Nous imaginaris per a l'escola. Cultura d'infància a l'escola El Martinet

Meritxell Bonàs i Solà*

Resum

Aquest article presenta una investigació que se situa en el marc d'una escola d'educació infantil i primària; concretament, a l'escola El Martinet (Ripollet). La investigació posa la seva mirada en els nens i les nenes de l'escola amb l'objectiu de desvelar, descriure i interpretar quina és la cultura que creix en relació amb la seva forma d'estar a l'escola tenint en compte les opcions pedagògiques que aquesta escola ha pres. La investigació pren forma a través de l'etnografia visual, un treball de camp prolongat en el qual s'han registrat fotografies justament per a descriure i interpretar el que la mateixa investigadora ha vist i percebut. Alhora, buscant un diàleg intersubjectiu, s'han recollit aportacions dels mestres de l'escola per a posar en debat i confrontar el material elaborat per la investigadora. La investigació conclou amb un informe etnogràfic per a compartir les reflexions que es deriven de la interpretació dels resultats de l'anàlisi de dades. Un relat que s'aventura en la interpretació del que ha expressat el mateix fenomen i que, alhora, li dona veu i visibilitat.

Paraules clau

Pedagogia contemporània, escola El Martinet, cultura d'infància, etnografia visual.

Recepció original: 03 de juliol de 2018
Acceptació: 05 de novembre de 2018
Publicació: 14 de gener de 2019

Hi ha una pedagogia que parla amb altres paraules. Motius per a investigar[1]

Hi ha una pedagogia que parla d'amor, de tendresa, de curiositat, de capacitat de meravella. Parla també d'escolta, de respecte, de processos de vida, d'infància, de disponibilitat, de paraula i de silenci. Podríem dir que és una pedagogia que s'explica i es desenvolupa des d'una poètica. Una poètica que s'inscriu en formes sensibles d'abordar l'acte educatiu, d'atendre l'altre, de mirar i participar en la vida dels altres des de la subtilesa necessària que ens permet ser-ne part sense negar-los.

Per a Herrera (2015), una educació poètica es pot convertir en una crítica radical de l'educació tradicional basada en la transmissió mecànica dels coneixements. Una poètica de l'educació que s'oposa a tot projecte de domini (que anul·la el desig dels educands i els educadors) i que permet gestar un nou relat educatiu; una ètica que obre una dimensió estètica, un desig creatiu perquè sigui possible el sorgiment de noves formes i nous coneixements.

(*) Mestra i psicopedagoga. Mestra a l'escola pública El Martinet de Ripollet (Barcelona). Actualment cursa els estudis del Doctorat d'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Formadora de mestres i autora de diverses publicacions al voltant de temes pedagògics d'interès. Adreça electrònica: meritxell.bonas@gmail.com

(1) Aquest article forma part d'una investigació que, amb el títol de «Dibuixant nous paisatges d'infància. Estudi de la cultura que neix dels nens i nenes de l'escola El Martinet», va ser en part oralment defensada a Saragossa dins del marc del CIMIE el juliol de 2018.

10.1344/TE2018.55.12
Creative Commons 3.0 Reconeixement no comercial

López Melero (2012) apunta la necessitat que el compromís amb l'educació ha d'anar cap a un model educatiu que, a més de possibilitar una ciutadania competent intel·lectualment, aconsegueixi un bon ciutadà o una bona ciutadana per al qual l'amor a l'altre, com a legítim altre en la convivència, sigui l'epicentre del seu pensament i les seves accions. Diu: «No només necessitem formar la ciutadania com a persones intel·lectualment cultes, sinó moralment bones persones.» Expressat d'una altra manera, també Morin (2001a) parla de la necessitat d'una educació que permeti aprendre què significa *ésser humà*, entenent que com a éssers humans som alhora éssers físics, biològics, psíquics, culturals, socials i històrics. Morin assenyala que «justament aquesta unitat complexa de naturalesa humana està completament desintegrada de l'educació», assumint, per tant, que l'educació necessita restaurar aquest dèficit en cadascun de nosaltres perquè, siguem on siguem, arribem a conèixer i prendre consciència al mateix temps de la nostra identitat complexa i de la nostra identitat comuna a tots els altres éssers humans.

A aquesta nova manera d'entendre les relacions humanes i l'aprenentatge, Najmanovich (2016) l'anomena «ètica de l'encontre», una mirada que permet, segons l'autora, «gestar un esperit comú i, al mateix temps, donar lloc a la diversitat». Quan parla d'una ètica de l'encontre parla d'una manera diferent de pensar i actuar que reconeix la legitimitat de l'altre, el valor del diàleg, la importància de generar sinergia. Un enfocament que té per motor el pensament propi i tramat, l'alegria, la curiositat, l'entusiasme que genera la recerca i el desig d'aprendre que tots tenim.

El nostre repte, diu Najmanovich (2016), és passar d'un model que exigeix ensenyar el que cal saber a un territori capaç d'acollir la diversitat que ens permeti investigar el que ens interessa aprendre. La nova cultura de l'aprenentatge suposa, a més, un canvi en els afectes, els vincles, els valors, la promoció i el cultiu de noves habilitats.

Una escola que respecta la dinàmica i l'expressió de la vida, de moltes vides, s'endinsa en la cerca de maneres respectuoses de possibilitar que cadascú pugui desplegar el seu potencial, el millor que té. I quan això es fa en un context grupal, en un context de molts, aquest potencial es multiplica enormement, fent de l'experiència de créixer, aprendre i viure junts un estat joiós que embelleix no només l'entorn més immediat, sinó totes les seves ressonàncies.

D'aquí neix aquesta recerca.

L'escola El Martinet: lloc de la poètica. Context de la recerca

La cerca d'un context escolar així ens va portar a l'escola El Martinet, una escola pública d'educació infantil i primària situada a Ripollet. L'interès per estudiar aquesta escola recau justament en determinades decisions que ha pres l'escola en relació amb el seu projecte pedagògic, amb les quals, d'una manera totalment intencionada, s'han modificat grans estructures del procés d'ensenyar i aprendre que afecten aspectes com ara la concepció de l'espai escolar, la concepció del temps, el concepte de coneixement o la intervenció dels mestres, entre altres, que queden reflectits en el seu projecte educatiu i que també han estat motiu d'anàlisi en aquesta recerca.

El Martinet és una escola que el seu equip de mestres mateix defineix com mai finita, que es construeix i reconstrueix constantment en una dinàmica d'autoreflexió i

autocrítica constant. L'equip de mestres, interessat profundament en la recerca pedagògica, busca maneres de revisar la pràctica a través d'experiències formatives, com la documentació pedagògica, que ofereixen un diàleg intersubjectiu ric i compromès. Algunes de les reflexions i decisions que es deriven d'aquest afany constant de recerca han configurat, al llarg dels anys d'història de l'escola, un llegat pedagògic que pren forma a través de publicacions i exposicions (que generen un gran interès per a molts altres mestres i professionals de l'educació).[2]

El Martinet, com a escola pública, es defineix com a lloc d'aprenentatge, entenent que organitza els seus espais i recursos perquè els processos d'aprenentatge siguin possibles. El projecte educatiu de l'escola centra l'atenció en les relacions de l'infant com a ésser en desenvolupament i procura atendre aquest desenvolupament des del respecte a la vida i les seves interaccions. Des d'aquesta intenció, ha procurat projectar una proposta educativa vinculada a les diferents etapes de creixement de l'infant, sempre en la direcció d'oferir un entorn que obri oportunitats d'aprenentatge múltiples i diverses.

L'interès pel projecte ens va portar a un interès per desvelar la cultura dels nens i les nenes, d'aquí que el camp d'estudi d'aquesta recerca sigui, doncs, la cultura d'infància; concretament, la que es desprèn dels nens i les nenes de l'escola El Martinet en les seves formes d'estar i d'habitar l'escola.

El concepte de cultura d'infància reconeix el nen no només com a portador d'una cultura, sinó com a constructor. Així, doncs, reconeix les capacitats i potencialitats del nen i el defineix com algú disponible per a la interacció amb el món; per a Hoyuelos (2015, p. 118), parlar de cultura d'infància suposa reconèixer que els nens i les nenes tenen una forma ètica, estètica i poètica de veure el món, de construir hipòtesis, teories i metàfores que donen sentit a la seva manera de viure i existir. És a dir, parlem de cultura d'infància com un conjunt molt ampli i divers d'expressions que descriuen la relació dels nens amb el seu entorn, entenent que aquestes expressions configuren un imaginari propi, que tenen unes característiques comunes que els defineixen com a grup, al mateix temps que dibuixen una pluralitat molt gran de formes pròpies d'expressar-se. Les observacions inicials ens van portar a voler-ne saber més, a buscar saber sobre les maneres en les quals els nens i les nenes d'El Martinet habiten l'escola.

Des d'aquesta certesa, doncs, aquesta recerca s'endinsa justament en la incertesa que es desprèn dels actes que descriuen la vida a l'escola dels nens i les nenes; no tant en el que fan, sinó més aviat en com ho fan. Perquè en aquest *com* s'intueix un nou paisatge. Justament com a forma de qüestionar el que s'entén per èxit escolar, El Martinet ens descobreix una cultura en la qual, en ser mirada i escoltada, ja intuïm no només una experiència humana, sinó humanitzadora. Per això, la recerca busca concretament saber d'aquesta cultura que s'expressa, al mateix temps que busca aprendre a veure-la i a interpretar-la, i ho fa acompanyant-se de l'exploració de diferents aspectes pedagògics i educatius que es desprenen del projecte d'El Martinet.

(2) Consulteu www.amicsdelmartinet.cat

Lluny de parlar d'innovació, aquesta recerca parla d'esperança, d'un context esperançat que aposta per aspectes clau que qüestionen què és i què no és l'èxit escolar. En aquest sentit, ens sentim coincidents amb Del Pozo (2014, p. 160-161) quan es pregunta sobre com mesurar factors educatius, com ara la responsabilitat, la motivació, l'autoestima, l'equilibri i l'expressivitat emocional, la formació ètica, el pensament crític, la capacitat de diàleg i argumentació, la sensibilitat estètica, la valoració i gaudi de la cultura o la integració social i la solidaritat. I com ell mateix diu, si la resposta és que molts d'aquests factors no poden ser mesurats objectivament, potser necessitem preguntar-nos: per què es fan mesures que només poden atendre resultats materials d'indicadors poc rellevants? O, dit d'una altra manera, si el que educativament parlant és més important no pot ser mesurat, què estem mesurant i per què? Fet que ens acosta a preguntar-nos: per què s'ignora tot el que s'ignora? S'obre, així, evidentment, un debat interessant al voltant de com l'educació té un substrat potencialment influent en la definició de la societat. «Només hi ha un èxit educatiu que mereixi aquest nom de debò: l'èxit que hi pot haver en la intimitat de cada nen, en el seu gust creixent per aprendre, en l'alegria de viure junts, en l'esperança d'avançar», diu Del Pozo (2014, p. 161), i justament des d'aquí aquesta recerca busca expandir-se pels terrenys sovint ignorats de la pràctica educativa i pedagògica.

Formes de mirar, de pensar i de fer. Disseny i desenvolupament de la recerca

Ens acostem al camp i al context estudiat des d'entendre'l com l'expressió d'un fenomen viu; concretament, un fenomen en el marc de la «vida» dels nens i les nenes d'una escola. Així, doncs, la mateixa recerca se sustenta des d'un paradigma fenomenològic tenint en compte que l'experiència viscuda constitueix el punt de partida i també d'arribada justament de la recerca fenomenològica. Una recerca que busca extreure les característiques essencials de les experiències i l'essència del que experimentem.

L'aproximació a aquesta «manera de fer» del grup de nens i nenes de l'escola va convertir la investigació en una recerca etnogràfica, ja que l'objectiu de descriure i interpretar quina és la cultura que neix de les relacions i interaccions dels infants d'El Martinet ens va portar a un treball de camp que va prendre forma a través de nou mesos d'estada a l'escola.

Durant aquests nou mesos es van poder observar i documentar amb precisió les accions dels nens i les nenes atenent l'observat des d'un acord tàctic de la investigadora, freqüent en els treballs de camp de l'etnografia, de «deixar-se portar pel corrent» de les coses que succeeixen.

Des d'aquesta actitud investigadora, ens situem en el pensament abductiu com a manera de pensar i abordar les diferents decisions i camins del procés investigador. Així, doncs, el raonament abductiu apareix com un mètode de recerca sobre la base de considerar l'observació no només com a rebre, sinó com a desvetllar i, per tant, com un acte creatiu per a seguir la pista i descobrir tot el que pot estar ocult darrere de les coses. Utilitzat per autors com Peirce (1931), Blaikie (1993), Eco (1992, 2017), Sebeok i Umiker-Sebeok (1988), Ganascia (1994) i Bateson (2004), el model abductiu ens permet estudiar fets complexos relacionats en entorns creatius sense simplificar-los. Es pot observar, anotar, situar i entendre, des de tots els petits esdeveniments, la xarxa

d'interrelacions que els componen, incorporant, així, l'acceptació de la paradoxa, el dubte, la diversitat de punts de vista, la flexibilitat... en el procés de recerca.

L'abducció, segons Restrepo (1997, p. 44), «correspon a un judici de percepció, a una enunciació simple i ràpida del que captem, a una imatge del món que després és llimada per la inducció. En termes estrictes, aquests judicis perceptius poden ser entesos com una deducció abductiva que constitueix el primer pas del raonament científic». Peirce parla de l'abducció com a argument original, i en comparar-la amb la deducció i la inducció, conclou que és l'única forma de coneixement de la qual sorgeix una idea nova. L'abducció es basa en una percepció inconscient de connexions entre aspectes del món que ens permet passar, mitjançant la hipòtesi, d'un complicat entramat de predicats a una concepció simple i totalitzadora de la realitat. I a aquest moviment sintètic només s'hi arriba a partir d'un determinat clima emocional; per aquest motiu, Peirce anomena la hipòtesi (o síntesi abductiva) l'element sensual del pensament.

Acostar-nos a la realitat estudiada des del pensament abductiu ens va portar a interessar-nos per formes de mirar àmplies i globals, entenent la percepció com a procés interactiu que té a veure amb el que es mira, però també amb la nostra corporalitat, la nostra cultura i l'ambient on ens trobem. És així com aquesta recerca ha arribat a l'etnografia sensorial i també a definir-se des d'ella.

En la recerca contemporània hi ha una recerca, iniciada en part des de l'antropologia, però estesa ara ja a altres camps de recerca social, que explora els fenòmens des de la sensibilitat. Sovint, aquest tipus de recerca es coneix com etnografia sensorial. L'etnografia sensorial neix de la introducció del terme *embodiment* com a paradigma de l'antropologia (Csordas, 1990, 1994), juntament amb la noció de «mimesi sensual» (Taussig, 1993), així com de la idea de Classen (1990, 1993) de «models sensorials» alternatius i el que Stoller (1997) anomena «recerca sensorial». Tot això ha ajudat a impulsar un gir en la recerca antropològica respecte a com els investigadors poden utilitzar el seu propi cos i els seus sentits com a mitjans d'anàlisi etnogràfica i després escriure sobre la seva experiència. Quant a aquest tema, Howes (2014) recull una sèrie d'estudis que en són exemples.

L'interès de la nostra recerca en concret per la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet ens va portar a considerar-ne i a desenvolupar-ne l'estudi com una etnografia sensorial des de dos vessants: d'una banda, des de la investigadora i la seva aproximació al context, i de l'altra, des de la consideració que la cultura dels nens no s'expressa des de què diuen, sinó des de què fan, des de com es mostren (entenent també la paraula com a gest). Aquests dos aspectes han fet que aquesta recerca també hagi donat un gir sensorial i s'hagi interessat per aquest camp que, actualment, forma part de la recerca més recent. El reconeixement de l'etnografia sensorial com a incorporació dels sentits i la sensualitat en recerca ha portat al naixement d'un gran interès cap al tema. Qui actualment està investigant més sobre aquesta qüestió és el llenguatge cinematogràfic; concretament, el documental social. El Laboratori d'Etnografia Sensorial (SEL) i Cinema de la Universitat de Harvard, dirigit per Lucien Castaing-Taylor, és un dels espais de recerca intensa d'aquest tema i es declara com un espai compromès a ampliar les fronteres de l'antropologia dels mitjans. També Pink (2009) aborda extensament l'etnografia sensorial en un manual que, amb el títol de *Doing Sensory Ethnography*, descriu el treball de camp des de l'ús intensiu dels mitjans audiovisuals i reconeix la utilitat i la implicació dels sentits.

Aquesta funció cognitiva, lligada al plaer estètic, a la carnalitat de l'experiència, és segurament superior a l'abstracció del saber conceptual, que és allò del qual l'encara recent modernitat ha fet el fonament de tota mena de coneixement. Sabent integrar, també en recerca, l'experiència sensible espontània de l'investigador en les seves diverses experiències perceptives, el treball intel·lectual troba la interacció amb la sensibilitat i, d'aquesta manera, és com en la nostra recerca apareix la percepció de la bellesa, la delicadesa d'un gest, el silenci actiu, l'espera... com a formes de descripció i coneixement de la investigadora sobre el que ha mirat.

Justament per a investigar des d'aquesta mirada i percepció sensorial, la introducció en el treball de camp etnogràfic de dispositius electrònics, com ara gravadores d'àudio, vídeo, fotografies... va permetre a les recerques etnogràfiques projectar-se amb nous llenguatges que van ajudar a donar un reconeixement a la noció principal de l'etnografia sensorial; «donem sentit al món no només a través del llenguatge, no només per a parlar del món, sinó a través de tots els nostres sentits i les seves extensions» és un dels supòsits de l'etnografia sensorial. Així, doncs, una de les decisions que es van prendre en la nostra recerca va ser utilitzar la càmera fotogràfica per a captar el que la mateixa investigadora veia i sentia.

Un relat visual configurat per 1.134 fotografies que narren fragments de la vida dels nens i les nenes a l'escola durant un curs escolar.

Fotografies, fotonarracions i documents pedagògics. Les dades i la seva anàlisi



Les fotografies

Les fotografies han estat l'«ull» de la investigadora, la seva mirada durant el treball de camp a l'escola. Així, doncs, l'ampli conjunt de fotografies il·lustra el vist i viscut *en* ella. La decisió d'utilitzar la fotografia es va prendre tenint present que el que es veia, el que succeïa entre els nens i les nenes de l'escola, era tan ampli, tan veloç i tan complex que se'n necessitava un registre que facilités poder-ho compartir. En aquest sentit, era indispensable per a la investigadora saber «dibuixar» el context observat, entenent que

determinada gesticulació, detall, relació o pla només es pot retenir amb l'ajuda d'una imatge.

L'ús de fotografies com a instrument de registre de dades en aquesta recerca es deu també al convenciment que no tots els fenòmens comunicatius poden ser explicats mitjançant categories lingüístiques en el sentit que subratlla Eco (1976, p. 45):

> És cert que qualsevol contingut expressat per una unitat verbal pot ser traduït per altres unitats verbals; és cert que gran part dels continguts expressats per unitats no verbals poden ser traduïts igualment per unitats verbals, però és igualment cert que hi ha molts continguts expressats per unitats complexes no verbals que no poden ser traduïts per una o més unitats verbals, tret que sigui mitjançant aproximacions imprecises.

Partint d'aquesta idea, es va prendre la decisió (valenta) de no usar durant tot el treball de camp cap registre verbal ni escrit per a la presa de dades i de crear, doncs, un diari de camp exclusivament visual que buscava prescindir del llenguatge verbal per a aprofundir en el reconeixement d'altres formes de comunicació i relació, assemblant-nos, així, a tradicions de la recerca antropològica que ja tenen un llarg recorregut en l'ús d'imatges gràfiques com a contribució en la presentació dels fenòmens observats. Ardèvol (1998) descriu, per exemple, com l'antropologia visual es dibuixa com un camp d'estudi sobre la representació i la comunicació audiovisual des de les ciències socials, i com es ramifica a partir de dues línies de treball. La primera línia sorgeix de l'anàlisi de la utilització d'imatges sobre la diversitat cultural en els mitjans de comunicació; especialment, sobre les cultures etiquetades com a no occidentals. I la segona línia de treball (més propera a aquesta recerca) es remunta a la utilització de la imatge com a dada sobre una cultura (en aquest cas, una cultura escolar / una cultura de la infància) i com a tècnica de recerca. Des d'aquesta segona perspectiva el problema se centra, en un primer moment, en l'anàlisi de la imatge com a portadora d'informació per si mateixa; com a document etnogràfic.

Així, doncs, en el cas d'aquesta recerca, les fotografies també són considerades, com apunta Fontcuberta (2011), construccions; per tant, capaces de generar discurs. Són fotografies que procuren «dibuixar» la realitat, sempre tenint present que això no és un procés mecànic ni únic que s'obté des de l'ús d'una càmera, sinó que és un procés de construcció, i entenent, com diu Berger (2007, p. 14), que només veiem el que mirem. I mirar és un acte voluntari, com a resultat del qual el que veiem queda a les nostres mans.

Pensar en les fotografies com a analitzadors de les escoles, com assenyala Fischman (2006), implica considerar també que poden ser utilitzades com a falca, àrid o dispositiu per a neutralitzar la tensió que hi ha entre l'instituït i el que s'està instituint, entenent que justament les institucions educatives funcionen d'acord amb l'explícit i l'implícit, el silenci i contractes no escrits.

Així, doncs, la construcció d'imatges en aquesta recerca, definida en el fet de fer fotografies, ha buscat l'instant «sublim» (descrit amb freqüència entre fotògrafs) entre fotògraf (investigador) i el que s'ha fotografiat, descrit sovint també com a commoció en tant que fet o acció que ens «diu» alguna cosa. L'espera d'aquests moments ha estat l'espera del nou, del que se'ns mostra, ens apareix i ens interpel·la. Un esdevenir que apareix com un altre aspecte interessant que també han assenyalat autors interessats en la fotografia dins de la recerca educativa. Considerant la fotografia com a esdeveniment, que prové del concepte d'esdeveniment encunyat per Michel de Certeau (1988),

la podem arribar a considerar com el nucli constitutiu d'un text en la histografia. Aquesta línia de treball apareix des de l'anàlisi de com un esdeveniment desplega una determinada línia històrica dins la fotografia.

Justament aquesta recerca se situa amb comoditat en aquesta concepció, i per això podem considerar cadascuna de les fotografies de l'estudi com esdeveniments dins d'un tot temporal i atribuir a cadascuna un valor implícit del que mostren. De fet, un dels avantatges de mirar fotografies escolars i utilitzar-les com a analitzadors és permetre que els investigadors del camp de l'educació, com és el nostre cas, puguem comprendre els esdeveniments i les imatges escolars no només com el que són (presències, representacions i simulacres de l'absent), sinó també com a eines que permetran desestabilitzar conceptualment els rituals escolars.

D'aquí que les fotografies en aquesta recerca tinguin un pes important, ja que és des d'aquestes, des de la seva anàlisi, el lloc des d'on s'ha donat veu al que s'ha vist i es pretén explicar i compartir. Som conscients que, en si mateixes, en el que tenen de present i absent, també provoquen revisions a fons dels nostres propis mites escolars.

Alhora, i com a manera de complementar i obtenir altres veus sobre el mateix fenomen estudiat, es van incorporar en la recerca dos tipus més de fonts i instruments: d'una banda, les fotonarracions dels mestres de l'escola (instrument dissenyat per a aquesta recerca i descrit posteriorment), i de l'altra, els diferents documents pedagògics de l'escola. Aquesta decisió respon a l'interès per aconseguir interpretar la cultura dels nens i les nenes des de la construcció d'un relat narratiu amb una multiplicitat de punts de vista més gran, cosa que ens ha portat cap a un debat intersubjectiu en el qual els mateixos significats de la investigadora també eren desafiats. Així, doncs, des del reconeixement de ser portadors d'un marc de referència ontoepistemològic i d'un cúmul de percepcions i mirades subjectives, aquesta recerca busca una coconstrucció interpretativa, admetent implícitament que les petjades d'aquesta construcció també formessin part de la seva anàlisi. D'alguna manera, podem parlar d'un procés d'interdependència interpretativa, atès que el conjunt de fotonarracions i documents pedagògics de l'escola donen lloc a un diàleg de significats vius i diversos. Un diàleg que hem acollit des del repte de l'escolta de la paraula que és *altra*, entenent que aquesta ens descobreix els *altres* també en un mateix.

Les fotonarracions

Les fotonarracions convidaven els mestres de l'escola a seleccionar entre 3 i 5 fotografies[3] fetes per ells mateixos i, posteriorment, a elaborar una narració escrita atenent preguntes com: per què vas fer aquesta fotografia?, quines emocions i pensaments et provoca?, què et suggereix?, quina connexió trobes entre aquesta fotografia i altres aspectes de l'escola?, què pretenies mostrar?, què hi veus? Aquesta narració era oberta i lliure i convidava cada mestre a mostrar on té posada la seva mirada i quina relació manté amb el mirat, il·lustrant-nos una mica més sobre com el conjunt de mestres mira el que passa entre els nens i les nenes, com ho atén, com ho sustenta, com ho acull i

(3) A l'escola El Martinet la documentació pedagògica té un ús freqüent i quotidià entre els mestres com a recerca de la pràctica.

quines estratègies o elements pedagògics es qüestiona perquè «la vida» dels nens i les nenes a l'escola pugui desenvolupar-se.

Aquest procés recorda altres mètodes utilitzats en antropologia i etnografia visual, així com en recerca basada en les arts, que es coneixen com fotoelicitació (Harper, 2002), que consisteix a utilitzar fotografies en les entrevistes de la recerca (normalment, fetes pels informants), així com fotoveu o fotoactivisme, que es basen en la realització i l'ús posterior de fotografies fetes pels subjectes estudiats perquè puguin expressar les seves idees, concepcions, relacions i interaccions. Algunes etnografies escolars han utilitzat aquests processos oferint la utilització d'una càmera fotogràfica a nens i nenes o a nois i noies per a l'estudi del context educatiu que es pretén estudiar des de la mirada dels qui el formen. Un exemple és l'estudi «A través de tus ojos. Etnografía visual en un centro educativo de la periferia urbana» (Granados, 2008), en el qual la metodologia utilitzada ha estat donar una càmera de fotos a nois i noies d'una unitat d'escolarització compartida (recurs adreçat a joves expulsats dels seus centres de referència) per a fer fotografies dels moments o llocs que els semblen més significatius en la seva vida i el seu entorn.

Així, doncs, hem disposat de 24 fotonarracions de 24 mestres diferents, cosa que permet oferir un relat polifònic ampli i divers sobre fragments i esdeveniments dins de l'escola.

Els documents pedagògics de l'escola

Tenint en compte que a l'escola El Martinet és freqüent documentar i escriure sobre la pròpia pràctica, aquesta recerca també ha considerat interessant incloure l'anàlisi d'alguns dels documents pedagògics elaborats per l'escola. Aquests documents responen al que s'entén per documentació pedagògica i tenen diferents formats: dossiers, llibres i plafons. La documentació pedagògica, com a eina molt utilitzada a l'escola El Martinet, s'entén com un procés de recerca de l'equip de mestres. L'escola utilitza aquesta documentació per a comprendre i interpretar els processos dels nens i les nenes, alhora que els dona visibilitat. De fet, el projecte educatiu de l'escola parla de la documentació com «un dels elements que permeten la visibilitat de l'escola. El que hi passa a dins es fa públic. És un procés de recerca per als mestres sobre la pràctica que permet conèixer i saber més sobre els processos d'aprenentatge. També és un compromís cap als nens i les nenes i la cultura de la infància. La documentació també pretén ser un motiu de diàleg amb les famílies, per a atendre el seu dret a saber què passa a l'escola i ampliar les mirades cap al seu fill com a membre d'una comunitat més àmplia. També és un espai de diàleg i confrontació, així com de reivindicació».

Concretament, per a la nostra recerca hem seleccionat 12 documents que aborden diferents aspectes de l'escola, des del seu projecte educatiu i pedagògic fins a la quotidianitat a l'escola, així com temes pedagògics del mateix projecte que són àmpliament documentats i investigats per l'equip de mestres.

L'anàlisi de dades

Per a analitzar les 1.134 fotografies fetes per la investigadora s'han establert 31 codis d'anàlisi (vegeu taula 1). Considerem els codis com un primer nivell d'interpretació. Els codis s'han elaborat després d'un treball de camp; per tant, són codis descrits en funció

dels aspectes que han tingut més presència en les fotografies. Així, doncs, a diferència de l'anàlisi de contingut documental, que durant anys es va limitar a l'anàlisi de contingut manifest, procurant evitar el latent de la narrativa o del discurs, aquesta recerca ha buscat, com bé assenyala Pérez Serrano (1994, p. 141), que el contingut manifest sigui el trànsit cap a una altra cosa. La mateixa autora, citant Krippendorf (1990), parla d'establir «un missatge sobre els fenòmens inaccessibles a l'observació», referint-se al desig d'anar més enllà de la simple transcripció del que s'ha dit, escrit o vist. També Sanchis Ocho i Cantón Delgado (1995, p. 133) afirmen, parlant de l'anàlisi de dades en etnografia:

> Ningú ja no nega el paper omnipresent de la subjectivitat en el treball antropològic, ni la implicació de l'investigador en el que estudia [...]. Sabem que les dades no es *recullen*, sinó que es *construeixen*. Sabem que després s'interpreten. De fet, interpretem des del mateix moment en què iniciem la recollida de dades, i, certament, això es dona amb l'accés al camp o fins i tot abans.

Per a establir els codis d'anàlisi s'ha fet prèviament un primer nivell d'anàlisi a partir d'un visionament inicial de les fotografies. Es tracta, doncs, de codis establerts a partir d'aquesta primera revisió del material. No és estrany, per tant, que cap codi no sigui nul o no tingui cap presència.

Taula 1. Codis d'anàlisi

1. AMBIENT AMABLE	16. ADULT ACOMPANYA
2. ESPAI DISTÈS	17. ADULT PROPER CORPORALMENT
3. MATEIX ESPAI, SITUACIONS SIMULTÀNIES	18. ADULT ATENT
4. BELLESA	19. SILENCI ACTIU
5. L'ESPAI ES MODIFICA SEGONS L'ACCIÓ DEL NEN	20. ADMIRACIÓ
6. COS EN COMODITAT	21. GEST DELICAT
7. CARA SERENA	22. CONTACTE CORPORAL
8. SOMRIURE	23. FER UNA MATEIXA COSA ENTRE DOS
9. MIRADA O ESCOLTA CAP A L'ALTRE	24. HI HA TEMPS
10. IMITACIÓ	25. HI HA ESPERA
11. MIRADA CONNECTADA	26. PART D'UN PROCÉS
12. DELICADESA CAP AL QUE ES FA	27. MATERIAL MANIPULATIU
13. HI HA REPTE	28. SITUACIÓ FORA DE GUIÓ
14. CREACIÓ INDIVIDUAL	29. INTERÈS PER AJUDAR L'ALTRE
15. CREACIÓ CONJUNTA	30. AUTONOMIA
	31. ALEGRIA PEL QUE S'ACONSEGUEIX

El procés de codificació de les fotografies permet atribuir a cadascuna, o a un o diversos fragments de cada fotografia, un o diversos codis, de manera que cada fotografia queda codificada i descrita segons un o diversos codis. Per a aquest procés s'ha utilitzat un programa informàtic de recerca qualitativa que permet l'anàlisi de text, imatge i vídeo. En primer lloc, s'han codificat 160 fotografies del total de 1.134 per a veure possibles regularitats i freqüències en els codis. Una vegada acabada la codificació d'aquesta premostra, s'han seleccionat els codis que passaven d'una freqüència de 80 i s'han declarat/anomenat codis estrella. Una vegada codificades les 1.134 fotografies, s'han afegit dos codis més al conjunt de codis estrella (vegeu taula 2).

Taula 2. Codis estrella

1. CREACIÓ O JOC CONJUNT
2. MIRADA CONNECTADA
3. MIRADA O ESCOLTA CAP A L'ALTRE
4. HI HA TEMPS
5. AUTONOMIA
6. AMBIENT DISTÈS
7. COS CONFORTABLE I DESPLEGAT
8. HI HA ESPERA
9. MATERIAL MANIPULATIU
10. SILENCI ACTIU
11. DELICADESA CAP AL QUE ES FA
12. HI HA REPTE

Buscant un segon nivell d'anàlisi més profund en les fotografies, apareixen les premisses, que es consideren un segon nivell d'interpretació. Per a definir cada premissa s'ha buscat la relació entre els 12 codis estrella i la resta (taula 3). S'han obtingut un total de 182 premisses, que han servit novament per a analitzar les fotografies, que han passat d'estar definides per codis a estar-ho per premisses.

Taula 3. Exemple d'una relació entre codis

Si hi ha **creació o joc conjunt**:	
1.	i mirada o escolta cap a l'altre: hi ha interès real per a fer amb l'altre.
2.	i mirada connectada: hi ha interès en el que és conjunt.
3.	i ambient distès: hi ha participació lliure i tranquil·la.
4.	i alegria pel que s'aconsegueix: hi ha emoció conjunta.
5.	i autonomia: hi ha capacitat de treball/joc en grup.
6.	i cara serena: el grup aporta benestar.
7.	i contacte corporal: hi ha confiança en l'altre.
8.	i delicadesa pel que es fa: hi ha valor pel que és conjunt.
9.	i l'espai és transformat per l'acció: hi ha capacitat d'impregnació pel que és comú.
10.	i hi ha espera: es té en consideració l'altre.
11.	i hi ha repte: hi ha repte compartit.
12.	i hi ha temps: es té en compte el que és conjunt.
13.	i interès per ajudar l'altre: el projecte passa a ser de tots.
14.	i material manipulatiu: el material possibilita el que és comú.
15.	i és part d'un procés: hi ha processos col·lectius de creació/treball/joc.
16.	i silenci actiu: hi ha atenció en el que s'està fent conjuntament.
17.	i somriure: hi ha alegria en el que és conjunt.
18.	i bellesa: el conjunt (i les seves relacions) aporta bellesa.
19.	i cos en comoditat: el fer conjunt és viscut amb benestar.

Posteriorment, les fotonarracions i els documents pedagògics de l'escola també han estat analitzats amb els mateixos codis i les mateixes premisses i s'ha obtingut, així, una comparativa entre els diferents tipus de dades que mostra les freqüències d'aparició de cada premissa, que es defineix com: PF (poc freqüent), MF (moderadament freqüent) i MOF (molt freqüent). D'aquesta triangulació s'han establert diferents grups de premisses i cada grup s'ha organitzat al voltant de tres cercles interpretatius (del més nuclear, corresponent a un primer cercle, al més perifèric, corresponent a un tercer cercle interpretatiu) fent així emergir una ordenació dels elements més visibles als menys visibles.

La interpretació dels grups de premisses, una vegada situats en aquests tres cercles, ha ofert la cartografia d'un territori (l'estudiat) que ha desembocat en un ampli, dens i exhaustiu informe etnogràfic que ens presenta un relat narratiu i interpretatiu de les expressions de la cultura d'infància dels nens i les nenes d'El Martinet.

Descripció dels principals resultats i conclusions

L'informe etnogràfic, organitzat en tres parts, corresponents a cada cercle interpretatiu, ens revela expressions de la cultura dels nens i les nenes de l'escola. A manera de resum, podríem considerar que:

— Dins del primer cercle interpretatiu, que recull els elements més nuclears, l'expressió de l'autonomia apareix com un primer indicador. De manera molt visible, ens mostra com els descriptors (premisses): *l'autonomia aporta compromís amb el que es fa* i *hi ha possibilitat de fer sense dependència de l'adult (mestre)* apareixen com les primeres accions en la interpretació de la cultura dels infants a l'escola El Martinet.

— Seguidament el temps apareix com un altre dels indicadors d'una cultura que es defineix amb descriptors com *el temps permet desplegar l'autonomia*, *l'ambient permet tenir temps per a fer* o *la mirada pot aprofundir*, que ens parlen d'una cultura vinculada a una determinada temporalitat. Alhora, ens mostren una clara interdependència entre els diferents elements-descriptors, ja que el vincle entre temps-autonomia i ambient, per exemple, és l'inici d'un camí que ens mostra una constant intersecció entre expressions dels nens i les nenes i elements clau del projecte pedagògic de l'escola.

— També l'ambient és notori d'una manera molt visible dins d'aquest primer nucli interpretatiu en forma de *l'ambient permet fer*, on s'intueix clarament un paisatge de possibilitats i oportunitats àmplies. L'ambient apareix com a coconstructor i còmplice de l'expressió de la cultura, reconeixent alhora molts elements i matisos que, de manera interconnectada, impacten en un llenguatge de la cultura d'infància que descriu el *fer*. Essent el *fer*, com a llenguatge dels nens i les nenes, un conjunt d'accions que engloben una multitud i disparitat de formes que treuen el cap en les múltiples ressonàncies que poden trobar-se en l'ambient (l'ambient com a atmosfera humana, com a paisatge, com a qualitat física, com a record, com a hàbitat i com a projecte), troba complicitats amb un fer que el porta a definir-se com a lloc de possibles.

— Un tercer grup de descriptors que apareix amb força en aquest primer cercle interpretatiu es refereix a aspectes relacionats amb el col·lectiu i amb l'encontre amb l'altre. Els descriptors *hi ha cabuda per al que és conjunt* i *capacitat de treball en grup* ens parlen d'una dinàmica en la qual l'interès i la capacitat de gestió del grupal ens fan pensar en un camp experiencial ric. Alhora, són descriptors que ens porten a interpretar una construcció col·lectiva del lloc. Ens parlen d'una capacitat molt alta d'acollir el que és altre, allunyant-nos d'una imatge i cultura d'infància omnipotent i solitària per a parlar-nos d'una cultura relacional i «necessitada» de context.

— També dins d'aquest tercer grup de descriptors pertanyents al primer cercle interpretatiu apareix una clara referència a la visibilitat del benestar, perquè molts dels descriptors d'aquest grup parlen d'expressions vinculades a l'orgànic en l'estar, a expressions que es manifesten en una determinada acomodació del cos, en formes d'estar fluides i reposades. En descriptors com *l'ambient ric permet estar bé* i *hi ha llibertat per al cos en les formes d'estar* s'intueix una decisió, ja que *hi ha llibertat*; no només descriu un permís o una invitació, sinó que descriu

una intenció. Ens parla d'un lloc que crea l'espai perquè aquestes formes corporals puguin esdevenir diverses.

— Dins d'aquest tercer grup nuclear apareixen descriptors relacionats amb els reptes. El repte apareix com a nou element, però alhora acompanyat de dos elements ja recurrents, el temps i l'ambient, formant un nou triangle relacional entre un ambient on és possible que els reptes creixin i un temps que justament és un possible «facilitador» d'aquest creixement. Ens parlen d'una cultura que es planteja reptes que poden créixer perquè hi ha un dispositiu preparat per a fer d'aquesta possibilitat de creixement una possibilitat de recerca, de cerca de solucions als reptes.

— De diferents descriptors que surten dins d'aquest primer cercle interpretatiu podem interpretar que la cultura dels nens i les nenes de l'escola es pot descriure com una cultura tàctil, atès que moltes de les expressions, els gestos i les experiències es desenvolupen al voltant d'una tactilitat àmplia. Novament, el vincle entre expressions dels nens i les nenes i l'entorn troba un punt d'intersecció, perquè la tactilitat neix i s'expandeix des de la relació entre aquests elements.

— Relacionada amb la tactilitat apareix la interacció, ja que diferents descriptors d'aquest cercle interpretatiu ens revelen una cultura interactiva, altament desitjosa i interessada per l'entorn, pels altres..., i una part de les expressions d'aquest interès i desig es descriuen des de la tactilitat. El grup de descriptors de la interacció ens parla d'una cultura que se sent «convocada» i acollida en el *fer interactuant*; també d'aquí deriva la seva expressió d'atomia i el seu desig i necessitat de context com a lloc d'intercanvi i aprenentatge. Mirat d'aquesta manera, podríem dir que la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet expressa un coneixement molt profund del que necessitem com a éssers vius: la constant interconnexió entre nosaltres i el nostre entorn com a creixement i desenvolupament de la vida (pròpia i contextual).

— Un quart grup d'aquest primer cercle interpretatiu està format per descriptors que parlen d'una cultura que dona valor al que es fa des d'una expressió de delicadesa. Són descriptors que ens permeten anar una mica més enllà i adonarnos ràpidament que interès i valor formen un nucli interessant, perquè l'interès ens porta al valor alhora que el valor amplia l'interès. És un grup de descriptors que ens parlen de la deferència com una de les expressions de la cultura dels nens i les nenes que necessita temps per a créixer i que apareix associada al valor en un *tempo* propi vinculat a la contemplació, la cura i una acció de mirada.

— Entre aquest primer cercle nuclear i l'entrada al segon cercle interpretatiu ens trobem descriptors que parlen de processos llargs i autònoms, així com d'interès mantingut. També vinculant-se amb el repte, ens descriu processos que ens revelen com la presa de decisions, la confrontació o fins i tot l'espera (descrita posteriorment) formen part de les expressions de la cultura. Són descriptors que defineixen una dinàmica que s'expressa i que configura una quotidianitat constantment descrita per una autonomia que mira el repte i un repte que es manté viu en l'intent constant d'esdevenir gràcies a l'exercici lliure de l'autonomia. En descriptors com *en l'autonomia hi ha repte* podem intuir alguna cosa que sempre té la possibilitat de ser.

— Dins del segon cercle interpretatiu apareixen descriptors que parlen del silenci i l'espera; ens mostren una cultura d'infància que no es precipita i es manté propera a l'experiència del si mateix com a experiència de reflexió. El silenci i l'espera, alhora, surten vinculats a expressions de relació cap a l'altre, i apareixen descriptors que es refereixen a l'espera de l'altre, en tant que altre, com a algú que requereix ser esperat per a saber d'ell. Aquests descriptors aporten novament, en aquest segon cercle interpretatiu, la descripció de noves i abundants expressions de la cultura quant a la seva relació amb l'altre, quant a una cultura altament interessada per l'encontre amb l'altre.

— Sense sortir d'aquest segon cercle interpretatiu, apareixen descriptors vinculats a expressions d'emoció i alegria, com a expressions joioses de ser a l'escola i de viure el que s'hi fa, atès que ens parlen d'una cultura que vincula el que es fa a l'escola amb sentiments ponderats, i aquests sentiments fan del seu aprenentatge un acte solemne que traspassa qualsevol intent de classificació. Són descriptors que també ens acosten a l'imprevisible i al seu acolliment en l'experiència d'aprendre. Ens parlen d'un «acord tàctic» entre el nen i l'escola, ja que parlen d'una escola que crea l'espai per a donar lloc a la sorpresa.

— Finalment, en aquest segon cercle interpretatiu apareixen descriptors que parlen de diversitat i que posen la mirada a descriure un lloc múltiple i heterogeni. Ens descriuen una cultura que es desplega en un lloc amb multiplicitat de ritmes, expressions, formes de fer, espais i materials multidimensionals. Ens presenten, així, un univers complex que s'alimenta de coses que neixen del pluralisme, així com obre possibilitats i oportunitats de diàleg i ressonàncies entre els uns i els altres.

— En el tercer cercle interpretatiu trobem els descriptors més perifèrics, els menys visibles. Són descriptors que en forma de matís acompanyen les expressions de la cultura dels infants i les qualifiquen. Un d'aquests elements és l'acompanyament dels infants, perquè apareixen diferents descriptors que parlen del paper del mestre en relació amb l'infant, així com diferents descriptors relacionats amb la capacitat transformativa del lloc i la descripció de la bellesa com a expressió en els nens i les nenes. Aquest tercer cercle interpretatiu ens proposa mirar el detall com a element de fortalesa, ja que ens convida a mirar aspectes que des de la poca visibilitat (potser des de l'ombra) apuntalen i donen coratge a altres expressions més visibles.

En general, la recerca ha permès concloure que el relat interpretatiu de la cultura dels nens i les nenes de l'escola mostra una relació permanent entre expressions personals i col·lectives (pròpies dels mateixos infants) i condicions del context. Aquesta relació, que agafa força des de l'inici del relat i que es fa extensible fins al final, ens porta a concloure que hi ha una construcció recíproca permanent entre cultura i context. Aquest binomi ens ha convidat a mirar l'estudiat com a marc i context, des d'una anàlisi interpretativa fusionada. D'alguna manera, parlem d'un correlat que es construeix des de l'encontre entre el viscut (quant a experiència corporal) i el mateix espai (quant a context no només físic). Aquest encontre mutu ens ha servit per a entendre l'experiència viscuda pels nens i les nenes com una experiència que s'expressa des de l'habitar l'espai com a entorn vital, fet que ens presenta l'escola El Martinet com a lloc viscut i com a espai existencial.

La recerca conclou amb el desig de seguir investigant, ja que el relat interpretatiu de la cultura dels nens i les nenes d'El Martinet no deixa indiferent, assumint, així, possibles nous reptes que ens descobreixin nous possibles també a les escoles.

Referències

Ardèvol, E. (1998) «Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales». *Revista de dialectología y tradiciones populares*, núm. 53(2), p. 217-240.

Bateson, G. (2004) *Espíritu y naturaleza*. Madrid, Amorrortu.

Berger, J. (2007) *Modos de ver*. Barcelona, Gustavo Gili.

Berger, J. (2013) *Mirar*. Barcelona, Gustavo Gili.

Berger, J. (2013) *Para entender la fotografía*. Barcelona, Gustavo Gili.

Berger, J.; Mohr, J. (2007) *Otra manera de contar*. Barcelona, Gustavo Gili.

Blaikie, N. (1993) *Approaches to Social Enquiry*. Cambridge, Polity.

Castaing-Taylor, L. (1994) *Visualing Theory*. Londres, Routledge.

Certeau, M. (1988) *The practice of everyday life*. Berkeley, California University.

Classen, C. (1990) «The Taste of Ethnographics Things: the Sense in Antropology». *Journal of American Ethnological Society*, núm. 17, p. 800.

Classen, C. (1993) *Worlds of sense: exploring the sense in history and across cultures*. Nova York, Routledge.

Csordas, T. J. (1990) «Embodiment as a Paradigm for Anthropology». *Ethos*, núm. 18, p. 5-47.

Csordas, T. J. (1994) *Embodiment and Experience. The existencial ground of culture and self*. Cambridge, Cambridge University Press.

Del Pozo, J. M. (2014) *Educacionari. Una invitació a pensar i sentir l'educació a través de seixanta conceptes*. Barcelona, Edicions 62.

Eco, U. (1976) *A theory of semiotics*. Bloomington, Indiana University Press.

Eco, U. (1992) *Interprétation et surinterprétation*. París, PUF.

Eco, U. (2017) *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Debolsillo.

Fischman, G. E. (2006) «Las fotos escolares como analizadores en investigación educativa». *Revista Educação & Realidade*, núm. 31(2), p. 79-94.

Fontcuberta, J. (2010) *La cámara de Pandora. La fotografía después de la fotografía*. Barcelona, Gustavo Gili.

Fontcuberta, J. (2011) *El beso de Judas. Fotografía y Verdad*. Barcelona, Gustavo Gili.

Ganascia, J. G. (1994) *Logique et Induction: un vieux debat. Laforia Internal Report*. París, Universitat de París VI.

Granados, P. (2008) «A través de tus ojos. Etnografía visual en un centro educativo de la periferia urbana». *Perifèria. Revista de recerca i formació en antropologia*, núm. 9, p. 1-26.

Harper, D. (2002) «Talking about Pictures: a case for Photo Elicitation». *Visual Studies*, núm. 17, p. 13-26.

Herrera, R. (2015) «Poética de la educación». A Flor, B. i altres (coord.). *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Ciutat de Mèxic, UNAM. Recuperat de https://www.fondodeculturaeconomica.com

Hoyuelos, A.; Riera, M. A. (2015) *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona, Octaedro.

Howes, D. (2014) «El creciente campo de los estudios sensoriales». *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, núm. 6(15), p. 10-26.

López Melero, M. (2012) «Diversas miradas: democracia del amor». *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, núm. 74, p. 17-52.

López Melero, M. (2012) «La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos». *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, núm. 74, p. 131-160.

Morin, E. (2001a) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.

Morin, E. (2001b) *Amor, poesía, sabiduría*. Barcelona, Seix Barral.

Najmanovich, D. (2016) *Diversos mundos en el mundo de la escuela*. Barcelona, Gedisa.

Peirce, C.; Harshorne, C.; Weiss, P. (1931) *The Collected Papers*, vol. 1. Cambridge, Harvard University Press.

Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación Cualitativa I: Retos e Interrogantes*. Madrid, La Muralla.

Pink, S. (2007) *Doing visual ethnography*. Londres, Sage Publications.

Pink, S. (2006) *The Future of Visual Anthropology. Engaging the senses*. Londres, Nova York, Routledge.

Pink, S. (2009) *Doing sensory ethnography*. Londres, Sage Publications.

Restrepo, L. C. (1997) *El derecho a la ternura*. Bogotà, Arango.

Sanchis, P.; Cantón, M. (1995) «Acceso y adaptación al campo». A Aguirre, A. (ed.). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona, Marcombo, p. 128-134.

Sebeok, T. A.; Umiker-Sebeok, J. (1988) «You Know my Method: a juxtaposition of Charles S. Pierce and Sherlock Holmes». A Eco, U.; Sebeok, T. A. (ed.). *The Sign of Three*. Bloomington, Indiana University Press, p. 11-54.

Stoller, P. (1989) *The Taste of Ethnographic Things. The Senses in Anthropology*. Pennsylvania, Pennsylvania Press.

Stoller, P. (1997) *Sensous Scholarship (Contemporary Ethnography)*. Pennsylvania, University of Pennsylvania Press.

Taussig, M. (1993) *Mimesis and Alterity: a particular history of the senses*. Hove, Psycology Press.

Nuevos imaginarios para la escuela. Cultura de infancia en la escuela El Martinet

Resumen: Este artículo presenta una investigación que se sitúa en el marco de una escuela de educación infantil y primaria; concretamente, en la escuela El Martinet (Ripollet). La investigación pone su mirada en los niños y las niñas de la escuela con el objetivo de desvelar, describir e interpretar cuál es la cultura que crece en relación con su forma de estar en la escuela teniendo en cuenta las opciones pedagógicas que esta escuela ha tomado. La investigación coge forma a través de la etnografía visual, un trabajo de campo prolongado en el que se han registrado fotografías justamente para describir e interpretar lo que la propia investigadora ha visto y percibido. A la vez, buscando un diálogo intersubjetivo, se han recogido aportaciones de los maestros de la escuela para poner a debate y confrontar el material elaborado por la investigadora. La investigación concluye con un informe etnográfico para compartir las reflexiones que se derivan de la interpretación de los resultados del análisis de datos. Un relato que se aventura en la interpretación de lo que ha expresado el propio fenómeno y que, al mismo tiempo, le da voz y visibilidad.

Palabras clave: Pedagogía contemporánea, escuela El Martinet, cultura de infancia, etnografía visual.

De nouveaux imaginaires pour l'école. La culture de l'enfance à l'école El Martinet

Résumé: Cet article présente un travail de recherche qui s'inscrit dans le cadre d'un établissement d'enseignement préscolaire et primaire, concrètement l'école El Martinet. La recherche se penche sur les enfants de cette école dans le but de dévoiler, de décrire et d'interpréter la culture qui se développe autour de leur façon de vivre l'école, en tenant compte des options pédagogiques choisies par cette école. La recherche prend forme à travers l'ethnographie visuelle, un travail de champ prolongé dans lequel des photographies ont été enregistrées précisément pour décrire et interpréter ce que la chercheuse elle-même a vu et perçu. En même temps, en cherchant un dialogue intersubjectif, des idées apportées par les enseignants de l'école ont été recueillies afin de discuter et de contraster le matériel élaboré par la chercheuse. Ce travail de recherche se conclut par un rapport ethnographique qui vise à partager les réflexions dérivées de l'interprétation des résultats de l'analyse de données. Un récit qui s'aventure dans l'interprétation du phénomène en soi et qui, en même temps, le laisse s'exprimer et lui donne de la visibilité.

Mots clés: Pédagogie contemporaine, école El Martinet, culture de l'enfance, ethnographie visuelle.

New imaginaries for schools: the culture of childhood at "El Martinet"

Abstract: This article presents research conducted at an infant and primary school, "El Martinet". The research focuses on the children at the school with the aim of identifying, describing and analysing the culture of learning being cultivated by the school's pedagogical approach. The research is based on visual ethnography, with prolonged fieldwork in which photographs were taken to describe and interpret what the researcher was able to see and understand. In addition, with the view to establishing an intersubjective dialogue, contributions from the teachers at the school were gathered in order to discuss and challenge the material drafted by the researcher. The research concludes with an ethnographic report that shares reflections based on the interpretation of the results and the analysis of the data. The article strives to interpret the experience of the school's learning culture, while giving it a platform and enhancing its visibility.

Keywords: Contemporary pedagogy, El Martinet, culture of childhood, visual ethnography.