuenta la aportación de todos los sujetos participantes. Es un propósito que se sustenta en lo que Max van Manen (1991: 32) denomina la ‘influencia pedagógica’. En un sentido amplio, la influencia connota la actitud abierta que muestra un ser humano respecto a la presencia del otro. Abrazar la influencia con un propósito pedagógico reclama, además, tener en cuenta dos consideraciones. Por un lado, “respetar al niño tal como es y como quiere llegar a ser” (Van Manen, 1991: 35) y, por otro lado, reconocer “al niño como una persona más que ha entrado en nuestra vida, que nos reclama, que ha transformado nuestra vida” (Van Manen, 1991: 36).

La influencia pedagógica sitúa al docente en una posición de vulnerabilidad, lo transforma en un sujeto que aprende. Por eso siempre me pregunto qué puedo aprender en esa situación pedagógica particular que voy a compartir con los chicos y chicas de mi clase. El tránsito del docente como ‘alguien que sólo enseña’ al docente como ‘alguien que también aprende’ es fundamental. Como señala Max van Manen (1991: 31), “la acción pedagógica nos empuja constantemente a reflexionar sobre si hemos hecho las cosas adecuada y correctamente, o de la mejor forma posible”. Pero, desde mi punto de vista, la posicionalidad vulnerable del docente como sujeto que aprende comporta un tránsito más, que transforma definitivamente la relación pedagógica: pasar del docente como ‘alguien que aprende de su propia práctica’ al docente que se sitúa ante sus estudiantes como ‘alguien que aprende con ellos y ellas’.

Entrar en la red de aprendizaje que tejemos en el aula como alguien que aprende ‘con’ sus estudiantes facilita que todo circule y fluya de otro modo. Si, como afirman Louise Stoll, Dean Fink y Lorna Earl (2003: 87), “implicar a los alumnos en su aprendizaje cambia la naturaleza de la relación alumno/docente”, implicarlos también en el aprendizaje de su profesor redefine por completo esta relación.

Tránsitos en la relación

Empecé a pasar lista y nadie se inmutó. Al menos, no hasta que yo me revelé contra mi propio automatismo. ¿Por qué pasaba lista? El grupo era muy numeroso. Se habían sentado tal como habían ido llegando, formando pequeños grupos que charlaban entre sí. Pasar lista me servía para reconocerlos y para localizarlos en el aula. Pero la

naturalidad con la que aquella cantinela apelaba a su condición de alumnos me incomodaba.

Los miércoles por la tarde no hay clase en el instituto, es el día reservado para las reuniones del profesorado. Estábamos en un aula pero no estábamos en clase. Éramos un grupo de chicos y chicas y un profesor que participaban en una investigación educativa.

Leía sus nombres uno a uno. Pasar lista tenía un efecto disuasorio sobre los pequeños coágulos de conversación en los que participaban. Era como una cuenta atrás. Cuando llegue a la Z comenzamos.

El punto de partida de nuestra investigación era la experiencia vivida el curso anterior. Era un bagaje que compartíamos y que nos había permitido tematizar sus experiencias de ser a través de la cultura visual. El foco de mi investigación se situaba en comprender cómo los sujetos implicados en la relación pedagógica negociábamos nuestras identidades para habitar las subjetividades que nos ofrecía la escuela. Como profesor, investigaba mi experiencia docente para transformarla. Pero ahora no sabía como compartir mi investigación sin imponerla. La aventura que emprendíamos juntos ya no podía ser *mi* investigación, sino la nuestra. Seguramente sin mucho acierto, intenté explicarles el sentido de mi propuesta. Me costaba encontrar las palabras. Mi propósito, les dije, era repensar el aula como un lugar de encuentro entre personas que traían consigo su propia historia, intereses y deseos particulares. Abandonar una concepción transaccional del aprendizaje para adoptar una perspectiva conversacional. Contribuir a una nueva narrativa para la educación que reconociera la agencia de todos los sujetos implicados.

A medida que mis argumentaciones avanzaban, sentía que nos separábamos. Era una constatación que me había acompañado todo el tiempo, pero no me detuve hasta que se convirtió en una evidencia insostenible. Cambié el rumbo de la conversación. Les confesé que había una serie de circunstancias particulares en la investigación que nos situaban en un punto de partida donde aún estaba todo por hacer.

La primera de estas circunstancias se derivaba de mi posicionamiento como docente que abordaba una investigación participativa ‘con’ sus estudiantes. Necesitábamos establecer un contexto adecuado de participación, en el que ellos y ellas pudieran apropiarse de la investigación, ser autoras y autores de la misma y no solamente unos informantes pasivos. Lo cual reclamaba un compromiso y una responsabilidad que ellos y ellas deberían de asumir.

La segunda circunstancia era una consecuencia directa del hecho de haber congregado a un grupo tan numeroso de chicos y chicas. Además, como muchos de ellos y ellas habían manifestado, su disponibilidad no era unánime, por lo que tuvimos que organizar tres grupos de investigación con los que me reuniría los martes, los miércoles y los jueves, respectivamente.

La última circunstancia se derivaba de mi interés por vincular nuestra investigación al proyecto de fin de curso que tenían que realizar como alumnos de cuarto de ESO. Si bien encaraba esta posibilidad con el ánimo de brindarles una compensación a su participación desinteresada en mi investigación, también albergaba cierta cautela. Me preguntaba si, con el proyecto de fin de curso en el horizonte, nuestra investigación no acabaría reproduciendo la narrativa escolar que pretendíamos desafiar.

La confluencia de estas tres circunstancias nos situaba en un escenario de participación en el que deberíamos conciliar su colaboración en mi investigación con el desarrollo de sus propios proyectos de investigación de fin de curso. Les confesé que,

aunque todavía no sabía como abordarlo, tenía una idea clara: a pesar de estar en un aula del instituto, ya no estábamos en clase. Recordé cómo se había desmoronado mi alusión al hecho de que ya no era su profesor y me mordí la lengua antes de proseguir. Debíamos de empezar a transitar hacia una relación que posibilitara la construcción compartida de la investigación.

Encuentros y desencuentros

Como el rastro de una ola sobre la arena, así es como imaginaba el efecto que tenían nuestros encuentros en su vivencia de la investigación. Una pátina brillante que se desvanecía con el paso de los días hasta desaparecer. Como las olas, cada encuentro parecía ser el primero.

El propósito inicial de construir colaborativamente el sentido de nuestra investigación se fue diluyendo con el paso de las semanas. La intermitencia y la laxitud de nuestros encuentros no nos conducían a ninguna forma de colaboración factible. Ninguna migaja de comprensión compartida que rescatar de nuestras conversaciones. Las preguntas que me hacía escocían como reproches. ¿Qué tipo de colaboración esperaba de mis estudiantes? ¿No me habían ofrecido ya su apoyo? ¿Por qué se tenían que erigir en coautores de mi investigación? ¿Por qué deberían de estar ni tan siquiera remotamente interesados en apropiársela? ¿Qué condiciones tenían a su disposición para posicionarse como investigadores e investigadoras? ¿Qué cambio de relato había favorecido para que abandonaran el que habitualmente los situaba como alumnado? ¿Acaso no me daba cuenta de que no bastaba con ofrecerles la oportunidad de participar?

Durante estos últimos años, mi vinculación con la sección de pedagogías culturales del departamento de dibujo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona no se ha limitado a mi participación en los seminarios de investigación tutelada del programa de doctorado. También he tenido la oportunidad de colaborar con el grupo de investigación consolidado “Esbrina. Subjectivitats i entorns educatius contemporanis” (2009SGR 0503). La proximidad del enfoque metodológico que adoptamos en nuestra última investigación (*Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber*. Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2008-03287) con el que estaba construyendo en mi propia investigación de tesis fue de una ayuda inestimable y me permitió aprender de compañeras y compañeros más experimentados en investigación educativa.

En el trabajo con jóvenes constatamos los frágiles lazos que, en ocasiones, los chicos y chicas mantienen con el compromiso de colaboración adquirido. No acudir a una cita previamente establecida, reducir a monosílabos su participación en una conversación, demorarse en la entrega de evidencias o en la devolución revisada de las transcripciones de las entrevistas son algunas de las manifestaciones más visibles. Pero lo más curioso es que, cuando se les pregunta sobre ello, no parecen percibirlo como un síntoma de desidia y se apresuran a reiterar su interés por participar en la investigación.

En la investigación que compartía con mis estudiantes, la asistencia a los encuentros era cada vez más escasa. El martes éramos cuatro, el miércoles cinco, el jueves ocho. No era únicamente una cuestión de desgaste o de cansancio. Más bien

formaba parte de un proceso que nos diseminaba. A medida que cada uno y cada una perfilaban su proyecto de fin de curso se desvanecía nuestro proyecto colectivo. No sabría cuantificar el alcance de su influencia, pero la fisonomía de nuestra investigación se parecía cada vez más a aquella tarea escolar de cuarto de ESO que deberían completar al terminar el curso. “De acuerdo, pero ¿qué debo hacer para mañana? ¿Cuál es la tarea? ¿Cuáles son los ‘deberes’?”.

En algún lugar leí que la estrategia de lectura más común entre los jóvenes era considerar el texto como un manual de instrucciones. Buscaban qué se tenía que hacer. De ahí que el guión de nuestra investigación terminara convertido en una ‘ficha’ –“Así para mañana solamente tenemos que traer la ficha, ¿no?” me preguntaban. El guión de la investigación era un documento para la acción, una hoja de ruta que cada uno se podía apropiarse de un modo diferente pero que marcaba el rumbo de un itinerario que debíamos compartir. La ‘ficha’, en cambio, invocaba otros mecanismos. Era un dispositivo que los instalaba en un territorio pautado, instructivo e instruccional. No les interpelaba desde la autoría y la responsabilidad compartidas sino desde una servitud cómoda y narcótica con reminiscencias escolares.

Conclusiones

Nuestra relación de ese curso 2008-2009 siguió muchos derroteros, pero al llegar a junio todos y todas pudieron presentar su proyecto de fin de curso de cuarto de ESO. En cuanto a mí, a medida que transcurrió el tiempo, me di cuenta de que mi investigación se escribía a través del relato de nuestros encuentros. De una vez por todas, ese curso pude glosar mi experiencia en el aula y ahondar en la complejidad de la relación pedagógica que construíamos juntos cada día. En ese tira y afloja que mantuvimos por comprendernos encontré el sentido de su participación, aunque nunca hubieran abandonado del todo su condición de estudiantes ni yo la de profesor. A fin de cuentas, nunca salimos del instituto y siempre transitamos bordeando el surco trazado por esa narrativa escolar que nos constituía.

A modo de cierre, recojo una serie de consideraciones a tener en cuenta en la investigación con jóvenes que se desprenden mi experiencia en esa investigación y de las conversaciones y los documentos de trabajo que compartimos en la investigación *Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber*. Para los chicos y chicas que acceden a participar en una investigación educativa, involucrarse significa enfrentarse a:

- *Una relación desconocida*. En una investigación ‘con’ jóvenes, los participantes se sitúan en un plano de colaboración con el adulto investigador que probablemente difiere mucho del tipo de relación que los chicos y chicas han podido experimentar en su trayectoria escolar. Comprender este cambio de posición lleva tiempo y seguramente el peso de sus experiencias previas condiciona su disponibilidad a posicionarse de otro modo.
- *Los ecos escolares*. Como recuerda Catherine Burke (2008: 27), la escuela impone sus propios ritmos y ‘modos de hacer’, por lo que los chicos y las chicas con frecuencia cumplen con sus tareas en la investigación más como alumnos que como jóvenes miembros de la comunidad.

- *La formación metodológica.* Colaborar en una investigación implica comprender el enfoque adoptado y la complejidad de las tareas a realizar (reconstruir su historia, interpretar sus tránsitos, formularse preguntas, problematizar sus posiciones y las de otros, etc.).
- *La responsabilidad y el compromiso.* El compromiso que adquieren y la responsabilidad que conllevan todas estas tareas desborda con creces lo imaginable al aceptar participar en la investigación.
- *La agenda de la investigación.* Acceder a colaborar en una investigación no garantiza compartir una agenda común, ni significa que los jóvenes participantes deban comportarse como adultos. Comprender cuál es la noción de compromiso que manejan los jóvenes, cómo se vinculan a aquello que emprenden, de qué formas lo comparten y qué vínculos establecen son algunos de los aprendizajes deberíamos hacer para manejarnos en este tipo de investigaciones.

Referencias bibliográficas

- BURKE, C. (2008). “‘Play in focus’. Children’s visual voice in participative research”. En THOMSON, P. [Ed.] (2008): *Doing Visual Research with Children and Young People*. New York and London, Routledge.
- STOLL, L.; FINK, D. y EARL, L. (2003). *Sobre el aprender y el tiempo que require. Implicaciones para la escuela*. Barcelona, Octaedro. (2004).
- VAN MANEN, M. (1991). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona, Paidós Educador. (1998).