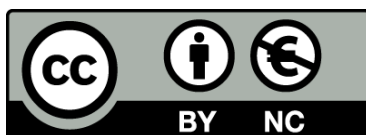




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Trajectòries d'aprenentatge a través de contextos.
Dos estudis de cas sobre els trànsits dels joves
entre el dins i el fora de l'escola secundària**

Raquel Miño Puigcercós



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència [Reconeixement- NoComercial 3.0. Espanya de Creative Commons](#).

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia [Reconocimiento - NoComercial 3.0. España de Creative Commons](#).

This doctoral thesis is licensed under the [Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0. Spain License](#).



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

TRAJECTÒRIES D'APRENENTATGE A TRAVÉS DE CONTEXTOS

Dos estudis de cas sobre els trànsits dels joves
entre el dins i el fora de l'escola secundària

Raquel Miño Puigcercós

Directors

Dra. Juana M^a Sancho Gil

Dr. Joan-Anton Sánchez i Valero

Programa de doctorat Educació i Societat

Barcelona, 2017

TRAJECTÒRIES D'APRENTATGE
A TRAVÉS DE CONTEXTOS

Dos estudios de cas sobre els trànsits dels joves
entre el dins i el fora de l'escola secundària

LEARNING TRAJECTORIES
ACROSS CONTEXTS

Two case studies on youth transitions
inside and outside secondary school

Investigació doctoral vinculada al projecte I+D In Out. Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes (EDU2011-24122).

Índex

Agraïments	21
Resum	22
PART I. INTRODUCCIÓ A LA RECERCA	
Capítol 1. Introducció	26
1.1. La meva trajectòria com a investigadora	27
1.2. Del context global a les preguntes d'investigació	30
1.3. Finalitat i objectius de la recerca	33
1.4. Un recorregut pels capítols de la tesi doctoral	34
<i>Introduction of the research</i>	37
<i>From global context to the research question</i>	38
<i>Research question and objectives</i>	41
<i>A journey through the chapters of the thesis</i>	42
PART II. ESTAT DE LA QÜESTIÓ	
Capítol 2. Reconstruint les concepcions al voltant de l'aprenentatge	48
2.1. El repte de definir la noció d'aprenentatge	50
2.2. Aproximacions socioculturals a l'aprenentatge	52
2.3. Trajectòries d'aprenentatge en i entre contextos	55
2.4. L'aprenentatge com a moviment	59
2.5. Identitat d'aprenentatge a través del temps i l'espai	63
2.6. Epíleg. Marcs des dels quals entendre l'aprendre	66

Capítol 3. L'escola secundària en la societat líquida	69
3.1. Una mirada a la trajectòria històrica de l'escola	70
3.2. Allà on les concepcions i les finalitats convergeixen	73
3.3. L'escola com a nexa de l'entramat sociocultural	77
3.4. L'escola com a encontre d'històries, identitats i capitals culturals	82
3.5. Discursos per a repensar. Sobre l'ensenyar, l'aprendre i l'avaluar	86
3.6. Estructures i cultures escolars a contracorrent	91
3.7. Epíleg. Cap a un sistema socioeducatiu holístic, mòbil i inclusiu	95
Capítol 4. Implicacions dels mitjans digitals en l'aprenentatge	98
4.1. Possibilitats i reptes d'ensenyar i d'aprendre en la societat digital	99
4.2. Ser aprenent i ser professor al segle XXI	102
4.3. Una alfabetització múltiple	105
4.4. L'aprenentatge i els mitjans digitals a l'escola	109
4.5. La noció d'alfabetització digital a l'escola secundària	111
4.6. Experiències educatives que difonen fronteres	115
4.7. Epíleg. Apropar la cultura de l'escola a la complexitat del món	119
PART III. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ	
Capítol 5. La meua mirada com a investigadora	124
5.1. Com mirar? Entre la realitat i la mirada, una aproximació construccionista	125
5.2. Perquè i per a qui parlar? Diversitat de mirades	130
5.3. Com parlar? La reflexivitat com a base de la producció de coneixement...	133
5.3.1. A través d'imatges	136
5.3.2. A través de paraules	137

5.4. Un fil de la trama. La teoria fonamentada	139
5.5. Epíleg. Implicacions del construccionisme i de la teoria fonamentada	142
Capítol 6. Aproximació metodològica. L'estudi de cas etnogràfic	144
6.1. Pregunta i objectius d'investigació	145
6.2. Mostreig i característiques dels casos	146
6.3. Del problema d'investigació a l'estudi de cas etnogràfic	150
6.3.1. Significar els estudis de cas	152
6.3.2. Recollir dades i generar evidències	153
6.4. Les dimensions de l'estudi	156
6.4.1. Explorar les cultures d'aprenentatge dels joves. Dimensió etnogràfica	156
6.4.2. Persones, connexions i relacions. Dimensió multisituada	159
6.4.3. Entre contextos presencials i virtuals. Dimensió virtual	160
6.4.4. La producció de narratives multimodals. Dimensió audiovisual	162
6.5. Epíleg. Fonaments metodològics de la recerca	163
Capítol 7. Experimentar, analitzar i narrar la investigació amb joves	166
7.1. Desplegar la metodologia a través de diàlegs, preguntes i lectures....	167
7.2. ... per convidar als joves a participar	169
7.3. Anàlisi de les evidències des de la teoria fonamentada	171
7.4. De l'anàlisi a l'escriptura dels casos	177
7.5. Epíleg. De l'escolta dels joves a l'escriptura dels estudis de cas	179

PART IV. ESTUDIS DE CAS

CAS ELS ALFACS

Capítol 8. Estudi de cas Els Alfacs	185
8.1. El procés de negociació i la confluència de perspectives	187
8.2. L'entrada a l'institut i la consolidació del grup In-Out	190
8.3. Buscant el focus d'interès i mapejant les experiències d'aprenentatge	193
8.4. La sensació d'estancament i la formació com a investigadors	196
8.5. Documentar i narrar l'experiència a través de l' <i>story-telling</i>	198
8.6. Presentació a la Universitat de Barcelona. Un canvi en la relació pedagògica	202
8.7. El projecte de l'institut. Un canvi en la implicació dels joves	204
8.8. Epíleg. La configuració de la recerca a través de la relació	206
Capítol 9. Les experiències d'aprenentatge dels joves a través de contextos	208
9.1. La diversitat de contextos socials en les històries d'aprenentatge	209
9.2. Creadores d'estratègies d'aprenentatge autònom	214
9.3. Construcció de saber i nous prismes per a la comprensió	219
9.4. Qüestionament de la fractura entre l'aprendre i l'ensenyar	223
9.5. Diversitat de mitjans: adaptació, creació i interacció	226
9.6. Relacions de reconeixement, recolzament, orientació i pressió	231
9.7. Les emocions en l'aprendre: sentit, reconeixement i presa de decisions	233
9.8. Epíleg. Set consideracions sobre l'aprenentatge a través de contextos	235

Capítol 9 i ¾. Transitar entre el dins i el fora de l'escola secundària	238
9 i ¾. 1. El recorregut narratiu del “dins-fora” cap al “entre contextos”	239
9 i ¾. 2. Relació simbiòtica entre els contextos en els quals aprenen els joves	240
9 i ¾. 3. Desconnexió entre cultures d'aprenentatge	244
9 i ¾.4. “Hi ha gent que aquí no encaixa”	248
9 i ¾. 5. Espais alternatius de compromís amb l'institut	250
9 i ¾. 6. Una concepció del currículum com a resposta a necessitats i reptes reals	251
9 i ¾. 7. Epíleg. Transitar entre el fora i el dins de l'institut	253
Capítol 10. L'aprenentatge a l'institut, des de les òptiques dels joves	256
10.1. L'institut com a context social d'aprenentatge	257
10.2. Èxit i intel·ligència a l'institut	259
10.3. Parlem d'assolir o d'aprendre?	261
10.4. Diversitat d'implicació, de ritmes i d'alfabetització	264
10.5. La pressió i la col·laboració en l'aprenentatge	268
10.6. Relacions pedagògiques	270
10.7. Algunes qüestions per a repensar de l'escola secundària	273
10.8. Epíleg. Un institut per a tots els joves	279
CAS QUATRE CANTONS	
Capítol 11. Estudi de cas Institut Quatre Cantons	264
11.1. Primeres impressions del centre i procés de negociació	286
11.2. La immersió a l'institut i la importància de les relacions	290
11.3. La construcció de l'estudi de cas i dels seus focus d'interès	293
11.4. Les sessions participatives d'investigació amb els joves	296
11.5. Epíleg. Cap a la indagació en les cultures i les trajectòries d'aprenentatge	300

Capítol 12. La cultura de l'institut com a convergència de trajectòries	302
12.1. De les concepcions pedagògiques al currículum educatiu	303
12.2. Relacions i trànsits amb i a través dels espais	308
12.3. Relacions amb els mitjans digitals i analògics	311
12.4. Grups reduïts d'estudiants: el currículum a disposició de les necessitats	313
12.5. La relació pedagògica entre joves i adults a l'institut	314
12.6. Un espai curricular flexible, horitzontal, creatiu i multisituat	316
12.7. Epíleg. Alguns elements culturals significatius per l'aprenentatge	318
Capítol 12 i ¾. Experiències d'aprenentatge dels joves a través de contextos	320
12 i ¾.1. Aprendre en i a través de la fotografia, la lectura, el dibuix i els vídeos	321
12 i ¾.2. Els trànsits dels joves a través d'esdeveniments significatius	327
12 i ¾.3. Relacions i trajectòries retroactives: del dins al fora i del fora al dins	328
12 i ¾.4. Espais curriculars de l'institut que integren els interessos dels joves	329
12 i ¾.5. Reconèixer als joves com a experts a través de "la vida del centre"	330
12 i ¾.6. Traçar trajectòries entre esdeveniments significatius d'aprenentatge	333
12 i ¾.7. Transitar entre els espais pedagògics de l'institut	335
12 i ¾. 8. Epíleg. Cap a una cultura d'aprenentatge inclusiva i multisituada	335
Capítol 13. Les tensions com a possibilitats per a repensar	337
13.1. Els conflictes i les tensions com a oportunitats per aprendre	339
13.2. De jove només n'hi ha un	340
13.3. Què preocupa als joves? L'univers de la seva mirada	341
13.4. Diversitat de ritmes, interessos i competències	345
13.5. Saber i voler vs. saber i voler ser estudiant. Trajectòries, èxit i identitat	348

13.6. Acreditar o acompanyar? Una avaluació per a la inclusió	352
13.7. Epíleg. Educació multisituada, inclusiva i holística	356
PART V. DIÀLEGS	
Capítol 14. Diàlegs	360
14.1. Sobre les trajectòries d'aprenentatge dels joves a través de contextos	361
14.2. Sobre el caràcter social, relacional, mòbil i històric de l'aprenentatge	365
14.3. Sobre les implicacions dels mitjans digitals en les cultures d'aprenentatge	367
14.4. Sobre l'escola secundària com a node de l'entramat sociocultural	370
14.5. Epíleg. Els límits com a possibilitats per a nous trajectes d'investigació	372
<i>Dialogues</i>	377
<i>On youth learning trajectories across contexts</i>	378
<i>On the social, relational, mobile and historical aspects of learning</i>	381
<i>On the implications of digital media in learning cultures</i>	383
<i>On secondary school as a node in the socio-cultural network</i>	386
<i>Afterword. Limits as possibilities for further research itineraries</i>	389
Referències bibliogràfiques	393
Índex de figures, taules i imatges	406
Annexos	409

Contents

Acknowledgements	21
Abstract	22
PART I. RESEARCH INTRODUCTION	
Chapter 1. Introduction	26
1.1. My trajectory as a researcher	27
1.2. From global context to research question	30
1.3. Purpose and aims of the research	33
1.4. Chapters overview	34
<i>Introduction (English)</i>	37
<i>From global context to the research question</i>	38
<i>Purpose and aims of the research</i>	41
<i>Chapters overview</i>	42
PART II. THEORETICAL FRAMEWORK	
Chapter 2. Reconstructing perspectives on learning	48
2.1. The challenge of defining the notion of learning	50
2.2. Socio-cultural approaches to learning	52
2.3. Learning trajectories within and across contexts	55
2.4. Learning as movement	59
2.5. Learning identity across time and space	63
2.6. Afterword. Frameworks for comprehending learning	66

Chapter 3. Secondary school in a liquid society	69
3.1. An insight into the history of school	70
3.2. The convergence of conceptions and aims	73
3.3. School as a node in the sociocultural framework	77
3.4. School as a meeting point for stories, identities and cultural capitals	82
3.5. Reconsidering discourses on teaching, learning and assessing	86
3.6. Oppositional structures and school cultures	91
3.7. Afterword. Towards an holistic, mobile and inclusive socio-educational system	95
Chapter 4. The impact of digital media on learning	98
4.1. Possibilities and challenges of teaching and learning in a digital society	99
4.2. To be a learner and a teacher in the 21st century	102
4.3. Multiliteracies	105
4.4. Learning and digital media at school	109
4.5. The notion of digital literacy in secondary schools	111
4.6. Educational experiences that blur boundaries	115
4.7. Afterword. Bridging school culture towards the complexity of the world	119
PART III. RESEARCH METHODOLOGY	
Chapter 5. My view as a researcher	124
5.1. How to look? Between reality and the gaze, a constructionist approach	125
5.2. Why to speak? Diversity of gazes	130
5.3. How to speak? Reflexivity as the foundation for knowledge production	133
5.3.1. Through images	136
5.3.2. Through words	137

5.4. One thread in the fabric. Grounded theory	139
5.5. Afterword. The impact of social constructionism and grounded theory	142
Chapter 6. Methodological approach. Ethnographic case study	144
6.1. Research question and aims	145
6.2. Sampling and case characteristics	146
6.3. From the research problem to the ethnographic case study	150
6.3.1. Signifying the case studies	152
6.3.2. Collecting data and generating evidences	153
6.4. The dimensions of the study	156
6.4.1. Exploring youth learning cultures. Ethnographic dimension	156
6.4.2. People, connections and relations. Multi-sited dimension	159
6.4.3. Across virtual and face-to-face contexts. Virtual dimension	160
6.4.4. The production of multimodal narratives. Audiovisual dimension	162
6.5. Afterword. Methodological foundations of the research	163
Chapter 7. Analyzing, narrating and experimenting research with youth	166
7.1. Displaying the methodology through dialogues, questions and readings	167
7.2. ... and calling for youth participation	169
7.3. The analysis of evidence from grounded theory	171
7.4. From analysis to writing	177
7.5. Afterword. From listening to youth to writing the case studies	179

PART IV. CASE STUDIES

ELS ALFACS

Chapter 8. Case study Els Alfacs	185
8.1. The negotiation process and the convergence of perspectives	187
8.2. The arrival at school and the consolidation of the In-Out group	190
8.3. Looking for a focus of interest and mapping the learning experiences	193
8.4. The feeling of stagnation and the training of researchers	196
8.5. Documenting and narrating the experience through <i>story-telling</i>	198
8.6. Presentation at the Universitat de Barcelona.	
A change in pedagogical relationships	202
8.7. The school project. A change in youth engagement	204
8.8. Afterword. Research configuration through relationships	206
Chapter 9. Youth learning experiences across contexts	208
9.1. The diversity of social contexts within the learning histories	209
9.2. Creators of autonomous learning strategies	214
9.3. Knowledge construction and new prisms for understanding	219
9.4. Reconsidering the gap between learning and teaching	223
9.5. The diversity of media: adaptation, creation and interaction	226
9.6. Relationships of recognition, support, orientation and constraint	231
9.7. Emotions in learning: sense, recognition and decision-making	233
9.8. Afterword. Seven considerations on learning across contexts	235

Chapter 9 ¾. Transitions inside and outside secondary school	238
9 ¾. 1. The narrative shift from "in-out" to "across contexts"	239
9 ¾. 2. The symbiotic relationship between youth learning contexts	240
9 ¾. 3. Detachment between learning cultures	244
9 ¾.4. "There are people who don't belong here"	248
9 ¾. 5. Alternative spaces committed with school	250
9 ¾. 6. Conceiving the curriculum as an answer to real needs and challenges	251
9 ¾. 7. Afterword. Moving between inside and outside the school	253
Chapter 10. Learning at school from young students' perspectives	256
10.1. School as a social context for learning	257
10.2. Success and intelligence at school	259
10.3. Are we talking about achievement or about learning?	261
10.4. Diversity of engagement, rhythms and literacies	264
10.5. Constraint and collaboration in learning	268
10.6. Pedagogical relationships	270
10.7. Aspects from secondary school to be reconsidered	273
10.8. Afterword. A school for all	279
QUATRE CANTONS	
Chapter 11. Case study Institut Quatre Cantons	264
11.1. First impressions and negotiation process	286
11.2. Engaging with the school and the importance of relationships	290
11.3. The construction of the ethnography and its focal points	293
11.4. Participatory research sessions with young people	296
11.5. Afterword. Towards an inquiry on learning trajectories and cultures	300

Chapter 12. School culture as a convergence of trajectories	302
12.1. From pedagogical considerations to the educational curriculum	303
12.2. Relations and movements with and across spaces	308
12.3. Relations with digital and analogue media	311
12.4. Small groups of students: a curriculum based on needs	313
12.5. The pedagogical relationship between adults and young people in school	314
12.6. A flexible, horizontal, creative and multi-sited curricular space	316
12.7. Afterword. Cultural elements that are significant for learning	318
Chapter 12 ³/₄. Youth experiences across contexts	320
12 ³ / ₄ .1. Learning in and through photography, reading, drawing and video	321
12 ³ / ₄ .2. Youth transitions across significant events	327
12 ³ / ₄ .3. Retroactive relations and itineraries: from inside to outside and from outside to inside	328
12 ³ / ₄ .4. School's curricular spaces that integrate young students' interests	329
12 ³ / ₄ .5. Recognizing young students as experts through "the life of the school"	330
12 ³ / ₄ .6. Drawing trajectories across significant learning events	333
12 ³ / ₄ .7. Moving between school pedagogical spaces	335
12 ³ / ₄ . 8. Afterword. Towards an inclusive and multi-sited learning culture	335
Chapter 13. Tensions as an opportunity to rethink	337
13.1. Conflicts and tensions as learning opportunities	339
13.2. A holistic view of the youth	340
13.3. What worries young people?	341
12.4. Diversity of rhythms, interests and skills	345

13.5. To know and to desire vs. knowing and desiring to be a student.	
Trajectories, success and identity	348
13.6. To certify or to accompany? An inclusive assessment	352
13.7. Afterword. Multi-sited, inclusive and holistic education	356
PART V. DIALOGUES	
Chapter 14. Dialogues	360
14.1. On youth learning trajectories across contexts	361
14.2. On the social, relational, mobile and historical aspects of learning	365
14.3. On the impact of digital media on learning cultures	367
14.4. On secondary school as a node in the sociocultural network	370
14.5. Afterword. Limits as possibilities for further research itineraries	372
<i>Dialogues (English)</i>	377
<i>On youth learning trajectories across contexts</i>	378
<i>On the social, relational, mobile and historical aspects of learning</i>	381
<i>On the implications of digital media in learning cultures</i>	383
<i>On secondary school as a node in the socio-cultural network</i>	386
<i>Afterword. Limits as possibilities for further research itineraries</i>	389
Bibliography	393
Figures, tables and images	406
Annex	409

Agraïments

A la Rosa, en José Luís i en Marià. Per tot el que m'heu donat i m'heu deixat.

A en Miquel, pel teu suport incondicional.

Als meus directors i acompanyants, la Dra. Juana M^a Sancho i el Dr. Joan-Anton Sánchez.

A tot l'equip d'investigació Esbrina i a l'especial suport del Dr. Fernando Hernández, la Dra. Cristina Alonso, el Dr. Paulo Padilla, el Dr. Fernando Herraiz i el Dr. Pablo Rivera.

Al professorat dels instituts Els Alfacs i Quatre Cantons i especialment a l'Alfred Porres, en Ramon Grau i la Bea Soldevilla, per fer-me sentir una més.

A l'Alba, la Cinta, l'Elena, en Ferran, la Judith, la Kamila, la Laurie, la Laia, la Maria, la Marta, en Yassine, l'Adrià, l'Àlex, la Carla, la Clàudia, en David, l'Emma, en Gabi, la Joana, la Maria, la Nicole i en Raül, per caminar amb mi des de la incertesa i la sorpresa.

A la Dra. Karen Borgnake i a la Dra. Jennifer Vadeboncoeur, per la seva confiança.

A totes les altres investigadores que han inspirat aquest camí.

A la Rachel, l'Anna, la Cristina i la Judit, per ser-hi dins i fora de la universitat.

Resum

Aquesta tesi doctoral és el resultat d'una investigació educativa que parteix de l'interès per explorar què entenen els joves per aprenentatge i com aprenen a través dels contextos socials pels quals transiten, prestant atenció a les relacions que estableixen amb els altres, amb si mateixos, amb el coneixement i amb els mitjans digitals. Per tal d'abordar aquesta temàtica d'interès, es realitzaren dos estudis de cas etnogràfics en centres de secundària públics, situats a l'àrea urbana i semi-rural de Catalunya. El primer estudi de cas tingué lloc en un espai extraescolar amb onze joves d'entre 16 i 18 anys i el seu professor d'Art i el segon es desenvolupà en un context escolar, amb la participació de vint joves d'entre 12 a 13 anys, l'equip directiu i el professorat.

L'anàlisi dels casos s'ha realitzat des d'un marc conceptual sociocultural sobre "aprenentatge entre contextos" (Erstad i Sefton-Green, 2013; Barron, 2006; Vadeboncoeur, Kady-Rachid i Moghatader, 2015) i a través d'instruments analítics basats en la teoria fonamentada (Charmaz, 2006). Els resultats de la recerca s'articulen al voltant de quatre diàlegs. El primer, sobre les trajectòries que tracen els joves a través dels contextos socials dels quals formen part i les identitats d'aprenentatge que configuren al llarg d'aquestes trajectòries. El segon, sobre el caràcter social, mòbil i històric de l'aprenentatge. El tercer, sobre les implicacions que tenen els mitjans digitals en les cultures d'aprenentatge dels joves, dels instituts i dels espais virtuals que sorgeixen de formar part d'una societat digital. El quart, sobre la concepció dels instituts com a nodes d'un major entramat sociocultural i la necessitat de repensar algunes finalitats, pràctiques i cultures dominants de l'escola secundària.

Entenent que indagar en l'aprenentatge implica tenir en compte les característiques dels contextos locals i globals, però alhora prestar atenció a les experiències dels individus que en formen part, els resultats d'aquesta investigació són una invitació a pensar en com ens relacionem amb el saber i amb aquests contextos socials. Escoltar i reflexionar al voltant de les històries dels joves ha estat una oportunitat per plantejar com viuen, es relacionen i aprenen, indagant en els seus trànsits entre espais tant presencials com virtuals i en el seu traç de trajectòries d'aprenentatge constant.

Abstract

This doctoral thesis is the result of an educational research based on the interest of exploring what young people understand by learning and how do they learn when they move between the social contexts they belong to. It pays attention to the relationships they establish with others, with themselves and with digital media. In order to address this issue, two ethnographic case studies were conducted in public secondary schools located in urban and semi-rural areas of Catalonia. The first of them was carried out in an extracurricular context, with eleven young students and their Art teacher. The second one took place in a school setting, with the collaboration of twenty young students, the executive team and the faculty members.

The analysis was based on a conceptual framework on sociocultural approaches to “learning across contexts” (Erstad and Sefton-Green, 2013; Barron, 2006; Vadeboncoeur, Kady-Rashid and Moghatader, 2015) and it was conducted through techniques based on grounded theory (Charmaz, 2006). The results are articulated around four dialogues: (a) on youth learning trajectories across contexts, (b) on the social, relational, mobile and historical aspects of learning, (c) on the implications of digital media in learning cultures, and (d) on secondary school as a node in the sociocultural network.

Doing research on learning involves taking into account the local and global contexts, but at the same time, paying attention to the experiences lived by the individuals who are part of these contexts. For this reason, the results are an invitation to think about how do we relate with knowledge and with the social contexts of which we are part. To listen to and to reflect upon the histories of young people has been an opportunity to wonder how do they live, how do they position themselves and how do they learn, investigating their learning trajectories and their movements between spaces, both face-to-face and virtual.

PART I. INTRODUCCIÓ A LA RECERCA



Buscar el focus d'interès
fou bolcar un pot de pintura
sobre un quadre en blanc.

La tinta es dispersava,
ampliant el camp de la recerca
cap a racons sense explorar.

Destins desconeguts.
Destins fàcils de reconèixer.
Destins que quedaren en blanc.

Destins que tant sols avui
sabem que existeixen.

Capítol 1. Introducció

Aquesta tesi doctoral és el resultat d'una investigació que parteix de l'interès per explorar què entenen els joves per aprenentatge i com aprenen a través dels contextos socials pels quals transiten durant la seva joventut. Aquesta àmplia pregunta es va anar acotant i responent a través d'un procés de recerca compartit amb trenta-un joves d'entre 12 i 18 anys i diversos professors de dos instituts de Catalunya.

Un cop finalitzada la investigació, aquesta tesi és una invitació a pensar en com els individus ens relacionem amb el saber, tenint en compte el corpus teòric que sovint ens impulsa però també ens limita, i sobretot reflexionant a partir de la pròpia experiència. Les formes de relacionar-nos amb el saber no són aleatòries ni tampoc universals. Existeix una relació entre les nostres històries de vida i la que establim amb el món del qual formem part i amb les persones que l'habiten.

Després d'investigar amb joves (Hernández, 2011), raonant plegats, preguntant, observant, responent i analitzant tot el que sorgia de la recerca, em vaig adonar de que havia presenciat i havia escoltat una sèrie de moments de les seves vides que tenien una importància vital en el seu aprenentatge i desenvolupament. I en la majoria d'ocasions, eren ells mateixos qui els identificaven, els narraven i els compartien. En realitat, calia prestar atenció al que deien, al que donaven importància, al que els angoixava i al que els produïa satisfacció, a allò que els portava a compartir quelcom a les seves xarxes socials o a evitar parlar d'un determinat tema.

Tots aquests moments en els que aprofundeixo a través de la recerca són esdeveniments significatius que formen part de les trajectòries d'aprenentatge dels joves i és al voltant d'aquestes trajectòries i trànsits entre experiències i contextos que gira la investigació. En indagar en com els joves es relacionen amb l'art, l'esport, la fotografia, la producció multimèdia, els viatges, l'amistat, el teatre, la música, els videojocs o el dibuix, plantejo: què fa que els joves se sentin responsables d'una activitat, vulguin saber més o busquin els recursos per aprendre de manera autònoma sobre una temàtica?

Els esdeveniments significatius que ho propicien no tenen lloc únicament en un context social, sinó que la mobilitat entre espais i experiències és constant. Un dels contextos principals en el qual els joves aprenen és l'institut i per això a través d'aquesta

investigació exploro sobre quins aspectes de la cultura escolar afavoreixen i dificulten que els joves visquin experiències d'aprenentatge significatives, ja sigui perquè impulsen l'aprenentatge com perquè el bloquegen.

Encara que sembli quelcom obvi, el mateix esdeveniment – succeeixi dins o fora de l'institut- pot ser viscut per vint-i-un joves de maneres absolutament diferents. És per això que en investigar l'aprenentatge que tenia lloc als dos instituts no he mirat únicament la organització de l'aula o la relació entre professors i estudiants. També he indagat en els seus trànsits entre l'institut i altres espais o entre experiències passades, presents i futures. És a dir, les seves històries i els seus recorreguts.

1.1. La meva pròpia trajectòria com a investigadora

Al llarg dels darrers cinc anys, aquesta investigació sobre l'aprenentatge m'ha portat a prestar especial atenció a com utilitzem la paraula 'aprenentatge' en la nostra quotidianitat. I és que a diferència d'altres conceptes centrals de la Pedagogia, la noció d'aprenentatge és ben comuna en el llenguatge col·loquial. Les persones fem afirmacions com ara “necessito aprendre a conduir”, “m'agradaria aprendre a tocar el violí”, “ja ha après a caminar” o “m'haig d'aprendre aquest poema per demà”. Ara bé, encara que aquesta paraula sigui tant comuna en el nostre llenguatge, les pedagogues no tenim tant clar com definir-la. Cada vegada que he formulat la pregunta “què vol dir aprendre?” en els últims anys, l'interlocutor ha fet un gest nerviós i ha necessitat una estona per contestar. Fins i tot puc dir que he provocat més d'un riure incòmode.

Després d'uns moments de reflexió, moltes persones acaben relacionant el concepte d'aprenentatge amb procés, amb canvi, amb metamorfosi, amb un recorregut que comença en un punt i acaba en un altre. És per això que la metàfora de la trajectòria ha estat molt útil al llarg d'aquesta investigació, per donar sentit i dialogar amb les concepcions i les experiències d'aprenentatge dels joves. I és que tot i que es tracti d'una metàfora, és una eina analítica potent per ajudar-nos a pensar en l'aprenentatge no només com a procés social o cognitiu, sinó també com a moviment i com a trànsit.

Aprende a conduir, a tocar el violí, a caminar o a recitar un poema implica mobilitat entre diversos moments, experiències i localitats. Aprenem a conduir a través del

desplaçament i necessitem viure diverses circumstàncies per discernir entre el que és una conducció segura del que és una conducció temerària. Aprenem a tocar el violí en la relació amb altres, amb l'instrument i amb la música que creem a partir de la nostra relació amb l'instrument. Escoltar a un músic al carrer, assistir a una classe, escoltar una cançó o conversar sobre música pot impulsar el nostre aprenentatge. Per tant, fins a quin punt moure'ns entre contextos i relacionar-nos amb diverses persones i materials impulsa l'aprenentatge?

La metàfora de la trajectòria també em serveix a mi mateixa per pensar en el recorregut que he fet com a dona, pedagoga, professora i investigadora en els últims anys. Podria anomenar centenars de localitats, persones, materials i experiències que m'han portat a ser la persona que sóc avui i és precisament en l'entramat de tot plegat que es troba el quid de la qüestió.

Tot i que no tingui records dels primers passos de la meva trajectòria d'aprenentatge, tinc molt presents algunes escenes que han estat vitals en la meva relació amb el saber. Recupero aquestes situacions per tal de donar inici a cadascuna de les parts de la tesi, perquè m'ha ajudat a posar en relació l'escriptura i l'estructura acadèmica amb la meva experiència. I és que quelcom que he après al llarg d'aquest recorregut és que la investigació socioeducativa és pertinent sempre i quan ens serveixi per comprendre, donar sentit i millorar les vides dels individus. De la mateixa manera, el coneixement que sorgeix d'aquesta tesi no només fa referència a com aprenen els altres –ja siguin joves, professores, directors o famílies- sinó també jo mateixa. Dono compte d'això amb breus fragments reflexius que donen inici a cada apartat, tot i que la seva temporalitat no té perquè coincidir amb el recorregut d'escriptura.

La primera etapa que recupero a les introduccions és la que coincideix amb l'escola secundària. Sense dubte, tot el que vaig viure com a estudiant ha influït en la meva història de vida i especialment en la manera d'entendre l'ensenyament, l'aprenentatge i les relacions entre el que anomenem professors i estudiants. Tot i així, aquesta recerca ha contribuït a la comprensió de molts aspectes del meu imaginari sobre l'escola secundària que abans no tenia gens presents.

La segona etapa és com a estudiant de la Universitat de Barcelona. Durant la Llicenciatura de Pedagogia, la meva sensació era la d'estar tot just començant a entendre

aquest àmbit tant complex i travessat constantment per la Història, la Sociologia, la Política, l'Economia, la Psicologia o la Filosofia que és l'Educació. D'alguna manera, les ganes de saber-ne més em van portar a estudiar el Màster de Recerca en Didàctica, Organització i Avaluació Educativa i a participar en el grup de recerca consolidat Esbrina¹. A partir de la meva participació en aquest grup, he pogut realitzar la meva investigació en el marc del projecte I+D In Out. Vivir y aprender con Nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono escolar y la desafección escolar de los jóvenes. A més de tenir l'acompanyament dels directors, la Dra. Juana M^a Sancho i el Dr. Joan-Anton Sánchez, he avançat sempre amb investigadores i investigadors amb gran experiència en el camp de la investigació educativa i artística.

La darrera etapa se solapa amb la segona en molts moments i sentits. Es tracta del meu reposicionament a la universitat com a investigadora i com a professora. En aquest sentit, ha estat clau compartir el treball de camp amb professionals com l'Alfred Porres, en Ramon Grau i la Bea Soldevilla. Amb ells tres he descobert una altra cara de l'escola secundària i m'he redescobert com a professora. També ha estat clau poder realitzar estades doctorals internacionals amb la Dra. Karen Borgnakke a la Universitat de Copenhagen i amb la Dra. Jennifer Vadeboncoeur a la Universitat British Columbia. Elles m'han apropat a les dimensions internacional, interdisciplinària i sociocultural de l'educació.

¹ Grup d'investigació consolidat Esbrina – Subjectivitats, Visualitats i Entorns Educatius Contemporanis (2014SGR 0632).

1.2. Del context global a la pregunta d'investigació

Aquesta trajectòria narrada i especialment la formació com a doctoranda m'ha portat a prendre consciència de la complexitat del món i de l'era en que vivim. És difícil indagar en les experiències d'aprenentatge dels joves sense tenir en compte els contextos dels quals formen part i la cultura local i global en la qual estan immersos. Per aquest motiu, la pregunta d'investigació parteix del context global en el qual ens situem i finalitza amb els focus concrets d'aquesta recerca.

Els mitjans que utilitzem de forma quotidiana els éssers humans són el reflex dels canvis demogràfics, socials, culturals, econòmics i tecnològics que vivim (Castells, 1999). Estem presenciant una transformació en les estructures de mercat que té implicacions importantíssimes per la societat, i per tant, per l'educació. D'una banda, habitar en l'era de la informació i el coneixement implica canvis en les estructures socials i en els llocs de treball i, per tant, els individus necessitem noves competències (Ala-Mutka, 2011) per a viure-hi i convida-hi. En segon lloc, sembla que cada vegada tenim una major facilitat per comunicar-nos i accedir a informació, esdeveniments i produccions provinents d'arreu del món, però alhora existeixen límits que és necessari que contemplem i qüestionem de manera crítica. En tercer lloc, la utilització continuada i freqüent de recursos tant analògics com digitals no només fa més fàcils les nostres vides en alguns sentits, sinó que també canvia les nostres pràctiques i planteja la necessitat de dominar múltiples alfabetismes (Cope i Kalantzis, 2009; Lankshear i Knobel, 2008; Alvermann, 2010). Aquests fan referència a com ens comuniquem i ens informem, però també a altres activitats quotidianes relatives a la sexualitat, el consum, el treball, l'alimentació, la salut o l'oci. En quart lloc, tot i que l'entramat social estigui en constant canvi, continua perpetuant-se la marginalització d'una part de la població que anomenem precariat i el creixement econòmic desproporcionat d'una petita i privilegiada elit (Savage, 2013).

Aquestes característiques ens porten a considerar quines són les forces polítiques i econòmiques neoliberals i neoconservadores que augmenten les diferències socials i econòmiques entre els individus (Apple, 2011). Es tracta d'una discussió imprescindible per comprendre perquè cada vegada emergeixen més institucions, comunitats i empreses de caire social al nostre país. Des de moviments socials i polítics fins a iniciatives d'economia solidària i sostenible en habitatge, tèxtil, alimentació, cultura, educació, comunicació, salut,

oci i finançament². Aquestes iniciatives parteixen de perspectives participatives, plurals, horitzontals i populars, apostant per un model basat en la participació ciutadana, la transparència, la sostenibilitat i l'equitat, desafiant i plantejant alternatives als models competitius que subordinen a les classes populars a estructures jeràrquiques i deshumanitzadores.

En aquest marc contextual, sorgeix el meu interès per analitzar els rols que tenen els joves i l'escola secundària en aquest panorama en relació a l'aprenentatge i a la seva participació en la producció de cultura i de la societat. Si bé tots hi contribuïm i en som partícips, aquesta recerca indaga en com els joves s'estan relacionant amb el món, amb les complexes realitats socials que coneixen i aquelles que desconeixen, amb els mitjans que tenen a la seva disposició i amb el coneixement. Conseqüentment, caldria preguntar-nos quines respostes està donant o pot donar l'escola secundària per tal de tenir en compte les experiències dels joves i acompanyar-los a l'hora d'afrontar les oportunitats i les problemàtiques associades a aquests canvis.

Estem veient com les circumstàncies de la globalització i la digitalització poden arribar a propiciar possibilitats i avantatges en els processos formatius i educatius (Ito, Baumer, Bittanti, boyd et. al., 2013, Jacobs, 2012). Arreu s'estan promovent experiències innovadores per part d'escoles que plantegen processos d'ensenyament i aprenentatge amb sentit, transdisciplinars i situats (McLaren, 1999). Ara bé, alhora aquestes innovacions comporten grans dificultats i responsabilitats, que responen a la necessitat de formar a individus conscients, crítics, capaços de decidir i de desxifrar com s'estan donant tots aquests canvis, quines implicacions tenen, qui els està liderant, com els afecten i quin pot ser el seu paper -individual i col·lectiu- en el nou entramat social, polític i econòmic que s'està teixint.

² Aquestes iniciatives foren presentades a la Fira d'Economia Solidària de Catalunya l'any 2015. <http://www.firaesc.org/>

Desafortunadament, aquestes pràctiques no són les més comuns i moltes institucions educatives continuen perpetuant una formació basada en el model industrial de producció (Sancho, 2001), responnent a l'objectiu d'adoctrinar i socialitzar de manera que es recolzin les estructures de poder, des d'un enfocament instrumental i acumulatiu (Chomsky, 2000). Un indicador fonamental del problema d'investigació d'aquesta tesi és l'augment significatiu de la desafecció i l'abandonament escolar durant la secundària (OECD, 2008; Hernández i Tort, 2009; Alegre i Benito, 2010). Aquest aspecte ens mostra que si bé existeixen experiències innovadores i fascinants, alhora necessitem repensar alguns aspectes relatius al sistema educatiu.

Aquesta tensió també la trobem quan veiem que la participació dels joves en comunitats virtuals i altres iniciatives propiciades pels mitjans digitals va en augment (Alvermann, 2010; Ito et al, 2013). Davant dels alts índexs de desafecció escolar, sobta presenciar com els joves lideren processos creatius i participatius, aprofitant les característiques líquides i globals del coneixement i de la societat (Jenkins, Ito i Boyd, 2016). Aquest fenomen ens porta a dirigir de nou la nostra mirada cap a les institucions culturals, educatives i socials que estan impulsant la participació, la iniciativa i l'aprenentatge dels joves. Entre aquestes institucions podem trobar-ne de reglades, com l'escola secundària, però també de no reglades, com la família, les comunitats virtuals o els espais extraescolars.

Alguns interrogants que planteja el problema d'aquesta investigació en relació a l'aprenentatge dels joves i als mitjans digitals són els següents. Quins usos fan els joves dels mitjans que tenen a la seva disposició? Com és la seva participació en els entorns virtuals i físics pels quals transiten? Mitjançant quines formes d'aprenentatge i pràctiques accedeixen, modifiquen i construeixen coneixement? Tots els joves mostren les mateixes habilitats, competències i interès per participar en els processos d'aprenentatge? Com arriben a desenvolupar l'interès per segons quins àmbits del coneixement?

D'altra banda, sorgeixen interrogants relatius a l'escola secundària que també són explorats a través d'aquesta recerca. Els agents educatius que configuren l'escola secundària són conscients de la necessitat d'abordar amb els joves els canvis que s'estan donant a nivell polític, econòmic, social i cultural? Cerquen estratègies per donar resposta a les oportunitats, necessitats i problemàtiques que se'n deriven? Es tenen en compte les

experiències i les pràctiques a través de les quals els joves aprenen fora de l'institut? Les integren en el seu currículum? Aprofiten les avantatges de la globalització i alhora donen eines als joves per ser habitants d'una societat complexa, plural, competitiva i digital?

Aquestes preguntes tracen un mapa d'interessos i de possibilitats de recerca molt ampli que s'ha tingut en compte a l'hora de desenvolupar la investigació d'aquesta tesi doctoral. Ara bé, donada la necessitat d'acotar la recerca, m'he centrat en dos focus concrets d'interès. D'una banda, en explorar les pràctiques, les experiències i les concepcions dels joves al voltant del seu propi aprenentatge, a través de diversos contextos socials ubicats tant dins com fora de l'institut. I en segon lloc, en explorar les problemàtiques, les possibilitats i les necessitats que està afrontant l'escola secundària, per tal de donar resposta i adaptar-se al moment que vivim.

1.3. Finalitat i objectius de la investigació

La finalitat principal d'aquesta tesi doctoral és descriure i analitzar les trajectòries d'aprenentatge dels joves a través dels contextos socials pels quals transiten, prestant atenció a les relacions que estableixen amb els altres, amb si mateixos, amb el coneixement i amb els mitjans digitals. Per tal d'assolir aquesta finalitat, s'han dut a terme dos estudis de cas amb els objectius que s'especifiquen a continuació:

- a. Analitzar les trajectòries d'aprenentatge dels joves a través dels contextos socials pels quals transiten.
- b. Situar les confluències en les cultures d'aprenentatge dels contextos pels quals transiten els joves.
- c. Visibilitzar les relacions que estableixen els joves amb si mateixos, amb els altres i amb les cultures de les quals formen part quan aprenen.
- d. Identificar les implicacions que tenen els mitjans digitals en les cultures d'aprenentatge dels joves i dels instituts.
- e. Analitzar els aprenentatges i la noció de coneixement que promouen les cultures escolars de les quals formen part els joves.

Pel que fa al plantejament metodològic, es realitzaren dos estudis de cas (Sikes, 2003) en centres de secundària situats a l'àrea urbana i semi-rural de Catalunya. El primer estudi de cas es dugué a terme en un espai extraescolar amb onze joves i el seu professor d'Art, i el segon es desenvolupà en un context escolar, amb la participació de vint joves, l'equip directiu i el professorat.

Els dos estudis foren de caire etnogràfic (Hammerslay i Atkinson, 1994), multisituat (Mark-Anthony, 2009), virtual (Hine, 2010) i visual (Thomson, 2008). Les dimensions etnogràfica i multisituada em permeteren donar compte de la cultura dels instituts i seguir les mobilitats dels individus entre temps i localitats. Mentre que les aproximacions visual i virtual aportaren la possibilitat d'elaborar narratives multimodals amb els joves i prestar atenció als seus trànsits en i entre contextos presencials i virtuals. Finalment, s'empraren alguns instruments analítics de la teoria fonamentada (Charmaz, 2006) i es tingueren en compte una sèrie de principis ètics per tal de mantenir la confidencialitat dels joves i negociar les característiques dels casos amb el professorat i la direcció dels instituts.

1.4. Un recorregut pels capítols de la tesi doctoral

Per acabar la introducció a la investigació, presento un breu recorregut per les quatre parts que componen l'informe, amb dues intencions. D'una banda, per tal de situar al lector en la organització dels capítols i plantejar la possibilitat de que la seva lectura no sigui lineal, sinó que cadascú trobi la seva pròpia trajectòria. D'altra, per tal d'evidenciar que la meua escriptura tampoc no fou lineal, sinó circular, connectada i d'anada i tornada.

A la Part I, s'elabora un estat de la qüestió al voltant de tres temàtiques. Al primer capítol es recullen estudis empírics i aportacions teòriques sobre aprenentatge, majoritàriament des d'aproximacions socioculturals. El segon capítol presenta una mirada a l'escola secundària com a part d'un gran entramat sociocultural, plantejant quines són les finalitats de l'escola en la societat líquida en la que vivim i destacant aspectes per a repensar del sistema educatiu. El tercer capítol de l'estat de la qüestió fa referència als canvis que està implicant per a aprenents i per a docents formar part de la societat digital, tant pel que fa als reptes com a les oportunitats.

El disseny de la investigació constitueix la Part III de la tesi doctoral. Al quart capítol es presenten les nocions ontològiques i epistemològiques que han guiat la recerca, des de la meua manera de concebre la realitat fins a la possibilitat de generar evidències a través de diversos llenguatges. Al cinquè, presento les característiques dels estudis de cas realitzats, així com les seves dimensions etnogràfica, multisituada, virtual i audiovisual. El sisè capítol recull com fou el pas de la generació d'evidències narratives amb els joves cap a l'anàlisi, inspirat en principis i tècniques pròpies de la teoria fonamentada.

La Part IV està conformada pels dos estudis de cas. Les característiques d'aquests casos són singulars, degut a la meua adaptació com a investigadora etnogràfica a les circumstàncies dels dos instituts participants. Tot i així, l'estructura dels casos és similar. El vuitè i el desè capítol introdueixen les característiques dels instituts, els participants i els contextos de la investigació, en relació als objectius de la tesi doctoral, descrivint minuciosament com fou la meua entrada als instituts i la relació amb els joves i el professorat implicat. Al novè capítol, dialogo amb les històries d'aprenentatge que elaboraren els joves participants del cas Els Alfacs, indagant en les estratègies d'aprenentatge autònom que creen, els mitjans digitals que empren, les relacions pedagògiques que construeixen i les emocions que entren en joc quan aprenen. D'altra banda, a l'onzè capítol introdueixo la cultura educativa del centre Quatre Cantons, fent especial èmfasi en la relació dels agents implicats amb el currículum, l'espai, el temps, els mitjans digitals i les relacions socials.

Als capítols 9 i $\frac{3}{4}$ i 12 i $\frac{3}{4}$ dialogo entorn als trànsits dels joves a través de contextos. En els dos casos, el focus principal de la investigació amb els joves fou com traçaven relacions entre les experiències d'aprenentatge que tenen lloc en contextos socials formals –l'institut, les classes, la relació amb el professorat o els companys- i contextos socials no formals –la llar, les comunitats virtuals, la relació amb la família o les amistats-. L'ús del $\frac{3}{4}$ és una metàfora que fa referència a l'andana de tren 9 i $\frac{3}{4}$ del món de fantasia creat per J.K. Rowling, molt present en les cultures d'aprenentatge juvenils, per tal de plantejar que les trajectòries i els trànsits sovint són invisibles (Cobo, 2011). No prestem atenció al que succeeix *entre* contextos, sinó que normalment ens fixem en els contextos de forma aïllada. És en aquests trànsits i trajectòries que es troba el focus principal de la recerca.

Finalment, els capítols desè i tretzè recuperen alguns aspectes que foren situats a l'estat de la qüestió com a elements de les cultures educatives que hauríem de repensar, segons diversos autors. Ara bé, aquesta vegada ho faig des de les òptiques dels joves participants al cas Alfacs i des de les tensions que sorgiren al cas Quatre Cantons. D'aquí emergeixen qüestions com la diferència entre èxit i intel·ligència escolar o entre assolir i aprendre, la diversitat d'interessos, implicació i ritmes d'aprenentatge dels joves o la complexitat de generar formes d'avaluació inclusives.

La tesi finalitza amb quatre diàlegs (capítol catorze) a través dels quals es recuperen els objectius de la investigació i es posen en relació amb l'estat de la qüestió i els resultats empírics, des d'una perspectiva sociocultural. Això em permet tancar la recerca amb noves preguntes, possibilitats per continuar investigant, propiciar canvis educatius, entendre l'aprenentatge com a procés social, mòbil i històric i l'escola secundària com a node del gran entramat sociocultural del qual formem part.

INTRODUCTION

From global context to the research question

My personal trajectory made me acknowledge the complexity of the world and the era we live in. It is difficult to explore the learning experiences of young people without taking into account the contexts and the local and global culture in which they are immersed. For this reason, the research question of this study draws from the global context in which we locate ourselves and results in its specific focuses.

The media that human beings use on a daily basis are a reflection of the demographic, social, cultural, economic and technologic changes that we experience (Castells, 1999). We are witnessing a transformation of the market structures that has great implications for the society and, therefore, for education. First, to live in the age of information and knowledge entails changes in the social structures and the workplace that require new skills in order for individuals to be able to live and to live together (Ala-Mutka, 2001). Second, it seems easier than ever to communicate and access information, events and productions from all over the world; however, this new paradigm has limits that should be critically examined and questioned. Third, the frequent and continuous use of both analog and digital resources not only makes our lives easier in some ways, but also transforms our practices and posits the need to engage in *multiliteracies* (Cope i Kalanzis, 2009; Lankshear & Knobel, 2008; Alvermann, 2010). These deal with the ways in which we communicate and inform ourselves, and with other everyday activities regarding sexuality, consumerism, employment, nutrition, health and leisure. Forth, even though the social framework is in constant change, both the marginalization of a part of the population that we call the *precariat* and the disproportionate economic growth of a small and privileged elite are constantly reproduced (Savage, 2013).

These features invite us to consider the neoliberal and neoconservative political and economical forces that are increasing the social and economical differences among individuals (Apple, 2011). This debate is essential to understand why, in our country, more institutions, communities and social enterprises are emerging – from social and political

movements to solidarity economy projects concerned with housing, clothing, nutrition, culture, education, communication, health, leisure and finance.³ These initiatives draw from inclusive, plural, horizontal and popular perspectives and stand for a model based on citizen participation, transparency, sustainability and equity, thereby challenging and functioning as an alternative to the competitive model that subordinates popular classes to hierarchic and dehumanizing structures.

Within this framework, my aim is to analyze both the role of secondary schools and young students in relation to learning and to their active participation in society and the production of culture. The research at hand explores how youth in particular are establishing their relations to the world, to the complex social realities that they know – and those that they ignore –, to the media that are available for them and to knowledge. Consequently, we need to look at the answers that secondary school is providing to young students when they face the opportunities and issues connected to these changes.

We can see how globalization and digitalization are able to foster possibilities and advantages in educational and formative processes (Ito et. al., 2013, Jacobs, 2012). Innovating experiences are being promoted everywhere by schools that embrace meaningful, transdisciplinary and situated teaching and learning processes (McLaren, 1999). Nonetheless, these innovations also imply great difficulties and responsibilities, such as the need to educate conscious and critical individuals. These individuals should be able to make decisions and to unravel how all these changes are taking place, which are the consequences, who is behind them, which impact they have on their lives and which can be their role – individual or collective – in the social, political and economical network that is being woven.

³ These projects were presented at the Fira d'Economia Solidària de Catalunya, on 2015. <http://www.firaesc.org/>

Unfortunately, these innovative practices are rare. Many educational institutions continue to reproduce a learning model based on the industrial model of production (Sancho, 2001). The purpose of these models is to indoctrinate and socialize students in such a way that power structures are instrumentally and accumulatively secured and reinforced (Chomsky, 2000). A key indicator of the issue that concerns the thesis at hand is the significant increase of school disaffection and dropouts in secondary school (OECD, 2008; Hernández & Tort, 2009; Alegre & Benito, 2010). This shows that, while there certainly exist innovative and fascinating experiences, we need to reconsider some aspects concerning the educational system.

In the same vein, we see that youth participation in virtual communities and other such initiatives supported by digital media is increasing (Alvermann, 2010; Ito et al, 2013). Given the high rate of school disaffection, it is astonishing that young people are leading creative and participatory processes that take advantage from the global and liquid features of knowledge and the society (Jenkins, Ito & boyd, 2016). This invites us to look again at the cultural, educational and social institutions that are promoting youth participation, initiative and learning. Among these institutions, we find both formal ones – the school – and non-formal ones – such as the family, the virtual communities or the extracurricular activities.

Some of the questions that this research poses in relation to youth learning and to the digital media are the following. What are the uses that young people give to the media that are available for them? What is their participation in the virtual and physical environments in which they are involved? What are the forms of learning and practices with which they access, transform and build knowledge? Do they all show the same abilities, skills and interest to participate in the learning processes? How do they develop their interest for specific knowledge areas?

Additionally, this research also explores other questions regarding secondary school – are the educational agents involved in secondary school well aware of the need to address the changes that are taking place at a political, economical, social and cultural level? Are they looking for strategies that deal with the opportunities, needs and problems derived from these changes? Are youth learning experiences and practices carried out outside the school being taken into account? Are these being included into the curriculum? Are the

educational agents taking advantage of globalization's benefits and providing tools for young students to become citizens of a complex, plural, intercultural, competitive and digital society?

These questions draw a wide map of interests and research possibilities that has been taken into account during the development of this doctoral thesis. However, given the need to narrow the research, I have defined two specific focus. First, to explore young students' practices, experiences and conceptions in regards to their own learning across different social contexts located inside and outside the school. Second, to explore the problems, possibilities and needs that secondary school is dealing with in its attempts to adapt to the new context.

Purpose and aims of the research

The primary purpose of this doctoral thesis is to describe and analyze the youths' learning trajectories across the contexts in which they are involved. That requires to pay special attention to the relationships that they establish with others, with themselves, with knowledge and with the digital media. To do so, we have undertaken two case studies with the following specific goals:

- a. To analyze youth learning trajectories across the social contexts in which they are involved.
- b. To locate the convergence between learning cultures in youth social contexts.
- c. To highlight youth relationships with themselves, with others and with the cultures in which they participate throughout their learning.
- d. To identify the implications of digital media for youth and for school learning cultures.
- e. To analyze the notions of learning and knowledge that secondary school cultures are promoting.

In regards to the methodology, two study cases (Sikes, 2003) were undertaken at secondary schools located in the urban and semi-rural area of Catalonia. The first of them

was carried out in an extracurricular context, with eleven young students and their Art teacher. The second one took place in a school setting, with the collaboration of twenty young students, the executive team and the faculty members.

Both case studies were ethnographic (Hammerslay & Atkinson, 1994), multi-sited (Mark-Anthony, 2009), virtual (Hine, 2010) and visual (Thomson, 2008). The ethnographic and multi-sited approaches enabled me to acknowledge the school culture and to follow the individuals across time and locations. The visual and virtual approaches opened the possibility to create multimodal narratives with the students and to highlight their movements within and across face-to-face and virtual contexts. Ultimately, I used analytical tools from grounded theory (Charmaz, 2006) and I took into consideration some ethical principles in order to maintain students' confidentiality and to negotiate the case specifications with the school faculty and executive team.

Chapters overview

To conclude, I present an overview of the five sections of this thesis, with two different purposes. On the one hand, to guide the reader through the chapters structure and to allow for non-linear readings. On the other hand, to underline that my writing process was non-linear, circular, connected and bidirectional.

Part II presents the theoretical framework and focuses on three different topics. The first chapter brings together empirical studies and theoretical contributions on learning – most of them from socio-cultural approaches. The second chapter looks at secondary school as part of a wide social framework. It raises the question of what are the goals of school in the liquid society we live in and it highlights aspects of the educational system that should be reconsidered. The third chapter makes explicit reference to how being part of a digital society is changing students' and teachers' experiences in terms of challenges and opportunities.

Part III of the thesis introduces the research methodology. Chapter four presents the ontological and epistemological notions that have guided the research, which range from my way to conceive reality to the possibility of generating evidences through different languages. Chapter five advances the characteristics of the two case studies and their

ethnographic, multi-sited, virtual and audiovisual dimensions. Chapter six narrates the shift from generating narrative evidences with the students to the further analysis inspired in principles and techniques from grounded theory.

Part IV presents the two case studies. There are differences in my approach to each case study due to my personal adaptation as an ethnographic researcher to their specific contexts. Nevertheless, both of them present a similar structure. Chapters eight and ten introduce the characteristics of the schools, the participants and the research contexts in relation to the aims of the thesis. These chapters also describe meticulously my arrival at the schools and the relationships that I established with the students and the faculty. On chapter nine, I dialogue with the learning stories elaborated by the participating students from Els Alfacs. I examine the autonomous learning strategies that they create, the digital media that they use, the pedagogical relationships that they build and the emotions that come into play when they learn. Chapter eleven introduces the educational culture of Quatre Cantons and emphasizes the relationship of its agents with time, space, digital media, the curriculum and the social relations.

In chapters 9 ³/₄ and 12 ³/₄ I explore the youths' trajectories across contexts. In both cases, the research focuses on how young people establish connections between their formal learning experiences – school, classes, relationships with teachers and with other students – and the non-formal ones – home, virtual communities, family relationships and friendships. The use of ³/₄ is a metaphor borrowed from the train platform Nine and Three-Quarters from J.K. Rowling's fantasy world, which has a significant impact on young students' learning cultures and suggests that trajectories are very often invisible (Cobo, 2011). We don't pay much attention to what is going on *between* contexts because we tend to look at contexts separately. It is the aim of this research to focus precisely on these movements and trajectories.

Finally, chapters ten and thirteen pick up some of the aspects mentioned in the theoretical framework as elements from educational cultures that, according to different authors, must be reconsidered. In this occasion, that is done from the perspective of the students who participated in the case study at Alfacs and from the tensions that appeared in the case study at Quatre Cantons. Some of the issues that emerged from these experiences are: the difference between success and academic intelligence or between achievement and

learning, the variety of youth interests, engagements and learning rhythms and the complexity of generating inclusive forms of assessment.

The thesis concludes with four dialogues (chapter fourteen) through which some of the primary purposes of the research are put in relation to the theoretical framework and the empirical results, from a socio-cultural perspective. That enables me to conclude the research by opening up new questions and further research possibilities; by understanding learning as a social, mobile and historical process; and by considering school as a node in the wide socio-cultural network we live in.

PART II. ESTAT DE LA QÜESTIÓ



És difícil reconèixer
el punt de partida d'un espiral.

O tenir la menor idea
d'on podria acabar.

La construcció d'aquesta investigació
no comença amb el primer traç del bolígraf,
ni acaba amb un punt i final.

Capítol 2. Reconstruint les narratives al voltant de l'aprenentatge

Recordo com si fos ahir la sensació que vaig tenir quan veia al meu germà fent de voluntari a l'esplai. En aquell moment encara no ho sabia, però aquella sensació em portaria a ser monitora i directora d'esplai durant set anys. Seria la sensació que mantindria el meu interès en les primeres reunions, quan pràcticament no entenia res del que deien les educadores més experimentades. I també seria l'espurna que em portaria a aprendre a planificar activitats educatives, a ensenyar a tocar la guitarra als infants, a formular objectius, a organitzar reunions amb les famílies o a crear històries i centres d'interès.

Recordo com si fos ahir la sensació que vaig tenir quan el meu cosí em va explicar què volia dir per a ell ser psicopedagog en un centre de Garantia Social al qual hi assistien joves que abandonaven l'institut. Molts d'ells tenien situacions complicades a casa i no volien saber res dels professors. En aquell moment potser tampoc ho sabia, però fou una conversa que em portà a estudiar Pedagogia. Aquella sensació minvava quan no entenia el sentit de moltes teories que estudiava al primer curs, perquè no tenia ni la més mínima idea del que volien dir, però s'avivava cada vegada que les paraules d'una professora em feien vibrar. Aleshores no calia prendre apunts, perquè encara que no recordés les paraules exactes, les idees sempre serien amb mi.

Recordo com si fos ahir la sensació que vaig tenir quan el professor d'Educació Superior a la llicenciatura de Pedagogia va llegir un text sobre què volia dir ser professora d'universitat. En aquell moment no ho sabia, però aquella sensació feu que decidís fer una tesi doctoral, sense ni tant sols saber què implicava. Molts dies penso en l'estudiant que era i em pregunto com pot ser que aquell poema m'hagi portat fins aquí. I és que no ha estat només el poema. Ni tampoc les paraules de les professores que em feren vibrar. Ni les històries del meu cosí. Ni tampoc les vivències com a monitora. Han estat el conjunt de tots aquests encontres, amagats entre milers d'encontres més, els que em varen portar a no deixar de voler aprendre mai sobre educar, aprendre i acompanyar.

Usualment quan parlem d'aprenentatge, les narratives que ocupen les converses tenen més a veure amb el que succeeix al cervell d'una persona quan aprèn, que no pas amb la trajectòria, la història, els encontres, les sensacions, els motius i les persones que han provocat que una persona decideixi que vol aprendre o que vol estudiar, que presti atenció fins i tot a quelcom que no entén o que a priori no li genera cap interès. En altres paraules,

tot allò que succeeix en el món social del qual forma part un individu que el porta a dedicar hores a memoritzar dades, a repetir vint vegades el mateix exercici, a llegir desenes de llibres o a fer centenars de canvis al codi de programació d'una pàgina web fins que funcioni. Tot el que succeeix al nostre cervell quan aprenem em sembla meravellós i investigar-ho sense dubte està fent aportacions clau per a les nostres vides. Ara bé, és importantíssim que prenguem consciència de que el que succeeix al nostre cervell és només una part del que passa quan aprenem, doncs les conseqüències de no tenir en compte les històries i les trajectòries d'aprenentatge dels individus ens estan portant a la desconexió entre les finalitats de les institucions educatives i les vides de molts joves.

Revisar les grans línies de pensament que s'han desenvolupat fins aquest moment al voltant de l'aprenentatge és una tasca que ocuparia varies tesis doctorals. Per això l'escriptura del capítol present parteix d'un objectiu molt més humil, que és el de situar breument les principals tradicions d'investigació educativa sobre aprenentatge i aprofundir en les aproximacions socioculturals. Des de la intenció de documentar les darreres aportacions que ens ajuden a comprendre cada vegada més perquè una estudiant decideix continuar a l'escola o abandonar els estudis. O bé el que implica per a una persona tenir referents a la família amb qui poder parlar sobre el seu futur acadèmic i professional o no tenir-los. És a dir, amb la intenció d'indagar en com els moments que vivim i els contextos pels quals transitem s'entrellacen constantment, per tal d'ampliar la nostra comprensió sobre com aquestes mobilitats entre contextos es relacionen amb l'aprenentatge. D'entre les aportacions socioculturals que podrien situar's-hi, destaquen la noció de trajectòria, d'aprenentatge com a moviment i identitat d'aprenentatge

2.1. El repte de definir la noció d'aprenentatge

The irony of all theorizing is its propensity to generate, not an understanding, but a not-yet-understood (Michael Oakshott, 1975: 11).

Són moltes les persones que al llarg de la història, en diversos idiomes i punts diferents del planeta han preguntat, raonat, narrat, representat, descrit i teoritzat al voltant de l'aprenentatge. Específicament en l'àmbit acadèmic, dues disciplines orientades a l'estudi en profunditat de l'aprenentatge han estat la Psicologia i la Pedagogia, però des de l'Antic Egipte i l'Antiga Grècia, sabem que s'han realitzat aportacions des de disciplines tant variades com la Filosofia, l'Art, la Neurociència, la Sociologia, l'Antropologia o la Informàtica. Des de perspectives epistemològiques, focus d'interès i mètodes de diversa naturalesa, cadascuna de les aportacions ens ha permès aproximar-nos d'una manera diferent a les preguntes: què vol dir aprendre i com es produeix l'aprenentatge, específicament en els éssers humans.

A partir de l'any 1930, des de l'àmbit de la Psicologia i la Pedagogia començaren a traçar-se tres línies de pensament especialment rellevants, que fins al dia d'avui han estat vigents i, per tant, han tingut una gran influència en les concepcions populars sobre l'aprendre i sobre el disseny i la organització de les institucions educatives. Aquestes grans corrents de pensament posen l'èmfasi en diferents dimensions de l'aprenentatge, i tot i que cadascuna d'elles per separat no expliqui ni capturi la complexitat que implica definir l'aprendre, sí que fan aportacions rellevants que ens porten a continuar formulant preguntes, teories, aproximacions i pràctiques educatives diverses. A partir dels treballs de Stoll, Fink i Earl (2008), Siemens (2007) i Erstad (2013), recullo breument algunes característiques centrals d'aquestes tres línies teòriques: el conductisme, el cognitivisme i el constructivisme.

El conductisme sorgí de l'interès per comprendre la conducta dels éssers humans, des de la premissa que per tal d'estudiar com es produeix l'aprenentatge, el més important és entendre com l'individu respon als estímuls que rep a través de comportaments observables. Per tant, des d'aquesta perspectiva, l'aprenent es concep com a receptor passiu i l'aprenentatge com a incognoscible, perquè no podem saber realment el que succeeix dins d'una persona, sinó que es tracta d'una caixa negra. El famós experiment de Pavlov és un

dels més reconeguts en aquesta línia d'estudi i un dels grans propulsors fou Skinner, qui dugué a terme els seus estudis als Estats Units.

Des de la tradició cognitivista, en canvi, es planteja que el coneixement és un conjunt de construccions mentals simbòliques en la ment i, per tant, l'aprenentatge és el procés a través del qual el coneixement s'emmagatzema i es recupera del cervell. Des d'aquesta perspectiva, l'aprenent es concep com a participant actiu cognoscitiu. Un dels propulsors principals fou Bruner, llurs estudis també es desenvoluparen als Estats Units.

Paral·lelament, des del plantejament constructivista se suggerí que el coneixement no només es genera a través d'un procés d'entrades i sortides al cervell, sinó que l'aprenent construeix coneixement a través de les vivències i de la comprensió de les experiències que viu. Per tant, les autores que se situen des del constructivisme consideren que l'aprenent és actiu i l'aprenentatge és càdric i complex. Tot i que Bruner també contribuí a la tradició teòrica constructivista, Piaget i Vygotsky foren els majors propulsors i el seu treball fou desenvolupat a Suïssa i a Rússia respectivament.

A partir de cadascuna d'aquestes línies de pensament, dels estudis realitzats i dels constructes teòrics proposats pels autors que s'han situat en el paraigües del conductisme, el cognitivisme i el constructivisme, també trobem diverses aproximacions teòriques que es contradiuen, es recolzen i es complementen. Fins al dia d'avui, aquesta heterogeneïtat representa una gran riquesa pel que fa a la nostra comprensió sobre com s'aprèn, sobretot tenint en compte que les aportacions provenen d'autores i autors de països amb cultures, tradicions i històries cada vegada més diverses. Alhora, però, aquesta diversitat també ha comportat dificultats a l'hora de formular unes bases compartides, no només a nivell abstracte, sinó també a nivell pràctic, per tal de generar propostes educatives a partir d'aquestes concepcions teòriques, ja siguin sistemes, institucions, currículums o lleis educatives.

La necessitat de traçar ponts entre aquestes disciplines es fa cada vegada més evident i és precisament per això que en aquesta tesi doctoral no tinc la intenció de posicionar cap teoria o aproximació a l'aprenentatge com a complerta ni com a més autèntica que les altres. Al contrari, considero que tenir en compte les aportacions que s'han fet i s'estan fent des de diversos àmbits és d'allò més necessari per arribar a una perspectiva el més holística possible.

La crítica és necessària per avançar en la nostra comprensió sobre l'aprendre, però encara ho és més que es faci des de la interseccionalitat. Per això un aspecte a considerar és la necessitat de que a la vegada que descobrim constantment nous matisos sobre l'aprenentatge, també deixem enrere alguns mites i distorsions. Fischer (2009) destaca que algunes concepcions populars arraigades sobre la neurociència i el cervell són incorrectes i perilloses. D'aquí la necessitat d'integrar cada vegada més teoria i pràctica, ciència i experiència educativa. Segons l'autor, el sentit de les teories d'aprenentatge és precisament posar-les al servei de la comprensió i de la constant millora de l'educació.

2.2. Aproximacions socioculturals a l'aprenentatge

Si bé tinc en compte l'amalgama d'aproximacions teòriques i la necessitat de que aquestes es complementin entre sí, els estudis etnogràfics realitzats en el marc d'aquesta tesi doctoral despertaren en mi l'interès i la necessitat d'entendre l'aprenentatge en, a partir i a través dels contextos socials en els quals els individus estan immersos quan aprenen. Per això l'aproximació analítica de l'estudi es realitza a partir de perspectives socioculturals i històriques a l'aprenentatge, que deriven de les tradicions teòriques constructivistes i posen l'èmfasi en la necessitat de comprendre el context social, cultural i històric en el qual té lloc l'aprenentatge.

Tot i que l'autor més rellevant de les aproximacions socioculturals sigui Vygotsky, les nocions i els conceptes que desenvolupà i que foren transcrits en diversos llibres, -com el *Mind and Society* publicat l'any 1978-, han estat discutits, emprats i ressignificats al llarg dels darrers quaranta anys, per part d'altres autors. Una de les aportacions que representa un punt d'inflexió en les aproximacions socioculturals fou el llibre *Situated learning*, escrit per una antropòloga social i un teòric educatiu. Lave i Wenger (1991) sustentaren la seva teoria en les contribucions d'autors que se situen en la intersecció entre la Sociologia i la Pedagogia, com ara Bourdieu, Giddens o Bauman i realitzaren la recerca empírica des del mètode originari de l'Antropologia: l'etnografia.

Al llibre *Situated learning*, les autores expliquen que sentiren la necessitat de revisar les teories de l'aprenentatge per tal de repensar les concepcions cognitivistes, tenint en compte la globalitat de la persona i prestant més atenció al component social. Per això deixaren de preguntar quins processos cognitius i estructures conceptuals implica aprendre,

per passar a indagar en els tipus d'encontres o compromisos socials que proporcionen un context adequat per tal que es doni aprenentatge.

El que aporta aquesta aproximació al constructivisme social és que desvia el focus analític de l'individu com a aprenent cap al de l'aprenentatge com a participació en el món social. Els autors consideren que no és suficient entendre l'aprenentatge com un procés a través del qual l'aprenent internalitza coneixement, sinó que és necessari comprendre les relacions entre la naturalesa de l'aprenent, del món i dels altres individus. L'aportació de les teories socioculturals, doncs, sorgeix d'indagar al voltant de la relació entre l'aprenentatge i el context social en el qual té lloc, entenent que aquest no succeeix en les ments individuals, sinó en un marc participatiu.

La característica principal és la consideració de que aprendre és un procés de "participació perifèrica legítima" (Lave i Wenger, 1991: 12). Això vol dir que els aprenents *participen* en comunitats i que hi ha maneres múltiples i variades, més o menys compromeses i inclusives d'estar en els seus camps de participació. Així doncs, no hi ha un centre ni una noció lineal de l'adquisició d'habilitats i de participació, sinó que aquestes són sempre perifèriques.

La teoria de l'aprenentatge situat va sorgir de la revisió de cinc investigacions etnogràfiques realitzades en comunitats i amb col·lectius tant variats com les parteres maies del Yucatán o els sastres de Vai i Gola de Libèria. En aquests estudis, s'observà que els canvis en les perspectives dels aprenents (per exemple, els que implicava que un sastre aprengués a cosir) estaven relacionats amb les seves trajectòries de participació, amb el desenvolupament d'identitats i amb les formes d'afiliació amb la comunitat. Per tant, deixaren de considerar que l'aprenentatge fos un tipus d'activitat i passaren a entendre'l com quelcom inherent en tota activitat.

Partint de la noció d'aprenentatge situat de Lave i Wegner (1991), Dreier (1999) emfatitzà les possibilitats d'investigar no només com una persona viu una situació particular, sinó com traça constantment trajectòries de participació en i a través de contextos com ara la llar, l'escola i el lloc de treball. Partí de la consideració de que les persones participem de maneres i per raons diferents en els contextos socials, generant formes de vida particulars en relació als ritmes socialment organitzats i institucionalitzats. A través d'aquesta aproximació a la noció *d'aprenentatge com a trajectòria*, Dreier (1999)

ens convidava a pensar en el fet que algunes institucions acorden trajectòries institucionals per als moviments dels seus membres i, per tant, dificulten que se'n donin d'altres. Per exemple, la organització de les classes d'una escola per edat i nivells o el pas entre l'escola primària i la secundària.

Concebre que els 'actes d'aprenentatge' se situen en trajectòries implica que investigar l'aprenentatge requereixi prestar atenció a les trajectòries que tenen lloc a través de diversos espais i no únicament en una situació concreta, donat que la persona està constantment transitant entre contextos i en ells considera, avalua, reassignifica i modifica els significats que havia après fins al moment (Dreier, 1999). L'autor assenyala que aquestes trajectòries són interrompudes i discontinues i que impliquen negociar constantment amb els coparticipants. Un aspecte que podria ressonar en les teories cognitivistes és que sovint les persones recordem una trajectòria perquè els successos ens fan generar un enllaç que recordem. Per tant, la neurociència també està realitzant aportacions en aquesta línia que podrien retroalimentar-se amb els estudis socioculturals de l'aprenentatge.

Vaig conèixer el treball d'Ole Draier durant la meva estada a Dinamarca, perquè era professor a la Universitat de Copenhagen. En revisar la seva aproximació teòrica a les trajectòries d'aprenentatge, vaig relacionar-la amb la meva pròpia experiència com a aprenent i més concretament amb la meva relació amb el saber relatiu a un país: Palestina. En els meus vint-i-cinc anys de vida, pràcticament no havia escoltat res més sobre aquest país. Únicament la informació que es transmet puntualment a través dels mitjans de comunicació de masses sobre els seus conflictes. Tot just abans d'arribar a Copenhagen, però, havia assistit a una exposició al Palau Robert que m'havia fet pensar per primera vegada en la gran diversitat de situacions, històries, rols i posicionaments de les dones que viuen a Palestina. A Copenhagen, vaig tenir la sort de viure dues situacions més que foren especialment significatives per a mi, doncs propiciaren que pogués escoltar altres històries sobre gènere i política a Palestina. Això em portà a revisar de nou el meu imaginari social sobre aquest país i a modificar-lo. La teoria de les trajectòries d'aprenentatge, doncs, em va portar a comprendre i a donar sentit a les meves pròpies experiències d'aprenentatge, el que feu possible que també donés sentit als casos etnogràfics i a les històries que havien narrat els joves.

Dreier (1999) exemplifica la seva aportació amb un exemple: el cas dels estudiants de piano de l'acadèmia de música danesa. En ella, els estudiants acordaven les seves trajectòries d'aprenentatge amb els docents i, per tant, institucionalitzaven les trajectòries en el moment en que cada estudiant es proposava realitzar exercicis a casa, treballar com a professor amb infants, exercir de pianista a celebracions privades, assistir a classes particulars, escoltar concerts dels seus companys de l'acadèmia...

L'autor puntualitzava que, per tant, les trajectòries podien estar formades per situacions en les quals l'aprenentatge es dona de forma incidental o intencional (Holzkamp, 1993). El cas dels estudiants de piano, m'ajudava a entendre que mentre les trajectòries i les situacions que aquests estudiants generaven eren intencionals, perquè l'acord amb els professors els havia permès pensar en aquestes possibilitats i dur-les a terme, però alhora, en cadascuna d'elles s'hi creuaven situacions incidentals d'aprenentatge, com ara escoltar la banda sonora d'una pel·lícula o mantenir una conversa sobre música amb un membre de la família. Per tant, el cas em feu reflexionar sobre les possibilitats de que les institucions educatives s'organitzin al voltant de trajectòries a través de contextos i no únicament del que succeeix dins d'una aula, i em portà a preguntar si és possible programar sempre el que aprenem.

2.3. Trajectòries d'aprenentatge en i entre contextos

Prendre consciència de la necessitat de pensar l'aprenentatge com a procés multisituat, que no té lloc en un espai i un moment determinat i aïllat de la resta, sinó que és fruit de trajectòries entre espais, moments i encontres, ens mostra que una limitació de la tradició de la investigació educativa ha estat centrar-se en processos d'aprenentatge que tenen lloc en contextos limitats i escales de temps reduïdes (Vadeboncoeur, Kady-Rachid i Moghatader, 2015). Per tant, en cercar referents sobre com aprenen els joves, trobem una gran quantitat d'estudis realitzats a les escoles de secundària, però un nombre reduït d'investigacions empíriques sobre l'aprenentatge dels joves a través de múltiples espais i institucions.

Erstad (2013) assenyala alguns dels estudis més rellevants i els organitza en quatre categories: (1) recerques sobre programes extraescolars que busquen involucrar als joves en trajectòries d'aprenentatge alternatives o complementàries a l'escola (Cole, 2006); (2)

recerques que estudien les pràctiques del dia a dia dels joves per tal d'entendre com aprenen a l'escola, entre elles la recerca anomenada *funds of knowledge* (Gonzalez, Moll i Amanti, 2005); (3) les investigacions biogràfiques i etnogràfiques desenvolupades durant llargs períodes de temps per entendre les complexitats dels processos d'aprenentatge en els quals els joves estan immersos (Thomson, 2009); i (d) els estudis sobre els joves com a productors actius de contingut entre contextos (Lankshear i Knobel, 2006).

Al llarg dels darrers deu anys, doncs, s'ha acabat de consolidar una línia d'investigació que analitza com aprenen els individus a través dels diversos espais a través dels quals transiten. Des d'aquesta perspectiva teòrica, s'han fet aportacions sobre les implicacions d'investigar com aprenen els joves no només a les classes de Matemàtiques o de Llengua, sinó també quan surten de les aules, durant els patis, quan caminen pel carrer, sopen amb les famílies o van a treballar. Una de les qüestions que plantegen és la rellevància d'acceptar que l'escola és un dels molts contextos en els quals els joves aprenen. En segon lloc, adverteixen de la necessitat de superar una visió dicotòmica entre tot allò que succeeix dins i fora dels instituts, però alhora plantegen la necessitat d'investigar si existeixen fractures entre contextos i entre discursos, per tal d'identificar tensions i connexions. Finalment, formulen el repte metodològic d'aproximar-nos a l'aprenentatge al llarg de la vida: tant pel que fa al moment històric que vivim, com als espais pels quals transitem.

La necessitat de superar la oposició binària entre l'aprenentatge formal –per exemple, el que succeeix en una classe de l'institut– i l'aprenentatge informal –per exemple, el que té lloc a la llar, parlant durant l'hora de sopar– és mencionada per Erstad i Sefton-Green (2013). Els autors revisen la trajectòria històrica de la investigació educativa en els darrers trenta anys per veure d'on ha sorgit aquest discurs dicotòmic sobre l'aprenentatge dins i fora de l'escola i descriuen dues línies de pensament i d'acció que es troben en tensió. D'una banda, s'han elaborat tota una sèrie d'estudis i aproximacions a la naturalesa de l'aprenentatge que evidencien que, cada vegada més, internet està esdevenint un espai central en el qual tenen lloc pràctiques que estenen les pràctiques quotidianes i el que s'aprèn a l'escola, modificant el com els joves creen, interactuen i es desenvolupen. Mentre que d'altra, s'ha anat construint un discurs obsolet al voltant de l'escola sobre les classes, les assignatures i els exàmens, provocant que les formes dominants d'ensenyament parteixin de formes individualitzades i avaluables.

La tensió que existeix entre aquests dos discursos, fàcilment ens pot portar a la simplificació de comparar el que succeeix dins i fora de l'escola, però de fet, si hi pensem, les pràctiques que es duen a terme a les escoles en alguns casos també es propicien a la llar o a les activitats extraescolars. És a dir, que la diversitat d'espais, temps, pràctiques i relacions socials és present en espais que s'ubiquen tant dins com fora de les institucions escolars. Ara bé, tot i la necessitat evident de superar aquesta oposició binària entre "formal-informal" o "dins-fora de l'escola", Erstad i Sefton-Green (2013) destaquen la necessitat de problematitzar aquesta tensió evident entre discursos, doncs no podem obviar que s'hagi anat construint una relació que implica oposició i ruptura epistemològica.

Aquesta problematització desplaça els focus dels autors desde la desconexió entre el dins i el fora de les institucions educatives cap a la desconexió entre les intencions innovadores i els canvis en el sistema. Es així perquè mentre han identificat diverses iniciatives en les quals els joves aprenen a través de pràctiques basades en interessos individuals i processos col·lectius de creació i col·laboració, no hi ha hagut un canvi real en els sistemes educatius. Així doncs, el repte no rau únicament en afirmar que no existeix una oposició binària, sinó més aviat en preguntar-nos com hem arribat a generar aquesta relació i a través de quines formes podem superar-la. En aquesta línia, Voussoughi i Gutierrez (2014) consideren que si es volen qüestionar dicotomies com escola-casa, formal-informal o acadèmic-quotidià, és necessari estudiar els *punts de continuïtat i de ruptura* a través dels entorns socials.

Una autora rellevant en l'estudi de l'aprenentatge que té lloc a través de contextos que ha fet una aproximació a aquests punts de ruptura i de continuïtat és Bridgit Barron (2006: 195), a través de la teoria de les *ecologies d'aprenentatge*. L'autora buscava augmentar la comprensió sobre les interrelacions entre els individus i els contextos, moguda per la necessitat d'investigar la gran estela d'activitats a través de la qual els joves aprenen, més enllà de l'escola. Aquesta teoria parteix de la premissa de que cada context "està comprès per una configuració d'activitats, recursos materials, relacions úniques i les

interaccions que emergeixen de tots ells”⁴. Per tant, no cal només mirar als contextos per separat, sinó també les relacions que es donen en cadascun d’ells i el que succeeix quan aquests convergeixen.

Des de l’aproximació de les ecologies d’aprenentatge, es considera que les persones no només escullen les oportunitats per aprendre, sinó que també les generen, una vegada estan interessades i sempre i quan tinguin temps, llibertat i recursos per a fer-ho. Un exemple que menciona Barron és el de les “illes d’expertesa”. La investigació realitzada per Cworley i Jacobs (2002) reflecteix que en moltes ocasions els infants desenvolupen coneixement al voltant de temes d’interès durant l’etapa en la qual assisteixen a l’escola primària, que després seran importants per a la comprensió de les assignatures a secundària. Exemplifiquen aquesta qüestió amb el cas d’un infant que va començar a interessar-se pels trens a partir d’un llibre que havia llegit quan era petit. Aquest interès el portà a visitar museus i a visualitzar vídeos sobre trens i amb el temps, a construir amb els seus pares una gran quantitat de coneixement compartit, des de vocabulari a esquemes d’escenaris per on passen els trens o mecanismes que permeten que un tren viatgi. D’una banda, aquest cas desvetlla que el coneixement construït al llarg d’aquesta trajectòria pot ser la base per tal que aquest jove compregui converses que impliquin explicacions, elaboracions i analogies sobre temàtiques similars. D’altra, que el tipus de relació pedagògica entre l’infant i la família fou clau a l’hora de preparar-se per aquestes converses.

Una altra característica de les ecologies d’aprenentatge és que quan les activitats d’aprenentatge d’un individu estan basades en el seu interès, aquestes creuen fronteres d’espai i són autosostingudes pel propi aprenent. Barron referenciava el treball de Ochs, Taylor, Rudolph i Smith (1992) sobre les converses que tenien lloc a l’hora de sopar a les llars dels joves de classe mitja. Aquesta mostrava com les maneres de parlar i de pensar no eren només socialitzades a l’escola, sinó també a la llar, i també que algunes activitats no escolars, com ara el sopar en família, poden esdevenir oportunitats per practicar la “parla escolar”.

⁴ Traducció de l’autora.

Bridgit Barron (2006) considera que el fet de que tants estudis s'hagin centrat en el que succeeix en les institucions educatives formals ha provocat que no es tingui en compte la gran estela de contextos en els quals aprenen els joves i les experiències d'aprenentatge que sorgeixen de les seves iniciatives. Per això l'any 2010, va dirigir la seva investigació cap als itineraris que tracen els joves a través del temps i de l'espai, per tal de comprendre com els aprenents inicien i sostenen la seva implicació (*engagement*) en activitats que promouen el seu aprenentatge en camps particulars de saber, així com els entorns, els temps i les xarxes de suport que sostenen la implicació.

Finalment, queda per resoldre la qüestió metodològica d'aquesta aproximació teòrica: com investiguem les trajectòries d'aprenentatge? La compilació d'estudis titulada *Aprendre en i entre contextos* mostra com la línia d'estudis socioculturals pretén trencar amb les fronteres institucionals, temporals i espacials per tal d'investigar les "històries d'aprenentatge" resultants de les contínues experiències de vida dels individus (Vadeboncoeur, Kady-Rachid i Moghatader, 2015). Entre les autores, Vossoughi i Gutiérrez (2015) fan incidència en el desafiament metodològic davant del qual ens trobem, que requereix desenvolupar una sensibilitat multisituada a l'hora d'investigar l'aprenentatge entre contextos i dissenyar metodologies innovadores que fusionin l'etnografia multisituada amb una aproximació cultural i històrica a l'aprenentatge per tal d'estudiar l'aprenentatge en moviment.

2.4. L'aprenentatge com a moviment

Aproximar-se a l'aprenentatge des de la tradició sociocultural està comportant un gir en la manera d'entendre l'aprendre que respon a la finalitat de generar un sistema educatiu inclusiu. Aquest gir succeeix perquè en mirar els trànsits dels joves i descobrir desencaixos, fractures i connexions entre els espais socials i els sistemes en els quals aprenen, les històries de les persones passen a tenir un lloc central (Vossoughi i Gutiérrez, 2015). Els aprenents ja no s'entenen com a productes, sinó com a éssers en desenvolupament. Per tant, prenen importància les històries de les persones i de les institucions, així com els seus vincles amb els barris, les ciutats, els països, les famílies, les polítiques –globals i locals–, les empreses i els centres socials. Aquesta necessitat d'entendre l'aprenentatge sempre

vinculat als contextos socioculturals i històrics en els quals té lloc porta a diversos autors a considerar-lo una *pràctica social mòbil* (Leander, Phillips i Headrick, 2010).

La noció teòrica de ‘pràctica social mòbil’ té el seu origen en la conceptualització d’aprenentatge de Vygotsky. A partir de les seves aportacions, Vadeboncoeur i Rahal (2015) defineixen l’aprenentatge com a *pràctica* social, cognitiva i afectiva amb el potencial d’empènyer el desenvolupament de l’individu; com a *procés* a través del qual s’arriba a saber sobre el món, els altres i un mateix; i com a procés d’*esdevenir* un individu social, arribant a ser capaç de valorar diferents maneres de pensar, sentir i actuar.

Learning is a social, cognitive, and affective practice that has the potential to pull emerging development forward. Learning is also a unified process of coming to know about the world, others, and oneself; becoming a social individual; and coming to value different ways of thinking, feeling, and acting—all of which occurs through relationships (Vadeboncoeur i Rahal, 2015: 57).

A partir de les aportacions de Vygotsky, diversos autors han contribuït a fer un altre gir, cap a la comprensió de l’aprenentatge com a esdevenir que té lloc a través de diversos temps i de múltiples espais pels quals transita l’individu. Leander, Phillips i Headrick (2010) consideren que els canvis que s’han donat en les darreres dècades han estat imprescindibles perquè es doni aquest gir teòric i de comprensió. Assenyalen algunes característiques de la vida social contemporània, com ara els canvis en les mobilitats de les persones, dels mitjans i d’altres fenòmens socials; l’abast d’aquests moviments; les connexions entre la vida global i la vida local; la creació de nous espais i llocs que abans no existien i la velocitat i els ritmes de les pràctiques socials del dia a dia.

D’aquests canvis sorgeix la necessitat de començar a estudiar les mobilitats, és a dir, els moviments de les persones entre països, entre contextos amb diferents tradicions socials i culturals i entre espais físics i virtuals. Leander, Phillips i Headrick (2010) consideren que les relacions entre les mobilitats i l’aprenentatge no només no han estat estudiades i teoritzades, sinó que a més, es continua concebant la classe com a ‘contenedora’ i no com a nexa, com a part d’una major xarxa. El que això està provocant és que es generi un discurs dominant desvinculat del que està succeint realment. Els autors entenen la noció de discurs com a formes particulars de parlar i escriure en recerca educativa i normes relatives a com

el significat és construït (Foucault, 1972). En aquest sentit, consideren que el discurs dominant està funcionant com a “geografia imaginada” de l’educació, que provoca que tant professores com investigadores estiguem esperant que l’aprenentatge únicament es doni en uns moments i en uns llocs determinats.

Per tal d’ampliar la nostra comprensió sobre les mobilitats dels infants a través dels espais socioculturals dinàmics i canviant pels quals transiten, consideren necessari estudiar les “geografies de lloc, les trajectòries i les xarxes”, doncs des d’aquí es poden criticar, interactuar i empènyer les fronteres de la classe com a discurs dominant. La pregunta que guia aquesta línia d’investigació és: com podem reconcebre les relacions entre la mobilitat física, la mobilitat virtual i la mobilitat educativa com a fenomen social?

La rellevància de l’aproximació teòrica dels autors a l’aprenentatge com a pràctica social mòbil rau en reconèixer que si les persones estan en constant moviment a través de sistemes socials, aleshores examinar l’aprenentatge involucra qüestions més amples sobre l’aprenentatge, l’espai i el temps. Per exemple, preguntant com les persones creuen o connecten un entorn amb un altre en les seves vides quotidianes. O bé com les oportunitats per aprendre són organitzades i complertes a través de les trajectòries que connecten múltiples llocs. Els recursos, els llocs i les persones relacionades a través de xarxes són elements dels sistemes socials que es configuren a través del temps i de l’espai per a generar oportunitats per aprendre. Aquestes preguntes i categories, expandeixen els estudis socioculturals sobre els entorns d’aprenentatge i les oportunitats per aprendre cap a les “geografies d’aprenentatge” i cap a les “mobilitats d’aprenentatge”.

Els autors consideren la necessitat de generar teories d’aprenentatge expansives, per tal d’entendre les geografies i les mobilitats de les vides dels joves, movent la conversa des d’on esperem o desitgem que l’aprenentatge succeeixi cap a on es dona realment. Per això en el seu treball consideren més aviat el “com” de les mobilitats que no pas el “què”, donat que es pregunten com els joves i els recursos d’aprenentatge es mouen i com aquests moviments estan canviant. Algunes de les preguntes que formulen Leander, Phillips i Headrick (2010: 382-385) per tal de provocar la investigació de les mobilitats i les geografies d’aprenentatge, són:

- a. What role is the moving, active body given in current research on learning? How is the body disciplined or made docile not only in school but also through research evidence?
- b. How would our current perspectives on causal relations and agency change if we seriously engaged not only how people use things, but also how things “use” people? What would it mean to give nonhuman actors their “due” in educational research—to consider how policies, material objects, technologies, and texts are on the move, translating people and entering into dynamic configurations with them?
- c. How do children differentially experience school as related to other places in their everyday geographies, and in their geographical histories?
- d. For children who have few opportunities to build associations and attachments to places, including school-as-place, how can school places be made more open, accessible, and engaging?
- e. To what degree are liminal places and spaces, such as physical street scenes and virtual streets, key sites for learning and identity work?

Aquestes preguntes connecten amb els estudis de cas, perquè contemplen la rellevància d'indagar en les experiències dels joves i en les diferents geografies del seu dia a dia; el que succeeix amb els seus cossos quan arriben a les institucions educatives i concretament, a l'escola; les relacions entre els elements mediadors de l'aprenentatge en cada context, com ara les polítiques educatives, el llenguatge o els artefactes tecnològics; i les oportunitats que troben i creen els joves a través dels espais pels quals transiten.

La recerca liderada per Barron (2010) és un exemple d'investigació que segueix aquesta línia, doncs mostra com els familiars, els tutors, les amistats, els companys d'escola o de feina dels joves ocupen rols importants en despertar i sostenir la seva implicació en activitats a través de les quals aprenen. L'estudi es refereix a la col·laboració, a la provisió de recursos i a la generació de connexions que propicien noves oportunitats per aprendre. L'autora vincula aquesta característica social de l'aprenentatge amb el paradigma del curs de la vida d'Elder (1994), que parla de les “vides entrelaçades” per a referir-se a com el

desenvolupament dels infants i de les seves famílies s'influencien a través del curs de les seves vides. No únicament d'adults a infants, sinó en ambdues direccions.

2.5. Identitat d'aprenentatge, a través del temps i l'espai

Tot i que el focus principal d'aquesta tesi doctoral no sigui la identitat, en la revisió de les darreres investigacions sobre l'aprenentatge entre contextos des de perspectives socioculturals, s'assenyala la relació entre l'aprenentatge i la formació de la identitat, doncs ambdues són pràctiques connectades a la capacitat dels individus d'adaptar-se als rols canvians que s'assumeixen en diferents contextos. És per això que Erstad (2013) assenyala la rellevància dels estudis d'identitat en educació, perquè darrerament han portat als investigadors a criticar les pràctiques educatives institucionals que no reconeixen les identitats i les experiències dels estudiants en altres entorns. Al centre de la relació entre els estudis sobre aprenentatge i sobre identitat es troba la idea de que qui és un individu com a aprenent no acaba quan abandona les portes de l'institut.

Arnseth i Silseth (2013) també han considerat els beneficis d'investigar les identitats, doncs els portà a albirar les connexions, les tensions i les transformacions que sorgeixen entre les pràctiques quotidianes i les institucionals. És a dir, els joves estan involucrats en una gran quantitat d'activitats que tenen lloc a través de diferents temps i espais, jugant a videojocs, discutint temes, coordinant festes, fent projectes a l'escola... Aquestes activitats impliquen varies formes de participació i moltes qüestions que succeeixen en entorns informals tenen implicacions per a les assignatures de l'escola, però també moltes qüestions que succeeixen a l'escola no són necessàriament educatives.

Aquesta línia d'investigació representa una aportació clau en l'estudi de l'aprenentatge entre contextos, en tant que se centra en les connexions i en els conflictes entre les identitats que els joves construeixen a través de les pràctiques en les quals participen. La pregunta que formulen és: "com els significats, el coneixement i les identitats socials es mouen a través del temps i de l'espai?" (Arnseth i Silseth, 2013: 24).

En investigar com un individu -com a aprenent- es mou a través de les situacions, arriben a la noció de "learning selves" o "jos d'aprenentatge" per tal d'il·lustrar que l'individu es va configurant com un tipus d'aprenent a través de les situacions que viu, però

que ahora aquests jos d'aprenentatge involucren diverses caracteritzacions de la persona que tenen un impacte en la seva participació en i a través de pràctiques socials. El cas a través del qual exemplifiquen aquesta qüestió és el d'una jove que aprèn a cuinar amb la seva mare, juga a jocs de taula, té dificultats a l'hora de solucionar els problemes matemàtics de l'escola, és diagnosticada amb TDH, li agrada passar temps amb els amics... En cadascun d'aquests esdeveniments, ella pot apropiarse, transformar i ignorar els “*jos d'aprenentatge*” que se li assignen, però el que fa ahora té implicacions en les seves relacions socials i en el seu aprenentatge.

She can appropriate them, she can transform them or she can ignore them. Nevertheless, how she orients to them has implications for her social relationships, as well as for her abilities to learn painting or cooking. In the same vein, the learning self she appropriates in specific situations has implications for her identity and how her actions are made sense of and evaluated by others (Arnseth i Silseth, 2013: 25).

Els autors es refereixen a aquesta aproximació a la identitat com a *aproximació dialògica*, que implica considerar que l'individu no únicament s'apropia dels “jos com a aprenent” a través de les situacions que viu, sinó que aquests “jos” són ahora constantment avaluats i construïts pels altres. Per exemple, el diagnòstic de TDH és construït per altres (metges, professors, pedagogs, família) però també cal tenir en compte com ella es posiciona davant d'aquest diagnòstic. Ahora, aquest posicionament tindrà implicacions en les relacions que estableixi amb els metges, els professors, els pedagogs o la família, no només en el present, sinó també en el futur. És per això que assenyalen la rellevància d'investigar els significats i les funcions de les històries i de les narratives dels joves en els processos de construcció involucrats en establir coherència a través del temps i de l'espai. Aquest tipus de recerques estudien com els joves es constitueixen com a aprenents, prestant atenció als vincles, a les connexions i a les fronteres que s'estableixen entre contextos.

L'ús de les històries és clau en la perspectiva dialògica de la identitat, perquè en el cas de la jove, quan ella trobava dificultats per resoldre els problemes a les classes de Matemàtiques, aleshores construïa una història de sí mateixa com la d'algú que sempre ha tingut aquest tipus de dificultats. És a través de les històries, doncs, que construeix el seu “jo aprenent” (learning self), que ahora li permet lidiar amb les culpes o crítiques que pugui sentir i rebre. Les històries i les narratives segons Arnseth i Silseth, doncs, tenen una

funció important com a eines culturals per a representar el passat i projectar el futur. Les categories socioculturals són recursos semiòtics que utilitzem per endreçar el món i entendre i descriure situacions, persones, activitats... Per exemple, “noia”, “noruega”, “creativa”, “bullying”, “bona estudiant” i “dificultats d’aprenentatge” són categories socioculturals utilitzades per la jove del cas per descriure’s, en les seves històries.

En aquesta direcció, Barron (2010) considera que quan els aprenents creen les seves pròpies oportunitats per aprendre, segueixen línies d’activitat (Azevedo, 2006) que consideren significatives, mitjançant el desenvolupament de relacions amb possibles tutors o col·laboradors i perseguint recursos materials que mantinguin els seus projectes. A través dels casos de dos joves que mostren una gran passió per les tecnologies digitals, explica com cada aprenent adaptava les eines que tenia al seu abast per donar resposta a les seves necessitats o a les de la comunitat de la qual formava part. En un cas, el jove trobava les eines a partir de la seva família, perquè aquesta disposava de recursos materials, informació i contactes que podien ajudar-lo a desenvolupar els seus projectes, mentre que en un altre cas, el jove es dirigia al club de la comunitat, perquè la família no tenia els recursos per ajudar-lo.

A partir d’aquests dos casos, l’autora destaca que les oportunitats que troben els joves en els contextos a través dels quals transiten són rellevants i, per tant, és necessari que a les escoles i a les comunitats es generin espais que facilitin als joves l’accés a idees, converses, eines i xarxes socials, que els portin a despertar i mantenir alts nivells d’interès per a desenvolupar i perseguir l’aprenentatge, inclús en els joves llurs famílies no són capaces de tenir un rol directe en l’activitat (Barron, 2010: 124). Els estudis sobre aprenentatge entre contextos i identitat, doncs, em porten a plantejar la importància de pensar en la creació de sistemes educatius inclusius.

2.7. Epíleg. Marcs des dels quals entendre l'aprendre

Aquest capítol d'estat de la qüestió sobre les aproximacions teòriques a l'aprenentatge s'ha construït a partir del moviment constant entre l'anàlisi dels casos etnogràfics i la lectura d'autores que sintonitzaven amb les històries d'aprenentatge dels joves participants. És per això que la seva escriptura la vaig realitzar abans, durant i després de l'anàlisi de les històries dels joves, però a la vegada les històries han estat revisades a partir de les teories que s'inclouen aquí. D'entre aquestes, destaco cinc aproximacions de diferents autores i autors que provenen de les disciplines de la Pedagogia, l'Antropologia, la Psicologia i la Sociologia: l'aprenentatge situat, les trajectòries, les ecologies, les mobilitats i les identitats d'aprenentatge. Totes elles han contribuït a formar el marc teòric del meu anàlisi, és a dir, a relacionar el que vaig descobrir a través dels casos etnogràfics amb les teories i a la vegada ampliar la comprensió de les teories a partir dels casos.

L'aproximació de Lave i Wenger (1991) a l'aprenentatge situat fou fonamental a l'hora de conceptualitzar l'aprenentatge com a participació en el món social i, per tant, de perfilar la finalitat principal de la recerca cap a comprendre les relacions dels individus amb sí mateixos, amb el món i amb els altres. Per tant, em portà a dues consideracions. D'una banda, tot el que succeeix als joves està immers en un context social, polític, històric i cultural que cal desentramar. D'altra, tots els encontres socials poden propiciar l'aprenentatge dels individus que hi participen, però els elements que actuen com a mediadors de l'encontre són clau per tal que això succeeixi.

La noció de trajectòria d'aprenentatge de Dreier (1999) em portà a prestar atenció a com els individus transiten en i entre contextos constantment i, per tant, a entendre que les experiències d'aprenentatge no només no estan aïllades del seu context sociocultural, sinó que tampoc estan aïllades entre sí. Totes estan connectades i és en aquests trànsits que l'aprenent considerat, resignifica i modifica els significats que va construït. Un altre aspecte clau d'aquesta aproximació és que em portà a albirar que els encontres i les trajectòries no només succeeixen incidentalment, sinó que algunes d'elles són institucionalitzades i, per tant, el com s'institucionalitzen té grans impactes en l'aprenentatge i en les vides dels seus membres.

A través de la teoria de les ecologies d'aprenentatge de Barron (2006), vaig poder conceptualitzar quelcom que feia temps que intuïa, que és que quan els individus estan interessats en un tema, no només escullen, sinó que també generen oportunitats d'aprenentatge, sempre i quan tinguin temps, llibertat i recursos per a fer-ho. Mirar les comunitats a les quals pertanyen els joves, les relacions pedagògiques amb els seus membres i els recursos dels quals disposen ha estat un dels focus principals dels estudis etnogràfics. Per tant, comprendre com els aprenents inicien i sostenen la seva implicació en activitats que promouen el seu aprenentatge ha reclamat prestar atenció als entorns, als temps i a les xarxes de suport que sostenen aquesta implicació.

Passar a comprendre l'aprenentatge com a pràctica social mòbil (Leander, Phillips i Headrick, 2010) va implicar que prestés una major atenció als moviments entre contextos dels quals venien els joves abans de conèixer-los i del que explicaven sobre els espais socials pels quals transitaven en les seves vides, no només físics, sinó també virtuals. Em va portar a preguntar-me com els aprenents creuen i connecten uns entorns amb uns altres, quines oportunitats troben en cadascun d'ells i què succeeix amb els cossos dels joves quan transiten entre un entorn i un altre. També em portà a prestar una major atenció als elements mediadors de l'aprenentatge, des de les polítiques educatives fins al llenguatge, els artefactes tecnològics, la organització del temps i de l'espai. Però sobretot, em feu prendre consciència de la necessitat de deixar de mirar quan s'espera i es desitja que succeeixi l'aprenentatge, per mirar quan succeeix realment.

Finalment, el vincle entre aprenentatge i identitat que estableixen Arnseth i Silseth (2013) fou el que em permeté contrastar una altra qüestió que trobava als estudis de cas: l'individu com a aprenent no acaba quan surt de l'institut. Les aportacions dels autors foren rellevants per canviar la concepció analítica inicial dicotòmica, entre el dins i el fora de l'escola, per les connexions, les tensions i les transformacions que sorgeixen entre les pràctiques quotidianes dels joves i les institucionals. D'aquí infereixo que la implicació dels joves en les activitats que tenen lloc en un context influeixen en les activitats que tenen lloc en d'altres contextos; i que l'individu es configura com a aprenent singular a través de les situacions que viu i alhora la seva identitat influeix en les situacions que viu, en una relació dialògica.

El que tenen en comú les aproximacions teòriques situades en aquest capítol és que els autors que les formulen ens conviden a investigar com els significats, els sabers i les identitats socials es mouen a través de l'espai i del temps. Per tant, aquestes em porten a donar sentit a les narratives dels joves com a eines per a la construcció de la seva identitat d'aprenentatge, desvetllant vincles, connexions, tensions i desencaixos entre contextos.

Capítol 3. L'escola secundària en la societat líquida

En Roger té dotze anys i aquest curs ha començat l'ESO. Me'l miro assegut al sofà i penso en el canvi que ha fet al llarg dels últims tres anys. Ha deixat de ser un nen. Sosté el llibre de Ciències Socials a les mans amb els ulls tancats, fent un esforç i movent el cap amunt i avall. Com de costum, no me'n puc estar i li pregunto què li passa. Bufant, m'explica que té un examen sobre el sector primari, secundari i terciari i està preocupat perquè no s'ho sap. Convençuda, li pregunto en quin sector treballa un pagès, però ell em contesta enfadat que això no té res a veure amb l'examen. - No és un examen d'aquests de pensar! - Em diu. - L'únic que m'haig de saber és la definició del llibre.

Mentre tenia aquesta conversa amb en Roger, l'estat de la qüestió de la tesi em passava per davant dels ulls. No crec que hi hagi una millor manera d'introduir aquest capítol, doncs el tema central són les concepcions del saber i els discursos dominants que hi ha darrere dels sistemes educatius i de les cultures escolars. Per tal d'aprofundir en aquesta qüestió, plantejo tres discussions. En primer lloc, sobre com una escola i un sistema educatiu llurs estructures i creences estan ancorades en la modernitat no donen resposta al tipus de societat en la qual viuen els joves. En segon lloc, sobre les nocions de coneixement, estructures institucionals i cultures escolars que han prevalgut durant els darrers trenta anys. Per últim, sobre les propostes educatives actuals que van a contracorrent, cercant una cultura escolar que s'adapta a la societat del coneixement. Moltes d'aquestes propostes tenen com a objectiu traçar relacions entre les estructures i les cultures de les institucions educatives i les experiències que viuen els joves fora de les institucions formals.

En la diversitat de projectes educatius, escoles de secundària i investigacions, dues idees es repeteixen constantment. D'una banda, la sensació de que "l'escola secundària està fallant en reconèixer la identitat individual i les necessitats dels estudiants i en facilitar-los una oportunitat positiva i motivadora per a aprendre" (Birbili, 2005: 313). I a l'altra cara de la moneda, un gran desplegament d'educadors i recerques que constantment intenten escurçar al mínim la distància entre el que necessiten els joves i el que se'ls ofereix a les escoles. Finalment, al capítol es recullen autors i concepcions que qüestionen els discursos dominants al voltant del saber,

l'ensenyar, l'èxit, el rendiment, l'aprenentatge i l'avaluació. Aquests ens conviden a reimaginar i a redissenyar un sistema educatiu holístic, mòbil i inclusiu.

3.1. Una mirada a la trajectòria històrica de l'escola

Les escoles sorgiren com a espais on els individus accedien, creaven i compartien coneixement, però durant milers d'anys aquests no foren drets universals, sinó privilegis que es negaren a alguns col·lectius, com ara les dones, els esclaus o les famílies de classe baixa. Tant els propòsits com les característiques de l'escolarització han evolucionat en funció dels contextos històrics en els quals s'ha implementat. Per tant, el fet que s'hagin seguit diferents tendències al llarg de tots aquests anys en diverses civilitzacions, eres i països posa en evidència que les característiques geogràfiques, socials, polítiques, tecnològiques, culturals i econòmiques influeixen tant en el *perquè* es creen escoles com en el *com* i el *per a qui* es creen aquestes escoles. D'altra banda, com planteja Erstad (2013) es curiós que en l'actualitat, classes que tenen lloc a l'Índia, Noruega, Sudàfrica o els Estats Units tinguin aspectes similars, tot i la diversitat cultural i històrica d'aquests contextos. Destaca, doncs, que la organització dels sistemes educatius i les cultures escolars segueix un model similar basat en un professor i un grup d'estudiants de la mateixa edat que segueixen uns horaris, un contingut determinat i uns estàndards per a l'avaluació del procés d'aprenentatge dels estudiants.

Per abordar aquesta qüestió, a continuació situo alguns elements històrics, socials, tecnològics i polítics que s'han considerat rellevants per arribar a pensar l'escola com la pensem avui.

La primera revolució industrial i la invenció de la impremta promogueren que hi hagués un abans i un després en la concepció de l'educació a Europa. Segons Sancho (2001a), alguns dels canvis que succeïren a partir del segle XVI que impulsaren el naixement de l'escola moderna foren l'assentament del mètode científic modern, la organització del coneixement en àmbits disciplinaris (Matemàtica, Física, Medecina...), l'augment d'informació disponible a través dels llibres, el moviment dels espais acadèmics dels monestirs cap a les ciutats i la necessitat de que els ciutadans estiguessin millor preparats per respondre a les demandes que sorgien dels canvis en els mètodes de

producció. Segons l'autora, la invenció de la impremta va afavorir que les escoles disposessin de diversos llibres, millorant la qualitat de l'ensenyament, però això alhora va provocar que es creés un currículum fragmentat en àrees del coneixement.

Si mirem el context de l'estat espanyol, la primera llei que feu referència a la necessitat d'escolaritzar i alfabetitzar a la població es creà l'any 1857 i s'anomenà Ley Moyano. Aquesta s'instaurà en un context històric en el qual un 80% de la població era analfabeta, la meitat dels infants en edat escolar estava sense escolaritzar i més del 60% de les escoles no disposava del material tècnic i arquitectònic necessari (Garrido, 2000). Segons l'autor, aquesta llei contemplava l'etapa d'escolarització elemental i obligatòria únicament fins als nou anys, l'etapa secundària estava dirigida bàsicament a les classes mitges i l'església catòlica vetllava i vigilava els estudis que s'impartien. Manolo Garrido assenyala que el segle XIX fou convuls i que les economies domèstiques no afavorien que les famílies consideressin la possibilitat de propiciar formació acadèmica als seus fills. De fet, considera que si començà a considerar-se necessari oferir una formació bàsica a tothom era més aviat per seguir la corrent europea.

Un altre punt d'inflexió històric es donà després de la Segona Guerra Mundial, quan es plantejà l'escolarització de les masses com un dels aspectes clau per a la formació d'estats del benestar (Sacristan, 2015). Impulsada per la globalització, l'escolarització de masses implicà que paulatinament comencés a instaurar-se un sistema educatiu similar en aquells països que disposessin de la voluntat i dels recursos necessaris per fer-ho. Amb el propòsit de que totes les persones tinguessin accés a una major formació, anar a l'escola es convertí en un dret i alhora en una obligació. L'objectiu principal de l'escolarització de les masses era desenvolupar a una ciutadania adequadament formada i socialitzada, per tal que les noves generacions fossin capaces de participar com a ciutadanes i com a treballadores (Dornbusch, Glasgow i Lin, 1996). Concretament, a Espanya fou a través de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media que l'any 1953 es promogué l'escolarització fins als catorze anys, una qüestió que fou molt polèmica perquè elevava les aspiracions dels fills de les classes treballadores (Garrido, 2000).

Rosaldo (2010) fa referència al període immediatament posterior, en el qual s'amplià l'edat d'escolarització obligatòria fins als setze anys i s'obriren les universitats per a tothom. Un període que, efectivament, també estigué subjecte a la història de cada

país. En to crític, evidencia que aquest primer esforç per incorporar a totes les persones a la universitat anà acompanyat d'un missatge cap als individus que havien estat exclosos fins aleshores de les aules: "Entren, siéntense, no hablen. Son bienvenidos siempre que se sujeten a nuestras normas". Aquesta idea pot traslladar-se també a l'Educació Secundària Obligatoria, doncs si ens fixem, l'ampliació de la obligatorietat de l'escolarització fins als setze anys que arribà amb la LOGSE a l'estat espanyol implicà un augment de l'abandonament i de la desafecció escolar. Seguint la lògica de Renato Rosaldo, això succeí precisament perquè no es va preveure que aquests espais es tornarien més rics i complexos, però alhora menys homogenis i còmodes (Rosaldo, 2010). Per tant, com succeí en diversos països arreu del món, a mesura que augmentava el nombre de graduats, també ho feia l'índex d'abandonament escolar (Dornbusch, Glasgow i Lin, 1996).

Aquesta breu trajectòria històrica ens situa en l'actualitat en un entramat social d'allò més complex que implica nous reptes. Algunes característiques de l'era que vivim són la mobilització constant d'individus entre països, la demanda de professionals cada vegada més preparats, un flux d'informació que sembla que no deixi d'augmentar i el naixement de noves cultures a partir de la intersecció cultural i de mons no només físics, sinó també virtuals (Leander, Phillips i Headrick., 2010).

Diversos autors s'han referit a l'era que segueix a la modernitat i en la qual ens trobem com a postmodernitat (Sancho, 2001) o com a modernitat reflexiva (Beck, Giddens i Lash, 1994), però ambdós conceptes fan referència al fet que moltes característiques i concepcions pròpies de la modernitat estan essent substituïdes per característiques postmodernes o líquides (Bauman, 2000). Tot i així, paradoxalment, les institucions continuen ancorades en alguns principis moderns, pel que fa a la manera d'entendre la naturalesa, la família, el treball, la ciència o el coneixement. De fet, estem protagonitzant un trànsit que demana a crits que moltes pràctiques, costums, discursos i dinàmiques institucionals siguin substituïdes, i tot i que l'àmbit de l'educació no sigui l'únic, hi juga un paper central.

Ens trobem davant d'uns índexs d'abandonament i de desafecció escolar molt elevats que evidencien el fracàs del sistema escolar modern. El curs 2012-2013, la taxa de graduats en ESO a l'Estat Espanyol era del 75,4%⁵ entre els joves que tenien 15 anys. Aquesta dada mostra que el procés que s'ha seguit per aconseguir el propòsit formulat durant la modernitat d'escolaritzar a tots els individus requereix ésser reformulat. Per això coincideixo amb Shields i Requa (2011) en que el propòsit principal de l'escola avui ha de ser el d'ajudar a tots els infants a assolir els reptes de la construcció de coneixement, la llibertat individual i alhora la responsabilitat col·lectiva, creant un sistema més inclusiu i més sensible.

3.2. Allà on les concepcions i les finalitats convergeixen

La fricció entre les característiques del context sociocultural i històric en el qual vivim i la resistència per part de les institucions educatives a adaptar-se a les demandes dels nous temps em porta a plantejar tres aspectes que requereixen la nostra atenció i que han estat elaborats per professionals d'àmbits diversos com l'Educació, la Psicologia, la Comunicació i la Sociologia. En aquest apartat exploro com les finalitats de l'escolarització s'han vist afectades per les característiques de l'era en la qual vivim. En segon lloc, qüestiono si les finalitats de l'escolarització són uniformes o si existeix un entramat de mirades i d'interessos entre els agents educatius. I finalment, dono llum sobre quins poden ser els orígens de les reticències i les dificultats per part de les institucions per adaptar-se a les necessitats de l'era contemporània.

Pel que fa al primer aspecte, Thomas i Brown (2011) feren referència a la importància de repensar les nocions pedagògiques que guien la creació i la sostenibilitat de la cultura escolar dominant, que inclouen des de la noció d'aprenentatge fins a la concepció d'escola, de mitjans digitals, de coneixement, d'avaluació, de participació i

⁵ Sistema estatal de indicadores de la educación 2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2015-final-web.pdf?documentId=0901e72b81e3f62e>

d'ensenyament. Els autors coincideixen amb Sawyer (2008) assenyalant que el discurs educatiu que s'ha establert dificulta imaginar situacions escolars que s'allunyïn de processos mecanitzats, estructurats i individuals, és a dir, de processos moderns que donaven resposta a una altra era.

Per tant, necessitem imaginar un sistema educatiu que tingui en compte la facilitat que tenim en aquests moments d'accedir a grans quantitats d'informació a través dels mitjans digitals; l'augment dels espais de participació i de creació col·laborativa i horitzontal i la interacció constant entre individus, comunitats i institucions d'arreu del món. Tots aquests canvis porten a Thomas i Brown (2011) a considerar que s'està generant una nova cultura d'aprenentatge que requereix construir concepcions del coneixement més dinàmiques i flexibles, perquè igual que tots els àmbits de la societat de la informació, l'escola està clarament influenciada pel caràcter cada vegada més connectat i complex del món. Per tant, proposen deixar de pensar en l'aprenentatge com a procés aïllat d'absorció d'informació i pensar-lo com a procés cultural i social d'implicar-nos i relacionar-nos amb el món que ens rodeja.

En segon lloc, cal identificar quines són les institucions que tenen més poder a l'hora de construir els discursos dominants dels quals parlen els autors. Berliner (2013) considera que la discussió sobre l'escola no pot donar-se únicament des de les institucions escolars, sinó que és necessari que mirem més enllà i que ens en adonem de que per generar un sistema escolar inclusiu i equitatiu cal que es produeixin canvis des de diverses institucions.

Així doncs, segons Berliner (2013), la promoció de pràctiques i polítiques educatives innovadores ha d'anar acompanyada de polítiques socials i econòmiques que persegueixin l'objectiu prioritari de disminuir la desigualtat dels ingressos dels individus. Per a l'autor, les fonts principals dels majors problemes educatius no són dins de les escoles sinó fora i, per tant, la millora no depèn únicament del professorat, del currículum o de la seva administració. Proveir de salaris dignes a totes les persones tindria molt més impacte que adjudicar beques puntuals als estudiants, doncs al cap i a la fi la desigualtat en ingressos i la pobresa és el que genera desigualtats entre els estudiants.

Algunes de les variables que provenen de fora de l'escola i que afecten substancialment l'acompliment escolar dels joves destacades per l'autor són: (a) els ingressos familiars; (b) el sentit d'eficàcia col·lectiva del barri al qual pertanyen; (c) la taxa de violència; (d) l'atenció mèdica disponible; (e) el nivell d'inseguretat alimentària; (f) el nombre de mudances que han viscut durant els seus anys escolars; (g) si han tingut una o dues mares, pares o altres familiars vetllant per ells; (h) la provisió d'educació primerenca d'alta qualitat; i (i) la llengua parlada a la llar. A tot això, l'autor afegeix que en aquests moments, la recessió ha danyat greument a les famílies amb pocs ingressos i a més a més ha comportat la pujada dels preus de les matrícules de les universitats, provocant bretxes significatives entre diferents segments de la població.

Per tant, per a David Berliner les institucions polítiques i econòmiques tenen un paper fonamental en contribuir en la construcció del discurs dominant envers l'escola i les seves finalitats no sempre s'alineen al propòsit de promoure una educació inclusiva i sensible a les realitats i a les necessitats de tots els individus. Shields i Requa (2011) afegeixen que les polítiques neoliberals actuals es preocupen molt més de que els estudiants realitzin testos, promovent l'individualisme i la competició i dificultant que es generin cultures col·lectives i inclusives. Per tant, l'avaluació a través dels testos estandarditza tant els processos d'ensenyament a les escoles com els discursos sobre l'aprenentatge. Segons Sawyer (2008), aquest és un dels mecanismes controlats pels grups que tenen un gran poder social, dificultant que imaginem situacions escolars que s'allunyin de processos mecanitzats, estructurals i individuals, sobretot als darrers cursos de secundària.

En tercer lloc, Tyack i Tobin (1994: 454) argumenten que una altra qüestió que contribueix a la reproducció del discurs pedagògic dominant és la gramàtica escolar. Amb aquest terme, expliquen que hi ha determinades estructures que romanen a l'escola, per molt que passi el temps i que hagin estat qüestionades una i una altra vegada. Es tracta de normes que estandarditzen aspectes organitzatius, com ara la divisió del temps i de l'espai, amb una classificació que separa als estudiants en nivells i els sabers en matèries. Han passat més de vint anys d'ençà que aquests autors albiraren la dificultat de modificar les estructures escolars rígides, però durant tot aquest temps aquestes estructures han sobreviscut a diverses reformes educatives i s'han mantingut intactes, tot i haver estat constantment qüestionades. Tyack i Tobin (1994: 454)

consideraren que “igual que succeeix amb la gramàtica del llenguatge, la gramàtica escolar ha esdevingut tant ben establerta que normalment es dona per garantit que les escoles, senzillament, són així”.⁶

Com Sawyer (2008), els autors també consideren que darrere d'aquests patrons sempre hi ha institucions i grups amb uns valors i interessos polítics determinats que en molts moments han fet de contrapès a les reformes educatives. Tot i així, afegeixen que un aspecte que juga a favor d'aquests grups és que l'hàbit és un dispositiu estalviador de treball i per tant, mantenir una estructura tradicional que faciliti les tasques tant a educadors com a directors i familiars és el més fàcil. Afortunadament, són molts els moviments que s'han mostrat contraris i continuen mostrant resistència al fet que la funció de l'educació sigui “controlar el comportament dels estudiants, instruir poblacions heterogènies i segregar a les persones en funció dels seus rols futurs a l'escola i en la seva vida”⁷ (Tyack i Tobin, 1994: 476).

Per tant, la tasca de redefinir els propòsits de l'escola i de formular un sistema educatiu inclusiu i sensible a la diversitat dels individus no és gens fàcil ni tampoc és exclusiva dels educadors, sinó que cal negociar i treballar per al canvi amb les institucions polítiques i econòmiques dominants, prenent consciència de la necessitat i de la dificultat que implica canviar la gramàtica escolar i el discurs pedagògic.

⁶ Traducció de l'autora.

⁷ Traducció de l'autora.

3.3. L'escola com a nexa de l'entramat sociocultural

En l'àmbit de la Pedagogia i concretament des de l'aproximació sociocultural en la qual se situa aquesta tesi doctoral, s'han fet contribucions rellevants per tal que els estudis sobre Educació ampliïn la seva mirada i responguin a la necessitat mencionada d'entendre l'escola com a nexa d'un entramat sociocultural més ampli (Leander, Phillips i Headrick, 2010; Berliner, 2013; Erstad, 2013). Si entenem que les institucions escolars són només una part d'aquest gran entramat, la recerca sobre l'escola secundària es veu alterada en tres direccions que s'elaboren a continuació. D'una banda, considerant que l'escola està a disposició d'una finalitat social i cultural més amplia, com és afavorir l'equitat i el benestar de tots els individus. D'altra, entenent que les propostes que es fan des de les escoles han de ser coherents amb el context local i global en el qual es troben. Finalment, afavorint el disseny de sistemes que es nodreixin de les relacions entre les institucions, les persones i les entitats que formen part de l'entramat.

Vadeboncoeur, Kady-Rachid i Moghatader (2015) consideren que reconèixer que l'aprenentatge succeeix a través de diversos contextos implica aproximar-nos a una concepció holística de l'educació. És a dir, que l'educació no s'entengui com a sinònim d'escola, sinó com un procés molt més ampli. Segons Erstad (2013), en aquests moments és rellevant considerar la importància de les institucions educatives per a les societats, però també fer més evident com les escoles es relacionen amb les vides dels estudiants, amb les seves identitats d'aprenentatge i amb les seves trajectòries de participació a través de contextos. Els autors coincideixen, doncs, en que des d'una noció holística de l'educació s'entén que tots els contextos en els quals aprenen els individus estan connectats i que, per tant, és necessari afavorir una major interconnexió entre les experiències que viuen entre contextos.

Amb aquestes paraules, Vadeboncoeur, Kady-Rachid i Moghatader (2015) ens conviden a reimaginar l'educació per tal que quan pensem en com aprenen els joves, tinguem en compte les formes de ser i d'esdevenir que els permeten implicar-se i participar en cadascun dels contextos en els quals aprenen.

Why not reimagine education? Reimagine education as inclusive of all learning contexts from those constructed in homes, to schools, to neighborhoods, to communities? If education is redefined holistically, then all learning contexts come into view as valuable and as potentially interconnected (Vadeboncoeur, Kady-Rachid i Moghatader (2015: 340).

Tenir en compte els contextos i les històries dels joves és necessari si es vol que tots i cadascun d'ells s'impliquin en els contextos escolars. No podem esperar, per exemple, que classes de caire explicatiu amb exercicis repetitius provoquin la implicació de tots els joves que es troben a les aules de secundària (Willingham, 2009). Segons l'autor, potser ho seran per als estudiants que es passin les tardes fent deures i el cap de setmana abans d'un examen estudiant, però precisament per això, no ho seran per a tots. L'autor considera que la lògica d'aprenentatge que rau darrera d'aquest model d'ensenyament no té en compte que no tots els joves aprenen de la mateixa manera i dóna per suposat que tots els alumnes arriben amb un bagatge cultural i un suport familiar que no tots tenen.

El mateix succeeix amb les investigacions que s'han fet sobre l'aprenentatge dels joves entre contextos escolars i extraescolars, doncs tot i que sembli evident que totes les persones aprenem en i entre diversos espais socials, no ho és tant que no totes tenim les mateixes possibilitats de connectar les situacions, els referents i el coneixement que construïm en cadascun d'aquests espais. Vadeboncoeur, Kady-Rachid i Moghatader (2015) fan referència concretament als programes extraescolars en els quals participen alguns joves per les tardes. Consideren que aquests poden contribuir a que alguns joves superin les històries d'aprenentatge que sorgeixen de la desigualtat de recursos, però alhora també poden eixamplar encara més aquesta desigualtat.

Segons les autores, alguns joves sí que encaixen, relacionen o vinculen les oportunitats d'aprenentatge a les quals accedeixen a través dels contextos pels quals transiten, experimentant una sensació de continuïtat -tot i que el sistema estigui fragmentat-, però això no succeeix amb tots. El repte que implica per als joves connectar aquests contextos és, d'una banda apropiat-se dels gèneres i de les normes de participació de cada context i d'altra, entendre els marcs contextuais de les activitats i veure les connexions i les tensions potencials entre ells. Ito et. al. (2013: 16) urgeixen als educadors a deixar de considerar que els joves absorbiran els coneixements i

perfeccionaran les habilitats que s'han volgut abordar a l'escola i els aplicaran al seu treball en el futur. És necessari, doncs, pensar i plantejar com s'afavoreixen aquestes connexions i que el que facin a l'escola no estigui absolutament desvinculat de les realitats que viuen.

També indiquen que existeix la tendència entre les famílies amb més recursos en invertir en activitats extraescolars. Per tant, els joves de les classes privilegiades tenen un major nivell de participació i més avantatges, tant pel que fa a les habilitats cognitives com a les no cognitives que desenvolupen. Ara bé, d'aquesta tendència sorgeixen també efectes negatius per als joves de classe mitja i les elits, doncs arriba un punt en el qual es "curriculitza la vida familiar", augmentant els nivells d'ansietat dels joves (Ito et. al., 2013: 16). Aquesta és una tendència que també podem veure cada vegada més a l'estat espanyol.

Leander, Phillips i Headrick (2010) busquen donar resposta a aquestes qüestions quan proposen que l'escola es consideri no només una localització material, sinó un nexa. És a dir, un espai en el qual materials, energies, recursos o informació entren, surten i es relacionen amb l'escola de maneres diverses. Amb la seva perspectiva de les *mobilitats*, ens conviden a mirar les relacions que es generen entre els infants, els adults i cadascuna de les seves històries i geografies associades.

En concebre els contextos en els quals els joves aprenen des de la simultaneïtat de les seves històries i les de les persones amb les quals aprenen, la nostra concepció de l'educació canvia rotundament. Una classe, una comunitat, un poble, un programa extraescolar o una pàgina web deixen de ser contenidors aïllats i passen a ser nexes que possibiliten relacions entre espais, històries i persones. Per això les mobilitats estan relacionades amb l'equitat, perquè ens porten a preguntar com s'està promocionant l'accés a trajectòries d'aprenentatge als diversos grups socials, a través de la provisió de recursos com ara espais físics, capital cultural, formes de representació i altres eines.

Gutiérrez (2008: 148) ha portat a la pràctica aquesta perspectiva teòrica, a partir de la necessitat d'orientar el nou paradigma educatiu cap a l'equitat i adaptar-lo a un món cada vegada més complex, transnacional i híbrid. Des del *Migrant Student Leadership Institute* de la Universitat de Califòrnia, exploren l'objectiu de reemplaçar

les formes tradicionals d'alfabetització acadèmica per formes d'alfabetització que privilegien i són contingents amb les vides sociohistòriques dels estudiants.

El seu treball empíric consistí en dur a terme un estudi a llarg termini amb estudiants de secundària immigrants que viuen als Estats Units i que als seus països d'origen acostumaven a treballar al camp. Als estius, durant quatre setmanes, realitzaren activitats que tenen com a finalitat acompanyar als joves, per tal que reconeixin quins són els seus propis espais significatius i fer una reconstrucció sociohistòrica del que significa ser estudiants migrants, per tal de convertir-se en actors històrics i d'aquesta manera, invocar el passat per tal que esdevingui un recurs per al present i per al futur. La necessitat de qüestionar el paradigma dominant d'escolarització, segons Gutierrez (2008) sorgeix de les conseqüències que tenen les darreres reformes educatives per als joves pobres i immigrants. Aquestes polítiques neoliberals estan en mans del mercat i neixen de principis com l'eficàcia, la rendició de comptes i la qualitat.

Des de la perspectiva cultural, Gutierrez (2008) fa referència al que succeeix quan les persones, les idees i les pràctiques de diferents comunitats es troben, xoquen i s'uneixen. Aquesta idea és central a l'hora de plantejar un canvi cap a un paradigma mòbil i equitatiu, doncs ens permet albirar els reptes als quals s'enfronten els estudiants dels grups no dominants quan es mouen a través de contextos com l'escola, la llar i altres entorns. La seva investigació desvetlla que existeixen espais que amb el temps esdevenen particularment significatius per als joves i que, per tant, generar "tercers espais" vol dir generar oportunitats amb els joves per tal que entenguin quins són o quins poden ser aquests espais significatius.

La proposta de l'autora és molt realista i optimista per al context espanyol, si tenim en compte la quantitat d'entitats, persones, projectes, iniciatives, casals, centres oberts i espais que precisament tenen la finalitat d'acompanyar als joves. Les seves aportacions són clau, doncs reconeixen la força que tenen aquestes institucions a l'hora d'ajudar als joves a reconcebre qui són i què són capaços de fer com a individus i acadèmicament. Al *Migrant Student Leadership Institute*, a través del diàleg, la construcció de narratives o el teatre de l'oprimit, basat en les idees de Paulo Freire, els joves immigrants exploren les seves històries i els moviments entre fronteres i entre pràctiques. Una pregunta central que es formulen després de la investigació és com

podem donar compte de l'aprenentatge i del desenvolupament que els joves construeixen a partir del moviment entre fronteres, quan migren d'un país a un altre.

Tal i com indica Berliner (2013), quan els joves tenen 18 anys han passat un 10% de les seves vides a les escoles, mentre que el 90% restant l'han passat amb les seves famílies, als seus barris o amb els grups d'iguals. Per tant, si les famílies i els barris són disfuncionals, les seves oportunitats d'influenciar als joves és nou vegades major que les oportunitats de que ho facin les escoles.

Finalment, afegiria que aquesta discussió està molt orientada als joves migrants i de classes baixes i que tot i que em sembli quelcom prioritari, no podem oblidar la globalitat dels joves i que hi ha altres col·lectius marginalitats o que experimenten tot tipus de dificultats. Aquesta qüestió porta a Vadeboncoeur i Collie (2013) a fer èmfasi en l'aprenentatge social i emocional i a plantejar que una educació holística qüestionaria la tendència de dicotomitjar les dimensions cognitiva i emocional de l'aprenentatge i de privilegiar la cognició en detriment de l'emoció. El seu plantejament no s'allunya gaire del de Gutiérrez, doncs també assenyala la importància de descobrir qui són els "altres significatius", és a dir, aquelles persones que possibiliten que es donin situacions de desenvolupament significatives per als individus.

Les autores reconeixen el potencial del programa CASEL que s'implantà als Estats Units i al Canadà l'any 2013, però també són força crítiques. Les sigles d'aquest programa fan referència a *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* i el que pretén és abordar la dimensió social i emocional de l'aprenentatge a totes les escoles de primària i secundària. Tot i que el plantejament teòric sigui idíl·lic, segons les autores, quan s'implementà s'acabà basant en aspectes molt individuals i d'autocontrol, en pràctiques basades en normes, decisions prefixades i activitats estructurades. Per tant, adverteixen que tot i que tinguem la voluntat d'adreçar l'aprenentatge social i emocional, sovint es cau en l'èmfasi instrumental vinculat a l'èxit acadèmic, se satura a les escoles per la quantitat de programes que han de dur a terme i s'acaben realitzant activitats descoordinades que no connecten realment amb la missió de l'escola.

3.4. L'escola com a punt d'encontre d'històries, identitats i capitals culturals

Des de la disciplina de la sociologia també s'han realitzat aportacions al voltant de l'escola i de l'educació que resulten clau per comprendre l'entramat sociocultural en el qual estan immerses les institucions educatives, generant conceptes teòrics que m'han semblat necessaris per a l'anàlisi dels casos etnogràfics. Aquestes han estat les nocions de capital cultural i de cultura escolar de Bernstein (1988) i de cultura en moviment de Rosaldo (2010). També menciono algunes de les crítiques sociològiques a les estructures i a les cultures escolars dominants i finalment, situo quatre aspectes que els autors consideren centrals per a pensar l'escola com a punt d'encontre inclús de les històries, les identitats i els capitals culturals que s'hi encontren.

L'anàlisi de la cultura escolar de Bernstein (1988), atribueix a l'escola la formació del caràcter dels individus i l'aprenentatge formal. La finalitat de la formació del caràcter i els mitjans que s'utilitzen amb aquesta finalitat formen el que anomena "ordre expressiu", mentre que la finalitat de l'aprenentatge formal i els mitjans que s'empren constitueixen "l'ordre instrumental". L'ordre expressiu consisteix en transmetre imatges de conducta, caràcter i modals, mentre que a través de l'ordre instrumental es busca organitzar als estudiants en funció de les seves habilitats i separa o diferencia als professors dels estudiants. Contra més dominant és l'ordre instrumental, la mentalitat esdevé més examinadora i la organització social més marcada, provocant que sigui més difícil per a l'ordre expressiu vincular als estudiants de manera cohesiva.

Aquesta aportació de Bernstein resulta clau per comprendre la implicació dels joves a l'escola, doncs l'autor considera necessari plantejar com les famílies dels joves entenen els mitjans a través dels quals es donen l'ordre expressiu i instrumental de l'escola i fins a quin punt accepten les seves finalitats. Les famílies que comprenguin els mitjans a través dels quals es transmet l'ordre expressiu i acceptin les finalitats de l'ordre instrumental deixaran a l'infant en la millor posició en tant que alumne. En canvi, si una família no comprèn els mitjans a través dels quals es transmet l'ordre expressiu o no n'accepta les finalitats, aleshores tindrà una concepció de l'aprenentatge que pot implicar que no accepti la gramàtica escolar i es pot produir un xoc entre la llar i l'escola. Alhora, si la família accepta les finalitats de l'ordre instrumental, però no comprèn els mitjans que s'utilitzen per a transmetre'ls, aleshores voldrà que faci exàmens i tingui una bona feina, però no entendrà els procediments pels quals ha de

passar l'infant. En aquests casos, l'autor considera que l'escola aixeca un abisme entre el rol de l'infant en la família i el rol de l'infant a l'escola, doncs es pregunta: en què consisteix ser un fill incapaç de compartir l'experiència escolar amb la família?

Bernstein (1988) descriu cinc rols que l'estudiant pot mantenir a l'escola, advertint que no són estàtics, sinó que pot mantenir-los o canviar-los. (1) El *compromís* succeeix quan l'estudiant està implicat en l'ordre instrumental i expressiu. El comportament és apropiat, treballa bé i està implicat. Es comporta segons els canons acceptats per l'escola. (2) La *separació* succeeix quan l'estudiant està implicat en l'ordre instrumental, però rebutja o li és indiferent l'expressiu. Podria ser un estudiant brillant de la classe treballadora que sap que si accepta l'ordre expressiu (imatge de conducta i modals) pot dificultar les relacions amb la família, però alhora vol aprendre. (3) L'*aplaçament* implica que l'estudiant difereix dels compromisos i contempla la situació. Pot succeir quan entra en una escola nova o quan hi ha discrepàncies entre la llar i l'escola. Poden ser clau per a sortir d'aquest rol els procediments d'inducció de l'escola i que trobi un grup d'iguals. (4) L'*estranyament* té lloc quan l'estudiant està implicat en l'ordre instrumental i en les seves finalitats, però no controla o comprèn els seus mitjans, és a dir, l'aprenentatge i l'adaptació a les seves demandes. Pot ser que la llar i l'escola estiguin en concordança, però si l'ordre expressiu és feble, pot acabar alienant-se. (5) Finalment, en l'*alienació*, l'estudiant no entén i rebutja els ordres instrumental i expressiu. Se situa positivament en oposició. Podria ser que la família estigui en discordança amb l'escola o que forgi relacions amb iguals anti-escola, que generin un cercle viciós que sustenti el rol d'alienat.

La teoria sociològica de Bernstein presenta diversos casos però alhora menciona que el nombre de relacions possibles és gran i per tant, això no és cap categorització absoluta, sinó que es tracta de conceptes analítics que ens ajuden a empènyer la teoria. Un punt central que recupero és la seva consideració de que la funció de totes les escoles hauria de ser acompanyar a l'infant cap a la implicació màxima, independentment de la posició de la seva família vers l'escola.

Ara bé, què vol dir que l'infant estigui implicat a l'escola? Vol dir el mateix que ser un bon estudiant? Chomsky (2000) considera que no, doncs usualment a l'escola es considera que un bon estudiant és el que repeteix el que escolta, renuncia al pensament crític i s'adequa als models que li ofereixen. Per tant, segons l'autor, l'alienació dels

estudiants pot ser una negació de l'acceptació del coneixement que se'ls vol transmetre a través d'un sistema ideològic i doctrinal que falseja la realitat i distorsiona la seva imatge.

El cas que introdueix Panofsky (2003) és el d'un centre escolar al qual hi assistia un gran percentatge d'estudiants amb famílies amb baixos ingressos. La cultura escolar del centre promovia que aquests estudiants tinguessin èxit i això portà als investigadors a apropar-se per entendre què s'hi feia. Sorpresos, als seus resultats expliquen que no tenien un mètode particular i innovador d'ensenyament, sinó que a les aules havien creat un "sistema inclusiu social altament coherent". Les relacions socials que es donaven entre els professors i els estudiants, doncs, partien de la base de que totes i tots eren vàlids i capaços de participar amb èxit. Per tant, desenvolupar relacions significatives a les escoles torna a ser destacat en l'àmbit sociològic.

Altres conceptes analítics que s'empren als casos són els de capital cultural i cultura educativa. Per això faig ressò de la definició de cultura de Rosaldo (2010: 47), com "las formas en las cuales la gente da sentido a su vida. [...] toda la conducta humana está mediada culturalmente. La cultura reúne la vida cotidiana y lo esotérico, lo mundano y lo insigne, lo ridículo y lo sublime. La cultura es ubicua, ni superior ni inferior". Per tant, segons l'autor, les cultures no estan codificades genèticament en els individus, sinó que aquests les aprenen als llocs en els quals creixen, i a més, les categories de vida no són o no haurien de poder imposar-se a altres persones.

A partir de la conjuntura històrica entre la descolonització i la intensificació de l'imperialisme als anys 60, Rosaldo (2010: 116) considera que es buscaren nous marcs analítics per entendre la cultura, doncs la visió de l'Antropologia clàssica dels models culturals únics la defenia com a "conjunt de significats compartits" i, per tant, dificultava l'estudi de la diferència, tant dins d'una cultura com entre elles. Per tant, proposa "posar la cultura en moviment", perquè la vida humana succeeix sense planificació i sense expectatives; les persones vivim en la incertesa i "con frecuencia improvisamos, aprendemos haciendo y hacemos las cosas conforme vivimos". Des d'aquesta perspectiva, la vida social no està regulada per esquemes de conducta definits i uniformes. A més, els moviments migratoris creixents estan provocant que es reveli la ficció de la cultura uniforme, perquè "las culturas humanas no son necesariamente coherentes ni siempre homogéneas" (Rosaldo, 2010: 223).

Tot i que entengui la cultura com quelcom heterogeni que flueix i està en moviment, això no treu que els grups socials i les institucions tendeixin a crear una sèrie de normes, valors, concepcions, rutines i costums compartides i que les persones creïn i negociïn les seves identitats a partir del trànsit constant entre contextos. Per això és vital contemplar quins són els mecanismes i les pràctiques a través de les quals les institucions i els individus que les conformen fomenten, dificulten i afavoreixen que la cultura es vagi formant i reformant constantment d'unes maneres determinades.

Shields i Requa (2011) realitzen un anàlisi de la darrera llei dels Estats Units, de caire neoliberal, evidenciant que no només és important allò que es contempla a les lleis, sinó també allò que no es menciona. En aquest sentit, consideren que no hi figura la necessitat de que a les escoles es generin espais socials en els quals els estudiants puguin negociar i reconstruir les seves identitats, per tal que esdevinguin ciutadans reflexius. D'altra banda, la noció de capital cultural era molt reduïda –o uniforme, en les paraules de Rosaldo- i per tant, no es contemplava la necessitat d'incorporar els idiomes o les experiències de vida dels estudiants. Els autors evidencien la necessitat d'acollir aquesta diversitat d'experiències dels estudiants i que es reconegui que ni el currículum ni la cultura escolar són neutrals, sinó que en alguns casos, tendeix a devaluar i negar la cultura de les llars dels joves.

Precissament la noció de capital cultural legitimat de Bordieu (1995) fa referència a com l'escola legitima certs tipus de capital cultural i en rebutja a d'altres. Per això quan l'estudiant viu una desconexió entre el capital cultural que construeix amb la seva família i el capital cultural valorat a les escoles, existeix una fractura. En aquest sentit, Shields i Requa (2011) destaquen la necessitat de valorar les cultures dels joves per sobre dels tests. L'assumpció de que tothom ha d'ajustar-se a l'estructura dominant és qüestionada per les perspectives sociològiques, considerant que no són els individus els que han d'adaptar-se a l'estructura, sinó que l'estructura dominant ha de canviar segons les necessitats dels individus.

3.5. Discursos per a repensar. Sobre l'ensenyar, l'aprendre i l'avaluar

Són molts els educadors i els teòrics que s'han referit a l'ensenyament, a l'aprenentatge i a l'avaluació, però a diferència de les Ciències anomenades *Exactes*, els estudis de la Pedagogia no arriben fàcilment a un consens sobre “les millors” pràctiques d'aprenentatge, d'ensenyament o d'avaluació. No existeix una fórmula que l'individu pugui seguir per aprendre. Ni tampoc una recepta que tots els mestres puguin aplicar per a ensenyar. Ni un test perfecte per avaluar qualsevol aprenentatge. Com raona Phillips, l'aprenentatge no pot desvincular-se dels contextos dels aprenents.

Learning is a phenomenon that involves real people who live in real, complex social contexts from which they cannot be abstracted in any meaningful way. Difficult as it is for researchers to deal with (especially if they are suffering from physics envy), learners are contextualized. They do have a gender, a sexual orientation, a socioeconomic status, an ethnicity, a home culture; they have interests—and things that bore them; they have or have not consumed breakfast; and they live in neighborhoods with or without frequent gun violence or earthquakes, they are attracted by (or clash with) the personality of their teacher, and so on (Phillips, 2014: 11).

Tal i com diu Postman (1995), la paradoxa està en intentar definir un concepte subjectiu i en constant canvi com és l'aprenentatge, quan en realitat no hi ha una manera que sigui millor per a conèixer, experimentar, veure, recordar, aplicar i connectar idees, ni tampoc una que sigui incorrecta.

A l'hora de definir l'ensenyament i l'avaluació ens trobem davant del mateix dilema, donat que ensenyar implica acompanyar a l'individu en el seu procés d'aprenentatge i avaluar implica comprendre què ha après aquest individu. Tot i així, considerar que no existeix una única manera d'ensenyar, d'aprendre i d'avaluar és d'allò més controvertit, donat que produeix una inseguretats major que afirmar que existeixen fórmules, receptes i testos que encaixen a la perfecció. A més, aprendre no sempre respon a la voluntat d'ensenyar, sinó que els individus aprenem en la nostra participació en comunitats sense que necessàriament els membres d'aquestes tinguin consciència de que estan propiciant aprenentatge.

A continuació es recuperen algunes aportacions pedagògiques sobre la concepció de que ensenyar, aprendre i avaluar són tres processos incerts i apassionants llurs camins poden intuir-se i preparar-se, però sempre reclamaran improvisació i adaptació a les circumstàncies en les quals s'aprèn, s'ensenya i s'avalua.

En primer lloc, pel que fa a la relació entre l'aprendre i l'ensenyar, s'ha qüestionat que el paper del professor sigui únicament el d'ensenyar i el de l'estudiant sigui el d'aprendre o estudiar. Postman (1995: 34) evidencià que sovint succeeix que els professors estan tant preocupats per les estratègies didàctiques, els exercicis o la definició del currículum, que poden oblidar-se del que és realment important d'un procés d'ensenyament i aprenentatge, que és que professor i estudiant comparteixin la raó d'un projecte. També Hernandez (2009: 13) considera que docents i discents no haurien de tenir objectius diferents, sinó “una historia por compartir y escribir”.

Aquesta primera qüestió no nega que els professors han de ser capaços de pensar estratègies, proposar exercicis i tenir unes línies o fites del *què, com i perquè* es pot indagar a l'aula amb els estudiants, sinó que més aviat planteja la possibilitat de que els estudiants siguin participants més actius en relació a l'aprenentatge que es busca promoure a les classes. Alhora, el rol del professor és fonamental. Quan Giné, Maruny i Muñoz (1997) realitzaren una recerca sobre el que pensaven els estudiants sobre la implementació de la LOGSE, aquests foren molt crítics amb la figura del professorat, explicant que les actituds de menyspreu o humiliació no els ajudaven a aprendre o que els agradava ser escoltats i considerats. Alhora, però, tenien en gran consideració el paper del professor, doncs es reconeixien a sí mateixos com a aprenents, com a individus en formació, i per tant, trobaven que els adults els ajudaven a orientar-se en la vida, en un sentit ampli.

També Gros (2004) argumenta que per tal que els processos d'ensenyament-aprenentatge a les classes es plantegin des d'una visió col·laborativa, social i des de la noció d'aprenentatge en xarxa, els alumnes han de ser els protagonistes del seu propi aprenentatge. Per tant, el professorat deixa de considerar-se la única font experta d'informació de la que disposen els estudiants, ja que aquests estan en contacte amb múltiples fonts. El professor ja no és un proveïdor d'informació, sinó més aviat “un facilitador que ayuda a seleccionar la información, propone tareas, problemas o

proyectos de interés, dirige al alumno para lograr productos significativos y construir el conocimiento” (Gros, 2004: 1).

Vasudevan, JeJaynes i Schmier (2010) adverteixen de la dificultat en aquest canvi de rol de l'educador, però alhora destaquen que generaria noves possibilitats. Al centre d'aquest desplaçament, situen la necessitat de que professorat i alumnat es coneguin, es respectin i tinguin en compte els sabers propis i la varietat de punts de vista, doncs serà l'única manera d'aprendre junts.

Parlar sobre la concepció d'aprenentatge, doncs, reclama també definir *què entenem per coneixement*. Atkinson (2008) considera que l'aprenentatge està tant a prop de l'encert com de l'error, doncs els errors precisament demostren que existeixen diverses formes de pensar o de donar resposta. L'autor proposa la creació de pedagogies que vagin en contra de l'estat. És a dir, pedagogies que “busquen acomodar-se a allò impredecible, allò que va del ser a l'esdevenir, un procés que desafia a l'aprenent i el col·loca fora de la seva zona de confort (Atkinson, 2008: 15)⁸”. L'autor considera que a l'escola habitualment s'encoratja als estudiants a pensar, a aprendre, a actuar, a sentir o a fer d'una única manera i que això no permet que es generin processos a través dels quals els aprenents vagin creant i acomodant els coneixements i donant nous significats a la informació a través de diversos camins. En canvi, concebre l'aprenentatge “com a moviment cap a nous estats ontològics⁹” implica obrir noves possibilitats i maneres diferents d'entendre i de donar sentit al que ens passa.

Algunes consideracions per a repensar l'escola, el rol del professorat i el currículum mencionades per Hernandez (2011: 7) són: (a) organitzar l'aprenentatge a partir de la recerca, al voltant de problemes i temes que, de manera integrada, superin l'actual fragmentació del currículum i la visió reproductora de l'aprenentatge; (b) replantejar els sabers abstractes que l'escola secundària ofereix davant de la

⁸ Traducció de l'autora.

⁹ Traducció de l'autora.

contingència i les necessitats que tenen els joves de donar sentit a un món canviant i a les seves pròpies experiències; (c) recuperar una mirada i una relació que personalitzi als subjectes pedagògics i tingui com a finalitat primera que se sentin acollits; (d) col·locar la conversa i el diàleg com a eixos de les seves relacions i formes d'aprendre, introduint el qüestionament i el dubte i potenciant la curiositat i la passió per conèixer; i (e) flexibilitzar la seva organització del temps, dels espais i de les experiències d'aprenentatge.

Com afirma Ken Robinson (2012), hauríem de tenir en compte que moltes de les feines i dels sabers que hauran de posseir els estudiants que avui cursen la ESO quan entrin a formar part del món laboral, potser ni tant sols existeixen avui. Per tant, aprendre a cometre i pal·liar els errors amb autonomia ja és una de les competències necessàries del nostre segle.

Per últim, arribem a la noció i les pràctiques d'avaluació, que alhora també es vinculen amb el que entenem per coneixement. Segons Atkinson (2008) els discursos dominants sobre l'avaluació estan dificultant que s'afavoreixin situacions d'aprenentatge escolar que sorgeixin d'interpretar la informació de diferents maneres, perquè únicament permeten considerar una única resposta correcta.

Sharples, McAndrew, Weller, Ferguson et. al. (2012) manifesten que avui l'avaluació no pot ser una eina per a mesurar els resultats d'un procés d'aprenentatge, sinó per a donar suport al procés. Proposen que un cop l'estudiant conegui els seus resultats, aquests li han de servir per abordar de nou els conceptes i continuar aprenent. Concretament, fan una crida a la creació d'un programari que permeti a l'estudiant accedir i comprendre el seu propi procés. Stiggins (2002), considera que els sistemes d'avaluació basats en l'estandardització fereixen a una gran quantitat d'estudiants, doncs busquen avaluar l'aprenentatge i no *avaluar per aprendre*.

Té sentit que l'escola es preocupi tant perquè l'alumne respongui preguntes tancades que realment fan referència a sabers flexibles, canviant i qüestionables? Thomas i Brown (2011) ens recorden una de les experiències d'aprenentatge més riques dels infants: la que sorgeix de preguntar constantment el perquè de les coses. D'alguna manera, reclamen que l'escola no deixi d'afavorir mai que l'alumne formuli preguntes adequades, creatives i que possibilitin que continui aprenent. La concepció del

coneixement que rau darrere d'aquesta proposta qüestiona la possibilitat de tancar el coneixement en compartiments estancs que guarden “la veritat del món”. Si bé és cert que organitzar els àmbits del saber ajuda als estudiants a obtenir informació de manera estructurada i organitzada, d'altra banda no permet un pensament holístic, que connecti les peces aïllades que el conformen (Stoll, Fink i Earl, 2004).

Pel que fa a la concepció del coneixement que hi ha darrere de les pràctiques d'avaluació, Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott i Trow (1997) ens parlen sobre com estan canviant els processos de producció de coneixement. La manera com es genera, s'organitza, es comparteix i fins i tot es controla la informació ha canviat, així com el tipus d'informació que es genera, s'organitza, es comparteix i es controla. Una conseqüència d'aquest canvi és que també la naturalesa dels problemes és diferent. Segons els autors, aquests ja no poden enquadrar-se en una estructura disciplinària i jeràrquica, sinó que passen a ser tansdisciplinàries i transitoris. Requereixen ser explorats des de l'anàlisi i el debat. D'alguna manera, els autors reivindiquen que conèixer la solució correcta ja no és tant important com tot el procés que fem fins desvetllar una possible resposta.

Estrad (2013) també considera que l'estandardització de l'avaluació obstaculitza el canvi autèntic en les nostres concepcions d'aprenentatge, d'educació i d'escola. Els models d'avaluació que prevalen no contempen habilitats, coneixement i actituds complexes, ni tampoc característiques de l'aprenentatge autònom i col·laboratiu que són cada vegada més importants en un món constantment canviant amb una economia global. Per tant, cal plantejar reptes a les escoles que impliquin resoldre tasques complexes del món real.

3.6. Estructures i cultures escolars a contracorrent

En diverses parts del món i en diversos moments de la història, trobem professores, cultures d'ensenyament i aprenentatge, institucions educatives, comunitats, ministeris d'educació, mares i pares que persegueixen l'objectiu d'innovar en l'àmbit educatiu. Maria Acaso (2015) les considera *pedagogies clandestines*, donat que van a contracorrent de les tradicions educatives dominants. Les investigacions que es presenten a continuació giren al voltant d'experiències d'aula que podrien ser

considerades pedagogies clandestines, doncs qüestionen les estructures tradicionals, possibiliten que l'aprenentatge tingui sentit per als aprenents, afavoreixen el sentit crític, l'aprenentatge entre iguals i la creativitat. Tot i que facin referència a mètodes i orientacions pedagògiques diverses, com ara el treball per projectes, l'aprenentatge a través de la indagació o les comunitats d'aprenentatge, tenen un tret comú: tant el professorat com l'alumnat estan immersos en un procés d'aprenentatge constant, adaptant-se a les necessitats de canvi del dia a dia.

Pozuelos (2007) realitzà un anàlisi basat en casos múltiples amb un equip docent que desenvolupava *treballs per projectes*, tant a primària com a secundària. Cada experiència analitzada pretenia donar resposta a les singularitats dels agents educatius i del context en que es trobaven, doncs es preguntaven: si cada docent i cada alumne viu una realitat diferent, des d'uns interessos, experiències i contextos concrets, pot un mateix currículum donar resposta a totes les situacions educatives, de manera generalitzada? Les experiències partien d'una idea de currículum flexible i de la indagació com a camí per a l'ensenyament i l'aprenentatge. La dinàmica mitjançant la qual s'organitzaven les classes era la "xarxa de preguntes". Es partia de les iniciatives que proposava el professor a l'aula per despertar un debat entre els alumnes que els portés a realitzar una proposta de treball, acord als interessos i necessitats del grup.

Els investigadors que desenvoluparen els estudis de cas van concloure que es tractava de propostes que pretenien a) promoure la implicació dels estudiants; b) incorporar determinats continguts i temes que normalment no tenien cabuda en el currículum disciplinar; c) promoure el desenvolupament professional docent com a efecte d'investigar i reflexionar constantment sobre la pràctica i d) possibilitar la inclusió de la diversitat a l'aula.

Els *projectes de treball* acullen una concepció del currículum transdisciplinar que prioritza la construcció del coneixement des de l'anàlisi, la interpretació, la crítica i el posicionament de l'alumne vers la informació. Hernández i Ventura (1998) han estat un referent propulsor d'aquest plantejament educatiu en el nostre país, considerant que des d'aquesta aproximació es pretén afavorir la construcció de la subjectivitat de cada alumne, des del desenvolupament de competències que l'ajudin a comprendre el món en que viu. Si bé es considera necessària la figura d'un docent que faciliti o acompanyi el procés d'ensenyament-aprenentatge, és l'alumne qui ha d'arribar a formular-se

interrogants, i a través de la investigació, responsabilitzar-se del propi procés d'aprenentatge (Hernández i Ventura, 1998).

Sigui quina sigui la dinàmica que es propicia a l'aula, si es busca que l'aprenentatge tingui sentit per a l'alumne, li ha de plantejar reptes en els quals es vegi realment implicat i que l'ajudin a créixer com a persona i membre dels diversos grups socials als que pertany. Per això és imprescindible tenir en compte i vincular els coneixements i les experiències que viuen els alumnes fora de l'escola amb el que passa a l'aula (Rudduck i Flutter, 2004; Hernández, 2000; Stoll, Fink i Earl, 2004).

El treball per projectes és una de les propostes que qüestiona la gramàtica escolar (Tyack i Tobin, 1994), però no és l'única. Tot i que siguin minoritàries a l'etapa de secundària, existeixen institucions educatives i professorat que aposten per una cultura escolar que integri diferents àmbits del coneixement i promogui que els mateixos alumnes plantegin interrogants sobre el món, estructurant possibles respostes, des de la incertesa i de manera interconnectada (Stoll et. al., 2004). Diversos autors han plantejat aquest repte des d'aproximacions diferents, però cadascun d'ells ens aporta uns matisos que és bo tenir en compte.

Un cas documentat per Lankshear i Knobel (2008) que parteix de la noció d'aprenentatge com a construcció, indagació personal i col·laborativa, amalgama d'entorns i millora a partir de l'error és la del projecte *Moop*, desenvolupat a les escoles de primària d'Oulu. La primera tasca que duia a terme cada aprenent era documentar tota la informació que era capaç d'obtenir sobre el tema general de la classe, mitjançant el llibre de text. En segon lloc i supervisat pel professor, l'alumne triava un tema concret i elaborava un pla de recerca i d'accés al camp per tal d'obtenir més informació de la que figurava al llibre. En tercer lloc, l'estudiant recollia imatges, veu i text mitjançant el dispositiu mòbil i enviava tota la informació a la plataforma d'aprenentatge en xarxa de l'escola. En tornar a l'aula, es combinaven espais individuals i en grup, en que cada alumne resol·lia els problemes que s'havia plantejat i finalment, posava per escrit el que considerava que havia après a partir de la realització de l'estudi.

En la mateixa línia, Sancho, Giró, Ornellas, Sánchez et all. (2012) realitzaren quatre estudis de cas a escoles de secundària de Catalunya que mostraven com la

fragmentació del currículum dificultava que l'alumnat aprengués amb sentit i establís connexions entre la informació que tenia al seu abast, elaborant significats complexos més enllà de la repetició. Concretament, es destacà el crèdit de síntesi¹⁰ com a experiència d'aprenentatge multidisciplinar i significativa per als alumnes, ja que els permetia transitar d'allò conegut als nous coneixements i del saber quotidià al científic.

També situaren dos eixos clau per a la innovació i la millora de l'ensenyament: *la organització de l'espai i del temps*. Pel que fa a l'espai, una disposició tradicional dificultava canviar el rol del docent i l'estudiant, mentre que un ensenyament centrat en l'alumne requeria d'espais que fomentessin l'intercanvi, la col·laboració i la circulació. En segon lloc, es plantejava la necessitat de descobrir noves articulacions del temps a les aules, amb unes paraules que segurament resultin d'allò més familiars per a qualsevol professor de secundària.

Las sesiones de una hora dan para poco más que llegar, encender el ordenador, trabajar con alguna aplicación y tener que cerrarlo porque se ha acabado la clase. La enseñanza basada en el estudiante requiere de su implicación y atención prolongada en proyectos de estudio que merezcan la pena (Sancho, Giró, Ornellas, Sánchez et al, 2012: 148).

Una altra necessitat que detectaren les autores dels casos fou una *formació docent* que donés resposta a les noves demandes de la societat. A través dels casos, veieren que eren moltes les peticions d'assessoria i de formació per part del professorat, però alhora tenien la sensació de que els cursos externs moltes vegades únicament afavorien la meritocràcia: una col·lecció de títols llurs coneixements no s'acabaven transferint a l'aula. Entre aquests dos extrems, situàren els equips directius que optaven per una formació alternativa, que es basava en l'assessorament i la formació en la pròpia

¹⁰ El **crèdit de síntesi** constitueix un conjunt d'activitats interdisciplinàries que fomenta el treball en grup, la recerca i la relació amb l'entorn, dissenyat per comprovar si s'han assolit les capacitats i els objectius plantejats en les diverses àrees curriculars. Cada curs d'ESO es realitza un crèdit de síntesi en que l'alumne ha de mostrar capacitat d'autonomia en el treball individual i de cooperació i col·laboració en el treball en equip. Dades extretes de la pàgina web del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya: www.xtec.cat

institució, fomentant la participació activa del professorat en el seu propi desenvolupament i l'aplicabilitat d'allò après a la pràctica.

Aquest tipus de formació, cada vegada més present a les escoles de secundària, ens porta cap a una altra proposta d'organització institucional: *la comunitat d'aprenentatge*. Stoll, Fink i Earl (2003: 148) la defineixen com un “grupo de personas que adoptan un enfoque activo, reflexivo, de colaboración, orientado al aprendizaje y promotor del crecimiento, hacia los misterios, problemas y perplejidades de la docencia y la enseñanza”. Consideren necessari, doncs, que les escoles puguin desenvolupar-se i adaptar-se amb creativitat als canvis, per crear el seu propi projecte de futur.

Una comunitat d'aprenentatge requereix el compromís col·lectiu de tota la comunitat escolar, des de l'alumnat, el professorat i l'equip directiu fins a les famílies i la comunitat del barri o ciutat. Els autors senyalen, però, una noció de comunitat com a *estat mental* i no únicament com a amalgama d'experiències lineals i aïllades: aprendre com a comunitat. No té sentit que els docents i el conjunt directiu aprenguin sense motiu, sinó que s'ha de plantejar com a part essencial per a la millora de l'aprenentatge dels estudiants.

3.7. Epíleg. Cap a un sistema socioeducatiu holístic, mòbil i inclusiu

En aquest capítol de l'estat de la qüestió començo situant les característiques de l'escola secundària des d'una perspectiva històrica, per tal de problematitzar quines són les seves finalitats i si aquestes donen resposta a les necessitats de formar part d'una societat líquida (Bauman, 2005). Aquest objectiu m'ha portat a indagar en quins són els discursos, els sistemes educatius i les cultures escolars dominants, perquè és tant difícil canviar la gramàtica escolar (Tyack i Tobin, 1994) i com s'estan generant pedagogies, experiències i comunitats que volen anar a contracorrent.

Els aspectes que s'hi presenten connecten amb els resultats empírics dels estudis de cas etnogràfics de diverses maneres. En primer lloc, als casos és molt present la tensió entre la sensació de que l'escola està fracassant a l'hora de propiciar experiències d'aprenentatge significatives per a tots els joves. Alhora, però, són molt presents les iniciatives i les persones que persegueixen la finalitat de propiciar aquest tipus d'experiències. En segon lloc, la nova cultura d'aprenentatge que descriuen Thomas i Brown (2011) és descrita pels joves participants, a partir dels seus relats sobre com aprenen a través de contextos. Aquesta cultura heterogènia, participativa, híbrida i mòbil contrasta fortament amb la cultura escolar moderna que impregna el sistema educatiu, però alhora troba sintonies amb algunes propostes pedagògiques presents als casos. Finalment, aquestes dues tensions porten cap a la necessitat de revisar les finalitats de l'escola secundària i orientar-les cap a l'acompanyament dels individus en els seus processos de construcció de coneixement, des del respecte a les seves llibertats i a les seves identitats individuals, però alhora des de la promoció de la responsabilitat col·lectiva.

Semblaria que aquest canvi de finalitat únicament s'aconseguirà si som capaços de repensar les pràctiques, els discursos, les costums i les dinàmiques institucionals modernes dominants, moltes de les quals han estat revisades en aquest capítol. En primer lloc, Leander, Phillips i Headrick (2010) plantegen un gir de comprensió de l'escola secundària com a nexa i no pas com a institució aïllada. És així perquè l'escola no pot ser la única encarregada de perseguir la finalitat d'afavorir l'equitat i el benestar dels individus, sinó que requereix de treball col·laboratiu i cooperatiu de tots els agents educatius. De fet, Berliner (2013) planteja que per molt que s'innovi des de les

institucions educatives, caldrà que aquestes innovacions vagin acompanyades de propòsits i propostes polítiques i econòmiques que promoguin la disminució de les diferències socioeconòmiques entre els individus.

De les aportacions dels autors, també podem inferir la necessitat de tenir en compte que el funcionament de les escoles està influït per les característiques del context global i local en el qual estan immersos. Els nous reptes i les noves possibilitats que aporta formar part d'una societat líquida i global no poden ser abordats únicament des de les escoles, sinó que diversos fronts, entitats i institucions necessitem col·laborar per a comprendre tant els reptes com les possibilitats.

Leander, Phillips i Headrick (2010) em porten a mirar de nou l'aprenentatge com a trajectòria i, per tant, a prendre consciència de la diversitat de situacions, contextos i històries que viuen els joves en el seu dia a dia. Per tant, pensar l'escola secundària des de la mobilitat implicaria prestar atenció als col·lectius marginalitzats i als individus que experimenten dificultats a l'hora d'adaptar-se a un sistema escolar encara modern, que no està dissenyat per incloure a totes i a cadascuna de les persones.

Una altra qüestió central d'aquest capítol és que repensar les finalitats, les estructures, els sistemes i les cultures escolars passa, sense dubte, per revisar tres discursos: el de l'ensenyar, el de l'aprendre i el de l'avaluar. En aquesta línia, les aportacions de Begoña Gros (2004) resulten clau per a concebre els canvis que ja estan succeint en els rols i les relacions entre l'ensenyant i l'aprenent; Hernández (2009) i Postman (1995) plantegen la necessitat de que tant professors com estudiants persegueixin els mateixos objectius plegats; i Atkinson (2008) proposa pedagogies en contra de l'estat que ens permetin estar oberts a allò impredecible que caracteritza l'experiència d'aprendre.

Aquests són només alguns exemples que se situen, però en realitat existeix una massa crítica de professores, autores, institucions i recerques que estan treballant per a revisar els discursos dominants al voltant de l'escola secundària. A l'altra cara de la moneda, una de les estratègies que en aquests moments està immobilitzant el canvi ve donada per la tendència neoliberal d'avaluar per a estandarditzar i no per aprendre, fomentant la competitivitat i l'individualisme en detriment de l'aprenentatge social, emocional i cognitiu.

El capítol finalitza amb la identificació d'algunes pràctiques educatives que van a contracorrent de les cultures dominants, pedagogies clandestines (Acaso, 2015) com ara el treball per projectes, les comunitats d'aprenentatge i les propostes pedagògiques basades en la indagació i la investigació. De nou, aquestes són únicament algunes experiències que m'han ajudat a significar els casos etnogràfics i a trobar relacions entre la tesi i altres treballs empírics, però són moltes més les iniciatives que persegueixen l'objectiu de fomentar un sistema educatiu holístic, multisituat, mòbil i inclusiu.

Capítol 4. Implicacions dels mitjans digitals en l'aprenentatge

M'aixeco pel matí i engego la radio per escoltar música. Llegeixo el diari a la tableta i consulto un parell de blogs que m'interessin. Deixo un comentari a un grup de *Facebook* i contesto als missatges de *Whatsapp*. Tot seguit, busco una recepta senzilla per a preparar-me unes crepes de formatge. Consulto a *Google Maps* com puc arribar fins al Museu d'Art Contemporani i surto de casa. De camí, faig una fotografia al *grafiti* de la porta del costat de casa i la publico a *Instagram*. En arribar, pago el museu amb targeta de crèdit, descarrego el pdf de l'exposició al mòbil i esbrino més sobre cadascuna de les obres a través dels QRs. En sortir del museu, busco a *Tripadvisor* un establiment on prendre un bon té. Em fixo en el llibre que llegeix una clienta que seu a la bora. Sembla interessant. *Googlejo* el títol del llibre i trobo la biografia de l'autora a *Wikipedia*. Decideixo cercar a internet la biblioteca més propera on puc trobar el llibre i aprofito que haig de caminar vint minuts per caçar un *Pokemon*. O dos.

Totes aquestes accions formen part del quotidià de molts individus que formen part de la societat de la informació i que tenen integrats els mitjans digitals en les seves vides. Al voltant d'aquest relat, es poden produir debats econòmics, ecològics i pedagògics d'allò més urgents sobre la nostra relació amb el planeta i amb els seus recursos; sobre l'ús intensiu d'aparells digitals; sobre la immersió en realitats virtuals i augmentades o sobre la conversió d'alguns éssers humans en *ciborgs*. Ara bé, en aquest capítol, el relat em serveix per a introduir algunes de les pràctiques quotidianes de molts joves i mostrar que les formes en les quals es comuniquen, es relacionen, s'informen, es mouen, raonen, consumeixen o prenen decisions es veuen influenciades tant pels mitjans que empren com per les característiques de la societat de la qual formen part.

A partir del relat, s'intueix la dificultat que implica comprendre les relacions dels joves amb els mitjans digitals en els diversos escenaris pels quals transiten, doncs cada individu té uns coneixements i manté una relació amb la tecnologia singular. En canvi, quan ens referim a l'institut, és molt més senzill entrar a les aules i enumerar els aparells digitals i analògics que s'hi fan servir. Per tant, aquest capítol busca

respondre a la pregunta: com i perquè els joves es relacionen amb els mitjans digitals en els contextos en els quals aprenen, ja estiguin situats dins o fora de l'institut.

És precisament en la relació entre les cultures escolars i les cultures juvenils d'aprenentatge que se situa aquest capítol. Així, els mitjans digitals deixen d'estar al centre de la investigació, per passar a ser el vehicle que em permet prestar atenció a les maneres com els joves aprenen en les diverses esferes de la seva vida, ja siguin virtuals o presencials.

4.1. Possibilitats i reptes d'ensenyar i d'aprendre en la societat digital

Ens trobem immersos en una cultura que, més que mai, té a veure amb l'accés a una quantitat d'informació pràcticament il·limitada, a la que diferents autors s'han referit com a societat del coneixement (Hargreaves, 2003), era de la informació (Castells, 2005) o infoxicació (Cornella, 2011). Els mateixos autors, però, ens adverteixen que l'evolució tecnològica que vivim no només està comportant beneficis, sinó que també reclama la comprensió d'una realitat cada vegada més complexa, interconnectada i canviant.

A *Más allá de Google*, Fernández (2008) adverteix que en realitat no sabem pràcticament res de la dimensió social i relacional dels individus amb el coneixement. En un moment en que tenim molta més informació per a processar de la que podem arribar a accedir al llarg de tota la nostra vida, és necessari prendre consciència de quines són les limitacions que ens impedeixen aprofitar les possibilitats que se'n deriven i afrontar aquest repte de manera crítica. De fet, la invenció i la popularització de la ràdio o del televisor també van generar noves possibilitats i problemàtiques al voltant de les formes de comunicació i relació amb el coneixement i amb els altres. En aquest moment, doncs, ens trobem davant de la necessitat de reflexionar sobre com Internet està afectant en la manera com accedim, entenem i aportem constantment informació a la xarxa (Carr, 2010).

Els autors als que he fet referència sostenen que si bé cada vegada som més hàbils a l'hora d'accedir a majors quantitats d'informació, també som menys reflexius amb els fragments als que accedim aquí i allà. D'altra banda, però, Adell i Castañeda

(2010) consideren aquest patrimoni una gran oportunitat. El fet que les persones tinguem accés a un gran ventall de recursos, activitats, plataformes o aplicacions és justament el que permet que desenvolupem un ampli entorn d'aprenentatge personal. Les sigles PLE (Personal Learning Environment) fan referència a la creació per part de cada aprenent de tota una xarxa d'entorns i fonts d'informació a través de les quals poden informar-se i entendre què passa al món. Són molts els canals de comunicació dels que disposem i per això tenim la possibilitat i alhora el repte de saber triar quins configuren el nostre PLE. Ara bé, com aprenem a gestionar les grans quantitats d'informació i a ésser crítics amb aquesta, a triar els canals que formen el nostre PLE, a navegar o a interactuar amb els altres individus?

Sembla evident que les institucions educatives tenen un paper clau en el desenvolupament dels joves com a lectors i com a actors d'un món digital (Sancho, 2006). Es tracta d'una generació que no només fa front a una societat infoxificada, sinó també a un moment d'inestabilitat econòmica, social i política que té un gran impacte en les seves vides, en la manera com aprenen i conviuen constantment amb els mitjans de comunicació.

Tenir en compte el context social, polític i cultural és determinant. Com adverteix Selwyn (2012), la manera en que fem ús de les TIC en molts sentits depèn del marc general de la globalització. "Any academic account of technology use in education needs to be framed in explicit terms of societal conflict over the distribution of power (Selwyn, 2012: 5). Per això assenyala la importància de reconèixer les influències des del marc polític -aspectes de poder, control, conflicte i resistència- fins als contextos locals i culturals -el llenguatge, la religió o la geografia-.

Lluny d'aquests plantejaments, en molts casos les lleis i les institucions educatives estan quedant ancorades en una visió del saber transmissora i fragmentada que contrasta fortament amb la nova cultura d'aprenentatge que està generant formar part de la societat de la informació. Segons Thomas i Brown (2011), per canviar aquesta situació és necessari reconèixer que els nous mitjans reclamen un aprenentatge entre iguals, de manera natural i menys prescrita, així com prendre consciència de la naturalesa col·lectiva de la participació i la creació de coneixement, a través de la diversitat de tecnologies que tenim al nostre abast.

Com advertí Moraes (2010), a través de l'ús de les TIC podem afavorir altres maneres d'accedir a la informació, pensar, raonar i construir el coneixement, però no si aquests recursos són emprats per les institucions educatives des d'una concepció empirista. Per tant, per molt que estiguem introduint ordinadors, tablettes, càmeres fotogràfiques o altres dispositius mòbils als entorns educatius, moltes dinàmiques continuen privilegiant la funció informativa, en detriment de les perspectives constructives, reflexives i creatives.

Se pone el énfasis en modificar las decisiones que tienen que ver con el qué, cómo y cuando enseñar, dejando de tomar en cuenta las necesidades reales de los aprendices (Moraes, 2000: 2).

Segons l'autora, nous espais reclamen també un replantejament de paradigma que reconegui a l'aprenent en la seva multidimensionalitat, afavorint un aprenentatge individual i alhora col·lectiu que l'ajudi a posicionar-se de manera autònoma, responsable i crítica davant del món. En aquest sentit, serà important permetre noves formes de lectura i escriptura que trenquin amb un pensament disciplinar, jeràrquic i de causalitat lineal.

Estamos educando con metodologías científicamente desfasadas, usando tecnologías que camuflan viejas teorías a partir de propuestas que continúan viendo al alumno como un mero espectador, un simple receptor de estímulos, un eterno copiator y reproductor de informaciones (Moraes, 2000: 3).

Finalment, faig referència a la idea compartida per Sharples et. al. (2012) i Selwyn (2012) de que molts discursos al voltant de les TIC únicament se centren en com la societat ha estat transformada per l'aparició d'eines i programaris digitals, però mentrestant obliden plantejar quines són les autèntiques repercussions que tenen o volem que tinguin en educació.

The pedagogic innovations of experiential learning, networked learning, constructionism, peer teaching, formative assessment and cognitive apprenticeship deserve to be as well-known as discussed as Wikipedia, iTunes, and Google Scholar (Sharples et. al., 2012: 6).

Les paraules de Sharples et. al. (2012) donen sentit a una tesi que pretén explorar experiències d'aprenentatge amb mitjans digitals sense posar l'èmfasi en els programaris i les modes tecnològiques transitòries per passar a analitzar el que importa i afecta a aprenents i educadors.

4.2. Ser aprenent i ser professor al segle XXI

Considerar l'aprenentatge com a procés de participació en el món social (Lave i Wenger, 1991) implica que investigar l'aprendre no pugui fer-se sense referenciar les característiques del món en el qual ens trobem. Un dels reptes, per tant, és el de tenir en compte la diversitat de contextos en els quals es trobem immersos els individus, ja sigui a nivell geogràfic -i per tant de les implicacions de viure en un món, un país o una zona amb un marc polític i econòmic determinat-, com a nivell social, -pel que fa als entorns socioculturals dels quals forma part cada persona, família, col·lectiu o comunitat-.

En segon lloc, implica tenir en compte com les tecnologies, tant artefactuals com simbòliques, organitzatives i biotecnologia (Álvarez i Mendez, 1996) actuen com a mediadors de l'aprenentatge. En aquest sentit, Erstad i Sefton-Green (2013) fan referència a l'impacte dels mitjans digitals en les nostres societats a partir de mitjans de 1990 en el *on* i en el *com* succeeix l'aprenentatge. Si bé ser aprenent sempre ha implicat operar entre diversos espais, les oportunitats de mobilitat que genera l'ús massiu de mitjans digitals fan que per tal de conceptualitzar l'aprenentatge i el coneixement al segle XXI sigui necessari entendre com els contextos s'interrelacionen.

En tercer lloc, els sistemes educatius dels països benestants estan essent transformats per les necessitats canviants de l'economia global de creixement (Erstad i Sefton-Green, 2013). Un d'aquests canvis és la reconfiguració de les transicions entre l'escola i el treball, doncs els processos i els propòsits de l'educació en aquestes societats han estat reestructurats com a conseqüència de les reformes neoliberals.

Sense dubte, les nostres maneres de viure, relacionar-nos i aprendre varien en funció del moment històric i del context en el qual ens trobem. Per tant, si mirem als

joves avui, veurem que empren diversos dispositius digitals i naveguen regularment a través de mitjans com ara serveis de xarxa social, jocs *online*, pàgines web, aplicacions o realitat augmentada. Segons Vasudevan, Dejanés i Schimier (2010), aquests artefactes saturen el dia a dia dels joves, i això comporta que desenvolupin coneixements socials, intel·lectuals, culturals i tècnics que no podem obviar. És per això que demanen que els adults tinguem més en compte de quina manera els espais pels que transiten els joves alteren la manera com aprenen i se socialitzen, concretament fent referència als educadors i als creadors de polítiques educatives. Consideren que els joves estan desenvolupant tota una sèrie de competències socials i digitals per a participar en la societat contemporània, diferents de les que contemplàvem fins ara.

Our values and norms in education, literacy, and public participation are being challenged by a shifting landscape of media and communications in which youth are central actors (Ito et. al., 2008: 4).

Una altra consideració que cal tenir en compte quan ens preguntem com aprenen els joves al segle XXI és que no tots els joves aprenen igual ni totes les institucions, espais o comunitats propicien que s'apregui de la mateixa manera. Tot i així, Ito. et. al. (2008) evidenciaren amb la seva investigació que sovint existeix una gran distància entre la cultura escolar i la cultura de participació i aprenentatge que generen els joves quan interactuen a través d'entorns virtuals com *Facebook* o *MySpace*. Les autores consideren que participar en l'era digital vol dir molt més que accedir a informació. També vol dir ser hàbil a l'hora de participar en activitats socials en línia. Per tant, es pregunten perquè els programes educatius no sempre aprofiten els interessos que tenen els joves per aquestes formes de relació, aprenentatge i comunicació per portar-les a les aules. A continuació situo tres elements de les conclusions de l'estudi desenvolupat pels autors: a) les normes dels joves a l'hora d'aprendre; b) els seus focus d'aprenentatge i c) els rols dels joves i els adults.

Ja sigui de manera explícita o implícita, en tot procés d'ensenyament i aprenentatge existeixen normes. Quan parlem d'una institució educativa formals, és d'allò més lògic pensar que els agents educatius que la configuren són els que les negocien, però què succeeix a les comunitats virtuals? Ito et. al. (2008) posaren de manifest que els joves també acorden una sèrie *normes compartides* per navegar per

aquests entorns. Normes que tenen a veure amb com publicar online, com representar-se en els seus perfils, com visualitzar les xarxes d'amistats o com compondre missatges en línia.

Un altre element destacable de l'estudi fou que els usuaris decidien les seves trajectòries de navegació en funció dels propis interessos. És a dir, als espais virtuals *els focus d'aprenentatge* no venien donats per responsables institucionals, sinó que cada participant els situava en funció de les decisions que prenia. A més, el contingut que compartien no era només propi, sinó que constantment manipulaven i interactuaven amb el contingut creats per altres, “taking on more growing-up roles and ownership of their own self-presentation, learning, and evaluation of others” (p. 39).

Ara bé, què succeeix en la cultura escolar? S'utilitzen de les mateixes maneres els mitjans digitals? Sabem que ser aprenent no és el mateix avui que fa vint anys, però, què succeeix amb el professorat? Jacobs (2012) parteix de la seva pròpia experiència com a professora d'anglès amb joves per explicar com els estudiants que manifestaven que no els agradava gens llegir i escriure, a la vegada dedicaven moltes hores a crear pàgines web, escriure *e-mails*, enviar missatges, jugar o realitzar presentacions amb *PowerPoint*. La pregunta que es formulava era “Why were students motivated to engage in online and out-of-school literacies but not with the projects I assigned?” (Jacobs, 2012: 271), tot puntualitzant que la resposta ha d'anar més enllà de l'ús d'una o altra tecnologia artefactual, doncs a la seva classe també s'utilitzava l'ordinador.

El seu relat em va sorprendre, però alhora em va resultar d'allò més lògic. Veia com els joves participants en els dos estudis etnogràfics de la tesi doctoral desplegaven un ventall excepcional d'activitats, interessos i projectes mediat per ordinadors fora de les classes de l'institut, que valoraven de manera molt diferent a les experiències que tenien lloc dins. En tots dos casos el fora de l'institut estava replet d'eines tecnològiques digitals, però en cadascun d'ells l'ús d'ordinadors es valorava de maneres diferents. Precisament per això, l'autora reclama que es deixi de fer aquesta relació entre les tecnologies digitals i la motivació dels alumnes, doncs com hem pogut veure en reiterades ocasions i diversos contextos, “[teachers] are often

frustrated when their efforts to integrate technology into instruction are met with a lack of enthusiasm or even resistance” (Jacobs, 2012: 271).

El que suggereix l'autora és que més que assumir aquesta fal·làcia, ens centrem en considerar de quina manera a través de les tecnologies digitals i els multialfabetismes podem promoure una cultura participativa a les aules, doncs potser és precisament aquesta cultura vinculada als alfabetismes múltiples el que resulta motivador als joves.

4.3. Una alfabetització múltiple

No podem obviar que els trets del món en el que vivim estan transformant completament la manera com ens relacionem amb el coneixement i amb els altres. Avui aprendre i comunicar-se reclama molt més que saber llegir i escriure text amb un paper i un bolígraf. Per això en aquest apartat faig èmfasi en els canvis que comporten els alfabetismes múltiples en la naturalesa de l'ensenyar i l'aprendre. Sabem que la textualitat conviu amb modalitats del llenguatge tant diverses com l'audiovisual, el visual o el musical. Ara bé, quines possibilitats, necessitats i problemàtiques estan representant per les institucions educatives?

Paulo Freire ja feu referència a la noció d'alfabetització com un procés de comprendre el món i no només d'aprendre a llegir i a escriure textos. Més tard, el New London Group feu referència l'any 2000 a la noció d'alfabetismes *múltiples*, tot coincidint amb Freire en que l'educació ha d'assegurar que tots els individus aprenguin de manera que puguin participar en la vida pública, comunitària i econòmica. Segons el grup, aquesta missió ha canviat profundament al llarg de les darreres dècades.

Si volem que les institucions educatives donin resposta al moment actual, no només és necessari l'anàlisi de les característiques del món que habitem, sinó també que tinguem en compte com tot això afecta a les maneres en les quals ens comuniquem, actuem, llegim, pensem i aprenem. Per això necessitem prestar atenció als canvis que s'estan produint en les subjectivitats dels aprenents.

To be relevant, learning processes need to recruit, rather than attempt to ignore and erase, the different subjectivities, interests, intentions, commitments, and purposes that students bring to learning. Curriculum now needs to mesh with different subjectivities, and with their attendant languages, discourses, and registers, and use these as a resource for learning (Cope i Kalantzis, 2000: 20).

Alfabetitzar en la societat líquida i del coneixement és definida pel New London Group com l'acte social mitjançant el qual es donen uns significats a partir del text i amb el text, a través de redissenyar-lo (Jacobs, 2012: 271). Mentre que Lankshear i Knobel (2008: 74) defineixen els alfabetismes com a “formes socialment reconegudes de generar, comunicar i negociar continguts significatius per mitjà de textos codificats en contextos de participació en Discursos”.

Cadascun dels discursos que una persona emet i per tant, textos, imatges, vídeos o pàgines web als que tots tenim accés, tenen aspectes implícits com ara qui és el seu autor, què ens vol transmetre o perquè. És el que Gee (1997) entén per Discurs i la idea que Lankshear i Knobel (2008) utilitzen per fer referència als multialfabetismes. Però en són conscients de tot això els joves? Saben què succeeix quan accepten les condicions de privacitat de Facebook? Qui hi ha darrere de cada canal de televisió? Perquè una entrada de Google apareix abans o després d'una altra? Si bé les famílies tenen un paper central en aquesta alfabetització, l'escola secundària comparteix l'objectiu d'acompanyar-los a l'hora de comprendre les intencions que hi pot haver darrere de cada mitjà, cada imatge o cada text que manipulen a diari a través dels seus dispositius mòbils.

Potser no som prou conscients de la importància d'incloure la cultura digital i visual, els multialfabetismes i el pensament crític a les escoles, però mentrestant, els joves no s'aturen al ritme parsimoniós de l'escola, sinó que constantment visualitzen, modifiquen i comparteixen textos, imatges o vídeos, participant en *blogs*, editant vídeos, retocant imatges o produint gravacions. Malgrat tot, cal tenir en compte que continuen llegint un horari, prenent apunts, participant en jocs o escrivint correus electrònics (Lankshear i Knobel, 2008). Els autors no defensen que els “nous” alfabetismes substitueixin als “antics” alfabetismes, sinó que l'escola no hauria d'oblidar ni els uns ni els altres.

Hernández (2007) es refereix a la cultura visual dels joves, tot considerant que quan produeixen saber, no només es dediquen a recollir fragments de la cultura visual per col·leccionar-los o llegir-los, sinó també per a crear narratives paral·leles, complementàries i alternatives. Es tracta de relats que els permeten reinventar-se i transformar-se, allunyats de dualismes, subordinacions i límits. Segons l'autor, al món visualment complex en el que vivim no ens podem permetre utilitzar únicament la paraula escrita i si no s'ensenya als estudiants a utilitzar totes les formes de comunicació fins i tot podríem arribar a considerar-los analfabets.

Alvermann (2010) recull en el llibre *Adolescents' Online Literacies. Connecting Classrooms, Digital Media & Popular Culture* una sèrie de relats d'experiències amb alfabetismes digitals que han tingut lloc en classes de secundària d'Austràlia, Europa i Amèrica del Nord. Totes elles amb un objectiu comú: fer de l'aprenentatge a classe un aprenentatge més rellevant i proper als alumnes. A continuació destaco algunes qüestions que emergeixen dels estudis de cas.

Vasudevan, Dejaynes i Schmier (2010) alerten que moltes vegades la composició multimodal s'entén com la mera recopilació de diferents formes d'expressió per a produir -ja sigui textos com creacions visuals, sonores o audiovisuals-. Davant d'aquesta simplificació dels alfabetismes, destaquen la importància de reconèixer que la multimodalitat no té a veure únicament amb fer ús de text, imatge o so, sinó amb les possibilitats de significat que s'obren a partir de la seva composició.

The ability to bring a variety of modes together in the same text not only changes the way a text can be conveyed but also opens up new possibilities for what kinds of meaning can be conveyed (Vasudevan, Dejaynes i Schmier, 2010: 7).

Un altre error que sovint cometem és suposar que tots els joves són tecnofílics, que passen el dia connectats a Internet o que saben més d'informàtica que els adults. Si bé coincideixo amb la idea de Cowan (2010) de que hauríem de tenir en compte els alfabetismes i les habilitats que desenvolupen els joves a través d'aquests espais virtuals, seria ingenu continuar pensant que tots són experts en tecnologies digitals. Ni tots els joves dediquen la seva vida a aquest tipus d'activitats ni totes les dinàmiques

que es propicien a l'aula a través de tecnologies digitals posen en pràctica múltiples alfabetismes.

L'autor planteja una sèrie de preguntes que em sembla interessant recollir aquí, doncs sorgeixen de l'estudi realitzat amb vint joves d'onze i dotze anys i concretament a partir de la navegació que feien per entorns virtuals com *Chobots*. Com posen en pràctica els joves els alfabetismes tradicionals –com ara llegir i escriure text- en els entorns virtuals? Quins altres alfabetismes posen en pràctica quan participen? Com els joves es comporten amb agència en aquests espais? Com participen amb altres? Com perceben les ideologies subjacents en els entorns?

D'alguna manera, Joaquin (2010) dona resposta a aquestes preguntes a través de la seva recerca, manifestant que és imprescindible que el professorat integri els entorns d'aprenentatge que freqüenten els joves fora de l'escola. La recerca que presenta se centra en com posen en pràctica els alfabetismes digitals, interpretant i interaccionant, concretament a través dels textos hip hop. Planteja, doncs, la necessitat de que els educadors tinguin en compte com els joves es relacionen amb aquest tipus de música per treballar-hi amb propòsits pedagògics.

Classroom teachers who are open to appreciating the literacy skills young people use to communicate online are more likely to channel those skills into educationally appropriate content than teachers that are not so inclined (Joaquin, 2010: 110).

Partint d'aquesta base, quin és el paper i l'actitud que té el professorat al voltant de l'alfabetització múltiple? Hernández (2007) adapta les quatre perspectives o actituds del professorat a l'hora de treballar l'alfabetització visual a l'aula d'Alvermann, Moon i Hagodd (1999: 23-29): la proselitista, l'analítica, la de la satisfacció i l'autoreflexiva. Els autors se centren únicament en el camp de la cultura visual, però també considero interessant traslladar-les a com s'aborden els alfabetismes múltiples.

La *perspectiva proselitista* es refereix a aquelles pràctiques que parteixen de la base de que les manifestacions de la cultura visual tenen una influència negativa per als joves, ja que contra més exposats estiguin als mitjans, més possibilitat existeix d'adoptar les creences que hi apareixen. La *perspectiva analítica* consisteix en aportar

exemples a l'aula, però només per tal que els estudiants aprenguin a analitzar i posicionar-se de manera crítica. La *perspectiva de la satisfacció* atorga a la cultura visual la funció de donar plaer als nens i joves.

Hernández (2007) adverteix de la concepció implícita sobre els joves que comporta la *perspectiva proselitista*. Es tracta d'una “narrativa que los presenta como seres pasivos, indefensos y sin capacidad de acción y resistencia ante las representaciones y las prácticas de la cultura visual” (Hernández, 2007: 64). Aquesta qüestió es relaciona amb el tipus d'alumne que desitjaríem i per tant el que esperem d'ell quan li proposem una tasca o una altra. De la mateixa manera, des de la *perspectiva analítica* sembla que es vulgui proveir als joves amb un escut que els aïlli de tot allò que provingui dels mitjans i la de *satisfacció* no va més enllà de consumir cultura visual per a divertir-se. Segons l'autor, totes tres perspectives infantilitzen als joves i no els permeten adoptar una posició activa davant dels mitjans. En canvi, considera que des d'una perspectiva *autorreflexiva* s'acolliria tant la satisfacció, com l'anàlisi i el posicionament crític, per tal d'afavorir el debat, propiciar experiències de subjectivitat i aprendre formes complexes de comprensió i intervenció social.

4.4. L'aprenentatge i els mitjans digitals a l'escola

Quantes vegades hem sentit a parlar dels *perills* que comporten els videojocs, les xarxes socials o els dispositius mòbils per als joves i els infants, fins al punt d'arribar a prohibir el seu ús a les aules? I quantes altres s'ha atribuït una sèrie de *potencialitats* a l'ús de les TIC a l'escola, confiant en que la seva introducció a l'aula aportaria beneficis com ara escurçar el temps per aprendre?

Entre aquests dos extrems, trobem diverses mirades i corrents d'investigació, doncs no tots els autors comparteixen la mateixa concepció de tecnologia educativa. Com posen de manifest Buflin, Henderson i Johnson (2013) la confusió que existeix en aquest àmbit del coneixement sorgeix del gran ventall de grups d'investigació que divergeixen tant en els criteris com en els interessos. A través d'un estudi a escala internacional, destaquen els contrastos entre les recerques que es fan des de les Ciències de l'Aprenentatge, el Disseny de Formació, la Psicologia Social, les Ciències

de la Computació, la Formació del Professorat, els Estudis de Mitjans, la Sociologia i els Estudis d'Alfabetització.

Concretament en el nostre context, la visió romàntica de les TIC es va arribar a estendre fins al punt d'esperar que polítiques com l'1x1 (introducció d'un ordinador portàtil per infant a les aules) disminuïrien la desafecció escolar dels joves. Avui són molts els països en els quals s'han aplicat programes educatius amb la finalitat de digitalitzar les aules, posant de manifest que no existeix una correlació entre la implantació de les polítiques d'un ordinador per alumne i la millora del seu procés d'aprenentatge (Area, 2011).

Manuel Area realitzà una revisió de primer ordre sobre els resultats de l'aplicació d'aquesta política en diversos països, en la que es destaquen alguns motius pels quals no es va produir el canvi esperat. En primer lloc, no es va provocar un procés de reflexió i formació previ que portés als agents educatius del centre a repensar les seves concepcions i nocions sobre l'aprenentatge. Això va comportar que no es formulessin noves pràctiques educatives o canvis significatius, com podria haver estat implicar a les famílies en el procés d'aprenentatge dels alumnes (Area, 2011).

A les qüestions a les que fa referència l'estudi, afegiria que no es va tenir en compte un aspecte clau que també evidencia aquesta recerca. Cada centre educatiu on es va aplicar el programa 1x1 era únic i singular. No obstant això, no es va tenir en compte la realitat socioeconòmica i cultural en la que es trobava cada institució, les necessitats dels seus agents educatiu o les possibilitats i problemàtiques que representaria aplicar aquest programa.

Mishra i Koehler (2006) desenvoluparen la teoria del TPCK (Pedagogical Technological Content Knowledge), precisament per evidenciar el perill que representa entendre la tecnologia educativa separada del seu context, de la finalitat pedagògica que hi ha darrere del seu ús i dels coneixements i les habilitats que es busca que posi en pràctica l'alumne. Segons els autors, si es tinguessin en compte tots tres components, es donaria un procés d'ensenyament-aprenentatge més complet i equilibrat. En canvi, centrar l'ensenyament en l'ús de l'eina, ja sigui tecnològica o

analògica, no tindria perquè comportar cap millora en el procés. Els autors ens adverteixen, però, de la complexitat que representa integrar tots tres coneixements.

D'altra banda, a l'hora de formular les polítiques 1x1 no es va tenir en compte que ja hi havia un públic que es relacionava amb les TIC de manera informal i que eren experts de la cultura escolar perquè l'experimentaven en la pròpia pell: els mateixos estudiants (Rudduck i Flutter, 2004). Mentrestant, en un món en que inevitablement ens trobem rodejats de diaris, revistes, pàgines web, vídeos, televisors, xarxes socials o missatgeria instantània, moltes vegades l'escola continua organitzant el currículum fragmentant el coneixement per disciplines. A la vida real, però, els problemes cada vegada són més multidisciplinars, complexos i transversals (Sancho, 2001a).

El programa educatiu que s'està implementant en aquests moments en el sistema educatiu català és el programa edu CAT 2.0. Tal com es pot trobar a la pàgina web de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya¹¹, aquest proveeix de major flexibilitat i autonomia als centres, doncs preveu que decideixin l'ús que volen fer de les tecnologies digitals, en coherència amb el seu projecte educatiu. De nou, aquest programa comporta beneficis i limitacions, pel que podem trobar centres que no prestin atenció suficient a l'alfabetització digital.

4.5. La noció d'alfabetització digital a l'escola secundària

Cada vegada són més els entorns i els mitjans a través dels quals els individus compartim i construïm el coneixement en xarxa, expressant-nos i posicionant-nos constantment envers al món. La web 2.0., els dispositius mòbils intel·ligents o els serveis de xarxa social són part del fenomen que ha suscitat la necessitat d'investigar

¹¹ Presentació del programa eduCAT 2.0:
http://www.xtec.cat/serveis/crp/a8930013/educat_20/educat201vivancos-.pdf

les relacions que els joves estableixen amb el saber mitjançant els mitjans digitals i de quina manera aquests canvis s'integren a les escoles (Hernández, 2011; Lankshear i Knobel, 2008; Ito et. al., 2008; Ala Mutka, 2012; Gillen i Barton, 2010; Thomas i Brown, 2011; Selwyn, 2012).

Ara bé, el fet que un jove faci un ús intensiu dels mitjans digitals vol dir que està preparat per participar en la vida social, laboral, política i econòmica? Per a respondre aquesta pregunta és necessari recuperar el cor de la Pedagogia Crítica de Paulo Freire. No és suficient amb formar individus que sàpiguen utilitzar mitjans digitals, programar pàgines web o editar vídeos. L'alfabetització digital implica també ser crític amb l'ús i la presència d'aquests mitjans en les nostres vides; ubicar la informació a la qual accedim en un marc de coneixement més ampli; utilitzar aquesta informació sent conscients de les possibles conseqüències; apropiarse del coneixement i compartir-lo de forma adequada i plantejar-se les qüestions ètiques que es desencadenen de la participació en els mitjans. Aquesta definició amplia de l'alfabetització digital, doncs, inclou el que Lankshear i Knobel (2008) consideraren que definia a un alfabet cultural: ser capaç de contextualitzar la informació i comunicar-se amb els seus iguals, posseint el bagatge cultural comú necessari. Així doncs, per a ser alfabet digitals necessitem ser alfabet culturals, però alguns dels sabers, les habilitats i les competències necessàries per a moure'ns en el món virtual són diferents a les que necessitem per a moure'ns en el món presencial.

El projecte Digital Competence¹² dóna algunes idees clau sobre el desenvolupament de la competència digital, però destaca la necessitat de tenir en compte que aquesta no s'adquireix únicament fent ús de l'ordinador. Encara que no en siguem conscients, més enllà de l'ús instrumental, requereixen una sèrie de coneixements i habilitats comunicatives, aprenentatge mitjançant la resolució de

¹² **Project on Digital Competence.** Desenvolupat per l'Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), un dels set instituts de recerca que configuren el Centre d'Investigació de la Comissió Europea (European Commission's Joint Research Centre - JRC). Per a més informació: <http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/DIGCOMP.html>

problemes, gestió de la informació o participació significativa, posant en pràctica les actituds intercultural, crítica, creativa, responsable i autònoma (Ala Mukta, 2012).

Ala-Mutka recull una qüestió que ha aparegut al llarg d'aquest capítol: estar alfabetitzat avui no vol dir fer ús de les TIC, sinó ser capaços de relacionar-nos amb la informació, amb els mitjans i amb els altres de manera responsable, col·laborativa, crítica i autònoma, ja sigui a través de mitjans digitals com de mitjans analògics.

Des del Technology Enhanced Learning¹³ es desenvoluparen vuit projectes interdisciplinaris en els quals educadors i investigadors col·laboraren durant quatre anys. Es buscava abordar les aportacions de les TIC en el procés d'ensenyament-aprenentatge i comprendre els significats que professorat i alumnat donava a les eines. Els autors també es preguntaren quins canvis en la manera d'expressar-se pot arribar a tenir l'ús de les TIC en els individus. A diferència del que sovint pensem, llegir i escriure a través de llenguatges multimodals (combinant text amb imatge, so...) és molt més complex que a través del llenguatge únicament textual, ja que requereix noves maneres d'entendre.

Segons els autors de l'informe del *Teaching and Learning Research Programme*, a l'hora d'escriure un text, els alumnes ja no només han de “fer ús dels recursos d'escriptura oportuns, acord amb els meus propòsits i el context”¹⁴, sinó que han de ser capaços “d'utilitzar recursos aptes per allò que voldrien representar, amb un disseny atractiu, donant el punt de vista sobre les característiques rellevants sobre l'entorn social en el que estic produint”¹⁵ (Gillen i Barton, 2010: 7).

Des de la perspectiva de l'alfabetisme digital, són molts els autors que posen l'èmfasi en el que aquest tipus d'activitat representa per als seus usuaris (Thomas i Brown, 2011; Gillen i Barton, 2010). No només constitueixen espais de construcció i

¹³ **Technology Enhanced Learning.** Una de les fases que componen el Teaching and Learning Research Programme, iniciades l'any 2007 i recolzades per l'Economic i Social Research Council. Per a més informació: <http://www.tlrp.org/international/index.html>

¹⁴ Traducció de l'autora.

¹⁵ Traducció de l'autora.

compartició, sinó que els mitjans es converteixen en “nosotros, los creadores y editores colectivos e interactivos de opinión, noticias, obras de ficción, seriales de nuestra vida cotidiana, fotografías, biografías, revistas, reseñas de libros, travelogs, consejos prácticos, absolutamente todo puede hacerse mediático”¹⁶ (Lankshear i Knobel, 2008: 137).

Com es traslladen tots aquests canvis a l'escola? I de què depèn que la multimodalitat entri a formar part de les aules? Sancho i Alonso (2012) destaquen la importància de comptar amb un equip directiu i professorat compromesos per tal que tinguin lloc canvis que comportin una innovació pedagògica. Destaquen que als centres escolars on es treballa a partir d'un projecte integrador de les TIC construït des del diàleg i el consens, es propicia compartir experiències, concepcions i problemàtiques entre els membres de la comunitat educativa.

També Balanskat, Blamire i Kefala (2006) destaquen l'èxit de la integració de les TIC en les escoles en les quals els directors contempen les possibilitats de l'ús de mitjans digitals a l'hora de desenvolupar el projecte i definir els valors de la institució. A nivell d'aula, els casos exemplars es vinculen a una interacció entre el docent i els alumnes que permet una participació que posa en joc diversos rols; a una concepció de la tecnologia que emfatitza tant el paper del subjecte, com del contingut i de la finalitat pedagògica; i que treballa de manera orientada a projectes experimentals i col·laboratius.

Un altre aspecte a destacar d'aquests escenaris d'aprenentatge, present en tot l'estat de la qüestió, és que comporten repensar el paper del professorat i per tant la formació continuada que fins ara s'ofereix, externa a les escoles i basada en una dimensió instrumental i no didàctica de les TIC. González (2011) presenta els resultats d'un estudi sobre el paper del docent a l'escola 2.0., manifestant la importància de a) realitzar la formació *des de i al* propi centre escolar, o si fos

¹⁶ Traducció de l'autora.

possible en el mateix context de l'aula; b) atorgar al professor la responsabilitat de triar eines i continguts que s'adeqüin al seu context i c) disposar d'una figura que guiï al docent en la implantació dels recursos, posant l'èmfasi en el seguiment de l'activitat pedagògica i no en l'ús de l'eina.

4.6. Experiències educatives que difonen fronteres

El fet que tinguem al nostre abast una quantitat inesgotable de recursos que ens connecten amb els altres i amb la informació, no importa el lloc ni el moment, porta a autors com Thomas i Brown (2012) a comprendre l'aprenentatge com a procés d'indagació. Els autors consideren que els joves integren de manera natural en les seves vides experiències a través de mitjans digitals com *blogs* o xarxes socials, en les quals no només adopten un rol de consumidors, sinó també de creadors. En aquests espais, els usuaris s'expressen a través de text però també d'imatges, sons i vídeos, comunicant-se constantment amb altres internautes.

No obstant això, aquestes experiències no sempre tenen cabuda a l'escola ni són reconegudes per part del professorat (Sancho, 2006), fins al punt que la realitat que experimenten els alumnes fora de l'escola es pot contrastar amb la de dins. Per això en aquest capítol s'il·lustren experiències d'aula que escurcen les distàncies entre les pràctiques d'aprenentatge que tenen lloc fora de l'escola i les que es busca propiciar dins.

Outside of schools, in many youth-focused media organizations, the availability of a wide variety of expressive modes, multiple audiences, and opportunities for collaborative as well as individual composition is mediated through a shared understanding of what we refer to here as multimodal play. While many examples of multimodal play are found to exist outside of school and in spaces that affords different social arrangements, there is growing evidence that suggests ways in which this ethos is possible within school spaces (Vasudevan, DeJaynes i Schmier, 2010: 8).

En aquesta cita es reivindica una idea fonamental per tal d'escurçar aquesta distància, com és l'aprenentatge col·laboratiu. Segons Thomas i Brown (2011) no es tracta d'un tipus d'aprenentatge nou, sinó d'una pràctica que durant anys s'ha mantingut externa a l'escola. Els autors consideren que l'aprenentatge té lloc a tot arreu, constantment i quan menys ho esperem. Ara bé, en comptes d'escandalitzar-se pels perills que l'evolució tecnològica pot comportar per als infants i joves, consideren que en el seu ritme imparabile es pot trobar la resposta. Tenir al nostre abast una quantitat inesgotable de recursos que ens connecten amb els altres i amb la informació, però, reclama un tipus d'aprenentatge i per tant d'ensenyament diferent.

Molts dels espais en els quals aprenem a diari no tenen lloc en una classe –tal i com l'entendem tradicionalment-, el docent no actua com a mediador, i no reclamen l'ús d'un llibre de text. Es tracta d'espais com *Facebook*, *Wikipedia*, *Youtube* i el més d'un bilió de pàgines web que tenim al nostre abast¹⁷. Aquesta afirmació no pretén posar en entredit la importància de la labor dels professors ni la funció educativa de l'escola, sinó precisament fer-nos conscients de fins a quin punt les possibilitats d'aprendre augmenten a passos de gegant (Thomas i Brown, 2011).

Ito et. al. (2008) plantegen que joves i adults mantenen relacions d'ensenyament i aprenentatge molt més horitzontals en alguns espais virtuals que les que emergeixen en els espais escolars formals. A partir del seu estudi etnogràfic plantegen dues preguntes: Com integren els joves els mitjans digitals en les seves pràctiques i agendes¹⁸? I com aquestes pràctiques canvien les dinàmiques de negociació entre joves i adults al voltant dels alfabetismes, l'aprenentatge i l'autorització a saber?

¹⁷ Internet Love stats. Consultat el 7 de setembre de 2016. <http://www.internetlivestats.com/total-number-of-websites/>

¹⁸ Els autors empenen el terme *new media* per referir-se a una ecologia en que els mitjans tradicionals – com llibres, televisió i radio- convergeixen amb mitjans digitals, específicament mitjans interactius i per a la comunicació social. És interessant que no vulguin encasellar el terme “digital”, per tal de no atribuir els canvis que s'estan produint a les característiques tecnològiques.

Les investigadores destaquen la presència a internet de joves interessats pels mitjans digitals que participen en comunitats virtuals sobre temes especialitzats, no només amb altres joves, sinó també amb adults. El que diferencia aquests espais és que el fet que hi participin adults no vol dir que tinguin un major estatus i responsabilitat en el grup, sinó tot el contrari. Els dos col·lectius no només respecten el saber dels altres sinó que l'accepten i aprenen plegats. “Geeking out in many respects erases the tradicional makers of status and authority” (Ito et. al. 2008: 2). Segons els autors, l'ús que els joves fan d'aquests mitjans està modificant les normes de socialització i aprenentatge, revelant qüestions que haurien de ser considerades tant pels educadors, com pels pares i pels creadors de polítiques educatives.

Per això ens diuen que els mitjans que acceleren el canvi són alhora les eines per afrontar-lo. Obrir la porta als mitjans socials vol dir establir un pont entre les experiències d'aprenentatge col·laboratives que tenen lloc fora de les aules i les pràctiques escolars, que alhora doten de sentit el que té lloc fora. Fixem-nos sinó en el moviment Do It Yourself (Kafai i Peppler, 2011) que cada vegada està més present i caracteritza la xarxa. En tots els àmbits del coneixement estem veient el gran potencial d'aprenentatge de compartir les pròpies produccions, accedir a les produccions d'altres i comentar-les. A través de la xarxa es comparteixen dades, consells, fórmules, pàgines de descàrregues... Però per sobre de tot, el que es comparteixen són experiències i coneixement en relació a interessos.

El LIFE Center¹⁹ desenvolupà una investigació que buscava comprendre el que succeeix al voltant de l'aprenentatge dels joves, per tal de reduir el nombre d'alumnes que es troben en una situació d'exclusió escolar. Els resultats donen llum sobre dues qüestions clau: a) l'aprenentatge no només té lloc a l'escola sinó en múltiples contextos de la vida quotidiana i b) tots els estudiants necessiten una xarxa d'institucions a través de la qual es promogui el seu desenvolupament personal i

¹⁹ Recerca col·laborativa entre la Universitat de Washington, la Universitat d'Stanford i el SRI International, amb el recolzament del National Science Foundation (NSF).

intel·lectual (Banks, Au, Ball, Bell, Gordon, Gutiérrez, Brice, Lee, Lee, Mahiri, Suad, Valdés i Zhou, 2007).

De la recerca sorgeix la idea de *life-long* (aprenentatge continuat en funció de les decisions, implicacions i interessos de cada persona), *life-wide* (adaptació i aplicació dels coneixements adquirits en cada situació i experiència al llarg de la seva vida) i *life-deep learning* (creences, valors i ideologies que la defineixen). Aquest plantejament parteix de la idea que la major part de l'aprenentatge d'una persona es produeix en espais informals i per tant les noves tecnologies estan afectant profundament als límits entre l'aprenentatge informal en entorns formals i al contrari: l'aprenentatge formal en entorns informals.

Un cas especialment rellevant que relaten Vasudevan, Dejaines and Schmier (2010) mostra com les pràctiques de producció amb text, so i imatge per part dels joves tenen cabuda en alguns contextos educatius formals. Presenten el cas d'una classe de Periodisme i Mitjans a secundària, en la qual el professor utilitzava eines i recursos *online* per al procés de creació d'un diari mensual de l'escola. Aquesta experiència no només em va cridar l'atenció per la connexió amb la temàtica de la recerca, sinó també perquè em va portar molts records d'una de les assignatures que més va marcar la meua secundària, curiosament una matèria optativa en que els estudiants escrivíem una revista sobre l'escola.

El professor de l'assignatura de Periodisme de l'*East Side Middle School* proposava cada any al grup d'estudiants que es convertissin en autèntics periodistes, movent-se amb llibertat pels diferents espais de l'escola per tal d'explorar junts les pràctiques periodístiques, tant tradicionals com a través de mitjans digitals. Si es podia donar als alumnes llibertat era perquè també els demanaven responsabilitat, doncs un dels requisits era que fossin capaços de trobar i transmetre temes d'interès per la comunitat escolar i fer-ho amb creativitat. Els estudiants utilitzaven les llibretes, les càmeres i els passis de premsa com a periodistes i intentaven integrar a l'escola els alfabetismes digitals que utilitzaven fora.

El que va marcar la diferencia en la proposta d'aquest professor era que respectava i escoltava els coneixements que els alumnes portaven a classe però havien après fora. D'aquesta manera, no perdia temps explicant el que ja sabien, sinó que

partia d'aquí per tal d'anar més lluny i introduir noves formes de creació i composició a partir del que ja sabien. La recerca que es va realitzar en aquest context també partia de les veus dels estudiants, i és per això que des de la percepció dels joves s'explica que a diferència d'altres professors –i inclús dels pares- en aquesta assignatura es podia aprendre amb llibertat, amb les paraules “[It] let us learn how to fly” (Vasudevan, Dejaynes and Schmier 2010: 38).

Un cas concret que destaquen les autores és el de Marie, una estudiant considerada de poc èxit escolar al centre. A través d'aquesta assignatura, ella mateixa va proposar fer una entrevista a un altre professor, enregistrant-la, creant el *podcast*, afegint una introducció gravada per ella i editant el vídeo amb música. El cas d'aquesta jove il·lustra com en un espai escolar, si l'educador és capaç d'establir relacions pedagògiques amb els joves i posar en pràctica diferents alfabetismes a través dels quals explorar temàtiques significatives per a ells, és possible que es repositionin com a alumnes d'èxit. Les autores de l'estudi reconeixen que aquest espai era molt diferent de la majoria d'assignatures, en les quals el currículum estandarditzat i la planificació estricta convertien als estudiants en estudiants de baix rendiment.

Clearly, the social space of the journalism and digital media studies class allowed Marie to take up a different subject position than in her core classes, and the multimodal affordances of the podcast project allowed her to reposition herself as a “successful and engaged” student in ways not available in her core classes (Vasudevan, Dejaner i Schimier, 2010: 12).

Com les autores, també em pregunto com podrien expandir-se aquest tipus de pràctiques innovadores amb propòsits educatius. Afortunadament, els projectes que comporten repensar els rols pedagògics entre joves i adults són cada vegada més abundants.

4.7. Epíleg. Apropar la cultura de l'escola a la complexitat del món

El sentit de l'escola no és estàtic, sinó que ha variat al llarg de la història, adaptant-se a les necessitats de les societats i de les eres en les quals els éssers humans

hem tingut la necessitat d'aprendre i d'acompanyar-nos. A través d'aquest capítol, s'han presentat alguns dels canvis propis de la era digital, en relació al com està canviant el que els éssers humans necessitem aprendre per a viure i per a participar en la creació d'un món cada dia més habitable, just i sostenible.

És evident que l'explosió de mitjans digitals està influint en les nostres vides, però si reconeixem que les nostres maneres de viure, relacionar-nos, crear coneixement i aprendre estan canviant, aleshores és necessari que revisem no només el sentit de l'escola secundària, sinó també com s'hi ensenya, què s'hi aprèn i quines necessitats tenen els joves que hi accedeixen. Algunes de les qüestions que es revisen al llarg del capítol són les següents.

En primer lloc, les cultures d'aprenentatge que tenen lloc en institucions no formals tendeixen a ser col·laboratives, en xarxa i participatives, mentre que moltes vegades els sistemes educatius i les cultures escolars són impermeables a aquests canvis. Alhora, són molts els centres, les professionals i els projectes que s'estan realitzant, per tal que les escoles s'aproximin i donin resposta a aquestes noves necessitats d'aprenentatge.

En segon lloc i per a fer això possible, és urgent que a l'hora de repensar el sistema educatiu i les cultures escolars es tinguin en compte els canvis que estan succeint globalment, que ens porten cap a la conformació de societats més complexes, interconnectades i canviant. Autors com Thomas i Brown (2011) emfatitzen el paper principal de l'escola en reconèixer com aquesta era reclama que l'aprenentatge que es fomenti a les escoles sigui entre iguals, més natural i menys preescrita, mentre que diversos autors destaquen que els nous espais educatius han de reconèixer la multidimensionalitat dels aprenents, afavorint un aprenentatge que sigui individual, però alhora col·lectiu, per tal que aquest pugui posicionar-se de manera autònoma però col·lectiva, responsable i crítica davant del món.

Finalment, una de les necessitats de canvi latents en les institucions educatives és la de revisar el concepte d'alfabetització, doncs formar part d'una societat digital, global, líquida i interconnectada implica competències que van molt més enllà de llegir, escriure i parlar. Les modalitats del llenguatge cada vegada són més diverses i

relacionar-nos amb i a través dels mitjans digitals requereix altres formes d'accedir, comprendre, organitzar i expressar el coneixement.

PART III. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ



Les fases de la recerca etnogràfica
no són lineals,
tancades
i perfilades.
Per això les imatges
haurien de solapar-se,
els seus marcs estar difosos
i les fletxes que les relacionen,
traçar camins que van i venen.
Són fases d'anada i de tornada.

Capítol 5. La meva mirada com a investigadora

If you really want to know what's going on, you have to feel it; you have to be affected by it; you have to let it move you (Stern, 2008: 57).

Està clar que mai no mirem sols. Sempre que obrim els ulls, ho fem acompanyats d'altres. Moltes vegades, d'altres que ja porten anys observant. Sovint associo la meva formació a la universitat amb el ritual que fem quan entrem a una òptica. Un cop hem decidit comprar-nos unes ulleres noves, seiem a la còmoda cadira i ens mirem dubtosos al mirall quadrat amb desenes de muntures diferents, sota la mirada atenta i aprovadora del venedor. No vaig qüestionar-me la noció d'*epistemologia* fins que vaig acabar la llicenciatura, però això no vol dir que no se m'oferissin muntures al llarg dels quatre anys, ni molt menys. En mirar enrere, me n'adono de que en l'àmbit de la Pedagogia conviuen professionals amb concepcions epistemològiques molt diverses i els futurs pedagogs no en som gaire conscients.

A causa d'aquesta diversitat, resulta complex i delicat explicitar des d'on mirem el coneixement; com considerem que es construeix; com ens relacionem amb ell i sobretot, com negociem els significats amb els altres. D'altra banda, resultaria insòlit que tots dugéssim la mateixa muntura d'ulleres i és que justament en la diversitat de les mirades es troba el quid de la qüestió.

En aquest capítol situo el recorregut realitzat com a investigadora fins arribar a situar des d'on vull mirar, fent especial èmfasi en les contradiccions i les decisions preses pel camí. Acompanyada d'una sèrie d'investigadors, autors i experiències, aquesta trajectòria m'ha portat a una concepció de la investigació coherent amb les bases teòriques presentades a l'estat de la qüestió i amb la perspectiva metodològica situada a continuació. Els propers tres capítols de la tesi doctoral són inseparables, doncs la mirada epistemològica, la perspectiva metodològica i les decisions analítiques constantment es relacionen entre sí.

5.1. Com mirar? Entre la realitat i la mirada, una aproximació construccionista

Durant molts anys i independentment del context, la meva formació acadèmica s'ha centrat en aspectes com ara recordar correctament què i com ha succeït un fet; pronunciar, utilitzar o endreçar bé unes paraules; reproduir amb exactitud una obra o indicar-ne l'autor i l'any de creació de manera correcta. Com una gran majoria d'estudiants, he crescut considerant que la realitat és només una, com també ho és la manera d'interpretar-la i plasmar-la.

Avui considero imprescindible analitzar les nocions ontoepistèmiques que descansen en aquest tipus de formació, per tal d'identificar les característiques no només d'una escola, sinó també d'una societat en la que continua prevalent una visió moderna de la veritat, una concepció acumulativa del saber i una noció d'aprenentatge com a transmissió. Aproximar-me a les concepcions construccionistes del coneixement no únicament m'ha portat a entendre part de les meves incerteses com a estudiant. També ha estat un punt d'inflexió en la meva formació acadèmica i com a investigadora, que m'ha obligat a qüestionar-me per a què serveix el coneixement i com és produït i utilitzat pels individus.

Si mirem al nostre voltant i pensem en la història de la humanitat, ens en adonarem de que el món no és independent de les persones que en formem part ni tampoc la nostra manera d'entendre'l és estàtica i estable. A mesura que l'ésser humà ha evolucionat, també ho ha fet el seu coneixement de la realitat, però com és lògic, el progrés no sempre ha comportat una millora, ni les nostres premisses han estat sempre encertades. Com argumenta Sandoval (2010), cada vegada que es realitza una contribució al saber científic, canvia també la nostra manera d'entendre i estar al món, implicant l'emergència de nous significats.

Si las sociedades humanas son históricamente cambiantes, también lo deberían ser los significados que las personas le atribuyen a la realidad, de modo que, si los significados influyen en las acciones y decisiones de las personas que forman esas sociedades, el propio conocimiento científico, que justamente se caracteriza por dar nuevos sentidos a la realidad, tendría la capacidad de afectar la manera como entendemos nuestro mundo (Sandoval, 2010: 34).

És per això que des del construccionisme es deixa d'entendre el coneixement com quelcom individual o inqüestionable, per començar a formular preguntes com ara quin és el paper de la comunitat a l'hora de construir el coneixement o si és possible que el món existeixi sense una persona que el miri. Segons Sandoval (2010: 33), “resultaría insostenible la creencia de que el mundo pueda existir con independencia de las condiciones sociales involucradas en su propio conocimiento”. L'autor sosté que no podem parlar d'un coneixement aliè a les marques socials i històriques de la seva pròpia producció, així com la realitat no tindria perquè resultar ser com realment pensem que és. Som nosaltres els que hem donat significat a tot allò que ens rodeja, a través del llenguatge. Així doncs, al formar part del món no únicament ens veiem afectats per com és, sinó que nosaltres també el constituïm en funció de com mirem, parlem i negociem els significats.

[...] el mundo no se aprehende ni se construye, en el sentido literal, sino que es algo con lo cual dialogamos, negociamos y nos mezclamos a través del conocimiento, porque ambos, conocimiento y mundo, son ámbitos incompletos e interdependientes que se constituyen en tanto tales, en el momento mismo de la articulación (Sandoval, 2010: 35).

Per a mi aquesta posició de qüestionament constant és d'allò més necessària en el món educatiu. Una mirada crítica no té perquè anar en contra de l'estat de les coses, sinó que més aviat ens ha d'ajudar a preguntar-nos el perquè d'alguns aspectes naturalitzats i invisibilitzats que dificulten canviar i evolucionar. Iñiguez (2003) situa com a característiques principals del construccionisme l'antirelativisme, l'antiessencialisme i la humilitat postmoderna.

El *relativisme* constitueix una corrent epistemològica que considera que existeix una relació directa entre la nostra percepció de la realitat i el propi coneixement. En canvi, el construccionisme desvetlla la necessitat de preguntar-nos si realment podem separar les nostres percepcions del coneixement que és produït, plantejant que objecte i subjecte són inseparables. “Ninguna de estas dos entidades existe propiamente con independencia de la otra, y no da lugar a pensarlas como entidades separadas, cuestionando así el propio concepto de objetividad” (Iñiguez, 2003: 1).

L'*antiessencialisme* fa referència a la consideració de que els objectes no són objectes per naturalesa, sinó que nosaltres els definim, els donem sentit i també depenem d'ells. Segons Kincheloe (2001), aquesta afirmació posa en qüestió l'essencialisme en tant que som nosaltres els que, a través del llenguatge, donem sentit no només al que ens rodeja sinó també a nosaltres mateixos.

Cuando defendemos que la subjetividad se construye, manifestamos implícitamente que no es innata, que es producida socialmente. Nuestra subjetividad viene producida por una serie de prácticas discursivas económicas, sociales y políticas, y por consiguiente, se encuentra permanentemente implicada en pugnas de poder por la determinación del significado de ciertos discursos (Kincheloe, 2001: 126).

Si pensem en els processos mitjançant els quals es construeix la realitat, els mitjans i els grups de poder hi tenen una gran responsabilitat. Aquesta presa de consciència, però, ens porta cap al que Iñiguez (2003) anomena *humilitat postmoderna*: ens sentim insegurs i dividits, rodejats d'una quantitat d'informació inesgotable i moltes vegades confusa i contradictòria. Un cas clar és el de la creació de contingut a *Viquipèdia*, enciclopèdia d'accés gratuït a la xarxa que tots els usuaris poden editar. Giles (2005) reconeix les problemàtiques associades a aquesta característica de producció del coneixement de forma col·laborativa. Però d'altra banda, assenyala que segons l'estudi publicat a la revista *Nature*, quan consultem una enciclopèdia de caire tradicional tampoc podem estar segurs de que no trobem errors, omissions o informació enganyosa. Concretament, analitzades quaranta-dues entrades a *Viquipèdia*, detectaren quatre dades imprecises, mentre que a l'enciclopèdia britànica en trobaren tres.

De la mateixa manera, trobem algunes entrades a *Viquipèdia* que adverteixen de l'existència de diverses versions de la història perquè han estat escrites per persones amb diferents punts de vista, indicant que "existeixen desacords sobre la neutralitat en el punt de vista de la versió actual d'aquesta secció -Figura 1-. Aquestes circumstàncies ens obliguen a pensar en el tipus de coneixement que es prioritza als llibres de text de les escoles, on existeix una única resposta possible per cada pregunta. Quina hauria de ser, doncs, la funció dels educadors, de les editorials i dels investigadors davant d'aquesta situació?

Figura 1. Divergència en la definició d'avortament a Wikipèdia.

Kincheloe (2001) considera que la formació del professorat ja no pot basar-se en buscar certeses absolutes, sinó que també cal tenir en compte el saber de l'experiència quotidiana. Avui és necessari que ens qüestionem constantment les veritats generalment acceptades, doncs moltes vegades el que nosaltres considerem que és veritat o mentida, correcte o incorrecte, ho és per una comunitat però no ho és per una altra (Lupiciño, 2003). Es tractaria de tenir una actitud més humil davant de la vida i de la veritat, en que les bases que sustentessin tota afirmació no foren inamovibles.

Les afirmacions depenen de les concepcions socials i culturals de cada cultura i de cada moment. Per tant, alhora cal que siguem conscients de que el coneixement que construïm està possibilitant determinats modes d'acció social, mentre que n'exclou d'altres. Cada fenomen produeix una sèrie de tradicions i modes de vida d'una societat. "Each person experiences, gives meaning to, and responds to events in light of his or her own biography or experiences, according to gender, time and place, cultural, political, religious, and professional back-grounds" (Corbin, 2008: 38).

Pel que fa a la investigació social, Corbin i Strauss (2008) han fet èmfasi en la naturalesa flexible i constantment canviant de l'univers. La seva emergència i la seva fragmentació implica que res sigui estable i de la mateixa manera, les respostes que donem els éssers humans impacten, restringeixen, limiten i contribueixen a reestructurar constantment les societats. Ells fan referència a la necessitat d'investigar els fenòmens a través dels quals els individus participen en la construcció de totes aquestes concepcions. "This is a universe where nothing is strictly determined. Its phenomena should be partly determinable via naturalistic analysis, including the phenomenon of men participating in the construction of the structures which shape their lives" (Corbin i Strauss, 2008: 2).

El llenguatge és un altre àmbit de discussió del construccionisme. Lupicínio Íñiguez (2003) considera que els éssers humans no som capaços de produir un llenguatge que representi la realitat tal i com és, sinó que els nostres discursos són possibles representacions de la realitat. La definició irònica que fa de *veritat* resulta molt suggerent i té una clara ressonància en mi mateixa, com a recercadora. La seva lectura em va portar a qüestionar-me: hi ha tantes veritats com persones que miren? Com plasmar la diversitat de mirades que es troben, complementen, encaixen o contradiuen al llarg la recerca? I sobretot, perquè hauria de ser la meua veritat més vàlida que les altres?

La Verdad es resplandeciente, brillante, dura, inconfundible y aplastante. Presenta aristas nítidas y cortantes, se nos ofrece en términos de todo o nada, las medio-verdades nunca fueron la verdad. La Verdad no es negociable, simplemente es, vale para todos y vale para siempre. Es universal, es atemporal, y es absoluta. Se toma o se deja, pero no es discutible, la Verdad siempre se impone. Ninguna evidencia posterior puede alterarla, si la altera es porque no era verdaderamente la Verdad sólo tenía su apariencia. La Verdad o es absoluta o no es la Verdad, y cuando la encontramos y la proclamamos estamos adueñándonos del tiempo y dominando el futuro, es decir, negándolo. El futuro sólo puede mostrar que una verdad no lo era, pero si lo es, nada puede el futuro contra ella. La voluntad de la Verdad es directamente una voluntad de Poder que pretende legislar para la eternidad (Ibáñez, 2001: 57).

Fer una investigació que reconegués una única *veritat* seria de caire essencialista i implicaria el perill de caure en l'immobilisme: la incapacitat de transformar no només les coses, sinó a mi mateixa. En podem trobar un clar exemple en aquells grups que es troben al poder als que no interessa que la resta prengui consciència de la seva pròpia capacitat per modificar l'estat de les coses. Per això ha estat tant important per a mi preguntar-me com miro i perquè, per a qui parlo i com ho faig.

5.2. Perquè i per a qui parlar? Diversitat de mirades

A les reunions del grup Esbrina, moltes vegades es fa èmfasi en les friccions que trobem en l'àmbit educatiu entre l'acadèmia, la realitat de les escoles i els discursos socials. Immersa en aquestes discussions, una i altra vegada m'he preguntat quines estratègies em podrien ajudar a escurçar les distàncies en la meua pròpia recerca. Una pregunta fonamental elaborada pel professor Fernando Hernández fou "Què estic promovent amb el plantejament epistemològic de la meua investigació?".

Vaig considerar-la una qüestió clau perquè si es fes una recerca que únicament busqués reafirmar les teories que figuren a l'estat de la qüestió, inconscientment estaria contribuint a augmentar aquesta distància entre el que passa a les escoles de secundària i la lectura que es fa des de la investigació educativa sobre el que hi passa.

És per això que he volgut prestar especial atenció a les veus dels implicats en els dos estudis de cas. En tot moment he considerant imprescindible mantenir el rigor i la validesa acadèmica a l'hora de realitzar les observacions o generar descripcions al diari de camp. Ara bé, aquest rigor pot conuiu perfectament amb la consideració de que els participants de l'estudi poden aportar diferents perspectives i visions. Lluny de considerar que jo sóc la única privilegiada capaç de realitzar un anàlisi sobre com aprenen els joves, en moltes ocasions compartir amb ells les meves anotacions i reflexions era el que possibilitava escoltar les seves veus a un altre nivell d'inferència.

Els joves no només foren considerats subjectes a observar, doncs, sinó que els moments en que la recerca estava més a prop del que viuen i de com aprenen era quan assumien el rol de participants. Aquests instants van ser possibles sobretot al cas Els

Alfacs, doncs varem tenir un temps sostingut per a conversar i conèixer-nos, com s'explica als casos. La meua llibreta no era només un instrument extern al grup, sinó que moltes vegades compartia el que anotava o ells mateixos em preguntaven què hi anava escrivint.

Aquesta convergència de mirades, però, aviat em generà altres dilemes. De la mateixa manera que la meua subjectivitat estava vinculada a la pròpia concepció del coneixement i del món, també ho estava la de cada participant. Així doncs, si la formació del coneixement és una activitat social, ambigua i complexa (Kincheloe 2001), com explorar la construcció del coneixement per part dels joves? Charmaz (2006: 129) considera que podem entendre com el coneixement es produeix socialment, sempre que reconeguem els múltiples punts de vista dels participants en la recerca i prenguem una postura reflexiva davant de les accions, les situacions, les persones i els grups.

Això ha implicat deixar d'entendre les nocions d'aprenentatge i de saber com si fossin rígides i fer-ho, com ens diu l'autor, en funció dels punts de vista i les realitats de cada individu. Les històries i les expectatives de cadascun dels joves condicionaven i constituïen les seves pròpies percepcions sobre l'aprenentatge i les experiències que tenien lloc en els contextos pels quals transitaven en les seves vides.

The research reality is a situation that includes who and what is in that situation or affects it from the outside. A real world exists but is never separate from the viewer who may see it from multiple standpoints and whose views may conflict with research participants' standpoints and realities. Of course, our research participants' actions may also reveal sharp differences among themselves (Charmaz, 2006: 130).

Les paraules de Kincheloe (2001) ens conviden a imaginar per un moment. Considerem -ens diu- com veuríem una classe des dels ulls d'un "bon estudiant tradicional", un "mestre cremat", un dissenyador de proves estandarditzades, un buròcrata supervisor, un pare disgustat i un alumne nostàlgic. Amb la intenció d'incomodar-nos amb aquesta metralla d'etiquetes, l'autor busca mostrar que la nostra visió del món té implicacions que cal considerar; que cada individu té una història, un context i una mirada. Afegeix que aquesta versió del subjecte postmodern és parcial,

doncs sovint es defineix en termes contradictoris i no des d'una visió cartesiana. Es té en compte, doncs, que cada individu experimenta, dóna sentit i respon davant dels esdeveniments en funció de la seva biografia, acord al gènere, el temps, l'espai, la cultura, la política, la religió i la trajectòria professional.

Des d'aquests plantejaments, arribà un moment en que em vaig plantejar quin era el sentit que tenia fer recerca avui. I d'una manera similar, Corbin (2008) es preguntava si encara era rellevant construir teoria quan som conscients de que no hi ha una única realitat, sinó realitats múltiples. Precisament el sentit que ella trobava estava en la multiplicitat; en comprendre com i perquè les persones experimentem un esdeveniment o un moment concret de maneres tant diverses.

There is not one reality; there are multiple “realities”, and collecting and analyzing data require capturing and taking into account those multiple viewpoints. There may be external events, such as a full moon, a war, and an airplane crashing into a building, but these are not themselves as important as how persons experience these events and respond to them... Therefore, it is not events themselves that are the focus of our studies but the meanings given to events and the actions/interactions/emotions expressed in response, along with the context in which those responses and events occur (Corbin, 2008: 38).

Per tant, la meua mirada construccionista no únicament afecta a la manera com observo, sinó que també afecta la meua manera de parlar i d'escriure. En comptes de fer afirmacions fermes i totalitàries, a través dels estudis de cas he buscat mantenir la confluència de perspectives i explicitar els processos de presa de decisions. Per això la reflexivitat fou constant al llarg de la recerca.

5.3. Com parlar? La reflexivitat com a base de la producció de coneixement...

En el moment en que vaig prendre consciència de que els joves són capaços de pensar sobre el seu aprenentatge, així com de narrar-lo, descriure'l i analitzar-lo, es va fer evident que la meva estada al camp havia de partir d'una invitació. La invitació als joves a construir amb mi. Ara bé, aquesta decisió va implicar automàticament que em preguntés pel meu propi rol com a investigadora, sobre la relació que traçava amb els joves, amb el que diguessin, i en definitiva amb tot el que succeïa davant dels meus ulls. Em preguntava si la meva posició al camp era neutral o si, al contrari, reconeixia que les meves decisions, interpretacions i presència també estaven construint la recerca.

Durant anys, s'ha considerat adequat ocultar al propi subjecte investigador, en alguns casos arribant a tornar-se invisible a l'aula per intervenir el mínim possible i fins i tot fingir un altre rol per tal d'influir el mínim en els comportaments dels individus (Erickson, 1989). Aquest és un dels molts fonaments que encara són vigents de la investigació positivista que em feia dubtar en tot moment sobre si era possible ser conscient i explicitar la meva pròpia condició humana en els estudis de cas.

Ara bé, el recorregut plasmat en aquest capítol em porta cap a un canvi de perspectiva ontoepistèmica que fa caure aquesta noció de subjecte investigador omnipotent i objectiu pel seu propi pes. Corbin i Strauss (2008) parlen de la necessitat de sensibilitat més que no pas d'objectivitat, doncs consideren que buscar la objectivitat en una recerca de caire interpretatiu és un mite. En canvi, ser sensible implica col·locar a l'investigador dins de la recerca.

Tener sensibilidad significa ser capaz de penetrar y dar significado a los acontecimientos y sucesos que muestran los datos. Significa ver más allá de lo obvio para descubrir lo nuevo. Esta cualidad del investigador se da cuando se trabaja con los datos, hace comparaciones, formula preguntas y sale a recoger más datos. Por medio de estos procesos alternos de recolección y análisis de datos, los significados, que a menudo son engañosos al comienzo, se vuelven más claros (Corbin i Strauss 2008: 52).

Els autors es refereixen a la importància de situar-se el més a prop possible dels participants, per tal de reconèixer quins són els aspectes que caracteritzen la seva cultura. El procés que dóna rigor en aquest cas és el d'alternar la recollida de dades amb el propi anàlisi. Anar dotant de significat el material que es va produir s'anomena reflexivitat i en el meu cas va implicar realitzar un diari de camp que anés més enllà de la pròpia recollida de dades. En ell, constantment argumentava les decisions que prenia i també anotava les interpretacions del que succeïa, en relació a l'anàlisi que feia paral·lelament a les transcripcions, a l'estat de la qüestió i a les meves intuïcions.

Segons Finlay (2002: 523), la reflexivitat és una eina valuosa perquè implica:

- a. Examinar l'impacte de la posició, la perspectiva i la presència de l'investigador.
- b. Promoure una mirada rica des de dins, examinant les respostes personals i les dinàmiques interpersonals.
- c. Empoderar als altres, generant una major consciència.
- d. Avaluar el procés d'investigació, el mètode i els resultats.
- e. Possibilitar l'escrutini públic de la recerca, oferint un diari metodològic de les decisions preses en la investigació.

Potter (1996: 286) el considera un procés crucial per tota pràctica associada al coneixement científic; “un conjunto de cuestiones que se plantean cuando consideramos la relación existente entre el contenido de una investigación y los escritos y las acciones de los investigadores”. Es tracta d'un procés d'escriptura i també d'obertura, en el qual es trenca la dicotomia objecte-subjecte i es desvetlla com els significats s'han anat construint.

Erickson (1989) va descriure de la següent manera les possibilitats que ens brinda realitzar un diari de camp minuciós i reflexiu. Detectà dos tipus de decisions que poden produir biaixos en investigació i per tant, cal explicitar. En primer lloc, des

d'on situar-se, tant pel que fa al temps i a l'espai; i en segon lloc, des de quins focus d'atenció es participa en les escenes observades i viscudes.

La redacción de notas estimula la memoria y le permite al investigador agregar información a la contenida en las anotaciones iniciales. También estimula la inducción analítica y la reflexión sobre los aspectos teóricos y la bibliografía pertinentes. No hay nada, durante el trabajo de campo, que pueda reemplazar a la reflexión que posibilita el tiempo dedicado a releer las anotaciones originalmente tomadas, a redactarlas de manera más completa, incorporándoles percepciones analíticas (Erickson, 1989: 258).

Per aquestes raons, tant a l'apartat metodològic com als dos casos no només s'explicita el què, sinó també el *perquè* i el *com* arribo a generar el procés de recerca tal i com és. Lluny d'una concepció plana, lineal i cronològica de la investigació, el que finalment succeí al camp fou fruit dels mateixos passos que anava donant i del lloc des d'on mirava.

Corbin (2008) és una recercadora amb una gran experiència de la que vaig aprendre la necessitat de ser humil, deixar-me endur per les condicions del camp i sobretot escriure tots els meus pensaments per després poder reconstruir el procés; no des del que jo esperava, sinó des del que finalment va ser. Com reconeix a la cita que recullo, no és necessari tancar-nos a una única pregunta d'investigació abans d'iniciar l'anàlisi, sinó que són les pròpies dades les que fan emergir les preguntes.

Notice that I had no specific research question when I began the analysis. I wasn't sure where I was going with the research. I was just going to sit down with that first piece of data in front of me and let it flow, let the research take me where it wanted. To bring my readers along with me, I wrote my thoughts down in a series of memos, but these are too lengthy to replicate here so I'll describe the process and some of my findings (Corbin, 2008: 43).

Un altre aspecte important que remarca Corbin (2008) i transpira a través de tota la tesi és el fet de reconèixer que el meu posicionament sempre ha estat lligat al que (a) jo considerés com a mètode més adequat; (b) la manera com vaig adaptar el mètode al pensament contemporani i a les circumstàncies de la recerca; i finalment (c)

tot allò que he viscut i les perspectives que he arribat a generar al llarg de la meua vida. És a dir, basada en lectures, en experiències de recerca, en experiències personals i interaccions amb altres.

L'autora evidencia un fet d'allò més reconegut per part dels investigadors -i considero que també dels educadors-. No només pensem en els problemes analítics quan estem al camp, sinó també quan realitzem activitats quotidianes. Jo mateixa vaig experimentar en la meua pròpia pell el que vol dir endur-se la pregunta d'investigació a fer un cafè amb una companya, a llegir el diari, a preparar una classe o a un sopar familiar. El que vull dir amb això és que els anàlisis no sempre passen únicament per processos acadèmics, sinó que sovint poden formar part de la nostra quotidianitat. Molt més del que ens pensem o del que està acceptat.

5.3.1. A través d'imatges

Com totes les decisions que he pres al llarg dels últims cinc anys, la presència de la imatge i dels mètodes visuals en la investigació no fou casual. Va sorgir, en realitat, dels encontres -fortuïts o propiciats- amb recercadors que no només treballaven amb les imatges com a il·lustracions, sinó des de la cultura visual (Thomson, 2007; Porres, 2012; Harper, 2013). És a dir, explorant la relació dels individus amb les imatges i analitzant el seu caràcter subjectiu, cultural i social.

La primera vegada que em vaig qüestionar quin era el sentit d'utilitzar imatges en investigació educativa va ser als seminaris del programa de doctorat de Belles Arts, el curs 2012-2013. Afortunadament, en aquells moments encara no havia accedit a cap dels dos instituts on tindria lloc el treball de camp. I és que si no fos per aquells encontres, segurament continuaria considerant que la imatge és només una eina que permet a l'investigador retratar el que succeeix davant dels seus ulls. Ara bé, què passa quan ens en adonem de que no únicament mirem el coneixement, sinó que també el generem i l'interpretem? Què passa quan acceptem que la realitat té múltiples lectures i volem comprendre com llegeixen els altres? A un dels seminaris del doctorat de Belles Arts, el professor Isaac Marrero ens va convidar a pensar en les relacions de poder que hi ha darrere de la lectura i de la composició de les imatges. Amb l'Isaac vaig comprendre que lluny de tenir una identitat pròpia, les relacions

d'autoritat que estan al voltant de les imatges són les que estableixen el seu significat (Ardèvol, 2008).

A partir de la meua participació al seminari vaig començar a interessar-me en les possibilitats de la imatge en la recerca amb joves. No per la seva funció estètica, sinó com a procés per produir altres formes de relatar, altres maneres d'explicar històries. Històries composades i viscudes pels mateixos protagonistes i no només pels investigadors. Així doncs, la meua col·locació ja no tenia a veure únicament amb traduir el que deien i aprenien els joves a un llenguatge acadèmic. Eren ells els que, a través de les imatges, parlaven del seu aprenentatge, de les seves relacions amb els altres i amb ells mateixos.

5.3.2. A través de paraules

Les veus dels joves esdevingueren un dels focus principals de l'estudi. Si bé les imatges tingueren un gran pes en la seva representació, sempre anaren acompanyades de paraules. Així doncs, foren els relats dels participants els que em permeteren apropar-me per uns instants a la comprensió del que vivien (Rivas i Herrera, 2009). Mirar la realitat des d'una perspectiva construccionista va voler dir concebre les interaccions amb els joves que participaren en la recerca no únicament com a extracció d'informació, sinó com a producció de coneixement. "Entendre l'entrevista com un lloc d'encontre social ens dóna la possibilitat de que no sigui únicament un intermediari neutral o font de distorsió, sinó més aviat un espai de producció de coneixement en sí mateix"²⁰ (Holstein i Gubrium, 1995: 3).

Referents de la investigació narrativa com Connelly i Clandinin (1998: 11) parlen del que pot aportar paraules a l'atenció al que ens diuen als altres. Es tracta d'entendre que els éssers humans som explicadors d'històries que, individual i

²⁰ Traducció de l'autora.

socialment, vivim vides relatades. Podríem dir que el caràcter narratiu de la recerca persegueix dos objectius. D'una banda, transmetre a través de les meves paraules la història viscuda amb els joves; però sobretot, mantenir les pròpies històries que els ells han representat a través de paraules. Per això els relats que realitzaren els joves tenen un espai en la investigació igualment important que els meus propis.

Contreras (2010: 4) explorà el repte d'investigar l'experiència educativa des de la pràctica d'aproximar-nos, pensar i comprendre el que viuen i reflexionen els protagonistes de l'educació. Per tant, en aquesta tesi investigar l'experiència fa referència a apropar-me a com viuen els joves els propis fenòmens. "Pensar la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien los vive". El repte que suposava, però, apropar-me al que vivien els joves era el de desprendre'm de les idees, sentiments, representacions, conceptes i llenguatge que jo mateixa havia construït prèviament, per tal d'exposar-me al que em deien els altres.

Pel que fa al rigor en la investigació, fou clau revisar els autors que investigaren des de la recerca narrativa. A partir d'aquesta revisió, me'n vaig adonar de que, tal i com assenyalen Strauss i Corbin (2002: 48), la idea de rigor i validesa ja no pot consistir en controlar les variables, sinó més aviat en estar obert al que diuen els joves, escoltar les seves veus i apreciar el que volen compartir. El que converteix l'experiència en investigació és representar tot el que s'ha viscut, vist i escoltat, establint connexions entre el que ja sabíem i el que ha emergit dels relats.

¡No es el hecho de ser el primero en ver algo, sino de establecer conexiones sólidas entre lo que se conocía antes y lo hasta ahora desconocido, lo que constituye la esencia del descubrimiento específico!
(Selye, 1956: 6 a Strauss i Corbin, 2002: 48).

Les lectures de Corbin i Strauss i la meva assistència a seminaris de teoria fonamentada em portaren a prendre consciència de les aportacions que els autors feren en la investigació educativa. Per això, tot i que els estudis de cas siguin de caire etnogràfic, la meva mirada epistemològica i les conseqüents decisions metodològiques estigueren influenciades per la teoria fonamentada.

5.4. Un fil de la trama. La teoria fonamentada

Podríem dir que l'aprenentatge constitueix un camp del coneixement que es troba entre diverses aigües. Són moltes les teories que s'han elaborat al voltant de l'ensenyar i l'aprendre, així com les investigacions plantejades des de diverses perspectives i àmbits de les Ciències Socials. Paradoxalment i com queda recollit a l'estat de la qüestió, les teories no deixen de repensar-se i reformular-se, obrint nous espais de saber i de no-saber, preguntes i possibilitats d'investigació. De la gran quantitat de treballs que s'han realitzat, doncs, el que destaca en aquest moment és la necessitat de continuar explorant un fenomen tant complex com l'aprenentatge dels joves a través de diversos contextos.

Conscient d'aquesta circumstància, vaig aproximar-me a la línia d'investigació de la teoria fonamentada, que justament evidencia la necessitat d'actualitzar constantment el coneixement. La *Grounded Theory* començà a desenvolupar-se com a mètode l'any 1967 per Barney Glaser i Anselm Strauss a la Universitat de Califòrnia, San Francisco. Però durant els últims anys ha emergit una segona generació d'autors que han adaptat el mètode a la flexibilitat i complexitat que caracteritzen la postmodernitat.

Els mateixos Corbin i Strauss (2008) parlen dels canvis que s'han generat en el context de la recerca de les Ciències Socials durant els últims anys i expliquen com aquests canvis els van generar malestar i confusió. Concretament, fan referència a la por de que els investigadors deixessin de tenir com a finalitat generar i actualitzar un corpus de coneixement empíric i comencessin a “explicar històries maques”. Aquesta por de la que parlen els autors no està tant lluny de les meves primeres sensacions quan vaig aproximar-me al construccionisme i a la investigació narrativa. Bé, en realitat no està tant lluny de la por a tot allò desconegut i diferent al que coneixem i dominem. Ara bé, saber gestionar aquesta por és l'únic que ens pot permetre ser flexibles i evolucionar constantment.

Most of all, I feared that qualitative methods would lose whatever credibility they had accrued within the “scientific world”. However, the more I thought about it, the more I realized that there were some valid

points being made by the “postmodern”, “deconstructionist” and “constructionist” schools of thought (Corbin i Strauss. 2008: 8).

Al mateix llibre especifiquen que no té sentit que la teoria fonamentada constitueixi un mètode rígid, sinó que adaptar-se a les corrents postmodernes també implica deixar de considerar que els investigadors som “creadors de receptes”. Més aviat hauria de ser la d'oferir experiències i estratègies d'anàlisi que puguin inspirar a d'altres; que puguem adaptar a cada context de recerca. És per això que vaig tenir en compte les característiques de la teoria fonamentada que s'especifiquen a continuació; no com a mètode, sinó com a full de ruta i com a concepció del coneixement.

As with all qualitative methods -and with perhaps all research methods- the method cannot be used in a “cookbook” or formulaic way. Every application, every time grounded theory is used, it requires adaptation in particular ways as demanded by the research question, situation, and participants for whom the research is being conducted. But grounded theory is not necessarily a collection of strategies. It is primarily a particular way of thinking about data (Morse et al., 2008: 14).

En primer lloc, tot i que quan vaig començar el treball de camp ja hagués revisat alguns referents llur lectura fou útil per a situar-me i per començar a plantejar preguntes, no fou fins que vaig finalitzar els casos etnogràfics que no vaig identificar l'aproximació teòrica a través de la qual realitzaria l'anàlisi. Fou a través de l'anàlisi i de la discussió dels casos a les estades a Copenhagen i Vancouver, amb les professores Karen Borgnakke i Jennifer Vadeboncoeur, que me'n vaig adonar de que les preguntes d'investigació que m'havia plantejat durant el treball de camp ja estaven sent explorades des de la perspectiva sociocultural.

En segon lloc, diversos referents despertaren la meva consciència a l'hora de construir un estat de la qüestió amb sentit i ordre, que no tingués com a únic objectiu recopilar el que s'ha dit. Més aviat la dificultat radicava en que aquest estat de la qüestió situés el marc teòric a través del qual entendre l'aprenentatge dels joves com a pràctica social mòbil cognitiva, física i afectiva des de les possibles mirades, categories, temes i conceptes que fins avui s'havien formulat. D'aquesta manera, l'anàlisi ha pogut contribuir a la trama teòrica traçada a l'estat de la qüestió.

Cal tenir en compte que el desenvolupament del marc teòric tampoc tenia com a finalitat partir d'una teoria preconcebuda per tal de fer la meua pròpia aportació. Més aviat la Teoria Fonamentada puntualitza que ser conscients del que s'ha dit fins ara és el que pot ajudar-nos a veure més enllà del que tenim davant dels ulls, a través del qüestionament constant. Ara bé, com s'aconsegueix això? Com veure més enllà del que tenim davant? Segons Morse (2008: 24), per comprendre el nucli dels processos centrals dels canvis és necessari “no solo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlas en un esquema lógico, sistemático y explicativo” (Morse, 2008: 24). A partir d'aquí, el que propicià anar més enllà de les pròpies dades foren les estratègies que vaig utilitzar al camp i que vaig deixar que emergissin a partir de la relació amb els participants.

Per últim, en aquest capítol constantment s'ha fet palès que entenc que el coneixement és produït socialment i per tant és necessari reconèixer i entendre els múltiples punts de vista dels participants en la recerca (Charmaz, 2008: 2). L'autora remarcà que aquesta comprensió passa per la mirada de tots els implicats: els participants, però també la investigadora. Per tant, no puc separar la teoria emergent, les meves concepcions i les concepcions dels joves. “A real world exist but is never separate from the viewer who may see it from multiple standpoints and whose views may conflict with research participants’ standpoints and realities”. La meua tasca, doncs, ha estat la de fer explícites aquestes mirades i concepcions, per tal de representar les nocions, les pràctiques i les relacions que envolten l'aprenentatge.

5.5. Epíleg. Implicacions del construccionisme i de la teoria fonamentada

Preguntar-se què és i com es genera el coneixement és un exercici imprescindible per a qualsevol investigació, però especialment rellevant quan investiguem l'aprenentatge, doncs al cap i a la fi, aprendre i generar coneixement són dos processos socials, cognitius, físics i emocionals inseparables. Tal i com s'aborda en aquest capítol, aproximar-me al construccionisme m'ha portat a qüestionar una visió del coneixement absolutista, per passar a entendre que la manera com els éssers humans entenem el món no és independent de com el mirem, de la nostra trajectòria de vida i dels nostres sentits. Per tant, cada aportació científica que s'ha fet, ha possibilitat que canviï la nostra visió i manera d'estar el món i per això constantment ens trobem desconstruint i construint les nostres premisses. La mirada construccionista em porta a comprendre, doncs, que la formació del coneixement és una activitat social ambigua i complexa. Som els individus els que creem significats sobre tot allò que ens rodeja i, per tant, el llenguatge ens permet vehicular la construcció de coneixement, però alhora ens limita.

La mirada construccionista ha tingut dues implicacions en la recerca. D'una banda, vaig decidir realitzar estudis de cas etnogràfics, perquè en entendre que el coneixement es produeix socialment, el focus passà a estar en reconèixer els diversos punts de vista dels participants. Això em portà a prendre consciència de com les trajectòries de vida dels joves, dels professors, dels directors i dels col·laboradors tenien implicacions en les seves percepcions sobre l'aprenentatge, en les seves visions de l'escola i en la seva relació amb el món.

La segona implicació fou passar a considerar que l'ensenyament no podia basar-se en certeses absolutes, sinó que era necessari assumir que el coneixement és construït en un moment i per uns individus en unes condicions socials i històriques concretes. Cada vegada és més urgent que les institucions reconeguin i respectin la diversitat de perspectives dels individus, per tal d'abraçar la necessitat i la riquesa de considerar la diversitat cultural en comptes d'imposar criteris únics. Aquesta implicació, alhora, va fer que me n'adonés de la necessitat d'investigar fins a quin punt les pràctiques, les cultures i els sistemes educatius són inclusius.

D'altra banda, la teoria fonamentada ha aportat a aquesta recerca la flexibilitat a l'hora d'entrar als instituts i estar oberta a les possibilitats que tenia per investigar i els fenòmens que hi tenien lloc, per tal que fossin aquests els que guessin la formulació de les preguntes i la construcció dels mètodes d'investigació. Els meus dubtes inicials sobre la rellevància de generar i guiar-me per teories també foren resoltes per les paraules de Corbin (2008), que em portaren a considerar que les teories ens permeten revisar constantment el coneixement, repensant el que sabem o el que creiem a través de la formulació de preguntes, la observació reflexiva i el diàleg amb altres, obrint tant espais de saber com de no-saber.

Finalment, deixar que l'aproximació teòrica arribés a partir del que vaig investigar al camp també fou fonamental, doncs no vaig arribar als instituts a resoldre una pregunta prèvia a l'anàlisi per tal que aquest s'ajustés a les meves expectatives, sinó que vaig aproximar-me a les teories socioculturals perquè eren properes al que vam investigar amb els joves. Per tant, tal i com es veurà als dos capítols següents, tant l'aproximació construccionista com la teoria fonamentada han tingut una gran influència en la construcció del mètode.

Capítol 6. Aproximació metodològica. L'estudi de cas etnogràfic

The world is very complex. There are no simple explanations for things. Rather, events are the result of multiple factors coming together and interacting in complex and often unanticipated ways. Therefore any methodology that attempts to understand experience and explain situations will have to be complex (Corbin i Strauss, 2008: 8).

La temàtica i els objectius plantejats en aquesta investigació podrien haver estat abordats des de plantejaments metodològics, ontoepistèmics i teòrics diferents. Ara bé, com succeeix en tota recerca, les decisions que he pres al llarg de la seva elaboració han influït en la meua consolidació com a investigadora i en l'escriptura d'aquesta tesi. Per això entenc l'aproximació metodològica com una amalgama entre els fonaments en els quals m'he recolzat per donar rigor a l'estudi i les decisions que m'han portat a trencar el camí cap a una direcció o una altra en cada moment.

La necessitat de desenvolupar una aproximació metodològica complexa i multidimensional s'explica a la cita inicial d'aquesta pàgina. Com diuen els autors, no és senzill abordar els fenòmens socials, perquè són fluïts i no podem anticipar-nos a tot el que succeeix en els contextos investigats. Per això, abordar què és l'aprenentatge i com aprenen els joves en els contextos socioculturals i històrics en els que viuen ha implicat repensar i adaptar la metodologia constantment, tenint en compte diverses aproximacions i alhora sent flexible per adaptar-me a les circumstàncies i a les necessitats de les situacions investigades.

En aquest capítol relato, i justifico com he significat l'estudi de cas, i la teoria fonamentada, per tal d'abordar els reptes i les problemàtiques que planteja investigar el moment social que vivim (Watson i Pecchioni, 2011). En aquest relat també es pot veure com la finalitat principal de la tesi es va mantenir al llarg de la recerca i donà claror a cada pas, però els objectius, les preguntes i el mètode d'investigació es van anar nodrint de cada encontre amb els participants, de la configuració del marc teòric i de l'anàlisi de les evidències empíriques.

6.1. Pregunta i objectius d'investigació

Tal i com s'ha esmentat a la introducció, la finalitat d'aquesta tesi doctoral ha estat descriure i analitzar les trajectòries d'aprenentatge dels joves a través dels contextos socials pels quals transiten, prestant atenció a les relacions que estableixen amb els altres, amb si mateixos, amb el coneixement i amb els mitjans digitals.

El problema d'investigació parteix de la comprensió del context global del qual formen part dels joves. Un context en el qual s'han produït canvis de gran rellevància a nivell demogràfic, social, cultural, econòmic i tecnològic. En aquest sentit, formar part d'una la societat digital està implicant canvis en la nostra forma de relacionar-nos, comunicar-nos, informar-nos, treballar i aprendre. Paradoxalment, tot i que s'hagin propiciat desenvolupaments importantíssims en les societats, les desigualtats que existeixen entre els individus continuen presents. L'educació és un dels àmbits afectats pels canvis i per les desigualtats, però alhora des de l'educació poden afavorir-se noves formes d'inclusió i d'exclusió.

A partir d'aquesta investigació, es posa el focus en les pràctiques, les cultures i les experiències dels joves i de l'escola secundària, en relació a l'aprenentatge. D'una banda, perquè si bé s'estan produint canvis en moltes institucions escolars cap a la innovació, la perspectiva crítica i la inclusió, també n'hi ha moltes que perpetuen un model formatiu basat en el model industrial de producció (Sancho, 2001). D'altra, perquè veiem que els nivells de desafecció i abandonament escolar al nostre país han anat en augment durant els darrers anys (OECD, 2008; Alegre i Benito, 2010), però alhora, la participació dels joves en entorns virtuals i iniciatives participatives ha anat en augment.

Una altra conseqüència dels canvis que s'estan produint en aquests moments és la mobilitat (Leander, Phillips i Headrick, 2010) entre individus, ja sigui entre països, continents, contextos virtuals i presencials. Aquests canvis m'han portat a tenir en compte les mobilitats i a comprendre que l'aprenentatge no té lloc en un únic moment i espai, sinó a través de contextos, esdeveniments i experiències.

Davant d'aquest panorama, em pregunto quins canvis s'han produït en les formes en les quals els joves es relacionen amb el món, amb les complexes realitats

socials que coneixen i que desconeixen, amb els mitjans dels quals disposen i amb el coneixement. I d'altra banda, com l'escola secundària està responent davant dels reptes i les oportunitats associades a aquests canvis.

Per tal de donar resposta a aquestes preguntes, s'han dut a terme dos estudis de cas amb els objectius que s'especifiquen a continuació:

1. Analitzar les trajectòries d'aprenentatge dels joves a través dels contextos socials pels quals transiten.
2. Situar les confluències en les cultures d'aprenentatge dels contextos pels quals transiten els joves.
3. Visibilitzar les relacions que estableixen els joves amb si mateixos, amb els altres i amb les cultures de les quals formen part quan aprenen.
4. Identificar les implicacions que tenen els mitjans digitals en les cultures d'aprenentatge dels joves i dels instituts.
5. Analitzar els aprenentatges i la noció de coneixement que promouen les cultures escolars de les quals formen part els joves.

Als propers apartats es descriu la metodologia que vaig anar construint per tal de donar resposta al problema i als objectius d'investigació situats.

6.2. Mostreig i característiques dels casos

A l'inici d'aquesta tesi, la meua finalitat era investigar com aprenien els joves, des de les seves pròpies òptiques. A mesura que la recerca avançava, me'n vaig anar adonant de la quantitat de contextos en els quals podria haver investigat aquest tema, però en aquell moment, la meua mirada sobre l'aprenentatge no era tant àmplia com ho és ara i per això únicament vaig contemplar la possibilitat de dur a terme la investigació en centres de secundària. Poc a poc, vaig anar prenent consciència de que l'institut és un dels molts espais en els quals aprenen els joves i vaig començar a preguntar-me com són els trànsits a través d'aquests espais que es troben ubicats tant dins com fora dels instituts.

Així doncs, a l'hora de dur a terme el mostreig vaig pensar en instituts, doncs es tracta d'institucions creades per tal que els joves aprenguin a través de la interacció amb altres joves i amb adults, emprant diversos mitjans. Aquest moment tant germinal de la recerca fou clau, perquè plantejà les primeres cruïlles metodològiques i la necessitat de prendre decisions. El mostreig tingué implicacions en el lloc on es desenvolupà la recerca, doncs la major part succeí a l'institut i no al carrer, a la llar o en un espai extraescolar. També implicà que les sessions d'investigació fossin en grup i no individualment i que la meva posició fos participativa.

La primera decisió que vaig prendre fou que el mostreig no podia de ser aleatori, sinó que era prioritari decidir amb quines persones compartiria el treball de camp. Per a mi era important que a les institucions on tingués lloc la recerca es comprengés la necessitat de generar un vincle amb els joves per investigar amb ells i no únicament sobre ells (Hernández, 2011), precisament perquè volia entendre com els joves entenien i vivien l'aprendre. En segon lloc, em semblà prioritari indagar en profunditat i en un temps prolongat en cada context per tal d'entendre els mons socials dels joves. Per tant, d'una banda vaig decidir dur a terme dos estudis de cas, per tal que l'estada en cadascun d'ells fos sostinguda i la meva participació pogués ser activa, però també contemplar l'aproximació etnogràfica per apropar-me als mons socials i culturals dels joves.

També el mostreig dels joves havia de ser intencional, perquè encara que tingués en compte la necessitat de que els participants tinguessin ganes de formar part del projecte, també volia escoltar a joves amb diferents situacions i posicionaments vers l'escola secundària.

El primer estudi de cas va començar el mes de juny de 2012, quan els membres del grup Esbrina que participaven al projecte I+D presentat a la introducció m'oferiren la possibilitat d'accedir a un dels cinc centres de secundària en els quals es realitzaria el treball de camp. Triar-ne un per a la tesi va implicar que el context de la recerca fos necessàriament un institut de secundària, però alhora em va permetre vincular el treball de camp a un projecte d'investigació nacional i fer-ho acompanyada per investigadors amb experiència.

Un dels instituts que em cridà especialment l'atenció fou l'INS Els Alfacs, perquè la persona amb la qual compartiria el treball de camp era l'Alfred Porres, professor d'Arts Visuals de l'institut i investigador recentment doctorat per la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona.

Des del primer moment, la seva doble funció com a professor i recercador em va semblar excepcional. Però sobretot, el fet que despertava el meu interès era que a la seva tesi doctoral (Porres, 2012), l'Alfred havia narrat una sèrie de projectes realitzats amb els joves de l'institut, indagant en les relacions pedagògiques que es generen entre estudiants i entre estudiants i professorat. Tal i com vaig intuir, la participació de l'Alfred fou clau en el desenvolupament de la recerca amb els joves i també per al meu propi desenvolupament com a recercadora. Sempre discutirem plegats sobre el transcurs de les sessions amb els joves, construint i descobrint junts les dimensions de l'estudi. La *Taula 1* sintetitza les característiques principals del cas.

Cas 1. INS Els Alfacs

- Institut públic i situat a Sant Carles de la Ràpita, àrea semi rural del Delta de l'Ebre.
 - L'estudi de cas tingué lloc entre els mesos d'octubre a juny del curs 2012-2013 en un ambient majoritàriament extra-curricular.
 - Es realitzaren 27 sessions participatives, de les quals 23 foren en horari extraescolar i 4 en horari lectiu. En total, 51 hores.
-
- Hi participaren 11 joves de quart d'ESO i el seu professor d'Arts Visuals, l'Alfred Porres.
 - Els onze joves participants constituïen un grup de característiques heterogènies: cinc noies i un noi que complien les expectatives de l'institut i quatre noies i un noi que no les complien.

Taula 1. Característiques principals del Cas Els Alfacs.

El focus del cas Els Alfacs van ser les pràctiques d'aprenentatge dels joves en contextos que tenen lloc dins i fora de l'institut, però en la negociació amb l'Alfred i amb la direcció del centre que es pot veure a l'*Annex 1* s'acordà que indagaríem

majoritàriament en les experiències dels joves fora del centre. Fou per això que, uns mesos més tard, em semblà oportú posar-me en contacte amb un altre centre de secundària, per investigar la vida escolar dels joves amb més profunditat.

Això em portà a fer una cerca d'instituts en els quals pogués ser interessant indagar en els processos d'aprenentatge que s'hi propiciaven. De nou, em vaig deixar endur per l'excepcionalitat de la persona amb la que vaig contactar, però aquesta vegada es tractava del director de l'institut Quatre Cantons, en Ramon Grau. Al projecte de centre, es feia èmfasi en la integritat dels aprenents, els seus interessos i la seva adaptació al segle XXI, el que conseqüentment els portava a destacar la necessitat de prioritzar l'ús i la integració dels mitjans digitals. A la *taula 2*, es concreten les característiques del segon cas.

Cas 2. Institut Quatre Cantons

- Institut públic, de nova creació i situat al barri del Poble Nou, a l'àrea urbana de Barcelona.
 - L'estudi de cas tingué lloc durant el curs 2012-13 en un ambient majoritàriament escolar.
 - Es realitzaren 36 observacions participatives en entorns curriculars de primer d'ESO i 3 sessions participatives amb un grup d'onze joves en un entorn no curricular. En total, 93 hores.
-
- Hi participaren tots els estudiants i el professorat de primer d'ESO, però en especial el director Ramon Grau, la professora Bea Soldevilla i un grup reduït d'onze joves.
 - Els joves que participaren en les sessions participatives constituïen un grup heterogeni: cinc noies i dos nois que complien les expectatives de l'institut i tres nois i una noia que no les complien.

Taula 2. Característiques principals del Cas Quatre Cantons.

Mirant les característiques dels casos, veiem que ambdós contextos són instituts públics catalans i que en tots dos hi participaren activament un/a professor/a i un grup de joves reduït, compostat per estudiants que responien més o menys a les expectatives de l'escola. Mentre que les característiques heterogènies foren l'àrea -

semirural i urbana-, els cursos que estudiaven els joves participants -quart i primer d'ESO-, el tipus de centre -antic i de nova creació- i el context majoritari dels casos -extraescolar i escolar-. D'altra banda, mentre que el Cas Els Alfacs posava el focus en les experiències d'aprenentatge dels joves fora de l'institut i els trànsits cap al dins, el Cas Quatre Cantons més aviat se centrava en les cultures escolars i com aquestes es relacionaven amb el fora.

6.3. La construcció del mètode d'investigació

Estructurar la metodologia a partir de les característiques dels centres als quals vaig accedir no fou un procés senzill, ni ràpid, ni tampoc endreçat. De seguida me'n vaig adonar de la impossibilitat d'arribar al camp amb preguntes tancades i un aparell metodològic fixe i inflexible. Pole i Morrison (2003) remarquen la importància que O'Connell-Davidson i Layder (1994) donaren a realitzar els estudis de cas en els propis entorns naturals en els quals viuen els individus i no en situacions artificials, referint-se a que aquestes dificultats implícites són alhora necessàries per atendre a la complexitat dels fenòmens socials. Continuar amb la tradició naturalista tingué a veure, doncs, amb la voluntat d'entendre els significats i les pràctiques culturals dels joves en els escenaris reals (Pole i Morrison, 2003: 3).

No fou fins que vaig finalitzar el treball de camp que me'n vaig adonar de que els dos estudis de cas tenien quatre dimensions en comú que havien emergit de la confluència entre les finalitats inicials de la investigació, les interaccions durant el treball de camp i la meva orientació epistemològica. Aquestes dimensions eren les següents:

- a. Tots dos estudis es realitzaren des d'una aproximació etnogràfica.
- b. Els joves no eren subjectes a observar, sinó participants.
- c. Les narratives visuals i digitals que creaven els joves en narrar les seves experiències d'aprenentatge i les que recuperaven per tal d'il·lustrar-les no eren només objectes d'investigació, sinó evidències que generaven.
- d. La teoria fonamentada orientava l'estada al camp i el procediment analític.

Quan investiguem, igual que succeeix quan aprenem, mai no hi ha una única seqüència o camí correcte a seguir. Per exemple, podria haver triat un mètode concret per després buscar el context i les estratègies més adequades, però vaig descobrir el mètode més adient durant la pròpia experiència de la recerca. Això és perquè, tal i com advertiren Hammersley i Atkinson (1994), en l'aproximació etnogràfica, quan s'arriba al context educatiu, moltes vegades és necessari adaptar el problema i els objectius d'investigació, però això no vol dir que l'essència de les preguntes no es mantingui.

Straus i Corbin (2002) també feren referència a la dificultat de delimitar el que s'està investigant, descrivint justament el procés circular i incert que vaig viure durant tots dos estudis de cas. Fou necessari, doncs, arribar al camp per descobrir i delimitar les preguntes d'investigació.

En las ciencias biológicas y sociales es casi imposible prepararse de antemano para cada posible contingencia que pudiera surgir durante el proceso de investigación. De hecho, en muchos sentidos, la investigación puede concebirse como un proceso circular, que incluye un poco de ir y venir y dar vueltas antes de llegar al propósito final (Strauss i Corbin, 2002: 32-33).

Perquè no hauríem de poder traçar una línia recta i perfecte des dels objectius fins a les conclusions en recerca educativa? Com és que el projecte que vaig defensar al Màster el curs 2011-2012 és diferent del que he investigat a través de la tesi doctoral? Els autors consideren que és necessari no emprendre un projecte amb conceptes preestablerts i un disseny totalment estructurat. Tenir-ho en compte fou el que em va permetre deixar que el procés d'investigació fluís i que els focus analítics apareguessin en la pràctica, sense que l'estat de la qüestió constrenyés i limités les possibilitats.

Així doncs, vaig descobrir que el tipus de recerca que volia fer no podia simplificar el problema d'investigació, sinó que havia de ser explorat des de les pròpies veus i experiències dels joves. Vaig decidir basar-me en la noció de Pole i Morrison (2003) de l'aproximació naturalista per donar sentit i interpretar els fenòmens educatius, a partir dels significats que les persones donem i també vaig

seguir la meua intuïció. Aquesta em portà a les aproximacions metodològiques que s'aborden a continuació: (a) l'estudi de cas; (b) etnogràfic; (c) multisituat; (d) virtual; i (e) visual.

6.3.1. Significar els estudis de cas

A l'hora de definir quin tipus d'estudi de cas volia dur a terme, vaig tenir en compte l'advertència d'Erickson (1989: 195) sobre la similitud existent entre els diversos “enfocaments d'investigació, respectivament anomenats etnogràfic, qualitatiu, observacional participatiu, estudi de cas, interaccionista simbòlic, fenomenològic, constructivista i interpretatiu”. Existeix una línia molt fina que els separa i fins i tot dos estudis de cas poden no tenir absolutament res a veure entre ells. Per tant, és necessari situar aquestes especificacions.

Vaig significar l'estudi de cas de caire etnogràfic com un mètode que “busca donar sentit als entorns socials i als comportaments socials des de dins, privilegiant les perspectives de les persones involucrades en la situació que és el focus de la investigació”²¹ (Sikes, 2003: 13). Concretament, a través dels casos buscava donar sentit a la cultura d'aprenentatge dels joves des de les seves pròpies percepcions, així com dels altres agents que hi intervenien, a través de la producció de “descripcions detallades sobre què ha succeït en una situació particular, atenent a una miríada de factors contextualitzats, utilitzant una àmplia gamma de fonts de dades, incloent les perspectives dels estudiants i els professors” (Watson i Pecchioni, 2011: 309)

Segons Bagin i Becker (1992), els estudis més convencionals estan *orientats a les variables*. És a dir, un cop definit el problema d'investigació, s'especifiquen les variables rellevants per tal d'obtenir la informació relativa a posteriori. En canvi, els estudis de cas realitzats a Els Alfacs i al Quatre Cantons han estat *orientats al cas*. Per

²¹ Traducció de l'autora.

tant, com descriuen Bagin i Becker (1992), els focus analítics de l'estudi anaren emergint a mesura que el cas, l'anàlisi i l'escriptura de la tesi s'anaven desenvolupant. Si bé es mantingué la finalitat principal d'investigar com aprenen els joves, el procés etnogràfic va requerir revisar i adaptar el problema constantment.

Segons els autors, l'estudi de cas ens permet centrar-nos en situacions particulars, descriure-les de manera rica i intensiva, descobrir diferents interpretacions dels fets i elaborar hipòtesis a partir de les dades, mitjançant un procés inductiu. A partir de les preguntes que formularen Bagin i Becker (1992), vaig poder situar tres decisions que foren de vital importància en la configuració dels dos casos, tant pel que fa al seu disseny com al desenvolupament al camp i anàlisi.

- a. Els casos es construïren a mesura que avançava el treball de camp. Tot i que partís d'unes preguntes d'investigació, els resultats emergiren de l'experiència compartida amb els joves i els professors participants, així com dels anàlisis fets durant l'estudi i a posteriori.
- b. Els casos no es van triar a l'atzar, sinó que els resultats es retroalimentaven, fent possible indagar en les qüestions centrals de la investigació, des de dos contextos diferents.
- c. Els casos no són comparables. Emergiren ressonàncies i paral·lelismes entre els casos, però les característiques dels contextos, les persones implicades i les estratègies desplegades eren singulars.

6.3.2. Recollir dades i generar evidències

Especificar les tècniques de recollida d'informació d'aquesta investigació no seria suficient per a poder plasmar tots els processos que es donaren en el sí dels estudis de cas. Si bé s'empraren estratègies que em permeteren recollir dades dels instituts, com ara les entrevistes o les observacions, és necessari qüestionar fins a quin punt podem entendre la diversitat de cultures juvenils d'aprenentatge únicament *recollint dades*. És per això que moltes de les estratègies que s'idearen buscarem construir, juntament amb els joves, representacions al voltant de les seves

experiències d'aprenentatge. A continuació, s'especifiquen els processos de recollida de dades i els de generació d'evidències.

En primer lloc, la recollida d'informació s'entengué com una tasca de descripció narrativa continua amb les característiques següents (Erickson, 1989):

- a. Una participació intensiva i de llarg termini en el camp.
- b. Un registre sistemàtic del que succeïa als dos instituts, mitjançant la redacció de notes de camp i la transcripció de gravacions d'àudio i vídeo, així com la recopilació de dibuixos, mapes, fotografies, vídeos i escrits dels participants.
- c. Una reflexió analítica posterior sobre el registre documental i l'elaboració de l'informe a través de la descripció detallada; emprant fragments narratius, cites textuais de les entrevistes.

Les estratègies que vaig utilitzar per recollir informació i registrar sistemàticament el que succeïa al camp per tal d'analitzar-ho a posteriori són recollides a la *taula 3*.

Recollida d'informació	
Cas Els Alfacs	Cas Quatre Cantons
- Sessions d'investigació amb els joves.	- Observacions de les classes.
- Diari de camp de les sessions.	- Diari de camp de les observacions.
- Transcripcions de les sessions.	- Fotografies de les classes.
- Fotografies de les sessions.	- Converses informals amb els joves.
- Converses informals amb l'Alfred.	- Converses informals amb el professorat.
- Projecte final dels joves.	- Entrevista al director.
- Presentació projecte en públic.	- Sessions d'investigació amb els joves.

Taula 3. Estratègies de recollida i registre d'informació.

Després dels estudis, me'n vaig adonar de que si només hagués recollit dades, no hagués pogut ni tant sols començar a entendre com aprenen els joves. Ho hagués fet des de la meua pròpia perspectiva i des del que jo anava descodificant i analitzant del que veia. Ara bé, com consideraven, ells, que aprenien? Per donar resposta a aquesta pregunta, no només vaig utilitzar estratègies per observar -des del meu punt de vista-, sinó també per escoltar les històries dels joves, en les quals parlaven sobre què entenien per aprendre, quines dificultats trobaven, amb qui aprenien, perquè aprenien i perquè no ho feien, o bé en quins contextos gaudien i en quins no. A la *taula 4* es recullen les estratègies que compartírem per tal que generessin evidències.

Generació d'evidències	
Cas Els Alfacs	Cas Quatre Cantons
- Mapes creats pels joves.	
- Relats escrits i orals.	- Mapes creats pels joves.
- Captura d'imatges i vídeos.	- Captura d'imatges i vídeos.
- Mural col·laboratiu.	- Mural col·laboratiu.
- Vídeo col·laboratiu.	

Taula 4. Estratègies per a generar evidències.

Per força, la tècnica que atorga validesa a la investigació que consisteix en triangular la informació es va haver de repensar (Yin, 2009). Ja no era necessari únicament triangular el que veia -observacions- amb el que m'explicaven -entrevistes, sessions participatives i grups de discussió-, sinó triangular el que jo interpretava; el que observava i escoltava; i el que ells deien, interpretaven i representaven al voltant de l'aprenentatge.

6.4. Les dimensions de l'estudi

Dues limitacions dels estudis de cas discutides àmpliament durant els darrers vint anys han estat l'espai i el temps. (Vadeboncoeur, Kady-Rachid i Moghatader, 2015; Erstad, 2013; Sefton-Green, 2013; Arnseth i Silseth, 2013; Leander, Phillips i Headrick, 2010; Voussoughi i Gutierrez, 2014). Si únicament podem veure el que viu un jove a l'aula, realment podem apropar-nos al fenomen des de la complexitat? Què succeeix quan surt de classe? I quan arriba a casa? Només aprenem de forma presencial o també ho fa en entorns virtuals? Com posar en relació el que succeeix a l'escola secundària i el que succeeix fora?

Les preguntes i els objectius de la investigació clarament reclamaven transitar pels diferents contextos en els quals aprenen els joves, que van molt més enllà de les aules dels instituts. És per això que als dos estudis de cas es van contemplar les dimensions que es presenten a continuació.

6.4.1 Explorar les cultures d'aprenentatge dels joves. Dimensió etnogràfica

En decidir que volia realitzar un estudi de cas de tall etnogràfic, vaig preguntar-me quines implicacions tindria tot això per la tesi. La lectura de Pole i Morrison (2003: 2) va representar una primera advertència sobre la complexitat inherent als estudis etnogràfics i la importància de no confondre'ls amb una història de vida o una observació participativa, així com la diferència entre emprar la noció d'etnografia com a nom (mètode) o com a adjectiu (metodologia). Així doncs, el primer que cal especificar és que en aquest cas s'entén com a aproximació metodològica, doncs el mètode emprat fou l'estudi de cas.

En segon lloc, vaig adaptar d'Aldiabat i Le Navenec (2011: 151), els següents objectius etnogràfics:

- a. Documentar, comprendre i descriure les cultures d'aprenentatge dels joves en els diversos contextos pels quals transiten, des dels seus punts de vista.

- b. Realitzar aportacions teòriques a partir de les observacions, les descripcions culturals i les històries desenvolupades pels joves.
- c. Entendre la complexitat de les creences, els valors i els comportaments dels grups participants, conformats majoritàriament per joves, però també per adults.

Tal i com succeeix amb l'estudi de cas, segons els autors, la finalitat última d'una etnografia no pot ser mai generalitzar els resultats obtinguts, sinó més aviat desxifrar alguns aspectes clau que puguin ajudar als professionals de l'àrea investigada. En aquest cas, parlariem del professorat de secundària, les famílies, els creadors de polítiques educatives i els membres d'institucions públiques o privades amb finalitats pedagògiques com els canals de comunicació, les editorials i les entitats culturals i de lleure, com ara museus, gimnasos o clubs.

Una altra característica etnogràfica de l'estudi de cas és que la seva finalitat radica en comprendre allò que encara no està documentat, encara que ens resulti familiar. Rockwell (1986: 3-4) destacava que perseguir aquesta finalitat implica que el producte final sigui una descripció que mantingui les relacions particulars; que la pròpia descripció porti posteriorment a preguntes més generals i que l'investigador realitzi una estada prolongada al camp. Per tant, que estigui "circumscrit per l'horitzó de les interaccions quotidianes, personals i possibles" amb els altres.

L'aspecte de la prolongació al camp ha estat contemplat de maneres diferents en tots dos estudis, doncs en el primer cas es va construir una pròpia *cultura grupal*, basada en les trobades sempre amb el mateix petit grup, únicament d'una hora però de caràcter setmanal. En el segon, en canvi, es consolidà perquè ens veiem diàriament amb tot el grup-classe, així que tenia més a veure amb la meva *immersió dins del grup* ja creat. Aquest tret es fa evident en els resultats, doncs el primer cas es basa més en la relació del propi grup i en les seves mirades i el segon en la meua relació amb el grup i en la cultura de l'aula. Tot i així, la confiança i el procés de consolidació de la relació tingueren un lloc important en tots dos casos, compartint no només espais i converses presencials, sinó també correus electrònics o converses a través de xarxes socials com *Facebook*.

Amb la meua presència sostinguda al camp, el que buscava era reduir l'estranyament amb les formes de vida pròpies dels grups. Aquest estranyament s'ha de produir per trencar amb la familiaritat i buscar més enllà del que es veu a simple vista (Hine, 2010). Tot i així, la dimensió etnogràfica no únicament tingué a veure amb l'estada prolongada, la immersió i el tipus de descripció de l'experiència. Un altre aspecte característic fou la flexibilitat que va implicar dur a terme un tipus de recerca etnogràfica. Segons Rockwell (1986), és essencial que ens permetem sorprendre'ns. Aquesta obertura a la sorpresa es relaciona amb la dificultat intrínseca de dissenyar una recerca de tall etnogràfic, ja que el seu curs no pot estar predeterminat (Hammersley i Atkinson, 1994). Ara bé, no té sentit fer-lo des del buit, sinó que cal acompanyar-lo de treball teòric.

El sentit de relacionar l'experiència al camp amb teoria constantment és que una de les aportacions de l'etnografia ha de ser construir coneixement. D'aquí la meua aproximació a la teoria fonamentada. Les aportacions que s'han fet en aquest camp metodològic estan molt lligades a l'enfocament etnogràfic, doncs el registre sistemàtic de tota la informació és el que possibilita que es continuï indagant a partir de les teories ja generades en el moment en el qual l'estudi té lloc.

Així doncs, quines possibilitats podia generar un procés etnogràfic amb joves al voltant de les seves experiències d'aprenentatge? Rockwell (1986) plantejava que no només pot implicar una major comprensió i consciència per part de l'investigador, sinó que tots els participants passen per una transformació durant el procés. D'una banda, els joves visqueren un procés metarreflexiu a través de la creació d'històries sobre els seus contextos socioculturals d'aprenentatge. I d'altra, jo mateixa vaig viure canvis que han quedat reflectits al llarg de la tesi doctoral.

A mode d'exemple, un element de canvi en les meves pròpies concepcions al llarg de l'estudi fou descobrir la immensa diversitat en l'aprenentatge. El *com s'aprèn* sempre m'havia semblat una única categoria homogènia que podia propiciar-se més, menys, millor o pitjor, però a partir dels estudis amb els joves me'n vaig adonar de que per molt que volguéssim fomentar l'aprenentatge de tot l'alumnat de la mateixa manera, seria un objectiu utòpic. Cada estudiant és únic, com ho és la seva realitat fora de l'institut. I en aquesta necessitat és on prengué sentit sortir-nos de les parets de l'escola per veure més enllà del que sabem que succeeix dins.

6.4.2. Persones, connexions i relacions. Dimensió multisituada

Les característiques que els antropòlegs atribueixen a l'etnografia estan en constant canvi. Com succeeix en totes les àrees del coneixement, avancem a mesura que topem amb noves problemàtiques i intentem traspasar els límits detectats per nosaltres mateixos o per altres. George E. Marcus plantejà per primer cop l'any 1995 com podrien explorar-se els límits relatius a l'espai i al temps, preguntant-se quin sentit té avui limitar-nos a realitzar una estada en un únic espai comprés de manera contingent, quan els fenòmens estan caracteritzats per la gran quantitat de relacions que es donen, que tenen lloc a diferents espais. (Mark-Anthony, 2009).

L'etnografia multisituada busca precisament trencar amb aquesta concepció d'investigació en una única ubicació, doncs la seva essència es troba en comprendre les connexions, no importa el lloc on aquestes es donin. És a dir, “to follow people, connections, associations and relationships across space” (Mark-Anthony, 2009: 2).

El major repte que implicà aquesta dimensió per als estudis fou que els espais pels quals transiten els joves constantment es juxtaposen. A més, reconsiderar la idea de l'etnografia en un lloc concret per passar a entendre la configuració de l'espai a través de les interaccions que es donen entre ells va implicar no quedar-me únicament en entorns físics, sinó també tenir en compte els entorns virtuals. Com ens diu Hine (2004: 81), posant el focus en “los flujos y las conexiones en vez de las localidades y los límites como principios organizadores”.

Marcus (1995) manifestà que aquesta línia de l'etnografia va provocar un canvi en les normes de la formació dels estudiants d'Antropologia, generant molta més flexibilitat en el desenvolupament de les investigacions i una curiositat renovada sobre les temàtiques i possibilitats de recerca de l'àmbit antropològic. Ara bé, com s'estan traspasant aquests canvis i innovacions metodològiques a l'àmbit educatiu? Segons Hine (2003), les etnografies cada vegada s'allunyen més de la finalitat que tenien en el seu origen en l'àmbit antropològic. En comptes de tractar-se de descripcions extremadament denses, el que es busca és desenvolupar una comprensió profunda de les qüestions socials a través de la participació i de la observació.

Falzon (2009: 4) planteja una qüestió que fa evident l'estret vincle entre l'etnografia multisituada i la meua necessitat d'entendre les relacions entre les

experiències que els joves viuen dins i fora de l'institut. L'autor es refereix a les direccions que la recerca pot arribar a prendre per tal que constitueixi un mitjà per estudiar els fenòmens socials contemporanis i identifica tres raons per les quals la dimensió multisituada s'adapta a aquest tipus de fenòmens:

- a. La noció de l'espai és socialment produïda. Per tant, no estem parlant d'espais físics, sinó que l'espai s'entén com un producte de les interrelacions que s'hi donen.
- b. Sabem que les societats contemporànies són canviants i per tant, les persones estan en constant desplaçament, tant físic com virtual.
- c. Durant els últims cinquanta anys s'ha problematitzat la qüestió de l'espai en la recerca antropològica i ja és hora de buscar un tipus d'anàlisi que permeti establir connexions.

L'aproximació de l'etnografia multisituada em va permetre, doncs, (a) concebre els espais en els quals aprenen els joves com a productes socials que s'interrelacionen constantment amb d'altres; (b) fixar-me en les característiques dels contextos socioculturals i històrics dels quals formen part els joves i (c) tenir en compte com es mouen a través de diverses localitats i entorns.

6.4.3. Entre contextos presencials i virtuals. Dimensió virtual

Avui sabem que transitem i ens comuniquem a través d'una gran varietat d'entorns. Ho fem individualment i alhora amb altres. Emprem diverses modalitats del llenguatge i posem en pràctica diversos alfabetismes (Alvermann, 2010). Ens movem a través d'entorns presencials, però també virtuals. Aquests canvis estan comportant l'emergència de la dimensió multisituada de l'etnografia, però també ens porten cap a la pregunta: com podem aproximar-nos a un grup per tal de comprendre el que succeeix, no només en contextos presencials sinó també virtuals?

Aquesta qüestió ha generat una corrent etnogràfica que encara es troba en fase exploratòria i que, per tant, cal tenir en compte que no existeix un mètode com a tal, sinó que més aviat s'està indagant en les possibilitats i en les problemàtiques

associades a aquesta aproximació. Pole i Morrison (2003) consideren que el focus d'aquest tipus d'investigació hauria d'estar en els significats que s'atorguen i les interrelacions que es generen entre els participants. És així perquè investigar merament el que succeeix en els entorns virtuals no parla per sí sol. Igual que succeeix amb una imatge o un text, és necessari explorar què és el que hi ha darrere de la seva producció (Ardèvol, 2004). Ara bé, tampoc a través d'aquesta dimensió podem pretendre comprendre tot el que envolta el que succeeix a la xarxa. Els autors ens fan tocar de peus a terra manifestant que aquesta constitueix una limitació de tota etnografia, doncs tampoc cara a cara podem arribar a conèixer tot el que hi ha darrere del que es menciona durant una conversa o s'aprecia a través de la observació.

En el que coincideixen els investigadors és en la necessitat de comprendre el context en que es produeix un *blog*; un correu electrònic; un vídeo o un xat des de la perspectiva dels seus autors i no només de l'investigador. Ara bé, el perill implícit que destaca Hine (2004) és el de la incertesa que pot arribar a provocar no saber mai quan s'està al camp i quan no.

Altres problemàtiques associades a aquests nous contextos per explorar que cal tenir en compte són l'asincronia i la ubiqüitat. Hine (2004: 81) adverteix de que entendre internet com un artefacte cultural implica prendre consciència de que darrere d'aquesta tecnologia hi ha persones amb uns objectius i que la seva evolució ha anat sempre lligada al context, a “la manera como ha sido comercializada, enseñada y utilizada”. Una de les possibilitats de l'etnografia virtual, doncs, és la d'enriquir cada vegada més els significats que va adquirint la tecnologia en cada cultura.

En els dos estudis de cas vaig atorgar la mateixa importància a tot el que succeïa a través d'internet i presencialment a les sessions. Tot i que no era l'objecte d'estudi, està clar que si volia explorar l'aprenentatge també havia de tenir en compte el que succeïa en aquests entorns i no mantenir-ho invisible, sinó visibilitzar-ho i analitzar-ho com la resta de pràctiques que tenien lloc en els entorns presencials. Els espais virtuals i presencials s'han considerat contextos complementaris, en el sentit que les relacions socials que tenien lloc *offline* influenciaven i es relacionaven amb el seu món *online* i viceversa.

La tendència que s'està generant ens porta a continuar analitzant com es produeixen les formes de relació, comunicació i aprenentatge en els entorns *online*. Ara bé, cal indagar en aquesta qüestió perquè no sabem si es tracta de representacions simbòliques de les pràctiques que tenen lloc *offline* (Pole i Morrison, 2003) o si realment es tracta de noves pràctiques. Els autors mencionats consideren que alguna cosa està canviant en l'etnografia, doncs els mitjans digitals estan propiciant que es generin contextos amb unes característiques que abans no existien, així com processos, relacions, formes de viure i de pensar entre els individus que hi participen.

6.4.4. La producció de narratives multimodals. Dimensió visual

La línia que separa les quatre dimensions que aquí s'esmicolen és molt fina, donat que estan totalment interrelacionades. La necessitat d'investigar les relacions entre com aprenen els joves a través de diversos contextos i no només el que succeeix en un espai físic és el que em portà a indagar de manera multisituada. De la mateixa manera, la necessitat de tenir en compte la cultura visual en l'aprenentatge dels joves i la costum que estan generant molts joves a l'hora d'expressar-se visual i audiovisualment és el que em portà a contemplar la dimensió multimodal o visual de l'etnografia. D'una banda com a objecte d'estudi –com produeixen cultura visual- i d'altra com a aproximació metodològica –indagant amb narratives visuals com a part del procés de recerca-.

A la compilació d'experiències d'investigació realitzada per Pat Thomson (2008) se situen discussions i aspectes pràctics al voltant de la recerca visual amb infants i joves. En tots els casos, els convidaren a participar com a coinvestigadors, emprant un gran ventall de mitjans com el dibuix, la pintura, els collages, els muntatges de vídeo i de fotografia.

Si entenem la imatge com a construcció social i cultural, l'estudi de la cultura juvenil implica comprendre quin sentit donen a la gran quantitat d'imatges que veuen, creen, manipulen i comparteixen a través dels mitjans de comunicacions del seu dia a dia. Ja sigui com a consumidors a través de la televisió o com a productors, emprant càmeres o dispositius mòbils, és necessari tenir en compte com donen i creen significat a partir de la visualització de sèries, pel·lícules o programes, participant en

les xarxes socials, visualitzant i comentant en pàgines web, jugant a videojocs, llegint llibres, participant en els entorns virtuals de l'institut, etc. Segons Thomson (2008), la conseqüència d'aquesta proliferació d'artefactes visuals implica noves maneres de pensar, fer i investigar.

Potser per això la fase de la investigació que més va implicar als joves fou en la que manipulàrem eines i mitjans visuals. No tots els joves es comunicaven amb la mateixa fluïdesa a través del llenguatge oral i escrit i precisament per això la dimensió multimodal de l'estudi propicià l'expressió de les seves concepcions, hàbits o emocions a través d'alfabetismes múltiples. Ara bé, quan els joves eren els autors de imatges, vídeos i mapes, cada vegada els preguntava el perquè de les decisions. Això és perquè segons Lemon (2006), una narrativa visual mai no està completa si no l'acompanya la reflexió i narració del seu autor.

Així doncs, quines són les possibilitats de tenir en compte els mons escolars i personals dels joves, des de les seves pròpies òptiques? Als estudis de cas s'ha entès com una possibilitat per promoure la reflexió i l'aprenentatge dels joves, a través de la representació dels seus espais, habilitats i motivacions. "Photographs can allow us to learn, reflect and grow from our experiences" (Lemon, 2006: 6). A partir de la recerca a través de narratives visuals, Lemon evidencià com la fotografia permet evocar la memòria de les nostres vides, construint i reconstruint històries per donar sentit al que hem viscut i vivim. Per això les imatges creades pels joves als estudis s'han entès com a reflex de la pròpia experiència o com a metàfores per a representar-la.

6.5. Epíleg. Els fonaments metodològics de la recerca

La finalitat de desenvolupar aquesta tesi doctoral ha estat indagar en les relacions dels joves amb el saber, amb sí mateixos, amb els altres i amb els mitjans que tenen a la seva disposició i utilitzen per aprendre. Ara bé, en emprendre aquest camí, revisar diversos referents metodològics i negociar el meu accés als instituts en els quals tindria lloc el treball de camp, me'n vaig adonar de que si volia apropar-me a l'aprenentatge com a pràctica i com a fenomen social, havia de desenvolupar una metodologia complexa i flexible.

Donada la possibilitat que tenia de començar el treball de camp en instituts, vaig decidir realitzar dos estudis de cas, que em portaren a perfilar la finalitat d'indagar en les cultures d'aprenentatge dels joves des de les seves percepcions, escoltant les seves històries d'aprenentatge i alhora descrivint detalladament el que succeïa als nostres encontres. Els fonaments metodològics d'aquesta recerca foren:

- a. Dur a terme un estudi de cas de caire etnogràfic. M'interessava entendre l'aprendre com a pràctica social i cultural, més que indagar en el que succeeix dins del cervell d'un jove quan aprèn. Perseguir aquesta finalitat em portà a la necessitat de prestar atenció als mitjans, als materials, a les circumstàncies de vida i a les persones amb les quals interactuen els joves quan aprenen.
- b. Tenir en compte la dimensió multisituada de l'aprenentatge. Buscava comprendre quines relacions i connexions traçaven els joves a través de les pràctiques socials que els portaven a aprendre en diversos contextos. Per tant, a través dels estudis de cas etnogràfics seguia les històries d'aprenentatge que els joves narraven.
- c. Emprar diverses narratives i no únicament relats orals o escrits. Els casos tingueren una dimensió multimodal i especialment les narratives visuals permeteren als joves evocar la memòria de les seves vides i construir i reconstruir històries que donaven sentit a com aprenien.
- d. Concebre que els contextos en els quals tenia lloc l'aprenentatge no sempre eren físics, sinó que sovint tenien lloc en entorns virtuals. La dimensió virtual de l'estudi em portà a explorar com els joves es relacionen amb el saber i amb els

altres a través de la mobilitat, no només entre contextos físics, sinó també virtuals.

Les evidències resultants d'aquesta investigació foren extenses i de diversa naturalesa en tant que format, narrativa i veus, demandant un tipus d'anàlisi minucios i lent. Per això dedico el darrer capítol metodològic a especificar com a partir d'aquesta experiència etnogràfica, multimodal i multisituada vaig arribar a traçar relacions entre les teories sobre l'aprenentatge i les aportacions dels estudis.

Capítol 7. Experimentar, analitzar i narrar la investigació amb joves

L'aproximació metodològica d'aquesta investigació es caracteritza per la seva naturalesa inductiva, exploratòria, narrativa i participativa. Per això les dimensions dels estudis de cas no van identificar-se abans d'arribar als instituts, sinó que sorgiren de la confluència entre la meua subjectivitat com a investigadora, les subjectivitats dels participants i les característiques dels contextos en els quals es dugué a terme la investigació. En aquest capítol parteixo de les decisions que vaig prendre tant al camp com fora del camp, per referir-me a les conseqüències que aquestes tingueren en la recerca empírica, en l'anàlisi i en l'escriptura.

Per començar, prendre la decisió de considerar que els joves eren participants i no subjectes va generar la possibilitat i alhora la necessitat d'analitzar com la recerca els havia afectat. De la mateixa manera que jo he viscut una sèrie de canvis a partir de realitzar aquesta investigació, els joves també mencionaren com aquest procés els havia canviat o interpel·lat. Ara bé, la diferència entre com els participants i jo vam viure la investigació també es feu evident. Un cop havia finalitzat el treball de camp als instituts, cada vegada que parlava amb algun dels joves o dels professors participants, la mateixa sensació es repetia. Per a totes elles, la recerca havia finalitzat anys enrere, mentre que per a mi estava més viva que mai. La raó principal per la qual això succeïa era que quan vàrem acomiadar-nos, el meu procés d'anàlisi i d'escriptura dels casos tot just estava començant.

Aquesta decisió també em portà a generar uns processos d'anàlisi i d'escriptura concrets. És a dir, a emprar unes tècniques d'ordenació de dades, de diàleg amb les evidències i de reconstrucció dels casos que em permetessin recuperar i analitzar les històries que narraren els joves, però alhora posar-les en diàleg amb el que va succeir en les sessions de recerca, amb les meves concepcions com a investigadora i amb les teories abordades a l'estat de la qüestió.

7.1. Desplegar la metodologia a través de diàlegs, preguntes i lectures...

Abans fins i tot de començar el doctorat, durant el curs de Màster, llegir els estudis de Jean Rudduck em feren repensar la manera d'apropar-me als joves. Bona part de la meva formació en recerca s'havia referit als participants de la investigació com a subjectes i és per això que, en el meu imaginari, investigar als joves tenia a veure amb observar-los i entrevistar-los, com si de fonts d'informació es tractés. Però Rudduck i Flutter (2004) es referiren als infants com a participants i remarcaven la necessitat latent de preguntar i escoltar el que volen dir-nos, abans d'anticipar les seves respostes. Tot i que en aquells moments encara em faltava un llarg camí per recórrer, foren els primers investigadors que m'interpel·laren a través de les seves paraules i em portaren a qüestionar quin tipus de recerca volia fer i quina relació volia generar amb els joves.

L'enfocament metodològic es va anar concretant durant els anys següents, a mesura que m'anava apropant a altres investigadors, ja fos a través de les seves lectures, com de converses o intervencions en seminaris. Concretament a la Facultat de Belles Arts, vaig assistir a algunes jornades del doctorat on la meva percepció sobre la imatge va fer un bolc, en deixar de contemplar únicament la seva funció estètica per a considerar el seu sentit etnogràfic (Ardèvol, 2008). Abans d'arribar als instituts, ja havia començat a prendre consciència de que a través de les representacions visuals, els joves parlaven d'altres maneres sobre sí mateixos, sobre el seu món i sobre el que els preocupa, els intriga o els incomoda. I és que segons Hernández (2007: 30), és important que des de l'educació ens aproximem des d'una perspectiva crítica a les representacions visuals dels infants i dels joves, “prestando especial atención a sus formas de apropiación y resistencia”.

Aquests referents m'ajudaren a plantejar quin tipus d'investigació volia -i no volia- fer, però no sempre fou senzill mantenir la coherència amb aquests fonaments teòrics, metodològics, epistemològics i ètics quan vaig arribar al camp. En aquest sentit, el rol de l'Alfred Porres no fou únicament el de professor vinculat a la recerca, sinó que alhora fou un referent metodològic de la investigació. A les meves visites a Sant Carles de la Ràpita, constantment em plantejava els dilemes, les qüestions i els desplaçaments que comportaven la meva manera de relacionar-me amb els joves, amb el saber que construïem i les imatges que produïem a través de la recerca. De fet, la dimensió audiovisual i participativa no hagués estat tant present si no hagués compartit les sessions amb ell.

Una altra experiència que va representar un abans i un després en la meua consolidació com a investigadora fou l'assistència a una conferència de l'antropòloga Krista Harper. Em trobava a la meitat de l'estudi de camp quan la seva intervenció em va plantejar tres reptes associats a la recerca etnogràfica participativa amb joves.

Com escriure sobre els joves i com representar-los en la tesi?

Quin tipus de relació vull establir amb ells?

Únicament existeix un tipus de relació en recerca?

Aquesta xerrada va fer néixer en mi l'interès per fer una recerca més democràtica i participativa, des de les possibilitats que implica treballar a través de les representacions visuals i no únicament de la paraula escrita. Les estratègies de l'*storytelling* i el *photovoice* em van cridar l'atenció fins al punt de continuar explorant-les des d'altres autors i utilitzar-les amb els joves per generar històries sobre el seu aprenentatge. Ara bé, un cop al camp, me'n vaig adonar de que no tenia sentit aplicar una estratègia visual com si d'instruccions d'un moble d'*Ikea* es tractés. Més aviat, consistia en navegar entre la gran quantitat d'estratègies que es poden generar amb els joves quan es treballa amb llenguatges audiovisuals.

Una de les consideracions de Krista que vaig tenir en compte al llarg dels dos casos fou que "les fotografies mostren o poden arribar a mostrar una part de la realitat que s'escapa a les entrevistes". Al seminari va presentar el cas d'una etnografia en la qual varis participants d'ètnia gitana representaven la seva cultura a través de narratives visuals. No fou fins que la investigadora veié una imatge d'uns cubells de colors i preguntà per ells, que el propi autor de la fotografia no començà a explicar aspectes clau però invisibles de la seva cultura. Per això feu referència al paper etnogràfic i evocatiu de la imatge, tot dient que "quan es veu una fotografia se'n poden dir moltes coses, però quan en parla el que l'ha fet, se'n poden dir moltes més".

7.2. ... per convidar als joves a participar

Una concepció metodològica que em portà a redirigir l'estudi de cas mentre aquest es desenvolupava fou la de contemplar la possibilitat de que els joves no només siguin investigats sinó també investigadors (Thomson, 2008). Aquesta línia de recerca parteix de la consideració de que els infants i els joves també poden contribuir a generar canvis en els seus contextos a través de la indagació, la reflexió, l'anàlisi i la realització de propostes. Bland i Atweh (2007) es refereixen a aquesta aproximació com a recerca-acció participativa o PAR (*participatory action research*). El seu projecte se sostenia en la participació entre alumnat, professorat i investigadors universitaris, treballant conjuntament per tal d'arribar a resultats favorables per a la millora de la institució.

En els dos estudis de cas de la tesi, la col·laboració entre joves, professors i investigadora fou el que possibilità connectar i compartir les nostres mirades, explorant més enllà de la superfície i implicant-nos en el procés. Per tant, tot i que la finalitat última no fos de canvi i per tant no es tractés d'una investigació-acció, l'etnografia participativa tingué alguns aspectes en comú amb la recerca-acció. Ara bé, el que canvià no fou l'institut, sinó nosaltres mateixos. Vadboncoeur, Kady-Rachid i Moghtader (2015) feren referència a aquesta dimensió de la investigació educativa, considerant que constitueix un procés que transforma als participants i a l'investigador, influint en les seves identitats.

Educational research is more than a process of constructing knowledge about or with participants. It is also a process that transforms both researcher and participants as knowers, influences their identities with each other, with themselves, and in the world, and leaves traces of values related to the experience of participation in the research (Vadboncoeur, Kady-Rachid i Moghtader, 2015: 353).

Els joves d'Els Alfacs recolliren en breus relats el que els havia aportat l'experiència de la recerca etnogràfica participativa, destacant com a elements més rellevants:

- a. Prendre consciència de com s'aprèn fora de l'institut:

“Aquesta recerca m’ha fet veure que sense adonar-nos aprenem moltíssimes coses fora de l’ institut i són igual o més importants que el que ens ensenyen a les aules” (Maria).

“M’ha fet donar compte que persones com ara el padrí del meu pare, em poden ajudar en el meu futur com a dibuixant donant-me consells per a millorar els meus dibuixos” (Judith).

“L’ experiència de participar en un projecte com aquest, m’ha obert molt els ulls, me n’he adonat de que les petites coses que fem en el nostre dia a dia ens formen a un mateix. I que a vegades una cosa tan simple com establir una amistat, és el que fa que sigui com ets” (Elena).

b. Generar connexions entre el dins i el fora de l’institut:

“Després de fer tot el treball hem vaig donar compte de molts fets invisibles que es poden trobar a l’institut i motivacions que tenim en el nostre OUT que es podrien incloure en el nostre dia a dia com a estudiant” (Judith).

c. Conèixer, interessar-se i acceptar la diversitat entre els companys:

“Una de les coses més importants que he après son les aficions dels les altres persones que m’envolten dintre de l’ institut” (Ferran).

“Cadascú té formes diferents d’aprendre, per que cada persona és un món. Gràcies a aquesta recerca, he vist que no hi ha una sola forma de veure, d’aprendre ni de veure les coses” (Elena).

d. Despertar l’interès per comprendre's a sí mateixos, el sistema educatiu i la societat:

“Les persones volem millorar-nos, i crec que està molt bé fer aquest tipus d’investigacions, perquè, les persones en si mai deixem d’aprendre, i aquesta és una bona forma de descobrir qui som i no tan sols millorar-nos a nosaltres mateixos, si no d’intentar millorar la societat en la que estem vivint” (Elena).

“Espero que això no quedi aquí i es porti a altres llocs, que ho vegin tant professors com estudiants i que almenys aprenguin alguna cosa” (Maria).

“Creo que este proyecto servirá, o espero que sirva para intentar cambiar la educación en España, ya que se preocupan más en enseñarnos cosas que a veces

no nos servirán para nada y que no nos motivan y aprender a crear una nueva educación basándose en nosotros y no en contenidos innecesarios” (Alba).

Així doncs, aquesta perspectiva no únicament m'influí a mi mateixa com a investigadora, sinó que va comportar un canvi en la manera en la qual els joves s'escoltaven entre ells, però també a sí mateixos i el món que els rodeja. Tal i com Bland i Atweh (2007) consideraren, durant el projecte ens en adonarem de que voler fer una recerca “des de dins”, sobre les temàtiques, les polítiques o les pràctiques que afecten als estudiants, afavorí un canvi en les maneres en les quals es joves es posicionaven en la relació amb el professorat i amb els investigadors.

7.3. Anàlisi de les evidències des de la teoria fonamentada

El sentit que tingué el procés analític fou comprendre les pràctiques d'aprenentatge dels joves a través de les seves pròpies històries, prestant atenció a com consideren que aprenen en els contextos en els quals participen, a través de les relacions amb els altres, amb sí mateixos i amb els entorns socials dels quals formen part. Per tant, tal i com Corbin (2008) relata, el que he intentat no és descriure què és l'aprenentatge -com si aquest pogués descriure's independentment del context en que té lloc- sinó comprendre les accions, les interaccions, les relacions, els significats i les emocions que giren entorn als processos d'aprenentatge dels joves.

There is not one reality; there are multiple “realities”, and collecting and analyzing data require capturing and taking into account those multiple viewpoints. There may be external events, such as a full moon, a war, and an airplane crashing into a building, but these are not themselves as important as how persons experience these events and respond to them... Therefore, it is not events themselves that are the focus of our studies but the meanings given to events and the actions/interactions/emotions expressed in response, along with the context in which those responses and events occur (Corbin, 2008: 38).

La meva aproximació a la teoria fonamentada fou a través de l'assistència al seminari organitzat pel Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona i de la lectura dels llibres de la segona generació d'autores. D'aquesta manera,

vaig comprendre que l'origen de la teoria fonamentada, -en l'àmbit de la medicina-, tingué a veure amb la necessitat de disposar de tècniques per part dels analistes per veure més enllà d'allò ordinari i comprendre de noves maneres la vida social (Strauss i Corbin, 2002: 9).

Els autors destacaven quatre aspectes clau de la segona generació de la teoria fonamentada que em feren considerar la idoneïtat de la seva perspectiva analítica:

- a. El propòsit és crear noves maneres d'entendre el món i expressar-les teòricament.
- b. Les tècniques poden emprar-se, no només per a construir teoria, sinó també per a fer descripcions i ordenaments conceptuals útils.
- c. Es poden barrejar les seves tècniques amb d'altres.
- d. Es busca obtenir un coneixement nou.

Per tant, aproximar-me a la segona generació d'autors de la teoria fonamentada em va permetre mantenir l'enfocament etnogràfic, participatiu, visual i virtual, però també emprar una sèrie de tècniques analítiques per endreçar les evidències i abordar el fenomen de l'aprendre a través de contextos. Per això vaig seguir tres fases analítiques inspirades en la teoria fonamentada: a) endreçar les evidències, a través de la microcodificació; b) donar sentit a les categories i endreçar-les al voltant dels fenòmens educatius centrals, a través de la codificació axial; i c) generar les històries etnogràfiques per tal de vincular-les amb les teories presents, a través de la codificació teòrica.

a. Microcodificació i codificació oberta

a) Identificar els esdeveniments, els successos, les nocions, els objectes, les accions i les interaccions al llarg de les discussions i sessions amb els joves.

b) Organitzar-los en categories i subcategories.

Durant l'estada a tots dos centres, vaig iniciar la primera codificació a partir de les notes de camp i memoràndums que anava generant. Els autors de la teoria fonamentada coincidien en la importància de no deixar tot el procés analític per al final, sinó que l'anàlisi i la recollida de dades succeïssin en seqüències alternades. Així doncs, les primeres

codificacions tingueren lloc durant les primeres sessions del treball de camp i em serviren per al que ells anomenen *mostreig teòric*. És a dir, per identificar cap on orientar el treball de camp, les temàtiques en les que podia continuar explorant o les persones amb que podia continuar indagant.

A continuació es poden llegir alguns exemples de la primera codificació. Com es pot apreciar, vaig dur a terme l'anàlisi de la transcripció de les sessions amb els joves i l'anàlisi del meu diari de camp paral·lelament, col·locant el màxim de codis possibles per tal de no perdre cap detall i veure més enllà del que veiem quan llegim sense codificar. També vaig considerar important mantenir al màxim les paraules dels joves, una estratègia que els autors de la teoria fonamentada anomenen emprar "codis en vivo".

EL: És que és una cosa que... Vinc aquí més que res perquè haig de venir aquí. {obligació assistència a l'institut} Jo {aprenc} més {fora de l'institut} que dins. Aquí a mi m'ensenyen coses de les matèries i tot això. {ensenyen matèries} I potser aquestes coses fora de l'institut no les aprendré. {exclusivitat}. [Primera microcodificació. Intervenció de l'Elena. Primera sessió, 23 d'octubre de 2012].

L'Elena situa el {pensar} {fora de l'institut}, quan surt a caminar. Perquè creu que té aquesta {necessitat}? Pensar no està a l'institut o és un {tipus de pensament} diferent? A l'institut es pot pensar? Ajuda a pensar en alguns {espais}? Pensar és un {procés individual} o {col·lectiu}? [Primera microcodificació. Diari de camp de la primera sessió, 23 d'octubre de 2012].

La microcodificació també va implicar elaborar memoràndums inicials al voltant dels codis que anava generant. Per exemple, a continuació es pot veure el memoràndum que vaig escriure a partir dels codis {pensar} {fora de l'institut}. Això em permetia continuar estirant dels fils que els joves situaven quan parlaven sobre aprenentatge.

Memo: Em sobta que el pensar aparegui com un dels interessos dels joves. No perquè no ho facin, sinó per les implicacions escolars del pensar. De fet, a Alfred li sobta que ella situï el pensar fora de l'institut i no dins. Això és perquè per a ella el pensar té a veure més amb el reflexionar, com surt als codis següents. Caminar i reflexionar l'ajuden, potser, a lidiar amb totes les preguntes a les que no obté resposta a la seva vida. També em recorda a la idea de

pensament crític [Memorandum de la primera microcodificació de la primera sessió, 23 d'octubre de 2012].

Durant la fase de microanàlisi vaig identificar una gran quantitat d'etiquetes inicials a les transcripcions, a les notes de camp, als vídeos, als relats i als projectes dels joves. D'una única sessió podien arribar a emergir fins a 150 etiquetes inicials, relacionades amb les seves pràctiques fora i dins de l'institut; l'ús dels mitjans digitals; la cultura de l'institut; les seves relacions amb el professorat; els trànsits entre els espais en els quals aprenien; les relacions amb la família, els companys de classe o els usuaris coneguts per internet, etc.

Tal i com es pot veure a la *taula 5*, a la primera taula creada hi vaig bolcar les cites textuais, els codis, les possibles categories i subcategories i els memoràndums. Per tal d'identificar de quin tipus d'evidència es tractava, quina persona feia l'aportació i en quin moment, vaig emprar diversos colors, segons si es tractava de **transcripcions**, de **notes de camp** o dels **relats dels joves**. Per a identificar fàcilment d'on provenia cada codi, vaig etiquetar-los amb la referència al número de la sessió (*I-*), al número de la intervenció (*-I*) i a la persona que havia realitzat la intervenció (*EI*).

Cites textuais	Codis	Categories i subcategories	Memos
<p>3-5) tinc amics que són d'altres països, venen d'altres <i>puestos</i>... I a mi m'agrada molt. Tinc una amiga que es diu Aisha, ve del Marroc. I per exemple ella m'ha ensenyat moltíssim sobre la seva cultura: la seva cultura, la forma que té ella de viure allí... EI</p>	<p>3-5) Amistats d'altres cultures</p> <p>3-5) Amistats ensenyen</p> <p>3-5) Cultura com a forma de viure</p>	<p>INTER</p> <p>CULTURALITAT</p> <p>Aproximació</p> <p>Com s'aproximen a la interculturalitat?</p> <p>Aprenentatge relacional</p> <p>Com s'aprèn de la relació amb persones d'altres cultures?</p>	<p>El tema de la interculturalitat i la curiositat per les cultures alienes ha estat transversal. Des d'Elena que té amics de fora, fins a Ferran que viatja o Judith, ineterssada pel manga. Ja des de l'inici aquest interés em va cridar l'atenció.</p>

Taula 5. Exemple de microcodificació i codificació oberta a partir d'un fragment.

Una vegada microcodificat tot el text, vaig posar en relació els codis per tal de buscar les similituds i les diferències i agrupar-les sota conceptes més abstractes: les categories. Aquestes ja no eren descriptives com els codis, sinó que m'havien de permetre descobrir propietats, dimensions, condicions i conseqüències. En l'exemple de la interculturalitat de la *taula 5*, identificar-la em permetia endreçar *com* els joves s'aproximaven a la interculturalitat; *amb qui* o a través de quines relacions; *perquè* ho feien o perquè no ho feien; *de què depenia* que ho fessin o no ho fessin; i *quan* o *on* ho feien o no ho feien.

La redacció dels memoràndums fou un aspecte clau de la teoria fonamentada. Aquests em permeteren (a) no pensar únicament en les dimensions de cada categoria que emergien de les dades, sinó també en aquelles dimensions que no es mencionaven, però que també calia tenir en compte, (b) relacionar les evidències amb aquelles teories que ja havia llegit o adonar-me de la necessitat de consultar nova bibliografia i (c) tenir en compte les relacions que es generaven constantment entre categories. D'aquesta manera ho expressava al diari de camp.

Realment, mai m'hauria imaginat que [els memoràndums] podrien aportar això. En realitat, del que es tracta és de no perdre l'essència del que s'està llegint i descobrint en un moment determinat. Organitzar les reflexions que va propiciant l'anàlisi en les temàtiques que van emergint, però al moment. Generar relacions que només pot generar la ment humana, entre allò que es va llegir un dia en un diari, el que va mencionar un autor i el que ens està dient un participant. Però sobretot: de sintetitzar tot el que fins ara s'ha llegit i convertit en codis. Els codis, al cap i a la fi, no són el punt final al que s'arriba a través de l'anàlisi. Els codis únicament il·lustren, però són buits de sentit. Si la investigadora no els relaciona entre ells, els explica, els posa en context... No serveixen pas de res. Els codis són justament a meitat de camí [Diari de camp, 20 de febrer de 2015].

b. Codificació axial

- | |
|--|
| <p>a) Identificar i mostrar les relacions entre categories, per tal de generar noves categories centrals que emergeixen de les relacions entre elles.</p> <p>b) Explorar les condicions causals, les estratègies, el context, les condicions, les interaccions i les conseqüències al voltant dels fenòmens.</p> |
|--|

El que Strauss i Corbin (2002) anomenen codificació axial implica tornar a reagrupar les dades a través d'oracions sobre la naturalesa entre les diverses categories i subcategories. En el meu anàlisi em vaig distanciar de la teoria fonamentada perquè no vaig realitzar hipòtesis per tal de formular proposicions teòriques, però sí vaig reendreçar les categories per tal de veure les relacions que es produïen entre elles. En alguns casos, descobria les categories centrals perquè eren repetides pels joves i en d'altres perquè em permetien posar en relació les seves experiències d'aprenentatge.

Un exemple de com vaig dur a terme la codificació axial seria el següent. Durant la primera fase de codificació oberta vaig identificar categories relacionades amb l'aprenentatge com ara "les relacions amb altres", "interculturalitat", "emocions" o "desenvolupament d'estratègies". Totes aquestes categories i les seves subcategories eren dimensions, propietats, condicions i conseqüències de les pràctiques d'aprenentatge o de les cultures d'aprenentatge. Per tant, com es veu a la *taula 6*, una categoria central com "la implicació dels joves en les experiències d'aprenentatge" em permetia explorar en el com, perquè o amb qui s'impliquen els joves quan aprenen.

Categoria central: La implicació dels joves en les experiències d'aprenentatge
Com, perquè, amb qui, quan, on s'impliquen els joves en un procés d'aprenentatge?
A. Condicions causals que afavoreixen la implicació dels joves.
B. Estratègies que posen en joc els joves quan s'impliquen, el que fan.
C. Context en que s'impliquen en situacions que propicien aprenentatge.
D. Condicions que intervenen i influencien el nivell/mode d'implicació.

E. Interaccions d'altres persones amb els joves i com reaccionen a les interaccions.

F. Conseqüències per a l'aprenentatge del jove quan està implicat.

Taula 6. Codificació axial al voltant de la implicació dels joves en l'aprenentatge.

c) Codificació teòrica

Finalment, per a fer la codificació teòrica, vaig tornar a recuperar les històries etnogràfiques dels instituts i dels joves, per tal d'organitzar els capítols dels casos. Continuant amb el mateix exemple sobre la implicació dels joves en les experiències d'aprenentatge, vaig organitzar un capítol a través de les històries que explicaren sobre el teatre, la música, la fotografia, les amistats, etc. i aquestes històries em permeteren anar situant el com, perquè, on, amb qui o quan els joves s'impliquen quan aprenen.

7.4. De l'anàlisi a l'escriptura dels casos

Podríem dir que la darrera fase de l'anàlisi i l'escriptura dels casos foren dos camins paral·lels. Tot i que la meua intenció no era generar proposicions teòriques, la organització de totes les evidències a través de categories centrals, categories i subcategories va resultar de gran ajut a l'hora d'endreçar els casos. Tal i com Hammerslay i Atkinson emfatitzaren (1994: 227), no té sentit que la investigadora sigui reflexiva al llarg del treball de camp si després abandona la reflexivitat a l'hora d'escriure. La darrera fase de l'anàlisi, doncs, fou un exercici d'escriptura en el que anava connectant els relats dels joves amb totes les categories que emergien de l'anàlisi. "En este sentido, no puede existir una distinción rígida entre la redacción y el análisis".

Pel que fa a la organització dels capítols, Erikson (1989) considerava que el relat narratiu havia de seguir la mateixa seqüència que tingué lloc al camp.

El retrato narrativo constituye una representación vívida del desarrollo de un acontecimiento de la vida cotidiana, en la cual las visiones y los sonidos de lo que se hizo y lo que se dijo se describen en la misma secuencia en que se produjeron en el tiempo real (...) En el informe de la investigación de campo, el

retrato narrativo tiene funciones retóricas, analíticas y probativas (Erikson, 1989: 272).

En canvi, els etnògrafs Hammersley i Atkinson emfatitzaren que no existeix un únic mètode correcte per a l'elaboració dels textos, però que l'escriptura etnogràfica prioritza una ordenació a través dels temes emergents i no pas de manera cronològica.

Reordenar la información y la experiencia como observadores participantes dentro de un relato lineal. Uno ha de ordenar el texto según una secuencia de temas, asuntos, argumentos, etc. La vida cotidiana que investigamos no se somete tan nítidamente a esta estructura lineal, y su presentación en este formato es algo que debe ser elaborado y trabajado al presentar el texto, tarea que para mucha gente resulta una empresa especialmente difícil. (Hammersley i Atkinson, 1994: 230)

Els autors identificaren diferents maneres d'organitzar la informació. Entre elles, la *història natural* implicava endreçar les dades tal i com emergiren en el temps. Aquest estil facilita al lector comprendre l'ordre dels successos cronològicament, però no és una forma pràctica d'organitzar un anàlisi, ja que els temes no tenen un format seqüencial. És per això que per a mi fou de gran utilitat en alguns moments de l'escriptura, com ara en introduir els casos, donant al lector una vista panoràmica del que succeí. L'altre mode d'organització a la que es referiren fou la *temàtica*, que vaig emprar per organitzar els capítols al voltant de les categories centrals identificades en l'anàlisi. En aquest cas, l'ordre en el que varen aparèixer els conceptes no era tant important com posar en relació totes les evidències que feien referència a cada categoria.

Una dificultat implícita en l'anàlisi i en l'escriptura de tots dos casos fou mantenir la coherència amb la meua visió epistemològica. D'una banda, considerava que eren els joves els que havien construït els seus relats sobre l'aprendre, però d'altra, aquest tipus d'anàlisi i d'escriptura necessàriament esmicolava les seves visions, nocions i veus. El que vaig fer per poder conciliar aquestes dues consideracions epistemològiques i metodològiques fou redactar els casos etnogràfics de manera que el lector pugui entendre com, perquè i en quines circumstàncies els joves feren les aportacions, i alhora com jo vaig arribar a significar-les i a vincular-les entre sí i amb les consideracions d'altres investigadors.

7.5. Epíleg. De l'escolta dels joves a l'escriptura dels estudis de cas

Al llarg d'aquest capítol he situat les decisions metodològiques que vaig prendre durant el treball de camp, l'anàlisi i l'escriptura dels casos etnogràfics. La frontera que separa cadascuna d'aquestes fases és difosa, donat que en la investigació etnogràfica aquestes s'alternen constantment. Per a mi fou impossible concebre, doncs, el treball de camp sense anàlisi o el procés analític separat del procés d'escriptura. Tot i així, mantenir la coherència entre aquestes tres tasques no fou senzill, donat que els espais de recerca compartits amb els joves foren etnogràfics i participatius, l'anàlisi es feu a través de la teoria fonamentada i l'escriptura dels casos fou narrativa. Fer convergir aquestes tres aproximacions metodològiques fou d'allò més ric, però alhora generà algunes tensions que apareixen en aquest capítol i que resolc a través de l'explicitació constant de les decisions que vaig prendre al llarg de la recerca.

El tipus de relació que vaig generar tant amb els joves com amb la recerca estigué molt vinculada als referents metodològics que consultava. La lectura de Jean Rudduck (2010) em portà a reflexionar per primera vegada sobre com entenia als joves i a decidir que en la recerca no serien concebuts com a subjectes d'investigació, sinó com a participants. Col·laborar amb el professor i investigador Alfred Porres durant el cas Els Alfacs em va portar a prestar atenció a com els joves es representaven a sí mateixos no només amb paraules, sinó també a través d'imatges. Les representacions visuals creen espais compartits i de diàleg i alhora permeteren als joves parlar d'altres maneres sobre sí mateixos, sobre els seus mons o sobre el que els preocupava, intrigava o incomodava.

Finalment, la lectura sobre la investigació acció participativa de Bland i Atweh (2007) em portà a reconèixer que el procés etnogràfic participatiu que compartirem amb els joves constituí un procés de transformació, tant per a ells i elles com per a mi mateixa. En el primer cas, els joves feren referència a com el procés els va portar a prendre consciència de com s'aprèn fora de l'institut; a generar connexions entre el dins i el fora de l'institut; a conèixer, interessar-se i acceptar la diversitat entre els companys; i a despertar l'interès per comprendre's a sí mateixos, el sistema educatiu i la societat.

Pel que fa a l'anàlisi, la finalitat principal fou comprendre les pràctiques d'aprenentatge dels joves a través de l'escolta de les seves històries, prestant atenció a com consideraven que aprenien a través dels diversos contextos pels quals transitaven i a les

relacions que mantenien amb els altres, amb sí mateixos i amb els entorns socials dels quals formaven part. La segona generació d'autors de la teoria fonamentada m'acompanyà en aquest procés, donat que em va permetre explorar les accions, les interaccions, les relacions, els significats i les emocions (Corbin (2008) que giraven entorn als processos d'aprenentatge dels joves entre contextos.

Les fases analítiques que vaig seguir per a l'anàlisi seguir foren (a) endreçar les evidències, (b) donar sentit a les categories i endreçar-les al voltant de fenòmens educatius centrals i (c) generar històries etnogràfiques vinculades amb les teories socioculturals. L'adaptació d'aquestes fases a les meves necessitats va propiciar que mantingués l'enfocament etnogràfic, participatiu, visual i virtual, però alhora creés una sèrie de tècniques analítiques per endreçar les evidències i abordar el fenomen de l'aprendre.

Finalment, tal i com emfatitzaren Hammerslay i Atkinson (1994: 227), “no puede existir una distinción rígida entre la redacción y el análisis”. Per això la fase d'escriptura no va deixar de ser una fase d'anàlisi que va consistir en establir connexions constantment i relatar-ho de manera que els lectors poguessin no només comprendre com i perquè vaig establir aquestes connexions, sinó també generar les seves pròpies.

PART IV. ESTUDIS DE CAS



Bernd Stoeckl

L'energia generada
m'aclaparava,
fins al punt de no saber
cap on dirigir-la.
Faltava el fil
per arribar d'un punt a l'altre.

CAS ELS ALFACS

Capítol 8. Estudi de cas Els Alfacs

És difícil identificar quan comença un estudi de cas, perquè és fruit de moltes causalitats, negociacions i acords, però si hagués de començar per un moment, seria la defensa de tesi doctoral del professor de secundària Alfred Porres. L'any 2011, l'Alfred acabava el seu procés d'investigació doctoral amb la defensa, a la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona. En aquell moment, jo em trobava cursant el Màster d'Investigació Educativa i diversos professors ens havien parlat de la peculiar recerca que aquest professor de secundària estava a punt de presentar.

Recordo perfectament la darrera frase de la presentació de l'Alfred. Deia que un doctorand no sap ben bé què ha investigat fins que pot resumir en què ha consistit la seva investigació en el temps que dura una conversa d'ascensor. Després de tant temps, ell ja podia dir que es tractava d'una recerca sobre un professor de secundària que s'havia transformat en un altre. La seva defensa va marcar un abans i un després en la meva concepció de la investigació educativa, perquè em va ajudar a entendre la recerca com a relació, com a experiència d'aprenentatge i com a procés de transformació.

Quan l'Alfred tot just es trobava tancant una etapa, jo em trobava obrint-ne una altra. Començava la tesi doctoral, paral·lelament a la participació en un projecte d'investigació amb alguns membres del grup de recerca Esbrina sobre com viuen i aprenen els joves dins i fora de l'escola secundària. En una de les reunions, el coordinador del projecte, el Dr. Fernando Hernández, explicà que hi participarien 5 escoles de secundària, entre les quals es trobava l'institut en el qual era professor l'Alfred: l'INS Els Alfacs. Sense dubtar-ho ni un sol instant, vaig transmetre al grup l'afinitat que sentia amb la perspectiva d'investigació de l'Alfred i la meua voluntat de realitzar l'estudi amb ell. Els objectius que vaig plantejar al 2011 estaven molt lluny del que finalment vàrem investigar a través d'aquest cas, però si un desig es va complir al llarg d'aquest estudi fou el d'aprendre i transformar-me com a investigadora.

El primer que relato en aquest cas són les experiències que he considerat clau del desenvolupament de la recerca que vaig compartir amb els joves i amb l'Alfred. Introdueixo com es va anar configurant l'estudi de cas a partir de les decisions preses en col·laboració i de l'encontre entre les subjectivitats dels participants, fent èmfasi en com construïrem plegats la metodologia i en els moments que ens portaren a consolidar la nostra relació com a grup d'investigació. L'estudi de cas esdevingué un espai d'aprenentatge per a tots nosaltres i per tant, el primer capítol dona compte de com ens configuràrem com a grup orientat a la reflexió i l'anàlisi de les pròpies experiències d'aprenentatge dels joves

A continuació, parteixo dels relats que realitzaren els joves¹ al voltant de les seves experiències d'aprenentatge per analitzar com transiten entre diversos contextos. Els relats ens apropen a les cultures d'aprenentatge de les quals formen part els joves, a com s'hi veuen immersos i com participen en la construcció de les cultures d'aprenentatge. Els joves aprofundiren en les relacions que establiren amb sí mateixos a través dels processos d'aprenentatge, així com amb les persones que formen part dels espais pels quals transiten, tant pel que fa al context local—com la llar, l'institut o les activitats extraescolars— com al context global. Finalment, als relats hi apareix de manera transversal com els joves es relacionen amb els mitjans analògics i digitals que tenen a la seva disposició per aprendre, permetent-me abordar quines són les implicacions dels mitjans digitals en les cultures d'aprenentatge en les quals participen.

L'apartat 9 i ¾ se situa a mig camí entre contextos, dialogant amb el que succeeix als joves quan transiten entre el fora i el dins de l'escola secundària. És a dir, d'una banda analitzant com l'institut presta atenció a les circumstàncies de vida, les necessitats, les preocupacions i les cultures d'aprenentatge dels joves fora de l'institut i d'altra, com se situen els joves quan entren a l'institut. Això em va permetre aproximar-me a l'objectiu d'explorar com conflueixen les cultures d'aprenentatge dels diversos contextos socials dels quals formen part els joves i específicament entre els que són escolars i els que no ho són.

¹ S'han utilitzat noms ficticis en les històries dels joves, per mantenir la confidencialitat.

El darrer capítol se centra en les nocions dels joves al voltant de l'institut i de les experiències d'aprenentatge que s'hi propicien, no només a les aules sinó també fora de les classes i entre classes. Per tant, analitzo les diferents significacions que donen els joves a l'institut, el sentit que troben a assistir-hi i les nocions d'intel·ligència, èxit escolar, currículum i trajectòria d'aprenentatge que constrüen. El capítol, doncs, respon a l'objectiu d'analitzar les concepcions d'aprenentatge, el coneixement i les relacions pedagògiques que es promouen als diversos espais que configuren l'institut, situant alguns aspectes que incomodaven als joves i les propostes que realitzaren per tal de convertir l'institut en una institució integradora, que aculli i promogui la participació de tots els joves en processos d'aprenentatge significatius per a les seves vides.

8.1. El procés de negociació i la confluència de perspectives

L'estudi de cas es duagué a terme a l'INS Els Alfacs entre octubre de 2012 i juny de 2013. El procés de negociació va començar amb una trobada amb el professor d'Educació Visual i Plàstica del centre, l'Alfred Porres, i l'investigador principal del projecte en el qual s'emmarca aquesta tesi doctoral, en Fernando Hernández. Des d'aquell moment, vàrem acordar que la investigació a Els Alfacs formaria part del projecte I+D In Out. Vivir y aprender con Nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportacions para reducir el abandono escolar y la desafección escolar de los jóvenes. Per tant, l'Alfred i jo compartiríem amb els joves un procés d'indagació al voltant de les experiències d'aprenentatge dels joves dins i fora de l'institut, en el marc del projecte I+D, però també amb els nous focus que emergissin del cas. Per tal que aquesta voluntat es fes possible, fou necessari negociar amb la direcció del centre i trobar els joves que participessin en la recerca.

Des de la seva posició "des de dins" de l'institut, l'Alfred va gestionar tots dos processos. Donat que ja havia dut a terme la seva investigació doctoral amb estudiants de quart d'ESO durant el curs 2008-2009 (Porres, 2012) i havia estat una experiència positiva, el director de l'institut va trobar adequada la proposta. Van acordar que participaria un grup reduït d'estudiants de quart d'ESO, sempre i quan aprofitessin tot allò que desenvolupéssim per realitzar el treball de recerca que havien de presentar a

final de curs. Tot i així, l'horari en el qual es realitzarien les sessions seria extraescolar. Com es recull a la *taula 7*, les sessions d'investigació tingueren lloc setmanalment cada dimarts de 16 a 17h. Realitzàrem 23 sessions extraescolars d'una hora de duració des d'octubre fins a abril i 4 sessions de 5 hores per preparar el projecte de recerca per a l'institut al juny.

Cas Els Alfacs	
Octubre – Desembre – Gener – Febrer – Març – Abril – Maig – Juny	
	PR
<p>Vint-i-tres sessions participatives d'una hora en horari extraescolar, cada dimarts per la tarda, amb onze joves de quart d'ESO.</p> <p>Quatre sessions de cinc hores amb deu joves de quart d'ESO que presentaren el projecte d'investigació a l'institut.</p>	

Taula 7. Calendari de les sessions del Cas Els Alfacs.

A l'hora de cercar els joves que participarien en la recerca, l'Alfred va considerar necessari que els estudiants s'oferissin voluntaris i no fossin escollits pel professorat o la direcció. Per això va presentar la recerca en una de les primeres classes del curs 2012-2013 al grup que cursava l'assignatura optativa de Plàstica. Aquest estava conformat per estudiants dels grups A, B, C i D i donat que el repartiment d'estudiants al centre es feia seguint un criteri de rendiment acadèmic, hi havia estudiants que complien les expectatives del centre i estudiants que no les complien. Finalment, nou noies i dos nois configuraren el grup. Més endavant, quan el grup de joves realitzà un treball de recerca per a l'institut recollint tot el que havíem fet, narràren amb aquestes paraules el moment en el qual se'ls oferí la possibilitat de participar.

Tot va començar un dia a classe. Estàvem a la classe de Plàstica i, el nostre professor, Alfred Porres, ens va demanar que si li podíem atendre uns minuts. Quan ja tots vam callar, ell va demanar voluntaris i abans de dir el per a què demanava ajuda, ja hi havia algunes mans aixecades i, a

mesura que Alfred anava explicant el projecte, més mans van començar a aixecar-se. Estava clar que era una cosa diferent al que fins ara coneixíem o ens demanaven a classe [Treball de recerca de l'institut. Capítol: *Què és l'In-Out i com va arribar a nosaltres?* 19 de juny de 2013: 4]

Aquest primer testimoni dels joves és fonamental, perquè situa dos elements centrals d'aquest estudi de cas etnogràfic. D'una banda, les raons per les quals els joves s'implicaren en un procés d'investigació, d'indagació, i al cap i a la fi, d'aprenentatge. I d'altra banda, la diversitat de perspectives que confluïren en la recerca: les perspectives les joves participants, la de la investigadora i la de l'investigador i professor del centre.

Un repte inherent a l'estudi de les Ciències Socials és precisament captar la diversitat i la complexitat de les subjectivitats. Iniciar el cas d'aquesta manera em feu prendre consciència de que tots els individus que participen en una recerca tenen una història de vida diferent i es mouen a través de contextos molt diversos. Per tant, les seves concepcions, ideologies, preocupacions i necessitats són també singulars, mentre que l'entorn en el qual es dona la recerca i el clima relacional són compartits.

Així doncs, el meu posicionament com a recercadora es caracteritzava per la mirada acadèmica d'una investigadora novell que portava cinc anys estudiant una llicenciatura de Pedagogia i un Màster de recerca educativa, que havia passat moltes hores amb el nas entre llibres i articles acadèmics, però que no tenia tant lluny la seva etapa d'estudiant de secundària. De fet, des de la primera sessió amb el grup, els vaig transmetre que el meu interès per la temàtica partia de les incomoditats viscudes com a estudiant i de la meva curiositat per comprendre els fenòmens educatius.

Jo estic participant aquí perquè durant la meva ESO i batxillerat em formulava moltes preguntes sobre l'escola, els companys, els professors... Que em segueixen rondant. I potser aquesta recerca i treballar-ho amb vosaltres serà una oportunitat per tornar a aquelles preguntes i intentar contestar-les amb vosaltres. [Raquel. Primera sessió de la recerca. 23 d'octubre de 2012].

En canvi, la perspectiva de l'Alfred estava nodrida per molts anys d'experiència com a professor i com a artista, així que la meua impressió fou que era molt més amplia. Un tret que evidenciava la riquesa de treballar col·laborativament era que la perspectiva del professor era més propera al centre del que mai podria ser la d'una investigadora externa. D'altra banda, ambdós compartíem la necessitat d'escoltar als joves atentament sense imposar cap criteri, considerant-los protagonistes de la recerca i conscients que el seu testimoni era importantíssim per comprendre la seva relació amb l'institut i les seves experiències d'aprenentatge.

Pel que fa als joves, cadascun d'ells també participava des de la seva subjectivitat, col·locació i trajectòria de vida. Des del primer dia, una gran part del grup va afirmar que la raó principal per participar era la voluntat de realitzar un bon projecte de quart d'ESO. Tot i així, d'altres especificaven raons ben diverses, com ara acollir les propostes interessants de l'institut; realitzar activitats alternatives a l'institut; formular-se preguntes; indagar en la temàtica de l'aprendre; expressar les seves opinions; conèixer a altres joves i viatjar a Barcelona per presentar el projecte. Aquestes raons per implicar-se en el procés s'anaren transformant al llarg de la investigació en raons per a continuar més concretes i alhora més diverses.

8.2. L'entrada a l'institut i la consolidació del grup In-Out

El primer dia que vaig anar a l'institut va ser el 23 d'octubre de 2012. L'INS Els Alfacs estava situat a Sant Carles de la Ràpita, a dues hores i mitja de la ciutat de Barcelona. Per això, cada dimarts es convertia en una aventura que implicava viatges de metro i d'autobús, sucs de taronja i *croissants* a la cafeteria Caballés de Sant Carles de la Ràpita i l'escriptura constant al meu diari de camp, entre metros, autobusos, sucs de taronja i *croissants*. La primera vegada que vaig veure l'institut, vaig descriure de la següent manera les meves impressions.

Un dimarts qualsevol a les quatre de la tarda i al pati de l'institut Els Alfacs no hi ha pràcticament ningú. Segurament l'any passat el mateix escenari hagués estat replet de converses, rialles i crits d'alumnes, però aquest any l'horari intensiu fa que les 16 h ja sigui una hora extraescolar. L'ambient que m'he trobat, doncs, no podia definir millor el lloc des d'on

se situa aquesta recerca. Només se sentia un grup de vuit joves, alguns parlant en rotllana i d'altres asseguts a terra, que segurament esperaven que arribés l'hora d'entrar a l'activitat extraescolar a la que s'havien apuntat [Diari de camp, 23 d'octubre de 2012].

Tal i com esmentava al diari de camp, quan jo arribava al centre, pràcticament no hi quedaven estudiants ni professors. Per tant, estava clar que la recerca se situava fora de l'horari escolar de l'institut, però alhora el fet de trobar-nos dins de l'institut tenia certes implicacions. Aquell 23 d'octubre de 2012 ja feia un mes que havia començat el primer trimestre. El grup de joves participants a la recerca havia finalitzat les classes a les 15 h, havia anat cap a casa a dinar ràpidament i havia tornat a l'institut a les 16 h per començar la investigació.

L'únic que sabien era que el que faríem estaria relacionat amb el que feien a l'institut i també fora; que era una prèvia del projecte de recerca de final de curs i que vindria una investigadora de la Universitat de Barcelona. Sense oblidar que tot allò implicava una recompensa molt i molt valuosa: visitar la ciutat comtal. Segurament, intuïen que tot plegat estava relacionat amb l'art i alhora amb la investigació.

L'Alfred va decidir que les sessions tindrien lloc a l'aula de Plàstica que es pot veure a la *Imatge 1*. Fins aleshores, aquell espai havia format part del seu context escolar i la organització acostumava a ser la que es pot veure al fons de la imatge. Però alguna cosa estava a punt de canviar. El grup ja no estava constituït per 30 estudiants, sinó per onze. El timbre estrident de l'institut no marcava l'inici de la sessió. L'ambient era molt més tranquil i la manera com l'Alfred havia organitzat les taules –al primer pla de la *Imatge 1*– permetia que tots poguessin veure's les cares. Tot això representaria un gran canvi en la relació del grup.



Imatge 1. Aula de Plàstica de l'institut Els Alfacs.

El primer que férem fou presentar-nos. Mentre que l'Alfred ens coneixia a tots i entre ells hi havia diverses afinitats, per a mi eren absoluts desconeguts, així que vaig començar explicant qui era, perquè estava participant en la investigació i què feia en la meua vida, fent especial èmfasi en les activitats que duia a terme en contextos acadèmics i laborals –com ara la tesi doctoral a la Universitat de Barcelona- però també en contextos personals –com ara tocar la guitarra, visualitzar pel·lícules i compondre música-.

Tot seguit, començarem una ronda de presentacions, en la qual cadascun dels joves va anar explicitant les raons per participar i alguns dels seus interessos principals –Figura 2-. Curiosament, la majoria feu referència a la música, però tots destacaren un àmbit d'interès singular. La Frida i la Lluïsa parlaren del dibuix, la Simone feu referència al seu interès per altres cultures, la Montse, la Júlia i la Vivian parlaren sobre la música i el cant, però la Montse especificà que també visualitzava sèries en coreà i en xinès, a la Vivian li interessava la fotografia i la Júlia feia teatre. La Mireia, la Teresa i la Nadia ens parlaren sobre tres esports diferents: la natació, el rem i el twirling. Mentre que finalment, en David reconeixia dedicar la major part del seu temps a editar vídeos i crear música amb l'ordinador.

FRIDA (MT) “Dibuix o” “M’agrada la música catalana sobretot”	SIMONE (EL) “Llegir” “M’interesso molt per altres cultures”	JÚLIA (KA) “Me gusta la música” “El piano” “Hago teatro”	VIVIAN (AL) “La música” “Cantar” “La Fotografia”
LLUÏSA (JU) “Dibuixar [...] manga i estils japonesos”	MONTSE (MA) “Cantar” “Series en idiomes originals [...] coreanes, xines...”	MIREIA (LA) “Faig natació” “Escollar música”	TERESA (LE) “Faig rem” “Escollar música”
	NADIA (CD) “Passo bastantes hores fent twirling”	DAVID (YA) “Passo quasi tot el meu temps fent vídeos, creant música...”	

Figura 2. Aspectes mencionats en les presentacions dels joves.

En un altre context educatiu, aquesta presentació hagués estat protocol·lària. Una introducció dels membres del grup per a trencar el gel. En el nostre cas, però, tot i que també va tenir aquest efecte, es tractava del primer pas de la recerca, doncs els joves no només van situar activitats d’oci, sinó que alhora estaven fent referència per primera vegada als àmbits d’interès sobre els quals aprenien i als contextos a través dels quals aprenien fora de l’institut.

8.3. Buscant els focus d’interès i mapejant les experiències d’aprenentatge

Abans que comencéssim a reunir-nos, l’Alfred feu entrega de dos documents als joves, com a part del projecte d’investigació I+D del qual formava part el cas. D’una banda, els entregà el document de negociació que havien de signar tant ells com els seus pares –*Annex 1*–, on s’explicitava que tots els materials produïts a partir de la recerca s’utilitzarien únicament amb fins acadèmics i que la seva identitat no seria revel·lada. És per això que s’utilitzen noms ficticis i les imatges han estat tractades per tal que no puguin ser identificats. D’altra banda, el donà un mapa realitzat per al projecte I+D on participaven que situava icones que representaven elements del dins (In) i del fora (Out) de l’institut –*Figura 3*–. A la primera sessió, l’Alfred recordava de la següent manera el sentit d’aquests mapes iconogràfics.

Vaig proposar-vos fer això de treballar sobre aquest mapa i cadascú, com és lògic, se l'ha apropiat a la seva manera i està molt bé. Aquest mapa és com un esborrany, és una excusa per començar a parlar d'aquestes coses, de les experiències que tenim a l'institut i de les experiències fora de l'institut... [Alfred. Primera sessió. 23 d'octubre de 2012].

Com es pot veure en la intervenció de l'Alfred, en introduir el mapa els vàrem explicar que es tractava tant sols d'una eina per començar a abordar la recerca per algun punt. Es tractava d'un pas inicial que ens permetria situar-nos i, per tant, no tenia una única resposta correcta ni hi havia una sola manera de treballar-ho.

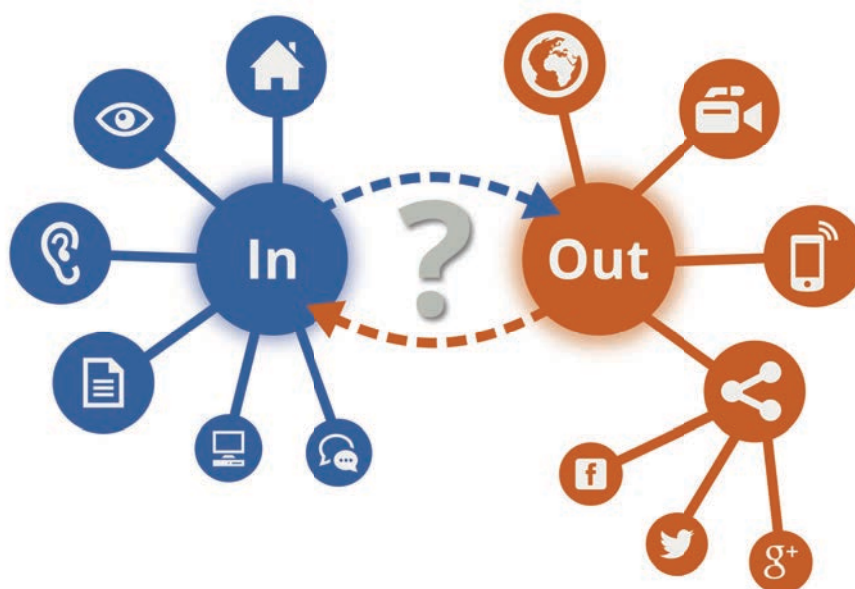


Figura 3. Mapa iconogràfic sobre el dins i el fora de l'institut.

A mode d'exemple, a la *figura 4* es pot veure com una de les joves va atorgar significats personals a les icones, afegint-ne de noves, eliminant-ne o pintant-les de colors, escrivint-hi als marges, dibuixant i establint relacions entre icones. Tal i com l'Alfred esperava, els mapes adquiriren una funció *catalitzadora*. Al llarg de les tres setmanes següents, ens permeteren conèixer els seus interessos i discutir sobre algunes nocions com aprenentatge, institut, relació i comunicació.

o xarxes socials que utilitzava fora de l'escola, com ara l'ordinador, la càmera fotogràfica o els reproductors de música. Consideraven que les xarxes socials i els mòbils els permetien estar connectats amb els altres i amb informació constantment i que no eren únicament eines per a comunicar-se, sinó també per aprendre. També afegiren les activitats que havien mencionat en les presentacions i que no estaven representades al mapa, com ara l'esport, compartir temps amb les amigues, llegir o visualitzar sèries i pel·lícules.

8.4. La sensació d'estancament i la formació com a investigadors

Durant les dues setmanes següents, els joves anaren presentant el mapa que havien elaborat, compartint els interessos, les activitats i els contextos en els quals aprenien. En veure que en tots els mapes destacaven algunes activitats per sobre de la resta, els vam proposar que triessin un context o activitat a través de la qual aprenien, d'entre el gran univers situat al mapa. Com es pot veure a la *Figura 5*, aquests foren l'esport, l'audiovisual, la fotografia, el dibuix, les manualitats, els viatges, el teatre, la música i l'amistat entre joves amb diverses cultures.

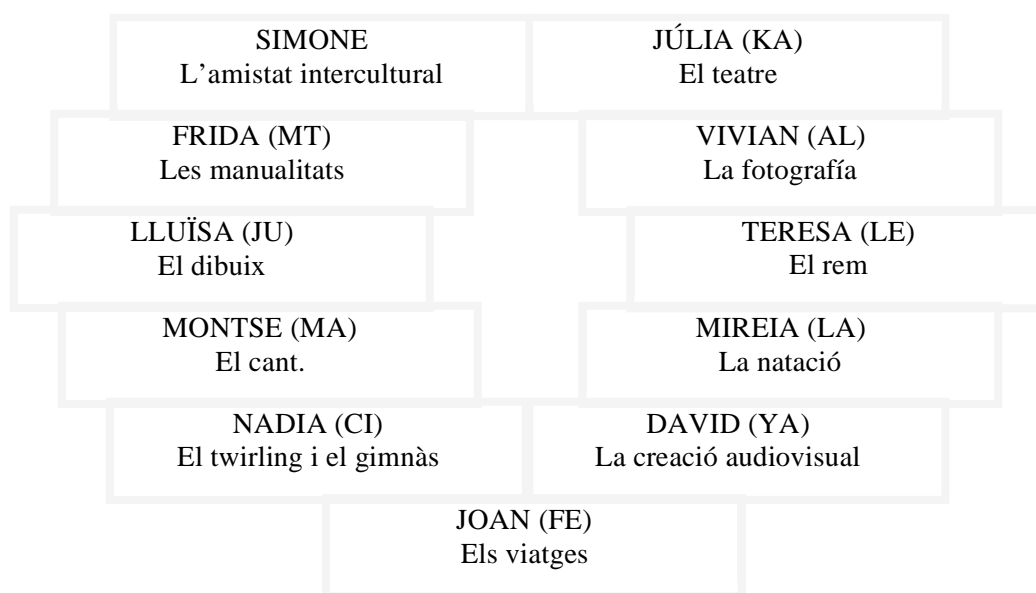


Figura 5. Contextos socials triats pels joves.

Per tal de compartir tot allò que elaborassin, vam crear una carpeta a *Google Drive*, on els convidàrem a penjar qualsevol tipus d'evidència relacionada amb els contextos i les activitats a través de les quals aprenien, ja fossin textos, vídeos,

partitures, cançons, pàgines web... Però això no succeí. Les nostres converses estaven revessant d'idees, curiositats i preguntes, però les carpetes de *Google Drive*, ben buides.

En molts moments era conscient de la meva pèrdua de fe en la seva implicació i fins i tot en el sentit de la recerca. Més que penedir-me per haver tingut aquestes sensacions, crec que es tracta d'una fase necessària de la recerca participativa i fins i tot d'un procés d'aprenentatge [Diari de camp. Onzena sessió. 15 de gener de 2013].

Tal i com narrava al diari de camp, la desorientació fou necessària per aprendre i per investigar. Amb el temps, vaig prendre consciència de la importància de permetre'ns sentir-nos desorientats si volem que l'aprenentatge sigui autèntic, doncs és un clar indicador de que ens trobem davant d'un nou repte. Ara bé, quina estratègia podia ajudar-nos a desbloquejar el repte? Com fugir d'aquella sensació d'estancament?

Vàrem decidir introduir la noció d'investigació com a documentació d'una temàtica d'interès, a través de la recollida i la generació evidències, realitzant dues sessions de formació. Una sessió va consistir en un monogràfic sobre l'entrevista i l'altra en un monogràfic sobre la observació. A l'Alfred li semblà una bona oportunitat per canviar les dinàmiques de les sessions i veure si això ens desbloquejava.

Per al *taller monogràfic sobre l'entrevista* vam visualitzar exemples d'entrevistes i vam discutir al voltant de qüestions etnogràfiques, com ara: quin tipus de preguntes es poden fer en una entrevista, per a què serveix entrevistar, com es pot enregistrar o quines implicacions té l'enregistrament de veu i de vídeo. Per al *monogràfic sobre l'observació* va venir un professor de Belles Arts de la Universitat de Barcelona per mostrar fragments de les pel·lícules *El club de los poetas muertos* i *La Ola* i parlar sobre quins tipus d'observació podem fer, quin sentit té observar, quina informació podem extreure o en què volem focalitzar-nos en una observació.

8.5. Documentar i narrar l'experiència a través de *l'storytelling*

Durant les dues primeres fases descrites, vàrem fer tot el possible per no imposar un únic camí per dur a terme la investigació. Pensàvem que convidant-los a portar qualsevol objecte, imatge o vídeo estàvem respectant les seves singularitats i faria possible que decidissin cap on volien anar. Però en veure que això no succeïa, els vam proposar que es deixessin endur per la seva intuïció i escrivissin un primer relat sobre la seva experiència d'aprenentatge, independentment de si es tractava de cantar, de dibuixar o de programar pàgines web.

No vam partir d'un únic guió, però sí vam acordar set qüestions que podien resultar d'interès per la temàtica de la investigació: a) introduir l'experiència; b) les raons per les quals s'havia escollit aquella activitat; c) el moment i les persones que els varen influir; d) què s'aprenia, e) com s'aprenia, f) amb qui es relacionaven i g) com i a través de quins mitjans es comunicaven. Els resultats d'aquests breus relats - que es pot veure a l'*Annex 3*- ens deixaren perplexos. Tot i que partien de les mateixes bases, cada relat era únic pel que fa a longitud, temàtica, manera de redactar i estructurar el text. Alhora, dos aspectes comuns en tots els textos foren la il·lusió que bolcaven en les activitats que relataven i la possibilitat de continuar aprofundint molt més en cadascuna de les experiències.

Per tal de no perdre de nou la seva implicació i el clima que s'havia generat, vàrem realitzar un taller col·laboratiu a partir dels seus relats escrits i els vam demanar que portessin els seus portàtils per utilitzar el processador de text de *Google Drive*. Com il·lustra la *Figura 6*, cada participant va obrir un document en el qual va copiar el relat que havia escrit sobre la seva experiència d'aprenentatge i va accedir als relats de la resta, llegint-los i posant en pràctica el que havíem treballat al taller de l'entrevista. Les preguntes que plantejaren a continuació dels textos dels altres van ajudar-los a profunditzar en les idees inicials que hi havien col·locat. A la captura de pantalla, es pot veure com cadascú va utilitzar un color diferent per tal que l'autor del relat reconegués qui li feia les preguntes.

RELAT.

No sé quan exactament vaig començar, tothom ho fa alguna vegada en la vida i a mi m'agradava així que cantava contínuament. Jo passava gran part del meu dia al bar de mons pares i allà sempre estava posat "Los 40 Latinos" com que me sabia gran part de les cançons de la meva infantesa i sempre les cantava. Així que en conclusió canto des que tinc ús de raó No crec que s'apregui a cantar, crec que es més qüestió d'afinació i de les cordes vocals que tingui cada un perquè tothom sap cantar una altra cosa es si ho fa bé o malament.

Canto tots els dies, tot hi que només canto relaxada i bé quan estic sola, quan hi ha algú quasi sempre canto malament, és més divertit.

Les cançons també transmeten sentiments segons la lletra, el to de veu, les notes... A mi personalment m'agraden més les cançons que ho fan que no les cançons comercials que només serveixen per passar l'estona.

El moment que me va agradar més va ser la primera vegada que vaig cantar davant de bastanta gent desconeguda, va ser molt emocionant.

Per millorar en una cançó l'escric en un foli i l'escolto moltíssimes vegades, lleigeixo el paper i poc a poc me la vaig sabent si es en anglès repasso les paraules que no se pronunciar, les escolto bé i les imito i normalment en dos dies ja la sé bastant bé.

Quina va ser la primera cançó que vas cantar? Com ja ho diu al relat des de menuda que canto i no sé quina vaig cantar primer però si sé la primera que vaig cantar de veritat, amb sentiment i es una de un grup japonès que es diu One ok rock i la cançó es diu Wherever you are.

Com et sents quan cantes? Diferent, com si no fos jo o com si encara que ho fos m'escapés i visqués el que diu la caçó.

Fas algun exercici de relaxació de diafragma per a poder cantar millor? No, he buscat per internet alguns exercicis per calentar la veu i tal però el poc que trobo no em va bé.

Que els hi sembla a la teva família que cantis? Crec que se'n riuen de mi, no m'han demostrat que el ho importe el més mínim que jo canti i quan m'han sentit cantar se'n reien així que intento no cantar mai davant de mons pares.

En un futur et veus en el món de la música? No ho sé, alguns amics m'han dit que em podria presentar a algún concurs de cant, altres m'han dit que si jo volgués ja podria fer concerts a molts puestos però jo no tinc ni contactes ni se com funciona aquest món a però cantar no es l'únic que m'agrada així que si pogués intentaria dedicar-me a més d'una coses una d'elles seria la música.

En quin idioma t'agrada més cantar? M'es indiferent mentre m'agradi la cançó, no sóc racista d'idiomes

Jo crec que estaria bé que anesis a un lloc, en el que puguis desenvolupar aquest "dó" que tens per a la música. El problema es que; 1 visc a un poble on no hi ha casi res i 2 significaria una despesa que mons pares no voldrien i/o podrien pagar.

Quan va ser que vas cantar davant de gent desconeguda? AL 2012, a les Jornades multiculturals de l'Institut

Avegades cantes davant de la teva família? No, ni mo demanen ni penso cantar per el que ja he dit avans.

Figura 6. Relat de la Montse sobre música al Google Drive, preguntes i respostes.

A partir d'aquella sessió, tingueren lloc dos canvis. D'una banda, els joves començaren a interessar-se per les experiències dels altres membres del grup, canviant la relació entre nosaltres. En segon lloc, se'ls feu més fàcil pensar en quines evidències podien portar que estiguessin relacionades amb la història que havien explicat. A poc a poc, varen començar a publicar imatges, vídeos, captures de pàgines web i fotografies d'objectes a les carpetes de *Google Drive*.

El taller també canvià alguna cosa en l'Alfred i en mi. A partir d'aquell moment, les sessions esdevingueren cada vegada més un espai on deixar-nos endur per les converses i les preocupacions dels joves. Sovint, les temàtiques s'allunyaven del que estàvem investigant, alguns joves contestaven *whatsapps* durant les sessions o visualitzaven vídeos a través dels ordinadors portàtils. Sentia que a les sessions començaren a destacar més les seves normes que no pas les nostres. El caire de la investigació era cada vegada més participatiu i el nostre paper, cada vegada menys d'experts. Així narraren els joves el trànsit de les primeres sessions, -en les quals reconeixien que alguns d'ells no mostraven gaire iniciativa o s'avorrien-, a les sessions en les que començaren a implicar-se i a treballar a la seva manera.

Les primeres reunions van ser una mica estranyes, ja que cadascú entenia d'una manera diferent el que havíem de fer. Vam haver d'anar canviant plans perquè alguns no ens agradaven o no presentàvem iniciativa, altres ens avorrien i molts més no els enteníem, i tant Alfred com Raquel es van adaptar a les nostres exigències perfectament i sense cap problema. Suposem que ho feien perquè ells entenien que si ho fèiem a la nostra forma sortiria millor i també era una forma de veure com ens motivem nosaltres per realitzar aquest treball [Treball de recerca de l'institut. *Capítol: Què és l'In-Out i com va arribar a nosaltres?* 19 de juny de 2013, p. 5].

La investigació visual de Ruth Leitch (2008) va resultar fonamental a l'hora de decidir com treballar amb el material que portaren els joves. L'autora fa èmfasi en les possibilitats de treballar a través del *collage* amb infants i joves, quelcom que l'Alfred ja havia experimentat anteriorment a través d'altres mètodes visuals. Tots dos estiguérem d'acord en proposar que generéssim un mural col·laboratiu amb tot el que havien portat. Això va despertar encara més l'interès dels participants, generant un

procés col·laboratiu i una major implicació de tots ells en el procés. La *imatge 2* il·lustra la discussió amb les imatges com a evidència *evocadora*, -portant als joves a recuperar l'experiència de la fotografia- i el treball amb el grup al voltant de la creació del *collage*.



Imatge 2. Sessions de preparació del collage d'experiències.

Per manca de temps i per no perdre aquella implicació i interès per la recerca, el collage d'imatges de la *figura 7* no fou elaborat en les hores de la recerca, sinó en l'horari de l'institut. Entre classe i classe, a l'hora del pati o després de classe, l'Alfred demanava als participants que anessin passant per la sala per col·locar-hi les seves imatges. En David fou un dels participants que estigué més implicat en aquest moment, perquè va acordar amb l'Alfred que s'encarregaria de crear un *stop-motion* de l'elaboració del mural.



Figura 7. Mural col·laboratiu, fotografiat per en David.

Finalment, el procés d'elaboració i de discussió a partir de les imatges i del *collage* va portar a l'Alfred a pensar en la possibilitat de narrar i enregistrar totes aquelles experiències que havíem compartit esporàdicament i que sovint quedaven diluïdes en converses fugaces. Ho férem a través de l'estratègia *story-telling*, narrant oralment davant de la càmera d'una altra de les participants les experiències d'aprenentatge. Quan el narrador finalitzava la seva història, el grup li llençava preguntes que li permetien continuar aprofundint i alhora generar relacions entre tots ells.

Dedicàrem cinc mesos a realitzar tot aquest procés d'*storytelling*, que va implicar narrar textualment, fer o triar fotografies, realitzar un *collage* i un *stopmotion* sobre la realització del *collage* i narrar oralment. Al llarg de tot aquest procés ens en adonàrem de que la seva participació no havia estat constant i que la facilitat o la fluïdesa amb la qual narraven les seves històries no era homogènia, sinó que alguns joves com en David s'havien implicat molt en la realització del *collage*, de l'*stopmotion*, de l'enregistrament dels vídeos o de la posterior edició, mentre que d'altres com la Lluïsa pràcticament no s'havien implicat en la part de creació digital del procés, però s'havien implicat molt més en l'escriptura i la preparació dels relats.

8.6. Presentació a la Universitat de Barcelona. Un canvi en la relació pedagògica

Un dels motius que els joves havien mencionat per oferir-se voluntaris a participar en aquesta investigació era que visitaríem Barcelona per presentar els resultats. El dia 10 d'abril de 2013, visitàrem tots plegats la Universitat de Barcelona per presentar la recerca que estàvem fent i conèixer a la resta de participants del projecte I+D en el qual s'emmarcava la recerca. Per complir amb la ràtio del centre, hi anàrem acompanyats per un altre professor que s'oferí voluntari.

Aquesta visita va tenir unes repercussions fonamentals en el grup. Per començar, es tractava d'un esdeveniment esperat des del primer dia, sense dubte influenciat pel fet que alguns d'ells no havien trepitjat mai la ciutat. D'altra banda, mentre que per a Alfred fou una bona oportunitat per visitar el *Cosmo Caixa*, per a ells era imprescindible visitar un centre comercial.

Durant les sessions anteriors a la visita, es va generar una sensació de neguit i una actitud d'autoexigència entre els joves que no havíem vist fins aleshores. El projecte es tornava seriós quan es tractava d'intervenir en una institució tant eminent per a ells com era la universitat. Així doncs, va comportar una major dedicació per part del grup i per primera vegada vam organitzar les evidències que havíem generat i vam prendre consciència de tot el que havíem fet fins al moment. També per primera vegada, s'estructuraren i es repartiren les tasques, treballaren per parelles i generaren una presentació de diapositives, recollint fotografies i explicant les fases del projecte.

De la mateixa manera que la presentació implicà un format més acadèmic, la visita a Barcelona i la realització de la presentació representà un altre canvi en la seva relació amb la recerca i amb el grup. De cop i volta, deixaren de referir-se a l'In-Out com si es tractés d'una tasca aliena i es convertí en "el nostre projecte". La visita a la ciutat va ser molt més que una intervenció en públic. Va voler dir sortir de l'espai escolar, passar més de vuit hores junts i compartir moments personals que no havíem compartit mai, com ara dinar, fer-nos una fotografia de grup o visitar plegats una exposició.

En la sessió següent a la presentació, la Simone ens explicà que després de passar el dia a Barcelona, en arribar a casa seva, va explicar a la seva mare que havia gaudit de la sortida perquè "els professors van deixar de ser professors i els alumnes

van deixar de ser alumnes”. Amb aquestes paraules expressava com la relació del grup en aquella visita va canviar les relacions habituals del grup.

8.7. El projecte de l’institut. Un canvi en la implicació dels joves

El darrer moment que canvià la relació del grup amb la recerca fou l’entrega i l’exposició del projecte a l’institut Els Alfacs. Igual que succeí amb la presentació a la universitat, els joves començaren a pensar en la dimensió pública de la recerca i, per tant, en fins a quin punt tot allò que estàvem fent podria arribar a canviar l’educació secundària.

El treball de recerca per a l’institut ens va portar a moure’ns de l’*storytelling* cap a l’anàlisi de tot el que havien mencionat els joves en els seus relats i les propostes de millora de l’institut a partir de tot el que s’havia dit. La setmana del 14 al 18 de juny de 2013, dedicarem vint hores lectives a editar els textos i els vídeos realitzats, a estructurar els resultats i les conclusions de la investigació i a copsar en paraules tot el que havíem fet. De nou, el nostre rol i el dels joves canvià radicalment. La majoria d’ells es convertiren en estudiants compromesos i preocupats per la qualitat del treball. En alguns casos, es mostraven profundament angoixats per la qualificació que obtindrien de l’institut i pel resultat acadèmic.

L’estratègia que vam utilitzar per promoure l’anàlisi tornà a ser visual i evocadora, com el mapa inicial In-Out -*Figura 3*-. Els vam entregar un núvol de paraules realitzat amb *Wordle*² que reunia algunes paraules clau que havien aparegut als relats de l’*storytelling*. Eren paraules relatives a l’aprenentatge i les havíem identificat conjuntament. Tal i com es pot veure a la *figura 8*, les paraules començaren a dibuixar relacions entre els diferents contextos socials en els quals participen els joves. Els contextos d’aprenentatge que s’hi poden veure són diversos i multisituats, sorgeixen de la realització d’activitats –com cantar, fotografiar, ballar, dibuixar, informàtica, compondre o muntar a cavall-, impliquen relacions amb altres individus -

² Wordle. Aplicació online que permet la creació de núvols de paraules a partir dels mots que introdueix l’usuari. A més a més de la diversitat de formats de l’aplicació, aquesta atorga el tamany a la paraula en funció del nombre de vegades que ha estat introduïda. <http://www.wordle.net/>

família, amistat, professors, germana o tiets-, amb sí mateixos -autodidacta, esforç, individual, personal-, amb el context més immediat –adaptar-se, competicions, ajuda, comunicació- i amb el món -internet, cultures, llengües, viatjar, series, horitzons-.



Figura 8. Mapa Wordle de paraules clau dels relats dels joves sobre l'aprenentatge.

A partir de la lectura del núvol de paraules, compartírem una intensa discussió al voltant de temàtiques com ara la divisió dels estudiants per nivells a l'institut; la relació entre el professorat i l'alumnat; els itineraris que podien escollir al batxillerat... L'Alfred els proposà que possessin per escrit individualment tot el que havien reflexionat a través de la discussió, que poc a poc s'anà convertint en els apartats de resultats i conclusions del treball.

Després de moltes hores de feina, varen produir un informe de cinquanta pàgines -annex 2-, una presentació de diapositives i un vídeo de vint-i-tres minuts a partir de l'*storytelling*. Orgulloses, ens acomiadàrem en un dinar al centre del poble, tancant el curs 2012-2013. La sensació d'alleugeriment per finalitzar el treball i les ganes de marxar de vacances es barrejava amb la tristor que implicava acomiadar-nos i, de nou, el dinar s'omplí de *whatsapps*, de vídeos i de converses que poc tenien a veure amb la recerca.

8.8. Epíleg. La configuració de la recerca a través de la relació

Al llarg d'aquest capítol es recullen les experiències que he considerat clau del desenvolupament de la recerca que vaig compartir amb els joves i amb l'Alfred. El capítol no només dóna compte del procés que seguirem per tal que els joves creessin les seves històries d'aprenentatge, sinó també d'aquelles experiències que representaren un canvi en la nostra relació amb la recerca i entre nosaltres.

El primer d'aquests moments fou la negociació i l'entrada al camp. D'una banda, fou significatiu que el procés de negociació es realitzés des de dins i, per tant, l'Alfred fou qui arribés a un acord amb la direcció. Mentre que el director va prioritzar que els estudiants aprofitessin les sessions que realitzaríem per avançar en un treball escolar, l'Alfred va prioritzar que els joves decidissin participar en el projecte i no s'obligués a ningú a ser-hi. Aquests dos aspectes tingueren conseqüències tant pel que fa a les raons per les quals els joves decidiren participar com a la relació que establiren amb l'Alfred, amb mi i amb la recerca.

D'altra banda, aquesta mateixa diversitat d'interessos que podem veure entre el director del centre, jo com a investigadora i l'Alfred com a professor i investigador, també es trobava entre els joves. Les seves raons per implicar-se en el procés d'investigació foren tant diverses com les seves històries de vida. En finalitzar, me'n vaig adonar de que precisament en aquesta diversitat de perspectives es trobava la riquesa de la recerca participativa, doncs ens permetia captar la diversitat i la complexitat de les subjectivitats dels individus. Des del primer moment, tots els participants arribàrem amb una història de vida singular, veníem d'uns contextos socials molt diversos i, per tant, teníem unes perspectives úniques i diferents a les de la resta.

La recerca començà amb un mapa realitzat pels investigadors que representava el dins i el fora de l'institut. Constituï una eina per començar a abordar la recerca, doncs ens va permetre parlar sobre nocions com aprenentatge, institut, relació i comunicació. També ens va portar a descobrir que cadascun d'ells havia situat al mapa contextos o activitats especialment significatives en les seves vides a través de les quals aprenien, com foren l'esport, l'audiovisual, la fotografia, el dibuix, les manualitats, els viatges, el teatre, la música i l'amistat.

Tot i que creàrem un espai a *Google Drive* on podien compartir qualsevol tipus d'evidència relacionada amb aquests contextos i activitats, això no succeïa. Per això vam realitzar dues sessions en les quals introduïrem la noció d'investigació com a documentació i els vàrem convidar a escriure relats sobre les seves experiències d'aprenentatge. Aquest moment marcà un abans i un després en la relació entre nosaltres i amb la investigació. Els joves començaren a interessar-se per les experiències dels altres membres del grup, els fou més fàcil pensar en les evidències que podien portar per narrar les seves històries i les sessions esdevingueren un espai on deixar-nos endur per les converses i les preocupacions dels joves, mentre que l'Alfred i jo cada vegada teníem menys un paper d'experts.

Les últimes fases de la recerca foren la realització d'un *collage* amb les imatges que portaren els joves sobre les seves experiències d'aprenentatge i la narració oral de les experiències davant d'una càmera de vídeo. En aquest moment, l'Alfred i jo ens en adonàrem de que la participació dels joves durant tota la recerca no havia estat constant, sinó que la facilitat, la fluïdesa i la comoditat amb la qual participaven en cadascuna de les etapes eren heterogènies. Mentre alguns joves s'implicaven molt en alguns moments, d'altres s'implicaven més en uns altres.

Finalment, destaco dos esdeveniments que canviaren de nou la nostra relació, però sobretot la relació dels joves amb la recerca. D'una banda, quan vàrem preparar la visita de la Universitat de Barcelona per presentar la investigació que estàvem fent, les sessions prengueren un format més acadèmic i començarem a dedicar temps a preparar la presentació. Aquest fet portà als joves a deixar de referir-se al projecte com si fos una tasca aliena per a convertir-se en el "nostre projecte". L'altre esdeveniment fou l'exposició del projecte a l'institut. De la mateixa manera que succeí amb la presentació a la universitat, el grup començà a responsabilitzar-se com mai per les tasques, coordinant-se, repartint-se feina i redactant el treball que havien de presentar. Alhora, però, també els feu prendre consciència de la dimensió pública de la recerca, preguntant-se fins a quin punt allò que estaven fent podia canviar la situació educativa del nostre país.

Capítol 9. Les experiències d'aprenentatge dels joves a través de contextos

Investigar l'aprenentatge no pot reduir-se únicament a les pràctiques que tenen lloc en les institucions educatives formals. Tot i que moltes vegades relacionem l'aprendre amb institucions com l'escola, l'acadèmia o la universitat, en realitat aquest té lloc a tot arreu, constantment, quan estem oberts i també quan menys ho esperem (Thomas i Brown, 2011). Tanmateix, en aquests moments la mixtura entre mitjans analògics i digitals facilita l'accés a una quantitat exuberant de fonts d'informació, espais d'interacció i eines de creació que multipliquen els contextos de construcció i de compartició de coneixement pels quals transitem. Per això l'èmfasi d'aquest capítol és l'aprenentatge dels joves a través dels contextos socials dels quals formen part. A partir dels relats de les seves experiències, exploro la qüestió: com aprenen els joves en els processos d'aprenentatge que tenen lloc en espais formals, no formals i informals.

L'aproximació teòrica sociocultural m'ha portat a explorar les experiències dels joves, fent èmfasi en els contextos en els quals es produeix aprenentatge, en les estratègies que posen en pràctica i en les condicions i interaccions que afavoreixen o dificulten que aprenguin. Els *storytellings* elaborats pels participants giraven entorn a experiències d'aprenentatge en contextos socials reals com ara viatjar, practicar esport o realitzar manualitats i per això parteixo de la noció d'aprenentatge situat (Lave & Wenger, 1991). La intenció, doncs, no és generalitzar els resultats a qualsevol activitat d'aprenentatge, sinó identificar i dialogar amb els aspectes comuns i divergents de la recerca que fan referència al *com*, *perquè* i *amb qui* es vinculen els joves en els processos d'aprenentatge a través de diversos contextos.

L'antropòleg Arousack (2013) empra el terme *snapshot* per a referir-se a la descripció antropològica i reflexiva d'escenes reconstruïdes a partir d'aproximacions etnogràfiques al camp. Tal i com menciona l'autor, els *snapshots* etnogràfics ens ajuden a dilucidar els petits canvis. Sense ells, no podríem ampliar el que ja sabem sobre un fenomen tant ampli com és l'aprendre. Per això la presència de relats escrits i visuals dels joves és central en aquest capítol, en el que es presenten les històries relatades pels joves. Les seves narratives tant textuals com visuals em permeten

reconstruir les escenes en les quals es produí aprenentatge. La intenció no és il·lustrar una part aïllada d'aquest fenomen, sinó desplegar la seva complexitat per tal de formular noves preguntes i generar transferències a altres contextos.

9.1. La diversitat de contextos socials en les històries d'aprenentatge

La Frida és una apassionada de les manualitats, la cuina, la lectura i la música. En el futur, li agradaria ser periodista. Per això des del primer dia que va participar en aquesta recerca, va destacar la importància que tenia per a ella rebre una bona formació a l'institut per estar preparada pel futur, però alhora reconeixia que tot el que aprenia fora de l'institut li serviria "més per a viure". Aprenia aspectes que no tenien cabuda en el currículum escolar.

Quan fou l'hora de decidir què volia explorar a través d'aquesta investigació, es trobà davant d'un gran dilema. D'entre aquests quatre amplis universos de coneixement, en quin li agradaria aprofundir? Tot i que va dubtar uns quants dies, finalment la seva decisió no va sorprendre a la resta del grup. La majoria ja sabia que les manualitats li encantaven. Sempre que podia, preparava la plastilina, els llapis de color, les cartolines, la fusta o qualsevol altre material que trobés per casa, per tal de generar els seus propis dissenys.

Anys enrere, considerava que fer manualitats simplement servia per ocupar el seu temps, però mica en mica, se n'adonà de que no només es tractava d'una manera de distreure's quan tornava de l'escola, sinó que era quelcom reconfortant, que l'ajudava a relaxar-se i a més a més els resultats que obtenia l'omplien com a persona. Amb el temps, també va descobrir que crear volia dir comunicar-se, i per tant, les manualitats es convertiren en un mitjà a través del qual expressar les seves preocupacions o transmetre aquells temes que li semblaven greus, com ara el maltractament de la dona.

Per tal d'elaborar el seu relat, la Frida va fotografiar algunes de les seves manualitats i creacions culinàries que li van permetre narrar la seva experiència amb l'art. Reflexionant, prengué consciència de que darrere de les seves creacions hi havia un procés d'aprenentatge que havia implicat perfeccionar les seves tècniques

plàstiques, tenir cura del material i de la presentació i cultivar la virtut de la paciència, un dels grans reptes de viure en una societat que es mou a ritmes frenètics.

Un altre aspecte significatiu del seu relat era la diversitat de contextos en els quals considerava que havia desenvolupat i posat en pràctica les competències, perfeccionat les tècniques i cultivat les virtuts necessàries per a ser artista. Aquests entorns, però, no es configuraven per separat, ni tant sols tenien una ubicació geogràfica pròpia. Es tractava de contextos que constantment convergien entre ells i que es caracteritzaven per les interaccions que es donaven entre els individus que en formaven part.

El context social més destacat per la Frida fou la família. Considerava que diversos membres havien estat referents i propulsors del seu aprenentatge. Tal i com narra a la cita següent, el seu pare fou escultor d'inoxidable, el seu tiet, professor de la facultat de Belles Arts de la Universitat de València i la seva mare i la seva àvia, grans cuineres. Inclús el seu germà gran havia estat un referent per a ella, intentant imitar-lo quan observava com dibuixava. El saber d'aquests familiars i la seva disposició a ajudar-la els convertiren en referents significatius per al seu aprenentatge.

En les manualitats, el meu pare, que és escultor d'inoxidable i un dels meus tiets, que és professor de belles arts a la facultat de belles arts de València, m'han inculcat moltíssim certes tècniques per a millorar quan feia les manualitats. Gràcies a ells vaig aprendre a acabar les coses bé, polides i en una presentació decent, a cuidar el més mínim detall i amb precisió. En quan a la cuina la que m'ha instruït molt ha sigut la meva mare. La meva àvia també, però malgrat el poc temps que hem tingut per a passar juntes fent coses d'aquestes, la meva mare sempre ha estat amb mi a l'hora de la cuina i sempre m'ha ensenyat els seus petits trucs [Frida. Quinzena sessió. 12 de febrer de 2013].

El segon context estava configurat per *l'escola i l'institut*, no només referint-se als espais pròpiament curriculars, com l'aula, sinó també als espais informals. La cita següent fa referència al còmic que l'acompanya –*Imatge 3*–, que fou dissenyat per la Frida perquè a l'institut li van proposar treballar aquest format de representació.



Imatge 3. Còmic elaborat per la Frida a l'institut.

Alguna imatge d'aquestes que he triat són un treball. Ens van manar fer un còmic a classe i vaig decidir fer-lo així, com està a la imatge. (...) Hi va haver una temporada que al cole- és a dir abans de venir aquí a l'institut- els divendres per la tarda teníem Plàstica i jo adorava aquella hora. I totes les setmanes buscava un "rato" per a poder portar alguna manualitat nova a aquella tarda de Plàstica [Frida. Quinzena sessió. 12 de febrer de 2013].

A la segona part de la cita, la Frida destaca l'assignatura de Plàstica de l'escola primària on va estudiar. Per a la Frida, el paper d'aquesta professora fou clau en el context social escolar. D'una banda, perquè animava als estudiants a portar a classe les manualitats que feien a casa, cada divendres per la tarda. D'altra, per la disposició a establir vincles amb esdeveniments no acadèmics, proposant-los participar en

concursos de manualitats fora de l'institut. La Frida va decidir participar en un d'ells, demanant ajut al seu tiet, amb qui va construir una làmpada a partir de material reciclat. La *Figura 9* il·lustra la convergència entre el context familiar i el context acadèmic, entre els quals transitava generant vincles constantment.

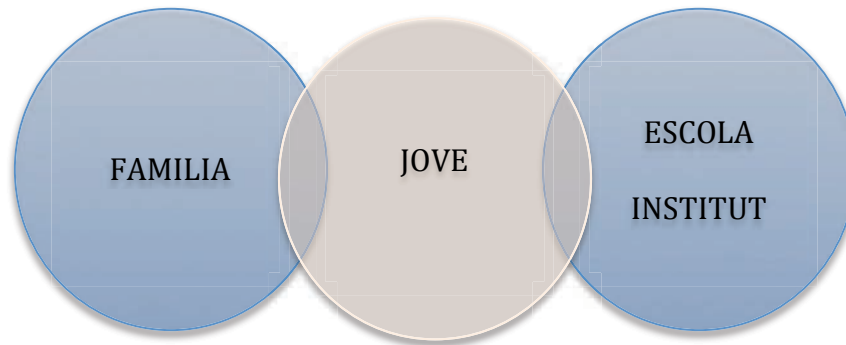


Figura 9. Convergència de les esferes familiar i acadèmica.

La tercera esfera d'aprenentatge que aparegué al relat de la Frida foren els entorns virtuals. Concretament, feu referència a la utilitat de cercar a internet receptes de cuina, complementant els consells de la mare i l'àvia –*Figura 10*-. Entorns virtuals com els *Blogs*, els *Fòrums*, els serveis de xarxa social com *Facebook*- i les pàgines web de tutorials i de compartició de vídeo com *Youtube* foren referenciats no només per la Frida, sinó per sis joves més. Els situaren com a contextos centrals a l'hora d'aprendre cuina, edició de vídeo, informàtica, composició de música, dibuix, idiomes i fotografia.

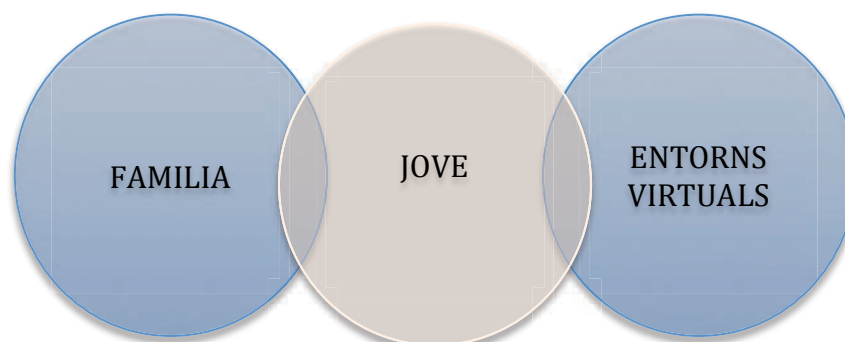


Figura 10. Convergència de les esferes familiar i virtual.

Les amistats no tingueren un rol central en la història d'aprenentatge narrada per la Frida, però estigueren presents en el relat perquè la reconeixen com a artista i rebien les seves manualitats com a regals. En altres casos, però, les amistats se

situaren com a context social central, com és l'aproximació de la Simone a la cultura islam, a través de la seva amistat amb l'Hadas -veure apartat 9.2.3-.

Després d'analitzar les narratives dels onze joves, vaig observar que cada individu formava part d'una sèrie de contextos socials, a través dels quals construïa la seva identitat com a aprenent (Arnseth i Silseth, 2013). Tot i que no apareixien amb la mateixa freqüència o importància, tots ells tenien implicacions en el seu aprenentatge. Els trànsits dels joves per aquests contextos eren constants i en molts casos, inconscients. Les quatre esferes principals dels seus universos d'aprenentatge foren la família, l'institut i les activitats extraescolars, les amistats i els entorns virtuals -
Figura 11-.

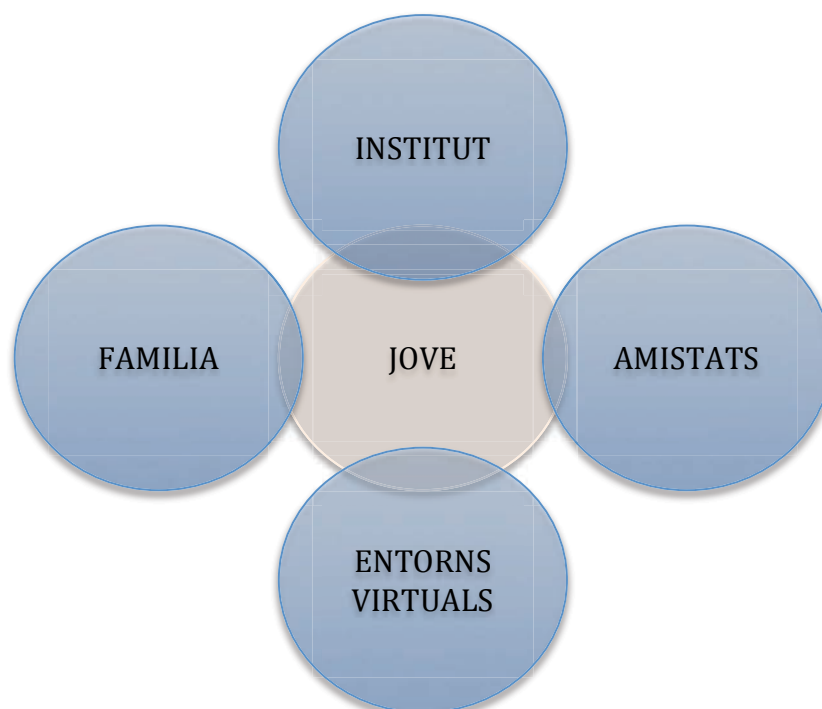


Figura 11. Convergència entre els contextos socials familiar, acadèmic, virtual i amistats.

Un aspecte de la relació entre els joves i els contextos socials dels quals formen part és la disposició d'oportunitats i de mitjans necessaris per realitzar un activitat (Barron, 2010). Ja es tractés de fotografiar, viatjar, fer esport, manualitats o tocar un instrument, per a totes aquestes activitats es necessitava un material. I tot i que els joves poguessin trobar-lo en qualsevol dels contextos, tal i com es pot veure en les cites d'en David i la Vivian, la família era una institució especialment influent.

Pero claro, siempre tenía pues, las cámaras que teníamos todo el mundo en casa, esas que... Las de carrete. Y pues, cuando salieron las digitales mi madre me compró una [Vivian. Setzena sessió. 19 de febrer de 2013].

Raquel: I d'on va sortir la càmera?

David: De mi.

Raquel: Te la van portar els reis?

David: No, me mare la tenia.

[Conversa entre David i Raquel. Tretzena sessió. 29 de gener de 2013].

Per als dos amants de la fotografia i del vídeo, la disposició de càmeres fotogràfiques a la llar va ser clau. El fet de disposar d'una càmera a casa va fer possible que despertés la seva curiositat per la fotografia, tot i que en cap dels dos casos es mencionà que els pares fossin experts d'aquest àmbit ni que els acompanyessin en el procés d'aprenentatge.

9.2. Creadores d'estratègies d'aprenentatge autònom

La Simone era una de les participants més reflexives del grup. A la primera sessió, les seves aportacions ja sobresortien i generaven mirades de sorpresa entre la resta. En comptes de parlar de fotografia, de xarxes socials o de sèries de televisió, afirmava que les seves activitats preferides eren sortir a passejar i pensar. Aquesta curiositat la portà a consolidar una molt bona relació d'amistat amb l'Hadas, una jove de setze anys que acabava d'arribar del Marroc i pràcticament no parlava català ni castellà. Només conèixer-se, comunicar-se va esdevenir tot un repte, que en un primer moment van solucionar utilitzant gestos i paraules d'idiomes que les dues coneixien superficialment: l'anglès i el francès. Amb el temps, aconseguiren integrar el català, el castellà i l'àrab a les seves converses, fruit de l'interès per la cultura i l'idioma de l'altra.

Un element que destacava de l'experiència de la Simone era la creació d'estratègies d'aprenentatge autònom per tal de comunicar-se amb l'Hadas, aprendre

àrab i endinsar-se en la cultura musulmana. I no de qualsevol estratègia, sinó d'estratègies que donaven resposta a les seves curiositats i s'adaptaven a les seves necessitats.

Totes dues compartien objectius similars: aprendre de la cultura de l'altra i el seu idioma. Mentre l'Hadas necessitava adaptar-se al nou context, la Simone sentia una gran curiositat pel món àrab. Al seu collage hi situà una fotografia seva amb la samarreta del Fútbol Club Barcelona -un element de la cultura catalana-; una fotografia de la seva mà i de l'Hadas pintades amb henna –*Imatge 4* –un element de la cultura marroquí-; i un escrit en àrab fet per ella mateixa, mostrant l'aprenentatge de la llengua, fruit de la relació d'amistat.



Imatge 4. Part del mural de la Simone sobre la seva relació amb l'Hadas.

[L'Hadas] també em va explicar una mica el seu idioma i tot això. I també m'ha ensenyat una mica a escriure. I aprenia una mica jugant, perquè jugàvem a cartes o a jocs de taula i a l'hora d'apuntar els noms i coses així, en comptes d'apuntar-los en el nostre alfabet ho apuntàvem en alfabet àrab. Llavors ella m'ensenyava a llegir, m'ha ensenyat a escriure un parell de noms, com es veu a les fotos i així. També sé un parell de paraules en marroquí i les aprenia perquè anàvem a passejar pel poble amb les

seves germanes i la petita, cosa que veia, em deia el nom. [Simone. Dinovena sessió, 12 de març de 2013].

Tal i com narrava la Simone, mentre practicava el català i el castellà amb l'Hadas, ella la introduïa en la seva llengua i cultura: la cuina marroquí, l'àrab, els costums socials i els conflictes culturals del seu país. Com es pot veure a la cita, les estratègies generades es basaven en *jocs* que li facilitaven aprendre l'alfabet àrab. La primera consistia en escriure les paraules que apareixien als jocs de taula; la segona, en passejar per la ciutat amb les germanes petites de l'Hadas. Concretament, quan tornaven de l'institut cap a casa, jugaven a senyalar objectes del carrer i indicar la paraula en àrab. La Simone havia d'intentar memoritzar-les i en arribar a casa, jugaven a preguntar-li quantes paraules recordava.

Aquestes estratègies compartides per la Simone i l'Hadas eren personals, úniques i donaven resposta a les curiositats i necessitats sentides. En aquesta experiència, no existeix cap referent adult que guiï el procés d'aprenentatge, sinó que de manera autònoma, les dues joves es toparen amb la necessitat de superar el repte de comunicar-se i d'entendre a l'altra. Això no vol dir que no fossin conscients del que aprenien, sinó tot al contrari. Es tractava d'*estratègies conscients* que juntes descobrien i generaven, a través de la seva relació d'amistat.

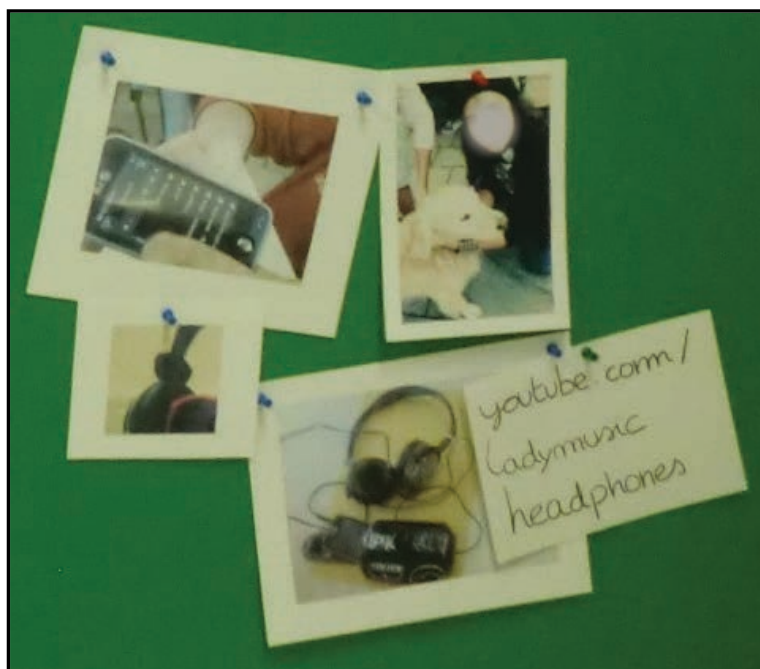
D'altra banda, alguns dels aprenentatges autònoms narrats pels joves no eren conscients o intencionals, sinó inconscients o incidentals (Holzkamp, 1993). Al relat de la Montse, se situava clarament la diferència entre aquests dos tipus d'aprenentatge. Des de ben petita, havia estat rodejada de música, perquè els seus pares eren propietaris d'un bar i la cadena de música "Cuarenta Principales" l'acompanyava totes les tardes. Independentment de si estigués berenant, fent deures, jugant o sopant, inconscientment anava escoltant música i cantant.

La Montse també va mencionar *estratègies d'aprenentatge conscients*. Com la seva família no la recolzava amb la carrera musical ni reconeixia el seu talent, al relat oral afirmava -amb to resignat-, que una de les seves mancances era no haver construït una base de coneixement musical, ja que mai havia pogut assistir a classes

més enllà de l'institut. Per tal d'afrontar aquest repte, la Montse recorria al context social de les amistats, trobant-se amb una amiga que tocava la guitarra. Juntes, interpretaven la melodia de les cançons que composava. Sense aquesta amistat, les seves creacions potser haguessin quedat únicament com a idees al seu cap, mentre que a través de la relació donaren forma a les idees plegades.

Al llarg dels darrers anys, havia anat desenvolupant i perfeccionant estratègies per tal d'aprendre més fàcilment a interpretar les cançons. Tal i com ella mateixa explica a la cita de la *Imatge 5*, el procés era molt metòdic. En primer lloc, reutilitzava les llibretes antigues de l'institut per anotar la lletra d'una cançó i estudiar-la, remarcant encara més la necessitat de fer-ho si l'idioma no era el propi. En segon lloc, la descarregava al mòbil per escoltar-la des de qualsevol lloc, reiterativament. Finalment, la interpretava tot mirant la llibreta i escoltant la cançó original, per tal de practicar la pronunciació en idiomes tant variats com el català, el castellà, l'anglès, el francès, l'alemany o el japonès.

A més a més de les llibretes de l'institut i els bolígrafs emprats per anotar les lletres, al seu espai del collage –*Imatge 5*- hi situà tres dispositius que sempre duia amb ella: el mòbil –per descarregar les cançons-, el reproductor mp3 –per reproduir-les- i els cascos –per escoltar-les-. Destacava com a entorn virtual el canal de *Youtube* en el qual publicava les seves cançons.



Imatge 5. Fragment del collage de la Montse sobre música.

Per aprendre una cançó el primer que faig és, tinc una llibreta en blanc, aprofitada de l'any passat de Naturals, que utilitzàvem llibretes en blanc, i llavors el que faig és escriure la cançó, sobretot si és en anglès, i llavors com normalment ja me les sé, perquè d'escoltar-les... O sigui, les fico al mòbil i les escolto molt, fins a intentar avorrir-les si cal, i llavors *agarro* la lletra, que la he apuntat a la llibreta. I quan la sento llegeixo la llibreta i intento pronunciar-ho bé [Montse. Dissetena sessió, 26 de febrer de 2013].

Les experiències d'aprenentatge que narraren la Simone i la Montse tenien quelcom en comú. Totes dues s'havien trobat davant de reptes, fruit de l'*interès* o de la *necessitat*, i totes dues desplegarren estratègies per tal de resoldre'ls. Les estratègies d'aprenentatge foren més o menys conscients, però totes s'adaptaven a les seves necessitats i eren personals. És a dir, no per a tots els aprenents resultarà fàcil i apassionant aprendre jugant a jocs de taula, ni tampoc anotant la lletra d'una cançó i repetint-la una i una altra vegada, fins a memoritzar-la. Per últim, la darrera estratègia narrada per la Montse era *individual*, mentre que l'estratègia que compartien la Simone, l'Hadas i les seves germanes petites era *col·laborativa*. En tots els casos, però, existeix un mètode, més o menys explícit.

L'aprenentatge autònom basat en un repte o un problema estigué present en pràcticament tots els relats. Per en David, un problema al *hardware* del seu ordinador esdevenia el punt de partida per aprendre informàtica. El repte de la Teresa era el de mantenir l'equilibri quan remava individualment i la Frida volia reutilitzar material sobrant per a generar art. El que tenen en comú tots aquests punts de partida és que per tal d'afrontar un repte era necessari plantejar què es necessitava. A partir d'aquí, una multiplicitat de camins, possibilitats i estratègies s'obren per a l'aprenent per tal de solucionar i afrontar el repte.

9.3. Construcció de saber i nous prismes per a la comprensió

Els pares de la Teresa eren francesos i per tant, parlaven el francès amb ella en el seu dia a dia. Tot i així, quan entrava a l'institut, les seves qualificacions a l'assignatura de Francès no passaven de l'aprobat. Ella mateixa es preguntava, a través de la recerca, com podia ser que una persona amb el francès com a llengua materna no tingués un Excel·lent en la matèria.

A través de l'anàlisi dels relats dels joves, me'n vaig adonar de que aquesta paradoxa no fou mencionada únicament en relació a les llengües, sinó a altres àmbits del coneixement. Entendre i fer-se entendre en francès no tenia perquè voler dir dominar la gramàtica, l'expressió oral o la ortografia necessàries per aprovar els exàmens. Però tampoc la passió de la Simone per la segona guerra mundial implicava poder o voler estudiar de memòria els continguts del llibre. Aquesta contradicció pot tenir a veure amb la diferència que existeix entre propiciar l'aprenentatge i realitzar activitats inconnexes i descontextualitzades. A continuació, les històries de la Simone, la Júlia i en Carles diluciden algunes diferències entre aquestes pràctiques pedagògiques.

La Simone havia après algunes nocions d'àrab a través de la seva amistat amb l'Hadas. A diferència de l'abordatge de les llengües a l'institut, el seu aprenentatge tenia dos punts de partida: l'interès i la necessitat. Per a la Simone, era més senzill aprendre una llengua quan es trobava en una situació en la qual realment necessitava utilitzar-la per a conviure amb les persones que l'envoltaven. A la cita podem veure com remarcava la importància del *sentit* i del *valor* que té aprendre una llengua a l'institut i aprendre-la fora. Quan no existeix una motivació per aprendre l'anglès, més enllà d'aprovar un examen, l'aprenentatge no tindrà el mateix valor i sentit que quan es fa per necessitat i per interès.

Per aprendre una llengua de vegades hi ha més voluntat d'aprendre-la o l'aprens de millor manera si realment tu has de conviure amb aquella llengua o necessites... És a dir, per a poder comunicar-te, com per exemple nosaltres, hem de saber parlar la mateixa llengua, perquè sinó no ens entendríem. D'altra banda, si tu estudies una llengua a classe, per exemple, com podria ser l'anglès, i no tens cap motivació per aprendre

aquesta llengua, potser sí que l'aprenguis, però no tindrà el mateix... El mateix sentit, el mateix valor [Simone. Dinovena sessió, 12 de març de 2012].

La Simone no fou la única que va diferenciar l'aprenentatge que tenia lloc fora de l'institut i el que tenia lloc dins. També ho feu la Júlia, apassionada de la música i del teatre. A través de la recerca, va explorar la seva relació amb les arts escèniques, parlant de tot allò que li aportava fer teatre: posar-se a la pell d'altres persones, treballar el moviment, controlar la respiració i conèixer el propi cos.

Una de les preguntes que li formulàrem fou quina relació trobava entre estudiar el guió per una obra de teatre i estudiar per un examen de Ciències Socials de l'institut. En aquell moment, em sorprengué la claredat i la rapidesa de la seva resposta: el que diferenciava aquests dos contextos era la necessitat d'improvisació i de comprensió.

Raquel: ¿Es igual que aprender para un examen de Sociales y ponerlo en un examen o es distinto?

Júlia: No, porque se trabaja también la improvisación. El público nunca sabe lo que tú vas a decir, entonces tienes una cierta ventaja sobre ellos. Si de repente no te sabes el texto, el trabajo también de actriz es saber sobrellevar la situación, tienes que entender la situación más que entenderte el texto. Entonces, si tu has entendido la situación y de repente no sabes que decir, ya te sale de por sí, pues te puede seguir saliendo igual de bien [Júlia. Divuineta sessió, 5 de març de 2013].

La seva resposta desvetlla dues nocions de saber. En primer lloc, la de saber superficial, quan no cal entendre les situacions que s'estan treballant, sinó simplement memoritzar la informació a curt termini. Per exemple, estudiar per un examen tipus test, moltes vegades té a veure amb memoritzar fil per randa la informació, sense necessitat de comprendre globalment les situacions de les que s'està parlant. En canvi, quan ella es refereix a l'aprenentatge que requereix estudiar un guió de teatre, parla d'entendre la situació, més que recordar el text de memòria. Quan l'aprenentatge és situat, no és tant important que les paraules utilitzades siguin exactes, sinó que el sentit s'hagi entès i interioritzat.

El relat d'en Carles també girava entorn a l'aprenentatge autèntic, però encara feu un pas més enllà. Es tractava d'un jove excel·lent a l'institut, que des de l'inici reconeixia amb guspires d'inconformitat a la seva veu que la seva vida es basava en assistir a l'institut, fer deures, nedar i mirar la televisió. No tenia cap interès en explorar aquestes quatre pràctiques quotidianes a través d'aquesta recerca, així que va triar una experiència que feia ocasionalment: viatjar amb els seus pares.

En cadascun dels viatges, en Carles comprava una bola de neu de *souvenir* que li permetia recordar alguns moments importants per a ell del viatge. Tal i com narra a la cita que acompanya la *imatge 6*, a diferència del dia a dia, viatjar li permetia ampliar els seus horitzons de coneixement.



Imatge 6. Bola de neu dels viatges d'en Carles.

Cada dia més o menys aprenc el mateix, però quan viatge és com si ampliés els meus horitzons de coneixements i tot això. (...) Les experiències han sigut tant emocionals com... físiques no... culturals, etzètera. Hi ha molta diferència de com es viu aquí a com es viu a altres parts del món. Per exemple, sobretot destacar el paper de la dona, la forma de vestir, els rols que es viuen en aquella societat [Carles. Dissetena sessió, 26 de febrer de 2013].

En Carles va remarcar les aportacions que significava per a ell viatjar: aprendre de les altres cultures, conèixer formes de vida diferents a la pròpia, enriquir el coneixement personal i acadèmic, trencar la monotonia i generar una mirada crítica. Tal i com es pot llegir a la cita, el rol de la dona o la manca de recursos que va veure a Tunis el van portar a adonar-se de les diferències socioculturals i econòmiques entre els països, afirmant: “amb el que jo menjo en un dia, una família sencera es podria alimentar durant una setmana”. Des de l'experiència situada, se n'adonava de les diferències entre el Vaticà i Tunis i li semblava incompreensible passar un dia en un país on “la gent es baralla per un tros de pa, i el dia següent a una ciutat on la gent tira a la brossa el caviar perquè no tenen més gana”.

Tal i com digué en Carles, “els llibres et poden explicar tot el poder que tenia l'església en aquella època i altres coses, però la millor manera d'entendre-ho es anant allà i veure-ho amb els teus propis ulls”. De nou, ens parla d'un tipus d'aprenentatge autèntic, que té lloc en un context real i que implica una transformació. Dennis Atkinson (2011: xii) descriu “real learning” com un procés de renovació, “a process through which learners leap beyond themselves into new accommodations of learning and what it might mean to learn”. En el cas d'en Carles, aquest aprenentatge és el que implica l'ampliació dels horitzons i la *construcció de nous prismes* a través dels quals mirar i comprendre la realitat.

El relat de la Simone, però, deixava entreveure que no és necessari viatjar per prendre consciència del prisma des del qual estem acostumats a mirar, per tal de construir-ne de nous. També podem relacionar-nos amb persones d'altres cultures, des del respecte i la curiositat.

Amb [Hadas] he après moltes coses a nivell personal, perquè m'ha ensenyat a veure la vida d'una altra manera, a partir d'una altra cultura, i et dones compte de que tu estàs acostumat a veure una cosa, però no vol dir que com la vegis tu sigui la manera correcta, sinó que hi ha més maneres de veure les coses [Simone. Dinovena sessió, 12 de març de 2013].

Les experiències relatades pels joves descriuen un aprenentatge autèntic que promou l'ampliació dels horitzons i va més enllà de la memorització i la repetició. Un exemple d'aquest aprenentatge sorgeix d'entrar en contacte amb altres cultures i indrets, possibilitant que s'entengui que existien altres maneres de viure i comprendre i es dialogui amb elles. Aquesta és una temàtica primordial per aprendre a viure en una societat globalitzada, en que la migració i la interculturalitat són el primer punt de l'agenda social i política.

9.4. Qüestionament de la fractura entre l'aprendre i l'ensenyar

En David estava cansat de no fer res per les tardes, en sortir de l'institut. Una dia qualsevol, navegant per internet, va topar-se amb un usuari de *Youtube* que publicava vídeos fets per ell, perseguint l'objectiu de distreure's una estona. En aquell moment, en David va decidir que aprendria a gravar i editar vídeos. Tenia dotze anys i la seva intuïció guiava la navegació per internet, des de l'ordinador de casa seva. Començà preguntant-se quins programes necessitava per editar i com podia descarregar-los, aprofundint a continuació en el seu ús. Aquell interès el va portar a descobrir un ampli univers audiovisual, compost per l'edició de fotografia, la producció de música, el disseny de logotips i cartells, la programació de pàgines web i la reparació d'ordinadors.

A simple vista, el seu procés d'aprenentatge semblava solitari: passava hores i hores davant de l'ordinador. Però si analitzem l'ús que feia dels mitjans digitals, ens en adonarem de que la navegació a través d'entorns virtuals implicava interaccions socials constants. A *Youtube*, els vídeos i tutorials que visualitzava eren publicats per altres usuaris; els *Fòrums* estaven iniciats i continuats per usuaris que llençaven preguntes i respostes de l'estil "com crear un nou projecte amb el programa d'edició de vídeo *Premiere*"; els aficionats compartien als seus Blogs consells sobre el retoc d'imatges amb *Photoshop* i a través de la xarxa social *Facebook* mantenia la relació amb els amics que no podia veure físicament.

Segons Lave i Wenger (1994), l'aprenentatge situat implica que els individus amb intenció d'adquirir una expertesa concreta participin en comunitats de professionals, submergint-se en les seves pràctiques socioculturals. En David

destacava precisament la seva participació com a *aprenent* en les comunitats virtuals de dues maneres. En primer lloc, visualitzant i llegint les publicacions d'usuaris més experts a internet, per tal de posar en pràctica els coneixements en els seus propis projectes. I en segon lloc, publicant els propis vídeos al seu canal de *Youtube*, per rebre consells i propostes de millora d'altres usuaris.

El seu paper a les comunitats virtuals, però, no era només com a aprenent, sinó que alhora *ensenyava i aportava* el coneixement que anava adquirint, fent crítiques constructives als vídeos d'altres usuaris i compartint les seves creacions. Aquest doble posicionament a les comunitats virtuals per part dels joves implica el qüestionament de la fractura que sovint trobem en molts contextos escolars entre aquell que ensenya i aquell que aprèn. Ito et. al. (2008) feren referència a aquests joves que realitzen aportacions a les comunitats virtuals a mesura que van creixent i sabent-ne més. Destacaven el posicionament actiu i agent dels joves, no únicament com a consumidors de cultura, sinó també com a creadors.

D'altra banda, en David no es posicionà únicament com a expert en els entorns virtuals. De seguida va traslladar aquest posicionament d'expert a la gran comunitat presencial de la qual formava part: l'institut Els Alfacs. Era un dels joves més ben valorats pels seus companys i per una part del professorat, entre altres raons per la seva expertesa en l'àmbit informàtic i audiovisual. Els seus coneixements i competències d'informàtica i audiovisual estaven molt per sobre de la de la resta de companys i d'alguns professors, degut a les hores que passava indagant per internet i posant en pràctica tot el que aprenia, amb la seva càmera i el seu ordinador portàtil.

Al seu relat, explicava com s'havia convertit en un expert en la comunitat escolar –*Imatge 7*-. Cada vegada que sorgia un problema informàtic a l'aula, docents i estudiants es giraven cap a ell, esperant que tingués la solució. En les assignatures en les que es demanava una tasca de creació de vídeo, en David també es mostrava disposat a ajudar-los, fins i tot treballant amb ells a casa, tal i com explica a continuació.



Imatge 7. David preparant el karaoke al pati.

Enseñaba a mis amigos cómo se hacen los vídeos, pues venían conmigo a mi casa y todo eso, y les enseñaba cómo se hacen. Y para yo no hacer el trabajo, y eso, pues lo hacen ellos. Les digo, mira, pues tienes que hacer esto, clicar aquí; bueno, todo lo que tienen que hacer, y lo hacen. Así aprenden ellos también y yo no gasto energía [David. Divuitena sessió, 5 de març de 2013].

Per voluntat pròpia i sense cap implicació en les seves qualificacions, col·laborava per organitzar esdeveniments per als altres estudiants durant l'hora del pati, a final de curs o per alguna assignatura, ajudava a un professor en un espai extraescolar sobre audiovisuals, participava en esdeveniments que li recomanaven fora de l'institut, en els que les seves habilitats foren útils i donava un cop de mà a tots els estudiants i professors que li ho demanessin. Fins i tot va esdevenir el representant dels estudiants de quart d'ESO, escollit la majoria dels seus companys. Ara bé, la seva implicació en les activitats relatives al contingut de les matèries comuns era molt baixa.

Estava disposat a esforçar-se i a col·laborar en qualsevol projecte que estigués relacionat amb els seus interessos, però alhora es mostrava reticent a atendre a les sessions teòriques sobre gramàtica catalana o problemes d'àlgebra. Únicament dos referents de l'institut foren destacats per part d'en David: el professor de Llengua

Catalana i el professor d'Educació Visual i Plàstica. El que tenien en comú aquests dos professors era que buscaven la manera d'enfocar els projectes de l'aula per tal que s'impliqués en la seva elaboració. Però per sobre de tot, el que els caracteritzava era que constantment li proposaven que participés en concursos, fes de voluntari en festivals organitzats a Sant Carles de la Ràpita, col·laborés amb a les activitats per estudiants de l'hora del pati o extraescolars. Aquests *espai alternatiu de compromís* que en David trobà a l'institut foren precisament els que el mantingueren vinculat.

Al seu relat oral, afirmava que aquests dos professors li permeteren prendre consciència de la necessitat de continuar formant-se en el món audiovisual, més enllà del que es pot aprendre a través dels Fòrums o *Youtube*. "Alfred me explica más cosas sobre cómo se hacen los vídeos más profesionales, porque yo pensaba que hacer vídeos solo era grabar y editar, pero en verdad tienes que saber los puntos, la cámara donde tiene que estar y todo en orden..." [David. Divuitena sessió, 3 de març de 2013].

Gràcies al reconeixement, el recolzament i la orientació d'aquest professorat, va reconèixer la necessitat de construir una base de coneixement major per a ser un bon professional del món audiovisual. Un camp de possibilitats s'obrí davant dels ulls d'en David per a continuar formant-se. Camp que difícilment s'hagués obert sense ells.

9.5. Diversitat de mitjans: adaptació, creació i interacció

El primer record que tenia la Vivian de la seva relació amb la fotografia era la càmera de carret que va trobar a casa quan era petita. Amb ella, començà a capturar les escenes viscudes a les excursions de l'escola. La veloç evolució de la tecnologia durant els darrers vint anys, propicià que a la càmera de carret li seguís una càmera digital i finalment una càmera rèflex professional que li va regalar la seva mare. Al relat, ens explicava com la família li feu entendre la necessitat d'anar invertint progressivament més diners en la fotografia, en funció de la seva expertesa.

En preguntar-li pels recursos que feia servir per millorar la seva tècnica, en destacà dos de naturalesa molt diversa: el manual escrit i els videotutorials d'Internet.

Si bé agraiïa el recolzament de la seva mare en regalar-li un manual, juntament amb la càmera, la seva resposta fou clara. Considerava el manual avorrit i confús "porque me lío. Porque hay muchos botones y hay muchos nombres que yo no entiendo".

Quan la Vivian se n'adonà de que aquell manual no responia al seu interès de fer millors fotografies, acudí on molts acudim quan tenim un dubte: internet. Concretament comparà el manual d'ús de la càmera amb els vídeos de Youtube, considerant que "el vídeo te enseña el botoncito, te enseña las cosas. Y pues como cada cámara tiene un botón, busco la de mi cámara y me sale".

Sense cap intenció d'idealitzar els mitjans digitals en detriment dels analògics, considero que el relat de la Vivian posa de manifest les possibilitats que ens brinda tenir a la nostra disposició una gran varietat de recursos i d'entorns a través dels quals podem aprendre. Al ser de diversa naturalesa, cadascun d'ells s'adapta més o menys a les nostres necessitats. Per tant, fora de l'institut, els joves triaven aquells recursos o entorns que consideraven més adequats, d'entre tots els que coneixen. Contra més en dominessin, major era la possibilitat d'escollir.

A continuació, se situen tres característiques dels mitjans a partir del relat de la Vivian, entorn a la possibilitat d'adaptació que considerava que li oferien.

a. Organització de la informació i adaptació a les necessitats.

La manera com la informació estava organitzada en el llibre influïa en com la Vivian podia cercar i relacionar-se amb el coneixement. Imaginem que l'objectiu de la Vivian era enfocar manualment un objecte amb el model concret de càmera del que disposava. La primera característica del manual de text (ja fos digital o en paper) és una organització de la informació lineal i una quantitat d'informació limitada. Mentre que buscar a Google "enfocar con la cámara Canon EOS 5D Mark III" la podia portar a escrits de fotògrafs a *blogs*, videotutorials a *Youtube* i discussions de pregunta-resposta a *Fòrums*. El caràcter de la web li permetia, en aquell moment donat, una navegació a través dels hipervincles que s'adaptessin a la necessitat sentida.

b. Multimodalitat i adaptació al llenguatge.

Avui podem generar i accedir a la mateixa informació en diferents formats. La Vivian podria haver assistit presencialment a un taller sobre fotografia digital, trobar els apunts a Internet, veure la gravació en vídeo o una animació amb il·lustracions a *Youtube*. Aquesta diversitat de mitjans, llenguatges i modalitats implica diferents possibilitats i aproximacions al coneixement. El caràcter ubic dels entorns virtuals afavoreix que l'usuari pugui repetir o retrocedir en el temps tantes vegades com sigui necessari, adaptant-se al seu ritme d'aprenentatge i accedint-hi des d'on i quan vulgui.

c. Varietat de recursos i adaptació al nivell.

Quan la Vivian feu referència al manual de text, ens digué que "sí, te lo explica bien, pero el libro ese yo creo que es para más profesionales". En sentir que el manual no responia al seu nivell de comprensió, el que feu la Vivian fou buscar vídeos que s'adaptessin al que sabia en aquells moments. Amb el nombre creixent de publicacions a Internet, és possible trobar una quantitat exuberant de recursos per a diversos nivells i en diverses llengües.

Aquestes característiques generen un canvi en la cultura d'aprenentatge dels joves -i també dels adults- que ens porten a revisar els processos d'ensenyament i aprenentatge que tenen lloc a l'institut. Ja no té sentit considerar que la única opció per ensenyar quelcom és esperar que un mateix discurs possibiliti l'aprenentatge de trenta alumnes al mateix ritme, al mateix lloc, amb el mateix llenguatge i recursos. Les possibilitats que ens brinda internet evidencien que des d'aquesta concepció de l'aprenentatge, s'està confiant en que cada estudiant estigui exactament al mateix *nivell*, aprengui al mateix *ritme*, amb la mateixa *modalitat* i les mateixes *necessitats*. Com tot canvi de paradigma, però, requereix temps, obertura a l'exploració de mitjans disponibles i consciència de que no tots els joves coneixen, utilitzen i freqüenten els mateixos entorns.

Una altra noció que emergeix de l'anàlisi dels relats de tots els joves en relació als mitjans és la *creació* i la *compartició* de les pròpies creacions, coneixement i opinions. Per la Montse, en David, la Vivian i la Lluïsa, els entorns virtuals eren una finestra oberta a crear i a compartir les seves pròpies composicions musicals, vídeos, curts, imatges i dibuixos. Així com també trobaren en aquests llenguatges, mitjans a

través dels quals expressar i canalitzar com se sentien, què pensàvem o què els preocupava.

De manera similar al que sentia la Mireia amb la natació o a la Frida amb les manualitats, la Vivian expressava: "mi cámara es mi gran psicólogo, es la que me hace expresarme, desahogarme, sentirme mejor...". El seu material fotogràfic no estava organitzat a l'ordinador per dates, sinó per sentiments com "Alegria" i "Tristesia". També diferenciava clarament entre aquelles imatges que feia públiques a les xarxes socials i aquelles imatges privades. A través d'elles, creava metàfores visuals com la que explica a la cita, sobre el caràcter efímer de la vida –*Imatge 8*–.



Imatge 8. Fotografia de Sant Carles de la Ràpita, per la Vivian.

A lo mejor una mañana llegaba [al puerto] y faltaba un barco, y luego al día siguiente faltaba otro y estaba en otro puerto... Y era como que me gustaba fotografiarlo porque para mí significaba un poco como la vida. A veces la gente viene, otras veces se va... Se quedan... Y a veces todo vuelve a estar, un día, como estaba antes. Y entonces eso para mi significaba mucho [Vivian. Setzena sessió, 19 de febrer de 2013].

La Montse també reflexionava a través de la recerca sobre com la música era un canal de comunicació que no necessitava un idioma concret, sinó que li permetia relacionar-se amb els altres sense necessitat d'entendre les lletres. Es tractava, doncs, d'un mitjà d'expressió.

L'única manera en la que expresso els meus sentiments és cantant, arribant al punt que la gent m'ha dit insensible perquè no els sé mostrar i me'ls guardo. Els trec a través de la música, ja que la música també s'interpreta, tu ets l'actor i la música és el diàleg i la història [Montse. Dissetena sessió, 26 de febrer de 2013].

Parlar d'un mitjà de comunicació i expressió ens porta cap a la darrera noció relativa a aquesta cultura d'aprenentatge: *la interacció* a través d'entorns virtuals com presencials. La Lluïsa era dibuixant i destacava al seu relat la possibilitat d'intercanviar coneixement i consells amb un amic amb qui compartia l'interès pel dibuix. A la cita feia referència a la relació presencial amb aquest amic, però a posteriori ens explicà que participava en un Fòrum a internet en el qual rebia *feedback* d'altres usuaris sobre les seves creacions.

Conec un amic, doncs que em pot ajudar, i li ensenyo els meus dibuixos, ell m'ensenya els seus, i llavors doncs podem dir: aquí t'ha quedat això més malament, o t'ha quedat més bé. A mi m'agrada aquesta sèrie, a mi m'agrada l'altra... Pots dibuixar això per a mi o penjar-m'ho a l'habitació... [Lluïsa. Setzena sessió, 19 de febrer de 2013].

La Montse també publicava els seus vídeos i cançons a Youtube. Tot i així, ella no remarcà la importància de rebre consells i feed-back d'altres usuaris, sinó que donava més importància al *reconeixement* que li demostraven els seus seguidors.

Llavors també penjo vídeos a Youtube, i encara que no tinc molts de subscriptors i coses d'aquestes, doncs la gent m'anima a seguir i em diu que per algun puesto s'ha de començar i vaig fent... [Montse. Dissetena sessió, 26 de febrer de 2013].

A més a més del feed-back i el reconeixement social, la Lluïsa també mencionà la importància de trobar referents per al seu aprenentatge a internet i d'apropar-se a les perspectives dels altres.

9.6. Relacions de reconeixement, recolzament, orientació i pressió

Un aspecte que estigué present en les històries d'aprenentatge dels joves foren les relacions amb els altres. Manifestaven sentir diferents tipus d'influències per part dels individus amb els quals es relacionaven en cadascun dels contextos dels quals formaven part. No és possible mesurar i encasellar les relacions pedagògiques com si de factors exactes es tracés, però sí destacaria quatre tipus de relacions mencionades pels joves: el reconeixement, el recolzament, la orientació i la pressió.

En l'esfera de la família, els joves es referiren al *reconeixement* quan parlaren de l'acceptació i la comprensió dels seus interessos i sabers, destacant sobretot als pares, mares i germans. Un exemple de reconeixement era la celebració de les habilitats, els coneixements o els interessos d'una mare cap al seu fill, mentre que una actitud poc reconeixedora podria ser el cas omís. Tot i així, no es tracta de posicionaments excloents. En el cas de la Montse, el no-reconeixement de la jove com a música experta era paral·lel al seu reconeixement com a estudiant exitosa a l'escola. Per tant, el fet que els seus pares l'animessin a continuar estudiant, no volia dir que valoressin el seu saber com a músic.

El *recolzament* s'explicava com la disposició de la família per invertir recursos, ja foren econòmics, materials o temporals. En el cas de la Lluïsa, el recolzament dels seus pares en la seva afició cap al dibuix implicava que l'acompanyessin a esdeveniments relacionats amb el manga³ i en el cas de la Vivian implicava comprar-li una càmera fotogràfica professional. El no-recolzament, per tant, implicaria no fer una inversió econòmica o de temps per propiciar oportunitats d'aprenentatge.

La *orientació* sorgia quan es parlava d'acompanyament, de recepció d'ajut i de consells relatius a l'àmbit d'interès o expertesa. Tal i com conclouen Alegre i Benito (2010) a través d'una recerca sobre l'abandonament escolar dels joves espanyols, el capital instructiu de les famílies és una variable de primer ordre en l'explicació dels patrons de finalització i acreditació de la secundària. La Frida també feu referència a

³ Manga: còmics creats al Japó, acord amb l'estil desenvolupat a finals del segle XIX. Inclou gèneres com acció, aventura, comèdia, drama, terror, fantasia, esport o sexualitat i les sèries més populars han estat animades. En les darreres dècades la indústria del manga s'ha expandit, comportant l'exportació a diferents països i la traducció a diversos idiomes.

la orientació, destacant la importància de rebre orientació i consell per part de la seva família per convertir-se en artista.

La *pressió* apareixia com a imposició o condicionament. Per exemple, una família que pressionava al jove per realitzar un tipus d'estudis o uns altres. Alegre i Benito (2010) també destacaren el nivell de disposició de les famílies davant de cursar estudis professionalitzadors i d'abandonar prematurament els estudis.

Per últim, un tipus de relació que no fou mencionat per ningun participant fou el de la *prohibició*. És a dir, si la família no permetés la indagació en un interès, la dedicació de temps, la relació amb determinades persones o la freqüentació d'un espai. Aquest cas tindria altres implicacions en el desenvolupament dels joves i el seu aprenentatge.

Tot i que els cinc tipus d'interaccions -reconeixement, recolzament, orientació, pressió i prohibició- s'hagin exemplificat en el context social de la família, podrien donar-se amb els individus de qualsevol context, com ara amb les amistats, a l'escola o als entorns virtuals. Per exemple, el professorat pot *reconèixer* més o menys el saber de cada estudiant, no només a través de les qualificacions, sinó també des de la relació. Animar-lo a participar a projectes, esdeveniments i concursos fora de l'aula seria afavorir una actitud de *recolzament*, doncs el docent faria una inversió de temps i esforç. En la professió docent és inherent la labor *d'orientació*, que consisteix en guiar als estudiants en la descoberta de nous temes, interessos i formes d'entendre el coneixement. Finalment, un instrument propi del professorat és l'avaluació. Ara bé, segons la concepció i l'ús que en faci, pot generar un tipus de relació de *pressió* o *d'orientació* en els estudiants, segons si s'entén com a avaluació de l'aprenentatge o com a avaluació per a l'aprenentatge (Stiggins, 2002). Aquestes interaccions també poden donar-se en el cercle de les amistats o de les relacions virtuals. En alguns casos, cercant precisament la manca de reconeixement, recolzament i orientació que troben en els contextos socials familiars i/o escolars.

9.7. Les emocions en l'aprendre: sentit, reconeixement i presa de decisions

Les emocions ocuparen un lloc central en els relats dels joves sobre l'aprendre fora de l'institut. Independentment dels motius que cadascun d'ells tingués, gaudir i trobar *sentit* en l'aprendre es considerava imprescindible. Això no volia dir que aprendre no impliqués esforç, voluntat o dificultat, sinó tot el contrari. El seu interès naixia de solucionar els reptes que trobaven i de voler perfeccionar el que feien. És per això que era clau tenir una necessitat real que els portés a esforçar-se, ja fos millorar l'anglès per comunicar-se amb un amic; arreglar un ordinador que no funcionava; finalitzar una carrera d'obstacles o construir una manualitat amb material reciclat.

En segon lloc, es destacà la importància de reconèixer-se a un mateix com a dibuixant, com a editor de vídeo, com a esportista o com a fotògraf. Per tant, l'*autorreconeixement* se situà com a element clau en el compromís per l'aprendre. Amb més o menys humilitat, tots consideraven que la seva dedicació havia donat fruits i se sentien bé amb sí mateixos. I és una qüestió ben simple: si creien que eren capaços d'assolir un repte, estaven més a prop de fer-ho que si no ho creien.

En tercer lloc, parlaren de la possibilitat de prendre decisions. En les activitats en les que aprofundiren, ells decidien quin material empraven per a fer les manualitats; quin vídeo volien visualitzar per a millorar la tècnica fotogràfica; a quina pàgina web volien accedir per tal de trobar les instruccions per editar un vídeo. Fins i tot en l'esport, trobem aquesta agència, doncs són els joves els que, a priori, decideixen quin esport volen practicar i com volen implicar-se. Ara bé, què succeeix quan no són ells els qui decideixen què volen fer?

Aquest fou el cas de la Nadia, que no parlà del seu compromís en l'aprendre, sinó de la pèrdua de compromís. Durant molts anys va practicar un esport que implicava fer sacrificis constants i, per tant, havia de valer la pena. Amb el temps, la por al fracàs, la por a cometre errors i els problemes relacionals amb els altres membres de l'equip començaren a aportar-li una insatisfacció que paralizzà el seu procés d'aprenentatge, feu desaparèixer la seva implicació i fins i tot va començar a afectar-la en altres contextos, com l'institut.

En aquesta experiència en l'àmbit no formal, es reconeix la diferència entre la por a l'autoritat, al fracàs i al càstig d'una banda i al respecte, la seguretat i el reconeixement per l'altra. Tal i com ens diu Michael Fielding (2001), cal moure'ns de l'exclusió que implica competir, atorgar notes i premis cap a la inclusió que possibilita l'esforç ipsatiu, la motivació intrínseca, el reconeixement comú i la diversitat.

A la *taula 8* es recullen els aspectes que els joves destacaren del seu aprenentatge emocional fora de l'institut.

Relació amb un mateix	Relació amb els altres
<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer-se a un mateix. - Sentir-se a gust amb un mateix. <ul style="list-style-type: none"> - Relaxar-se. - Divertir-se. - Respirar. - Moure's. - Expressar les emocions. - Expressar les preocupacions. <ul style="list-style-type: none"> - Cultivar la paciència. - Reaccionar davant de la malaltia. - Entendre i acceptar la mort. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respectar les creences dels altres. - Acceptar la diversitat de creences. - Conviure en altres indrets i amb altres cultures. <ul style="list-style-type: none"> - Generar cohesió de grup. - Treballar en equip. - Adaptar-se a la parella i als amics. <ul style="list-style-type: none"> - Empatitzar amb els altres. - Intervenir en públic.
Relació amb el context proper	Relació amb el context global
<ul style="list-style-type: none"> - Lidiar amb la situació de crisi econòmica. - Trobar l'equilibri entre el que es vol fer i el que cal fer. <ul style="list-style-type: none"> - Transmetre els sentiments. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer els trets culturals d'altres països. - Comprendre les diferències econòmiques entre països. - Tenir accés a llibres d'altres països. - Comprendre el paper de la dona en diferents països. <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir una mirada crítica. - Parlar llengües estrangeres.

Taula 8 Aprenentatges destacats pels joves relacionats amb les emocions.

Tots aquests elements necessaris per al desenvolupament dels joves són poc presents en els currículums escolars i són de gran importància pel que fa al benestar social i emocional, a les relacions interpersonals i a la comprensió del món global del qual formem part.

9.8. Epíleg. Set consideracions sobre l'aprenentatge a través de contextos

Els relats que s'han recollit i analitzat en aquest capítol giren entorn a les experiències d'aprenentatge dels joves a través de diversos contextos. Les manualitats, les amistats, la música, l'audiovisual o l'esport foren els punts de partida que ens permeteren indagar en profunditat en les qüestions: *perquè* els joves aprenen, *com* ho fan, amb quines *persones*, a través de quines *experiències* i *mitjans*. Per tancar aquest capítol, destaco set consideracions al voltant de l'aprenentatge entre contextos, fent èmfasi en les dimensions mencionades.

1. Els joves formen part de múltiples contextos socials a través dels quals construeixen la seva identitat com a aprenents (Arnseth i Silseth, 2013). Aquests contextos no es configuren per separat ni tenen una sola ubicació geogràfica, sinó que sorgeixen de la interacció entre els individus que els formen i constantment convergeixen. Els trànsits dels joves entre aquests contextos són constants i en molts casos inconscients. Els cinc contextos socials principals que foren mencionats són la família, l'institut, les activitats extraescolars, les amistats i els entorns virtuals. Un aspecte principal de la relació entre el jove i els contextos socials dels quals forma part és l'accés a mitjans necessaris per realitzar una activitat, com ara l'esport, la lectura, la fotografia o la programació de pàgines web.

2. Els joves generen estratègies d'aprenentatge autònom quan es troben davant d'un repte, tenen interès o senten necessitat per abordar quelcom fora de l'institut. Aquestes estratègies donen resposta a les seves curiositats, s'adapten a les seves necessitats i són úniques. Per tant, no tenen perquè resultar adequades per a un altre aprenent o una altra situació. En alguns casos narrats pels joves, es mencionava que algun adult guiava el procés d'aprenentatge i en d'altres no, les estratègies podien ser conscients o inconscients i també individuals o col·laboratives.

3. Els joves diferenciaren entre l'experiència d'aprendre i la de realitzar activitats inconnexes i descontextualitzades amb la intenció d'aprendre. Quan es referiren a experiències d'aprenentatge, es trobaven davant de situacions en les quals tenien una necessitat, feien quelcom que implicava una transformació, ampliava els seus horitzons de comprensió, els portava a construir nous prismes a través dels quals mirar i comprendre la realitat, a comprendre globalment la situació en la qual es

trobaven o a interioritzar un sentit. En canvi, tot i que mai no negaren que en realitzar activitats descontextualitzades també es pogués aprendre, es considerava que el sentit i el valor d'aquest aprenentatge no era el mateix.

4. A partir de la participació dels joves en comunitats virtuals, comença a difuminar-se la frontera entre ensenyar i aprendre. Els joves que hi participen es posicionen com a aprenents i alhora com a ensenyants, ja que visualitzen les publicacions d'usuaris més experts, però alhora publiquen materials i donen consells a altres usuaris que ho necessiten. Aquesta cultura d'aprenentatge pot entrar en tensió amb la de l'institut, portant a alguns joves a crear espais alternatius de compromís que els permeten mantenir el rol que tenen a les comunitats virtuals.

5. La mixtura entre mitjans digitals i analògics que empren els joves per aprendre implica un canvi en l'adaptació, la interacció i la compartició. D'una banda, tenir accés a mitjans de naturalesa diversa propicia que pugui accedir-se a informació que s'adapti a les necessitats concretes de l'usuari, a la seva llengua i al seu nivell i pugui decidir la modalitat a través de la qual accedeix a la informació. En segon lloc, els joves poden accedir a espais virtuals en els quals comparteixen les seves creacions i interactuen amb altres. I en tercer lloc, aquests espais també els permeten compartir com se senten, què pensen o què els preocupa. Això implica que poden compartir coneixement amb altres individus amb qui no cal que es coneguin físicament ni que comparteixin l'espai geogràfic en el que viuen.

6. Les relacions socials tenen un paper fonamental en l'aprenentatge dels joves. Cinc tipus de relacions que van aparèixer als relats dels joves són *el reconeixement* –l'acceptació i comprensió dels interessos i dels sabers-, *el recolzament* –la disposició a invertir recursos econòmics, materials o temporals-, *la orientació* –l'acompanyament, recepció d'ajut i de consells-, *la pressió* –la imposició o condicionament a prendre una decisió- i *la prohibició* –no permetre dedicar temps, relacionar-se o freqüentar un espai-. Aquestes relacions poden donar-se amb individus de tots els contextos socials dels quals formen part els joves, com ara la família, les amistats o els usuaris dels entorns virtuals que freqüenten. En alguns casos, es pot cercar en uns contextos socials la manca de reconeixement, recolzament o orientació que es troba en d'altres.

7. Les emocions són un component clau de l'aprenentatge. Gaudir i trobar sentit al que es fa, l'autorreconeixement i la possibilitat de prendre decisions impulsa als joves a aprendre, mentre que la por al fracàs o a cometre errors poden parilitzar-lo. Aquests elements necessaris per a l'aprenentatge no sempre són presents en els currículums escolars, però sí foren considerats de gran importància pels joves, per tal de generar relacions interpersonals –amb altres individus- i intrapersonals –amb sí mateixos- i comprendre el món del que formen part.

Aquest capítol fa referència a l'aprenentatge entre contextos perquè no té sentit que desvinculem l'aprenentatge que té lloc dins i fora de l'institut. L'individu és un de sol i per tant, els entorns escolars i no escolars estan constantment vinculats. De fet, les consideracions sobre l'aprenentatge que es fan en aquest epíleg no fan referència exclusivament a contextos informals, formals o no formals, sinó a l'aprenentatge, independentment d'on tingui lloc. Tot i així, sí que s'hi comença a entreveure que les cultures dels contextos socials en els quals aprenen els joves fora de l'institut no són les mateixes que les de l'institut. Per tant, al proper capítol s'explora com els joves transiten entre els contextos en els quals aprenen i com es diferencien les seves cultures d'aprenentatge.

Capítol 9 i ¾. Transitar entre el dins i el fora de l'escola secundària

L'andana nou i tres quarts de King's Cross Station és la que permet als protagonistes de les novel·les de ficció de J.K. Rowling fer un trànsit entre dos mons: el màgic i el no-màgic. En aquest capítol, utilitzo la metàfora del 9 i ¾ per emfatitzar els trànsits dels joves entre dos mons diferents: l'escolar i el no-escolar. Per tant, el capítol es troba a mig camí entre els dos focus principals de la investigació: les experiències d'aprenentatge dels joves entre contextos i les cultures d'aprenentatge de l'institut. Al llarg de les pàgines següents, s'analitzen les relacions que van situar els joves als seus relats entre les seves experiències d'aprenentatge fora de l'institut - *capítol 9*- i les seves col·locacions vers l'escola secundària -*capítol 10*-. Tal i com succeeix amb la pregunta d'investigació, aquest apartat es troba entre mig, doncs les escenes relatades pels participants ens permeten explorar la qüestió: qui són els joves i què els passa quan entren a l'institut?

En primer lloc, es presenta el recorregut narratiu que propicià investigar els trànsits, en comptes de mirar als espais per separat, com si es tractés d'experiències aïllades. Aquest canvi de comprensió implica situar a cada jove al centre de les seves experiències d'aprenentatge i, per tant, explorar les relacions amb les persones dels contextos socials dels quals forma part. Algunes preguntes que s'exploren en aquest capítol són: què succeeix amb els interessos dels joves quan entren dins de l'institut? La passió per un àmbit del coneixement vol dir treure bones notes en les assignatures afines? Què vol dir encaixar en les estructures de l'institut? I només hi ha una única manera de comprometre's a l'institut? Aquestes preguntes s'exploren a través dels relats dels participants, per tal de reconèixer diferents tipus de col·locacions, trànsits i relacions entre contextos socials. Més enllà de la dualitat *fracàs-èxit* escolar, els relats ens conviden a pensar en com els joves es relacionen amb l'institut. Ens porten de la mà per breus viatges, a través de les seves veus, sorprenent-nos amb una gran diversitat de col·locacions vers l'escola secundària.

Finalment, els casos desvetllen que les característiques dels contextos socials pels quals transiten els joves tenen una sèrie d'implicacions en les seves maneres de comprometre's i d'aprendre. El capítol finalitza recollint sis eixos que connecten o aïllen les experiències d'aprenentatge que tenen lloc en diferents contextos.

9 i ¾. 1. El recorregut narratiu del “dins-fora” cap al “entre contextos”

En començar el treball de camp, ni l'Alfred ni jo teníem clar com abordar la noció "*dins-fora*" de l'institut, però esperàvem que el caràcter etnogràfic de la recerca ens permetés conceptualitzar a partir de les veus i les experiències dels participants. Tot i així, érem conscients de que el llenguatge ens portava a fer referència a la dimensió espacio-temporal que implica ser a una banda o l'altra dels murs de l'institut.

Quan els presentàrem la recerca, però, ho férem des d'una relació dicotòmica entre el que experimentaven dins i fora de les aules. No vàrem necessitar gaires sessions per adonar-nos de que el llenguatge ens estava parant un parany. Els joves ràpidament s'apropriaren de la dualitat, posicionant-se de diferents maneres en funció del nivell d'implicació en les assignatures. En algunes intervencions, idealitzaven les activitats que realitzaven i la llibertat que sentien *fora* o desvaloritzaven elements del *dins*, com els deures o els exàmens memorístics. Mentre que d'altres remarcaven la importància d'assistir a l'institut i preparar-se per al seu futur, preguntant-se on si no podrien aprendre operacions matemàtiques.

Aviat prenguérem consciència, doncs, de que la noció *dins-fora* no podia ser l'únic eix de la recerca, perquè quan investigàvem l'aprenentatge per separat, les experiències quedaven desconnectades entre sí. Ens en adonàrem de que estàvem simplificant i aïllant els entorns en els quals els joves aprenen i això no ens permetia investigar els trànsits. Tal i com es pot veure a la cita del diari de camp, a la dotzena sessió vàrem prendre consciència de la necessitat de recol·locar el focus d'interès, descrivint el que fèiem com:

Una recerca sobre l'experiència del mateix individu que transita per diferents contextos. De fet, perquè és una recerca sobre *In* i *Out* i no és una recerca sobre la llar, les classes, l'esplai, el pati, les classes de guitarra i la plaça del poble? [Diari de camp. Dotzena sessió. 22 de gener de 2013].

Tal i com l'Alfred i la Simone emfatitzaven a la desena sessió, sorgí el nostre interès d'indagar en els trànsits entre els diferents contextos en els quals els joves aprenen. Mantinguérem al focus les experiències d'aprenentatge dels joves en els

contextos no formals, formals i informals, però afegirem la qüestió de la Simone sobre com l'institut acull les maneres d'aprendre no escolars.

Alfred: El fet de fer aquesta recerca té una intenció darrere que és dir: realment els joves només poden aprendre com s'està desenvolupant moltes vegades a l'escola? O podem veure altres maneres que ells fan fora que poden ser interessants?

Simone: I les acull l'escola aquestes maneres d'aprendre?

[Alfred i Simone. Desena sessió. 15 de gener de 2013].

Aquest nou focus d'interès ens permetia tenir en compte els diversos contextos socials dels quals formaven part els joves i situava tres qüestions: a) Quines formes d'aprenentatge despleguen els joves en els contextos socials pels quals transiten? b) Com són considerades aquestes maneres d'aprendre en l'institut? c) Quines relacions existeixen entre els contextos pels quals transiten i aprenen els joves? L'exploració de la primera pregunta s'ha realitzat al llarg del *capítol 9*, així que a continuació s'indaga en les relacions que es generen entre els diversos entorns d'aprenentatge quotidians dels joves, posant l'èmfasi en les consideracions de l'institut vers als seus interessos, preocupacions, dificultats, necessitats i maneres d'aprendre.

9 i 3/4. 2. Relació simbiòtica entre els contextos en els quals aprenen els joves

A la segona sessió del treball de camp, la discussió girava entorn als mapes que el grup havia estat treballant individualment durant la setmana -*Figura 12*-. La Simone va deixar de referir-se al "què succeeix fora" i al "què succeeix dins" de l'institut, per referir-se a la relació entre experiències. Tal i com es pot llegir a la cita i apreciar visualment al mapa, la Simone diferenciava, a través d'una metàfora, la relació que pot donar-se quan l'experiència fora de l'institut *intersecciona, se superposa o s'aïlla* del que succeeix dins.

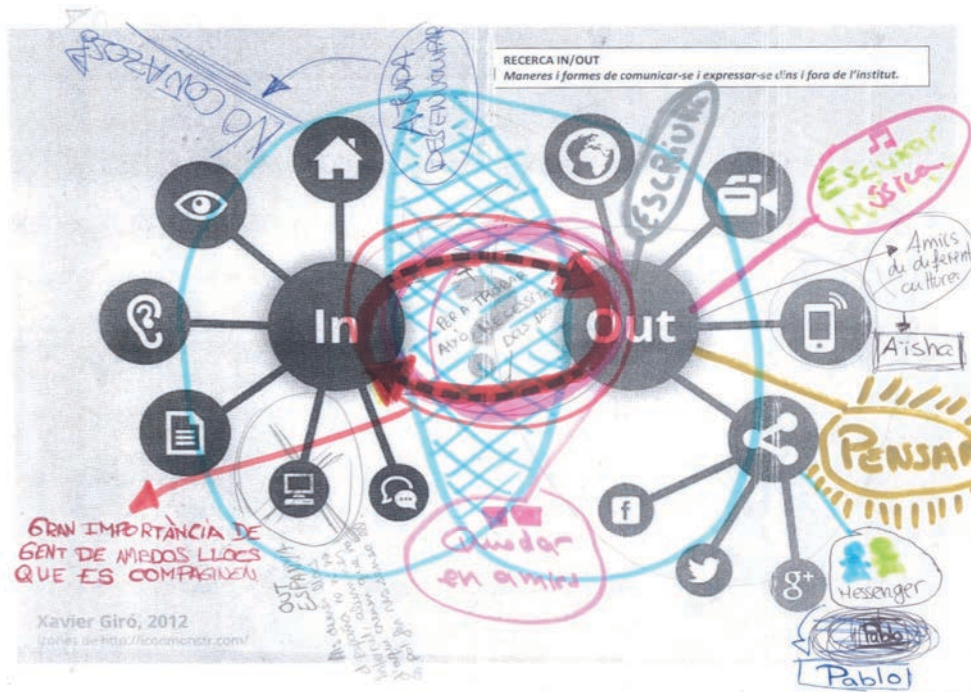


Figura 12. Mapa sobre el dins i el fora de l'institut, realitzat per la Simone.

Vaig trobar una relació entre el projecte i uns anells d'aliança de nuvis. Representen un anell interposat en un altre i queda un forat en mig. (...) I aquell espai és el que uneix els altres dos, per dir-ho. És a dir, que els dos anells per separat no simbolitzen res i un damunt de l'altre tampoc acaba de ser bo. Llavors el forat que queda aquí dins el veig una mica com una simbiosi. És una relació necessària, es complementen. Estan junts, es relacionen, però es complementen. És a dir, per a què funcioni això... Es necessita que les parts vulguin complementar-se, les dos [Simone. Segona sessió, 30 d'octubre de 2012].

La figura 13 m'ajuda a representar els tipus de relació dels quals parlava la Simone. La separació absoluta entre l'anell de l'institut i l'anell de fora podria representar una situació de *desconnexió* entre la vida personal i la vida acadèmica del jove, la *superposició* absoluta dels dos anells podria implicar que el que es fa dins i fora fos el mateix. En la primera circumstància, l'estudiant no voldria saber res de l'institut, doncs les seves realitats estarien completament aïllades. Mentre que en la segona, l'institut no li aportaria res més que el que aprèn fora.



Figura 13. Relació de desconexió, simbiosi i superposició entre l'experiència del jove dins i fora de l'institut.

Ara bé, establir una relació simbiòtica podria implicar que les experiències que es propicien dins de l'institut connectin amb els altres contextos socials pels quals el jove transita. I precisament aquesta relació era la que semblava ideal a la Simone. La simbiosi podia donar-se de moltes maneres, però el cas de la Frida -presentat al capítol anterior-, il·lustra aquest tipus de relació. El seu interès per l'art, la cuina i les manualitats es trobava al centre de la relació simbiòtica entre les relacions familiars i les classes d'Art Visual de l'institut. Tant l'acompanyament de la família en la descoberta de l'art com les propostes acadèmiques de la professora eren necessàries per tal que es donés aquesta intersecció. Ara bé, qui possibilitava el vincle entre aquests contextos, -més o menys conscientment- era la Frida -Figura 14-.

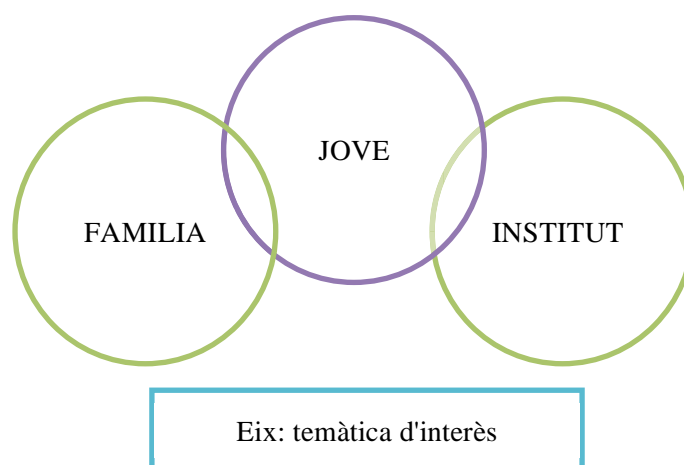


Figura 14. Relació simbiòtica entre l'interès del jove, l'acompanyament de la família i les classes de l'institut.

Aquest cas fou recuperat pel grup quan elaboraren el projecte final per l'institut. Al fragment, destacaren les conseqüències que consideraven que tenia per l'estudiant l'existència de continuïtat entre l'aprenentatge dins i fora de l'institut.

Després de molts debats i auto reflexions entre nosaltres, ens hem donat compte que treballem i ens esforcem més en un àmbit que ens agrada, que actualment ho practiquem dintre de l'institut, però que ho explorem i descobrim molt millor fora; com ara, una noia que li agrada fer manualitats, dintre de l'institut pot aprendre tècniques i passos per confeccionar les seves creacions artístiques, amb l'ajuda del que ha après fora de forma autodidacta [Treball de recerca de l'institut. Capítol: *Reflexions*. 19 de juny de 2013, p. 39]

Si bé el cas de la Frida és molt concret, la reflexió del grup em portà a reflexionar sobre la immensitat de possibilitats pedagògiques que implica traçar ponts entre les maneres d'aprendre, els interessos i les necessitats que els estudiants experimenten fora de l'institut i el que dins s'hi aborda o el com s'aborda.

Vaig trobar un exemple d'aquesta relació simbiòtica en l'experiència de César Bona, professor de cinquè de Primària i candidat al *Global Teacher Prize*⁴. En César desenvolupà un projecte anomenat "El cajón flamenco" a la primera escola en la que treballà. Estava situada en un barri multicultural de Saragossa i alguns infants de 10 anys encara no sabien llegir en castellà. En descobrir que un d'ells tocava el calaix flamenc, li demanà si podia ensenyar-li, provocant que un grup d'estudiants comencés a arribar a l'escola una hora abans de classe per voluntat pròpia, per tal que el seu company els ensenyés a tocar. Traçar aquest pont va fer despertar l'interès d'alguns estudiants per assistir a l'escola.

⁴ Informació extreta de la notícia al diari El Mundo "Así da clase el candidato español al Nobel de los profesores" del 3/2/2015. <http://www.elmundo.es/espana/2015/02/02/54ce67d3e2704e3f168b457e.html>

9 i ¾.3. Desconnexió entre cultures d'aprenentatge

Prendre consciència de les relacions de caire simbiòtic entre les experiències d'aprenentatge dels joves fou el que em portà a qüestionar-me si era l'únic tipus de relació que podia identificar a través de l'anàlisi. Si bé en un primer moment semblava que la recerca preconcebía una dicotomia entre l'aprendre fora i dins de l'institut, descobrir els espais d'intersecció entre esferes socials -familiar, escolar, entorns virtuals i amistats- implicava un desplaçament. Volia dir preguntar-nos: quins tipus de relacions es poden generar entre les esferes socials d'aprenentatge i quins són els eixos que trobem al centre d'aquestes relacions?

En el cas de la Frida, l'eix de la relació era *l'interès* per l'art, la cuina i les manualitats, que s'alimentava del que aprenia a l'institut, a la llar i a través dels entorns virtuals. Ara bé, això volia dir que a una estudiant a qui li interessés una temàtica -com l'astronomia- necessàriament estaria compromesa en una assignatura afí -com les Ciències Naturals-?

Els relats de la Vivian i la Montse precisament exemplifiquen dues situacions en les quals l'interès per la fotografia i la música no impliquen una relació simbiòtica amb les experiències d'aprenentatge a les assignatures d'Art Visual i Música, ans al contrari. En els casos presentats a continuació, apareix un segon eix que és la *cultura d'aprenentatge*. Tant la Vivian com la Montse explicitaren un rebuig vers al tipus de pràctiques que es produïen a les classes relatives als seus àmbits d'interès i expertesa, emfatitzant la desconnexió que es produïa entre les formes d'apropar-se i entendre el saber en ambdós contextos.

La Vivian era una apassionada de la fotografia per la possibilitat que li brindava d'expressar-se, de capturar moments, de reflexionar sobre la vida i de generar metàfores que l'ajudessin a explicar el que semblava incompreensible. Disposar d'una càmera reflex professional, ràpidament despertà el seu interès per a saber-ne més, buscant per Internet tutorials i consells. Quan mencionà el seu interès per aprendre a la resta del grup, de seguida li preguntaren si també aprenia fotografia dins de l'institut.

La seva primera reacció fou negar rotundament la relació -no només amb paraules, sinó amb tot el cos-, però aclucant els ulls i mirant a l'infinit, recordà una assignatura en la que tot just els havien "manat" fer un treball de fotografia. Reconeixia trobar-se incòmode davant del treball, ja que implicava triar un tema i un lloc en primera instància, per tal de fotografiar-lo a posteriori. En canvi, quan la Vivian fotografiava fora de l'institut, ho feia sense una temàtica concreta ni una data d'entrega límit, deixant que la inspiració arribés en el lloc i el moment menys pensats. Potser fins i tot descobrint més tard el perquè d'aquella fotografia.

Bueno... Ahora en una asignatura sí que nos han mandado hacer un trabajo de fotografía, pero no me lo tomo igual que la fotografía que me gusta a mí. Porque como a mí no me gusta buscar un tema, ni un lugar... Pues no me lo tomo igual, porque esto tienes que buscar primero un tema y luego hacer las fotografías de ese tema. Y no... Me gusta porque es fotografía pero no me lo tomo como decir... Como al que le gusta cocinar y mandan un trabajo de cocina. No. Para mi no es lo mismo [Vivian. Setzena sessió, 19 de febrer de 2013].

A priori podia semblar que existia un rebuig per part de la Vivian a connectar les seves pràctiques d'aprenentatge amb les de l'institut, però en realitat el rebuig provenia de la impossibilitat de realitzar el projecte tal i com estava acostumada.

El cas de la Montse també desvetlla una desconexió entre la seva cultura d'aprenentatge de la música fora i dins de l'institut. Per a ella, la música era un canal de comunicació que li permetia relacionar-se i compartir uns sentiments que no era capaç d'expressar a través d'altres llenguatges. En preguntar-li per l'assignatura de Música, la resposta inicial tornà a ser consistent: "A mi tocar la flauta no m'agrada. No m'apassiona a mi la música de classe." Al que jo vaig contestar amb una segona pregunta: "No t'apassiona la música a classe, però perquè? Podria arribar a apassionar?" Sense gaires ganes, feu un esforç per recordar una estada que feu a Alemanya, on els estudiants es repartien els instruments i interpretaven cançons. "Trobo que era més... Didàctic. Era més didàctic i apart trobo que xalàvem més"⁵.

⁵ En el subdialecte tortosí i el valencià, s'utilitza *xalar* per referir-se al que en català central anomenem *gaudir*. Fou un mot utilitzat constantment pel grup.

De nou, les maneres d'aproximar-se al saber musical de la Montse en ambdós espais eren tant diferents que no dialogaven entre sí. La *taula 9* fou realitzada pel grup, per tal de posar en relació com aprenien música dins i fora del seu institut. A l'horari escolar, destacaven que és el professorat qui decideix quines cançons "troben més convenients" per als estudiants. Mentre que fora, es referiren a la possibilitat d'aprendre idiomes a través de la música i d'assistir a classes extraescolars "si et vols dedicar més profundament en un determinat camp".

	A L'INSTITUT	FORA DE L'INSTITUT
MÚSICA	Dintre de l'horari escolar, estudiem la música tant d'una manera històrica com auditiva, però sempre les cançons que ells troben més convinentes per a nosaltres.	Fora, pots aprendre idiomes diferents escoltant música amb una altra llengua, com l'anglès, japonès, francès, etc. Mentre ho estàs escoltant ho tradueixes mentalment entenen així millor l'idioma. Aprens música més profundament en un determinat camp, si vas a classes extraescolars.

Taula 9. Aprendre música dins i fora de l'institut, al treball final elaborat pels joves.

La relació entre la manera d'apropar-se al saber musical i fotogràfic de la Vivian i de la Montse en ambdós contextos evidenciava una desconexió i l'eix que aïllava les experiències era la cultura d'aprenentatge. Es concebia de manera diferent l'aprendre i el saber, implicant una incompatibilitat entre les *metodologies* emprades, el *procés de presa de decisions* i la *organització del temps i de l'espai*. Aquesta desincronització impossibilitava una relació complementària entre les pràctiques que tenien lloc dins i fora.

Al projecte final, el grup diferencià dues cultures d'aprenentatge diferents: una "manera de treballar formal", en la que el professor guia a l'alumne amb idees determinades, i una "manera de treballar horitzontal i lliure", en la que els aprenents són els que pensen com han de desenvolupar el treball, expressant les seves idees i pensaments.

Borgnakke (2013) fa referència a aquesta diferència emprant els termes "aprenentatge dirigit per l'estudiant" (student-directed learning) i "aprenentatge dirigit pel professor" (teacher-oriented learning). Per tal d'allunyar-nos d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge superficials que únicament busquen la reproducció del coneixement, l'autora considera necessari trobar l'equilibri entre ambdues perspectives.

El grup identificà el treball dirigit pel professor com la forma de treballar més comuna al seu institut, mentre que a l'experiència compartida de recerca, consideraven que l'aprenentatge havia estat dirigit pels estudiants, destacant tres aspectes clau: a) la manca de pautes per part de l'Alfred i meva, b) la possibilitat dels aprenents de pensar com es volia desenvolupar el treball i c) la possibilitat d'expressar idees i pensaments.

La forma en que hem treballat ha sigut diferent de la que estem acostumats. Hi ha una manera de treballar, la més comuna, que és més formal, on el professor guia a l'alumne amb una sèrie d'idees determinades, en canvi nosaltres hem treballat d'una forma més horitzontal, lliure i en igualtat de condicions entre alumne i professor. El professor no ens ha marcat ni manat unes pautes per a fer el treball de recerca, ni hem seguit una sèrie de normes, sinó que ens han deixat pensar com desenvolupar i fer el treball per tal de que poguéssim expressar les nostres idees i pensaments més lliurement i poder reflexionar millor sobre aquestes. Això ens ha provocat que augmentéssim la nostra aplicació en el treball [Treball de recerca de l'institut. Capítol: *Reflexions*. 19 de juny de 2013, p. 39].

Precisament la Simone i la Lluïsa manifestaren sentir-se més còmodes amb una cultura d'aprenentatge i l'altra. Treballant juntes al llarg del projecte, se n'adonaren de que tenien necessitats diferents i per això cadascuna prioritzava unes maneres d'aprendre i de treballar.

Podem posar l'exemple de dues noies, que tenen unes necessitats diferenciades entre elles. Una d'elles se sent més satisfeta amb una manera de treballar conjunta, en la que cadascú té el seu paper dins d'una mateixa tasca. L'altra, en canvi se sent molt millor amb una manera de

treballar caracteritzada per la individualitat. Pel qual una de les dues, no s'acaba d'adaptar al criteri d'ensenyament establert [Treball de recerca de l'institut. Capítol: *Reflexions*. 19 de juny de 2013, p. 40].

En la seva intervenció, no valoraven una pràctica d'ensenyament-aprenentatge per sobre de l'altra, sinó que consideraven que quan es prioritza una de les dues cultures, sempre hi ha estudiants que no s'acaben "d'adaptar al criteri d'ensenyament establert". Les seves paraules em portaren a qüestionar si és possible generar una cultura d'aprenentatge que afavoreixi la descoberta del coneixement a través de diverses trajectòries.

9 i ¾. 4. "Hi ha gent que aquí no encaixa"

El procés d'indagació compartit amb els joves no deixava cap dubte sobre aquesta qüestió: no tots encaixaven igual, com a estudiants, en les estructures de l'institut. A la vegada, el seu posicionament implicava diferents discursos sobre les pràctiques que hi tenien lloc i maneres de transitar entre els contextos d'aprenentatge. Analitzar els posicionaments dels joves no fou gens senzill, ja que no tots es mostraren oberts a exposar-se o no tenien interès per parlar sobre aquest tema. Les intervencions de la Simone, però, donaven llum sobre aquesta qüestió.

La Simone es posicionava obertament com una estudiant a qui li costava trobar el seu lloc a l'institut. Reconeixia alguns espais i educadors que aconseguien que s'interessés pel que podia aprendre, però en diverses ocasions havia afirmat que, en general, no hi encaixava. Al mateix temps, ens explicava que la seva família es caracteritzava per donar-li una gran llibertat a l'hora d'escollir, emfatitzant qüestions com la llibertat per triar la seva orientació sexual o les seves amistats. Potser precisament per aquest contrast, ens parlava de la incomoditat que sentia quan l'institut preestablia una norma o homogeneïtzava un procés.

En una de les converses, fou crítica amb les estructures relatives a la organització del coneixement, fent referència a la manca de possibilitat de triar les temàtiques que formaven el currículum i el nivell d'aprofundiment en cada tema. Considerava que l'estructuració del coneixement a l'institut la limitava a decantar el

seu interès cap a les Matemàtiques -batxillerat tècnic-; les Lletres -batxillerat d'Humanitats i Social-; o l'Art -batxillerat artístic-. I si bé se sentia atreta per l'àmbit de la Psicologia, això no l'ajudava a trobar el sentit a escollir entre les tres possibilitats, ni tampoc trobava coneixements relatius a la Psicologia en cap d'ells.

Jo per exemple, a part de dividir-ho en el que és matemàtiques i lletres... Perquè jo per exemple estic en un *puesto* que no encaixo, ni dins d'art, ni de matemàtiques, ni de lletres. (...) Jo me'n vaig més cap a la banda social, però no de lletres, més de relacionar-me. Llavors, m'agradaria fer Psicologia i per culpa de que jo no puc... A Català i a Matemàtiques no d'això... A lo millor no puc fer aquesta carrera, que a mi m'agrada, que realment se'm donaria bé, per la nota [Simone. Vint-i-dosena sessió, 13 d'abril de 2013].

La Simone ens parlava amb frustració, mostrant-se convençuda de voler estudiar Psicologia, però conscient de que les seves qualificacions eren un obstacle. Aquell mateix curs fou advertida de que podia ser un àmbit interessant per a ella, però el seu rendiment no era suficient.

Jo no em trobo el meu *puesto* dins l'institut. Jo sé que si em fico a fer la carrera de Psicologia la faria bé, perquè jo més d'una vegada he estat amb Carmen Flores, la psicopedagoga de l'institut, i inclús hem fet pràctiques, he estat amb una tercera persona i jo fent-li la *d'això*... I súper bé, vull dir que ella mateixa m'ho ha dit, que se'm dona bé, però que per les notes - que no se'm dona bé-, *a lo millor* jo no puc arribar a aquesta carrera [Simone. Vint-i-dosena sessió, 13 d'abril de 2013].

En una altra ocasió, qüestionà la modalitat en la qual havia de demostrar el que havia après -o assolit- en cada assignatura. Ella es considerava més hàbil amb la paraula oral, però tots els exàmens de les assignatures eren escrits. Aquest fet era inqüestionable i innegociable.

Una de les coses que volem per *l'in* és la flexibilitat que tenim fora. O sigui, que quan aprenem fora de l'institut tot és molt més flexible. Per exemple, a mi quan em posen un examen no dono ni una, però potser si

m'ho deixessin explicar oralment ho faria molt millor..." [Menció a la intervenció de l'Simone al diari de camp. 17 de juny de 2013].

Darrere de la seva incomoditat vers les estructures de la organització del coneixement i de l'avaluació, hi havia un discurs crític que deixava entreveure la seva manera de transitar cap a l'institut. En tots dos casos, destacava les implicacions que tenia per a ella transitar dels contextos socials en els quals podia aprendre amb flexibilitat i prendre les seves pròpies decisions a l'institut, on aquestes eren preestablertes.

9 i ¾. 5. Espais alternatius de compromís amb l'institut

Aquesta recerca m'ha portat a qüestionar-me, en diferents moments, quines són les funcions de l'escola secundària i què vol dir estar vinculat a l'institut. Institucionalment, l'INS Els Alfacs ofereix formació organitzada per nivells i àmbits del coneixement i l'acreditació del seu domini als estudiants avaluats positivament. Per tant, a priori es podria deduir que els estudiants vinculats serien aquells que demostrassin dedicació i interès pel coneixement abordat a les assignatures i per obtenir un títol acadèmic.

En aquesta concepció de l'institut, però, no hi tenia cabuda la manera de transitar d'en David. Tal i com s'ha narrat al darrer capítol –*veure apartat 9.6*–, ell mostrava una implicació nul·la en pràcticament totes les assignatures, però a la vegada s'implicava i es comprometia en els espais d'aprenentatge relacionats amb l'àmbit audiovisual, tant dins com fora de les aules.

Si en aquesta recerca m'hagués dedicat a seguir a en David per l'institut i el tema central fos el rendiment escolar, els resultats serien diferents als presentats. Navegar per internet li resultava molt més apassionant que atendre a classe, fer deures o estudiar per a un examen i, per tant, no aprovava les assignatures. Si em situés des dels discursos sobre l'èxit escolar, hauria de concloure que en David és un jove que no respon a les expectatives de l'escola secundària, però el que succeeix quan mirem el cas d'en David des de l'aprenentatge de l'àmbit audiovisual fora de l'escola és que trobem una història absolutament diferent.

Un cop trenquem amb la mirada dualista de l'èxit i el fracàs escolar (Perrenaud, 1990), la col·locació d'en David a l'institut resulta molt transgressiva. A priori, semblaria que es tracta d'un dels casos que tant preocupa en aquests moments a la comunitat educativa: un jove amb desafecció escolar i risc d'abandonament. Però si ens fixem bé en la relació d'en David amb el saber, ens en adonarem de que en realitat la seva implicació en l'institut era molt alta, però no des de les expectatives escolars relatives al rendiment acadèmic. Tal i com l'Alfred expressava en una de les sessions, el seu interès per l'àmbit audiovisual feia interseccionar el *dins* i el *fora*, transferint tot el que aprenia a través dels entorns virtuals a les activitats de l'institut.

David, tens com un eix transversal, perquè individual és una cosa que desenvolupes com un interès personal que tens, però al mateix temps tens un espai per a tu dins de l'institut que també et permet experimentar i fer coses [Alfred. Quarta sessió, 14 de novembre de 2012].

El seu cas em va portar a revisar la noció que tenia d'institut, perquè el seu vincle es produïa gràcies a una sèrie d'espais de compromís alternatius, que no encaixaven en l'estructura curricular. Per tant, vaig qüestionar la meua premissa sobre la implicació dels estudiants a l'escola secundària en funció de la seva dedicació en les assignatures.

D'una banda, el cas era similar al de la Frida, perquè en tots dos casos la relació simbiòtica es produïa gràcies a l'interès -per les manualitats en un cas i per l'audiovisual en l'altre-. Ara bé, la diferència radicava en que la Frida responia a les expectatives acadèmiques de totes les assignatures i en David no ho feia. Independentment de les qualificacions obtingudes, però, ambdós continuaren vinculats al sistema educatiu. Tot i que en David passés hores avorrit a l'aula. Tot i no aprovar els exàmens.

La funció de l'institut en la vida d'en David anava més enllà de la formació i l'acreditació del domini dels àmbits del coneixement. I és que l'escola secundària és molt més que una institució que acredita. D'una banda, perquè no tots els joves viuen en les mateixes condicions i per tant no tots encaixen igual en l'institut i d'altra, perquè seria absurd esperar que trenta joves amb realitats diferents aprenguin de mateixa manera i al mateix ritme.

9 i ¾. 6. Una concepció del currículum com a resposta a necessitats i reptes reals

[L'Alfred] m'ha explicat que una de les coses que va aprendre fent la tesi doctoral va ser que l'escola és l'únic context en el que l'aprenentatge que hi té lloc no té una utilitat, sinó que és una finalitat en sí mateixa. L'únic al que porta estudiar un tema és que l'any següent s'estudiarà la continuació però, després què es fa amb tot això? A les seves classes intenta que el que fa no estigui aïllat d'allò que preocupa als joves, del que els passa a la vida i del que passa al món. I el que es fa a classe s'ha de relacionar amb el que ells ja saben i fan i a la vegada els ha d'aportar alguna cosa al respecte [Diari de camp. Catorzena sessió. 5 de febrer de 2013].

Prenent un tallat a la cafeteria *Caballès*, l'Alfred mencionà la paradoxa que dóna inici a aquest apartat. Durant la seva recerca doctoral se n'adonà de que l'escola és l'únic context en que l'aprenentatge és una finalitat en sí mateixa i no un procés que dóna resposta a una necessitat o un repte. Per tant, i tal i com afirmà Perrenaud (1996), quan l'aprenentatge no respon a cap repte immediat, l'únic motor per continuar aprenent és "el desig d'excel·lència".

En la enseñanza obligatoria, el aprendizaje no suele responder a necesidades funcionales, sino al hecho de tener éxito escolar... No se aprende bajo la urgencia de necesidades prácticas, para lograr un objetivo concreto, resolver un problema auténtico, salir de una situación difícil. El trabajo escolar constituye una larga marcha hacia un dominio que se ve bastante lejano, cuyo principal motor debería ser, en la mente del maestro, el deseo de excelencia (Perrenaud, 1996: 39).

Si tornem de nou al fragment del diari de camp, veurem que l'Alfred va situar cinc elements pedagògics fonamentals per fer front a aquesta paradoxa. Tots ells partien de la seva concepció de saber i d'institut i donen forma a la cultura d'aprenentatge que promou a les seves classes:

- a. Connectar el currículum de l'assignatura amb allò que passa i preocupa als joves.
- b. Tenir present el que succeeix al món.
- c. Relacionar el contingut amb els sabers que els estudiants porten de fora.

- d. Aportar-los més coneixement del que ja tenen.
- e. Aprendre a partir d'una necessitat o problema real.

La pregunta que havia sorgit de l'anàlisi dels casos de la Simone i la Lluïsa va tornar a emergir en les consideracions de l'Alfred. Com es pot generar una cultura d'aprenentatge a l'aula que permeti a trenta estudiants d'allò més diferents trobar el seu propi lloc, creant i decidint les pràctiques a través de les quals aprendre? La resposta de l'Alfred no es casava únicament amb una metodologia ni amb uns recursos concrets, però sí que destacava la realització de projectes amb el grup.

Els projectes li permetien relacionar els interessos dels joves amb l'àmbit de coneixement de l'assignatura. I per tant, a partir de la identificació d'un punt de partida, tant el *currículum* com els *mitjans* emprats a l'aula es triaven i es conformaven per tal de donar resposta a les necessitats del projecte i del grup. D'aquesta manera, tant el currículum com els mitjans digitals i analògics emprats donaven resposta al que els estudiants i el professor necessitaven per assolir un repte o un propòsit real identificat.

9 i ¾. 7. Epíleg. Transitar entre el fora i el dins de l'institut

Les històries d'aprenentatge narrades pels joves em portaren a explorar la qüestió: qui són els joves i què els passa quan entren a l'institut. Al llarg de la investigació, l'Alfred i jo ens en adonarem de que quan miràvem les experiències d'aprenentatge dels joves en contextos separats, aquestes quedaven desconnectades entre sí, perquè estàvem aïllant els entorns en els quals aprenien i no ens permetia investigar els trànsits. A partir de la col·locació dels joves al centre de les experiències d'aprenentatge, he pogut explorar com els joves transiten del fora cap al dins de l'institut i alhora com l'institut té en compte les cultures d'aprenentatge dels joves. És a dir, els seus interessos, preocupacions, dificultats, necessitats i maneres d'aprendre.

El capítol comença diferenciant diferents formes de relació entre les experiències que viuen els joves dins i fora de l'institut: *la separació* –desconnexió entre els contextos socials personals i els acadèmics-, *la superposició* –similitud entre

els contextos socials personals i els acadèmics- *i la simbiosi* –la connexió entre els contextos personals i els acadèmics-. El cas de la Frida il·lustra una relació simbiòtica propiciada pel seu interès per l'art, que li permet traçar relacions entre les seves relacions d'aprenentatge amb la família i amb el professorat. Generar relacions simbiòtiques pot generar possibilitats pedagògiques a partir de l'atenció per part de les institucions formals a les maneres d'aprendre, els interessos i les necessitats que tenen els estudiants fora de l'institut.

Ara bé, l'interès no és l'únic eix que relaciona els contextos socials pels quals transiten els joves. Un segon eix és la cultura d'aprenentatge. Els casos de la Vivian i de la Montse exemplifiquen una relació de desconexió entre les seves experiències d'aprenentatge al voltant de la música i la fotografia fora i dins de l'institut, perquè a les classes de l'institut únicament es propiciava una cultura d'aprenentatge que els feia impossible ser fidels als seus estils d'aprenentatge de música i de fotografia en altres contextos. Per tant, en els contextos socials personals i acadèmics pels quals transitaven es concebia de manera diferent l'aprendre i el saber, implicant una incompatibilitat entre les metodologies, el procés de presa de decisions i la relació que tenien amb el temps i amb l'espai.

Els joves també diferenciaren entre una “manera de treballar formal” en la qual el professor guia a l'alumne i “una manera de treballar horitzontal i lliure” en la qual són els aprenents els que pensen com han de desenvolupar els treballs. Tot i així, no es valoraven unes pràctiques per sobre de les altres, sinó que es preguntaven si era possible generar una cultura d'aprenentatge que afavorís el respecte a les formes d'aprenentatge i a les realitats que viuen els joves fora de l'institut, propiciant diverses trajectòries d'aprenentatge.

Al capítol també es presenten els casos de dos joves que “no encaixaven” a l'institut. La Simone considerava que li costava trobar el seu lloc a l'institut perquè a la llar tenia una gran llibertat per escollir i això la portava a sentir-se incòmode quan es preestablien les normes o s'homogeneïtzaven els processos. Per exemple, quan no podia triar les temàtiques que conformaven el currículum o el nivell d'aprofundiment en cada temàtica. També se sentia incòmoda davant de l'estructuració del coneixement a l'institut, que l'obligava a triar entre “matemàtiques”, “lletres” o “art”, quan ella el que volia era estudiar Psicologia i no trobava la relació entre el que

s'abordava a les classes i aquesta possible sortida laboral. A més, el professorat considerava que la Psicologia podia un àmbit interessant per a ella, però les seves qualificacions eren un obstacle. Per últim, qüestionava la modalitat en la qual havia de demostrar el que sabia, perquè es considerava més hàbil amb el llenguatge oral i tots els exàmens eren de caire escrit.

En David tampoc encaixava en l'institut de la manera que usualment s'espera. Ell mostrava una implicació nul·la en les assignatures, però alhora s'implicava i es comprometia en espais de l'institut vinculats a l'àmbit audiovisual que li permetien aprendre. El fet que en David no respongués a les expectatives de l'escola però tingués una implicació tant alta en altres activitats propiciades per l'institut em portà a trencar la mirada dualista de l'èxit i el fracàs escolar (Perrenaud, 1990). Des d'aquesta concepció, vincular-se a l'escola secundària deixa de voler dir únicament mostrar interès i dedicació pel currículum abordat a les assignatures i voler obtenir un títol acadèmic i passa a voler dir també estar compromès en altres espais que no són curriculars. L'escola secundària, doncs, pot ser molt més que una institució que acredita. Pot ser un context social que acull a joves que arriben de condicions molt diverses i que, per tant, no tenen les mateixes necessitats, problemes, interessos, formes i ritmes d'aprenentatge.

Cinc elements fonamentals que té en compte l'Alfred a les seves classes per aconseguir que això sigui possible són: (a) connectar el currículum de l'assignatura amb allò que passa i preocupa als joves, (b) tenir present el que succeeix al món, (c) relacionar el contingut amb els sabers que els estudiants porten de fora, (d) portar-los més coneixement del que ja tenen i (e) aprendre a partir d'una necessitat o problema real.

Aquest capítol em porta a preguntar és si és possible generar cultures d'aprenentatge als instituts que permetin a tots els joves que en formen part trobar el seu propi lloc, creant i decidint les pràctiques i les trajectòries a través de les quals aprenen. Sense dubte, les cultures dels contextos socials pels quals transiten els joves tenen una sèrie d'implicacions en les seves maneres de comprometre's i d'aprendre i és per això que el proper capítol fa referència a la cultura de l'INS Els Alfacs des de les òptiques dels estudiants.

Capítol 10. L'aprenentatge a l'institut, des de les òptiques dels joves

El focus principal de l'estudi de cas Els Alfacs és l'aprenentatge dels joves a través de contextos. És per això que les experiències a l'institut no foren l'eix principal de la recerca, però estigueren molt presents en les històries dels joves, donat que es tractava d'un dels contextos en els quals aprenien. Les seves aportacions em portaren a analitzar els sentits que troben els joves a assistir a l'institut, no només des del que succeeix a les aules, sinó també fora de les classes i entre classes. En aquest capítol, doncs, no busco fer un anàlisi del centre, sinó dialogar amb les visions dels joves (Fielding, 2001; Rudduck i Flutter, 2004) al voltant de l'institut, en relació als altres contextos dels quals formen part. Algunes preguntes que s'hi exploren són: com defineixen els joves l'institut? Perquè hi assisteixen? Què vol dir intel·ligència? Què implica tenir èxit escolar? I quin és el paper de les relacions en l'aprendre? Aquestes preguntes em permeten revisar algunes qüestions relatives als discursos dels joves al voltant de la participació, les trajectòries d'aprenentatge, les relacions, la diversitat i les emocions.

El capítol comença amb dues definicions d'institut elaborades per la Frida i la Simone el primer dia de la investigació, responent a la pregunta: què és l'institut i perquè assistir-hi? Una breu conversa ens porta a considerar quina noció d'intel·ligència preval a l'institut i, consegüentment, a diferenciar les dinàmiques que busquen promoure l'aprenentatge d'aquelles que persegueixen l'absorció d'informació. Aquests processos també es vincularen a tres nivells de relacions pedagògiques diferents: entre els estudiants, entre el professorat i entre el professorat i l'alumnat. D'altra banda, recupero dues escenes de la investigació per tal de descriure la diversitat de formes d'implicació, ritmes de comprensió i identitats d'aprenentatge dels joves que participaren en la recerca. Aquestes obren interrogants sobre l'aprenentatge, l'assistència, la implicació i la participació dels joves a les activitats que s'ofereixen als instituts. Finalment, destaco una sèrie de propostes de millora o alternatives elaborades pels joves per tal de repensar aspectes de la gramàtica escolar de la secundària que consideraren que no funcionaven, fruit de les discussions i de la identificació d'aspectes que els incomodaven.

10.1. L'institut com a context social d'aprenentatge

La primera jove que feu referència al sentit d'assistir a l'institut va ser la Simone. Per a ella, anar a l'institut era una obligació i ho relacionava amb l'ensenyar, les classes, les matèries i el currículum. En canvi, l'aprenentatge el situava més aviat fora i el vinculava als aprenentatges vitals. A aquells que serveixen "per a viure".

Vinc aquí més que res perquè haig de venir aquí. Jo aprenc més fora de l'institut que dins. Aquí a mi m'ensenyen coses de les matèries i tot això. I potser aquestes coses fora de l'institut no les aprendré. (...) Jo trobo més interessant, que em servirà més per a viure el que aprenc fora de l'institut i petits detalls que aquí no s'aprenen [Simone. Primera sessió, 23 d'octubre de 2012].

Algunes mirades d'aprovació em feren pensar que la Simone no era l'única que entenia l'institut com una obligació. En David escoltava i assentia amb el cap i a l'hora d'intervenir destacà que ell, a l'institut, "poc". Durant les classes es dedicava a buscar informació aliena al currículum escolar.

Jo a dins, poc. Passo quasi tot el meu *rato* buscant informació... *Algo* que no expliquin per l'institut. Buscar-ho per Internet... [David. Primera sessió, 23 d'octubre de 2012].

En canvi, el mateix dia, la Frida aportà una visió diferent de l'institut, provocant també mirades i gestos d'aprovació per part d'altres companyes. Ella remarcà la importància d'assistir a l'institut perquè considerava que en aquell moment potser encara no sentien interès pel que feien en algunes assignatures, però algun dia serien necessàries per als estudis superiors. A més a més, assistir a l'institut li semblava imprescindible, per tal d'adquirir una base de coneixement que després li permetés construir les seves pròpies idees.

Dins de l'institut no havia dibuixat res, però ho havia remarcat. Que potser ara certes matèries no t'interessaran, però pel dia de demà si vols fer *algo* de ciències, doncs sí, necessites Mates. I és bàsic que t'ensenyin a sumar. I que per tenir idees pròpies, primer necessites saber del que estàs parlant. I

és *algo* que t'ensenyen aquí i no fora [Frida. Primera sessió. 23 d'octubre de 2012].

Les col·locacions de la Frida i la Simone eren diferents i mostraven dues formes d'entendre l'institut i de trobar sentit a assistir a les classes. El que tenen en comú les dues definicions és que ambdues fan referència a l'ensenyament del currículum. Ara bé, la Simone no trobava una relació entre el que feia a l'institut i fora, sinó que considerava que aprenia més fora que dins, mentre que la Frida connectava el que li succeïa dins i fora, afirmant que a l'institut li ensenyaven les bases a partir de les quals construir el seu propi coneixement i continuar aprenent.

Al projecte elaborat pel grup al mes de juny, situaren les possibilitats de relacionar el que s'ensenya a l'institut amb aquelles necessitats, interessos i experiències de la vida quotidiana. En les situacions en les quals es trobaven, com ara viatjar, comprar o prendre decisions, se n'adonaven de que eren necessaris alguns continguts treballats a les classes de l'institut, com ara els càlculs matemàtics, la història, les cultures o la llengua.

Algunes de les coses que ens ensenyen ens poden servir per a la nostra vida quotidiana, per a fer càlculs, o saber el que va passar en el passat per a intentar evitar que es repeteixin els mateixos errors en el present o futur, o saber més cultura, anar de viatge i poder entendre la gent d'aquell lloc i poder comunicar-nos [Treball de recerca de l'institut. Capítol: *Millores dintre de l'IN*. 19 de juny de 2013, p. 37].

Així doncs, els joves atribuïren a l'escola secundària la funció d'ensenyar, però no tots trobaren una relació entre el que s'hi ensenyava i el que aprenien o necessitaven en altres contextos. Per tant, és clau preguntar-se perquè, en el mateix centre, no tots els joves troben relacions entre el que se'ls vol ensenyar i el que necessiten per a viure i conèixer en les seves realitats presents i futures.

10.2. L'èxit, la intel·ligència i el sentit d'assistir a l'institut

A mesura que els joves anaren indagant en les seves experiències, me'n vaig adonar de que les seves col·locacions inicials vers al sentit d'assistir a l'institut estaven relacionades amb el seu nivell d'implicació a les classes. Tot i que no tots els participants es posicionaren tant clarament com la Simone i la Frida, durant les seves intervencions es podia veure una correlació entre els seus discursos, les seves qualificacions i les seves identitats com a estudiants que tenien o no tenien èxit a l'institut. Ara bé, a què ens referim quan parlem de considerar als joves exitosos? La jerarquitització dels estudiants en funció de les seves qualificacions és un reflex de les seves intel·ligències? O un reflex de la seva voluntat d'adaptació a les demandes del context escolar?

Aquesta temàtica va sorgir durant la dotzena sessió de la recerca, quan alguns participants havien portat impreses fotografies de les seves experiències d'aprenentatge per crear el mural. La Lluïsa mirava amb timidesa les seves instantànies del saló del manga. En Carles amagava el seu retrat perquè el grup li deia que semblava un polític. La Frida responia eixerida les preguntes que li formulàvem sobre les manualitats que havia fotografiat. En mig d'un guirigall de converses paral·leles, la Nadia afirmà que una estudiant de l'institut era més intel·ligent que una altra, el que provocà que la Montse, la Frida i la Simone s'unissin a la conversa, reaccionant estranyades davant de l'afirmació de la Nadia.

Montse: Però què entens tu, per intel·ligent?

Frida: Exacte.

Nadia: Que ho entén tot!

Montse: Avui en dia es diu que el que és intel·ligent és el que treu excel·lent. Quan aquest no és...

Simone: Hi ha moltes persones que treuen 10 i no són gens llestes, el que passa és que tenen capacitat per *empollar*.

[Montse, Nadia, Frida i Simone. Dotzena sessió, 22 de gener de 2013].

Sense esperar-ho ni preguntar-ho, en aquell precís instant la conversa connectà amb l'interès de la recerca. La Montse afirmava que el significat que s'atribuïa a la noció d'intel·ligència a l'institut s'equiparava amb les qualificacions i tant ella com la Simone posaven en qüestió aquesta definició, considerant que rebre unes qualificacions altes no sempre implicava ser una persona intel·ligent.

Aquella breu conversa desvetllava tot un seguit de preguntes sobre la construcció de la noció d'intel·ligència, d'èxit i de fracàs escolar. Les qualificacions d'una estudiant van lligades a una noció d'intel·ligència amb la qual la Simone i la Montse no concordaven, però aleshores: quin és aquest tipus d'intel·ligència? A quines expectatives respon? Com es configuren les expectatives de l'escola secundària? I com reaccionem amb els individus que responen i que no responen a les expectatives?

A mesura que investigàvem junts, les hores de reflexió, discussió i relació es plasmaven a les nostres converses. Concretament, quan portàvem més de cinc mesos investigant, una tarda decidirem sortir de l'institut per trencar amb les dinàmiques i l'espai habitual i ens trobàrem a la cafeteria *Caballés*. Fou una de les poques sessions a les quals tot el grup assistí i participà activament, recuperant diversos elements de les discussions anteriors i mostrant-se més implicats que mai en la discussió.

La Vivian parlà sobre les expectatives de l'institut i la resposta dels joves davant d'aquestes expectatives. Considerava que la majoria d'estudiants comencen a gaudir dels estudis de secundària a partir de batxillerat, moguts per la vocació, la motivació o l'interès per l'àmbit escollit, mentre que l'ESO es caracteritzava per l'assistència obligatòria i l'estudi sense interès. Un tipus d'estudi que buscava únicament aprovar els exàmens i passar de curs.

[Los estudiantes, sean de Ciencias o de Letras] no disfrutan en cuarto de la ESO, disfrutan a partir de bachillerato, y sobretodo, la mayoría de la gente de las carreras, que siempre y cuando tienen vocación, aprueban porque están estudiando algo que les motiva y les gusta. En cambio, en la ESO es lo que te imponen, te importe o no. O sea, yo entiendo que *haya* que entender y que *haya* que saber la historia de España, del mundo entero, pero tu le preguntas a cualquier persona, dos exámenes después del que vas a hacer ahora, y nadie se va a acordar de este. Porque tu te estudias lo que tienes que

estudiarte y punto, pero no te lo estudias como una forma de interès, sino por aprobar. Y eso le pasa a todo el mundo, a los más *empollones* y a los menos [Vivian. Vint-i-tresena sessió, 16 d'abril de 2012].

Aquesta narrativa al voltant de l'escola secundària és més que reconeguda, no només en el nostre context nacional, sinó en altres països. Com diu la Vivian, no és una qüestió de ser més o menys intel·ligent, d'estudiar més o menys, sinó de gaudir del que es fa a l'institut, que als estudiants els importi el que estan fent, que l'aprenentatge sigui significatiu i no caduc i que no s'estudiï per aprovar, sinó per interès. No té sentit que existeixi una etapa escolar obligatòria en la que els assistents es dediquin a estudiar únicament per passar de curs, sense recordar el que s'ha estudiat "dos exàmens abans". Ara bé, per superar aquesta concepció de l'aprenentatge el primer pas és comprendre la diferència entre el que vol dir aprendre i el que vol dir assolir.

10.3. Parlem d'assolir o d'aprendre?

Tot i que els joves no utilitzessin sempre les paraules "aprendre" i "assolir", en molts moments estigué present en les nostres converses la reflexió al voltant de les pràctiques de l'institut que es basen en la lògica d'"estudiar per aprovar" i de les pràctiques que propicien un aprenentatge autèntic. Un d'aquests moments fou durant una de les últimes sessions de la recerca, al mes de juny, quan en Carles i la Lluïsa es col·locaren junts per redactar les conclusions a les que havien arribat. Jo em passejava per l'aula quan tots dos em cridaren per revisar el text plegats. En llegir-lo, de seguida em va cridar l'atenció l'ús del verb *assolir*, perquè no recordava que l'haguéssim mencionat mai.

En preguntar-los perquè havien utilitzat aquell verb, en Carles contestà que ja havia utilitzat la paraula aprendre, així que necessitava un sinònim. Amb un somriure còmplice, li vaig preguntar si estava segur de que es tractava de sinònims. I davant de la seva perplexitat, la Lluïsa va respondre: "Jo crec que és diferent, perquè un se't queda més que l'altre".

Aquesta conversa em portà a adonar-me de que sovint ens sembla evident que l'escola és una institució a la que es va a aprendre. Mentre que en molts casos no estem

fent un bon ús de la paraula aprendre, sinó que ens referim a assolir o absorbir informació. Per tant, si el context escolar genera situacions artificials que no responen a reptes ni a necessitats reals, s'està perseguint un procés d'aprenentatge o l'assoliment de contingut? Què caracteritzen l'aprendre i l'assolir? És possible generar situacions a l'escola que afavoreixin un aprenentatge autèntic, més enllà de l'absorció d'informació? I fins a quin punt aquest procés d'absorció és també inherent en un procés d'aprenentatge?

A la segona sessió de la recerca, la Lluïsa havia comparat una situació en la qual el treball de classe possibilitava que s'assolís un contingut, amb una situació en la qual s'aprenia a través de l'experimentació. Es tractava d'una estudiant amb altes qualificacions que responia a les expectatives de l'escola, però això no li impedia ser crítica i diferenciar l'assolir contingut de l'aprendre.

Jo he pensat que, a veure, tu quan fas un treball a dins, a classe, per exemple, sobre la cultura d'un altre país, tu fas el treball i t'esforces en el treball. I ho fas, però no se't quedarà de per vida. *O sigui*, el faràs i se te n'anirà i tu no sabràs mai més la cultura d'aquell país. Però en canvi si tu fas, *o sigui*, fora [remarcant la paraula fora], te'n vas d'excursió, te'n vas per exemple allí, pots experimentar les coses i et quedarà de per vida. Sabràs fer un treball millor, que no pas un treball a classe [Lluïsa. Segona sessió, 30 d'octubre de 2012].

Aquesta distinció fou destacada en la mateixa discussió per la Vivian, quan feu referència al tipus de treballs en els que cal "copiar i enganxar" informació sense saber pràcticament què hi diu. La Nadia afegí que semblava que el professorat volgués que els estudiants aprenguessin, però que per a ella era incompatible amb que se li demanés la repetició exacta de les paraules dels apunts.

És que és com si volguessin que ho aprenguéssim, però que els ho diguéssim tal i com ens ho diuen. I jo tinc la meva manera d'expressar-me. Si a mi em treuen la meva manera d'expressar-me... [Nadia. Segona sessió, 30 d'octubre de 2012].

La Vivian i la Nadia es referien a situacions escolars concretes en les quals únicament calia fer un exercici memorístic o d'organització d'informació, sense

necessitat d'entendre-la. Ara bé, també es destacaren experiències d'aprenentatge significatives. En Carles narrà una experiència molt rellevant per a ell -i semblava que per a la resta d'estudiants que la visqueren- que no oblidaria mai, ja que va poder encarnar el coneixement.

Me'n recordo que [el professor] ens va explicar una cosa, però cadascú érem un personatge diferent. I cadascú era el rei d'un país. Bé, hi havia uns que érem els reis d'aquí, uns d'allà, i llavors la població baixava a baix de la cadira i els altres estàvem amunt de la cadira. Llavors a l'examen quan va sortir aquesta pregunta, tots la vam encertar. En canvi, mestres ens comencen a explicar, explicar, explicar i tu còpia, còpia, còpia... [Carles. Segona sessió, 30 d'octubre de 2012].

Els casos de la Lluïsa i en Carles són especialment il·lustratius, ja que es tracta de dos estudiants amb unes qualificacions brillants, llurs famílies estaven molt bolcades en les seves trajectòries acadèmiques. Precisament per això les seves intervencions em porten a destacar que l'èxit escolar a la secundària no sempre implica que els estudiants estiguin compromesos en totes les pràctiques que tenen lloc a les aules. Si bé ambdós joves rebien recolzament familiar i es mostraven adaptats a la cultura escolar, alhora reconeixien que assolir el contingut necessari per aprovar no era el mateix que aprendre "quan pots experimentar". Aleshores, "et quedarà de per vida".

Al projecte final, el grup va arribar a dues definicions diferents d'esforç. Esforçar-se, quan no existia plaer, tenia a veure únicament amb perseguir qualificacions altes o oportunitats laborals al futur. Però quan l'esforç es realitza perquè es vol perfeccionar quelcom, aleshores és natural i dóna resposta a la inquietud de l'aprenent i a la seva necessitat de millorar.

L'esforç dintre de l'aula a la majoria no ens agrada gaire, ho fem per poder aconseguir el treball que volem fer de gran, treure unes bones qualificacions finals. L'esforç a l'institut, la majoria, el realitzem per obligació. [Fora de l'institut] ens esforcem per una afició. La diferència és que quan és per una afició ho fem perquè volem i perquè volem millorar i perfeccionar el que fem [Treball de recerca de l'institut. Capítol: *Relació IN/OUT*. 19 de juny de 2013, p. 36]

En aquest apartat s'han situat quatre elements que els joves consideraren indispensables a l'hora d'aprendre, més enllà d'assolir informació. En primer lloc, utilitzar les pròpies paraules a l'hora d'expressar-se i de raonar. En segon lloc, situar-se en context, per tal d'experimentar i no només repetir o organitzar informació. En tercer lloc, encarnar el contingut, de manera que mai s'oblidi el que s'ha viscut. Finalment, estudiar des del plaer, la vocació o l'interès, i no únicament per tal d'aprovar un examen.

10.4. Diversitat d'implicació, de ritmes i d'alfabetització

Un tret característic d'aquest estudi és que paral·lelament al projecte d'investigació desenvolupat pels joves sobre les seves pròpies experiències d'aprenentatge, com a investigadora duia a terme l'estudi de cas sobre els seus processos d'indagació i d'aprenentatge al llarg del procés. Per tant, el meu diari de camp estava replet de reflexions sobre el que succeïa a les sessions, sobre les seves maneres de vincular-se i sobre les dificultats que trobaven al llarg de la recerca.

Tot això em va permetre prendre consciència de que la tasca que entomen alguns professors cada dia quan arriben a l'aula és impossible: aconseguir que trenta estudiants amb diferents bagatges, experiències, cultures, interessos i competències aprenguin el mateix, al mateix ritme i a través dels mateixos mètodes. Des de la meua pròpia experiència com a investigadora al llarg dels últims sis anys, com a docent els darrers quatre anys i com a aprenent al llarg dels meus vint-i-set anys de vida, puc dir que aquesta tasca és inviable.

La primera evidència que sosté aquesta inviabilitat és la diversitat en les maneres d'entendre, participar i implicar-se en el projecte dels onze joves participants. Considero que els joves se situaren de quatre maneres diferents vers la recerca:

- a. Entenent el sentit de la recerca i el que volia dir investigar, mostrant un gran interès des de l'inici per indagar i reflexionar sobre el seu aprenentatge.

Em vaig apuntar a la recerca perquè em pareixia interessant, tot i no saber de que anava exactament, després quan l'Alfred ho va explicar amb detall ja vaig decidir quedar-me [Montse. Projecte de recerca. *Com hem viscut la recerca*, p. 43].

- b. Comprenent el sentit de la recerca, però mostrant un interès, un compromís i assistint de forma intermitent, variant en funció de la tasca que realitzàvem, de la seva vida social, de les èpoques d'exàmens de l'institut i fins i tot dels seus estats d'ànim.

Quan ens van explicar de que tractava la recerca no vaig entendre la finalitat que tenia, però a mesura que passaven els dies, tot es veia mes clar. Al final s'ha fet un poc pesat perquè ens van dir que duraria el 1r trimestre però la cosa s'ha allargat fins ara i ha sigut cansat venir els dimarts per la tarda [Mireia. Projecte de recerca. *Com hem viscut la recerca*, p. 44].

- c. Sense acabar d'entendre del tot quin era el propòsit i el sentit del que estàvem fent, però tenint les seves raons per continuar vinculats al procés.

La meva experiència en l'IN/OUT ha sigut prou bona, però no entenia molt el que estava fent fins al últims dies, és a dir, ara al treball de recerca on hem recollit tota la informació [Nadia. Projecte de recerca. *Com hem viscut la recerca*, p. 44].

- d. Abandonant el projecte, donat que dos joves assistiren únicament a una sessió i deixaren el projecte, expressant a l'Alfred les raons per les quals no estaven interessats en participar.

Els seus nivells i formes d'implicació i els seus nivells i modes de participació, doncs, no foren els mateixos. Com tampoc ho foren els de comprensió. Alguns d'ells necessitaven que expliquéssim la mateixa qüestió de diverses maneres, en diferents moments o a través d'exemples, mentre que d'altres mostraven una gran autonomia, inclús trobant-se fora de les sessions per continuar parlant del projecte.

En molts casos, però, la necessitat de repetició no tenia a veure amb la dificultat de comprensió, sinó amb la regularitat de la seva assistència. Tal i com es pot veure a la *figura 15*, l'assistència de la majoria fou intermitent, arribant a faltar tres setmanes seguides. Això impossibilitava que tots els membres del grup avancessin al mateix ritme i requeria que estiguéssim atents a les condicions singulars de cada participant. D'altra banda, el fet d'assistir a totes i cadascuna de les sessions no tenia perquè voler dir que estiguessin més implicats en la presa de decisions o que les seves intervencions

fossin més reflexives. Per això la relació entre l'aprenentatge, l'assistència, la implicació i la participació fou en tot moment, diversa.

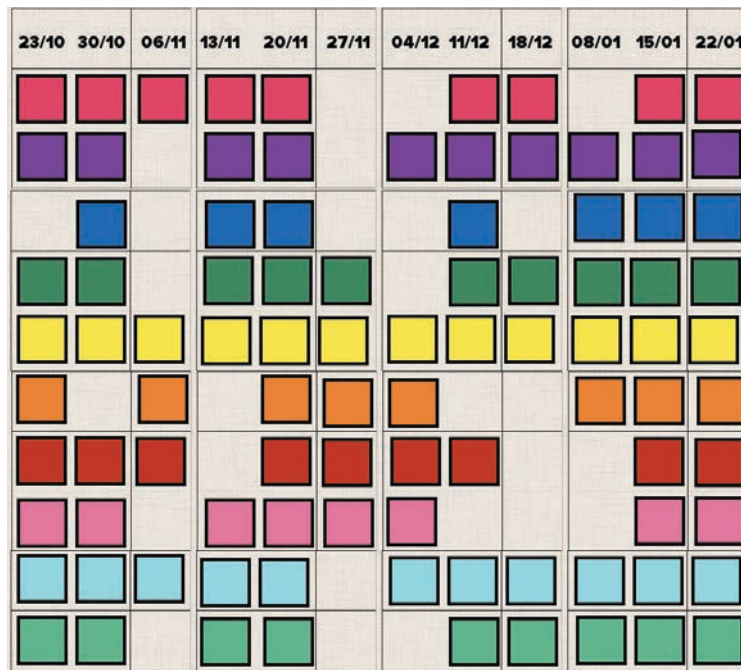


Figura 15. Assistència dels joves a les sessions de recerca del 23/10/2012 al 22 /01/2013.

Una altra qüestió a destacar del procés de participació i aprenentatge dels joves en la recerca és la diversitat en la seva alfabetització o més concretament, en les competències que cadascun d'ells mostrava davant de cada modalitat de comunicació. A l'hora d'expressar-se i organitzar les idees, ho feien amb major o menor facilitat, en funció dels llenguatges i els mitjans que empraven.

Oralment, la Simone expressava idees abstractes i molt complexes de manera contundent i reflexiva, però a l'hora de posar-ho per escrit li era molt difícil organitzar-se. En canvi, la Lluïsa necessitava ajut per intervenir en públic perquè no s'imposava a la resta i es posava molt nerviosa, però endreçava les idees en un text amb facilitat i pràcticament no cometia errors ortogràfics.

Encara més significatiu era el cas d'en David, perquè la seva relació amb l'escriptura i la lectura era de rebuig absolut. Al mes de juny, tots els joves havien realitzat un relat escrit sobre les seves experiències d'aprenentatge excepte en David,

que ni tant sols havia començat a escriure. En preguntar-li el perquè d'aquest rebuig, em contestà que es trobava molt a disgust cada vegada que havia d'escriure i que se sentia incapaç de fer-ho.

Presentar el treball en dues modalitats, però, fou precisament el que canvià la situació i em feu veure la dificultat d'en David per escriure amb uns altres ulls. Com el treball de recerca estava format per una part escrita i una audiovisual, me'n vaig adonar de que aquesta dificultat que tenia en David per escriure també la tenien la Lluïsa, la Simone i la Nadia per editar vídeo. Per tant, eren les úniques que no havien descarregat el programa *Movie Maker* per triar i endreçar els fragments de vídeo que havien triat, donat que havien tingut problemes a l'hora d'instal·lar-lo a l'ordinador.

El paral·lisme entre les resistències d'en David per escriure i de la Lluïsa, la Simone i la Nadia per editar vídeo fou revelador, perquè a totes elles els mancaven competències relatives a la comunicació i a l'expressió. En un cas, però, es tractava de lecto-escriptura audiovisual i en l'altre, textual.

Sense que l'Alfred o jo ho proposéssim, en David decidí dedicar dos dies complets a ajudar als membres del grup que tenien dificultats amb l'edició de vídeo. Curiosament, però, a ningú li va semblar correcte ajudar a en David a realitzar el seu relat escrit. Em semblà rellevant, doncs, que s'acceptés que un estudiant ajudi als que tenen dificultats amb l'edició de vídeo, però estigués mal vist que s'ajudés als companys a escriure un relat.

Un segon aspecte destacable és que a priori donaria la sensació de que la resistència d'en David cap a llegir i escriure hauria de ser un obstacle també a l'hora de navegar per Internet o editar vídeo, donat que descarregar un programa d'internet, decidir quins són els fragments més interessants d'un vídeo o buscar informació sobre els efectes de l'*After Effects* també impliquen llegir, entendre i organitzar idees. Però no era així, qüestionant-me en molts moments què passaria si a l'institut es treballés i s'avalués a través d'altres llenguatges, com ara l'audiovisual o l'oral.

10.5. La pressió i la col·laboració en l'aprenentatge

La Nadia practicava *twirling* des dels tres anys. Pràcticament tota la seva vida havia estat vinculada a aquest esport perquè la seva família estava convençuda de que era beneficiós per a ella, però precisament durant els mesos de la investigació, decidí deixar-ho. A través del relat del projecte, se n'adonà de que les raons per les quals havia decidit abandonar el *twirling* eren la pressió per part dels entrenadors i els nervis que li generava presentar-se a les competicions. Durant algunes temporades, com a l'estiu, la seva dedicació havia de ser tant exclusiva que fins i tot desitjava que acabessin les vacances per tornar a l'institut.

Vaig tenir la sensació de que no era estiu, que no podia passar-m'ho be, fins i tot vaig pensar moltes vegades que preferia que sigues hivern, i volia anar a classe. Després, en temporada de competició, se'm passava un poc la sensació d'engabiament, però m'estressava molt i em posava molt nerviosa perquè tenia temor de que em sortís malament el ball i fes el ridícul [Treball de recerca de l'institut. Capítol: *Del bastó als guants. Nadia Bosch*. 19 de juny de 2013, p. 17].

Quan deixà de practicar *twirling*, se n'adonà de que l'esport es podia practicar i concebre d'altres maneres, com ara assistint al gimnàs amb una amiga o fent hípica amb la seva cosina. Quan muntava a cavall, ho feia sense entrenadors, competicions ni pressió i la relació que mantenia amb la seva cosina era molt diferent de que la que tenia amb els entrenadors. En comptes de preparar competicions o demanar-li una millora constant, simplement gaudia amb ella d'aprendre.

Estem acostumats a escoltar casos d'abandonament escolar, però no és tant comú topar amb un cas en que un jove deixa un tipus d'activitat que forma part dels seus espais d'oci. L'experiència de la Nadia planteja un paral·lelisme entre abandonar l'institut i abandonar una activitat fora de l'institut, però en aquest cas no parlem de sobre-dosi d'exercicis, pressió per treure bones notes o preparació dels exàmens, sinó de sobre-dosi d'entrenaments i pressió per preparar i guanyar les competicions.

El paral·lelisme que generà la Nadia entre l'esport i l'institut la portà a reflexionar sobre l'aprenentatge col·laboratiu. Sostenint una fotografia seva muntant a

cavall, expressà que per aprendre no sempre és necessària la presència d'un expert, sinó que en alguns moments, la relació amb un altre aprenent pot ser més beneficiosa que únicament escoltar al professional. Ho veia en el cas de l'hípica, perquè la seva cosina li havia ensenyat unes nocions bàsiques de muntura, sense necessitat d'assistir a classes. Però també ho veia a l'institut, quan no tothom entenia el que el professorat explicava i revisar-ho amb els companys ho feia més senzill. Sovint els aclariments que es feien entre ells eren necessaris, perquè ho abordaven "a la seva manera".

Nadia: És com dir, en l'àmbit de classe seria, per exemple: ella és més llesta, però hi ha coses de mates que no entén. Me les pregunta i potser jo sí que les he après. (...) Però jo hi ha coses que no entenc i també li pregunto a ella, saps? I de vegades m'entendrà més ella a mi que com ho explica el mestre. O al rebés, jo entendré més a ella que com ho explica el mestre.

Raquel: I perquè?

Nadia: Perquè... Jo per exemple, ho entenc i m'ho explico a la meua manera. I després de la meua manera ho entenen els altres.

Raquel: I la teua manera és millor que la del profe o no?

Nadia: No. Depèn.

[Nadia i Raquel. Dotzena sessió, 22 de gener de 2013].

Aquesta experiència desvetlla la importància de tenir la possibilitat de treballar col·laborativament amb els companys a l'aula. Si bé el professorat tindrà més coneixement de l'àmbit, segons com, no tindrà èxit si espera que tots els estudiants siguin capaços de comprendre el que explica al mateix ritme i amb les mateixes paraules.

Finalment, el cas de la Nadia em portà a pensar que la seva continuïtat -tant en l'esport com en l'institut- no depenien únicament de les seves competències, sinó que estava molt vinculada a les relacions amb els altres. En el cas de l'esport, la pressió i els nervis generats per la relació amb les entrenadores no foren beneficiosos per a ella, mentre que sí que ho fou el fet que les seves companyes l'ajudessin a classe quan no era capaç de seguir el raonament del professorat o complir una tasca. El seu cas em portà a

adonar-me de que durant molts anys, s'han prioritzat els processos individuals a l'escola secundària, obviant la importància del component social i relacional de l'aprenentatge.

És clau, doncs, preguntar-nos fins a quin punt als instituts s'està propiciant l'aprenentatge col·laboratiu i començant a trencar amb una concepció del saber que parteix de la unidireccionalitat de les explicacions del professor cap als aprenents. Amb la necessitat, a la vegada, de no fer passar a tots els estudiants pel mateix embut, sinó de que disposin d'un gran ventall de possibilitats per aprendre. Davant de trenta aprenents, no és possible comprendre el currículum escolar com quelcom unidireccional i rígid, sinó com a realitat interactiva (Angulo, 1994).

10.6. Relacions pedagògiques

El cas de la Nadia evidencia fins a quin punt les relacions entre els agents educatius són un element central de l'aprenentatge. Tot i que un individu pugui aprendre sol -relacionant-se amb els elements del context-, en la majoria d'ocasions, aprendre implica relacionar-se, ja sigui amb altres aprenents, amb individus que tenen la voluntat d'ensenyar o amb persones que no tenen cap voluntat d'ensenyar, però afavoreixen l'aprenentatge d'altres.

L'existència de relacions pedagògiques és anterior a la invenció de l'escola, perquè l'adaptació al medi i la transmissió de cultura entre generacions és prèvia a l'escolarització. Ara bé, la narrativa i la organització de l'escola moderna que encara persisteix en molts centres educatius de secundària assumeix la relació entre un adult expert que se situa com a ensenyant i un infant inexpert que se situa com a aprenent. Cada vegada trobem més espais i pràctiques socioeducatives que qüestionen aquesta noció clàssica d'ensenyament-aprenentatge i per això cada vegada és més evident que investigar les relacions pedagògiques ens brinda la possibilitat de repensar l'escola secundària.

Al cas Els Alfacs, les intervencions al voltant de les relacions a l'institut feren referència a l'aprenentatge entre professorat i alumnat; entre alumnat i alumnat i entre professorat-professorat. L'anàlisi s'ha orientat a la identificació i elaboració de tres aspectes estructurals de l'institut que influeixen en les relacions pedagògiques: l'avaluació i les expectatives, la organització del temps i de l'espai i els objectius.

a. L'avaluació i les expectatives en la relació entre l'alumnat

La major part de la recerca fou de caire informal i no escolar, doncs tot i que les sessions tinguessin lloc en l'aula d'Educació Visual i Plàstica, ens emmarcàvem en una activitat extraescolar i no havíem de donar compte a l'institut de les activitats que compartíem o del rendiment dels joves. Al mes de juny, però, tot va canviar, donat que el grup havia de presentar a l'institut un informe sobre el que havíem estat fent, per tal de ser avaluats. Tot i que en aquell moment no en fórem plenament conscients, aquest fet afectà a la relació entre els joves. Fins aleshores, el grup havia treballat de manera col·laborativa, ajudant-se els uns als altres, implicant-se de maneres diferents al llarg dels processos i deixant que alguns membres del grup s'esforcessin més en algunes taques que en d'altres. Però en el moment en que la *qualificació* i les *expectatives* de l'institut entraren en joc, tot canvià.

El grup sempre havia estat format per estudiants que complien més o menys amb les expectatives de l'escola i quan va arribar el moment de donar un format acadèmic a tot el que havien descobert, deixà de ser una experiència informal per convertir-se en una tasca escolar. Alguns d'ells canviaren l'actitud, preocupats per la qualificació que rebrien i per com afectaria al seu expedient acadèmic, mentre que a d'altres no els preocupava la qualificació que obtindrien, així que continuaren treballant amb la mateixa voluntat.

El fet que existís una qualificació numèrica per part de l'institut despertà la sensació de pressió en alguns joves per respondre adequadament a les expectatives escolars, modificant l'actitud i la relació pedagògica del grup i ocasionant conflictes que vàrem gestionar amb l'Alfred. Si bé finalment el treball fou molt ben valorat pel centre, aquesta escena evidenciava la influència de l'avaluació i de les expectatives que es transmeten a l'alumnat. Necessitem ser conscients que, segons com la plantejem, contribuïm al foment de col·laboració i de treball en equip o de competitivitat i de confrontació.

b. El temps i l'espai en la relació entre el professorat

Una professora del centre mostrà un interès especial en el que estàvem fent durant el mes de juny, acostant-se a mi per preguntar-me pel projecte. En aquella conversa me'n vaig adonar de que l'Alfred era reconegut al centre precisament pels

projectes que feia amb l'alumnat. A ella li semblaven d'allò més interessants, pels temes que treballaven i perquè se sortien del que normalment es treballava a les aules. Li semblaria interessant traslladar-ho a tot el centre, però modificar l'enfocament pedagògic li semblava d'allò més complicat, reclamava temps, interès per part de tots els implicats i sobretot, coordinació.

La conversa amb aquesta professora situava de nou les relacions pedagògiques, però en aquest cas entre el professorat del centre. La dificultat de coordinar projectes estava molt vinculada a les relacions, però sobretot al factor temps, donat que la coordinació i la interdisciplinarietat requereixen *temps i espai*. Tal i com Fielding (2001) afirmà, les dinàmiques i les estructures curriculars, temporals i espaials de les institucions escolars no sempre faciliten les relacions entre el professorat, impeding una aproximació d'interessos, pràctiques, sabers i realitats.

L'autor proposa la creació d'espais de diàleg i discussió dins de l'escola, no només entre professorat, sinó també entre estudiants, entre professorat i alumnat i amb el personal de serveis del centre. Aquests espais, tant formals com informals, permetrien explorar i articular narratives, més enllà del contingut factual del currículum, des dels encontres per reconèixer a l'altre i obrir noves possibilitats.

c. Els objectius compartits en la relació entre estudiants i professors

Pel que fa a la relació entre professors i estudiants, la més propera que vaig poder observar fou la de l'Alfred amb els joves participants. Tot i que jo sabia que no era la seva intenció, l'Alfred no podia evitar propiciar amb ells una relació pedagògica similar a la de l'aula, donat que paral·lelament compartien classes.

Des de l'inici, doncs, la relació de l'Alfred amb el grup em va cridar molt l'atenció. La seva escolta era atenta i esperava a que acabessin de parlar per contestar. Les seves intervencions eren llargues, però sorprenentment mantenien l'atenció de la majoria. Tal i com narrava al diari de camp de la tercera sessió, mai plantejava respostes i propostes tancades, sinó que compartia amb ells els seus interessos i punts de vista, donant-los algunes pistes per tal que trobessin el seu propi punt de partida. Plantejava constantment preguntes per tal que cadascun d'ells descobrís cap on volia encarar el seu relat i col·locava les opcions que ell coneixia sobre la taula, recordant a la resta que podia fer altres propostes.

A la sessió d'avui me n'adonava de com l'Alfred els escolta atentament, en silenci, esperant que acabin de parlar per plantejar-los interrogants i deixar en l'aire algunes pistes perquè siguin el punt de partida per emprendre projectes propis [Alfred. Tercera sessió, 6 de novembre de 2012].

Tot i que ells mai mencionaren cap d'aquests aspectes en les seves intervencions, jo sabia que el grup s'havia configurat a partir de l'interès dels joves per participar en un projecte gestionat per l'Alfred, així que tenia un especial interès en entendre què feia característica la seva relació. Quan vaig visualitzar el vídeo del projecte final realitzat pel grup me'n vaig adonar del que caracteritzava la relació entre l'Alfred i els joves, doncs assenyalaven que "molts cops [a l'institut] el professor i l'alumnat no cooperen junts".

El professor i l'alumne es tindrien que unir per arribar a un mateix objectiu, millorar l'ensenyament dintre de l'aula, ajudant a l'alumne a superar les barreres de l'educació, i facilitant al professor a fer el seu treball més còmode [Vídeo *story-telling* per al projecte final de l'institut].

Els joves destacaren la necessitat de que tant l'individu que té la voluntat d'ensenyar com el que té la voluntat d'aprendre avancin a la una, acordant uns *objectius compartits* per a treballar plegats. Ara bé, per tal que això succeeixi, el professorat ha de tenir la intenció d'acompanyar als estudiants en el seu procés d'aprenentatge i alhora els estudiants han de tenir la intenció de facilitar la feina al docent, com succeïa entre el grup de joves i l'Alfred.

10.7. Algunes qüestions per a repensar de l'escola secundària

Moltes vegades m'he preguntat perquè és tant difícil imaginar un sistema educatiu diferent, perquè se'ns fa tant complicat adaptar l'escola secundària a les necessitats de la societat contemporània i com pot ser que les estructures educatives del nostre país tinguin una inèrcia tant forta a mantenir-se tal i com estan. Podríem considerar que la por al canvi, a l'error o a la renovació són inherents a l'espècie humana, però també ho són l'adaptació, la renovació i l'aprenentatge. Després de nou mesos dialogant i indagant amb els joves, els plantejarem precisament aquesta qüestió.

De tot el que hem descobert reflexionant sobre com apreneu dins i fora de l'escola, com transiteu d'uns espais als altres i qui sou quan entreu a l'institut, què creieu que podríem repensar de la secundària?

Cadascuna de les conclusions que es recullen a continuació parteix d'idees mencionades al llarg dels darrers capítols, fent referència a converses mantingudes a la darrera fase de la investigació. Des de les converses i les veus dels joves, elaboro quatre qüestions per a repensar de l'escola secundària, des de les propostes de canvi o alternatives possibles.

a. Afavorir diverses trajectòries d'aprenentatge.

La darrera fase de la recerca va coincidir amb l'últim mes de classes de quart d'ESO i aquesta coincidència fou molt significativa, donat que estaven apunt de començar una nova etapa d'estudis. Alguns tenien dubtes sobre què farien l'any vinent i fins i tot dubtaven sobre si passarien de curs, però sorprenentment, en cap moment parlaren sobre la possibilitat de realitzar cursos de grau mig o superior, sinó que totes les converses giraven entorn a la línia de batxillerat que els agradaria triar.

Quan els plantejàrem si pensaven que l'institut donava resposta a la diversitat d'interessos i cultures d'aprenentatge que havien sortit al llarg de la recerca, parlaren de la dificultat d'encaixar en les tres línies de batxillerat que se'ls oferia. Molts d'ells no se sentien identificats ni interessats per cap de les línies i per això arribaren a la conclusió de que el millor seria que hi hagués tants recorreguts com estudiants. De seguida se n'adonaren de la manca de sostenibilitat d'aquesta proposta, doncs no seria possible que per cada 100 alumnes haguessin de disposar de 100 aules i de 100 professors. Tot i així, la seva proposta feia referència a la singularitat de cada aprenent i de les experiències que viu al llarg de la seva vida.

Quan pràcticament tot el grup havia oblidat la discussió, la Simone continuava donant voltes al tema. Volia trobar la solució perquè era una incomoditat que li afectava personalment, però no sabia com expressar la seva proposta, així que li vaig deixar la meva llibreta, on va escriure: "En lloc de partir el que són assignatures, s'haurien de fragmentar els espais. No dividir les classes en més llestos ni més "tontos", sinó en interessos dels àmbits d'estudis".

La seva idea era difusa i costava d'entendre, així que mencionà dos exemples. D'una banda, l'aula d'acollida: un espai formal de l'institut al que acudien els alumnes nous que tenien dificultats per seguir el ritme de la resta d'estudiants. I d'altra, l'escola rural: una institució en la qual estudiants d'edats diferents col·laboren per aprendre junts.

Si un estudiant necessita practicar la llengua fa un tipus de treball, si necessita exercicis d'una altra matèria ho fa... I al cap i a la fi, també es van ajudant entre ells. Seria una mica com una escola rural, que a mi m'agrada molt (...). Van juntes persones d'edats diferents i fan treballs junts [Simone. Diari de camp, 15 de juny de 2013].

Així doncs, la Simone proposava una organització escolar inspirada en l'aula d'acollida, que contemplés la possibilitat de que cada alumne aprengués a través d'una trajectòria diversa, en funció de les seves necessitats, i en l'escola rural, per tal que estudiants d'edats diferents treballin junts i s'ajudin els uns als altres.

b. No segregat als estudiants

Una temàtica delicada que estigué present al llarg de tota la recerca fou la organització dels estudiants a l'institut. Era difícil discutir-la amb el grup perquè estava compost per alumnat dels grups A i B i alumnat dels grups C i D. Per tant, sis d'ells complien les expectatives de l'institut i cinc no ho feien. Cada vegada que en parlàvem, la majoria desviava la mirada i evitava intervenir, provocant un malestar que fou expressat així a les conclusions del treball:

Un dels temes en comú entre els estudiants és el desgrat de la fragmentació de les classes en nivells d'“intel·lectualitat”, creiem que no és la millor idea d'ensenyament ja que uns avancen, altres es queden al mateix nivell i altres fins i tot disminueixen en el seu aprenentatge [Treball de recerca de l'institut. Capítol: *Reflexions*. 19 de juny de 2013, p. 41].

La organització dels estudiants en funció del seu rendiment escolar era, sense dubte, una decisió que generava incomoditat entre els joves. Tant, que fins i tot els costava parlar-ne. Al vídeo final la Nadia en feu ressò, afirmant que no existeixen les persones nul·les, sinó la diversitat. Ara bé, com aprofitar aquesta diversitat a l'hora de

repensar la organització del coneixement, dels estudiants, dels espais i de l'aprenentatge? En les converses es mencionà dues vegades la possibilitat de reduir el nombre d'alumnes, considerant-lo un factor important per l'aprenentatge i destacant les experiències en les quals es dividien en dos grups heterogenis menys nombrosos.

c. Abordar les emocions i els conflictes

Al llarg dels nou mesos d'investigació, els conflictes estigueren molt presents. A la tercera sessió, dues participants es barallaren i conseqüentment una d'elles abandonà el projecte. Un mes després, les dificultats de relació entre dues membres del grup entraren a les sessions, creant situacions tenses. I en ocasions separades, tres joves arribaren amb problemes externs dels que no volien parlar, però que afectaven la seva relació amb el grup i la implicació en la recerca, fins al punt d'arribar a mantenir-se en silenci durant pràcticament una hora.

Cap d'aquests cinc casos estava directament relacionat amb la investigació, però es tractava de l'escenari en el que el conflicte entrava en joc. En cadascuna de les ocasions, els conflictes influenciaren molt el clima i les dinàmiques relacionals. Per aquesta raó vaig prendre consciència de la importància d'abordar els conflictes en els entorns educatius i entendre'ls com a part de l'aprenentatge.

Encara que a les nostres sessions setmanals no era obligatori assistir i únicament duraven una hora, els problemes entraven i sortien constantment. Ara bé, què succeïa amb els conflictes que tenien lloc a l'institut? Si en una hora a la setmana en una activitat extraescolar i optativa tingueren lloc cinc conflictes, què succeeix en el dia a dia de les aules? Com s'entenen els conflictes? I com influeixen en l'aprenentatge? A l'institut el grup canvia de professor cada hora i la gestió dels conflictes és molt complicada. Si no es resolen, s'arrosseguen al llarg del dia, el clima del grup canvia i hi ha persones llur actitud està condicionada pel que ha passat. Conflictes i situacions de *bullying* poden passar desapercibudes durant setmanes o mesos als ulls d'un professor que únicament disposa d'una hora per estar amb un grup de trenta alumnes.

I és que quan les dinàmiques espacio-temporals de l'institut estan tant fragmentades, la gestió dels conflictes, les dinàmiques relacionals i l'acompanyament emocional als joves es veuen ressentides. D'una banda, perquè és difícil que un conflicte que s'ha donat a les 9 del matí amb un professor, s'abordi a les 13h amb un altre. D'altra,

perquè normalment els calendaris del professorat estan tant atapeïts que és difícil aturar-se, senzillament, a parlar sobre el que ha succeït. El professorat no té temps per aturar-se, pensar i parlar relaxadament, sinó que va de classe en classe "donant" la seva matèria.

Aquestes qüestions estigueren presents al llarg de tot el projecte, però mai es verbalitzaren en una conversa enregistrada. Tot i així, al projecte final proposaren la incorporació de sessions a l'institut que els ajudessin a reflexionar sobre les situacions amb les que es trobaven en la seva quotidianitat.

S'haurien de fer classes de valoració i de recapitació sobre situacions, ajudar a comprendre quina seria la millor manera de reaccionar davant una certa situació. Aquí s'haurien de generar debats on tothom no reaccionaria igual ja que cadascú és diferent, i hauria de reflexionar sobre els seus límits. Al igual que la relació entre el bé i el mal és molt relativa, cadascú hauria de poder trobar aquests conceptes, que és per a una persona be i que està malament [Treball de recerca de l'institut. Capítol: *Reflexions*. 19 de juny de 2013, p. 41].

Cal pensar, doncs, que les emocions i les relacions pedagògiques són dues pedres angulars de l'educació. Per tant, haurien de tenir un gran pes en l'escola secundària, la institució que acull als joves durant una gran part de les seves vides, format per altres joves i per adults que els acompanyen mentre es relacionen, canvien i creixen. Trobar sentit a assistir a l'institut

La darrera proposta de millora dels joves tingué a veure amb abordar les situacions en les quals els estudiants no troben sentit a assistir a l'institut i no entenen perquè és convenient estudiar. Al següent fragment, consideraven que la raó per la qual molts estudiants no connecten amb l'institut és que tenen la sensació d'estar rebent molta informació de temes que no els semblen útils per a les seves vides. Per tant, entenen l'institut com una pèrdua de temps.

Pensem que moltes vegades a l'institut ens eduquen amb massa profunditat en un determinat tema que mai de la nostra vida ho posarem en pràctica. Per aquest motiu, la majoria dels adolescents tenen la mentalitat de que l'institut és una pèrdua de temps, perquè no els hi expliquen el que ells creuen

convinent que els serveixi per a la seva vida futura. Per això, volem mostrar que una millora que podria haver-hi seria que els mateixos alumnes puguin triar abans el camí que volen recórrer en el seu aprenentatge acadèmic [Treball de recerca de l'institut. Capítol: *Reflexions*. 19 de juny de 2013, p. 39].

En l'anàlisi dels relats sobre l'aprenentatge dels joves fora de l'institut, quedava clar que el compromís i l'interès eren absolutament necessaris per aprendre, però no està clar que aquests siguin dos elements tant perseguits a les escoles de secundària. Tal i com manifestaren en aquest darrer fragment del projecte, si un aprenent considera que tots els resultats del procés d'aprenentatge ja estan descoberts, pautats i resolts, aleshores, perquè caldria implicar-se i tenir iniciativa?

Ens ho donen tot tant avançat que no tenim iniciativa de fer les coses:

Després de fer molts debats va sorgir una idea interessant, la qual era que a l'institut tot està molt pautat, i al estar tot tan descobert, els adolescents no tenen iniciativa per aprendre i descobrir-ho per ells mateixos.

En canvi, a l' OUT tenim més iniciativa ja que està tot per fer, i un cop aprens una cosa, tens més motivació per assolir nous coneixements. [Treball de recerca de l'institut. Capítol: *Millores dintre de l'IN* 19 de juny de 2013, p. 37].

En aquesta última proposta, s'hi situen tres qüestions relatives a aprendre i a implicar-se a l'institut. D'una banda, aprendre vol dir descobrir, sorprendre's i prendre decisions, i no només repetir, assolir i organitzar informació. En segon lloc, és necessari que els aprenents tinguin raons per assistir i comprometre's en el que s'està fent a l'institut. I per acabar, l'escola secundària no pot estar únicament pensada per un tipus d'alumne ideal, amb una determinada realitat fora de l'institut, unes competències i habilitats. Per tal que l'institut sigui un entorn atractiu i apassionant per als joves, és necessari que cadascú trobi el seu propi sentit a assistir-hi.

10.8. Epíleg. Un institut per a tots els joves

Tot i que sovint es generalitzi, anar a l'institut no significa el mateix per a tots els joves, sinó que cadascun d'ells estableix una relació amb l'institut i troba un sentit – o no el troba- a assistir-hi. Alguns joves, com la Simone, van a l'institut perquè són obligats, però consideren que allà on realment aprenen allò important per a la vida és fora. En canvi, joves com la Frida remarquen la importància d'assistir-hi, raonant que serà important en un futur haver assistit a classes per realitzar estudis superiors o que a l'institut s'adquireixen unes bases de coneixement que posteriorment permetran als joves construir les seves pròpies idees.

Tot i que les col·locacions dels joves siguin diferents, en reflexionar amb ells se n'adonaven de la relació que existeix entre les seves pràctiques quotidianes, com ara viatjar, comprar o prendre decisions i els coneixements que es pretenia que es assolissin a l'institut, com ara càlculs matemàtics, història, cultures o llengua. Ara bé, una diferència importantíssima que se situa en aquest capítol és que no tots els joves troben una relació entre el que els adults volen ensenyar als instituts i el que els joves aprenen o necessiten en altres contextos. Per tant, resulta necessari preguntar-nos perquè alguns joves troben aquestes relacions i d'altres no ho fan.

Les col·locacions dels joves vers l'institut i els sentits que trobaven a assistir-hi estaven relacionades amb el seu nivell d'implicació en les classes, un fet que em portà a qüestionar què vol dir que els joves estiguin implicats a les aules. Quan parlem de joves exitosos estem jerarquitzant-los en funció de les seves qualificacions o de la seva voluntat d'adaptar-se a les demandes del context escolar?

Segons la Vivian, l'ESO es caracteritza per l'assistència obligatòria i l'estudi sense interès, però quan els estudiants arriben al batxillerat –o a cicles mitjans i superiors- comencen a gaudir dels estudis, moguts per la vocació, la motivació o l'interès per l'àmbit escollit. Així doncs, per a alguns joves el sentit d'assistir a l'ESO és aprovar exàmens i passar de curs.

Aquesta narrativa tant estesa de l'escola secundària em porta a preguntar perquè l'ESO no pot ser una etapa en la qual es gaudeixi, es duguin a terme activitats que persegueixin un aprenentatge significatiu i no s'estudii per aprovar, sinó per interès. I és

que sovint afirmem que l'escola és un lloc s'hi va a aprendre, però sovint no fem un bon ús de la paraula aprendre i ens referim a assimilar o repetir informació. Ara bé, què diferencia l'aprenentatge significatiu de l'assimilació o repetició d'informació?

Els joves diferenciaren entre les pràctiques a l'institut que es basen en la lògica d'"estudiar per aprovar" i les que busquen que es doni un aprenentatge autèntic. La primera té a veure amb els treballs en els que cal "copiar i enganxar" informació sense saber què hi diu, mentre que la segona afavoreix experiències a través de les quals s'encarna el coneixement i s'experimenta. Aleshores el coneixement passa a ser seu, a quedar-se en ells "de per vida". L'esforç que es fa per participar en aquestes pràctiques és diferent al que es fa únicament per aprovar exàmens, perquè és natural, dóna resposta a les inquietuds de l'aprenent i a la seva necessitat i voluntat de millorar.

A partir d'aquí, al capítol es realitzen una sèrie de propostes orientades cap a la construcció d'un institut que afavoreixi experiències d'aprenentatge autèntic per a totes i tots els joves. Aquestes tenen a veure amb el sentit de l'avaluació, les relacions pedagògiques, els temps i els espais, la concepció del currículum l'afavoriment de diverses trajectòries d'aprenentatge, l'agrupació de joves i l'abordatge de les emocions.

1. El sentit de l'avaluació. Quan assistir a l'institut implica una sobredosi d'exercicis, pressió per treure bones notes i preparar exàmens pot provocar que molts joves no suportin aquesta situació.

2. Un currículum escolar flexible. Si el que es busca és propiciar l'aprenentatge no només individualment sinó també de forma col·laborativa, trencant amb la unidireccionalitat, el currículum no pot ser entès com un embut pel qual han de passar tots els estudiants. És possible que a les aules s'ofereixin ventalls de possibilitats per aprendre quan s'entén el currículum com una realitat interactiva (Angulo, 1994). És a dir, quan el currículum es construeix amb el grup i cada estudiant troba el seu encaix i relació amb el que es fa a classe.

3. El temps i l'espai en la organització del professorat. El professorat dels instituts troba una gran dificultat per coordinar i dur a terme projectes amb els estudiants i també amb altres professors. Coordinar pràctiques interdisciplinars requereixen temps i espai i per tant és necessari que als instituts es generin espais de

diàleg i discussió entre estudiants, professorat, personal de serveis, famílies i individus d'altres institucions.

4. Compartir els objectius en la relació d'ensenyament i aprenentatge. Els joves destacaren la necessitat de que tant els individus que tenen la voluntat d'ensenyar com els que tenen la voluntat d'aprendre avancin a la una, acordant uns *objectius compartits* per treballar plegats. Ara bé, per tal que això succeeixi, el professorat ha de tenir la intenció d'acompanyar als estudiants en el seu procés d'aprenentatge i alhora els estudiants han de tenir la intenció de facilitar la feina al docent.

5. Afavorir diverses trajectòries d'aprenentatge. La Simone assenyalava que l'institut únicament permet una trajectòria d'aprenentatge. És a dir, que tots els joves han de fer el mateix i al mateix ritme. Per tal de trencar amb aquesta unificació, proposava que la cultura de l'institut s'inspirés en l'aula d'acollida i en l'escola rural. És a dir, que es creïn espais en els quals es contempli la possibilitat de que cada alumne aprengui a través d'una trajectòria d'aprenentatge particular i que joves de diverses edats treballin junts i s'ajudin els uns als altres.

6. Crear agrupacions amb menys estudiants i sense criteris de segregació. Els joves no estaven d'acord en la seva agrupació en funció del rendiment escolar a l'institut. Tot i així, sí que valoraven la possibilitat de que els grups en algunes ocasions es dividissin, per tal de crear grups amb menys estudiants. Consideraren que crear grups amb un nombre menor d'estudiants era necessari, sempre i quan aquests es dividissin en grups heterogenis.

7. Abordar les emocions i els conflictes. Quan les dinàmiques espacio-temporals de l'institut estan molt fragmentades, aleshores gestionar els conflictes, crear dinàmiques relacionals i acompanyar emocionalment als joves és molt complicat. Així doncs, una altra qüestió a tenir en compte és la possibilitat de generar espais en franges horàries més amples i s'incorporessin sessions a l'institut en les quals se'ls ajudés a reflexionar sobre les situacions amb que es troben en la seva quotidianitat.

8. Trobar sentit a assistir a l'institut. Finalment, quelcom transversal en l'estudi de cas fou la necessitat d'abordar les situacions en les quals els estudiants no troben sentit a assistir a l'institut i no entenen perquè és convenient estudiar. Els joves consideraren que molts estudiants no connecten amb l'institut perquè tenen la sensació

d'estar rebent molta informació de temes que no els semblen útils per a les seves vides. Per tant, entenen l'institut com una pèrdua de temps. D'altra banda, quan els joves tenen la sensació de que els resultats del procés d'aprenentatge ja estan descoberts, pautats i resolts, aleshores, no troben el sentit d'implicar-se i tenir iniciativa, més enllà d'aprovar els cursos.

De totes aquestes propostes realitzades pels joves, destaco que per a ells, aprendre vol dir descobrir, sorprendre's i prendre decisions, i no només repetir, assolir i organitzar informació. És necessari que tinguin raons per assistir i comprometre's en el que s'està fent a l'institut. Per tant, considero que l'escola secundària no hauria d'estar únicament pensada per un alumne ideal, amb una determinada realitat fora de l'institut, unes competències i habilitats. Per tal que l'institut sigui un entorn atractiu i apassionant per als joves, trobo que és necessari que es busqui que cadascú trobi el seu propi sentit a assistir-hi i la seva pròpia trajectòria per aprendre.

CAS QUATRE CANTONS

Capítol 11. Estudi de cas Quatre Cantons

L'estudi de cas a l'institut Quatre Cantons em va permetre continuar indagant en els dos focus principals de la tesi doctoral: les experiències d'aprenentatge i la noció de coneixement que promouen les cultures escolars, i les trajectòries d'aprenentatge dels joves a través de diversos contextos. Aproximar-me a aquests dos focus analítics va propiciar l'aprofundiment en els altres objectius mencionats a la introducció. En primer lloc, en les relacions que estableixen els joves amb sí mateixos, el professorat, la direcció, les famílies i les amistats quan aprenen en els seus contextos quotidians. En segon lloc, en els mitjans que utilitzen per aprendre, tant a les aules com a casa seva, a les activitats extraescolars, a l'hora del pati, al carrer o en projectes en els quals participen. En tercer lloc, en la confluència entre la cultura d'aprenentatge que es construeix a l'institut, a cadascuna de les aules, a la llar dels joves i en d'altres contextos formals, no formals i informals.

Aquests cinc focus analítics estigueren presents a l'estudi etnogràfic realitzat al Quatre Cantons, però emergiren dels interrogants que deixà obert el cas Els Alfacs. L'estudi de cas amb els joves de Sant Carles de la Ràpita desvetllà aspectes significatius de les experiències d'aprenentatge que viuen els joves fora de l'institut, però alhora generà interrogants i tensions envers la cultura dels instituts que no vam poder continuar investigant.

Per exemple, en les converses amb els joves d'Els Alfacs estigueren presents les relacions pedagògiques entre els individus que formen part de la comunitat de l'institut, les seves concepcions educatives i les conseqüents decisions organitzatives. Vaig considerar de vital importància continuar indagant en aquests aspectes, per tal d'abordar en profunditat els trànsits dels joves quan entren a formar part d'una institució tant complexa com és l'institut.

Ara bé, no volia investigar en qualsevol institut després dels resultats del primer cas, sinó que en la meua cerca vaig tenir en compte els aspectes que els joves havien assenyalat com a imprescindibles per a poder aprendre en una institució educativa formal, com ara que es tinguin en compte els seus interessos i es cuidin les relacions pedagògiques. Vaig prioritzar que aquest segon institut fes èmfasi en la voluntat de donar resposta a les necessitats d'aprenentatge dels joves al segle XXI i per tant, de

connectar les seves propostes pedagògiques amb la complexa realitat que vivim i amb els reptes i les possibilitats que ens planteja en matèria d'educació.

En la meva cerca, vaig descobrir que hi ha més educadors dels que pensava que, ja sigui de forma agrupada o aïllada, persegueixen aquesta finalitat. Un d'aquests casos era l'institut Quatre Cantons. L'any 2011, nasqué aquest institut al barri del Poblenou de Barcelona amb la intenció de donar resposta a les noves necessitats, possibilitats i problemàtiques que ens planteja el món que habitem. Des d'aquest any, una sèrie de professionals amb uns bagatges, expectatives i concepcions crítiques vers l'educació i la societat treballen per a la construcció d'un institut diferent. Des del moment en que vaig començar a cercar instituts, em semblà un context ideal per continuar la tesi doctoral. Al seu projecte, es descrivia com un "centre de secundària ordinari, obert, divers i inclusiu, compromès en una educació útil per als ciutadans del segle XXI". Més que perseguint la idea romàntica de que en aquest institut tot funcionaria a la perfecció, el que em va moure a iniciar aquest cas fou l'interès per explorar els reptes i les oportunitats reals de dissenyar una escola secundària a partir dels principis d'equitat, excel·lència i formació integral.

Així doncs, la pregunta principal que s'explora en aquest estudi de cas és: quines continuïtats i discontinuïtats existeixen en l'aprenentatge dels joves en el seu transitar entre contextos que es troben dins i fora de l'institut i com els trets de la cultura de l'institut influeixen en aquests trànsits. Tal i com s'elabora en els capítols d'estat de la qüestió, la tradició educativa i escolar del nostre país encara es troba molt arrelada una concepció moderna, vicària i transmissora del coneixement, que alhora està cada vegada més subordinada a les demandes econòmiques, laborals i socials que es desprenen de la globalització i dels veloços canvis tecnològics i industrials que s'estan produint.

En aquest marc contextual, pensava que seria complicat trobar un institut llurs professionals qüestionessin els discursos dominants i plantegessin la construcció d'una cultura socioeducativa que busqués més enllà dels marges. Però això no va ser així. La cultura del Quatre Cantons és plena d'elements a través dels quals es busca afavorir la continuïtat entre les trajectòries d'aprenentatge dels joves. Prestar atenció al què afavoreix continuïtat i al que produeix tensió és un eix central del cas.

11.1. Primeres impressions del centre i procés de negociació

L'estudi de cas a l'institut Quatre Cantons es dugué a terme entre els mesos de març i juny del curs 2012-2013. El procés de negociació amb l'institut començà amb una trobada amb el director del centre, en Ramon Grau. Abans, però, ja havia fet una primera immersió en la cultura de l'institut, a través de l'anàlisi de la seva pàgina web⁶ que reuneix els principis educatius principals del centre, de la visualització d'una entrevista a en Ramon publicada a *Youtube*⁷ i de l'assistència a la seva intervenció en un esdeveniment organitzat per l'associació Espiral, Educació i Tecnologia⁸.

Aquestes primeres aproximacions em portaren a descobrir que el paper d'en Ramon era fonamental en el centre perquè no només n'era el director, sinó també el fundador. Tant en la construcció de les bases de l'institut com en la seva continuïtat, vaig poder veure que en Ramon destacava quatre aspectes fonamentals que eren molt propers al que recullo a l'estat de la qüestió: (a) la transversalitat del coneixement i la conseqüent organització del currículum de forma globalitzada; (b) l'acompanyament als joves en la seva immersió en els mitjans digitals amb sentit crític; (c) l'avaluació com a part vital del procés d'aprenentatge i (d) els estudiants com a productors i no només com a receptors de coneixement.

El primer dia que vaig visitar l'institut fou l'onze de març de 2013. De seguida em cridà l'atenció la xemeneia d'una fàbrica que s'havia conservat com a relíquia de l'època industrial. Com es veu a les *imatges 9 i 10*, la xemeneia es trobava entre mig de l'escola Pere IV i l'institut Quatre Cantons. Si bé els dos edificis eren rectangulars i tenien característiques arquitectòniques similars, les parets de l'escola eren de color groc i estaven envoltades de dibuixos, joguines, nenes, nens i famílies que arribaven a l'escola, mentre que l'edifici de l'institut era de color gris i només alguns joves esperaven fora, tot sols.

⁶ Pàgina web de l'institut Quatre Cantons. <http://www.4cantons.cat/>

⁷ Entrevista a Coral Regí i Ramon Grau (1a part). Les TIC transformen el centre educatiu? <https://www.youtube.com/watch?v=nXhcIDDgLcc>

⁸ La intervenció d'en Ramon Grau tingué lloc en la Jornada Espiral "En Educación, mejor sumar" de Barcelona, el dia 8 de març de 2013.



Imatge 9. Institut Quatre Cantons. Imatge 10. Escola Pere IV i pati de l'institut.

Tot i que semblava evident quin era cada edifici, vaig preguntar a un noi que passava pel meu costat: - Perdoneu, que és aquest el Quatre Cantons? Sense deixar de caminar, sacsejà el cap tímidament amunt i avall i es dirigí cap als seus amics, que l'observaven des de la porta. Mentre esperava que fos l'hora de la trobada amb en Ramon, anava veient com començaven a aplegar-se petits grups de joves a l'entrada i em cridà l'atenció que molts d'ells vinguessin en patinet, el que em feu intuir que una bona part d'estudiants vivien a prop. Segurament al mateix barri del Poble Nou.

Els tutors de la tesi doctoral visitaren amb mi el centre i en Ramon ens feu un recorregut per les seves instal·lacions. El primer que ens explicà fou que tant l'edifici com l'institut es varen estrenar el curs passat i que per això només estaven ocupant alguns espais dels que disposaven. El primer any únicament oferiren primer d'ESO a seixanta alumnes i cada curs anaven incorporant una nova promoció. Per tant, quan vaig fer l'estudi de cas al curs 2012-2013 hi havia seixanta estudiants de primer i seixanta estudiants de segon d'ESO, mentre que al 2017-2018 oferirien ESO i batxillerat.

Quan elogiàrem l'edifici perquè era nou de trinca i les parets eren blanques i netes com una patena, a en Ramon se li sortiren els ulls de les òrbites, fent-nos referència a la crisi immobiliària i a les conseqüències que tenia gaudir d'un edifici construït l'any 2011. Com totes les constructores que havien format part del projecte arquitectònic havien plegat, cada vegada que alguna cosa s'espatllava, no existia una empresa a la qual reclamar. Sense dubte, no tot el que llueix és or.

El color blanc de les parets contrastava amb els murals, els *collages*, els dibuixos i les il·lustracions que hi havia penjades. Aquestes omplien de vida l'institut i de sobte

el *tour* es convertí en un recorregut per les diferents activitats que havien realitzat els alumnes. Cada producció explicava una història sobre els joves que les havien fet, sobre les propostes del professorat i sobre la integració d'assignatures, competències i sabers. No vaig poder evitar aturar-me davant de la paret de les *imatges 11, 12 i 13*.



Imatge 11. Mural My head full of words.

Imatge 12 i 13. Produccions de la Mireia i la Judith.

A partir d'una fotografia digital, les estudiants havien substituït les faccions dels seus rostres per paraules que descriuen la seva identitat en anglès i en castellà. Es tractava d'una activitat que els havia permès presentar-se i conèixer als seus companys en iniciar el curs. Aquesta producció em recordà especialment la meua experiència a l'escola secundària amb nostàlgia i tristor, fent-me pensar en la importància de reconèixer que el *rock n' roll*, el patinatge o la pel·lícula preferida d'un alumne són elements importants, tant per ocupar una paret del centre com per a construir un currículum que els integri i els tingui en compte.

Quan en Ramon i jo ens reunirem per a negociar com seria la meua immersió al Quatre Cantons, vaig començar fent referència a les sensacions que havia tingut visitant l'institut, per tal de presentar-li el sentit que tenia per a mi la investigació. De seguida es mostrà predisposat a col·laborar i a obrir les portes del centre, preguntant-me quin seria el meu pla de recerca. Vaig respondre que després de la meua primera experiència com a investigadora, no volia definir des del primer moment com seria la recerca, sinó que sabia que s'aniria perfilant amb el temps.

Tot i així, sí que trobava fonamental començar apropant-me a les dinàmiques de l'institut i més endavant tenir la possibilitat de compartir algunes sessions participatives amb un grup reduït de joves i alguna entrevista puntual. De nou, en Ramon es mostrà favorable, aconsellant-me que si el que volia era veure les relacions entre el dins i el fora de les vides dels joves, participés principalment en el curs de primer d'ESO i compartís un temps prolongat amb la Bea, professora de Treball Globalitzat i de Llengua Castellana. També acordàrem que mantindria l'anonimat dels joves participants i que si necessités utilitzar alguna imatge dels joves amb fins acadèmics no hi hauria problema, donat que tots els joves signaven un document per tal que el centre pogués utilitzar fotografies seves a la pàgina web.

Tal i com es mostra a la *taula 10*, finalment vaig realitzar 36 observacions participatives a l'aula entre els mesos de març a juny de 2013. Pel meu interès en fer una immersió en la cultura del centre, les observacions eren de 3 a 5 hores, canviant de classes, d'espais, de professors i de grups de joves constantment. Seguint als joves no únicament per les aules, sinó també en el seu trànsit entre aules. Per tant, vaig realitzar més de 100 hores d'observació participativa. D'altra banda, durant el mes de maig vàrem realitzar tres sessions d'investigació participativa amb un grup de deu joves.

Cas Quatre Cantons						
Març	–	Abril	–	Maig	-	Juny
OP					SP	
Trenta-sis observacions de 3 a 5 hores seguides en horari i context escolar, majoritàriament amb els estudiants de primer d'ESO.						
Tres sessions d'una hora en horari escolar però fora de l'aula, amb deu joves de primer d'ESO.						

Taula 10. Calendari de les sessions del Cas Quatre Cantons.

Així doncs, el mostreig inicial fou consensuat amb en Ramon la primera vegada que vàrem reunir-nos. A partir d'aquí, vaig tenir sis dies abans de Setmana Santa per “fer-me una mica experta de la vida al Quatre Cantons”, en les paraules d'en Ramon.

11.2. La immersió a l'institut i la importància de les relacions

Al diari de camp, descrivia la sensació de visitar les classes de l'institut Quatre Cantons els primers dies com entrar a formar part d'un grup que portava molt temps consolidat. Durant la primera setmana, un aspecte que em semblà rellevant era que els joves, les professores, el director i el personal de gestió portaven més de mig any relacionant-se i treballant junts. Per tant, havien creat uns vincles, s'havien acostumat a unes rutines i havien assumit uns rols que em semblaven d'allò més rellevants per al cas. Des de comportaments generalment acceptats, com ara entrar a les classes quan sonava música, deixar els abrics als penjadors en entrar, col·locar-se al seu lloc, obrir els ordinadors o queixar-se a l'uníson quan el *Moodle* no funcionava, fins a aspectes individuals, com ara els rostres d'alguns joves en entrar a una classe o les reaccions puntuals davant d'una proposta del professorat.

Per això me'n vaig adonar de que si bé entrar al camp al mes de març em feia sentir que era un individu extern al grup, també em permetia adonar-me de totes aquestes complicitats, identitats, normes no escrites o acords socials i culturals que cadascun dels grups havia anat construint.

La primera classe que vaig visitar fou la de Música. Durant els primers minuts en aquell espai, em vaig sentir com una peça totalment fora de lloc, doncs no sabia ni on col·locar-me, ni tant sols on deixar l'abric i la bossa que portava. Alguns joves em miraven estranyats i allò no m'ajudava a escurçar la gegantina distància que semblava que existia entre ells i jo. Tot i que se'm fes eterna, aquesta sensació no durà gaire més de tres minuts. De seguida, alguns d'ells començaren a retornar-me el somriure nerviós i m'ajudaren a recordar perquè era allà.

Els primers encontres amb els joves, doncs, tenien més aviat a veure amb escurçar les distàncies entre nosaltres i començar a conèixer-nos. En cap moment volia perdre de vista el tipus de recerca que estava fent, com volia relacionar-me amb els joves i la sort que tenia de ser a un institut que em brindava la possibilitat de participar i interactuar amb els joves durant les classes. A l'inici, no em semblava adequat conversar amb els estudiants, ajudant-los o fent-los preguntes, però a la llarga vaig anar trobant el meu lloc a les classes i aprenent a diferenciar entre aquelles classes i moments

en que podia interactuar amb els joves i aquells altres en que havia de passar desapercibuda, com si fos una mosca a la paret.

Cada vegada que arribava a una classe nova, quaranta ulls em miraven oberts com taronges i alguns grups d'estudiants començaven a murmurar. La llibreta a la mà em feia nosa i em sentia com una inspectora acadèmica que irrompia a la classe per avaluar-la, sense tenir ni idea del que hi estava succeint. Aleshores, em repetia les raons que em portaven a ser allà, agafava una cadira i m'asseia al costat del grup de joves que em mirava amb més curiositat. Tenia ganes de desfer la llibreta, però alhora sabia que si no prenia notes seria incapaç de recordar tot el que em cridava l'atenció.

El tercer dia, succeïren varis fets que feren que m'adonés de la importància de dedicar un temps sostingut als estudis de caire etnogràfic. En preguntar a una de les estudiants que em mirava de reüll com arribar a la classe que volia visitar, m'agafà de la mà i em portà fins a l'aula, sense dir-me res ni deixar-me uns segons per agrair-li. En entrar a classe, l'Hèctor, amb qui forjaria una relació propera en els mesos següents, em portà una cadira perquè m'assegués al seu costat. Segons més tard, una altra estudiant em mirava els peus i exclamava: - Ala, quines bambes més *xules!* A la propera classe, hi vaig assistir perquè un estudiant em va demanar que anés a veure el que hi feien i en entrar, un altre jove m'assenyalà la cadira buida que hi havia al seu costat sacsejant el cap i movent les celles. La seva companya estava malalta i no havia vingut, així que per primer cop, em vaig deixar endur per les seves ganes de parlar amb mi.

A la llarga, aquests petits detalls foren els que propiciarien que fes un estudi de cas que no es limités a observar des de la paret. Una recerca que partís d'una relació de confiança que possibilités que els joves m'enviessin fotografies per e-mail, em regalessin dibuixos fets per ells, escrivissin el títol d'una cançó en les meves notes de camp o m'expliquessin aspectes íntims i en alguns casos dolorosos de les seves vides. Aquests esdeveniments, però, no eren programables, sinó que sorgien en els moments més inesperats.

En la quarta visita a l'institut, per exemple, vaig apropar-me a la Judith. Estava plorant a classe perquè li feia mal l'estómac i no podia concentrar-se en l'activitat i contra més nerviosa es posava perquè no podia fer-la, més mal li feia l'estómac. Vaig estar parlant amb ella sobre la tesi doctoral mentre el dolor se li anava passant,

bromejant sobre la possibilitat d'entrevistar-la algun dia. De sobte, se li dibuixà un somriure al rostre i em demanà que li fes l'entrevista durant el pati, mentre menjàvem l'entrepà. En arribar l'hora del pati, però, la Judith canvià els rols de sobte i començà a entrevistar-me a mi sobre la recerca que estava fent i sobre què era exactament allò de la tesi doctoral. Sense dubte, les aportacions més interessants dels joves sorgien en aquells moments en que ells em buscaven a mi i no quan només jo els buscava.

Un dels esdeveniments que em feren prendre consciència de la importància de les relacions -tant per investigar com per aprendre amb altres- fou quan vaig visitar puntualment una classe de segon d'ESO. Els estudiants amagaven les seves pantalles quan els passava per darrere i jo no entenia què passava. De sobte, em vaig adonar de que no em coneixien de res, no sabien perquè era a la seva aula i no tenien cap raó per confiar en mi. Per tant, trobar-nos des de la confiança amb els joves fou de vital importància.

La relació amb els professors era diferent, perquè pràcticament sempre s'iniciava amb la pregunta "què hi fas aquí" i "sobre què és la tesi doctoral", després o abans de fer-nos dos petons. Tots ells es mostraren disposats a tenir la meva presència a l'aula. Tot i així, hi havia professors que manifestaven el seu neguit davant de la idea de tenir a una persona observant l'aula; n'hi havia d'altres que em preguntaven què havia observat i si podia dir-los quelcom que els ajudés; mentre que d'altres senzillament somreien davant de la meva presència i després o durant la classe comentaven amb mi aspectes que els semblaven rellevants, tant per a ells com per a mi.

La Bea va tenir aquesta actitud amb mi d'ençà que ens vam conèixer. Fou la professora amb qui vaig compartir més hores d'investigació, però també mirades, moments d'èxtasi en veure que els joves estaven estimulats i implicats en el que feien i també de cansament quan les coses no sortien com ella ho esperava, per raons tant diverses com els problemes tècnics, la manca d'interès d'alguns estudiants per la proposta que els feia o simplement perquè aquell dia la Bea no es trobava bé. Quan només portava una setmana a l'institut, entre riures compartíem que fins i tot es feia estrany que en alguna hora no anés a les seves classes.

Tant entre els professors com entre els joves existia una gran diversitat en la manera de relacionar-se amb mi. Un dels aspectes que destaco de la relació amb els

adults i amb els joves és que no tots van voler o saber obrir-se a mi i que no tots van voler o saber obrir-se de la mateixa manera. Vaig considerar de gran importància respectar aquesta decisió, però alhora vaig prendre consciència de que era una qüestió que tenia també implicacions en la relació entre professors i estudiants, donat que a les classes també hi ha joves amb major i menor disposició a obrir-se. I és una qüestió a la que trobo que val la pena prestar atenció.

Independentment de que es tractés de joves o d'adults, cadascú necessitava també un temps diferent per entendre o per decidir *qui era jo, què hi feia allà i com es comportaven amb mi*. Cada vegada veia aquestes tres qüestions com a més importants i entrelligades en la recerca educativa. Tant quan uns joves venien a buscar-me per compartir una història rellevant per a ells, com quan una professora m'explicava quines preocupacions tenia amb les dinàmiques que s'estaven produint en un grup. De manera cada vegada més conscient, vaig començar a atorgar importància a aquestes tres qüestions i sobretot al procés que implicava descobrir les respostes. Al cap i a la fi, les seves inquietuds no eren tant diferents a les meves, doncs també en arribar em preguntava *qui eren, com aprenien, com se sentien a l'escola i com em comportaria amb ells*. Aquestes tres preguntes em semblaven claus per allunyar-me del paper d'investigadora com a màquina que absorbeix informació i per a prendre consciència de la importància de desvetllar des d'on vaig mirar als joves i als professors i des d'on em miraren ells, per entendre millor els nostres encontres i les nostres mirades.

11.3. La construcció de l'estudi de cas i dels seus focus d'interès

Aquest estudi de cas i la seva aproximació etnogràfica es van anar construint a mesura que vaig anar descobrint i entenent els entramats de l'institut Quatre Cantons. Per això és important relatar com vaig identificar i delimitar els focus d'interès del cas, decidint què investigar i com fer-ho, produint significats del que succeïa al camp i finalment traçant relacions entre les evidències generades al llarg del cas i l'estat de la qüestió. Per tant, a continuació explico com s'anaren descobrint cadascun d'aquests aspectes, que fan referència als processos de mostreig teòric, de construcció de les preguntes d'investigació, de producció d'evidències, d'anàlisi de les evidències i de conceptualització.

Durant les dues primeres setmanes al centre, vaig començar a formar-me una visió global de l'institut a partir de les observacions de les classes, dels descansos, dels patis, de les converses fortuïtes amb els estudiants i amb els professors, de l'assistència a una reunió de claustre i a diverses reunions de coordinació entre professors i de l'anàlisi del projecte de direcció. Des d'un primer moment, destacava al diari de camp aspectes com les bases pedagògiques dels individus que constituïen l'institut, les decisions organitzatives, el model formatiu que seguien, les relacions amb els espais, els temps i els materials, les relacions pedagògiques i les històries d'aprenentatge.

La decisió de prestar atenció a uns aspectes i deixar-ne d'altres de banda sorgia de les preguntes que portava del primer cas. Tot i que no en vaig ser plenament conscient fins que vaig analitzar totes les evidències, el primer focus d'interès d'aquest cas fou *la cultura de l'institut*, entesa com les seves normes, organització, relacions, tradicions, rituals, objectes materials i culturals, pràctiques, prioritats, necessitats i desitjos.

Dues consideracions metodològiques i epistemològiques que escrivia al diari de camp després de la primera visita al centre eren la meva preocupació per reproduir discursos pedagògics sense veure més enllà dels judicis sobre la secundària, l'aprenentatge, els professors o els joves i la necessitat de que els professors i els joves no fossin fonts d'informació, sinó coautors, entenent les seves paraules, preocupacions o reclams com a evidències i no com a dades.

És per això que el mostreig teòric en aquest cas va consistir en prendre les decisions sobre els espais de l'institut que observava en funció del que em deien els joves, els professors, el director i altres membres de la comunitat, però sobretot del que em deien els joves i de la passió que em transmetien vers les activitats que estaven desenvolupant. Per exemple, durant tres dies els joves estigueren xiuxiuejant entre ells en totes les classes a les quals assistien, prestant només una part de la seva atenció al que el professor els plantejava i mostrant-se imatges a l'ordinador o impreses els uns als altres. Preguntant, vaig descobrir que alguns d'ells no deixaven de pensar i parlar sobre l'autobiografia que estaven fent a Llengua Castellana, així que vaig decidir visitar aquella classe. També tenia en compte els comentaris dels professors, doncs en alguns dies concrets em deien: "vine amb mi a classe, que el que estic fent et pot servir". En

tercer lloc, hi havia espais que m'interessaven particularment per la forma en la qual s'organitzava el coneixement o les activitats.

Els espais que em semblaven més significatius per al cas eren aquells que feien que els joves s'impliquessin de tal manera que l'interès per l'activitat sortís de les classes, dedicant temps a casa o als descansos, trucant-se per telèfon entre ells per les tardes, demanant col·laboració a les seves famílies o fins i tot deixant de prestar tota la seva atenció a les altres assignatures. Al diari de camp, em preguntava: "Perquè? Quines són les raons que porten a un jove a fer-se seu un treball, a sentir-se responsable dels resultats, a voler saber-ne més?". Per això el segon focus d'interès del cas era *la implicació dels joves* en situacions i activitats proposades per l'institut i en els processos d'aprenentatge que s'hi propicien.

En les converses amb els joves, també generàvem constantment evidències sobre la seva implicació fora de l'institut, portant-me a traçar paral·lelismes entre el que havia explorat al primer cas sobre l'aprenentatge entre contextos. Durant el treball de camp, doncs, també vaig prestar especial atenció als moments, comentaris i activitats que es relacionaven, emergien o sortien cap a contextos que no fossin les aules. Cada vegada que un jove m'explicava que el que feien a classe li recordava a quelcom que havia fet fora amb la seva àvia anys enrere, o quan la professora partia del que els joves li explicaven per preparar una activitat, prestava especial atenció. Per tant, el tercer focus d'interès d'aquest cas foren *els trànsits dels joves* entre els diferents contextos o esdeveniments en els quals es genera aprenentatge.

La necessitat d'utilitzar unes o altres estratègies per a produir evidències va anar emergint a poc a poc. Ja portava vint-i-cinc dies assistint a l'institut quan vaig proposar a en Ramon la possibilitat de trobar-me quatre dies amb un grup reduït de joves, amb la intenció d'indagar en les relacions entre l'aprenentatge dels joves fora i dins de l'institut, convidant-los a narrar les seves experiències per tal de comprendre el que senten quan són en aquests espais, com aprenen i com es relacionen amb els altres. Mentre feia aquestes sessions, també em vaig adonar de la necessitat d'entrevistar a en Ramon individualment a partir de tot el que estava albirant, així que quan portava ni més ni menys que trenta-tres visites al centre, férem una entrevista.

Aquesta aproximació metodològica va permetre que les sessions amb els joves no partissin de zero, sinó que ja ens coneixíem, ja sabien què hi feia a l'institut i ja havíem establert una relació amb major o menor confiança. Tampoc l'entrevista amb en Ramon partia del desconeixement, sinó que la conversa sorgí dels moments que havíem compartit a classe, de curiositats que havia despertat en mi veure'l actuar d'una manera o d'una altra o de descobrir quina havia estat la seva trajectòria abans de fundar l'institut Quatre Cantons. Així doncs, una implicació de l'etnografia i de la teoria fonamentada fou que cada pas metodològic estava contextualitzat i formava part d'un mostreig teòric que prioritzava que les estratègies emprades i els espais observats sorgissin i donessin resposta a les preguntes que em suggeria l'experiència al camp i no només al contrari.

11.4. Les sessions participatives d'investigació amb els joves

Durant el mes de maig, vaig realitzar tres sessions d'investigació participativa amb un grup de deu joves⁹ de l'institut Quatre Cantons. Vuit d'ells cursaven primer i dos segon d'ESO i el grup es composava per cinc noies i cinc nois. Tot i que compartirem un temps breu, les converses ens van permetre aprofundir en les qüestions en les quals estava indagant a través de les observacions participatives al centre. En aquest apartat es descriu el desenvolupament d'aquestes sessions.

Quan vàrem començar les sessions participatives, portava dos mesos a l'institut assistint-hi pràcticament cada dia. És per això que en formar un grup per investigar plegats, em va semblar adequat proposar-ho als joves que s'havien interessat per la recerca i que durant o entre classes m'havien explicat històries d'aprenentatge que em semblava interessant seguir explorant. Tots ells havien fet referència a algun element o esdeveniment significatiu per al seu aprenentatge que tenia major, menor i diferent continuïtat amb l'institut. La implicació i l'interès d'aquests deu joves en la recerca va ser diferent, igual que succeí al cas Els Alfacs.

La primera trobada que vam tenir fou de cinc minuts durant l'hora del pati. Els vaig explicar que em semblava que podien estar interessats en participar en tres sessions d'investigació i els vaig donar dos documents. D'una banda, un document de negociació

⁹ S'han utilitzat noms ficticis en les històries dels joves, per mantenir la confidencialitat.

presentant la recerca, demanant el seu consentiment i el de les seves famílies per participar –*annex 1*-. D'altra, el mapa amb el qual vam començar a pensar en les relacions entre el dins i el fora de l'institut amb el grup de Sant Carles de la Ràpita.

Tots mostraren interès inicial per saber què faríem plegats. La Montserrat, però, va canviar absolutament la seva manera de relacionar-se amb mi i començà a mostrar-se hostil durant les sessions, preguntant-me què passava si el document de negociació es trencava mentre l'arrugava, afirmant que el millor de ser amb nosaltres era que podia faltar a classe o que si volia veure els seus dibuixos busqués el seu compte a *Instagram*. La meva descol·locació era absoluta quan, després de les sessions em buscava, obria la seva carpeta de dibuixos i em preguntava quin era el meu preferit per regalar-me'l.

Des de l'inici, em preocupaven dos aspectes de les sessions d'investigació participativa. El primer era que teníem un temps molt reduït i el segon era que em trobava amb un dilema davant del meu rol en aquestes sessions. Fins aquell moment, jo no representava una autoritat per als joves, perquè habitualment em camuflava entre ells dins i fora de les classes, fins al punt de compartir amb mi que no estaven treballant en el que el professor demanava.

Ara bé, a l'hora de dinamitzar el grup i voler continuar amb aquell rol, no va ser tant senzill. A la primera sessió, l'Alfons, la Montserrat, l'Antoni i en Gonzalo feren comentaris especialment negatius vers al grup i generaren un tipus de relació desafiant amb mi que no havien tingut mai, però sí havia vist abans amb professors o altres companys. Mentrestant, la Claire, la Carol, la Judit, l'Eulalia i la Nadia esperaven en silenci, descol·locades i descontentes per l'escena que presenciaven. Jo sospesava les conseqüències que podia tenir que marqués l'autoritat i sentia de sobte una gran empatia cap als professors, als qui acostumava a qüestionar un rol que de cop i volta m'era difícil evitar.

La primera sessió tingué lloc durant una hora de Treball Globalitzat, en una aula que en Ramon ens va obrir per poder estar sols. Els vaig proposar començar presentant-se, mencionant algun aspecte que destaquessin de la seva vida i dels seus interessos. L'hora va passar en un tres i no res, entre les seves presentacions i les intervencions constants de la resta. En alguns moments, ens apropàrem a elements i a preguntes molt significatives per la tesi que serien la base de la segona sessió. En acabar, els vaig

demanar que per a la propera sessió portessin tot el que volguessin que es relacionés amb el que havíem estat parlant: fotografies, cançons, objectes...

La segona sessió tingué lloc una setmana després en una aula diferent, també durant l'hora de Treball Globalitzat. En començar, els vaig preguntar si sabien què faríem i la Judith explicà que "havíem de portar fotos, vídeos i objectes que volguéssim que per a nosaltres són molt importants", al que la Carol afegí "que siguin significatius per a nosaltres". Vaig agrair la seva explicació i vaig puntualitzar que no tothom tenia perquè expressar-se bé parlant, sinó que hi ha persones que s'expliquen millor escrivint o dibuixant, així que faríem un mapa entre tots en que cadascú podria aportar el que volgués a través de la modalitat del llenguatge amb la qual se sentís més còmode.

A les classes havia observat que estaven molt acostumats a treballar amb post-its per investigar i començar a abordar un tema, així que vaig aprofitar la seva familiaritat amb aquesta metodologia per proposar-los fer un "mapa de post-its". Vaig col·locar sobre la taula paper d'embalar, les fotografies que m'havien enviat per correu electrònic, post-its, retoladors de colors i revistes d'Educació *-Imatge 14-*. Des del primer moment, vaig explicitar que si no havien portat imatges no passava res, perquè l'important era que tots parléssim i féssim les aportacions que volguéssim. Els vaig demanar que triessin un color i escrivissin el seu nom en alguna part del mural, per tal que pogués identificar de qui era cada aportació als post-its.

Lluny de ser un mural buit, estava ple des de l'inici de les seves fotografies desendreçades, de post-its i d'alguns dels seus portàtils. La Judith fou la primera en preguntar si podia presentar el que havia portat i en el que havia estat pensant. M'havia enviat vídeos, la partitura d'una cançó de cant coral, fotografies i una poesia i al seu relat va situar experiències d'aprenentatge significatives per a ella que recupero en els capítols següents. El grup escoltà atentament a la Judith i quan va acabar vaig intervenir: "a mi el que diu la Judit em suggereix dues preguntes. Com aprenem? I com escrivim i llegim, només amb text?". Mentre parlava, anotava les meves preguntes en post-its i les col·locava al mural.



Imatge 14. Mural de post-its al voltant de les experiències d'aprenentatge dels joves.

Al principi semblava que no entenien la meua proposta i que era massa abstracta i desendreçada. En Gonzalo mirava el post-it amb la pregunta “com aprenem” aclucant els ulls, mentre la Judit continuava explicant el que havia portat i altres persones se sumaven a la conversa. En pocs minuts, alguns començaren a escriure o a dibuixar en els post-its o al mural, representant i expressant preguntes i idees de les que estàvem parlant, fins que el mural es convertí en un caos de post-its i imatges, que formava una xarxa de colors, formes i paraules. Era complicat que només una persona parlés a la vegada, perquè alguns comentaris feien que estellessin converses paral·leles, preguntes i idees que els demanava que col·loquessin al mural quan se'ls acudí i les anessin comentant. A poc a poc, entre converses sobre *Pokemon*, *Youtube*, *Reggaeton*, els *Simpsons* i *Bola de Drac Z*, anàrem construint narratives al voltant de fotografies, records i preguntes.

Finalment, a la tercera i última sessió, vaig proposar al grup que aprofundís en alguna qüestió de la segona sessió. Els vaig explicar que havia creat un espai a *GoogleDrive* per desar les imatges que m'havien enviat, on podien continuar col·locant el que volguessin durant la sessió. En aquesta ocasió, el grup estava dispers i cadascú feia quelcom diferent. L'Alfons escrivia un text breu sobre el rap i recollia cançons, en Gonzalo feia un llistat de pel·lícules per parlar del que aprenia visualitzant-les, en David i en Raül jugaven a un videojoc i per molt que els demanés que expliquessin què

aprenien jugant, no ho feien, l'Antoni dibuixava un jugador de hoquei representant-se i penjava cançons fetes per ell i cançons que li agradaven. La Maria jugava sola a un videojoc i quan li vaig preguntar si volia explicar-me com havia après a dibuixar, va contestar “me da palo”. Davant de la meua sorpresa, la Nadia expressà “tal vez el hecho que ella esté jugando a videojuegos ya es parte de esta investigación”.

11.5. Epíleg. Cap a la indagació en les cultures i les trajectòries d'aprenentatge

Narrar l'entrada a l'institut i les primeres sensacions, negociacions i relacions amb els membres de la comunitat del Quatre Cantons és de vital importància per comprendre com es va desenvolupar l'estudi de cas. Tal i com s'explicita en aquest capítol introductori, els focus d'interès van emergir precisament de la relació amb els participants de la recerca i per tant, tot el que es presenta als propers capítols és fruit de les relacions i les negociacions constants.

En arribar al centre quan els joves, les professores, el director i el personal de gestió ja portaven temps treballant junts, em va fer prendre consciència de les rutines que pràcticament havien mecanitzat i els rols que havien assumit. Per tant, entrar al camp al mes de març em donà la oportunitat de veure més fàcilment les complicitats, les identitats o les normes no escrites que els grups havien anat construint. No obstant això, el que no podia saber era com s'havien format aquestes cultures.

També he fet èmfasi en el transcurs de les sessions participatives compartides amb els joves, doncs en estar immerses en l'estudi de camp, foren una oportunitat per posar en relació el que estava observant amb les històries dels joves. Les seves fotografies i relats em permeteren identificar alguns esdeveniments significatius de les seves vides i el seu aprenentatge i veure la interconnexió entre aquests. Per exemple, en parlar de la partitura d'una cançó, no únicament feien referència al com havien après a cantar una cançó, sinó a tot el que s'havia après *durant* el procés. En parlar de fer fotografies, no únicament reflectien que abans no sabien fer fotografies i ara sí, sinó que explicaven perquè havien après, qui els havia ajudat o què havien après específicament fent les fotografies.

En aquestes sessions vaig descobrir que les històries personals dels joves estaven formades per esdeveniments significatius per al seu aprenentatge i que alhora aquests esdeveniments es relacionaven entre sí formant trajectòries no lineals i continuades, sinó embolicades, connectades (Ito et. al. 2013) i situades (Lave & Wegner, 1991). És per això que al proper capítol s'aborden les característiques de la cultura de l'institut, doncs els contextos i les seves cultures són clau per entendre com i perquè els esdeveniments que hi viuen els joves són més o menys significatius per al seu aprenentatge.

Capítol 12. La cultura de l'institut com a convergència de trajectòries

La identitat del Quatre Cantons respirava en cada centímetre del centre. Tant a les parets, com a les converses amb el professorat, l'alumnat i els familiars o convidats esporàdics, semblava que la discussió de la identitat estigués sempre encesa [Diari de camp].

Des de la meua arribada a l'institut, em cridaren l'atenció les pràctiques, les normes, els rols i les rutines que es donaven entre els membres del Quatre Cantons de manera aparentment natural. A través de l'anàlisi, vaig prendre consciència de que totes aquestes qüestions eren relatives a la cultura de l'institut i de que tenien implicacions importants en l'aprenentatge, no només dels joves, sinó també dels adults que formaven part del centre.

Em preguntava perquè i com s'hauria acordat o implementat cada element de la cultura del Quatre Cantons i perquè alguns joves i professors promovien i contribuïen a crear i a mantenir una mateixa cultura, mentre que d'altres en rebutjaven algun aspecte o no seguien el que feia la majoria. També em preguntava quines raons podien portar a un jove i a un professor a acceptar o a rebutjar certs aspectes de la cultura de l'institut, si existia una relació amb les experiències que havien viscut en el passat i si hi havia continuïtats i discontinuïtats entre les cultures dels contextos pels quals transitaven.

Per exemple, quan portava vint dies fent observacions, anotava al diari de camp que alguns joves estaven molt acostumats a acabar una feina i buscar individualment imatges o vídeos relatius al que estaven fent. Reflexionant sobre aquesta pràctica, me n'adonava de que allò que estava passant no era fortuït, sinó que en part succeïa perquè les relacions entre les persones, el material, l'espai i el temps ho estaven propiciant. També prenia consciència de que mentre uns quants joves havien interioritzat aquesta pràctica, també n'hi havia que no. I de que això succeïa amb alguns professors, però no amb tots.

A través de l'anàlisi, vaig identificar diferents nivells de la cultura que usualment en investigació educativa s'anomenen micro, meso i macro (Borgnakke, 2010). El primer nivell era la cultura de cadascuna de les classes, generada entre el professorat, els estudiants i els convidats esporàdics. El segon era la cultura del centre i per tant, resultant de les convergències entre tots els individus de la comunitat de

l'institut: estudiants, professorat, famílies, director, participants esporàdics de les institucions amb qui feien xarxa i personal administratiu. El tercer nivell era la cultura formada per la convergència entre les institucions polítiques, socials, culturals, econòmiques, familiars o religioses -tant locals com globals- que participaven en la configuració de l'educació i en les vides dels joves.

Contemplar la diversitat de plans o nivells en els quals es generen les cultures em sembla d'especial interès pedagògic, per tal de començar a dilucidar les relacions que es donen entre la cultura d'una institució educativa, les cultures de cadascuna de les aules i les d'altres marcs contextuals en els quals està immersa. És per això que aquest capítol no s'organitza al voltant de les categories 'micro, meso i macro', sinó que fa referència a diversos elements culturals de l'aula, del centre i de les institucions que els envolten i a com aquests estan constantment en dansa i afectant-se entre sí.

Aquest interès sorgeix de prendre consciència de que els elements culturals d'un context i les relacions que es produeixen entre ells tenen implicacions importants en l'aprenentatge dels joves que en formen part. És per això que la pregunta principal a la que dona resposta aquest capítol és: com els elements de la cultura d'aprenentatge d'un centre, de cada situació pedagògica i de les institucions que els envolten afavoreixen l'aprenentatge dels joves, de tal manera que cadascun d'ells pugui participar en les situacions que s'hi propicien des del moment vital cognitiu, emocional, social i físic en el qual es troba?

12.1. De les concepcions pedagògiques al currículum educatiu

Un dels elements centrals de la cultura de qualsevol institut és el currículum, entès com a conjunt de relacions que es donen entre els sabers, els temps, els espais i les persones i les possibilitats ontològiques que es propicien a través d'aquestes relacions. Per tant, abans de fundar l'institut Quatre Cantons, el director i alguns professors que l'acompanyaren hagueren de plantejar-se qüestions com ara: què vol dir saber? El saber és avaluable? Com, quan i què avaluar? Què vol dir aprendre? Com s'aprèn millor? Com es relacionen les persones, els espais i els temps quan s'aprèn? I com es relacionen els joves i els professors amb altres membres de la comunitat local i global?

L'estructura curricular de l'institut Quatre Cantons, doncs, no era fortuïta, sinó que el professorat havia pensat detingudament en cadascuna d'aquestes preguntes. Fou a partir de les seves respostes que es generà el Pla de Direcció i es prengueren les decisions que serien clau en la construcció de la cultura de l'institut.

De l'entrevista a en Ramon, rescato que les seves concepcions pedagògiques no eren estàtiques. Les havia anat construint a través de les experiències que havia viscut al llarg de la seva vida i de la trajectòria que l'havia portat a ser el director i el professor de secundària que era en aquell moment. D'una banda, els seus referents vivencials i bibliogràfics eren significatius per a la presa de decisions. D'altra, la seva participació quotidiana en diversos contextos educatius li permetia continuar raonant, aprenent i revisant les seves concepcions pedagògiques.

D'aquestes concepcions i de les concepcions dels diversos professors que l'acompanyaren, sorgí la organització curricular de l'institut Quatre Cantons, que es resumeix a la *taula 11*. Aquesta es basava en tres espais pedagògics diferents: les Matèries Instrumentals, els Treballs Globalitzats i les Comissions.

Matèries instrumentals 16 hores	Treballs Globalitzats a través de Centres d'Interès 11 hores	Comissions 2 hores
		Ratolí (Suport Informàtic)
Llengua castellana (2 h)	<i>Integra:</i>	Teatre
Llengua catalana (3 h)	Ciències Naturals	Revista <i>Kepassaalinsti</i>
Llengua anglesa (3h)	Ciències Socials	Creadors en residència
Matemàtiques (3 h)	Educació Visual i Plàstica	Investiguem (Ciències Naturals)
Música (2 h)		
Educació Física (2 h)	Tecnologia	Creació musical
Tutoria (1 h)	Optatives	Cine Fòrum
		Jardineria

Taula 11. Desplegament curricular de primer i segon d'ESO.

a. Les Matèries Instrumentals.

Les Matèries Instrumentals eren espais pedagògics en els quals el professorat generava a l'aula situacions potenciadores d'aprenentatge al voltant de la Llengua Catalana, la Llengua Castellana, la Llengua Anglesa, les Matemàtiques, la Música i l'Art. Els grups estaven formats per vint estudiants i en Ramon les considerava imprescindibles, donat que sense molts aspectes instrumentals del saber, com ara la ortografia, "els projectes quedarien coixos en alguns sentits".

Un professor llicenciat en cadascun dels àmbits esmentats era l'expert de cada Matèria Instrumental i, per tant, normalment era el responsable d'un grup. Les combinacions entre matèries i entre professors eren possibles, així que en aquell moment, les hores d'Art i Llengua Anglesa ja es combinaven a segon d'ESO i amb el temps podien generar-se altres tipus de relacions.

b. Els Treballs Globalitzats.

Els Treballs Globalitzats eren projectes interdisciplinars en els quals el professorat es coordinava per a cercar i crear propostes, materials i activitats, que plantegessin reptes als joves al voltant de centres d'interès. Per abordar aquests reptes, els joves havien d'utilitzar i posar en pràctica el seu coneixement, però també buscar informació a internet, raonar individualment i en grup i quan ho necessitessin, demanar ajut al professorat.

Al projecte de direcció, s'explicitava que a través dels Treballs Globalitzats es pretenia "abordar un bloc de contingut que incorpora transversalitats temàtiques des de la perspectiva de la personalització, és a dir, considerant els estils d'aprenentatge i la diversitat d'intel·ligències i capacitats de l'alumnat". Per tant, s'emfatitzava la transversalitat del coneixement i la necessitat de considerar la diversitat d'aprenents que hi participaven. Usualment, les fases dels Treballs Globalitzats eren:

- a. La contextualització: presentació del tema connectada a les realitats i vivències dels joves.
- b. El tractament de la informació: processos de recerca, intercanvi, discussió i execució d'activitats per part dels joves.

- c. La producció d'artefactes culturals: els joves produïen textos, vídeos, àudios... a partir del seu coneixement i de la informació nova que havien trobat, discutit o elaborat a través de les activitats dinamitzades pel professorat.
- d. La formulació de preguntes per part dels aprenents.
- e. L'avaluació i la reflexió sobre el que els joves havien après.

Aquests elements no eren seqüencials, sinó que s'anaven articulant a mesura que el Treball Globalitzat avançava, fent que contextualització, el tractament d'informació, la producció, la formulació de preguntes i l'avaluació estiguessin presents al llarg de tot el procés.

Tal i com es pot veure a la *figura 16*, les temàtiques que s'abordaven a través aquests projectes podien integrar coneixements relatius a àrees com la Literatura, la Filologia, la Biologia, la Multimèdia, les Arts, la Història, l'Economia, la Geografia, la Política o la Filosofia i podien implicar posar en pràctica i desenvolupar una gran diversitat de competències.

	1r ESO	2n ESO
1r trimestre	<i>Mira qui sóc</i> <i>El bosc</i> <i>L'art a través del temps</i>	<i>Refem el nostre somni</i> <i>De dalt a baix del riu</i> <i>La casa que vull</i>
	TGCI optatiu	
2n trimestre	<i>Històries del cel</i> <i>Paisatges de Catalunya</i>	<i>Històries d'un gladiador</i> <i>La química de la cuina</i>
	TGCI optatiu	
3r trimestre	<i>L'Antàrtida</i> <i>Fitur Quatre Cantons</i>	<i>Un passeig per l'Edat Mitjana</i> <i>Esport i Salut</i>
	TGCI optatiu	

Figura 16. Treballs Globalitzats de primer i segon d'ESO.

En aquest espai, un professor acompanyava a un grup de vint joves en el desenvolupament dels projectes, sense importar quina fos la seva especialitat. En el cas de primer d'ESO, els professors que les impartien eren llicenciats en Matemàtiques, Filologia Castellana i Biologia respectivament. En algunes ocasions, es contemplava la

possibilitat de que el professor que dominés més la temàtica que abordaven pogués fer una sessió magistral i dialògica per als tres grups alhora. Això implicava que de manera puntual s'apleguessin tots els estudiants i professors de primer d'ESO. La possibilitat d'ampliar aquest format també s'havia d'explorar amb el temps.

c. Les Comissions.

Els dos espais curriculars descrits, pràcticament no contemplaven la possibilitat de sortir de l'institut i realitzar pràctiques d'ensenyament situades. Per tant, si únicament existissin Matèries Instrumentals i Treballs Globalitzats, on aprendrien els joves a entendre el món, a conèixer i a participar en les institucions de les quals els joves formen part i de les institucions que els rodegen al barri, a la ciutat i al món? I com comprendrien les dinàmiques socials, laborals i relacionals que es donen en aquestes institucions? I les dinàmiques relatives a la creació i implementació de projectes reals?

D'aquí sorgiren les Comissions, projectes en els quals participaven joves, professors i individus externs al centre, des de la col·laboració. És a dir, prenent les decisions entre tots i assumint diferents tasques en funció de les possibilitats, els punts forts, les propostes i els interessos de cada individu. Algunes Comissions s'ubicaven més aviat dins i d'altres més aviat fora de l'institut. Els grups estaven configurats per 15 joves aproximadament i els àmbits podien anar des de la creació artística fins al cinema, l'agricultura, el periodisme, el teatre, la creació multimèdia, la informàtica, la organització d'esdeveniments, la música i la integració social.

El curs següent a la meva estada al centre s'implementarien els Treballs Globalitzats de Proposta Externa, així que no vaig poder assistir-hi. Als TGPE, els projectes globalitzats ja no es realitzarien únicament a classe amb la finalitat de superar reptes ficticis, sinó que els reptes es proposarien des de les institucions participants. A partir del proper any, doncs, professors i professionals d'altres institucions es coordinarien per tal de fer propostes pedagògiques als joves que situessin les competències i els coneixements en contextos reals.

12.2. Relacions i trànsits amb i a través dels espais

Un altre aspecte clau de la configuració de la cultura de l'institut Quatre Cantons era la concepció de l'espai. Des del dia de la negociació, em va semblar que la relació amb l'espai i amb els materials era un element diferenciador de l'institut.

En primer lloc, em va sorprendre que en comptes de disposar de pupitres individuals alineats i orientats cap a la professora, hi hagués únicament cinc o sis grans taules amb vuit cadires al seu voltant, des de les quals els joves podien veure's els uns als altres, parlar amb el company del costat fàcilment i treballar en grup quan era necessari. Tot i que hi hagués un escriptori amb un ordinador de taula que enviava la imatge al projector la majoria de professors només s'hi apropaven per accedir a la pàgina web que els interessava mostrar als joves o per facilitar als estudiants que trobessin els recursos necessaris per a fer les activitats al *Moodle*. Aquest era el cas de la Bea, que passava la major part del temps entre els estudiants, ajudant-los a partir de les seves necessitats personals i acompanyant-los en la resolució dels dubtes, fent-los raonar i convidant-los a buscar a internet el que no sabien. Tal i com es pot apreciar a la *imatge 15*, la major part del temps era difícil distingir-la dels estudiants.



Imatge 15. Bea ajudant a una estudiant que tenia dubtes.

L'ús que feia el grup de la Bea de les aules i dels materials em semblava especialment disruptiu, perquè trencava amb una noció d'organització de l'espai per evidenciar la jerarquia i facilitar el control i propiciava la mobilitat i la diversitat de ritmes d'aprenentatge entre els estudiants.

Tot i així, encara que la organització dels espais fos un element comú en tot el centre -perquè totes les aules comunes s'organitzaven de la mateixa manera-, alhora, la relació amb els espais era diferent en cadascun dels grups i depenia de les relacions del professorat i dels joves amb l'espai. Per exemple, el fet que una professora del centre demanés als estudiants que es desplaçessin cap a la seva taula quan tinguessin dubtes, tenia una gran implicació en els encontres pedagògics que s'hi propiciaven. Si era la professora la que es desplaçava per tot l'espai de l'aula, podia identificar rostres de neguit o de desconexió entre els joves i ajudar-los. A més, aquests constantment aixecaven la mà per a fer consultes, però mentre esperaven a que arribés el seu torn, continuaven avançant. Ara bé, si els joves havien d'anar a la taula del professorat, alguns s'aixecaven menys sovint per vergonya, no era tant senzill que la professora identificqués com se sentien els estudiants i formaven cues i enrenou al costat de la taula on seia la professora.

Un altre aspecte relatiu als materials i als espais era la mobilitat que podia propiciar-se gràcies a que el centre disposés d'aules buides, donat que fins al moment només s'oferia primer i segon d'ESO, però tenien aules per acollir fins a segon de batxillerat. En diverses ocasions, havia trobat petits grups d'alumnes que treballaven sense professor durant les hores de classe, en diverses aules. La primera vegada que vaig veure un grup de tres noies soles enregistrant un vídeo en una aula sobre la pel·lícula que havien visualitzat a la Comissió de Cinefòrum, pràcticament no podia creure que allò fos possible. Amb el temps, vaig descobrir que aquesta mobilitat es donava quan la professora percebia que uns quants alumnes necessitaven sortir de l'aula per enregistrar un àudio o un vídeo o que algú necessitava silenci en moments en els quals la resta necessitava parlar.

Generar la possibilitat de que els joves transitessin entre diversos espais de l'institut trencava amb la presumpció de que les classes han de succeir en un únic espai. Els moviments desvetllaven que no tots els joves han de trobar-se en el mateix espai físic per estar treballant amb el mateix objectiu. De fet, quan els estudiants accedeixen a

diversos entorns virtuals quan són a classe, ja s'està propiciant que es trobin en diversos espais, però la presència del cos a l'aula no fa tant evident que els joves estant transitant per diferents contextos en un mateix moment. Aquests moviments també es donaven en altres escales de temps i espai, com:

- a. Trànsits a l'interior de l'aula. Quan un jove finalitzava la tasca que feia i es desplaçava a una altra taula per ajudar a un company.
- b. Trànsits entre classes. En moments puntuals, joves passaven pels diferents grups, anunciant quelcom que estaven fent en una Comissió o el grup necessitava que algun estudiant busqués quelcom que era en un altre espai.
- c. Trànsits entre l'institut i el fora de l'institut. Succeïen durant les visites, les excursions, les Comissions que implicaven encontres amb altres institucions o quan els estudiants que feien intercanvis a altres països.

Finalment, un espai que em cridava l'atenció per les mobilitats que s'hi produïen era la sala del professorat. Tot i que s'anomenés així, aquest també era l'espai d'en Ramon, donat que havia decidit no tenir un despatx per a ell sol. Els joves entraven i sortien d'aquella sala fent-se-la seva, comentant amb la Bea alguna problemàtica o proposta, mostrant als ordinadors un treball a la Carme, demanant a en Jordi les claus d'alguna sala per utilitzar-la durant l'hora del pati... De tal manera que fins i tot em preguntava perquè havia de ser la "sala de professors" i no l'anomenaven d'una altra manera.

Aquestes pràctiques i relacions entre els individus, els objectes físics i els espais, doncs, trencaven amb la presumpció de que les classes succeeixen únicament en una aula i de que la organització escolar ha d'evidenciar la jerarquia i facilitar el control. A priori, semblen dues presumpcions fàcils de qüestionar, però la immobilitat encara està molt present en les escoles, perquè la majoria de classes continuen donant-se entre quatre parets i no existeix la mobilitat dels estudiants ni dins de l'aula, ni entre diverses aules de l'institut, ni amb l'exterior. Trencar amb aquestes dues presumpcions no només comportava una major llibertat per als joves, sinó també que assumissin responsabilitats i compromisos, convertint-se en dos valors compartits entre tots els membres de la comunitat i no únicament del professorat.

12.3. Relacions amb els mitjans digitals i analògics

Les relacions amb els mitjans, tant digitals com analògics, per part dels membres del Quatre Cantons eren de vital importància. El professorat prioritzava la seva integració, tant a les aules com fora, partint de la necessitat de que els joves adquirissin les competències necessàries per a viure en la societat del coneixement. Per això, a nivell de centre, s'havia decidit que cadascuna de les aules disposaria d'un ordinador comú, d'una pissarra digital, d'una pissarra analògica, d'un projector i de varis endolls a les parets. A més, disposaven de varies càmeres de vídeo, micròfons i trípodos i havien comprat el paquet de *Google* per tal que tots els joves disposessin de correu electrònic per a comunicar-se internament i poguessin utilitzar eines com el Calendari -per a organitzar les entregues i els esdeveniments- o el *Google Drive* -per treballar plegats en el mateix document, en parelles o grups-.

Cadascun dels joves portava un petit ordinador portàtil *Toshiba* que havia estat comprat per les famílies per indicació del centre i únicament en cas de no poder-s'ho permetre, el centre se'n feia càrrec. Per demanda d'en Ramon, no se seguien els materials didàctics d'un llibre en concret, sinó que els professors havien de dissenyar els seus propis materials i utilitzar el *Moodle* per a gestionar els recursos, les activitats i les retroaccions. Això no volia dir que els professors no poguessin utilitzar recursos extrets de llibres, ni molt menys, sinó que en Ramon no era partidari de que se seguissin seqüències lineals imposades per un llibre de text. Considerava necessari adaptar el currículum a les necessitats pedagògiques, tant de professors, com d'estudiants, com de col·laboradors, si es donava el cas.

L'ús dels ordinadors portàtils a les classes era intensiu, però no absolut. El tipus d'espai curricular, els professors que dinamitzaven les classes i les activitats que s'hi feien propiciaven unes relacions o unes altres amb les tecnologies de les quals disposaven, que alhora influïen en les seves pràctiques. Les relacions amb els mitjans depenien en gran mesura dels objectius del professorat per l'activitat; del seu coneixement o domini de les eines, els entorns o les aplicacions; i de la flexibilitat en la seva proposta de fer ús de nous mitjans proposats pels joves o de mitjans que dominaven molt més els joves que ells.

Per exemple, en el cas de la Comissió de Teatre, l'ús de tecnologia digital pràcticament no es donava. Els joves assajaven a la sala polivalent guiats per la professora, amb el guió imprès a les mans durant les primeres setmanes. La seva relació amb altres objectes materials i culturals sí era intensiu, des del guió de l'obra, fins a l'escenari, els objectes de l'escenari, la roba, el llenguatge oral i corporal dels joves com a actors. Tot i així, la professora havia trobat el guió de l'obra per internet, havia utilitzat un ordinador i una impressora per imprimir còpies per a tots i un processador de text per incorporar els canvis que havien acordat entre tots. En canvi, als Treballs Globalitzats, l'ús dels ordinadors portàtils era constant. D'ençà que arribaven, els joves ja sabien que havien d'engegar els ordinadors i que només abaixarien les tapes quan la professora ho suggerís, per tal d'explicar un dubte que tots estaven pronunciant o per visualitzar un vídeo plegats.

Un aspecte rellevant de la relació dels joves amb els mitjans digitals, que tenia implicacions tant en la cultura de l'aula com en el seu aprenentatge, era la seva mobilitat per l'aula per manipular l'ordinador central, la pissarra i altres artefactes digitals com càmeres o micròfons. De nou, alguns professors eren menys partidaris d'aquesta mobilitat i participació constant, però d'altres apreciaven i agraiïen situacions com ara que quan hi hagués algun problema amb el so, el projector, la pissarra digital o un programa que estaven utilitzant, alguns joves s'aixequessin i els ajudessin.

Als espais curriculars de Matèries Instrumentals, el professorat tenia llibertat per escollir quins objectes mediadors d'aprenentatge eren els més adequats per cada moment. Per tant, en una classe de Matemàtiques podien visualitzar-se vídeos, fer una activitat en petits grups, manipular cartolines i tissors per portar a la pràctica un teorema, utilitzar un programa d'estadística a l'ordinador o filmar un àudio. Un aspecte sorprenent de les Matèries Instrumentals era que quan es requeria que els joves busquessin un vídeo a l'ordinador de taula o presentessin diapositives, ho feien autònoma i ràpidament. Aquestes pràctiques em demostraven que l'ús intensiu de mitjans digitals a l'institut havia comportat que els joves haguessin naturalitzat aquestes activitats i els resultés senzill. Ara bé, aquesta homogeneïtat es dissipava quan es tractava de pràctiques de major complexitat. Per exemple, alguns joves dominaven i estaven molt familiaritzats amb l'edició de vídeo o de música, mentre que per altres resultava d'allò més complicat.

12.4. Grups reduïts d'estudiants: el currículum a disposició de les necessitats

Podem entendre el currículum com quelcom fixe que cal programar i seguir al peu de la lletra o com una eina que ens orienta i que podem anar modificant en funció de les necessitats que trobem. Des de la segona concepció, el currículum és una eina cultural que permet als membres de la comunitat d'una institució educativa situar, discutir, decidir i implementar unes finalitats pedagògiques, mentre que des de la primera, pot ser un límit que els estanqui, els immobilitzi i no els permeti innovar.

En el cas del Quatre Cantons, el currículum estava a disposició de les necessitats educatives que anaven detectant. Un exemple era la necessitat universalment reconeguda de que les classes agrupin a un nombre reduït d'estudiants. Ens sembla que les polítiques educatives impedeixin que les aules de les escoles públiques estiguin formades per grups reduïts, però en Ramon trobà la manera de modificar la relació tradicional entre els temps, els espais, les persones i els sabers per tal de fer grups de vint estudiants en comptes de trenta.

Amb la ratio de professorat-alumnat que tenien i un currículum convencional, haurien d'haver fet dos grups de trenta estudiants. Ara bé, amb les modificacions que feren en la organització dels espais curriculars i l'acceptació tant del director com del professorat de fer algunes hores de més, aconseguiren tenir grups de vint alumnes. Això afectava la cultura del centre, perquè afavoria que els professors i els joves que passaven més hores al dia plegats es coneguessin millor.

La relació que tenien amb els temps, els espais i els sabers, doncs, evitava que els joves passessin de professor en professor set vegades diferents en un dia, una de les problemàtiques que s'assenyalaven al Cas In-Out Els Alfacs. Encara que les Matèries Instrumentals sí que les impartien professors especialistes de cada àrea, per tal de dominar-la, els joves cada dia avançaven en els projectes de Treball Globalitzat amb el mateix professor dues hores. És per això que passaven un temps sostingut amb la mateixa professora i el mateix grup de joves, però també amb altres joves i professors.

12.5. La relació pedagògica entre joves i adults a l'institut

Durant l'estada al Quatre Cantons, vaig observar tot el Treball Globalitzat sobre l'Antàrtida que feien els estudiants de primer d'ESO. En Ramon va dinamitzar la primera sessió de TG d'un grup i el que més em cridà l'atenció de la sessió fou la seva relació pedagògica amb els joves.

En començar, en Ramon partí del que sabien els joves, explicant-los que farien un diari de notícies sobre l'Antàrtida i preguntant-los si sabien què volia dir. Alguns respongueren: “notícies que han passat”, “recollir informació”, “fer un text expositiu”, “farem una recerca”, “les coses noves que et passen, ho poses al diari, expliques les experiències”. Després de conversar-ne, finalitzà resumint que farien un diari amb vuit notícies sobre l'Antàrtida com si fossin periodistes, aprofitant el que aprenguessin sobre les seves característiques. La passió amb la qual en Ramon guiava aquesta conversa i la possibilitat que generava de que els joves interactuessin entre ells va provocar que tots el mirassin i seguissin atentament les intervencions.

Una qüestió que cridà la meua atenció fou que durant la conversa, es dirigí a un estudiant que estava repetint curs per preguntar-li si volia explicar el que recordava de l'any passat. El jove respongué que van visualitzar molts vídeos i van parlar sobre animals, pingüins i foques que se'ls menjaven. Després que en Ramon li fes aquella pregunta, estigué atent a tot el que explicava i quan entregà la tasca que havia fet al final de la sessió, escriví en negreta “vull aprendre molt més del que se!”. En Ramon felicità no només la seva actitud, sinó també la qualitat de l'escrit que havia fet i de sobte, el grup començà a aplaudir. Tot i que no puc dir què movia a cada jove a aplaudir, jo vaig tenir la sensació de que aplaudien al reconeixement d'en Ramon per l'estudiant i a la importància de que l'estudiant tingués ganes d'aprendre.

Un altre moment en el qual en Ramon reconegué les singularitats de les identitats d'altres joves fou quan propicià aprenentatge dialògic amb el grup sobre l'Antàrtida. En comptes de fer una classe magistral, es va generar una conversa que estava guiada per les seves preguntes i per les dels joves. Amb això, en Ramon volia despertar la curiositat d'alguns joves i que compartissin el que sabien o volien saber sobre aquell continent glaçat. Al diari de camp, anotava que tots seguien amb la mirada com en Ramon es movia per l'aula amb gran entusiasme, provocant que parlessin dels

seus coneixements i experiències. Una de les preguntes que formulà en Ramon fou si ara seria de dia o de nit a l'Antàrtida i afirmà que segurament l'Alexandra ho sabia. En un altre moment, en Lluís preguntà què era el krill i en Ramon explicà que segurament el fet que havia viscut a prop de l'Antàrtida era el que feia que hagués sentit a parlar-ne. Tant l'Alexandra com en Lluís havien migrat des d'Argentina a Barcelona.

En Ramon propiciava que els joves recuperessin els coneixements que havien construït a través de les experiències viscudes en altres contextos, propiciant afavorint la convergència entre l'aprenentatge a través de diferents moments i espais. Aquest aspecte sobretot es veia reflectit en les preguntes que feien els joves a partir de la conversa, com ara l'interrogant de la Judit sobre si hi ha peixos que viuen a milers de metres sota terra i tenen llums al cap o la d'en Lluís sobre la similitud entre els volcans de l'Antàrtida i els guèisers.

Un instant que em semblà clau fou quan en Ramon compartí la seva noció d'aprenentatge amb els joves, reflexionant amb ells i convidant-los a tenir curiositat per saber i aprendre de manera autònoma.

Quan era petit, hi havia classes a l'escola que m'interessaven més i menys. De les que més m'interessava, buscava a l'enciclopèdia. Però ara... Ara teniu internet! Si us interessa, poseu "bases antàrtiques", "pingüins emperadors"... Pobres de vosaltres si tenseu que l'any 2012 l'únic que es pot saber és el que explica el *profe!* [Ramon. Tercera sessió. 22 de maig del 2013].

A través d'aquest missatge, no només els animava a continuar cercant i aprenent autònomament, sinó que també generava i compartia la possibilitat de que joves i adults assumeixin uns rols diferents a les classes. Els adults com a guies, possibilitadors i generadors de preguntes, interrogants, curiositats i reptes i els joves com a exploradors, creadors dels seus recursos i responsables del seu propi procés d'aprenentatge.

12.6. Un espai curricular flexible, horitzontal, creatiu i multisituat

Els espais pedagògics que es generaven a les Comissions del Quatre Cantons eren, sense dubte, l'àmbit curricular més avançat i més lliure, on els participants se sentien amb menys pressió. Joves, professors i en alguns casos, persones externes a l'institut, es trobaven cada divendres durant dues hores en un ambient relaxat, amb gran flexibilitat curricular i una especial atenció a que els joves connectessin amb els seus interessos, aportessin els seus sabers, prenguessin decisions i oferissin un servei als altres. Per aquesta tesi, em semblava un espai curricular molt ric, donat que els joves assumien rols d'experts, s'ensenyaven els uns als altres i en diversos casos contribuïen a entendre i/o a millorar la seva comunitat, entesa com l'institut, el barri i el món.

Els joves seleccionaven la Comissió en la qual volien participar d'entre totes les que dissenyava el professorat, a partir dels interessos que consideraven que tenien els joves. Vaig considerar que podia agrupar totes les comissions que realitzaven al voltant de quatre àmbits. Les de *contribució a la comunitat* eren *Kepassalinsti* -la revista del centre-, Ratolí -suport informàtic-, i organització d'esdeveniments de l'institut. Les *artístiques* eren Teatre, Creació Musical, Cinefòrum i Creadors en Residència. Les de *recerca i estudi* eren Investigació de les Ciències Naturals i Suport a l'estudi. Com es pot veure, la majoria d'elles implicaven col·laboració, creativitat i contribució, però d'altres, com ara el suport a l'estudi, complien altres objectius.

Una de les Comissions que més s'aproximava a la idea original d'aquest espai pedagògic era Creadors en Residència. Aquesta estava coordinada per una professora del centre -la Carme- i una artista externa al centre -la Mireia-. Estava emmarcada en un projecte més gran que consistia en apropar joves i artistes a través de la seva integració als centres com a artistes residents, investigant i creant col·laborativament. Una de les estudiants m'explicà que a la Comissió els joves "feien de detectius".

El fet que una persona externa al centre ensenyés i aprengué amb els joves feia que s'introduïssin noves pràctiques i materials mediadors de l'aprenentatge. En començar la Comissió, la Mireia els convidà a que compressin llibretes individuals en les quals poguessin anotar tot el que volguessin, tant a partir del que feien a la Comissió com fora. Les anomenava "llibreta d'artistes, perquè els nostres pensaments són el nostre mapa personal".

Me n'adonava de que la presència de la Mireia al centre havia provocat que els joves prenguessin apunts, una pràctica que no feien als altres espais. Els seus apunts podien ser escrits, però també dibuixos, esquemes, paraules clau... Fins i tot algunes llibretes es convertien en baguls, on hi enganxaven retalls o hi guardaven papers importants per a ells. L'apropiació de les llibretes, doncs, sortia de l'institut i anava molt més enllà, convertint-se en un artefacte que els permetia organitzar els pensaments i convertir-los en produccions literàries i plàstiques.

La participació en aquesta Comissió no era trimestral, sinó anual. Per tant, la organització dels temps i dels espais en les Comissions era flexible i s'adaptava a les necessitats dels qui les coordinaven. El fet que disposessin de tant temps, havia propiciat que sortissin sovint de les aules i visitessin espais com l'Automàtica, el MacBa o Home Sessions. La relació amb l'espai i els objectes em semblava d'allò més rellevant, donat que el grup reduït de joves formava un únic cercle; les dues adultes seien entre els joves i aquests utilitzaven constantment l'ordinador i la pissarra.

Tal i com anotava al diari de camp, podia veure com la relació pedagògica que havien anat generant al llarg de tot el procés els havia fet arribar a aquest tipus de dinàmica, en la qual s'entrellaçaven constantment les idees aquí i allà, connectant propostes pròpies amb recursos de fora, com vídeos de *Youtube*, exposicions, obres de teatre, experiències... Durant una sessió, una estudiant expressà a la Mireia "Me gusta tu forma de relacionarte con nosotros. Podemos hablar de todo contigo y nos sentimos cómodos". Aquest vincle naixia sense dubte del respecte, de la possibilitat d'aprendre els uns dels altres i de gaudir de la llibertat associada a la responsabilitat. Tal i com m'explicava la Carme, però, aquest grup tenia una avantatge: tots els estudiants que hi participaven volien ser-hi i estaven disposats a passar un any sencer fent això. Havien decidit fer-ho i per tant tenien una implicació especial.

12.7. Epíleg. Alguns elements culturals significatius per l'aprenentatge

En aquest capítol s'evidencia que a l'institut Quatre Cantons es comparteixen una sèrie de concepcions educatives. D'aquestes concepcions, sorgeix el desig pedagògic de que tots els joves aprenguin tant com sigui possible, se sentin integrats en l'institut, trobin aquells àmbits d'interès que més els apassionin i adquireixin les competències per poder aprofundir-hi i convertir-se en individus alfabets, crítics, autònoms, assertius i amb consciència social local i global. A l'hora de portar a la pràctica aquestes concepcions, però, la cosa es complicava, doncs entraven en joc individus, concepcions, interessos, materials i cultures.

El professorat de l'institut compartia una sèrie de condicions, com ara el nombre de joves en cada aula o els materials disponibles. Ara bé, d'altra banda, en cada aula el professorat decidia com volia relacionar-se amb els espais, els materials i els joves, quines situacions propiciadores d'aprenentatge dissenyava i com les duia a terme. Les escenes que he relatat en aquest capítol em permeten situar alguns elements de la cultura de l'institut Quatre Cantons que eren significatius per l'aprenentatge dels joves.

- a. Contextualitzar les situacions potenciadores d'aprenentatge, no només en l'activitat, sinó també en un context real, amb necessitats i conseqüències reals.
- b. Generar relacions pedagògiques de reconeixement mutu, que respectin i integrin les identitats i els coneixements que ja tenen els joves i que parteixin i busquin despertar passió per l'aprendre.
- c. Entendre l'aprenentatge com quelcom mòbil, que succeeix a través de diversos espais i que requereix deixar de pensar en l'espai i el material no com a eines per a la jerarquitització i el control.
- d. Dissenyar espais curriculars flexibles, creatius i multisituats, llurs relacions pedagògiques es basin en la presa de decisions en comú, la responsabilitat mútua, el reconeixement i l'escolta de l'altre.

Tots aquests elements culturals, però, no poden entendre's de manera aïllada, ni aplicar-se o generalitzar-se sense tenir en compte els contextos en els quals varen tenir

lloc les escenes presentades. Es tracta d'elements que sorgeixen de la convergència entre els individus que formen part de l'institut i les seves maneres de relacionar-se amb els sabers, amb els altres, amb els temps i amb els espais i que alhora, afavoreixen que es donin unes possibilitats ontològiques o unes altres a les aules.

Capítol 12 i ¾. Experiències d'aprenentatge dels joves a través de contextos

A través de l'anàlisi del cas Quatre Cantons vaig acabar de prendre consciència de que les trajectòries d'aprenentatge dels joves eren el focus principal d'aquesta tesi. Això succeí perquè en analitzar les experiències narrades pels joves, destacaven alguns esdeveniments que havien estat especialment significatius en les seves vides. Tots aquests esdeveniments estaven interconnectats, doncs era cada jove qui els havia experimentat i donat sentit, en funció de la seva trajectòria de vida. Alguns d'aquests esdeveniments havien succeït a l'escola primària o a l'institut, però molts havien tingut lloc en altres contextos pels quals havien transitat.

Els joves es referiren a contextos significatius comuns com casa seva, altres països on havien viscut o havien visitat, l'institut o les activitats extraescolars i a persones significatives comunes com membres de la família, amics o professors. Ahora, però, les històries que explicaven al voltant de la seva llar, la seva família o les seves amistats eren completament diferents, com també ho eren les seves identitats, formes d'interactuar i de relacionar-se en cada context i amb cada persona.

Amb aquest capítol, indago en les històries d'aprenentatge dels joves de l'institut Quatre Cantons, per plantejar com els esdeveniments significatius porten als joves a construir la seva identitat d'aprenentatge i a relacionar-se amb si mateixos, amb els altres, amb els materials dels que disposen i amb les institucions de les que formen part de maneres diverses. Aquesta mirada ha requerit prestar atenció a les històries dels joves a través del temps i de l'espai i a identificar continuïtats en les seves trajectòries d'aprenentatge, especialment en els trànsits entre el dins i el fora de l'institut.

Les històries dels joves desvetllen que les trajectòries es donen de manera natural i que, per tant, es produeixen continuïtats constantment entre els esdeveniments en els quals participen. Ara bé, les cultures dels contextos institucionals poden afavorir o dificultar que es els joves generin connexions entre el que viuen a l'institut i les seves identitats, des dels seus interessos a les seves preocupacions, necessitats o passions. Prestar atenció a cultura de l'institut i a cadascun dels encontres pedagògics, doncs, és clau per entendre les relacions que es donen entre els contextos en els quals aprenen els joves.

12 i ¾.1. Aprendre en i a través de la fotografia, la lectura, el dibuix i els vídeos

En Gonzalo m'havia parlat en varies ocasions sobre la seva passió pel dibuix i la conseqüent assistència a una escola d'Art per millorar la seva tècnica. La Montserrat també dibuixava, però no en una acadèmia, sinó a tot arreu i de manera autònoma. Desenes de dibuixos sobresortien d'una carpeta a revessar que portava sempre amunt i avall i que anava ampliant constantment, amb dibuixos fets a casa i durant les classes.

L'Antoni jugava a hoquei i destacava a l'institut per la seva gran sensibilitat vers al teatre. L'Eulàlia era una estudiant molt creativa, ja fos a través de la fotografia, la música o la paraula oral. La Judit era filla d'artistes i amb ells començà a desenvolupar un interès per la fotografia, la música i l'art. Destacava pel seu sentit crític i la seva dedicació al cant coral. A la Carol li apassionava la lectura, tot el que es feia a l'institut i especialment el que es relacionés amb les històries i el dibuix.

En Dorian sempre estava disposat a donar un cop de mà als seus companys i professors quan hi havia algun problema tècnic o estaven fent una producció audiovisual, doncs fora de l'escola dedicava gran part del seu temps lliure a jugar a videojocs, crear vídeos, música i tutorials. En Robert tenia un canal de *Youtube* on publicava les seves produccions sobre videojocs i altres temes que li semblaven interessants.

La Nadia participava en una Comissió Artística de l'institut i en ella havia descobert què era un diari i com aquest li permetia enregistrar i alhora crear idees i composicions. La Claire i l'Alfons també formaven part d'aquesta Comissió, però mentre la Claire destacava la importància del patinatge en la seva vida, a l'Alfons li encantava dibuixar.

Vaig convidar a aquests deu joves a participar a les sessions de recerca participativa, justament perquè havíem conversat sobre les seves passions, sensibilitats, interessos o pràctiques fora de l'institut durant la meua estada a l'institut. A les sessions, partírem d'aquests àmbits per tal de reconstruir les seves històries d'aprenentatge.

Per exemple, la Judith compartí amb nosaltres la partitura de "Sun Children", una cançó que havia après amb la coral de la que formava part. Aquella cançó era significativa en la seva història pel que havia implicat aprendre-la i la recordava amb

nostàlgia, perquè havia estat substituïda per noves cançons i ja no l'interpretaven. També portà fotografies que havia fet en moments i llocs importants per a ella, com ara la ciutat de Barcelona o la Casa-Museu de Dalí a Port Lligat, un mapa del món indicant els països on havia estat i una fotografia que s'havia fet a sí mateixa, llegint un llibre a l'habitació de casa seva.

Tots els objectes de la Judith feien referència a contextos i esdeveniments que havien estat significatius per a ella en el passat, però alhora tenien implicacions en la seva identitat, en el seu present i en el seu futur. Com totes les històries, aquesta comportava relacions amb altres persones i objectes que feien de mediadors de les experiències i es caracteritzava per la passió que havia sentit en viure-les.

La Judith elaborà una història d'aprenentatge al voltant de les dues fotografies que es poden veure a la *Imatges 16 i 17*, explicant que usualment les persones no veuen la diferència entre totes dues imatges, mentre que per a ella la diferència era clara i d'allò més important. “Són fotografies que feia jo amb la meva càmera i que per a mi són importants”.



Imatges 16 i 17. Imatges del relat de la Judith sobre la fotografia.

La diferència entre aquelles dues fotografies era significativa per a la Judith perquè fer-les havia representat un canvi en ella, en el seu saber i en la seva relació amb la fotografia. Fent-les, havia après a enfocar una part o una altra en la imatge. “La meua càmera és de rodet i és complicat enfocar. No és automàtica com les altres, sinó que s’ha de fer per passos”. Per això, quan volgué fotografiar, no fou tant senzill, sinó que representà un repte per a ella. En dir que “per a mi algunes [fotografies] van ser molt importants perquè no em van sortir malament”, explicava que no totes les imatges

havien sortit com ella volia, sinó que feren falta diversos intents per enfocar correctament. “Pot ser una *xorrada*, però això és bastant difícil d’aconseguir i em va agradar molt”.

Fou aleshores quan començà a parlar de la persona que afavorí que aquella experiència i aquell aprenentatge es produïssin. Explicà que el seu pare era mestre de fotografia i que de vegades sortien a passejar plegats a fotografiar la ciutat, especificant que ell no li deia “ai, mira això què xulo, podries fer una foto”, sinó que era ella la que decidia què volia fotografiar. Tant els objectes que portà la Judith com aquesta història d’aprenentatge desvetllaven el paper clau que tenien la seva família, els objectes que li havien regalat i els contextos pels quals havien transitat plegats.

Quan la Judith narrà la seva història en les sessions participatives, sorgiren diverses preguntes i converses en el grup. El primer que els vaig preguntar va ser quines modalitats i canals de comunicació empraven quan aprenien. Entre tots identificaren diversos llenguatges com la música, els números, les paraules, els dibuixos, les imatges, els videojocs i les emoticones, indicant la importància de dominar els alfabetismes que s’han de posar en pràctica a l’hora de comprendre i comunicar-se a través de cada modalitat.

La lectura de novel·les com *El Senyor dels Anells*, per exemple, va ser destacada per l’Antoni perquè li permetia “desconnectar del món” i fou diferenciada del tipus de lectura que permet indagar en temes concrets, com ara el llibre que estava llegint la Carlota per interpretar els gestos de les persones. Únicament alguns joves destacaren la lectura com quelcom que els apassionava tant com per dedicar-hi hores a casa, més enllà dels llibres que els demanaven que llegissin els professors. Ara bé, quan l’institut organitzava activitats envers la lectura, aquests joves destacaven per la seva implicació.

Per Sant Jordi, aquell any van organitzar una sessió en la qual els joves podien presentar als seus companys un llibre que haguessin llegit i que fos important per a ells. Mentre alguns no en presentaren cap, d’altres no sabien quin triar. La Carol escollí un llibre llur història havia succeït l’any 1989. La protagonista era una noia que volia ser científica, però la seva mare no li ho permetia, doncs en aquella època no estava ben vist que les dones estudiessin, sinó que el que havien de fer era aprendre a cuinar.

Explicà que aquell llibre li havia agradat especialment perquè “parla de la discriminació de les dones i perquè al final [la protagonista] aprèn coses de ciència, biologia i botànica gràcies als seus avis”. El mateix dia, la Cinta presentà un altre llibre que li havia agradat molt, perquè encara que fos una història de Ciència Ficció, considerava que estava inspirat en històries que es donen en la vida quotidiana.

Encara que tu a la vida no et trobis en situacions en que et pots morir, com al llibre, sí has de prendre decisions. I llavors llegir-lo et marca molt i et dóna maneres de sortir-te de situacions de la vida. Per exemple: has de decidir si et quedes o marxes, si vius amb la família o vas a viure fora... [Cinta. Divuitena sessió. 23 d'abril de 2013].

La relació d'aquestes joves amb la lectura era especialment important en les seves vides i en el seu aprenentatge. A través dels llibres viatjaven en el temps i en l'espai, a través de la història de la humanitat, a les històries de vida d'altres persones i a situacions amb les quals se sentien identificades o que els ajudaven a significar el que els passava.

No tots els joves, però, sentien la mateixa passió per la lectura. Alguns d'ells tenien més afinitat pel dibuix i per això els vaig preguntar si tots havien après igual a dibuixar. Destacaren dues trajectòries diferents: la Montserrat partia visualitzant dibuixos animats a la televisió i mirant dibuixos fets per altres a internet per a inspirar-se i fer les seves pròpies il·lustracions. Mentre que en Gonzalo havia decidit apuntar-se a una escola perquè “abans també dibuixava així, però vaig decidir que volia dibuixar de manera més professional”.

Curiosament, tots dos tenien membres artistes a la família. En un cas era el pare i en l'altre els avis, però mentre que en Gonzalo podia dedicar set hores a fer un únic dibuix o una escultura a l'escola amb els professors –*Imatge 18*–, la Maria afirmava que no li agradaven les escoles, dibuixava sense pautes i ràpidament. Tenia desenes de dibuixos i pràcticament tots feien referència a series televisives com *Hora d'Adventures* –*Imatge 19*–.



Imatge 18. Pintura en una teula d'en Gonzalo realitzava a l'escola d'Art.

Imatge 19. Dibuix de la Montserrat amb personatges d'Hora d'Aventures.

En Robert compartí dues experiències d'aprenentatge diferents que considerava significatives per al seu aprenentatge: visualitzar la sèrie *Els Simpsons* i jugar a videojocs. Per a ell, la sèrie *Els Simpsons* era important perquè “encara que no ho sembli, a mi em fa aprendre sobre el sistema americà i m'ajuda a aprendre sobretot com està el món avui en dia i coses que passen”. Mentre que jugant a videojocs també considerava que aprenia, li costava més expressar-ho amb paraules. Fent un esforç, posà un exemple:

Hay muchas cosas que dicen los videojuegos de la segunda Guerra Mundial. Se me queda más cuando me dice un videojuego cómo empezó la Guerra Mundial que cuando me lo dice un profesor [Robert. Segona sessió participativa. 22 de maig de 2013].

Si bé en les paraules d'en Robert hi havia una clara intencionalitat de destacar com aprenia jugant a videojocs en detriment de com aprenia a les classes de l'institut, fou el primer en desvetllar una trajectòria d'aprenentatge que connectava el saber sobre un esdeveniment històric a partir de les classes de l'institut i de jugar a un videojoc. En Gonzalo feu també referència a aquesta qüestió, afirmant que li resultava més fàcil entendre i recordar quelcom que s'abordava a l'institut quan ja tenia algunes nocions del

tema. “Si estem estudiant, es *queda* quan tens records relacionats amb el que estàs estudiant. [Així], de vegades, és més fàcil enredortar-te quan fas l’examen”.

La Montserrat afegí que jugant a vídeojocs també aprenia anglès, doncs “necessites entendre’l per a jugar”. Entendre l’anglès tornava a ser una competència que els joves desenvolupaven a través de contextos diversos, però específicament, l’aportació de la Montserrat em feia apreciar que per a ella saber anglès era un repte quan jugava a vídeojocs, doncs si no en sabia, no podia jugar-hi.

En Daniel també era un amant dels vídeojocs, però li costava expressar-se amb paraules i trobar el moment per intervenir en la conversa. Ens explicà que dedicava la major part del seu temps lliure a visualitzar vídeos a *Youtube*. Per això havia creat el seu propi canal a *Youtube*, on penjava els videotutorials que feia sobre vídeojocs i informàtica. Amb timidesa, destacà que li afectaven els comentaris que li feien els usuaris d’internet, perquè “es reben comentaris bons i dolents i els dolents ofenen”.

De la mateixa manera que no tots els joves sentien passió per la lectura, el dibuix o la fotografia, la seva activitat a *Youtube* no era igual per a tots. Un indicador quantitatiu que em semblava rellevant per a explicar la seva immersió era el nombre de canals que seguia cadascun d’ells. En Robert en seguia 556, mentre que la Clàudia en seguia 50 i molts d’ells em miraven estirant els llavis i arronsant les espatlles, sense saber exactament què volíem dir amb allò de “canals”. Escoltar que hi havia joves que seguien 556 canals em feia pensar que necessàriament haurien visualitzat més de cinc-cents vídeos per tal de saber que aquells canals els interessaven i que volien seguir-los.

En preguntar-los si destacarien alguna activitat de l’institut que fos significativa per a ells, els dos joves que havien parlat de vídeojocs, videotutorials i canals de *Youtube* van destacar dos esdeveniments molt similars. En Daniel feu referència a les classes a través de les quals s’iniciaren a *Scratch*, un programa per aprendre les nocions bàsiques de programació, i en Ramon destacà unes classes en les quals va poder triar el projecte que volia fer i va dissenyar un vídeojoc amb un company. Estava orgullós del que havia fet, doncs fins i tot havia anat a presentar-lo a l’Exporecerca jove. Tot i que en Daniel cursava primer d’ESO i en Robert segon, les seves experiències tenien en comú un element que els havia portat a continuar indagant en la seva passió: els vídeojocs.

12 i ¼.2. Els trànsits dels joves a través d'esdeveniments significatius

Totes aquestes històries narrades pels joves implicaven trajectòries a través de diversos esdeveniments, contextos, temps i espais. La seva passió per la lectura, el dibuix, el vídeo o la fotografia els havia portat a voler comprendre i utilitzar diversos llenguatges, canals i mitjans de comunicació. Posar-los en pràctica també havia propiciat que coneguessin persones, arribessin a contextos i visquessin experiències que els portessin a aprendre sobre aquell i d'altres àmbits. Però el domini que tenia cadascun d'ells era únic, donat que els joves que dedicaven cada tarda a visualitzar vídeos a *Youtube*, jugar a vídeojocs, crear videotutorials o compondre cançons amb programes digitals no dedicaven aquelles hores a la lectura de llibres.

A la Judith, el cant coral l'havia portat a viatjar a Finlàndia. A en Gonzalo, el dibuix el portà a assistir a una escola professional i a en Robert els vídeojocs el portaren a l'Exporecerca jove. Aquest darrer cas, però, em semblava especialment rellevant per la investigació, perquè a través d'una relació de retroalimentació entre el que aprenia dins i fora de l'institut, en Robert havia arribat a dominar l'àmbit dels vídeojocs, no només per jugar-hi, sinó també per crear projectes professionals. D'una banda, la seva aproximació autònoma a la informàtica fou el que el portà a fer un projecte a l'institut sobre vídeojocs. Ara bé, si l'institut Quatre Cantons no hagués brindat als joves la possibilitat de decidir què fer en aquell espai pedagògic, probablement no hagués continuat explorant i focalitzant aquella passió en un projecte, amb el suport d'un adult. Per tant, els contactes, els sabers i la intencionalitat dels professors de l'institut havien possibilitat que presentés el seu projecte a l'Exporecerca, mentre que sense tot això, segurament no ho hagués fet.

Què fa, doncs, que els joves experimentin aquesta continuïtat entre els seus sabers, passions, necessitats i inquietuds i el que viuen a l'institut? Què propicia que es generin connexions entre els espais pedagògics curriculars i les seves vides? Al cas Quatre Cantons vaig poder identificar algunes de les pràctiques, espais curriculars i relacions pedagògiques que propiciaven que es produís aquesta relació de retroalimentació.

12 i ¾.3. Relacions i trajectòries retroactives: del dins al fora i del fora al dins

En German va decidir participar en un Treball Globalitzat optatiu sobre *stop-motion*, perquè havia après a fer-ne fora de l'institut i quan escoltà que podia triar entre tres temàtiques diferents i un era l'*stop-motion*, ho tingué clar. La seva participació fou especialment activa, perquè ja estava familiaritzat amb la part pràctica de la producció d'*stop-motions*. Ara bé, com a professor del Treball Globalitzat, en Jordi va preparar materials i dinàmiques que guiaven el procés de creació i aprenentatge dels estudiants que mai n'havien fet un, però alhora propiciaven que joves com en German continuessin perfeccionant les seves competències relatives a la producció audiovisual.

Aquest cas il·lustra que fora de l'institut, els joves fan el que els interessa i els genera curiositat, però quan arriben a l'institut, certes estratègies poden propiciar que continuïn explorant en aquests interessos. L'estratègia que utilitzaven al Quatre Cantons era diversificar les produccions dels estudiants. És a dir, que les activitats de l'institut no requerissin sempre escriure, sinó també altres modalitats que possibilitessin que es possessin en pràctica i s'aprengué a posar en pràctica altres alfabetismes. D'aquesta manera, es considerava que els joves connectaven el que havien après fora i el que feien a classe.

En l'entrevista, en Ramon donà importància també a la trajectòria inversa. És a dir, que els joves utilitzin fora de l'institut el que aprenen a classe. L'exemple que posava era el dels estudiants que al Quatre Cantons havien après a fer una presentació amb *Prezzi* i després l'utilitzaven fora. Per afavorir aquesta altra connexió entre el dins al fora, considerava necessari que els professors despertessin interessos i curiositats en els joves. Per això el component emocional de l'aprenentatge era clau, doncs era en l'emoció pel que es feia a classe on raïa la clau per despertar l'interès per aprendre. En aquest sentit, una estratègia que emprava era l'activitat "fes la teva pregunta", que consistia en partir de la introducció inicial a una temàtica per tal que cada jove plantejés interrogants i els compartís a un Fòrum del *Moodle*.

En Ramon s'emocionava explicant el cas de la Glòria, una estudiant a qui li costava molt focalitzar la seva atenció, però que alhora tenia moltes ganes d'aprendre. El seu interès per l'Antàrtida feu que, de cop i volta, comencés a buscar vídeos a *Youtube* a casa seva i els compartís al *Moodle* amb els seus companys, comentant

“mireu aquest vídeo!”. En Ramon em convidà a pensar en totes les pràctiques i processos que havia requerit per a la Glòria enviar un vídeo als companys: (1) que busqués vídeos a *Youtube* sobre l’Antàrtida; (2) que els visualitzés; (3) que en trobés un que li semblés interessant (4) que decidís compartir-lo amb els companys (5) i que el publicqués al *Moodle*.

En Ramon destacava que era necessari que els joves aportessin a l’institut el coneixement que construïen fora i alhora construïssin coneixement dins que necessitin fora, afirmant: “tant de bo l’aprenentatge que promovem a l’escola despertí una emoció que faci que el procés d’aprenentatge surti de l’escola i continuï a casa”.

12 i ¾.4. Espais curriculars de l’institut que integren els interessos dels joves

Al Treball Globalitzat sobre l’Antàrtida es posava en pràctica l’estratègia de diversificar les produccions. Cada estudiant havia d’escollir aquells aspectes que li semblaven més importants sobre l’Antàrtida, per tal d’inventar una notícia que hi hagués succeït o que hi pogués succeir. Per això hi havia estudiants que escrivien sobre els pingüins, el canvi climàtic, els exploradors o una persona que hi havia mort ofegada.

Quan vaig veure que l’Anna escrivia una notícia anomenada “Joves del CSIC fan una investigació a l’Antàrtida” em sorprengué que sabés què era el CSIC, així que li vaig preguntar on ho havia après. Em va explicar que havia estat buscant a *Google* les paraules “investigació” i “Antàrtida” per inspirar-se per a fer la notícia i havia arribat a la web del CSIC, on havia trobat un article que explicava que el CSIC estava fent una investigació sobre la capa d’ozó. Tot i així, allò no li permetia explicar el que estaven fent a classe, així que l’adaptà a “com els animals aconsegueixen viure en temperatures baixes a l’Antàrtida”. Encara sorpresa per la seva capacitat de raonar, cercar a internet i relacionar les idees, vaig elogiar el que havia fet. Aleshores m’explicà que li agradaven molt els animals i que quan fos gran li agradaria ser geòloga o paleontòloga.

A l’assignatura de Llengua Catalana succeí quelcom similar, també a partir de la diversificació de les produccions dels estudiants. Havien de redactar per parelles una entrevista a un personatge real que fos del seu interès i del qual poguessin trobar informació per internet, per representar-la a classe davant dels companys. La Lorena

m'ensenyà l'entrevista que estaven preparant amb la Lidia sobre en Nelson Mandela. Sorpresa, li vaig preguntar de què el coneixia i em contestà que havien visualitzat un vídeo a classe i els va cridar molt l'atenció, perquè era una persona que lluitava per la cultura sud-africana. M'ensenyà una pàgina web amb la seva biografia i m'explicà, emocionada, que fou el primer de la seva família que havia pogut anar a l'escola.

Quan els professors oferien la possibilitat als joves de cercar personatges que els interessessin o inventar notícies, no estaven assegurant que tots els joves s'impliquessin i aprenguessin sobre personatges històrics o aspectes relatius a l'Antàrtida. Ara bé, sí que generaven la oportunitat de que els joves arribessin a casa i preguntessin quin personatge interessant podien entrevistar; cerquessin a internet i trobessin el CSIC o recordessin el vídeo visualitzat a una altra assignatura sobre la història de l'Àfrica

12 i ¾.5. Reconèixer als joves com a experts a través de “la vida del centre”

Un tret característic de la cultura del Quatre Cantons era que els professors propiciaven esdeveniments culturals per promoure l'aprenentatge dels joves, més enllà del currículum formal. Tot i que en aquests espais continués havent una intencionalitat pedagògica, no es buscava obtenir resultats mesurables i qualificables. La Carme anomenava a aquests moments “la vida del centre” i considerava que afavorien que entressin les inquietuds dels joves a l'institut.

En algunes dates assenyalades, s'abandonava la organització habitual d'assignatures, professors, joves, temps i espais. El desplegament curricular habitual desapareixia i se'n formulava un altre. Un esdeveniment a destacar que succeïa en aquestes dates eren els tallers proposats, dissenyats i dirigits pels estudiants. L'objectiu principal dels professors era reconèixer i incorporar els sabers dels joves a la vida del centre i per això els joves esdevenien mestres, planificant i duent a terme tallers amb els seus companys.

Tot i que la Carme fos la professora encarregada de gestionar els tallers, els grups, la disposició horària i els espais, tots els joves tenien la responsabilitat de pensar en tallers que poguessin dinamitzar. Sovint ells mateixos es dirigien a la Carme, per dir-li que els encantava fer pastissos i que havien pensat en ensenyar als seus companys a

fer-ne. En d'altres casos, però, el professorat es dirigia als estudiants i els animaven a organitzar tallers sobre quelcom que haguessin mencionat que sabien fer a les classes. Tots els sabers eren benvinguts. Des de la *creació plàstica* -com ara fer punts de llibre amb sorra, crear una rosa amb cremalleres, joies amb càpsules de *Nespresso* i pintar amb aquarel·les-, fins a la *creació culinària* -com ara decoració de magdalenes, trufes o pastissos-, l'*esport* i l'*expressió corporal* -com millorar la tècnica de futbol i dansa de *Bollywood*-, el *joc* i la *creativitat* -com ara inventar una història jugant amb *Playmobil*- i la *producció audiovisual* -com tallers d'àudio i de vídeo-.

Als tallers es reconeixia als joves com a experts en aquests àmbits. El rol dels adults passava a un segon pla i els joves que dinamitzaven el taller presentaven el que farien i el material que necessitarien, mostrant als companys els passos que havien de seguir o donant consells i directrius per a participar. Tot i així, el paper dels adults continuava sent fonamental, doncs tot i que pràcticament no intervenien en la sessió i la majoria se situessin com a participants, sí que donaven suport als joves a l'hora de planificar la sessió, preparar el material necessari i ajudar-los a perdre la por escènica.

Els tallers estaven vinculats als interessos, als sabers i a les trajectòries d'aprenentatge dels joves. La Lidia i la Isa, per exemple, havien immigrat des d'Argentina i explicaven que al seu país hi ha molta més tradició pastissera que a Catalunya i per això volien compartir el que havien après de la seva família amb la resta de companys. Els *Playmobil* havien tingut una gran importància en la vida d'en Roger, doncs des de que era petit que hi jugava, imaginant mons i situacions. Per això havia portat una part de la seva gran col·lecció de personatges, objectes i escenaris i els participants havien d'inventar una història i representar-la a través dels *Playmobils*. L'Omar oferí un taller de cremalleres florals, perquè la seva mare era modista i li havia ensenyat a fer-ne a casa. Plegats havien buscat un vídeo tutorial a *Youtube* per tal que li fos més fàcil mostrar els passos als companys.

Vaig poder participar al taller de l'Omar, que només començar, mostrava els seus nervis i pors a través de tots els seus gestos. L'àudio no funcionava i semblava que no podien resoldre-ho, però l'Omar s'omplí de confiança i afirmà: "És igual, us ho aniré explicant mentre veiem el vídeo". A mesura que avançava el taller, la professora Begonya anava fent-li recomanacions, intentant que la resta de companys no

l'escoltessin, com ara: "Omar, això que estàs explicant a la Clara és important per a tots, perquè no ho expliques en veu alta?".

En aquests espais, els joves que dinamitzaven aprenien a ensenyar, a perdre la por a parlar davant de vint persones i a sentir que els seus coneixements eren reconeguts, tant pels professors com pels companys de l'institut. Els joves que hi participaven, escoltaven amb atenció i respecte, aprenent també a reconèixer-se i a respectar-se pels seus punts forts, per qui eren i pel que sabien. Els professors aprenien a col·locar-se en un altre lloc a les classes, a aprendre dels joves, a reconèixer-los, a conèixer els seus interessos i ajudar-los a aprendre a ensenyar.

El fet que aquest taller no fos avaluat, generava un clima pedagògic relaxat. El llenguatge que utilitzaven els joves no tenia res a veure amb el llenguatge acadèmic i formal que utilitzaven a la resta d'espais, quan presentaven una activitat a Llengua Catalana o un vídeo de Treball Globalitzat als companys. A més, s'incorporaven àmbits del saber que no tenen gaire presència durant les hores lectives de la majoria d'instituts, com ara la creativitat, el joc, la imaginació, els cinc sentits, el cos, la motricitat i la diversió. Permetia als joves que prenguessin decisions i es responsabilitzessin de les seves pròpies decisions i el més important: es reconeixia els sabers dels joves en comptes de considerar-los no aptes per a l'institut, una pèrdua de temps o una distracció del que és realment important.

Tot i que jo no podia saber si era primer l'ou o la gallina, estava clar que existia una relació entre les dinàmiques que es produïen als tallers i als altres espais pedagògics del centre. Tant els adults com els joves de l'institut, s'acostumaven amb aquests esdeveniments a reconèixer a l'altre i a mantenir un tipus de relació pedagògica basada en el respecte, la responsabilitat, el reconeixement i l'empatia. Alhora, però, l'autonomia i les competències que es posaven en pràctica a les assignatures també eren emprades pels joves a l'hora d'organitzar i dirigir els tallers. Per tant, es tractava d'una relació recíproca entre el que havien après els joves en contextos fora de l'institut –fer pastissos amb el pare-, el que havien après a les classes –utilitzar un programa o parlar en públic- i el que succeïa en aquell precís instant. Existia, doncs, una continuïtat entre les experiències d'aprenentatge passades i les presents, i tot i que aquesta recerca no pogués mirar cap al futur, aquelles experiències podien tenir ressò en les trajectòries futures dels joves, tant a l'institut com fora.

12 i ¾.6. Traçar trajectòries entre esdeveniments significatius d'aprenentatge

En la meua estada al Quatre Cantons, vaig anotar al diari de camp situacions que succeïen als joves a l'institut que es relacionaven amb esdeveniments que havien viscut en el passat, en altres contextos. Per exemple, al Treball Globalitzat sobre l'Antàrtida, la Bea explicava la importància de situar el Nord, el Sud, l'Est i l'Oest per tal d'ubicar un punt en un mapa. La Lidia m'explicà que quan era petita a l'escola una professora li havia ensenyat una cançó sobre els punts cardinals que faria que això no se li oblidés mai. Segurament altres joves tindrien més dificultats a l'hora d'ubicar els punts cardinals en un mapa, però per a ella l'experiència compartida a l'escola amb la professora feia que li resultés més fàcil continuar aprenent.

Un espai on vaig poder veure especialment la diversitat de trajectòries i de coneixements dels joves en les seves vides fou la Comissió Ratolí, en la qual els participants ajudaven a la comunitat del Quatre Cantons amb les dificultats relatives a la informàtica. Els joves estaven distribuïts per l'aula en petits grups fent produccions diferents: crear un còmic, publicar una entrada al *Blog* de l'institut sobre les dificultats amb el *Moodle* o el *Google Drive*, produir un videotutorial sobre com fer un videotutorial o crear i analitzar qüestionaris per identificar les dificultats de la comunitat de l'institut.

Dues estudiants de segon d'ESO estaven fent un còmic plegades d'una qualitat que em deixà del tot sorpresa, des del concepte del còmic, fins a l'estètica del dibuix i l'edició digital. Els vaig preguntar com sabien utilitzar el programa d'edició digital *Gimp* i l'Alba em contestà que n'havia après amb la seva germana gran, perquè havia fet un curs de *Photoshop* i li havia ensenyat a casa. La Blanca rigué tímidament i digué: "jo, simplement, vaig fent". Si no fos perquè la germana de l'Alba havia compartit amb ella algunes bases sobre l'ús del *Photoshop*, no podrien fer l'edició digital del còmic, però tot i així, no ser expertes provocava que trobessin reptes que havien de superar de manera autònoma. Per exemple, reconeixien que seria ideal poder dibuixar amb la tableta de la seva germana, però que tot i que podien utilitzar-la, no sabien com fer-ho i preferien no intentar-ho. Abordaren aquesta dificultat escanejant el dibuix i retocant-lo amb el programa *Gimp*. Mentre observava com anaven aprenent en la pràctica, la Blanca preguntava a l'Alba: "Y ahora esto ¿cómo lo hago?" i entre totes dues miraven de trobar la solució.

Al Treball Globalitzat de l'Antàrtida succeí quelcom similar amb en Gonzalo, tot i que en comptes de tractar-se d'una relació significativa amb una persona, en el seu cas el que havia estat significatiu era la visualització d'una producció audiovisual. A classe, en Gonzalo visualitzava un vídeo sobre els pingüins emperadors sense cascos i em sorprengué que no l'estigués escoltant. A simple vista, podríem tenir el prejudici de que no estava prou atent, però en apropar-me a ell, començà a parlar-me amb gran emoció.

Gonzalo: Mira, veus? De vegades, els pares es queden aquí mentre les mares van a buscar menjar.

Raquel: Què ja havies escoltat aquest vídeo abans, a casa? Perquè en saps molt dels pingüins emperadors! – Vaig exclamar jo.

Gonzalo: No, no! És perquè he vist la pel·lícula *Happy Feet*. Una peli amb la que vaig aprendre molt sobre els pingüins emperadors. Mira, mira! Això també ho vaig veure a *Happy Feet*! Quan tenen molt fred, van tots allà junts, per donar-se calor.

[Conversa entre Gonzalo i Raquel. Vintivuitena sessió. 17 de maig de 2013].

La relació entre les trajectòries d'aprenentatge dels joves, els mitjans digitals i els alfabetismes múltiples era molt rellevant en aquestes històries. En Gonzalo connectava el que abordaven a classe amb una pel·lícula, l'Alba amb l'ús d'un programa que li havia ensenyat la seva germana i la Lis amb una cançó que li havia ensenyat una professora de l'escola. Hi havia qui s'havia aproximat a aquests objectes culturals amb la seva família o amb els amics i hi havia qui s'hi havia aproximat sol. Ara, no tots se sentien igualment atrets per tots els formats i modalitats de comunicació i per tant, no tots els joves fan un ús intensiu dels mitjans digitals i molt menys en són experts. No hi ha un perfil en el qual encaixin tots els joves, sinó un gran ventall de coneixements i d'ús d'objectes materials i culturals en els contextos pels quals transiten.

12 i ¾.7. Transitar entre els espais pedagògics de l'institut

Finalment, els joves no únicament transitaven entre contextos que es trobaven fora i dins de l'institut, sinó també entre diversos espais pedagògics de l'institut. Per això també era important que aquests no estiguessin desconnectats entre sí, sinó que la cultura del centre promogués que els joves vinculessin el que els succeïa dins de l'institut. Un exemple que anotava al meu diari de camp era el d'en Maurici. Asseguda al seu costat a classe, m'explicava que havia llegit el llibre "Paradero desconocido", sobre un home alemany i un home jueu que havien fet un negoci junts, però la relació entre ells acabà malament quan esclatà la segona Guerra Mundial. Aquell llibre li havia semblat especialment interessant perquè mentre el llegia, havia assistit a una sessió de Comissió de Cinefòrum on havien visualitzat la pel·lícula "Els rebels del swing". Per tant, relacionava la pel·lícula, el que havien conversat a la Comissió i el que estava llegint al llibre.

En preguntar als companys que seien a prop seu a classe i també estaven llegint el llibre, un company em digué que per a ell no estava sent tant interessant i que, de fet, tampoc havia vist la pel·lícula, perquè assistia a una altra comissió. Les diferències entre les trajectòries d'aprenentatge de cadascun dels joves evidenciava que la seva manera de relacionar-se amb el coneixement no depenia únicament de l'activitat que els proposava el professorat, sinó que estava relacionada amb els esdeveniments viscuts per cada estudiant en altres contextos i situacions.

12 i ¾. 8. Epíleg. Cap a una cultura d'aprenentatge inclusiva i multisituada

Desplaçar la nostra mirada sobre l'aprenentatge cap a les trajectòries dels joves a través de moments i espais implica comprendre que cada individu es relaciona amb el coneixement de manera diferent al llarg de la seva vida. Si bé alguns aspectes de la condició humana i del marc social i històric poden ser comuns, cada individu viu una sèrie de processos físics, cognitius i emocionals a través de les interaccions socials i materials que el porten a relacionar-se amb els sabers de maneres diferents. Tot i que aquesta investigació comencés prestant atenció a la distància entre el dins i el fora de l'escola, l'adquisició de competències per part dels joves no té perquè ser diferent en

ambdós contextos, així com tampoc tenen perquè ser-ho els objectes que medien l'aprenentatge, els alfabetismes que posen en pràctica i les relacions pedagògiques que es produeixen entre els individus. En canvi, sí que existeix una gran diversitat entre les trajectòries d'aprenentatge que viuen els joves i les identitats que construeixen.

Un cas que exemplifica aquesta qüestió és el de la Montserrat i en Gonzalo. La seva relació amb dibuix era diferent, donat que ella havia decidit no assistir a cap escola i dibuixar a partir del que veia a la televisió, mentre que ell havia decidit aprendre a dibuixar professionalment i assistir a una escola. En indagar en les identitats d'aprenentatge dels joves a l'institut, vaig poder veure que succeïa quelcom similar: no tots els joves responien de la mateixa manera a les propostes del professorat, ni molt menys, sinó que succeïa com a la Montserrat i a en Gonzalo amb el dibuix.

Vint joves poden viure la mateixa experiència de maneres completament diferents, degut a les seves identitats i trajectòries d'aprenentatge, però alhora a través d'aquesta experiència continuaven construint les seves identitats i trajectòries, en una relació recíproca. Visualitzar una pel·lícula, fer fotografies, llegir un llibre o jugar a un videojoc no volia dir el mateix per a la Judith, la Carol, en Gonzalo i en Daniel, sinó que cadascun d'ells havia viscut esdeveniments significatius al voltant d'aquestes modalitats i àmbits que els havien portat a dominar el coneixement i les competències relatives a cada àmbit amb major facilitat que els altres.

Les pel·lícules, les fotografies, els llibres i els videojocs no són modalitats exclusives del fora de l'institut, sinó que el Quatre Cantons les incloïa de diverses maneres en el seu currículum. Segons en Ramon, aquesta diversificació de les modalitats afavoria que els joves connectessin els seus interessos, preguntes i sabers amb les pràctiques de l'institut, generant una relació de continuïtat entre els esdeveniments significatius d'aprenentatge que es produïen dins i fora de l'institut. Altres elements de la cultura del Quatre Cantons que afavorien que es generessin aquestes continuïtats eren:

- a. La proposta de situacions potencials d'aprenentatge que afavorien que els joves vinculessin les pràctiques escolars amb els seus sabers i interessos, com ara la creació d'entrevistes a personatges reals del seu interès.

- b. El disseny d'espais pedagògics en els quals es reconeixia als joves com a experts i per tant, esdevenien professors, ensenyant tant a joves com a als adults del centre. Per exemple, els tallers dinamitzats pels estudiants.
- c. L'abordatge de temàtiques properes i connectades en els diversos espais curriculars, deixant als joves la responsabilitat de traçar trajectòries entre els esdeveniments viscuts i els coneixements abordats en espais i moments diferents. Per exemple, quan s'abordà el tema de la segona Guerra Mundial des de la lectura a Llengua Castellana i des de la visualització d'una pel·lícula a Cinefòrum.

Si bé aquests elements de la cultura del Quatre Cantons afavorien la continuïtat entre les experiències d'aprenentatge que els joves vivien a diversos contextos, no tenia perquè succeir a tots els joves del centre. A més, el fet que vincuessin el que vivien dins i fora de l'institut estava relacionat amb la seva implicació en les activitats i en el centre, però no assegurava que aprovessin o passessin de curs. Aquesta tensió entre la implicació, l'aprenentatge dels joves, l'èxit escolar i l'avaluació s'aborda a través del darrer capítol.

Capítol 13. Les tensions com a possibilitats per a repensar

Quan entenem l'escola secundària com a context sociocultural complex en el qual convergeixen i s'entrecruzen trajectòries, identitats i cultures, difícilment podem considerar que és possible que estigui lliure de tensions, conflictes o dubtes. Ara bé, a l'institut Quatre Cantons, les tensions, els conflictes i els dubtes s'entenen com a facilitadors i detonadors de possibilitats d'aprenentatge i de canvi. Davant dels conflictes, el professorat considerava que tenien la oportunitat de revisar el que sabien, qüestionar perquè havia aparegut aquella tensió i pensar com abordar-la.

Oposar-nos a reconèixer els conflictes o pretendre que no existeixen els dubtes en les institucions educatives i a les aules és quelcom molt arrelat en la cultura escolar moderna, entenent l'escola com un aparador que ha de mostrar èxit, homogeneïtat i concordança, en comptes de ser un espai per a qüestionar, per a repensar i per a dialogar: tres elements clau de l'aprenentatge. Per tant, jo em proposo fer el mateix que vaig veure al Quatre Cantons i preguntar-me què podem aprendre de les tensions que es produïren a l'institut durant la meua estada, relatives a l'aprenentatge i a les necessitats dels joves, a les cultures de l'institut i a l'avaluació.

El primer que convergia al Quatre Cantons eren individus de diverses edats i en moments diferents del seu desenvolupament. En algunes ocasions, aquesta diversitat s'entenia com una oportunitat, però en d'altres implicava conflictes. En segon lloc, en cada individu convergien les dimensions cognitiva, emocional, física i social, però les cultures escolars tendeixen a prestar una major atenció a la dimensió cognitiva i per tant, sorgia una tensió entre les necessitats dels joves i les pràctiques i circumstàncies que es donaven a les classes. En tercer lloc, la diversitat de ritmes d'aprenentatge, interessos i competències dels joves també convergia en cadascun dels encontres pedagògics, donat que en cada espai usualment hi havia vint estudiants i únicament una professora. Per tant, en una ocasió en la qual els joves desenvoluparen diversos projectes autònomament en una mateixa aula, aquesta diversitat es feu evident i mostrà la tensió que implica esperar que tots els estudiants es relacionin de la mateixa manera amb el coneixement en una classe.

A partir d'aquestes tensions vinculades a la diversitat d'individus que s'entrecenen a l'institut, sorgeixen dues tensions més. En primer lloc, entre la noció d'èxit de la cultura escolar predominant i la noció d'èxit de cada jove. En segon lloc, entre el que aprenen, saben i viuen els joves i com són avaluats. Els sistemes d'avaluació dominants difícilment tenen en compte la diversitat de trajectòries i circumstàncies que viuen els joves, i aquest conflicte fou expressat tant pels ells com pel professorat.

Així doncs, identificar aquestes tensions em va portar a explorar la pregunta: com l'institut pot donar resposta a la diversitat de trajectòries, identitats i ritmes d'aprenentatge dels joves, de manera que es faciliti als professors l'acompanyament de tots i cadascun dels joves, sense discriminar-los per allò que saben o no saben, sinó reconeixent-los per qui són i oferint-los possibilitats per traçar trajectòries diversificades, significatives i situades?

13.1. Els conflictes com a oportunitats per aprendre

A l'institut es promovia un tipus d'enfocament dels conflictes molt especial. Les situacions conflictives eren enteses per la major part del professorat com una oportunitat per aprendre, per repensar, per innovar i per adaptar-se a les necessitats. Un esdeveniment concret que il·lustra aquesta mirada succeí quan es generà un conflicte entre els adults i els joves del centre. Un grup reduït d'estudiants havia enregistrat i publicat a internet un vídeo en el que s'hi podien veure ballant a sobre de les taules d'una classe i fent gestos obscens mentre no hi havia cap professor, imitant la tendència a internet anomenada *Harlem Shake*. Quan això va succeir, no vaig poder evitar recordar quantes línies havia escrit a la meua escola secundària -"no tornaré a jugar amb els coixins de l'autobús quan vagi d'excursió"- i els càstigs que havia rebut per saltar-me les normes. Habitualment, tenien a veure amb no assistir a classe durant un dia; una lògica per abordar els conflictes que mai no havia arribat a entendre i que ara em sembla que està molt basada en nocions conductistes del desenvolupament.

A diferència de l'enfocament que hi havia darrere d'aquestes situacions, en Ramon considerava que era necessari el diàleg amb els joves implicats. Però no per a castigar-los, -perquè pensava que aquest conflicte no mostrava que els joves no feien el

que se'ls deia-, sinó que més aviat evidenciava la necessitat de reflexionar amb ells sobre les implicacions de publicar quelcom a internet i sobre el fet que “respectar un espai públic vol dir respectar a l'altre”. Per tant, l'abordatge d'aquesta tensió es veia com una oportunitat per aprendre i no com quelcom a castigar.

Dialogar era la clau per educar. En alguns casos concrets, quan un jove havia trencat més d'un ordinador portàtil, sí que se li havia assignat una tasca social, com ara escombrar durant les hores del pati. Tot i així, aquesta anava acompanyada del diàleg i tenia la intenció de fer pensar als joves en el valor dels diners i la dificultat d'aconseguir-los. Una de les finalitats d'aquesta aproximació als conflictes també sorgia de la importància que es donava a que els individus es responsabilitzin de les seves accions. Per això es considerava positiu que el professorat propiciés un clima informal a classe, sempre i quan els joves sabessin quin és el límit de la informalitat. Un límit que havien d'aprendre a situar sense la necessitat de tenir un professor al costat castigant i premiant, perquè aquest professor no estaria fora de l'institut.

13.2. De jove només n'hi ha un

En la trenta-unena visita al Quatre Cantons, pujava les escales amb pressa per arribar a Treball Globalitzat. Era l'hora del pati i hi havia joves corrent amunt i avall, jugant a bàsquet, estudiant, llegint a la biblioteca i jugant als passadissos. L'Hèctor passà davant meu sense dir-me res i m'estranyà, doncs havíem generat una relació propera i cada vegada que ens veiem ens saludaven.

Raquel: Esàs bé, Hèctor? – Li vaig preguntar. S'aturà i mirà a terra.

Hèctor: No. – Conestà.

Raquel: I què tens? Què és alguna cosa que tingui solució?

Hèctor: Són coses de família.

Raquel: Està tot bé a casa?

Hèctor: No. És que jo tinc tota la meva família a Equador i s'estan morint.

[Conversa entre Hèctor i Raquel. Trentaunena sessió. 39 demaig de 2013].

L'Hèctor m'explicà que tenia un tiet malalt a l'Equador, però que en realitat estava més preocupat per la seva mare que per a sí mateix i se sentia trist. Li vaig

preguntar si volia parlar-ho amb algun professor, però remenà fort el cap i quan sonà la música, entràrem cap a classe. L'Hèctor era un dels joves amb millors notes del curs i usualment a les classes estava atent, fent aportacions en tot moment i treballant amb els companys. En entrar a classe, però, es mantingué en silenci, treballant sol i amb el rostre seriós. Segurament pensant en l'Equador, en el seu tiet i en la seva mare, però no en les tasques obres de l'Antàrtida que estaven fent.

Les relacions que es donen entre les experiències que viuen els joves en diversos contextos sorgeixen de la continuïtat que experimenten entre els diversos contextos pels quals transiten. Les seves preocupacions també entren a l'institut, en moments en els quals no s'esperava d'ell que estigués preocupat, sinó fent activitats. A diferència del que sembla quan mirem com es forma el currículum, les preocupacions que tenen els joves fora de l'institut no desapareixen dins, perquè de jove només n'hi ha un.

13.3. Què preocupa als joves? L'univers de la seva mirada

La única vegada que vaig assistir a la Comissió de Cinefòrum, la pel·lícula ja s'havia acabat i únicament faltaven cinc minuts per finalitzar la sessió. La professora els demanà que assenyalessin temes de la pel·lícula dels quals volguessin parlar, per preparar-se millor el debat de la propera setmana. Sorgiren els temes següents:

La llibertat d'escollir la religió.

El masclisme.

L'hinduisme.

La cultura.

La llibertat dels adolescents.

La llibertat per vestir d'una manera determinada.

Els pares que no deixen que les seves filles juguin a futbol.

Aquella pel·lícula havia detonat la preocupació o l'interès d'alguns joves per a saber-ne més sobre les relacions entre religions, gènere, esport, llibertat i família. Potencialment, tots els joves podrien interessar-se per un tema o implicar-se en un

projecte, però els esdeveniments que viuen són clau per a despertar aquest interès i implicació. D'altra banda, els individus no viuen les experiències de la mateixa manera, així que tampoc pot esperar-se que tots els joves que visualitzin aquesta pel·lícula sentin passió per a saber-ne més.

Al Treball Globalitzat dissenyat per la Bea anomenat "L'univers de la meua mirada" aprofundírem en el que preocupava als joves. Durant dues setmanes, un grup de vint joves s'agrupà dues hores al dia per a dialogar sobre les seves concepcions del món, explorar-les i plasmar-les en un documental. La Bea començà presentant el projecte i els demanà que identifiquessin tot allò que els agradava i no els agradava del món. De nou, tota una sèrie de preocupacions i interessos sorgiren:

La crisi.

La contaminació.

El forat de la capa d'ozó.

El futbol.

La prohibició del tabac.

La pobresa.

Els diners, l'economia i els sous.

Els perills al carrer.

El nostre futur.

La falta de comunicació entre la gent per l'ús del mòbil

L'escola, l'institut i l'educació.

L'amistat i l'amor.

La família.

L'atur.

El trànsit.

Tant la Bea com jo érem conscients de que els joves tindrien molt a dir en aquest Treball Globalitzat, però tot i així, quedàrem sorpreses per les seves paraules i

per la consciència que tenien de molts aspectes que funcionen i no funcionen. Per a continuar indagant-hi individualment, la Bea va partir d'una il·lustració d'un cervell i d'un cor, per convidar-los a fer una mirada introspectiva sobre el que el que sentien i pensaven. A la *Figura 17* es pot veure l'apropiació dels joves, però a l'*Annex 4* s'hi poden trobar totes les figures.

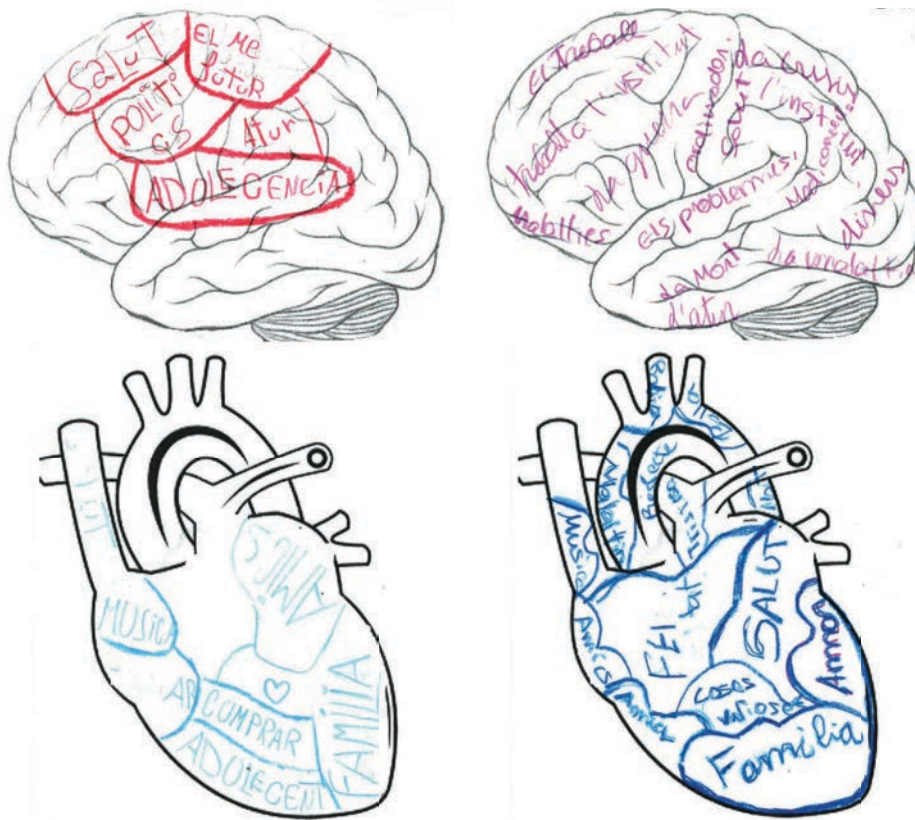


Figura 17. Apropiació de la il·lustració “Què pensem i què sentim” de la Irene i la Salwa.

L'Abdul tancava els ulls i es tocava el cap amb les dues mans i dos companys se'n reien d'ell: - Eh, que estic pensant! –Responia. La Salwa i la Lorena es miraven amb cara d'indecisió i reien, amagant-se el full l'una de l'altra. Pràcticament tots començaren pels sentiments i m'explicaren que els resultava més fàcil, anotant paraules com ara “família” i “amics”. En canvi, en Pere començà pels pensaments i em digué que per a ell resultava més senzill, perquè el que més trist li feia estar era que la seva avia estigués malalta. Cada vegada que hi pensava, se li feia un nus a l'estómac.

En explicar això, varis joves de la taula respongueren que també estaven tristos pels familiars malalts que havien mort recentment, provocant que tots comencéssim a compartir el que sentíem i ens en adonéssim de la similitud entre el que sentíem els uns i els altres. L'Abdul explicà que ell no estava preocupat per la mort i que no entenia perquè caldria estar-ho. En canvi, em preguntà com podia escriure al full que estava preocupat perquè els seus pares es barallaven molt.

Encara que el dualisme cartesiana encara ens porti a separar cos i ment, emocions i pensaments, d'individu només n'hi ha un. La preocupació d'en Pere per la seva avia no només estava relacionada amb els seus pensaments, sinó també amb les seves emocions i amb el seu cos físic, doncs li feia mal la panxa cada vegada que pensava que la seva avia es moriria. De la mateixa manera, al diari de camp anotava que m'impactava molt tot el que m'explicaven els joves, perquè quan els veia fent projectes o exercicis, no imaginava que tot allò els acompanyava.

Em sorprenia la seva capacitat per parlar i compartir el que sentien, doncs era major de la que tenen molts adults. Empraven paraules com tristor i ràbia sense embuts i em feien viatjar en el temps al moment en el qual cursava quart d'ESO i tota una sèrie de problemes de salut en la meua família afectaren el meu rendiment. Mai no m'havia preguntat cap professor 'què em preocupava'. La importància de que les cultures de l'institut situïn espais en els quals els joves puguin abordar el que els passa i els preocupa em sembla fonamental, per no distanciar el món en que viuen del món de l'institut, per acompanyar-los no només en l'aprenentatge d'equacions i de gramàtica, sinó també de la vida. Em sembla fonamental propiciar espais on es dialogui, doncs el diàleg és necessari tant pel canvi, com per l'aprenentatge.

12.4. Diversitat de ritmes, interessos, trajectòries i competències

El Treball Globalitzat “L’univers de la meua mirada” fou un dels espais de l’institut que estigué més proper a les necessitats, els interessos, els dubtes i les realitats que vivien els joves. Aquest no fou, però, l’únic aspecte que em semblà significatiu del projecte, sinó que també es tractava d’un espai en el qual la professora afavoria que els joves exploressin de manera autònoma les temàtiques que havien triat. Així doncs, després de l’exploració inicial, la Bea convidà als joves a agrupar-se en funció dels temes que volien investigar, tot i que era evident que molts d’ells també s’agrupaven per afinitat. Fou sorprenent observar com les pràctiques i les relacions que es donaven en cada grup eren absolutament diferents, tot i que les consignes de la Bea foren les mateixes per a tots.

- a. El grup que abordava la temàtica “Societat i Política” volia dialogar i preparar una intervenció oral per al documental sobre “viure bé, pobresa, atur, crisi, diners, món, justícia, independència i guerres”. De seguida, les discrepàncies entre els membres del grup al voltant d’aquests temes començaren a sorgir. Les seves visions eren molt diferents, però mentre els tres nois del grup parlaven amb intensitat i sovint amb agressivitat, les dues noies assoliren el rol de mediadores i feien aportacions més convergents que no pas extremes. Entre les dues, intentaven prendre notes de la conversa en un foli, però els era complicat, perquè les idees dels nois eren sovint contradictòries.
- b. Al seu costat, el grup que abordava la temàtica “Sentiments, Amor i Amistat” tenia una dinàmica relacional abismalment diferent, sobretot pel que feia al to i al volum de la seva veu, al respecte entre els membres del grup i a la organització. El primer que feren fou crear i compartir un document a *GoogleDrive* per recollir les seves idees. Mentre acordaven les preguntes que volien respondre al documental, les anotaven al document i després tots donaven resposta a cada pregunta. Finalment, tingueren tantes respostes per cada pregunta com membres al grup, algunes eren semblants i d’altres es complementaven. Treballaren amb autonomia, buscant poca

informació a internet i més aviat basant-se en el diàleg, però no en la discussió, sobre temes com: què és amor o com es millora l'autoestima.

- c. El grup que abordava “Família i Salut” començà entrant al *Moodle*, perquè la Bea havia publicat informació sobre aquell tema. La llegiren individualment i després en parlaren. El grup únicament estava format per tres joves, però mentre dos d'ells treballaven plegats i anotaven idees que sorgien de la lectura i de la seva conversa en un document, l'altre anotava les seves idees en un document separat, des del seu portàtil. A continuació, la parella buscà per internet i trobà propaganda política sobre el comportament adequat de la dona, publicada durant la dictadura espanyola. Això els portà a discutir sobre igualtat de gènere, emigració i divorci, compartint algunes experiències viscudes en el sí de les seves famílies.
- d. El grup que investigava “Adolescència i Oci” havia detectat alguns temes des de l'inici com la música, els esports, el dibuix, tocar instruments, créixer i autoestima. També començaren mirant els recursos que havia penjat la Bea al *Moodle* i després buscaren vídeos a Youtube amb les paraules que consideraven clau del que havien visualitzat i parlat. Els cinc joves estaven angoixats perquè a l'aula hi havia molt xivarri i comentaren a la Bea que necessitaven silenci per concentrar-se. Ella els obrí la porta d'una aula buida contigua, on pogueren continuar buscant informació a internet i compilant-la en un document.
- e. El grup que abordava “Natura i Món Futur” parlava dels éssers vius i de la contaminació. Els seus membres passaren tota la sessió consultant vídeos a *Youtube* per a saber-ne més. Comentaven el que els semblava sorprenent i preocupant del que veien, com ara que hi havia animals que morien degut a la contaminació dels oceans o al canvi climàtic i que existien cementiris tecnològics on s'acumulen tots els aparells electrònics que llencem. En cap moment crearen un document, per molt que la Bea demanés en varies ocasions que posessin per escrit el que havien descobert per tal de fer el documental.

Passejar entre els diversos grups i veure la diversitat de metodologies, interaccions, maneres d'informar-se i d'aprendre que desplegaven em semblà sorprenent. Aquesta diversificació de les trajectòries era possible perquè la dinàmica que havia afavorit la Bea els atorgava una gran autonomia. Per tant, requeria que es responsabilitzessin de les seves accions i prenguessin decisions constantment i es feia evident que moltes de les pràctiques les havien après al propi institut, com ara obrir un *GoogleDrive*, pensar preguntes entre tots, compartir-les i després contestar individualment. Mentre que d'altres pràctiques em recordaven molt més als dinars familiars en els quals els postres venen acompanyats de converses polítiques d'allò més intenses.

Sense que estigués previst, es generaren cinc escenaris d'aprenentatge, de relació i de producció completament diferents, en els quals la seva relació amb les modalitats del llenguatge era també diferent. Cada grup posava en pràctica diversos alfabetismes, doncs mentre alguns d'ells discutien i utilitzaven paper i bolígraf per anotar les idees, d'altres directament escrivien en un document que tots podien editar i d'altres no preni cap nota, sinó que visualitzaven vídeos, pàgines webs i imatges, accedint a informació en diverses llengües. Per tant, cada grup es relacionava i construïa el coneixement a través de diverses trajectòries, recursos i modalitats.

En aquest projecte, la diversitat era afavorida i valorada, doncs es convidava a cadascun dels grups a generar el seu propi recorregut per a obtenir, processar, comprendre i compartir informació i coneixement. Per tal d'assolir l'objectiu del projecte de realitzar un documental, les seves pràctiques eren més o menys adequades. Al grup que prenia notes acuradament li va resultar molt més senzill enregistrar el vídeo, mentre que al grup que no en va prendre li va resultar molt més complicat i va fer una gravació improvisada i menys clara. Tot i així, era una activitat altament inclusiva, perquè no avaluava únicament l'adequació als objectius i a les expectatives docents. Més aviat afavoria que cada grup tracés el seu propi camí i prengués decisions més o menys encertades, però al cap i a la fi, prengués les seves pròpies decisions i els joves veiessin com aquestes els portaven per diversos camins.

13.5. Saber i voler vs. saber i voler ser estudiant. Trajectòries, èxit i identitat

En un dels tallers dinamitzats pels joves, em cridaren l'atenció dues noies pakistaneses que feien cas relatiu als seus companys. Separades de la resta, parlaven en anglès entre elles, sense molestar. Vaig recordar que les havia vist a una classe de Llengua anglesa de segon d'ESO, on també s'asseien juntes. La professora els havia advertit que no aprovarien l'assignatura, perquè no havien fet cap activitat del trimestre, i de sobte l'escena em resultà d'allò més inversemblant, donat que el seu anglès era brillant. – Vaja! Si que parleu bé l'Anglès! – els vaig dir. - Com pot ser que després l'assignatura no us vagi gens bé?

La Yaina i la Rasha es miraren entre elles i rigueren, tot contestant que no ho sabien, però que sempre se'ls oblidava penjar les activitats al *Moodle* o fins i tot fer-les. La professora que estava guiant el taller estava escoltant la conversa i s'apropà un moment, per afegir: - El que no penja, no aprova! En seguir conversant amb elles, m'explicaren que els professors parlaven molt ràpid, que es perdien en les explicacions i que els feia mandra fer les activitats. No tenien gaire clar perquè, però l'any passat l'institut els anava molt bé i aquest estaven molt desconcentrades. La Rasha considerava que era perquè es distreia consultant el *Facebook* i pensant en el seu *novio*.

Les identitats d'aprenentatge de la Rasha i de la Yaina mostraven una trajectòria institucional que qüestionava de nou la noció d'èxit escolar, doncs a les assignatures no tenien unes bones qualificacions, però el seu anglès era brillant. Els seus posicionaments a l'institut desvetllaven –igual que al cas In-Out Els Alfacs- que en algunes ocasions el domini de les competències relatives a un àmbit del saber no té perquè correspondre's amb l'èxit escolar en la mateixa matèria.

En altres escenes, vaig poder reconèixer com la identitat d'aprenentatge dels joves estava relacionada amb la seva adaptació a la noció d'èxit escolar. A través de dues escenes, plantejo fins a quin punt les estudiants s'adapten a la cultura de l'institut i a aquesta noció d'èxit escolar.

A l'assignatura de Llengua Catalana, els joves feien el dictat d'un fragment del llibre que havien estat llegint. Era el segon cop que el feien i havien tingut temps a classe i a casa per preparar-lo. Em cridà l'atenció que la Carlota escrivís les frases abans que el professor les dictés i que quan intercanviessin els dictats per a corregir les faltes,

ella les corregís abans que en Jordi projectés el text sense errades ortogràfiques a la pantalla. A les sessions participatives, la Carlota havia compartit passió que sentia per la lectura, per l'institut i per les activitats que allí s'hi desenvolupaven, doncs considerava que l'institut era quelcom important en la seva vida.

En acabar el dictat, en Jordi preguntà quantes faltes havia comès cadascú i els joves anaven aixecant el braç. - Zero? Una o dues? De tres a cinc? De sis a deu? Explicà que davant de la diversitat de la classe, no tots els estudiants podien fer el mateix i posà l'exemple de la Yaminah, que havia comès vint-i-set faltes, però que no se li podia demanar el mateix, perquè feia dos anys que havia arribat d'Armènia. En Jordi li va preguntar si havia dedicat molta estona a preparar el dictat i ella abaixà la mirada.

En l'altra escena, la Judith i la Claire sortien de l'examen de Llengua Castellana i la Judith vingué a ensenyar-me la preparació que havia estat fent. L'examen consistia en redactar una poesia amb diversos elements literaris i havien tingut dos dies per preparar-la a casa. Començà a assenyalar paraules de la seva poesia, somrient i mirant de reüll a la Carol, així que li vaig preguntar perquè estava tant contenta. Em contestà que aquell matí, abans d'entrar, li havia ensenyat el poema a la Carol, qui li havia donat consells per a millorar la seva poesia. – Si no fos per ella, no ho hagués fet tant bé. Digué la Judith.

La Carol, la Judith, la Carlota i l'Eulàlia tenien una trajectòria d'èxit acadèmic a l'institut. Casualment, quan realitzarem les sessions de recerca participativa, aquestes quatre joves em demanaren amb to suplicant que els permetés quedar-se a classe en comptes de venir a la sessió, mostrant responsabilitat i compromís vers les propostes de l'institut. També havia observat aquesta actitud en alguns joves del cas Els Alfacs, quan van decidir no assistir a dues sessions perquè estaven d'exàmens finals i consideraven important preparar-se per aètir unes bones qualificacions.

En algunes de les trajectòries i identitats d'aprenentatge dels joves, doncs, s'hi podia veure clarament sintonia i significacions positives vers l'institut i els professors, mentre que en altres casos, els joves elaboraven discursos i significaven l'institut des del rebuig o la indiferència. Quan aquests joves decidiren compartir amb mi les seves trajectòries, em feren pensar en la diversitat de formes en les quals els joves signifiquen i es relacionen amb l'institut, en les seves nocions d'èxit i de fracàs, i en com havien

anat construint la seva identitat com a aprenents. Ser exitós per als joves no tenia perquè voler dir treure bones notes a l'institut. Així com ser exitós a la vida tampoc tenia perquè voler dir guanyar molts diners o anar a la universitat.

Amb això, els joves em convidaven a pensar en què vol dir tenir èxit i en si a l'escola secundària s'afavoreix que aquells joves que no tenen interès en preparar exàmens també tinguin el seu espai. S'afavoreix que tots els joves tracin trajectòries de vida, d'aprenentatge i de formació diferents, significatives i no necessàriament acadèmiques, sense excloure'ls perquè no fan els deures o no preparen els exàmens?

Els casos de la Yaina i la Rasha mostren que les identitats d'aprenentatge dels joves no són estàtiques, sinó que es consoliden en la seva relació constant amb sí mateixos, amb els altres, amb els materials dels que disposen i amb el que succeeix al seu voltant. Per tant, joves que es trobin en situacions similars poden tenir unes implicacions absolutament diferents amb l'institut. Per això em sembla interessant prestar atenció al perquè un esdeveniment passa a ser significatiu per a una persona.

Per exemple, la Judith estava apunt de fer l'examen de Llengua Anglesa quan s'apropà a mi, nerviosa, i em digué:

Ai, Raquel, suspendré l'anglès... [...] Va ser quan vaig anar a Finlàndia, amb la família d'allà, que em vaig adonar de la importància de saber parlar d'anglès... Perquè em veies a mi allà: Emmmmm, ehhhh, d'això... Semblava *tonta* i no m'entenien!! [Judith. Vintitresena sessió. 16 d'abril de 2013].

Com aquesta investigació no és longitudinal, no em permet reconèixer les implicacions que va tenir en la trajectòria d'aprenentatge de l'anglès de la Judit l'haver fet un intercanvi a Finlàndia amb l'escola de cant coral. El que sí es pot veure és que la possibilitat de fer aquest tipus de viatge i el que succeeix als joves quan transiten a través de diversos contextos –i en aquest cas, països- influeix en la construcció de la seva identitat d'aprenentatge. Viatjar a Finlàndia havia portat a la Judith a prendre consciència de la importància d'aprendre anglès i per tant de prendre's seriosament l'assignatura de Llengua Anglesa.

Ara bé, què feia que la Claire, la Carlota i l'Eulàlia dediquessin hores a casa a preparar els exàmens i els dictats i la Yaminah, la Rasha i la Yaina no ho féssin? Perquè

l'Anna volia ser geòloga o paleontòloga? Hi ha alguna relació entre les trajectòries d'aprenentatge que han viscut i viuen cadascuna d'elles, a través de contextos com la llar, les cases de les amigues, les extraescolars i l'institut? Hi ha alguna relació entre les identitats de la Yaminah, la Rasha i la Yaina i els seus trànsits entre Pakistan i Armènia i Barcelona? I és possible que el sistema i les cultures escolars tinguin en compte que les trajectòries dels joves i les seves identitats son abismalment diferents, per tal de construir cultures escolars inclusives que s'adaptin a aquesta diversitat?

La biografia d'Hernán Marinao és especialment rellevant en aquest sentit. N'Hernán és maputxe i treballa a l'escola de Puerto Saavedra, a la regió de L'Araucania de Xile. En aquesta regió, més de la meitat dels estudiants de les escoles públiques són maputxes, però poques es fan càrrec i donen resposta a la diversitat cultural (Uribe, 2016). Rescato un fragment del seu testimoni aquí, on relata la seva biografia a partir del seu intent per crear una cultura educativa intercultural, mostrant la seva trajectòria d'aprenentatge i relació amb la cultura maputxe i les cultures acadèmiques i projectant un noció d'èxit diferent de l'escolar.

A los ocho años, entré a la escuela. Yo sentía que no necesitaba ir a la escuela porque ya sabía todo lo que me había enseñado mi abuela. Caminaba siete kilómetros todos los días. Veía el amanecer, los pájaros, el bosque. En la escuela me confundí, porque me enseñaban a escribir y podía jugar con otros niños, pero también me prohibían hablar mapudungun. La enseñanza media la estudié en el Liceo Reino de Suecia, en ese tiempo, Liceo C-19, de Puerto Saavedra. Ahí no me prohibían hablar mapudungun, pero tampoco enseñaban la cultura mapuche. Entonces yo trataba de mostrarla. Armé un grupo con mis compañeros y hacíamos danza para los actos del colegio.

Así, sin darme cuenta, terminé cuarto medio y me fui a la universidad. En la Universidad Católica de Temuco descubrí la diversidad de las personas y de la educación. Me encontré con compañeros mapuche y conversábamos en mapudungun. Estábamos en un programa de ingreso especial para estudiar pedagogía intercultural. La condición era aprobar cuatro ramos. A mí jamás me gustó matemática, y lo reprobé. Justo cuando me di cuenta de que la educación era importante no pude continuar.

Era el año 2000, volví a mi comunidad, pensando en trabajar en el campo. Le conté a una profesora del Liceo de Saavedra que había quedado fuera de la carrera. Ella había observado que yo era destacado por promover la cultura mapuche en el colegio. Me dijo: necesito un inspector, además te ofrezco la misión de representar el tema mapuche en el liceo. Fue bonito. Formé un grupo y enseñé a los estudiantes la danza del choique o ñandú. Ensayábamos después de clases y se sumaban otros chicos. Nos presentábamos en los actos del colegio. Lo mantuvimos durante cinco años, hasta que la profesora se fue del liceo. Ahí sentí un vacío. Alrededor del noventa por ciento de nuestros estudiantes son mapuche y vienen al colegio y su mundo no está. A veces necesitan manifestarse de su cultura y no hay nadie para enseñarles. Están como enjaulados, sin saber dónde ir (Hernán Marinao a Uribe, 2016).

Les paraules d'Hernán Marinao desvetllen la importància de prendre consciència de la diversitat d'identitats que s'apleguen en aquests moments en les escoles del nostre país, així com de la riquesa de les cultures de cadascun dels individus. Ara bé, no és únicament una qüestió de prendre consciència, sinó també de continuar indagant en les trajectòries dels joves que arriben de contextos llurs cultures són diferents de la dominant i de revisar els elements exclusius del sistema i de les cultures educatives per tal de transformar-los en elements inclusius.

13.6. Acreditar o acompanyar? Una avaluació per a la inclusió

La Bea estava especialment atenta al que succeïa als joves amb els quals convivia a les aules, a les dificultats que tenien per aprendre i per concentrar-se i a les situacions que vivien a les seves llars. Considerava important saber quins joves tenien dislèxia per adaptar els materials i els exàmens, considerava imprescindible tenir en compte les trajectòries d'aprenentatge dels joves i no únicament fer una mitja entre les notes. Prestava atenció a l'evolució i considerava que la seva tasca no era únicament acompanyar acadèmicament als joves, sinó també personalment.

Ara bé, per molt que fes tot el possible per tenir en compte les seves situacions personals i per implicar-los en les activitats i els projectes que preparava, reconeixia que

sempre hi havia estudiants que no complien les finalitats de cada curs o que eren capaços de fer i aprendre molt més, però senzillament no ho feien. En alguns casos, aquests joves eren els mateixos que pràcticament mai penjaven les tasques al *Moodle*, no les modificaven després de rebre les seves retroaccions o les modificaven ràpidament i sense cura. Arribat el moment de l'avaluació final del trimestre, eren aquests joves els que no aprovaven.

Un d'aquests casos era el de la Julieta. En acabar el trimestre, la Bea no sabia quina qualificació posar-li a Llengua Castellana i a Treball Globalitzat i preguntava als altres professors què havien fet. Aquests li responien sense vacil·lar que havia suspès l'assignatura. Preocupada, m'explicà que la Julieta tenia una situació delicada a casa d'ençà del divorci dels seus pares i també tenia dislèxia. Últimament, s'havia agreujat i sabia que era per la inestabilitat que vivia a casa. Les seves frases estaven desendreçades, repetia les paraules... Però com ajudar-la? Aprovar-la seria una possibilitat per ajudar-la? O li complicaria la situació a mesura que avancessin els cursos?

Una conversa fortuïta amb l'Albert semblava d'alguna manera donar resposta a aquestes preguntes. Parlàvem de les qualificacions, ell semblava disgustat i jo li deia:

Raquel: M'imagino una escola en la qual tots els estudiants tenen Excel·lents...

Albert: Llavors no faria res!

Raquel: Què vols dir-me que només es treballa per aprovar, a l'institut, i no per aprendre?

Albert: Sí, també, però és fa més per aprovar que per aprendre.

[Conversa entre Albert i Raquel. Sisena sessió. 12 de març de 2013].

Quin és l'objectiu de l'escola secundària? És aconseguir que tots els joves responguin de la mateixa manera i en el mateix moment a unes expectatives d'aprenentatge i de desenvolupament? És classificar als joves en funció de la seva capacitat i voluntat d'adaptar-se a aquestes expectatives? O l'objectiu de l'escola secundària és que tots els joves trobin un espai en el qual puguin aprendre i desenvolupar-se des de qui són, què saben i què volen?

L'estructura de l'escola secundària està dissenyada per donar resposta a les dues primeres preguntes i la problemàtica del "fracàs escolar" és, en part, el fracàs d'aquest sistema i de la impossibilitat de que tots els joves responguin de la mateixa manera a les mateixes expectatives.

Pel que fa a la cultura de l'institut Quatre Cantons, els seus professors i director compartien la voluntat i l'objectiu inclúsiu de que cada jove trobés el seu espai per aprendre. Ara bé, la seva cultura continuava subordinada a les exigències d'institucions nacionals i internacionals que estan molt més preocupades per l'estandardització i pels rànquings que per la dislèxia de la Julieta, pel divorci dels seus pares i tantes altres situacions que bloquegen la capacitat o la voluntat de participació dels joves en les situacions que es propicien a l'institut.

La diversitat de les trajectòries d'aprenentatge dels joves està molt vinculada a les històries de vida i a les realitats que han protagonitzat i encara protagonitzen. Una avaluació exclusiva no té en compte aquestes trajectòries i realitats, sinó que espera que tots els joves responguin exactament igual a les mateixes exigències. I això no succeeix. I aleshores trobem un alt índex d'abandonament escolar al nostre país i ens preguntem què estem fent malament.

Una escena al Quatre Cantons que il·lustra la diversitat de trajectòries i realitats que viuen els joves i la relació amb les seves identitats d'aprenentatge succeí en finalitzar el segon trimestre. Els professors organitzaven una jornada de dos dies durant la qual els joves conversaven durant deu minuts amb tot l'equip de professorat sobre les seves qualificacions i pràctiques durant el trimestre i sobre les seves projeccions per al futur. En Ramon em va brindar la oportunitat de presenciar algunes de les converses i el primer que vaig observar va ser que cada vegada que entrava un jove, els rostres del professorat canviaven i aleshores el rostre del jove també ho feia. Algunes estudiants somreien tímidament davant de les felicitacions per part del professorat, mentre que d'altres es posaven seriosos i en alguns casos puntuals també ploraven. Els casos de l'Anna, la Sarai, en Daniel i l'Arnau em semblaren especialment representatius de la dificultat de generar una cultura escolar que respongui a les necessitats i a les circumstàncies que viuen els joves fora de l'escola secundària.

L'Anna no contestava a les preguntes que li feien els professors. Li preguntaven pel seu hàbit d'estudi, però no deia res. Mirava a terra, seriosa, davant dels comentaris d'ànims i interrogació dels seus professors. En sortir, aquests comentaren que estaven preocupats per les situacions que vivia a casa i que estaven segurs de que influïen en la seva relació amb l'institut i per tant en les seves baixes qualificacions, però no podien esbrinar-les de cap manera.

La Sarai, en canvi, va rebre felicitacions i ànims per mantenir el ritme per part dels seus professors. Per això em va sorprendre que, de sobte, comencés a plorar, expressant la pressió que sentia a casa seva per "*treure més d'un sis*".

En Daniel aprovava totes les assignatures i el felicitaren per la feina feta, però en sortir de la sala, el professorat igualment comentà que estaven preocupats per ell, doncs la seva germana tenia 14 anys i estava embarassada. No sabien com li estava afectant, perquè com era un noi tímid, mai els parlava sobre el que li passava o preocupava.

En canvi, quan preguntaren a l'Arnau què feia quan arribava a casa, començà a explicar sense embuts que cada tarda dedicava moltes hores a mirar la televisió amb el seu pare i aleshores no tenia temps per finalitzar les activitats que havia de fer per l'institut. En sortir, en Ramon feu referència a la tensió de la que parla Bernstein (1999) entre el que els joves veuen a casa i el que se'ls demana a l'institut, afegint que alguns d'ells necessiten espais a casa que no tenen.

La cultura d'avaluació al Quatre Cantons em feu adonar-me de la problemàtica de crear cultures escolars que no tenen en compte les diverses realitats i trajectòries de vida dels joves. Per tant, en primer lloc em feu plantejar la necessitat d'incorporar espais en els quals es dialogui i s'abordin les preguntes, les dificultats i les necessitats que tenen els joves fora de l'institut. En segon lloc, la necessitat de repensar la cultura d'avaluació, per tal que aquesta sigui més inclusiva i no s'esperï que tots els joves responguin de la mateixa manera a les mateixes expectatives. Finalment, que l'objectiu de l'institut deixi de ser classificar i acreditar als joves i passi a ser acompanyar-los en els seus processos de desenvolupament i aprenentatge.

13.7. Epíleg. Educació multisituada, inclusiva i holística

Alguns elements culturals dels instituts atorguen als joves un rol invisible en la seva pròpia formació, doncs malgrat que siguin ells els que aprenen i per tant, els protagonistes del procés educatiu, en els entramats socials i culturals de les institucions educatives formals, sovint els joves queden rellevats al darrer terme. És a dir, a complir les expectatives dels altres. Aquesta problemàtica no sorgeix únicament de o en cadascuna de les institucions escolars, sinó de les cultures i les estructures econòmiques, polítiques i socials que prevalen en aquest moment, basades en una lògica liberal, individualista i competitiva. És per això que els discursos dominants assenyalen als joves que “fracassen” a l’institut perquè no són capaços d’adaptar-se al sistema, però no presten atenció als elements culturals del sistema (Shields & Requa, 2011), que no els permeten decidir absolutament res.

Bona part dels sistemes educatius arreu del món encara parteix de la premissa de que és obligatori que tots els joves assisteixin a l’escola, segueixin les seves normes sense qüestionar-les, aprenguin el que decideixen els adults que han d’aprendre, ho facin quan i com se’ls digui i a més a més, reprimeixin tant els seus interessos com les seves emocions. Això succeeix perquè les estructures i les cultures escolars modernes obvien la diversitat i delimiten el currículum a partir de les demandes econòmiques i polítiques de torn. Per tant, el que interessa i preocupa als joves és vist més aviat com quelcom que produeix entrebancs en l’aplicació del currículum i que, en tot cas, és responsabilitat de les seves famílies. Aquest capítol evidencia que és necessari que deixem de considerar que el desig pedagògic d’acompanyar als joves en el seu desenvolupament és exclusiu de les escoles i de les famílies i que fem xarxa entre totes les institucions i persones implicades en les vides dels joves.

Una altra tensió que s’aborda sorgeix de la prevalença de la dimensió cognitiva en les pràctiques d’ensenyament i aprenentatge a les institucions escolars, en detriment de les dimensions física, social i emocional. És a dir, s’espera que els joves pensin, raonin, llegeixin, compreguin, analitzin, escriguin, presentin o contestin, però no que sentin, plorin, s’emocionin, cridin, s’enamolin, es preocupin o es distreguin. Si bé a través de moltes pràctiques de l’institut Quatre Cantons es prioritzen també les dimensions social, física i emocional, integrar les emocions dels joves i el que els

preocupa a les classes és tot un repte. Per tant, una altra necessitat és la de comprendre l'educació com quelcom holístic, sense separar la cognició –com allò que únicament s'ensenya a l'escola- de les emocions -com quelcom que únicament s'ensenya a la llar. Aquesta dicotomia no existeix, doncs emocions, cognició i cos físic són inseparables i totes són importants en l'aprenentatge.

En tercer lloc, al llarg de la tesi faig èmfasi en la diversitat fisiològica, sociocultural i històrica de tots els individus perquè cada jove que assisteix a l'institut es troba en un moment diferent de la seva trajectòria. Per això necessitem que les cultures i les estructures escolars siguin inclusives i no castigui als joves que llegeixen més lentament, aquells a qui els costa més memoritzar o simplement, no han preparat els exàmens a casa.

Aquestes tres tensions s'entrecruen en un mateix punt, que alhora és la major tensió que he identificat al Quatre Cantons: l'avaluació. Per a què s'avalua? Quin és el sentit de l'avaluació? Què provoca en els joves ser avaluats? I què provoca que s'hagi organitzat el sistema amb agrupacions de la mateixa edat?

Els sistemes d'avaluació estandaritzats, competitius i jeràrquics que prevalen en aquests moments no permeten als joves que dediquin el temps que necessiten a aprendre, sinó que provoquen que siguin forçats a seguir el mateix nivell que “els altres”. Si no ho fan i suspensen, aleshores seran mal vistos tant pels professors com per les seves famílies, hauran de repetir nivell i assistir a classe amb estudiants més joves, quelcom que degut al sistema d'avaluació prevalent és vist com una vergonya. Els joves pateixen pensant en els suspensos, en repetir, en no ser capaços de seguir el ritme que marca el curs. I perquè ho fem això? Ens hem aturat a pensar en si realment això és el que volem? Revisar el sentit de l'avaluació pot ser una oportunitat per a repensar l'escola secundària.

PART V. DIÀLEGS



Una etnografia
no seria una etnografia
sense la seva dimensió sociopolítica.
Aquesta es fa present quan l'experiència
es col·loca en un aparador.
Pot ser que ningú s'aturi a mirar-s'ho.
I segurament no agradarà a tothom.

Capítol 14. Diàlegs

Si una investigació sobre l'aprenentatge ha de finalitzar d'alguna manera, considero que necessàriament ha de ser amb un punt i seguit. Reconeixent que en preguntar com aprenen els individus, ens trobem davant d'un enigma que portem segles intentant resoldre, però que no té una resposta única, simple i que perduri en el temps. Els darrers cinc anys he conviscut amb la sensació de voler atrapar fum, d'apropar-me però aviat allunyar-me d'entendre la naturalesa de l'aprendre i de contestar preguntes que allora generaven noves preguntes. Per això finalitzo aquest recorregut dialogant amb les històries que compartiren els joves, amb les meves pròpies històries i amb les dels professors que m'acompanyaren. D'aquells que ho feren al meu costat i dels que ho feren a través dels seus escrits. I ho faig així perquè l'experiència d'aprendre és subjectiva però allora compartida, com ho és l'experiència de fer investigació.

El sentit que he trobat a investigar l'aprenentatge no és tant arribar a conclusions que encaixin com si es tractés d'un trencaclosques, sinó a formular preguntes que empenyin la comprensió dels individus i de les societats que es troben en constant transformació. Si la finalitat de l'educació és acompanyar a totes les persones en el seu desenvolupament, per tal que esdevinguin crítiques, conscients i respectuoses, afavorint l'equitat i el benestar, els educadors necessitem fer-nos preguntes sobre els contextos dels quals formem part i sobre la naturalesa del desenvolupament i de les relacions, tant entre els éssers humans com amb els que no ho són.

A través d'aquesta recerca m'he preguntat concretament per la relació dels joves amb el món, amb els seus contextos més propers, amb els mitjans que tenen al seu abast i amb les cultures de les quals formen part. Per aquesta raó, els diàlegs giren entorn a cinc preguntes d'investigació. Com transiten els joves a través dels contextos socials dels quals formen part? Quines relacions generen amb sí mateixos i amb els altres quan aprenen? Quines implicacions tenen els mitjans digitals en les cultures d'aprenentatge i en els sistemes educatius? Com és l'aprenentatge i la noció de coneixement que promouen les cultures escolars? I com conflueixen les cultures d'aprenentatge dels contextos a través dels quals transiten? Cada apartat d'aquest capítol aborda una d'aquestes qüestions, a partir dels resultats de la investigació.

14.1. Sobre les trajectòries d'aprenentatge dels joves a través de contextos

En investigar les trajectòries d'aprenentatge dels joves, considero que hi ha dues preguntes que no podem obviar. D'una banda, de quins joves estem parlant i d'altra, què volem dir amb trajectòries d'aprenentatge. Els joves que participaren en la investigació vivien en zones urbanes i semirurals de Catalunya, formaven part de famílies de nivells socioeconòmics i culturals diversos, però tenien les necessitats bàsiques cobertes. Tots ells assistien a instituts públics i disposaven d'una llar que compartien amb les seves famílies. A priori, tot això ens podria fer pensar que es tracta de joves amb les mateixes oportunitats, però a través de la relació propera amb ells vaig poder descobrir que dins d'aquest mateix marc contextual existeixen diferències abismals.

Les històries de vida dels joves eren d'allò més diverses. Alguns d'ells havien nascut a Catalunya, mentre que d'altres havien emigrat de països d'Europa, de Sud-Amèrica o de l'Àfrica. Això implicava que la seva llengua materna o la llengua que parlaven a casa no sempre era la mateixa, com tampoc ho era el tipus d'aliments que consumien o els mitjans dels que disposaven a la llar. Les relacions que establien amb les seves famílies i especialment amb les seves mares, pares i germans eren d'allò més particulars, com també ho eren les seves costums i les seves pràctiques. Alguns joves arribaven a casa per la tarda i allà els esperava algun membre de la seva família, preguntant com havia anat l'institut i comprovant que es dediquessin a fer les activitats proposades pel professorat. D'altres passaven la tarda al carrer i no arribaven a casa fins al vespre. Alguns feien activitats extraescolars com ara cant coral, natació o patinatge artístic i d'altres no en feien cap. Quan arribava l'estiu, alguns visitaven països llunyans amb les famílies, d'altres marxaven a la seva segona residència i d'altres no sortien del seu poble o ciutat.

En els moments incipients de la recerca, em preocupava pensar que els joves que participaven representaven únicament una part privilegiada de la població, perquè no es trobaven en situacions imminents de risc com podria succeir en determinades àrees desfavorides o en països que es troben en conflicte. Tot i que això ho explorí a l'epíleg, situant les limitacions de l'estudi, també em vaig adonar de que no podia cometre l'error de no mirar amb prou atenció i no veure la diferència d'oportunitats que existia entre uns i altres, així com la diferència de cultures de les quals formaven part. Amb cultura

em refereixo a les concepcions, normes, costums, rutines o rituals que precisament són resultat del moviment i de la relació constant entre individus. Em refereixo a les maneres de pensar, parlar, cuinar, entendre l'institut, els deures o la necessitat d'anar al metge, de viatjar o d'aprendre dels contextos socials dels quals formen part els joves, però sobretot, de la seva llar.

En mirar l'aprenentatge d'una forma holística, complexa i de cos sencer, com quelcom que no succeeix només en el cervell, sinó que sorgeix de la relació de l'individu amb el món i amb els altres, em resulta necessari preguntar: qui són els aprenents i en quins contextos es troben. Només aleshores, tal i com apreciaren Lave i Wenger (1991) podem prestar atenció als encontres socials en els quals participen i a com canvien les seves perspectives, el seu coneixement i les seves formes de relacionar-se a partir i a través d'aquests encontres. Per això l'aprenentatge en aquesta investigació no s'entén com quelcom que succeeix en un moment i un context determinat, sinó com un traç constant de trajectòries de participació a través de diversos contextos.

Passar mesos investigant les experiències d'aprenentatge amb els joves, convidant-los a narrar les seves històries i escoltant-les atentament em portà a compartir una noció d'aprenentatge amb ells. Vaig passar a referir-me a l'aprenentatge com a experiències connectades a través de les quals els joves parteixen d'una necessitat, viuen quelcom que implica una transformació, amplia els seus horitzons de comprensió, els porta a construir nous prismes a través dels quals mirar la realitat, a comprendre globalment una situació o a interioritzar un sentit. A partir d'aquesta definició, alguns elements que sorgeixen de la investigació són els següents.

**Els joves transiten a través de diversos contextos socials,
aprenent constantment.**

Leander, Philips i Headrick (2010) conceben l'aprenentatge com a pràctica social mòbil. És a dir, que les persones estem en constant moviment a través de sistemes socials en els quals aprenem. Des d'aquest marc analític, és clau comprendre com els joves connecten un entorn amb un altre en la seva quotidianitat i com les oportunitats per aprendre són organitzades i creades a través de les trajectòries que connecten múltiples llocs i esdeveniments.

Els contextos socials explorats pels joves foren la família, l'institut, les activitats extraescolars, les amistats i els entorns virtuals. Aquests contextos no es configuren per separat ni tenen una única ubicació geogràfica, sinó que sorgeixen de la interacció entre els individus i els joves els fan convergir a mesura que hi participen. Si bé en cadascuna d'aquestes esferes socials es propicien oportunitats per aprendre, quan els joves es troben davant d'un repte o d'una necessitat, també generen les seves pròpies oportunitats per aprendre a través de la creació d'estratègies d'aprenentatge autònom, en les quals poden participar-hi altres joves i adults, poden ser individuals o col·lectives, conscients o inconscients.

El sentit i el valor que els joves atorguen a formar part de diversos contextos socials i a participar en les pràctiques que s'hi proposen van conformant les seves identitats d'aprenentatge

Formar part d'una família, assistir a un institut o participar en una comunitat social no significa el mateix per a tots els joves, sinó que cadascun d'ells estableix una relació i troba uns sentits particulars, creant la seva pròpia identitat d'aprenentatge. És a dir, concebant-se d'una forma concreta a sí mateix com a aprenent, en relació a la seva família, a l'institut o a les activitats que tenen lloc fora de de l'institut.

Per exemple, mentre alguns joves anaven obligats a classe, d'altres trobaven un sentit a anar-hi que coincidia amb el sentit que li atribuïa la família i el professorat, d'altres no en trobaven i d'altres trobaven sentits alternatius a assistir-hi, com ara relacionar-se amb algun professor concret i amb els companys o participar en algunes activitats específiques. Alhora, alguns joves trobaven relacions entre les seves pràctiques quotidianes –com ara viatjar, comprar o prendre decisions- i els coneixements que es pretenia que assolissin a l'institut, com l'aritmètica, la història o la llengua. No tots els joves troben en l'institut, doncs, allò que els adults volen oferir-los i no tots els joves relacionen el que se'ls proposa que facin a l'institut amb el que fan o necessiten en els altres contextos socials dels quals formen part. Per això resulta fonamental indagar en perquè alguns joves sí que troben relacions i d'altres no ho fan.

Els joves construeixen les seves identitats d'aprenentatge a mesura que transiten entre contextos socials i específicament a partir d'esdeveniments significatius que viuen al llarg de les seves trajectòries

Les històries d'aprenentatge dels joves són molt diverses, però en totes elles hi apareixen esdeveniments significatius per al seu aprenentatge que es relacionen entre sí, formant trajectòries que no són lineals i continuades, sinó embolicades, connectades i situades. Els individus es relacionen de manera molt diferent amb el coneixement al llarg de les seves vides i experimenten processos físics, cognitius i emocionals a través de les interaccions socials i materials que els porten a relacionar-se amb el saber de maneres també diferents. Arnseth i Silseth (2013) consideren que aquestes identitats d'aprenentatge són construïdes entre contextos, però entre aquests contextos també poden donar-se connexions i conflictes.

Un exemple de connexió entre contextos és el que Cworley i Jacobs (2002) anomenen "illes d'expertesa". És a dir, el saber que infants i joves construeixen al voltant d'un tema d'interès que els apassiona. Consideren que el que viuen i aprenen creant aquestes illes d'expertesa és imprescindible pel que viuran i aprendran més endavant. Per exemple, a l'escola secundària, comprenent converses que impliquin explicacions, elaboracions i analogies sobre temàtiques similars. És per això que a les històries dels joves em semblava rellevant que narressin esdeveniments significatius que havien representat un abans i un després en les seves maneres de relacionar-se amb ells mateixos, amb el saber, amb el món, amb l'institut o amb temes concrets, com ara la pintura, l'esport, la lectura o una religió aliena.

Per exemple, el fet que una jove senti passió pel dibuix la pot portar a visualitzar sèries *manga*, a llegir llibres sobre el Japó, a aprendre algunes nocions de japonès i a assistir a un taller per conèixer a un dels seus referents. Ara bé, alhora, d'entre tres joves apassionats pel dibuix, un pot tenir la oportunitat d'assistir a classes de dibuix, un altre pot rebre formació de la seva pròpia família i un altre no rebre cap tipus de formació. Això té conseqüències en les seves maneres de relacionar-se amb el dibuix i d'entendre l'aprenentatge. Per aquest motiu, diversos joves poden viuen la mateixa experiència de maneres completament diferents, degut a les seves trajectòries i a les seves identitats d'aprenentatge.

14.2. Sobre el caràcter social, relacional, mòbil i històric de l'aprenentatge

En les darreres dècades, estem prenent consciència de que la vida social contemporània té implicacions en les maneres de viure i de conviure dels individus arreu del món. Les aproximacions teòriques a la postmodernitat, al caos o a la relativitat (Íñiguez, 2003; Siemens, 2007; Bauman, 2000) s'han generat des de diverses disciplines al voltant de la idea de que les societats són líquides, el saber és fluït i la cultura està en constant canvi. En aquest paradigma epistemològic, l'aprenentatge dels individus també s'ha de repensar. Segons Leander, Philips i Headrick (2010) investigar l'aprenentatge avui passa per tenir en compte com es mouen les persones, els mitjans i els fenòmens socials entre diferents localitats; com connecten la vida global i la vida local; com s'estan generant espais que abans no existien i com la velocitat i els ritmes de les pràctiques socials canvien.

Aquests aspectes eren molt presents a les històries d'aprenentatge narrades pels joves en aquesta investigació. Quan els joves viatgen, per exemple, parlen d'ampliar els seus horitzons de comprensió i de com prenen consciència de que la seva realitat és molt més àmplia del que veuen als països on viuen. En l'era de la informació i de la globalització, la realitat dels joves ja no és només el que veuen a casa seva o al seu barri. I això no només es deu a que sigui més factible viatjar a l'estiu amb les famílies o a través de programes d'intercanvi escolar, sinó perquè molts d'ells han emigrat d'un país a un altre, tenen amistats o familiars provinents d'altres països i accés a informació sobre el que succeeix, més enllà dels seus contextos locals.

Un exemple és el d'un jove que explicà la història de la seva migració de Sud-Amèrica a Europa. Amb dotze anys, era plenament conscient de que els seus pares havien decidit venir a Barcelona per poder trobar feina i una vida més estable. Estava agraït i es considerava afortunat, perquè li agradava molt estudiar i això fins i tot li havia permès viatjar amb una beca d'estudis a Anglaterra, per visitar i investigar sobre aquell país. Tot i així, trobava a faltar part de la seva família i se li feia molt dur saber que alguns membres de la seva família no es trobaven bé, arribant a afirmar "tinc a tota la meua família a l'Equador i s'estan morint". Altres relats feien referència a les seves amistats amb joves d'altres països, amb qui havien pres consciència d'algunes diferències socials, culturals i polítiques entre països.

Segons Barron (2010), els familiars, els tutors, les amistats i els companys d'escola dels joves ocupen rols importants en despertar i sostenir la seva implicació en activitats a través de les quals aprenen. L'autora fa referència al paradigma del curs de la vida d'Elder (1994) de les vides entrelaçades. És a dir, que el desenvolupament dels infants i de les seves famílies estan influenciats recíprocament a través del curs de les seves vides. Així doncs, en totes aquestes històries el fet que els joves es vegin obligats a viatjar o tinguin la oportunitat de viatjar, coneguin a persones que els facin reflexionar sobre la diversitat social i cultural o rebin uns impulsos per part de la família per prendre una decisió o una altra influeixen en el curs de les seves vides i en el seu aprenentatge. A través de les seves relacions amb els altres, els joves formen part i creen xarxes de suport que afavoreixen i dificulten la seva implicació i la sostenibilitat de la seva implicació en segons quines activitats. Ara bé, és important destacar aquesta relació d'influència és recíproca.

**Els aprenents són éssers en constant desenvolupament,
influenciats per les cultures dels seus contextos socials,
però alhora transformadors d'aquestes cultures.**

La dimensió social i mòbil de l'aprenentatge té a veure, doncs, amb tenir en compte no només com els joves formen part de sistemes socials amb diverses cultures, sinó també com transiten a través d'aquests diversos sistemes socials i cultures. Els vincles que formen els joves amb els seus països, famílies, barris, amics o professors són part de la seva xarxa de suport i mentre que aquesta influeix en les seves oportunitats per aprendre, també ells influeixen en aquesta xarxa i formen part de les xarxes d'altres.

14.3. Sobre les implicacions dels mitjans digitals en les cultures d'aprenentatge

L'aparició, el creixent desenvolupament i la presència de mitjans digitals en les societats que s'han donat a partir dels anys 90 tenen un gran impacte en l'aprenentatge dels individus, tant pel que fa a *on* com pel que fa a *com* aquest es produeix. Erstad i Sefton-Green (2013) consideren que si bé ser aprenent sempre ha implicat operar entre diversos espais, l'ús massiu de mitjans digitals genera una sèrie d'oportunitats que cal tenir en compte a l'hora de conceptualitzar l'aprenentatge i el coneixement al segle XXI.

A les històries narrades pels joves, la seva participació en entorns i comunitats virtuals tingueren una gran presència. Això no vol dir que els entorns i les comunitats presencials no fossin mencionades, però sí que les lògiques dels espais presencials i dels espais virtuals no són les mateixes. Tots els joves participants es movien en diferent mesura a través d'entorns virtuals, mostrant una implicació i un coneixement molt divers d'informàtica, de navegació i de participació per internet. Tot i que pocs d'ells tinguessin un gran domini dels entorns digitals, en les seves històries sobre l'ús de mitjans digitals per aprendre es difuminava la frontera entre ensenyar i aprendre. Això succeïa perquè els joves visualitzaven vídeos d'altres usuaris, però també publicaven els seus propis vídeos. Accedien a Fòrums per resoldre els seus dubtes, però també s'enregistraven cantant cançons i les publicaven. Visualitzaven dibuixos d'altres usuaris per inspirar-se, però també compartien dibuixos propis per tal de rebre comentaris. Descarregaven receptes, però publicaven les seves pròpies.

Jenkins (2003, 2014) es refereix a aquest tipus de cultura d'aprenentatge i alhora d'ensenyament com a cultura participativa, tot i que també fa èmfasi en la convergència que implica que els mitjans digitals convisin amb mitjans analògics. És justament en aquesta mixtura entre mitjans digitals i analògics que es donen canvis en els processos d'aprenentatge dels joves en tres direccions: l'adaptació, la interacció i la compartició.

D'una banda, aquesta cultura participativa implica una major adaptació dels recursos i de les pràctiques d'aprenentatge a les necessitats, als interessos i a les llengües que parlen dels joves, així com al nivell de dificultat i a la modalitat en la qual accedeixen a la informació. Per exemple, quan una de les joves participants sentí la necessitat de millorar la seva tècnica fotografiant, no acudí pas al manual d'instruccions

que li regalà la seva mare, juntament amb la càmera, sinó a *Youtube*. Allà hi trobà vídeos en castellà que es referien concretament al model de càmera que havia adquirit. Després buscà vídeos que parlessin específicament sobre els dubtes que volia resoldre i es quedà amb aquells que s'adaptaven al seu nivell d'expertesa, tant pel que fa a l'ús de la càmera com al llenguatge i al vocabulari utilitzat per la persona que havia enregistrat el vídeo.

Aquesta cultura participativa és impulsada pel moviment Do It Yourself o DIY (Kafai i Pepler, 2011) que cada vegada està més present i caracteritza internet. En tots els àmbits del coneixement s'està veient el potencial de compartir les pròpies produccions, accedir a les produccions d'altres i comentar el que els usuaris publiquen. Segons Ito et al. (2008), afavoreix que joves i adults mantinguin relacions d'ensenyament i d'aprenentatge horitzontals, doncs el fet que hi participin adults no vol dir que tinguin un major estatus o responsabilitat dins de les comunitats virtuals, sinó que tots dos col·lectius poden respectar el saber de l'altre, acceptant i aprenent plegats. Una altra conseqüència és que els usuaris decideixen les seves trajectòries de navegació, en funció dels seus interessos o necessitats. Les trajectòries no venen donades per responsables institucionals, com pot succeir als instituts, sinó que cada participant va generant la seva pròpia trajectòria en funció de les decisions que pren. Finalment, tampoc la informació que manipulen ha de ser necessàriament creada per ells, sinó que sovint manipulen i interactuen amb contingut creat per altres.

La participació dels joves en entorns i comunitats virtuals està fent emergir una cultura d'aprenentatge basada en necessitats pròpies i col·lectives, en esforçar-se per abordar un repte a través de la interacció, de la creació de trajectòries d'aprenentatge singulars i de la tria dels recursos més adequats.

Aquesta cultura de la qual formen part els joves entra en tensió amb la cultura d'ensenyament i aprenentatge que es prioritza a l'escola secundària. Erstad i Sefton-Green (2013) destaquen que d'una banda, internet està esdevenint cada vegada més un espai central per als joves, modificant com interactuen, estenent les pràctiques quotidianes presencials i el que aprenen a les escoles. D'altra banda, però, s'està construint un discurs al voltant de l'escola secundària que està obsolet i que gira entorn a les classes, les assignatures disciplinars i els exàmens.

La cultura participativa que sorgeix en els entorns virtuals entra en tensió amb la cultura escolar. No es tracta de que l'escola ocupi l'espai que els entorns virtuals tenen en les vides dels joves, sinó de que creï continuïtats, afavoreixi l'alfabetització digital i tingui en compte el que saben i el que necessiten els joves

Els joves que participaren en la recerca diferenciaven clarament entre les pràctiques que tenien lloc fora de l'institut, on sovint ells prenia les decisions –en alguns casos acompanyats d'altres- i a les classes de l'institut, on era el professorat qui prenia les decisions. No era el mateix sortir a fotografiar el mar un cap de setmana que fer un treball de fotografia. Tampoc era el mateix cantar cançons de Christina Aguilera que tocar la flauta. Ara bé, sí que se n'adonaven de que a l'institut es promovien dues formes d'aprendre diferents. Una “manera de treballar formal” guiada pel professorat i una “manera de treballar horitzontal i lliure” en la qual els aprenents pensaven i decidien com volien desenvolupar un treball. No valoraven un tipus de pràctica per sobre de l'altra de manera general, sinó que algunes joves valoraven més unes formes d'ensenyar i d'altres valoraven més unes altres. Això em feu plantejar si és possible generar una cultura que integri diverses formes d'ensenyament i fomenti diverses pràctiques d'aprenentatge.

Per últim, tot i que aquesta sigui una responsabilitat compartida amb altres agents, és necessari que a l'institut s'afavoreixi una alfabetització digital crítica (Lankshear i Knobel, 2008). Si bé és cert que els joves disposen de mitjans digitals, naveguen per internet i interactuen contínuament, hem de tenir en compte que no tots els joves tenen un gran domini de les tecnologies digitals i que encara que sàpiguen navegar per internet, xatejar per *Whatsapp* o compartir vídeos a través de *Youtube*, no és tant comú que sàpiguen gestionar les grans quantitats d'informació a les que tenen accés o interactuar amb altres individus i amb la informació que troben a internet de manera respectuosa i crítica. Aquestes competències cada vegada són més transversals a l'institut, però no podem oblidar que el paper de les famílies també és fonamental.

14.4. Sobre l'escola secundària com a node de l'entramat sociocultural

L'escolarització no sempre ha estat un dret per a tots els individus, sinó que durant segles només algunes persones privilegiades han pogut formar part d'aquesta institució que tenia com a objectiu accedir, crear i compartir coneixement. Cada vegada la possibilitat d'anar a l'escola és un dret més estès, tot i que en alguns països continuen els esforços per escolaritzar fins a edats més avançades. Concretament al nostre país, l'escolarització és un dret i alhora un deure. Per tant, prop del 100% dels infants i joves entre els 6 als 16 anys estan escolaritzats. Tot i així, únicament un 74,3% dels estudiants obtenen el títol de graduació en Educació Secundària Obligatòria (ESO)¹⁰. Estar escolaritzat, doncs, no és el mateix que estar implicat a l'escola i assistir a l'institut no té perquè voler dir aprendre el que s'hi ensenya.

Per tant, la finalitat de l'escola secundària ja no hauria limitar-se al propòsit formulat en la era industrial d'escolaritzar a tots els individus, sinó que hauria de ser el d'ajudar a tots els infants a assolir els reptes de la construcció de coneixement, la llibertat individual i alhora la responsabilitat col·lectiva, per tal de crear un sistema més inclusiu i més sensible (Shields i Requa, 2011). Tot i així, l'era que vivim ens situa en un entramat social que implica nous reptes propis de l'era postmoderna i de la globalització. Aquests són la mobilització constant d'individus entre països, la demanda de professionals cada vegada més preparats, un flux d'informació que sembla que no deixi d'augmentar i el naixement de noves cultures a partir de la intersecció cultural i de mons no només físics, sinó també virtuals (Leander, Philips i Headrick, 2010).

Les finalitats de l'escola secundària avui ja no poden ser les mateixes que en la era industrial. Per fer de l'escola secundària un node del gran entramat socioeducatiu del qual formen part els joves, necessitem revisar aquestes finalitats, així com els elements principals de les cultures escolars.

Aquesta investigació ha donat llum sobre la necessitat de reformular les finalitats de l'escola secundària i les cultures dels instituts, tenint en compte les perspectives d'alguns professors i d'un director, però sobretot dels joves participants. El

¹⁰ Informació obtinguda de la pàgina web del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport de l'estat espanyol: <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/09/20130916-datos-cifras.html>

primer repte que evidencio és la necessitat de crear un sistema educatiu que sigui inclusiu i per tant tingui en compte la diversitat d'individus, identitats d'aprenentatge i trajectòries de vida que convergeixen en els instituts. Per fer això, l'escola no pot estar subordinada a les estructures i als interessos polítics i econòmics neoliberals que promouen una lògica individualista, competitiva i de rendir comptes. Necessitem que parteixi del desig pedagògic d'acompanyar a tots els joves en el seu desenvolupament, tot i que això no pot ser tasca únicament de l'escola secundària, sinó que és una responsabilitat compartida amb altres institucions.

A partir dels estudis de cas, puc dir que alguns instituts públics del nostre país ja estan perseguint la finalitat inclusiva de que tots els joves puguin aprendre tant com sigui possible, se sentin integrats en la comunitat escolar, trobin aquells àmbits d'interès que més els apassionen i adquireixin les competències necessàries per poder aprofundir-hi més i convertir-se en individus alfabets, crítics, autònoms, assertius, amb consciència social i global. Destaco sis pràctiques que es donaren als instituts on vaig realitzar el treball de camp que perseguien aquesta finalitat inclusiva i col·lectiva.

- a. Generar relacions pedagògiques de reconeixement mutu, partint del respecte, la confiança i la integració de les identitats i del coneixement dels joves.
- b. Entendre l'aprenentatge com quelcom mòbil, que succeeix a través de diversos espais i requereix deixar de pensar en l'espai i el material com a eines de control.
- c. Dissenyar espais curriculars flexibles, creatius i multisituats, basats en la presa de decisions compartida.
- d. Contextualitzar les situacions potenciadores d'aprenentatge que es donen a l'institut, no només en les pròpies activitats, sinó en contextos reals.
- e. Tenir present i relacionar les activitats amb el que està succeint al món.
- f. Connectar el currículum amb el que preocupa i el que succeeix als joves.

D'altra banda, joves i professorat consideraren necessari revisar els següents aspectes de les cultures escolars de les quals formaven part.

- a. Realitzar propostes d'avaluació que tinguin en compte el component social, emocional i relacional de l'aprenentatge i que no tots els individus aprenen de la mateixa manera i al mateix ritme.
- b. Generar espais per al diàleg entre professorat, joves i altres agents educatius, per reflexionar sobre la pròpia pràctica i dur a terme projectes col·lectius i amb agents externs al centre.
- c. Fer dels objectius de la relació d'ensenyament i aprenentatge objectius compartits entre els participants, ja tinguin la voluntat d'ensenyar o d'aprendre.
- d. Afavorir diverses trajectòries d'aprenentatge.
- e. Crear agrupacions amb menys estudiants i sense criteris que els segreguin.
- f. Abordar les emocions i els conflictes a l'aula, en franges horàries llargues que permetin comprendre les situacions sostingudes en el temps i reflexionar sobre els dilemes de la quotidianitat dels joves.
- g. Ajudar a tots els estudiants a trobar sentit a assistir a l'institut, deixant d'afavorir processos d'ensenyament i aprenentatge pautats que no els permeten implicar-se i tenir iniciativa, més enllà d'aprovar els cursos.

Tot i que la majoria d'aquestes demandes foren elaborades pels joves participants en la recerca, molts autors fan referència als mateixos aspectes com a necessitats de canvi latents. Per mencionar-ne només algunes, Sawyer (2008) coincideix en que podem aprofitar el caràcter cada vegada més connectat i complex del món per pensar en l'aprenentatge com a procés d'implicació i de relació amb el món. Mentre que Postman (1995) ja fa més de vint anys que evidencià que sovint el professorat està massa preocupat per les estratègies didàctiques i hauria de recordar que el més important és que professorat i estudiants comparteixin la raó d'un projecte.

Ara bé, m'agradaria acabar fent èmfasi en una necessitat de canvi que implica profunditat i complexitat, que és que l'escola secundària, sola, no pot afrontar els reptes socials i educatius d'aquest segle. Berliner (2013) creu que és necessari mirar més enllà, doncs per tal de generar un sistema escolar inclusiu i equitatiu cal que es produeixin

canvis en diverses institucions alhora. Per a l'autor, les fonts principals dels problemes educatius no són dins de l'escola, sinó fora, així que si proveïssim de salaris dignes a totes les persones, també disminuirien les desigualtats entre estudiants. Per tant, entendre l'escola com a node de l'entramat socioeducatiu i no només com l'única institució responsable de l'educació dels joves podria afavorir l'equitat, proveint de recursos, espais físics, capital cultural i oportunitats per aprendre als individus més equitativament.

14.5. Epíleg. Els límits com a possibilitats per a nous trajectes d'investigació

Quan viatjo a un indret desconegut i tinc pocs dies per conèixer-lo, m'acostuma a embriagar la sensació d'estar descobrint constantment noves localitats, persones que no havia vist mai i racons que ni tant sols havia imaginat. Alhora, també m'aclapara la sensació de "voler veure-ho tot". Aquest símil m'ajuda a explicar la sensació que m'ha acompanyat al llarg d'aquesta recerca. Investigar les cultures d'aprenentatge dels joves ha estat estimulants, però alhora ha implicat que els marges de la recerca no deixessin d'expandir-se. Ara bé, deixar llocs per descobrir o persones per conèixer en una ciutat és una limitació, però alhora una oportunitat per emprendre un nou viatge al mateix indret. És per això que finalitzo la investigació doctoral plantejant que els límits d'aquesta recerca són, alhora, oportunitats per continuar investigant.

En primer lloc, a través d'aquesta recerca no he seguit les trajectòries de joves que compartissin circumstàncies similars. Em semblaria interessant, doncs, continuar investigant col·laborativament amb col·lectius de joves llurs trajectòries de vida hagin dificultat o afavorit el trobar sentit a assistir a l'institut. Per exemple, fills de persones refugiades, joves amb dificultats greus d'aprenentatge, amb famílies desestructurades o trastorns alimentaris. La finalitat d'aquesta investigació no podria ser únicament comprendre les situacions en les quals es troben aquests joves, sinó també crear espais i circumstàncies per tal que es vegin a sí mateixos com a agents de canvi de les seves pròpies vides. Aquesta aproximació a la investigació participativa podria ajudar als joves a trobar sentit a participar i a aprendre en els contextos socials dels quals formen part.

Una altra necessitat que ha estat latent en aquesta recerca ha estat que la investigació educativa dilueixi fronteres. És fàcil que una investigadora arribi a la conclusió de que l'aprenentatge és mòbil i succeeix a través de diversos contextos. L'autèntic repte és el de plantejar-se com aquesta característica afecta a la investigació educativa o com la investigació educativa pot adaptar-se a aquest caràcter multisituat i mòbil de l'aprenentatge. Considero que el següent pas en aquesta direcció és formular projectes d'investigació en els quals participin i col·laborin famílies, professorat, directors, activistes, polítics, presos o empresaris, per tal que totes les veus siguin escoltades i sigui més fàcil formular objectius de recerca coherents i inclusius.

En tercer lloc, aquesta investigació i d'altres evidencien que cada vegada són més les institucions educatives al nostre país que estan duent a terme pràctiques pedagògiques que parteixen de les trajectòries d'aprenentatge dels joves, de les seves realitats, necessitats i sabers. Per exemple, activitats que parteixen de les històries familiars dels estudiants per tal de conèixer-se, acompanyar-se i partir d'aquí aprendre disciplines tant variades com la llengua, l'economia o la geografia. En comptes de fer classe en espais descontextualitzats que no tenen res a veure amb les seves realitats, també es col·labora amb institucions del barri, de la ciutat o d'altres indrets del món i es relaciona el que s'aborda a l'aula amb el que poden trobar els joves en el seu dia a dia al diari, en pel·lícules, en publicitat o en llibres.

Precisament aquesta necessitat de relacionar el que els joves necessiten saber, el que saben i el que s'aborda a les institucions educatives sorgeix amb força a la investigació, essent alhora un altre camí per continuar explorant. Em pregunto com s'aborden a l'escola secundària qüestions com ara la violència de gènere, la diversitat d'orientacions sexuals, d'ideologia política i religiosa o els conflictes bèl·lics. Si bé no es tracta de temàtiques senzilles d'abordar, és necessari que ens plantejem quin espai ocupen en la formació dels individus, en una discussió que vagi més enllà de la incorporació d'una assignatura que es diu "Ciutadania" al currículum.

Un aspecte de la cultura de l'escola secundària que destaca en aquest estudi és l'avaluació. No només els estudiants, el professorat i la direcció mencionaren l'avaluació com un element de tensió del sistema educatiu actual, sinó que diversos autors destaquen la problemàtica associada a la prevalença d'una avaluació basada en la individualitat, la competitivitat i la comparació constant, ja sigui entre estudiants, entre

professorat, entre centres o entre països. Sense dubte, una altra línia d'investigació i d'aplicació que s'obre és la de prestar més atenció a les trajectòries històriques i socials dels estudiants, dels professors, dels centres educatius i dels països per tal de comprendre les seves realitats, necessitats i sabers concrets, més que generalitzar, com si tots sabessin el mateix, tinguessin les mateixes circumstàncies i aprenguessin igual.

Finalment, aquesta recerca m'ha portat en molts moments a plantejar què vol dir tenir èxit en la nostra societat i a pensar en si realment ens aturem a reflexionar al voltant d'aquesta pregunta i a construir les bases de les nostres institucions al voltant d'una noció d'èxit compartida. Tenir èxit vol dir ser el millor? Vol dir tenir molts diners i propietats? Vol dir ser el centre d'atenció? Vol dir vestir elegant i obtenir premis? O potser vol dir ser capaç de col·laborar per tal que totes les persones visquin amb dignitat? Pensar en sistemes econòmics que impliquin i cobreixin les necessitats de tots i totes? Saber prestar atenció i cuidar de la família, dels veïns o de les amistats? Plantejar-nos què vol dir tenir èxit ens pot portar a revisar les formes com entenem, avaluem i ens relacionem amb els joves, no només a l'institut, sinó en tots els contextos socials i educatius en els quals participen.

D'altra banda, pensar en èxit no només fa referència als individus, sinó també a les institucions. Per tant, el darrer aspecte que voldria qüestionar és què vol dir que les institucions educatives tinguin èxit. Potser quan afirmem que un jove de quart d'ESO està suspent assignatures i està fracassant ens estem equivocant del tot. Què passaria si, en uns anys, aquest jove comencés a comprendre el que està succeint al seu país d'origen, es fes voluntari i salvés a milers de persones? Continuaria sent una persona fracassada? Els paràmetres que guien la nostra definició d'èxit són una de les claus per plantejar-nos quina societat volem construir i en quina societat volem viure.

DIALOGUES

14. Dialogues

In my opinion, a research on learning has no fixed end point. To ask how individuals learn is to bring up an issue that has been questioned for ages. There is no straightforward and long-lasting answer to that question. During the last five years, I have been feeling as if I was trying to catch smoke with my bare hands. I felt I was continuously getting closer and suddenly walking away from understanding the nature of learning. I was answering to questions that led to other questions. This is why I conclude this process by dialoguing with the histories that the young participants narrated, with my own histories and with those of the teachers that participated, either in person or through their writings. I am doing so because the experience of learning is both subjective and collective – as it is the experience of researching.

What is meaningful for me in doing research on learning it is not to reach conclusions that, like pieces of a jigsaw puzzle, have finally been fitted together, but rather to formulate questions that broaden the perspective of individuals and societies in constant change. If the purpose of education is to accompany people in their development and to encourage them to become critical, conscious and respectful with others, educators must put under examination the context in which they are involved and the nature of the relationships that they establish with both human and non-human beings.

In this research, I have inquired myself about youth relationships with the world, their immediate contexts, the cultures with which they engage and the media that are available to them. This is why the dialogues from this chapter deal with five research questions. How do youth move across the social contexts in which they are involved? What are the relationships that they establish with others and with themselves when they learn? What is the impact of digital media on learning cultures and educational systems? How do the learning cultures of youth social contexts converge? On the basis of the research evidence, each section of this chapter deals with one of these questions – except the last question, which is implicitly addressed throughout the development of all the sections.

14.1. On youth learning itineraries across contexts

There are two questions that cannot be avoided when doing research on youth learning trajectories. First, who are the youth we are talking about? Second, what do we mean by learning trajectories? The young students who participated in this research were living in urban and semi-rural areas from Catalonia and belonged to families from different socio-economical and cultural levels, but they all had their basic needs covered. They were all going to school and had a home that they shared with their families. At first sight, that could lead us to think that they all had the same opportunities, but the opposite is true. By establishing a close relationship with them, I discovered that there were huge social differences among youth within the same contextual framework.

Youth life histories were very diverse. Some of them were born in Catalonia, whereas some others had emigrated from other European countries, from South America or from Africa. That meant that their mother tongue and the language spoken at school was not always the same. So was the food that they consumed and the media that they used. Their practices, their habits and the relationships that they established with their parents and siblings were unique. Some young students had someone at home waiting for them; someone who would ask them how they were and would check if they were doing their homework. Instead, some others stayed out of home until very late. Some students did swimming, figure skating, or participated in a choir, whereas some others didn't do any extracurricular activity at all. During the summer, some visited remote countries with their families, some used to go to their second home and some others never left their town.

At the beginning of my research, I was concerned with the possibility that the participating students represented a privileged part of the population because they were not facing situations of risk, as those of the people living in disadvantaged areas or countries in conflict – this is something that I explore in the afterword, by underlining the limits of the research –. I realized, however, that I was close to commit the mistake of not looking accurately enough to see the differences that existed between them, which involved disparities in opportunities and also cultural differences. By culture, I mean the concepts, norms, traditions, routines and rituals that result from the movement and constant relation with individuals. I also refer to the ways of thinking, speaking,

cooking and giving meaning to coursework and homework, to going to see the doctor, to traveling, to learning from social contexts and, above all, to learning from home.

When looking at learning from a holistic and complex perspective – like something that not only takes place in the brain but stems from the relationship of the individual with the world and with others – it is necessary to ask who are the learners and what are their contexts. Only then – as Lave and Wenger (1991) noted – we can pay attention to the social encounters in which they participate and to how they change their perspectives, their knowledge and their ways of building relationships from these encounters. This is why, in the research at hand, learning is not understood as something that happens at a given time and context, but as a constant drawing of trajectories of participation across contexts.

Spending various months investigating youth learning experiences, which involved asking them to narrate their histories and listening to them carefully, made me share a particular notion of learning with them. I started referring to learning as the connected experiences through which young students build on a specific need, experience a transformation that broadens their horizons of comprehension, or get to create new prisms. Through these prisms they can look at reality differently, understand a situation globally or interiorize a specific meaning. In the following lines, I explore some of the elements that follow on from this definition of learning.

Youth move across various social contexts in which they are constantly learning.

Leander, Philips and Headrick (2010) conceive learning as a mobile social practice. That is to say that people are constantly moving across social systems in which they learn. From this analytical framework, it is key to understand how youth connect one environment with another in their daily life and how learning opportunities are organized and created through trajectories that connect multiple locations and events.

The social contexts explored by the young participants were those of the family, the school, the extracurricular activities, friendships and virtual environments. These are not to be understood separately, nor they have a single geographic location. They appear from the interaction between individuals and youth are able to connect them through their active participation. While each of these social spheres favors certain learning opportunities, in front of a specific challenge or need, youth may also find learning

opportunities through autonomous learning strategies, which might be individual or collective, conscious or unconscious and involve adults, or other young people.

The meaning that youth give to belonging to diverse social contexts and participating in their activities configures their learning identities.

Being part of a family, going to school or participating in a social community do not have the same meaning for all youth. Each of them establishes a personal relationship with and gives a specific meaning to these social contexts. By considering themselves as learners in relation to their family, the school, or the activities that take place out from school, youth form their learning identities.

For example, for some students, attending school was as meaningful as it was for their family and teachers, whereas, for some others, it was meaningful inasmuch as it represented a chance to meet certain teachers and classmates, or to do certain activities. Conversely, for other students, attending school did not make any sense at all. They came to school every day only because it was mandatory. Furthermore, some youth were able to connect their daily life activities – travelling, shopping or making decisions – with the subjects that they were supposed to learn at school – such as history, arithmetic or languages. So, not all of them find in school what adults would like to offer them and not all of them connect what they do at school with what they actually do or need in their other social contexts. It is thus necessary to explore why some students establish these connections while some others do not.

Youth build their learning identities as they move across social contexts and, specifically, from significant events that they live throughout their trajectories

Youth learning histories are diverse, but they all refer to events that are significant for their learning and that are connected between them. These connections form non-linear and continuous trajectories that are inextricably linked and situated. Individuals' relations to knowledge change throughout their lives. They experiment physical, cognitive and emotional processes in their social and material interactions that make them establish different relationships with knowledge. Arnseth and Silseth (2013) consider that these learning identities are constructed across contexts, but it is also at the intersection of contexts where connections and conflicts may raise.

An example of connections across contexts is what Cworley and Jacobs (2002) call "Islands of Expertise." That is, the knowledge constructed by infants and youth around a topic that they are passionate with. The authors consider that what individuals live and learn through these islands of expertise is essential for what they will live and learn in the future. For example, in secondary school, students may encounter conversations that contain explanations, definitions and analogies around topics that are similar to the ones of their island of expertise. This is why it was relevant for me that, in their histories, youth referred to events that represented a shift in their relations to themselves, the world, the school, or to certain topics – such as painting, sport, reading or other religions.

For instance, passion for drawing can trigger one student's interest for *manga* and encourage her to read books on Japan, to learn Japanese and to attend a workshop in order to meet one of her favorite artists. However, from three young students who are passionate with drawing, one may have the opportunity to take lessons on drawing, another may be able to receive training from their family and the last one may not receive any training at all. That has an impact on the young students' relationships with drawing and their conception of learning.

14.2. On the social, relational, mobile and historical aspects of learning

During the last decades, we have become aware of the fact that today's social life has an impact on the ways of living of individuals from all over the world. Theoretical approaches from different disciplines to postmodernity, chaos or relativity (Íñiguez, 2003; Siemens, 2007; Bauman, 2000) have drawn on the idea that societies are liquid, knowledge is fluid and culture is in constant change. Within this epistemological framework, it is also necessary to rethink individuals' learning. According to Leander, Philips and Headrick (2010), doing research on learning today means to acknowledge how people, media and social phenomena move across locations; how they connect their global and local lives; how spaces that did not exist before are being generated; and how the speed and rhythms of social practices are changing.

All these aspects were present in the learning histories that the young students narrated during the research. When youth travel, they speak of broadening their

horizons of comprehension and of how reality is much wider of what they see in the countries in which they live. In the era of information and globalization, youth reality expands further away from their home or neighborhood. That happens not only because it is easier to travel during the summer with their families, or in exchange programs, but also because many of them have emigrated from one country to another, they have friends or relatives from other countries and they access information about what is going on out of their local contexts.

An example of this is the migration history from South America to Europe that one of the students shared with me. At the age of twelve, he was perfectly conscious of the fact that their parents had decided to move to Barcelona in order to find a job and a more stable life. He was grateful and considered himself privileged because he liked to study and was awarded a scholarship to travel to England in order to visit and explore the country. Nevertheless, he missed part of his family and it was difficult for him to be aware that some of his relatives were not in good health. He even said "all my family members live in Ecuador and they are all dying." Other histories made reference to friends from other countries with whom they had learned about some social, cultural and political differences between countries.

According to Barron (2010), young students' family members, tutors, friends and classmates are key in encouraging them to get involved in learning activities. The author makes reference to Elder's life course theory's principle of "linked lives" (1994). Namely, that the development of a child and that of their family reciprocally influence each other along their life courses. Hence, the fact that youth have the opportunity to travel – whether they choose or they are constrained to do it – and to meet people who make them reflect on social and cultural diversity, or that their family stimulates them to make one decision or another, influence their life course and their learning. Through their relationships with others, youth create and are part of support networks that determine their engagement, and its duration, in certain activities. It is important to note, however, that this relationship of influence is reciprocal.

**Learners are beings in constant development
influenced by the cultures of their social contexts,
which they also transform.**

The social and mobile dimension of learning thus consists on considering that youth belong to social systems and cultures and, at the same time, they move across them. The bonds that young people create with their countries, families, neighborhoods, friends or teachers are part of their support network. This network has a great influence on their learning opportunities and it is reciprocally influenced by them, as youth are also part of other people's network.

14.3. On the impact of digital media on learning cultures

The emergence, development and presence of digital media in our societies after the 90s has a great impact on individuals' learning and on *where* and *how* learning takes place. Erstad and Sefton-Green (2013) consider that, while being a learner always implied to move across different spaces, the massive use of digital media opens up new opportunities in rethinking learning and knowledge in the 21st century.

Youth participation in virtual environments and communities had a significant presence in the histories that they narrated. Face to face environments and communities were obviously mentioned, but the logics governing these spaces were different from the ones of the virtual spaces. All the participating youth were familiar with virtual environments and possessed very diverse informatics and internet skills. Despite only some of them had a great mastery of digital environments, in all their histories about the use of digital media, the boundaries between teaching and learning were blurred. That happened because they were both watching videos of other users and posting their own. They were accessing online forums to clear their doubts and were as well recording themselves singing and posting it. They were looking at other users' drawings to find inspiration and sharing their own drawings to receive comments. They were both downloading recipes and posting theirs.

Jenkins (2003, 2014) refers to this kind of learning and teaching culture as "participatory culture." He also emphasizes the convergence between digital and analogue media. It is precisely at the intersection of digital and analogue media where changes on youth learning processes take place following three directions: adaptation, interaction and sharing.

First, a participatory culture implies a greater adaptation of the resources and the learning practices to youth needs, interests and languages, as well as an adaptation to the modality and the degree of technical sophistication of their way to access information. For example, when one of the young participants felt the need of improving her photography skills, she didn't check the instructions handbook that her mother gave to her, but *Youtube*. There she found videos in Spanish that referred specifically to the camera that she got. Then, she searched for different videos that dealt with the doubts that she wanted to clarify and choose those that adapted to her level of expertise in both manipulating the camera and understanding the language and vocabulary used by the user who recorded the video.

This participatory culture is promoted by the Do It Yourself (DIY) movement (Kafai and Peppler, 2011) that is gaining visibility and popularity in the internet. All knowledge fields are witnessing the potential of sharing one's productions and accessing and commenting other users' posts. According to Ito et al. (2008), this form of interaction enables youth and adults to establish horizontal teaching and learning relationships because adults' participation does not imply a higher status or responsibility within the virtual communities. Both youth and adults can respect each other's knowledge and learn together. Users surf the internet according to their own interests and needs. Online search patterns are not given by the people in charge of them, as occurs in school. Each user shows specific online behavior in relation to their decision-making. Ultimately, the information that they use has not necessarily been created by them; very often they use and interact with contents created by others.

Youth participation in virtual environments and communities is fostering a learning culture based on individual and collective needs and on making an effort to face challenges through interaction, the creation of specific learning trajectories and the selection of appropriate resources.

The culture to which young students belong clashes with the teaching and learning cultures that secondary school usually prioritizes. Erstad and Sefton-Green (2013) highlight that, on the one hand, the internet is becoming a central space for youth, since it is modifying the way in which they interact, as well as expanding daily life practices and school learning. On the other hand, an obsolete discourse on secondary school is being promoted in regards of classes, curricular subjects and exams.

The participatory culture emerging from virtual environments clashes with school culture. School cannot occupy the space that virtual environments have in youth lives, but should at least be connected to it, favor digital literacy and take into account what youth know and need.

The youth who participated in the research distinguished between outside school practices – in which they usually made decisions individually or collectively – and school classes – where teachers made all the decisions. It wasn't the same thing for them taking pictures at the seaside freely on a weekend than submitting a photography assignment to a teacher. It wasn't the same singing Christina Aguilera's songs than playing the flute. However, they acknowledged that two different forms of learning were promoted in school. A "formal way of working" guided by the teachers and a "free and horizontal way of working" in which learners decided how they wanted to develop their projects. They generally didn't value one practice over the other. Some of them valued one way of working more and some others valued the other. That made me wonder if it was possible to create a culture that integrates different forms of teaching and that promotes different learning practices.

Lastly, it is necessary that school encourages a critical digital literacy (Lankshear and Knobel, 2008). That is a responsibility that school shares with other agents. Although young people constantly surf the internet, interact and access digital media, it is important to note that not all of them have a good command of digital technology. Even if they know how to surf the internet, use *Whatsapp* or post videos on *Youtube*, they might not be able to manage big amounts of data that are available to them or to interact with information and with other users in a critical and respectful manner. These skills are becoming more common in schools, but we must not forget that the role of the families in promoting digital literacy is crucial.

14.4. On secondary school as a node in the sociocultural network

Education was not always a right granted to all individuals. During centuries only some privileged people were able to attend school and to be part of an institution that had the purpose of accessing, creating and sharing knowledge. The right to attend school is becoming more and more global; however, some countries are still struggling to guarantee access to school to mature students. In our country in particular, attending school is a right and also a duty. Almost the 100% of children and youth from 6 to 16 years old are attending school. However, only the 74% of students are awarded the Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (Compulsory Secondary Education Certificate).¹¹ Attending school it is thus not the same than being involved with it. Attending classes does not necessarily mean learning what is being taught.

Therefore, the purpose of secondary school should go beyond the idea of guaranteeing access to school to all individuals – which characterized the industrial era – and aim to guide all children in dealing with the challenges of constructing knowledge, individual freedom and collective responsibility, in order to create a more inclusive and sensitive system (Shields and Requa, 211). However, the era we are living locates us in a social framework that brings new challenges derived from postmodernity and globalization, such as the constant mobility of individuals across countries, the demand of highly qualified professionals, a never-ending flux of information and the emergence of new cultures from cultural intersection and worlds that are not only physical, but virtual (Leander, Philips and Headrick, 2010).

The goals of today's secondary school cannot be the same as the ones of the industrial era. To underpin school as a node in the wide socio-educational framework to which youth belong, we need to review these goals and the main principles of school cultures.

This research has given insight into the need of reformulating the final purposes of secondary school and its school cultures. That has been accomplished by taking into consideration the perspectives of some teachers, one school principal and, above all,

¹¹ Information accessed on the website of Spain's Ministry of Education, Culture and Sport: <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/09/20130916-datos-cifras.html>

that of the participating young students. The first challenge that I want to make evident is the need of creating an inclusive educational system that takes into account the diversity of individuals, learning identities and life paths that converge in schools. To do so, school cannot be subordinated to political and economical neoliberal structures and interests that promote individualistic and competitive logics. Rather, it must build on the pedagogical desire of accompanying youth in their development, which is not only the responsibility of secondary schools, but also that of other institutions.

From the experience of the case studies, I can say that some public schools in our country are already moving towards making students learn as much as possible, feel integrated into the school community, find their own areas of interests and acquire the skills that are necessary to become literate, critical, autonomous and assertive individuals with social and global consciousness. I would like to highlight six practices that took place in the schools where I undertook the case study and that are examples of this inclusive and collective goal.

- a. To create pedagogical relationships of mutual recognition, that build on respect, reliance and the integration of youth identities and knowledge.
- b. To understand learning as something mobile, that happens across spaces and requires not thinking of spaces and materials as control tools.
- c. To design flexible, creative and multi-sited curricular spaces based on a shared decision-making.
- d. To contextualize those situations that trigger learning in school beyond classroom activities.
- e. To connect classroom activities with what is happening in the outside world.
- f. To connect the curriculum with what concerns youth and happens to them.

In addition, students and faculty members considered necessary to review the following aspects of the school cultures to which they belonged.

- a. To promote forms of assessment that take into account the social, emotional and relational aspects of learning and the fact that not all individuals learn in the same way and with the same rhythm.
- b. To generate spaces for dialogue between faculty, students and other educational agents, in order to reflect on their own practices and carry out collective projects with outsiders.
- c. To share the purposes of the teaching-learning relation among all participants, whether they position themselves as teachers or learners.
- d. To foster diverse learning trajectories.
- e. To work in small groups and ensure that students are not segregated by any criteria.
- f. To deal with emotions and conflict at class during long periods of time, in order to understand those situations that last in time and reflect on some of the dilemmas that are part of youth daily life.
- g. To help students to give meaning to school experience and to stop promoting teaching and learning processes that do not allow students to engage beyond passing courses and assessments.

Although most of these demands were formulated by youth who participated in the research, many authors refer to the very same aspects as needed and perceived changes to be undertaken. For instance, Sawyer (2008) considers that we should take advantage of the connectivity and complexity of the world and conceive learning as a process of implication and relation to the world. Postman (1995) showed, more than twenty years ago, that faculty members are very often too concerned with didactic strategies and that what really matters is that teachers and students share a common project.

However, I would like to emphasize that secondary school cannot deal with today's social and educational challenges alone. Berliner (2013) considers that in order to create an equal and inclusive school system it is necessary to undertake changes in many institutions at the same time. According to the author, the origin of educational

problems is not located inside school, but outside. Namely, if all people had decent salaries, inequalities among students would also decrease. Hence, to understand school as a node in the socio-educational framework – and not as the only institution responsible for youth education – would promote equality and provide individuals with equal resources, physical spaces, cultural capital and opportunities

14.5. Afterword. Limits as possibilities for further research itineraries

When I travel to a new place and I have just a few days to visit it, I am usually captivated by the feeling of discovering new locations, people that I had never seen and hidden spots that I had never imagined. At the same time, I am also overwhelmed by the feeling of “wanting to see everything.” This analogy helps me to explain the feeling that has accompanied me during the research. Investigating youth learning cultures has been stimulating, but it also implied difficulties in delimiting the research. Indeed, not having time to meet people and to visit parts from a city is a limitation, but also an opportunity to come back. This is why I conclude my doctoral research considering that its limits are also opportunities to keep researching.

In the first place, I didn't study the trajectories of youth under the same conditions. It would be interesting to keep doing collaborative research with youth whose life paths have greatly influenced the meaning that they give to attending school. For instance, children from refugees, youth with learning difficulties, with dysfunctional families, or with dietary disorders. The aim of this kind of research wouldn't only be to understand the situations that these youth are facing, but to provide appropriate spaces and conditions in order for them to recognize their agency and capacity to change their lives. This approach to participatory research could help youth giving meaning to their participation and learning in the social contexts in which they are involved.

Second, the need to encourage forms of educational research that are able to blur boundaries has also been present in this research. It is easy for a researcher to come to the conclusion that learning is mobile and happens across different contexts. The real challenge is to consider how this impacts educational research, or how educational research can adapt to the mobile and multi-sited nature of learning. I consider that the

next step towards this direction is to formulate research projects in which families, teachers, school principals, activists, politicians, prisoners and entrepreneurs participate and collaborate, in order to ensure that all voices are listened and to allow for coherent and inclusive research purposes.

Third, this and other research experiences show that more and more institutions in our country are undertaking pedagogical practices that draw from youth learning trajectories, realities, needs and knowledge. For example, there are activities that use students' family histories to know each other better, work together and get to learn from disciplines such as language, economy or geography. Instead of doing lessons in decontextualized spaces that have nothing to do with youth realities, some projects collaborate with institutions from the neighborhood, the city or from all over the world and connect the school curriculum with youth daily life – including the movies, advertisement and books that they consume.

The need to connect what youth need to know, what they actually know and what is being taught in the educational institutions emerged during the research and set another path to continue exploring. I wonder how secondary schools address issues like sexual violence, gender, diversity of sexual orientation, religious and political ideology or armed conflicts. Although it is not easy to address these topics, it is nonetheless necessary to consider what space they occupy in individuals' education and to engage in a discussion that goes beyond incorporating a course called "Ciudadanía" (Citizenship) into the curriculum.

Another aspect of secondary school culture highlighted in this study is assessment. Not only students, teachers and executive members participating in the research consider evaluation a problematic element in today's educational system. Many authors have underlined the problems associated with maintaining forms of assessment based on individuality, competitiveness and constant comparison between students, teachers, educational centers and countries. Another possible research line to be explored is that of paying more attention to the historical and social trajectories of students, teachers, educational centers and countries. That would contribute to understanding their realities, needs and particular knowledge, instead of generalizing as if they all knew the same, they all had the same conditions and they all learned equally.

Finally, this research made me reconsider what being successful means in our society. I wonder if we really reflect on this and if educational institutions could build on a common notion of success. Does "being successful" mean being the best? Does it mean to have money or properties? Does it mean to be the center of attention? Does it mean to dress smart and to be awarded prizes? Or rather, does it mean to collaborate in making people live with dignity? Or to promote economical systems that could cover everyone's needs? Or to know how to take care of family, neighbors and friends? By considering what "being successful" means, we can review how we understand, evaluate and establish relationships with youth, not only in school, but also in all the social and educational contexts in which they participate.

Additionally, reviewing success not only applies to individuals but also to institutions. So, the last aspect that I would like to question is, what does it mean for educational institutions to be successful? Perhaps, when we say that a young student from fourth grade who is not passing the course is failing, we are missing the point. What would happen if, after some years, this young student started to understand what is going on in his country of origin, became a volunteer and saved thousands of people? Would they continue to be a failure? The parameters that guide our notion of success are key in considering what sort of society we want to construct and in what society we would like to live.

Referències bibliogràfiques

- Acaso, M. (2015, 20 de març). Pedagogías clandestinas: cuando por fin los innovadores pudimos dejar de pedir permiso... [Entrada en blog]. Recuperat de: <http://www.mariaacaso.es/pedagogias-clandestinas-cuando-por-fin-los-innovadores-pudimos-dejar-de-pedir-permiso/>
- Adell, J., i Castañeda, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. A Roig, R. i Fiorucci, M. (eds). *Claves para la investigación en Innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 19-30) Alcoy: Marfil.
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding*. Luxemburgo: Publications Office of the European Comission. Recuperat de: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf
- Aldiabat, K., i Le Navenec, C.L. (2011). Clarification of the Blurred Boundaries between Grounded Theory and Ethnography: Differences and Similarities. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(3), 1-13.
- Alegre, M., i Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación, número extraordinario 2010*, 62-92.
- Alvermann, D.E. (2010). *Adolescents' Online Literacies. Connecting Classrooms, Digital Media & Popular Culture*. Nova York: Peter Lang.
- Angulo, J.F., i Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Aljibe.
- Ardèvol, E., i Muntañola, N. (2004). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Editorial UOC.
- Area, M. (2011). Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 56(0), 49-74.

- Arnseth, H.C., i Silseth, K. (2013). Tracing Learning Identity Across Sites: Tensions, Connections and Transformations in and Between Everyday and Institutional Practices. A O. Erstad i J. Sefton-Green (ed.) *Identity, community, and learning lives in the digital age*. (pp. 23-38). Nova York: Cambridge.
- Askew, S., i Carnell, E. (1998). *Transforming learning: individual and global change*. Londres: Cassell.
- Atkinson, D. (2008). *Art, Equality and Learning. Pedagogies Against the State*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bagin, C., i Becker, H. (1992). *What is a case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Balanskat, A., Blamire, R., i Kefala, S. (2006). *The ICT impact report. A review of studies of ICT impact on schools in europe*. European Schoolnet. Recuperat de: http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf
- Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K., Heath, S.B., Lee, C.D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N.S., Valdes, G., i Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments. life-long, life-wide, life-deep*. Seattle: The LIFE Center i Center for Multicultural Education, Universitat de Washington.
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*. 49, 193-224.
- Barron, B. (2010). Conceptualizing and tracing learning pathways over time and setting. *National Society for the Study of Education*, 109(1), 113-127.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- Beck, U., Giddens, A., i Lash, S. (1994). *Reflexive modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Stanford: Stanford University Press.
- Berliner, D. (2013). Effects of Inequality and Poverty vs. Teachers and Schooling on America's Youth. *Teacher College Record*. 115(12). Recuperat de:

<https://pdfs.semanticscholar.org/9d17/9d15b47fca610e903bcef00f42141629aa6a.pdf>

- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.
- Birbili, M. (2005). Constants and contexts in pupil experience of schooling in England, France and Denmark. *European Educational Research Journal*, 4(3), 313-320.
- Bland, D., i Atweh, B. (2007). Students as researchers: engaging students' voices in PAR. *Educational Action Research*, 15(3), 227-249. Recuperat de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650790701514259>
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de 395ídeo395tòri*. Madrid: Istmo.
- Borgnakke, K. (2013). Ethnography on IT-based learning contexts: A matter of blended methodology and blended learning. A F. Hernández, R. Fendler, i J.M. Sancho (Eds) *Rethinking Educational Ethnography: Researching on-line communities and interactions*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperat de: <http://hdl.handle.net/2445/44009>
- Bulfin, S., Henderson, M., i Johnson, N. (2013). Examining the use of theory within educational 395 ídeo 395 tòri and media research. *Learning, Media and Technology*, 38(3), 337-344.
- Carr, N. (2010, 15 de març). ¿ Google nos està volviendo estúpidos? *Revista Arcadia*. Recuperat de: <http://www.revistaarcadia.com/periodismo-cultural-revista-arcadia/articulo/sera-google-esta-volviendo-estoopidos/21228>
- Carrington, S., Allen, K., i Osmolowsky, D. (2007). Visual narrative: a technique to enhance secondary students' contribution to the development of inclusive, socially just school environments – lessons from a box of crayons. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 8-15
- Carrington, S.B. (2007, abril). *Young people as researchers using vídeo-based research: a focus on methodology*. Comunicació presentada a l'AERA National

Meeting. Chicago, Estats Units. Recueprat de:
<http://eprints.qut.edu.au/7527/2/7527.pdf>

- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage.
- Chomsky, N. (2000). *La (des)escolarización*. Austral: Barcelona.
- Clandinin, D. J., i Connelly, F. M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum inquiry*, 28(2), 149-164.
- Cobo, C., i Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Laboratori de Mitjans Interactius. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona: Barcelona.
- Cope, B., i Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies*. Routledge: London.
- Corbin, J., i Strauss, A. (2008). *Basis of qualitative research*. Sage: California.
- Cornellà, A. (2000). *Com sobreviure a la infoxicació*. Conferència pronunciada en la Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona. Recuperat de:
<http://multimedia.uoc.edu/blogs/mi/es/2012/06/24/como-sobrevivir-a-la-infoxicacion/>
- Cowan, J. (2010). Lessons Learned from Young Adolescents. A D.E. Alvermann (Ed.) *Adolescents' online literacies: Connecting classrooms, digital media, and popular culture* (pp. 27-50). Nova York: Peter Lang.
- Crowley, K., i Jacobs, M. (2002). Building 396ídeo396tò of expertise in everyday family activity. A G. Leinhardt, K. Cworley i K. Knutson (Eds.) *Learning conversations in 396ídeo396* (pp. 333-356). Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dornbusch, S., Glasgow, K., i Lin, I. (1996). The social structure of schooling. *Annu. Rev. Psychology*. 47 (0), 401-429.
- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines: Critical Social Studies*, 1, 5-32.

- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. A M.C. Wittrock (Ed). *La investigación en la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.
- Erstad, O. (2013). Digital Learning Lives. Trajectories, Literacies, and Schooling. *New Literacies and Digital Epistemologies*, 52(0). Nova York: Peter Lang.
- Erstad, O., i Sefton-Green, J. (2013). *Identity, community, and learning lives in the digital age*. Nova York, Cambridge.
- Falzon, M. A. (2009). *Multi-sited ethnography. Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*. Farnham: Ashgate Publishing.
- Feixa, C., i Nofre, J. (2012). Youth cultures. *Sociopedia.isa*, 1-16. Recuperat de: <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/YouthCultures.pdf>
- Fernández García, J. J. (2008). *Más allá de Google*. Barcelona: Zero Factory.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of educational change*, 2(2), 123-141.
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative research*, 2(2), 209-230.
- Fischer, K.W. (2009). Mind, Brain, and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching. *Mind, Brain, and Education*, 3 (1), 3-16. Recuperat de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-228X.2008.01048.x/full>
- Garrido, M.G. (2000) Historia de la educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local. *Contraluz: Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, 2, 89-146.
- Gee, P. (2005). Good video games and good learning. *Phi Kappa Phi Forum*, 85(2). 34-37. Recuperat de: <http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/GoodVideoGamesLearning.pdf>

- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., i Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Giles, J. (2005, 15 de desembre). Internet encyclopaedias go head to head. *Nature*, 438, 900-901.
- Gillen, J., i Barton, D. (2010). Digital literacies. A research briefing by the technology enhanced learning phase of the teaching and learning research programme. *Technology Enhanced Learning Programme*. Recuperat de: <http://www.tlrp.org/docs/DigitalLiteracies.pdf>
- Giné, N., Maruny, L., i Muñoz, E. (1997). *Una canya o un pal? El pensament de l'alumnat sobre l'ESO*. Sèrie Societat i Educació. ICE de la Universitat de Barcelona: Barcelona.
- Gros, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 5. Recuperado de: https://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm
- Gutiérrez, K.D. (2008). Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164
- Hammersley, M., i Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2011). *Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: Barcelona.

- Hernández, F. (coord.). (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. Recuperat de: <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- Hernández, F., i Ventura, M. (1998). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Hernández, F., i Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-11.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. UOC. Nuevas Tecnologías y Sociedad: Barcelona.
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes: realidad, verdad, política*. Gedisa: Barcelona.
- Iñiguez, L. (2003). *La psicología social en la encrucijada postconstruccionista. Historicidad, subjetividad, performatividad, acción*. Comunicació presentada al XII Encontro Nacional da ABRAPSO. Estratégias de invenção – a Psicologia Social no contemporâneo. Recuperat de: http://abrapso.org.br/siteprincipal/index.php?option=com_content&task=view&id=135&Itemid=46
- Ito, M., Gutiérrez, G., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., i Watkins, S.G. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Digital Media and Learning Research Hub: Irvine.
- Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P.G., Pascoe, C.J., i Robinson, L. (2008). *Living and learning with new media: summary of findings from the digital youth project T*. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. Recuperat de: <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf>
- Jacobs, G. E. (2012). Rethinking common assumptions about adolescents' motivation to use technology in and out of school. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 271-274.

- Jenkins, H., Mizuko, I., i boyd, d. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era*. Politi Press: Cambridge.
- Joaquin, J. (2010). Digital Literacies and Hip Hop Texts. A D.E. Alvermann (Ed.) *Adolescents' online literacies: Connecting classrooms, digital media, and popular culture* (pp. 109-124). Nova York: Peter Lang.
- Kafai, Y. B., i Peppler, K. A. (2011). Youth, technology, and DIY: Developing participatory competencies in creative media production. *Review of Research in Education*, 35(1), 89-119.
- Kincheloe, J. L. (2001). Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 7(6), 679-692.
- Lankshear, C., i Knobel, M. (2011). *New literacies*. Regne Unit: McGraw-Hill Education.
- Lave, J., i Wenger, E. (1991). *Situated learnig. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leander, K., Phillips, N., i Headrick, K. (2010). The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. *Review of Research in Education*. 34(0), 329-394.
- Lefevre, H. (1974). La producción del espacio. *Papers: Revista de sociologia*, 3, 219-229.
- Lemon, N. (2006). *Using visual narrative for reflection*. Comunicació presentada a l'AARE Conference, The University of Melbourne. Recuperat de: <http://www.aare.edu.au/publications-database.php/5133/using-visual-narrative-for-reflection-in-the-classroom>
- Marcus, G.E. (1998). *Ethnography through Thick & Thin*. New Jersey: Princeton.
- Mark-Antony, F. (2009). *Multi-sited Ethnography. Theory, praxis and locality in contemporary research*. Burlington: Ashgate.

- Mishra, P., i Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. Columbia University, 108(6), 1017-1054. Recuperat de: http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf
- Moraes, M. C. (2000). *Tejiendo una red, pero ¿con qué paradigma educativo?* Centro De Documentación Universitaria. Universidad De Los Lagos. Recuperat de: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/tejiendo_la_red.pdf
- Morse, J. M., Stern, P. N., Corbin, J. M., Bowers, B., Charmaz, K., i Clarke, A.E. (2008). *Developing grounded theory: The second generation*. California: Left Coast Press.
- Oakshott, M. (1975). *On Human Conduct*. Nova York: Oxford University Press.
- Panofsky, C.P. (2003). The relations of leaning and Student social class: Towards re-“socializing” sociocultural learning theory. A A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, i S.M. Miller (Eds.) *Vygotsky's educational theory in cultural context*, (pp. 441-431). Nova York: Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata: Madrid.
- Phillips, D. C. (2014). Research in the Hard Sciences, and in Very Hard “Softer” Domains. *Educational Researcher*, 43(1), 9-11.
- Pole, C., i Morrison, M. (2003). *Ethnography for education*. Regne Unit: McGraw Hill Education.
- Porres, A. (2012). *Subjetividades en tránsito. La relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos en torno a la cultura visual* (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona: Barcelona.
- Portfilio, B.J., i Carr, P.R. (2011). *Youth Culture, Education and Resistance. Subverting the Commercial Ordering of Life. Transgressions*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Postman, N. (1995). *El fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. Regne Unit: Sage.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Morón.
- Rivas, J.I., i Herrera, D. (2009). *Voz y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Robinson, K. (2010, 14 d'octubre). Changing Education Paradigms RSA ANIMATE. [Arxiu de vídeo]. Extret de: <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>
- Rockwell, E. (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. A Universidad Pedagógica Nacional (Ed.). *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, pp. 15-29. Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Recuperat de: http://iidypca.homestead.com/Rockwell_E._2009_.La_relevancia_de_la_etnograf_a.pdf
- Rosaldo, R. (2000). *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social*. Ecuador: Abya-Yala.
- Rudduck, J., i Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. London: Continuum London.
- Sacristan, A. (2015). *El concepto de alfabetismo*. Manuscrito no publicado.
- Sancho, J. M. (2006). Formar lectores y autores en un mundo visual. *Cuadernos de Pedagogía*, (363), 52-57.
- Sancho, J.M. (2001a). Repensando el significado y metas de la educación en la sociedad de la información. A M. Area (Coord.) *Educación en la sociedad de la información* (pp. 37-79). Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Sancho, J. M. (2001b). Hacia una visión compleja de la sociedad de la información y sus implicaciones para la educación. *Sociedad De La Información y Educación*, 140-158. Recuperat de: http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/soc_ed.pdf
- Sancho, J. M., Giro, X., Ornellas, A., Sánchez, J. A., Fraga, L., Guitert, M., i Alonso, K. (2012). Cuatro puntales para la mejora de la educación mediada por las TIC. A J. M. Sancho i C. Alonso (Coord.). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas La educación y las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 139-152). Barcelona: Octaedro.
- Sandoval, M. (2010). Contruccionismo, conocimiento y realidad. Una lectura crítica desde la Psicología Social. *Revista Mad*, 23(0), 31-37.
- Sawyer, R. K. (2008). *Optimising learning implications of learning sciences research*. OECD/CERI International Conference “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”. Recuperat de: <http://www.oecd.org/edu/ceri/40805146.Pdf>
- Sefton-Green, J. (2006). *New spaces for learning: developing the ecology of out-of-school education*. Hawke Research Institute. Working Paper Series, 35. Australia: Hawke Research Institute.
- Sefton-Green, J. (2013). *Learning at not-school: A review of study, theory, and advocacy for education in non-formal settings*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Selwyn, N. (2012). Ten suggestions for improving academic research in education and technology. *Learning, Media and Technology*, 37(3), 213-219.
- Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Hirst, T., Mor, Y., Gaved, M., i Whitelock, D. (2012). *Innovating Pedagogy 2012. Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers*. Regne Unit: The Open University.
- Shields, C.M., i Requa, D. (2011). Miroritized youth, cultural capital, and the (micro)polity context of schooling. A B.J. Portfilio i P.R. Carr (Eds). *Youth, Culture, Education and Resistance* (pp. 21-39). Rotterdam: Sense Publishers.

- Siemens, G. (2007). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperat de: [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc)
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Stoll, L., Fink, D., i Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Thomas, D., i Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. Lexington, KY: CreateSpace.
- Thomson, P. (2008). *Doing visual research with children and Young people*. Canadà: Routledge.
- Tyack, D., i Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Uribe, A. (2016, 28 de març). Las enseñanzas del kimchue: Una historia sobre educación intercultural. *El desconcierto*. Recuperat de: <http://www.eldesconcierto.cl/2016/03/28/las-ensenanzas-del-kimche-una-historia-sobre-educacion-intercultural/>
- Vadeboncoeur, J. (2009). Spaces of Difference: The Contradictions of Alternative Educational Programs, *Educational Studies*, 45(3), 280-299.
- Vadeboncoeur, J., i Collie, R. (2013). Locating Social and Emotional Learning in Schooled Environments: A Vygotskian Perspective on Learning as Unified. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 201-225.
- Vadeboncoeur, J., i Rahal, L. (2015). Mapping the Social Across Lived Experiences: Relational Geographies and After-School Time. *Ocasional Series*, 30(0), 56-59.
- Vadeboncoeur, J.A., Kady-Rachid, H., i Moghtader, B. (2015). Learning In and Across Contexts: Reimagining Education. *National Society for the Study of Education*, 113(2), 339-358.

- Vasudevan, L., Dejaynes, T., i Schmier, S. (2010). *Multimodal pedagogies*. A D. Alvermann (Ed.), *Adolescents' online literacies: Connecting classrooms, digital media and popular culture*, (pp. 5-25). Nova York: Peter Lang.
- Voussoughi, S., i Gutiérrez, K. (2014). Studying Movement, Hybridity, and Change: Toward a Multi-sited Sensibility for Research on Learning Across Contexts and Borders. *National Society for the Study of Education*, 113(2), 603-632.
- Watson, J.A., i Pecchioni, L.L. (2011). Digital natives and digital media in the college classroom: assignment design and impacts on student learning. *Educational Media International*, 48(4), 307-320.
- Willingham, D. (2009). *Why don't students like school?* San Francisco: Jossey-Bass.

Índex de figures, taules i imatges

Imatge de fons dels agraïments: Angie Cormack	22
PART I	
Imatge de l'entrada a la introducció: Kit	25
PART II	
Imatge de l'entrada a l'Estat de la qüestió: Alexandra Valenti	
PART III	
Imatge de l'entrada al Disseny de la investigació: Jim Bumgardner	123
Figura 1. Divergència en la definició d'avortament a Wikipèdia	128
Taula 1. Característiques principals del Cas Els Alfacs	148
Taula 2. Característiques principals del Cas Quatre Cantons	149
Taula 3. Estratègies de recollida i registre d'informació	154
Taula 4. Estratègies per a generar evidències	155
Taula 5. Exemple de microcodificació i codificació oberta a partir d'un fragment	174
Taula 6. Codificació axial al voltant de la implicació dels joves en l'aprenentatge	177
PART IV	
Imatge de l'entrada als Estudis de Cas: Bernd Stoeckl	183
Taula 7. Calendari de les sessions del Cas Els Alfacs	188
Imatge 1. Aula de Plàstica de l'institut Els Alfacs	191
Figura 2. Aspectes mencionats en les presentacions dels joves	193
Figura 3. Mapa iconogràfic sobre el dins i el fora de l'institut	194
Figura 4. Apropiació del mapa sobre l'In i l'Out per Vivian	195

Figura 5. Contextos socials triats pels joves per la investigació	196
Figura 6. Relat de la Montse sobre música al Google Drive, preguntes i respostes	199
Imatge 2. Sessions de preparació del collage d'experiències	201
Figura 7. Mural col·laboratiu, fotografiat per en David	202
Figura 8. Mapa Wordle de paraules clau dels relats dels joves sobre l'aprenentatge	205
Imatge 3. Còmic elaborat per la Frida a l'institut	211
Figura 9. Convergència de les esferes familiar i acadèmica	212
Figura 10. Convergència de les esferes familiar i virtual	212
Figura 11. Convergència entre els contextos socials familiar, acadèmic, virtual i amistats	213
Imatge 4. Part del mural de la Simone sobre la seva relació amb l'Hadas	215
Imatge 5. Fragment del collage de la Montse sobre música	217
Imatge 6. Bola de neu dels viatges d'en Carles	221
Imatge 7. David preparant el karaoke al pati	225
Imatge 8. Fotografia de Sant Carles de la Ràpita, per la Vivian	229
Taula 8. Aprenentatges destacats pels joves relacionats amb les emocions	234
Figura 12. Mapa sobre el dins i el fora de l'institut, realitzat per la Simone	240
Figura 13. Relació de desconexió, simbiosi i superposició entre l'experiència del jove dins i fora de l'institut	242
Figura 14. Relació simbiòtica entre l'interès del jove, l'acompanyament de la família i les classes de l'institut	242
Taula 9. Aprendre música dins i fora de l'institut, al treball final elaborat pels joves	246
Figura 15. Assistència dels joves a les sessions de recerca del 23/10/2012 al 22 /01/2013	266
Imatge 9. Institut Quatre Cantons	287
Imatge 10. Escola Pere IV i pati de l'institut Quatre Cantons	287
Imatge 11. Mural My head full of words	288
Imatge 12 i 13. Produccions de l'Andrea i la Joana	288
Taula 10. Calendari de les sessions del Cas Quatre Cantons	289
Taula 11. Desplegament curricular de primer i segon d'ESO	304
Imatge 14. Mural de post-its al voltant de les experiències d'aprenentatge	

dels joves	299
Figura 16. Treballs Globalitzats de primer i segon d'ESO	306
Imatge 15. Bea ajudant a una estudiant que tenia dubtes sobre l'activitat que realitzaven	308
Imatges 16 i 17. Imatges del relat de la Joana sobre la fotografia	323
Imatge 18. Pintura en una teula d'en Gonzalo realitzava a l'escola d'Art	326
Imatge 19. Dibuix de la Montserrat amb personatges d'Hora d'Aventures	326
Figura 17. Apropiació de la il·lustració "Què pensem i què sentim" de la Irene i la Salwa	344

PART V

Imatge de l'entrada als Diàlegs: Robert Doinsneau	360
---	-----

Annexos

Annex 1. Documents de negociació amb els instituts Els Alfacs i Quatre Cantons.

Annex 2. Projecte d'investigació dels joves dels Alfacs per l'institut.

Annex 3. Mapes realitzats pels joves d'Els Alfacs.

Annex 4. Activitat 'Què preocupa als joves' del Quatre Cantons.

Annex 1. Documents de negociació amb els instituts Els Alfacs i Quatre Cantons

CONSENTIMENT I PARTICIPACIÓ DELS JOVES

TESI DOCTORAL

(Des) Enfocant l'aprenentatge des de l'òptica dels joves. Un estudi de cas sobre experiències d'aprenentatge amb TIC que sintonitzen el dins amb el fora de l'escola secundària.

DESCRIPCIÓ DE L'ESTUDI

Aquesta tesi doctoral és una recerca sobre com els joves aprenen en un institut amb una proposta curricular globalitzada i els vincles que existeixen amb les seves experiències d'aprenentatge fora de l'institut, posant l'èmfasi en l'ús de mitjans de comunicació i expressió (informàtics, musicals, visuals...) i en la relació pedagògica.

Es tracta d'una tesi vinculada al projecte de recerca del grup Esbrina: "Viure i aprendre amb nous alfabetismes dins i fora de l'escola secundària: aportacions per a reduir l'abandonament, l'exclusió i la desafecció escolar dels joves" (EDU2011-24122) (IN-OUT).

La teva participació per a l'èxit de l'estudi és crucial. Més enllà de les observacions realitzades a diferents assignatures del Quatre Cantons, quan formis part del projecte participaràs en diverses sessions amb altres companys. Tots els treballs que desenvolupem en el marc de la recerca seran utilitzats per la tesi doctoral, només si ens dones el teu permís.

Tot allò que escriguis, fotografiïs o expliquis quedarà en l'anonimat i no utilitzarem el teu nom real o qualsevol cosa que t'identifiqui. La teva participació serà voluntària i per tant decidiràs si vols participar en cada activitat que se't proposa.

Si estàs d'acord amb aquest document, si us plau, escriu el teu nom, signatura i signatura del tutor/a, mare o pare.

Estic d'acord amb formar part d'aquesta recerca. Sóc conscient que la informació que dono serà tractada de forma confidencial per la investigadora i que la meva identitat no serà divulgada en la publicació dels resultats, tret que jo doni el meu consentiment per escrit.

Nom:

Data:

Signatura:

Signatura del tutor/a, mare o pare:



INS Els Alfacs de Sant Carles de la Ràpita

(professor de contacte: Alfred Porres)

Procés de negociació amb el centre

A la fi del curs 2011-2012, el professor Alfred Porres es va reunir amb Lluís Sanmartí, director de l'INS Els Alfacs de Sant Carles de la Ràpita, per presentar la proposta de participació del centre a la recerca *IN/OUT Viure i aprendre amb nous alfabetismes dins i fora de l'escola secundària: aportacions per a reduir l'abandonament, l'exclusió i la desafecció escolar entre els joves* (EDU2011-24122).

La proposta va ser ben rebuda per part del director, donada la proximitat d'aquesta iniciativa amb el precedent que el mateix professor Alfred Porres havia dut a terme el curs 2008-2009 també amb alumnat de quart d'ESO. Com en aquell cas, el director va considerar adequat que l'alumnat participant aprofités allò desenvolupat en el temps dedicat a la recerca per al propi projecte de recerca que haurien de realitzar com a estudiants de quart d'ESO a les acaballes del curs. Atès que la recerca es desenvoluparia fora de l'horari escolar i tota la càrrega organitzativa i de gestió recauria en el professor Alfred Porres, el director va donar el seu vistiplau.

A principis de setembre de 2012 va haver una segona trobada entre el professor Alfred Porres i Lluís Sanmartí, director de l'INS Els Alfacs de Sant Carles de la Ràpita, per confirmar la vigència d'allò acordat al juny i concretar alguns aspectes organitzatius. Aquest curs l'horari de les classes és als matins, en jornada compactada de 8 a 14:45h. A les tardes, a banda de les habituals reunions del professorat els dimecres, hi ha un horari d'activitats extraescolars conduïdes majoritàriament per professorat del centre.

En aquest marc horari, es va considerar oportú fer coincidir el temps dedicat a la recerca IN/OUT amb el d'aquesta oferta d'activitats extraescolars. Com a conseqüència d'això, les sessions amb els estudiants tenen una periodicitat setmanal: els dimarts de 16 a 17 h. A l'inici del procés de negociació, el professor Alfred Porres va mostrar al director Lluís Sanmartí els esborranys dels documents de compromís amb la recerca que el director del centre, els estudiants i el professorat implicat havien de signar. Tanmateix, aquest tràmit encara no s'ha pogut completar perquè encara no disposem de tots els documents definitius.

Elecció dels estudiants

El criteri de selecció proposat pel grup de recerca Esbrina per a l'INS Els Alfacs de Sant Carles de la Ràpita era el següent: dos nois i dues noies que complissin les expectatives de l'escola i un noi i una noia que no complissin aquestes expectatives.

El primer dilema va ser decidir com atorgar als nois i les noies el qualificatiu de "compleix o no compleix les expectatives de l'escola". Com a l'INS Els Alfacs el repartiment dels estudiants en grups es fa segons un criteri de rendiment acadèmic (que no es pot deslligar d'altres criteris que configuren el que el centre considera que és un bon estudiant), s'ha usat aquest criteri com a indicador de les expectatives del centre envers els seus estudiants. Així, l'alumnat dels grups A i B constituïrien el conjunt de nois i noies que compleixen amb les expectatives de l'escola i l'alumnat dels grups C i D conformarien els que no les compleixen.

La segona decisió va ser com adreçar-se als nois i noies. En aquesta ocasió, com només calia aconseguir l'adhesió de sis estudiants, es va optar per contactar amb aquells que estiguessin més a l'abast. A quart d'ESO hi ha una matèria optativa d'educació visual que poden cursar nois i noies de tots quatre grups. Del total de 27 estudiants inscrits (26 noies i un noi), hi ha 17 dels grups A /B i 10 dels grups C/D.

Es va fer una breu presentació de la recerca i es va emplaçar els interessats i interessades a assistir a una trobada la tarda del dimarts 2 d'octubre de 2012. Van presentar-se 11 noies i un noi (7 dels grups A /B i 5 dels grups C/D). La mostra era superior a la petició del grup de recerca Esbrina, però no em va semblar adient haver de fer una tria i vaig considerar que podríem treballar amb aquest grup. A més, al llarg del procés es podria donar casos d'abandonament i tenir un grup més ampli ens dóna marge per cobrir aquests imponderables. Tanmateix, només hi havia un noi al grup, per la qual

cosa em vaig posar en contacte amb dos nois més dels grups C/D que pensava que els podria interessar la recerca. Per tant, el grup d'estudiants de l'INS Els Alfacs de Sant Carles de la Ràpita que participaran a la recerca queda configurat de la forma següent: 6 noies i un noi que compleixen les expectatives de l'escola i 5 noies i 2 nois que no les compleixen.

Espai i temps de dedicació al projecte

Els dimarts de 16 a 17h a les instal·lacions de l'institut.

Data de la primera trobada amb el personal de la UB

23 d'octubre de 2012

DOCUMENT DE NEGOCIACIÓ

Tesi doctoral

(Des) Enfocant l'aprenentatge des de l'òptica dels joves. Un estudi de cas sobre experiències d'aprenentatge amb TIC que sintonitzen el dins amb el fora de l'escola secundària.

Finalitat de la investigació

A través d'aquesta tesi doctoral es vol indagar sobre les experiències d'aprenentatge que promou un currículum globalitzat (centres d'interès, projectes de treball, etc.) amb joves, dins i fora de l'escola secundària, posant l'èmfasi en els alfabetismes múltiples, l'ús de les TIC i la relació pedagògica.

Es tracta d'una tesi vinculada al Projecte de Recerca I+D "Viure i aprendre amb nous alfabetismes dins i fora de l'escola secundària: aportacions per a reduir l'abandonament, l'exclusió i la desafecció escolar dels joves" (EDU2011-24122) (IN-OUT).

Objectius de la recerca

- a) Analitzar el tipus d'aprenentatge i la noció de coneixement que promou una proposta curricular globalitzada.
- b) Esbrinar les relacions que estableixen els estudiants amb l'aprenentatge, dins i fora de les aules.
- c) Analitzar quin és el paper de les TIC i dels alfabetismes múltiples en els processos d'aprenentatge dels joves, dins i fora de l'escola.
- d) Prestar atenció a les visions i posicionaments dels alumnes envers al seu propi aprenentatge.

En cap moment la intenció de la recerca és avaluar el centre, sinó comprendre els processos d'aprenentatge que afavoreix una organització per treballs globalitzats i el sentit que els joves atorguen a les TIC i als alfabetismes múltiples. M'agradaria que tots els implicats en aquesta recerca poguéssim aprendre, afectant el mínim a la dinàmica del centre i mantenint la privacitat dels participants.

Quina part de la recerca podria desenvolupar a l'Institut Quatre Cantons

La recerca avançarà sempre amb l'acord i consentiment del centre, però per desenvolupar la tesi doctoral es proposa:

- Explicar al professorat i alumnat implicat el propòsit de la recerca.

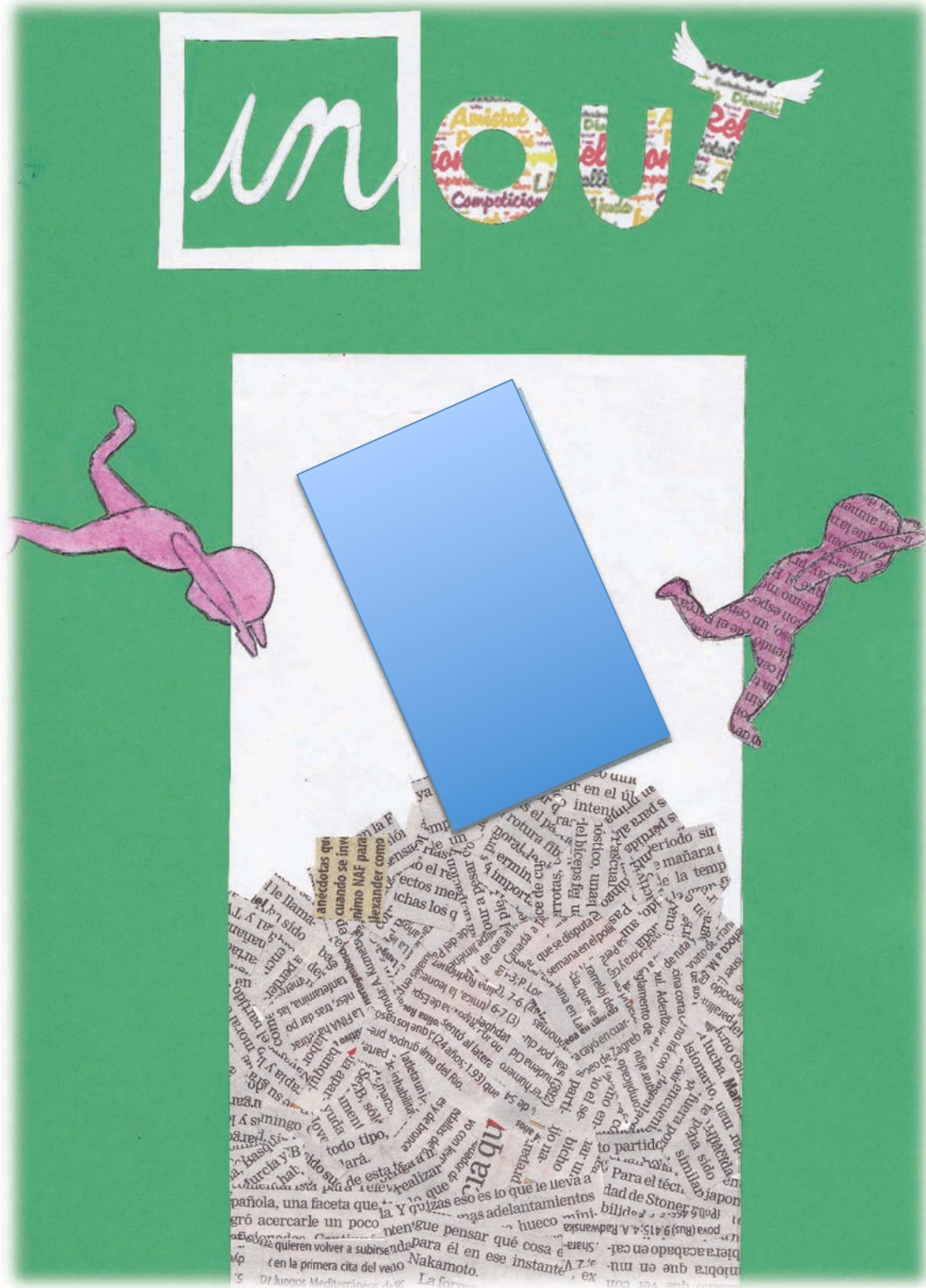
- Acordar amb els professors dels TGCI (Treballs Globalitzats a partir de Centres d'Interès) interessats en participar en la recerca les observacions, entrevistes i grups de discussió.
- Estar al centre durant la realització dels TGCI, en principi al llarg d'un trimestre.
- Poder entrar a algunes classes per a compartir les pràctiques d'aula, veure com interaccionen els alumnes i l'ús que fan de les TIC.
- Parlar amb grups d'alumnes per comprendre les seves experiències d'aprenentatge, no només dins sinó també fora de l'institut.
- Poder accedir als espais virtuals d'ensenyament-aprenentatge i a les produccions dels estudiants.
- Comptar amb la visió de l'equip directiu, professorat i alumnat implicat en la recerca sobre l'informe d'avaluació elaborat a partir de l'estudi de cas.
- Garantir el grau de confidencialitat i anonimat que decideixi el centre.

Què pot aportar la recerca

- Entendre l'experiència de recerca com un procés d'aprenentatge, en el que cadascun dels participants pugui compartir el seu punt de vista i aprendre de les aportacions dels altres.
- Retornar un informe acurat sobre els processos d'aprenentatge que viuen els joves, dins i fora de l'institut.
- Considerar als participants coautors de la recerca i per tant tenir el nom del centre present, sempre que s'arribi a aquest acord.
- Aportar una altra mirada sobre la organització mitjançant treballs globalitzats i ús de les TIC, valors educatius rellevants del centre.

Gràcies per la vostra disponibilitat.

Annex 2. Projecte d'investigació dels joves dels Alfacs per l'institut



ÍNDEX :

1.Introducció

1.1 D'on surt l' IN/OUT

1.2 Què és l' IN/OUT, i com va arribar a nosaltres?

1.3 Etapes

2.Un trosset de la nostra vida. Relats de l' OUT

2.1 Una experiència dins l'aigua, Mireia

2.2 Entre rem i rem, remo perquè se m'emporta la corrent, Teresa

2.3 Dibuint la meua vida, Lluïsa

2.4 Del bastó als guants, Nadia

2.5 Viatge en boles, Ferran Comes

2.6 Sentiments amb notes i corxeres, Montserrat

2.7 Un món igual, tot diferent, Simone

2.8 Fabricant la meua vida, Frida

2.9 La màquina de moments, Vivian

2.10 Los vídeos, mi vida, David

3.Relació IN/OUT

3.1 Wordle

3.2 Millors dintre de l' IN

4.Reflexions

5.Com hem viscut la recerca

6.Webgrafia

1. INTRODUCCIÓ

1.1 D'ON SURT L' IN/OUT

El nostre projecte de recerca és realment una recerca que duu a terme el grup d'investigació Esbrina. Aquesta recerca té el nom d' IN/OUT i implica a cinc instituts de Catalunya; IES Riera Baixa, del Plat de Llobregat, IES Vallès, de Sabadell, IES la Mallola, d'Esplugues de Llobregat, IES el Palau, de Sant Andreu de la Barca, i el nostre, INS els Alfacs, de Sant Carles de la Ràpita.

De cada institut hi participen sis alumnes de 4t d' ESO, menys nosaltres que en som deu, tot i que en el projecte de recerca que estem presentant som nou, degut a que una persona no va voler participar i va preferir fer un altre projecte.

El grup d'investigació Esbrina és un grup format per doctors i llicenciats en Pedagogia, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Informàtica, Belles Arts i Història de l'Art que estan profundament interessats per les condicions i els canvis actuals de l'educació, i que porta a terme la seva tasca professional a diferents departaments de Didàctica de les Universitats de Barcelona, Autònoma de Barcelona, Vic i Wisconsin - Milwaukee.

El programa de recerca del grup es fonamenta en l'evidència de posar en pràctica propostes pedagògiques que responguin a les necessitats educatives actuals que demana tenir en compte els processos de construcció de la subjectivitat en un món complex, canviant i profundament mediat per les tecnologies digitals, dels subjectes que transiten per diferents entorns educatius formals o informals.

1. 2 QUÈ ÉS L'IN/OUT, I COM VA ARRIBAR A NOSALTRES?

El projecte de recerca IN/OUT va sorgir de la Universitat de Barcelona i el nostre institut és un dels cinc que hi participa i l'únic de Tarragona, ja que els altres són de Barcelona o dels pobles del voltant.

Aquest projecte té alguna cosa especial, per una banda, és del que es tracta realment el projecte i una altra és el que entenem cada grup o cada un de nosaltres del que tracta aquest concepte d' IN / OUT.



Arribant a aquesta qüestió, el nostre grup ha arribat a la conclusió que es tracta d'una petita investigació per saber com aprenem els adolescents d'avui dia, com són les nostres motivacions, que fem fora de l' institut, les nostres il·lusions i somnis i així poder buscar els errors que fan que a poc a poc l'educació i els adolescents es decaiguin i buscar una altra forma d'ensenyament basant-se més en nosaltres i no en finalitats que en ocasions no ens motiven i no ens fan arribar a cap lloc.

Tot va començar un dia a classe. Estàvem a la classe de plàstica i, el nostre professor, Alfred Porres, ens va demanar que si li podíem atendre uns minuts. Quan ja tots vam callar, ell va demanar voluntaris i abans de dir el per a què demanava ajuda, ja hi havia algunes mans aixecades i, a mesura que Alfred anava explicant el projecte, més mans van començar a aixecar-se. Estava clar que era una cosa diferent al que fins ara coneixíem o ens demanaven a classe, tant diferent que fins i tot sent una cosa voluntària tenia una recompensa, anar a Barcelona.

Al principi no enteníem molt bé de què tractaven totes les explicacions, tota aquella informació, totes aquelles regles, principalment, en la primera fulla que ens va donar amb un esquema, però a mesura que passava el temps, a poc a poc, ho anàvem començant a captar tot.

El nostre dia de reunió eren els dimarts, de 4 a 5 de la tarda, a l'aula on sempre donàvem la classe de plàstica amb Alfred.

En la primera reunió estàvem els 11 voluntaris i Alfred. Aquest dia va servir per poder començar a entendre de què es tractava això de l' IN / OUT, els esdeveniments que ens esperaven i la incorporació d'una persona que vindria cada dimarts des de

Barcelona. Aquesta persona nova era Raquel Miño. Raquel es va unir a nosaltres a partir de la segona reunió. La vam acollir com una més del grup ja que ella ens va facilitar moltíssim la relació entre tot el conjunt de la classe i la seva petita gravadora que tanta gràcia ens va fer ja era per a nosaltres una més.

Les primeres reunions van ser una mica estranyes, ja que cadascú entenia d'una manera diferent el que havíem de fer. Vam haver d'anar canviant plans perquè alguns no ens agradaven o no presentàvem iniciativa, altres ens avorrien i molts més no els enteníem, i tant Alfred com Raquel es van adaptar a les nostres exigències perfectament i sense cap problema. Suposem que ho feien perquè ells entenien que si ho fèiem a la nostra forma sortiria millor i també era una forma de veure com ens motivem nosaltres per realitzar aquest treball.

Una de les coses que també fan especial o diferent a aquesta recerca és que tot i portar molts anys junts i de veure'ns cada dia i compartir hores, setmanes, mesos i cursos junts, a penes ens coneixíem, no sabíem les aficions de cadascú, el que fèiem fora de l' institut, el que no ens agradava i el que si, la nostra capacitat de poder expressar el que sentíem a explicar alguna cosa que de veritat ens agradava, la nostra afició, les nostres amistats i relacions, la nostra forma de vida i gràcies a aquest projecte, avui dia, ja podem explicar-ho tot de tots.

També una cosa diferent, era la relació entre Raquel, Alfred i nosaltres. No era una relació d'alumnes i professors. Ells per a nosaltres eren dues persones més de tot el conjunt, amb els quals vam poder fer bromes, poder parlar seriosos i de fet quan no fèiem alguns petits deures que ens enviaven, ni tan sols s'enfadaven i això creava entre tots nosaltres molta confiança i va fer que ens sentíssim molt a gust tots plegats i tiréssim de menys si algú faltava.

Una de les coses que més ens va agradar i per tant una de les motivacions que ens feia seguir en el projecte, era la d'anar a Barcelona i poder presentar el nostre treball, en aquell precís moment no acabat, poder conèixer als implicats en la recerca, que pensaven sobre l' IN i l' OUT, com era la seva forma de treballar i sobretot conèixer més específicament als nostres companys d'altres instituts dels quals encara no sabíem res d'ells perquè no funcionava la idea de conèixer-los per un grup del Facebook.

I per fi va arribar el dia. Vam sortir l' 1 d'abril a les 6:30 del matí cap a Barcelona. Volíem arribar el més aviat possible per poder viure i gaudir cada minut. Estàvem tots eufòrics com si mai haguéssim estat en una ciutat.

Al arribar vam fer una passejada per Barcelona i vam anar al Caixa Fòrum per poder veure algunes de les exposicions que havia, portant-nos com a record, una polsera de desitjos i fotos preciosíssimes de l'exposició de fotografia.

El nostre següent destí va ser el centre comercial de Les Arenes. Allà vam tenir una estona de llibertat i vam poder gaudir d'unes delicioses pizzes. Quan ja tots havíem menjat, vam iniciar rumb fins a la Universitat per poder explicar el que havíem fet durant tot aquest temps.

Al principi, la relació entre els diferents instituts va ser pràcticament nul·la, ja que no sabíem com començar a relacionar-nos. Tots teníem vergonya o por al rebuig, però després, poc a poc va anar canviant l'ambient i vam poder parlar tots amb tots, tant que fins i tot hem planejat tornar a quedar.

Al final, quan ja va marxar cada grup, a nosaltres encara ens quedaven unes quantes hores d'estada per Barcelona i vam decidir anar al centre comercial de l'Illa. Allà ens vam separar tots i cada un va poder fer el que va voler fins a les 9, que ens vam tornar a reunir tots ja que a les 9:30 tornàvem cap casa i diríem adéu a l'enorme Barcelona.

Per a la resta d'instituts aquest projecte possiblement va acabar en presentar-lo aquella tarda, però per a nosaltres, pràcticament acabava de començar i havíem de seguir treballant en ell per poder aconseguir el que ara hem aconseguit, que sigui el nostre projecte de recerca per a final de curs.

2. UN TROSSET DE LA NOSTRA VIDA. RELATS DE L' OUT

Mentre realitzàvem el projecte, veiem que no posàvem iniciativa i no omplíem les carpetes, ja que principalment no enteníem del tot la recerca. Així que, vam agafar el treball per una altra banda i ens van suggerir de fer una sèrie de relats.

En els relats que vam fer vam poder mostrar i explicar quines són actualment les nostres aficions, com vam començar, a quina edat, que ens motiva per fer-les, quines són les recompenses...

Gràcies a aquests relats ens vam poder encaminar en la finalitat de la recerca i entendre-la una mica més. Vam aconseguir començar altres feines, que abans d'aquests relats era impossible fer-les, ja que no ho teníem del tot clar.

Per tal de que els relats fossin més rics, vam fer un recorregut en que cadascú es llegia el relat del company i li feia preguntes per a que aquest fos més extens i ple de continguts. També, gràcies als vídeos vam poder aprofundir sobre el nostre OUT i extreure-li tot allò que escrivint no ho haguéssim pogut fer.

Gràcies a tots aquests mètodes, en els dies del treball de recerca, hem pogut reformar i ampliar els nostres relats proporcionant-los un major nombre de continguts i d'experiències.

2. 1 UNA EXPERIÈNCIA DINS L'AIGUA, Mireia

Quan tenia 11 anys vaig començar a fer natació perquè em van dir que tenia que practicar algun esport i vaig decidir aquest perquè m'agrada, ja que de petita també vaig anar-hi una temporada.

Aquest esport el practico tres dies a la setmana, una hora cada dia. Cada mes es fan competicions que es realitzen a La Ràpita i a Amposta.

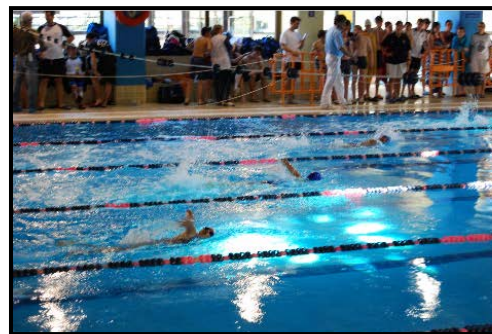


En cada competició que fem, l'important es superar el teu propi temps. Quan supero el meu propi temps em sento contenta, perquè sé que els dies que he entrenat m'he esforçat i a valgut la pena.

Competeixes amb altra gent de la mateixa categoria però de diferents llocs. També fem relleus, que es fan amb un grup de quatre. No hi ha diferència entre nedar tu sola contra l'altra gent o amb grup, perquè vulguis o no l'objectiu es que arribis tu la primera i amb el millor temps.

Hi ha tres entrenadores que sempre estan damunt nostre per corregir els errors que cometem, per exemple: el viratge, quantes braçades has de fer abans del viratge, l'entrada de braços, el dits tenen que estar tancats, la sortida quan et tires des del trampolí, l'entrada a l'aigua...

La primera vegada que vaig competir, estava molt nerviosa ja que feia poc temps que havia començat a nedar però les entrenadores em van dir a mi i a la meva mare que anés a competir, que encara que feia poc temps que havia començat ho feia molt bé i anava



progressant dia a dia. El que van dir va ser veritat perquè el meu resultat va ser quedar quarta i per a mi va ser una sensació molt agradable. M'agrada anar a nedar perquè estic amb contacte amb l'aigua i quan em tiro em sento com alliberada, perquè m'oblido dels problemes, desconnecto de les classes i dels exàmens.

2. 2 ENTRE REM I REM, REMO PERQUÈ SE M'EMPORTA LA CORRENT, Teresa

Fa tres anys vaig començar a fer rem, perquè volia fer un esport i un amic meu em va dir d'apuntar-me, ho vaig provar i em va agradar. Vaig aprendre a remar amb una noia que també fa aquest projecte, Marta Subirats.

És un esport que requereix molts de dies d'entrenament ja que es molt dur i necessita molta perfecció. Entreno tots els dies dilluns, dimarts, dimecres, dijous i divendres a les 19:00h i dissabte i diumenge a les 8:30h o 9:00h.

Quan entrenem ho fem de varies maneres. La gent es pensa que només remem, però no és així. A part de remar, anem a córrer, fem bicicleta, algun dia nedem per relaxar els músculs i fem ergo metro (maquina que ens permet remar quan fa mal temps per a sortir a l'aigua).



L'entrenador ens ajuda molt a millorar. Quan hi ha algun error ens ajuda a treure el millor resultat en una competició. Hi ha diverses maneres de remar: individualment, en grup de dos persones o quatre o fins i tot de vuit, en un rem cadascú, en dos... Jo remo de totes les maneres menys en vuit perquè no tenim suficients noies.

La diferencia que hi ha entre remar en doble i tot sola és que en doble necessites adaptar-te a la persona amb qui remes, perquè si no aneu a una, no avançarà i no fareu cap resultat. En canvi, si vas tu sola, vas al ritme que vols i no has de dependre de ningú.



La meva primera competició va ser a Banyoles. Vaig tenir que sortir tot sola i portava molt poc temps remant. Quan em van donar la sortida al principi, tot anava bé però als 50m finals vaig caure a l'aigua. Des d'aquell dia ja no volia tornar a remar tot sola perquè tenia por de tornar a caure. Vaig tardar un any en tornar a confiar en mi per a tornar a remar tot sola però ho vaig aconseguir gràcies als entrenadors que em van ajudar molt.

Competint, també et relaciones amb altra gent d'altres clubs. Jo per exemple vaig fer una regata on vaig conèixer a una noia que es deia Clara que és de Tortosa. Des de llavors som amigues i sempre que havíem de fer una competició ens ajuntàvem, però ara ja no podem remar juntes perquè al meu club ha vingut una noia nova i ella es borra de rem.



Quan remo em sento molt bé amb mi mateixa ja que se m'obliden tots els problemes que he pogut tenir durant tot el dia. No he guanyat cap medalla però estic molt orgullosa del que faig i com vaig evolucionant cada dia.

2. 3 DIBUIXANT LA MEVA VIDA, Lluïsa

En la zona de l' OUT, una de les maneres en que apreng fora de l' institut, és amb el dibuix.

És una afició que vaig començar a veure que m'agradava des de fa uns 3 o 4 anys, quan la meva germana petita, Esther, em va animar a dibuixar amb ella, a partir d'un còmic.

A mi m'avorrien els jocs, però finalment vaig cedir. Vaig començar a dibuixar i vaig veure que m'agradava. M'ho passava bé i per això li vaig començar a dedicar-li molt de temps. M'agraden tot tipus de dibuixos i d'estils però principalment, el manga. El manga em va començar a agradar a causa de que la primera sèrie que vaig veure en tota la meva vida, suposo que va ser una d'aquest tipus, Jeanne la lladre kamikaze. Em vaig interessar per aquesta tècnica i vaig veure que era un estil de dibuix molt estès al Japó.



El manga és el còmic d'origen japonès, desenvolupat a finals del segle XX. Ha tingut un llarg i complex precursor en la història de l'art japonès. És un còmic apte per a totes les edats i inclou una àmplia gamma de temes: acció - aventura, romanç, esports, drama històric, comèdia, ciència ficció - fantasia, etc. És un dels estils que més m'agrada.

Des de petita que veig anime per la televisió (manga televisiu o dibuixos animats). M'agraden molt les històries que hi surten i que fan els autors japonesos.

Moltes vegades dibuixo per que sí, sense cap motiu, però altres dibuixo com em sento, canvio les expressions de la cara dels personatges, segons com estic cada dia. Normalment dibuixo a l'estiu ja que durant la resta de l'any tinc molta feina.

Quan dibuixo a l'estiu em poso música de fons, perquè també m'agrada molt escoltar tot tipus de música.

He passat molt de temps veient històries manga que feien per la televisió. Des de llavors sempre n'he vist, principalment, pel sol fet de que t'expliquen històries que passen a gent real, que els hi pot passar a qualsevol, que la majoria no són històries fictícies i que expliquen fets que et marquen molt, de vegades et fan plorar, de vegades et fan riure...

Tots els meus dibuixos els tinc dintre d'una carpeta que a la portada hi posa "Manga Zone". Espero que d'aquí a poc temps estigui completa i que quan sigui gran pugui veure els meus dibuixos i passi una molt bona estona.

Una vegada vaig veure per internet que feien una trobada "El saló del manga" que es fa una vegada a l'any a diferents llocs d'Espanya. Un d'ells es realitza a Barcelona. Allí es reuneixen tot de persones amb un únic interès, el manga i el anime.



L'any passat es va realitzar vora el novembre, més específicament, del 1 al 4 de novembre. Fa dos anys vaig conèixer al saló del manga a un autor; Hiroshi Hirata, aquest escriu històries de samurais, ja des de fa molts anys. L'any passat vaig poder conèixer a Luis i Romulo Royo, aquests em van dibuixar una noia com a record, dintre d'un dels seus llibres i em

vaig fer una fotografia amb ells.

A partir d'aquesta iniciativa del dibuix manga m'he plantejat moltes vegades d'anar a visitar per una temporada tota la zona d'Àsia, principalment, el Japó, d'on és el manga. M'he interessat molt pels seus costums i per la seva cultura i ja m'he llegit molts de llibres relacionats amb el Japó. Diuen que la



gent de tota aquella zona, posen molta iniciativa en el seu treball i molt d'entusiasme per tenir un bon futur. Una de les coses que em van impactar molt del Japó, és que s'interfereix l'actualitat amb l'antiguitat del país. Et pots trobar un temple de més de 200 anys i al costat mateix pot haver-hi un gran i enorme gratacel.

Amb aquesta activitat em relaciono amb altra gent que també li agrada tot aquest tema i ens informem mútuament de coses que han passat, que han exposat, que han fet noves, etc. A vegades també m'he relacionat amb altres autors de llibres que són bastant coneguts, i em diuen si ho faig bé, malament, si tinc que continuar amb aquesta línia, en general, em donen consells.



Gràcies a aquesta afició, vaig conèixer al padrí del meu pare. Ell des de molt petit ha estat dibuixant, al igual que jo, a partir dels còmics que tenia a casa seva. Més endavant es va presentar a una empresa per fer els esbossos dels dibuixos d'una sèrie de gots de vidre per veure. Primerament no se'l van prendre seriosament, però més tard, s'ho van pensar dues vegades i finalment el van acceptar. Actualment, dibuixa tot tipus de coses amb tot tipus de tècniques i estils.

A vegades quan vaig a Barcelona, passo per casa d' ell, li ensenyo els meus dibuixos i aprenc nous consells per als següents que faré més endavant.

Conec també nova gent quan entro en alguns del fòrums d' internet on persones d'altres llocs pengen els seus dibuixos i altra gent comenta com ha estat realitzat, quina ha sigut la seva font d'inspiració... Em llegeixo les seves opinions i les aplico en el meu dia a dia de dibuixant, així millorant la meva tècnica i estil.

Penso que a través d'aquesta afició, aprenc noves coses, conec a noves persones que em poden ajudar en el meu camí, per a que algun dia pugui fer un dibuix manga per mi mateixa, crear-ne un personatge i fer una història.

2. 4 DEL BASTÓ ALS GUANTS, Nadia

Vaig començar el setembre del 2000 a l'edat de 3 anys a fer twirling. Em van apuntar els meus pares perquè hi anaven les meves cosines però elles s'ho han anat deixant i jo vaig seguir fins a l'octubre de 2012.

La meva trajectòria en el twirling ha sigut un poc complicada, ja que vaig començar en unes entrenadores no molt bones, i no m'ho passava molt bé, però els meus pares em van obligar a seguir. Per sort, després hi van haver problemes entre les entrenadores i en el club, això va provocar un canvi d'entrenadores on tot suposadament va canviar a millor.



En el twirling, aprens a estar el dia a dia amb més gent, a conèixer en equip. També ens vam començar a relacionar amb atletes d'altres clubs. Hi havia alguna gent que només et relacionaves dins del pavelló i després fora ja no, però hi havia d'altra en la que feies molt bones amistats. Ara moltes atletes en les que em parlava no tinc gaire relació, però tinc una amiga de l'Ametlla de Mar que hem seguit en contacte, després una altra d'Ulldecona que la vaig conèixer en una competició a la que vaig anar quan ja no feia twirling, però vaig anar a veure-la i a partir d'allí ens hem fet moltes amigues.

El problema és que per a qualsevol esport competitiu necessites moltes hores d'assaig. Per exemple, el twirling en temporada d'estudis, nosaltres entrenàvem els dilluns i dimecres de 17:30 a 20:30, el divendres de 18:30 a 21:00 i els dissabtes de matí de 10:00 a 13:00 i de tarda algunes vegades més. En temporada d'estiu o en algunes vacances entrenàvem de 10 a 13 i de 17 a 20, això m'engabiava molt, ja que a l'estiu no poder tenir temps per anar a la platja, o veure que els teus amics queden tots els dies i que tu has d'estar entrenant, em feia sentir com empresonada perquè no podia fer res.



Vaig tenir la sensació de que no era estiu, que no podia passar-m'ho bé, fins i tot vaig pensar moltes vegades que preferia que sigues hivern, i volia anar a classe. Després, en temporada de competició, se'm passava un poc la sensació d'engabiament, però m'estressava molt i em posava molt nerviosa perquè tenia temor de que em sortís malament el ball i fes el ridícul. Algunes vegades, m'ha passat que els nervis m'han traït

i m'ha sortit molt malament però a la següent competició em sortia molt millor, i es podria dir que arreglava un poc el desastre de la competició anterior.

He competit a molt llocs, ja que vaig començar des del 2001 fins al 2012. El lloc més a lluny que vaig anar va ser a Murcia, però va anar molt malament. Després, he anat per l'Hospitalet, Blanes, Magraners, Cervera i alguns pobles de per aquí a prop com Amposta.

Competint no era molt bona i quasi sempre quedava per la meitat en individual, i a pòdium en equip (en quan a classificació) , tot i que l'última temporada em van anar les coses millor i vaig quedar 3^a de Catalunya i 4^a d'Espanya, però en equip va ser una temporada molt dolenta. Jo personalment en individual m'he quedat alguna vegada en blanc, però m'he inventat un tros i m'he enganxat quan he pogut al muntatge que tenia entrenat, i en equip si et perdies podies mirar les teves companyes i seguir el que estan fent.



Quedar-te en blanc és molt possible, ja que per exemple, jo havia de posar la ment en blanc, perquè sinó em posava molt nerviosa davant de tanta gent, tenir a la que professora que t'entrena mirant-te sabent que si fas alguna cosa que no tens muntat s'adonaran...

Jo ara ja no faig twirling ja que tenia uns horaris molt marcats i això m'estressava, i van haver problemes entre l'equip que havia de fer i les entrenadores. Ara vaig al gimnàs, ja que a una amiga i a mi ens feia goig apuntar-nos, tot i que al principi ens feia por com podia ser la gent del gimnàs.

En quan horaris em va molt millor perquè vaig quan puc i/o m'apeteix.

2. 5 VIATGE EN BOLES, Carles

La meva manera de aprendre fora de l' institut és viatjant. La meva manera de recordar els meus viatges és mitjançant les boles de neu. A cada viatge que faig compro una bola de neu relacionada en el lloc que estic, així quant estic a casa i les veig damunt de la prestatgeria em venen tots els records dels bons moments que he viscut en aquells entorns.

Els primers viatges que vaig fer van ser a Barcelona amb els meus pares cada any pel meu aniversari. Va ser el primer cop on vaig veure com era la vida en les grans ciutats, i també com era la gent d'altres cultures. Aquestes experiències van ser molt importants per a mi perquè va ser el primer cop que indirectament vaig canviar la meva forma de viure.

Als deu anys vaig fer un dels viatges més importants de la meva vida, ja que vaig tenir que agafar l'avió per anar a Canàries, sent el viatge més llunyà que he fet fins ara. Allí va ser on vaig estar més temps convivint amb la gent d'aquell indret. La veritat es que en aquest viatge no és que m'enriquís molt culturalment ja que no hi ha molta diferencia entre el meu poble i les illes Canàries, ja que formen part d' Espanya.



A segon d' ESO vam fer un viatge a Paris amb tot l' institut. Allí va ser on realment pots veure com viuen en un altre lloc del món. Em vaig quedar molt sorprès amb el tipus d'horaris que tenen allà, com l'hora de dinar, sopar, berenar, etc, i també el rol de les persones en aquella societat és diferent a la nostra. El caràcter també era diferent del nostre, ja que allí són molt més reservats, educats, i un poc freds, en canvi aquí a Espanya la gent es molt més alegre, oberta, i un poc mal educada. Allí es on vaig comprar la primera bola de neu, a una botiga ambulat.

El viatge on vaig aprendre més va ser aquest estiu, quan vaig anar de creuer. Es una experiència fascinant perquè un dia et despertes en un lloc on la gent es baralla per un tros de pa, i el dia següent estàs a una ciutat on la gent tira a la brossa el caviar perquè no tenen més gana.

La primera parada va ser a Tunísia. El sorprenent d'aquell espai era el paper de la dona. Està infravalorada, marginada i té tot el menyspreu de la justícia. La veritat és que jo em sentia un poc malament ja que veia un munt de misèria i al creuer hi havia un munt de menjar, on tant jo com la gent que hi havia allí el desaprofitava, mentre que amb la quarta part del menjar que consumien, una d' aquelles famílies podia sobreviure un mes.



La següent parada va ser a Roma. Després de viure en un lloc amb molta misèria, vam anar al Vaticà, on tot eren luxes. Em va sorprendre un poc la desmesurada riquesa que hi podia haver en una banda del món, on es podria dir que els diners els llancen pel balcó on surt el Papa, i a un altre lloc del món, la gent mira un caramel, com si fos un tresor. Al sortir del Vaticà vaig anar a Roma, on el poder de l'església està present en cada lloc d'aquella fantàstica ciutat. Els llibres et poden explicar tot el poder que tenia l'església en aquella època i altres coses, però la millor manera de entendre-ho es anant allà i veureu amb els tres propis ulls.

En aquests moments, quan passo per davant de les boles de neu comprades en cada viatge, hem recorda els bons moments que he viscut.

2.6 SENTIMENTS AMB NOTES I CORXERES,

Montserrat

Des que era molt petita sempre me tingut que espavilar sola, inclús vaig tardar molt més anys que els altres a fer amics, a part, els meus pares sempre estaven treballant i el meu germà passava de mi i només em pegava. La poca feina que ens manaven a primària la feia al bar dels meus pares per no estar sola a casa ja que em feia una mica de por, òbviament al bar sempre hi havia encès un canal de videoclips musicals, em vaig arribar a saber totes les cançons espanyoles de l'època, que passaven per aquell canal.

Els anys van anar passant, poc a poc, i la situació no millorava, continuava sense tenir amics però sempre em sorprenia cantant alguna xorrada, de fet no sé quan exactament vaig començar a cantar, tothom ho fa alguna vegada en la vida i a mi m'agradava, així que cantava contínuament. Bàsicament canto des que tinc ús de raó i quasi tots els dies.

Les cançons també transmeten sentiments segons la lletra, el to de veu, les notes... A mi personalment m'agraden més les cançons que ho fan que no les cançons comercials que només serveixen per passar l'estona. La música permet també relacionar-te, des del meu punt de vista és un canal de comunicació que no necessita un idioma concret.

A poc a poc m'he adonat que l'única manera en la que expresso els meus sentiments és cantant, arribant al punt que la gent m'ha dit insensible perquè no els sé mostrar i me'ls guardo. Els trec a través de la música ja que la música també s'interpreta, tu ets l'actor i la música és el diàleg i la història.

El dia de les jornades multiculturals del 2012 vaig cantar una cançó al karaoke, "Wherever You Are" de One Of Rock. Tothom em va aplaudir i inclús van començar a cridar "tú sí que vales" alhora, això em va donar confiança.

Al desembre del 2012, quan vaig anar a l'intercanvi la meva amiga alemanya es va posar dolenta i mentre els meus amics anaven amb la persona que havien conegut, jo anava a casa d'una família que no coneixia de res però per sort sabien espanyol i ens enteníem. El fill gran és cantant a Hamburg i toca molts instruments. Una tarda es va posar a assajar cançons amb piano i jo em sabia una, *No One* de Alicia Keys. Li vaig dir a la meva amiga alemanya, que era la seva germana, i ella li va dir al seu germà (ella ja m'havia sentit cantar el primer dia) i el seu germà em va fer cantar. Em va dir que era una llàstima que podria haver anat amb ell a quatre concerts que havia fet aquell cap de

setmana, que cantava molt bé i que volia que em quedés més temps per a que em presentés el seu millor amic, el qual també és cantant, i que podria anar als seus concerts i cantar en ell però això ja no va ser possible.

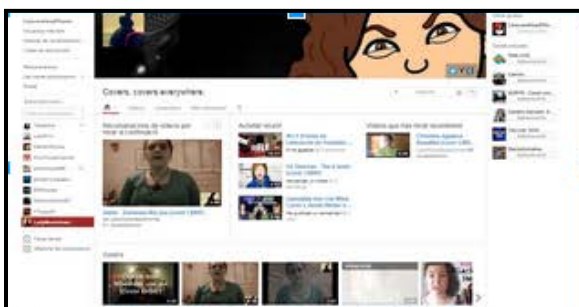
Va ser una experiència molt nova i bonica i una mica més i podria haver actuat a Hamburg però malauradament no va poder ser per falta de temps.

Cada gènere musical aporta alguna cosa i cada persona s'identifica més amb un gènere que amb un altre; el rock, per exemple, crec que moltes cançons aporten una mescla de ràbia, amor i melancolia i la fusió de la lletra amb la melodia la trobo quasi perfecta. El pop crec que més que sentiments aporta oblit, amb una lletra i melodia senzilla la gent es posa contenta i s'anima tot i que hi ha també cançons tristes la lletra no sol estar molt treballada. El reggae no el puc suportar molt, a la gent la sol relaxar però a mi m'estressa molt, el trobo insuportable, sols una o dos cançons m'agraden.

Per millorar en una cançó l'escric en un foli i l'escolto moltíssimes vegades amb el meu mòbil, llegeixo el paper i poc a poc me la vaig sabent, si és en anglès, repasso les paraules que no se pronunciar, les escolto bé i les imito, normalment en dos dies ja la sé bastant bé. De fet, quan cantes en algun altre idioma escoltar cançons t'ajuda a millorar el teu vocabulari i pronunciació, i d'aquesta manera, he après moltes paraules d'altres llengües sobretot coreanes, xineses, japoneses, italianes i franceses això si, em sé cançons senceres però no el significat de cada paraula.

Actualment, tinc un canal de YouTube on penjo covers de cançons, tinc molt pocs subscriptors i poques visites però vaig fent. Després d'assajar unes quantes vegades les cançons amb la llibreta em gravo cantant-les, edito el vídeo una mica per a que quedi bé i el penjo.

El canal també m'ha fet descobrir la meva passió pels vídeos i també gravo diferents vídeos que penjo a un altre canal amb l'esperança que li agradi a alguna persona.



Alguns amics m'han dit que em podria presentar a algun concurs de cant, altres m'han dit que si jo volgués ja podria fer concerts a molts llocs però jo no tinc ni contactes ni sé com funciona aquest món, però cantar no es l'únic que m'agrada

així que si pogués intentaria dedicar-me a més d'una cosa, una d'elles seria la música. Tot i que no crec que la meva família estès d'acord en que em dediqués a la música, no

valoren el que significa per a mi i inclús se'n riuen, l'únic que fan es desanimar-me així que no els ho penso demanar l'opinió en res del que faci, si els ho agrada bé i sinó també.

2.7 UN MÓN IGUAL, TOT DIFERENT, Simone

Aïcha es una noia d'origen marroquí vinguda d'Oujdia un petit poble del Marroc fronterer amb Algèria, que va venir viure a Sant Carles de la Ràpita a causa del treball dels seus pares.

En un principi, quan va arribar al poble, se sentia sola per que la única paraula que sabia dir era “claro”.

Quan la van apuntar a l' institut, va començar anant a l'aula d' acollida, un lloc especial on van els alumnes nou vinguts per a aprendre l' idioma i conèixer el lloc al qual han arribat.

A partir d' allí és on ens vam conèixer.

Jo coneixia a Aïcha de vista pels passadissos de l' institut i l'havia vist parlant algunes vegades amb Kamila una companya de classe que també anava a l'aula d' acollida i sabia que no parlava ni català ni castellà per que la sentia parlar en anglès.

Alguns cops, la veia pel carrer amb la bicicleta o passejant amb les seves germanes. Ens saludàvem però no sabia com parlar-li, perquè jo era una persona gairebé nul·la en l'anglès.

Un dia, tornant cap a casa des de l' institut, em vaig trobar amb Kamila que anava amb ella i la seva germana Chaymae, i vam començar a intentar parlar en anglès. Aquell dia feia molt de vent, i se li va escapar una paraula en francès, i com que jo tinc una mica de coneixement vers aquest idioma, vam començar a entendre'ns millor.

En un principi, era molt graciós, per que parlàvem com una espècie de “poti poti” entre francès i anglès. Ens costava una mica d'entendre'ns fins i tot una vegada vaig haver de trucar ala meva mare per que m'ajudés a entendre el que l' Aïcha m'estava intentat explicar.

A mi, em va servir molt perquè gràcies a l'esforç que vaig haver de fer per a entendre-la i comunicar-me amb ella el meu nivell d'anglès i de francès va millorar



bastant i això acadèmicament em va aportar un suport.

Poc a poc ella va començar a introduir algunes paraules del català, però nosaltres no vam deixar de parlar aquella mescla d'idiomes.

Quan ja vam començar a poder comunicar-nos més obertament ella em va

ensenyar unes quantes paraules del marroquí. Això va fer que jo em comencés a interessar per la cultura i les costums àrabs, em feia tatuatges de henna i jugàvem a jocs típics d'aquella regió.

Algunes tardes anava a passejar amb ella i les seves germanes, Chaymae y Fatima. La mes petita, anava dient-me els noms de totes les coses que veiem per carrer en marroquí i quan arribàvem a casa, em preguntava del que me'n recordava.

Aleshores vam començar a parlar en un idioma propi que contenia paraules del francès, anglès, del català, castellà i marroquí.

Molt sovint m'invitava a casa per a les festes més tradicionals como ara podria ser, la festa de Corder. També hi vaig anar per a l'aniversari de la seva mare que el vam celebrar a l'estil marroquí.

Les seves costums cada cop em semblaven més interessants i fins i tot l'ajudava a fer algunes pastes típiques o el famós "cous-cous".

M'ho passava molt bé inclús començava a escriure algunes paraules en àrab i per practicar-les, jugàvem a jocs de taula, com ara a cartes, o al joc dels noms. Per apuntar les puntuacions i qui estava guanyant em feia escriure a mi els seus noms en àrab.

Aïcha m'explicava moltes coses del seu país, com ara els preus de les coses, que eren molt més barats, o que la relació entre germà i germana solia ser molt dolenta, o simplement la seva forma de viure.

Això em va fer adonar, que les persones estem acostumades a viure mirant sempre en els mateixos ulls, a no veure res més del que tenim davant, però, en la meva opinió, crec que és interessant saber que en altres llocs les coses són diferents, i que el respecte sempre a d'estar per davant de tot.

Si ens parem a pensar, sense anar molt lluny, a la casa del teu veí ja hi ha uns costums diferents als teus.

I penso que això és una cosa molt interessant, perquè just aquestes petites diferències fan que cadascú sigui diferent, i que en el món cadascú pugui desenvolupar el seu paper per a que tot funcioni correctament.

Per a mi, conèixer una persona com ara la Aïcha, m'ha canviat la manera de veure les coses, perquè el saber, forma part d'un mateix i jo gràcies a ella i a les ganes de voler aprendre i adaptar-me per a tenir una nova amiga, m'ha obert molt el meu camp de creixement.

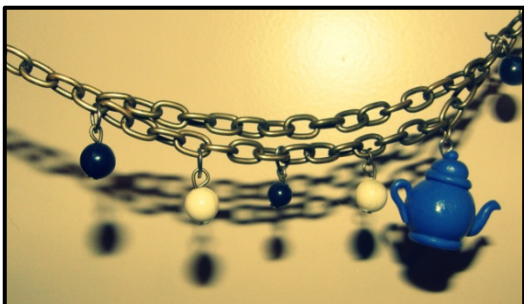
2.8 FABRICANT LA MEVA VIDA, Frida

No recordo ben bé quina va ser la meva primera manualitat. El que sí que recordo era el perquè les feia. La meva principal motivació era veure joguines per la televisió i intentar fer-les. Mirava els dibuixos animats quan sortia de l'escola, i quan feien la publicitat, em fixava bé com eren les joguines. També m'encantaven les sèries d'heroïnes com Sakura la caçadora de cartes o la màgica do re mi, i en ocasions, també intentava fer-me els seus vestits, amb llençols. Em feia els seus complements i així d'alguna manera vaig començar a fer coses intentant imitar-les.



Així vaig anar començant poc a poc fent jo mateixa les coses que m'agradaven, i vaig començar a fer-les per a fer regals, decoracions per als Nadals, aniversaris... i així vaig anar agafant cada vegada més afició.

M'encantava fer coses amb plastilina, després vaig començar a utilitzar l'argila,



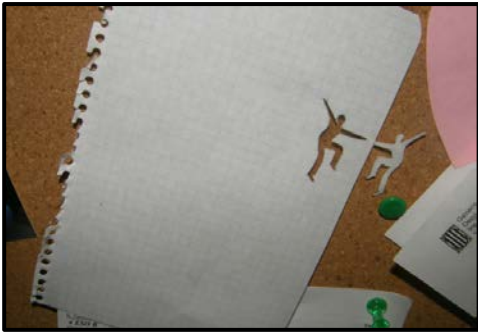
tot i que encara seguia amb la plastilina. De fet mai l'he deixat. Ara, faig moltes coses amb fimo, una pasta similar a la plastilina, amb colors i que quan la poses al forn es torna dura. Va molt bé per a fer bijuteria i altres complements.

També, el que sempre he fet i encara no he deixat han sigut les manualitats de paper. Sempre m'ha agradat molt pintar i tota mena d'aquestes coses que requereixen una certa paciència.

També m'ha interessat sempre la cuina. El fet, al igual que les manualitats, coses noves. És i ha sigut sempre el meu objectiu. La meva afició per la cuina, sempre hi ha estat, però vaig començar a realitzar-ne ja que al meu germà li encantaven els panellets de xocolata. Així que, com estudiava a Barcelona, cada cap de setmana que venia l'hi en feia i li encantaven.

Començant per els panellets i acabant per altres plats de més dificultat, la cuina és una afició més que m'encanta i aprofito sempre que puc per fer alguna cosa.

Al llarg de tota la meua trajectòria aficionada fins el dia d'avui he tingut les

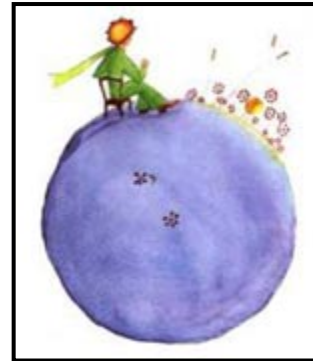


grans influències de molts de factors. En les manualitats, el meu pare, que és escultor d'inoxidable i un dels meus tiets, que és professor de belles arts a la facultat de belles arts de València i m'han inculcat moltíssim certes tècniques per a millorar quan feia les

manualitats. Gràcies a ells vaig aprendre a acabar les coses bé, polides i en una presentació decent, a cuidar el més mínim detall i amb precisió.

En quan a la cuina la que m'ha instruït molt ha sigut la meua mare. La meua àvia també, però malgrat el poc temps que hem tingut per a passar juntes fent coses d'aquestes, la meua mare sempre ha estat en mi a l'hora de la cuina i sempre m'ha ensenyat els seus petits trucs.

Una altra cosa que m'ha marcat i que ho segueix fent, és el llibre de "El petit príncep". És un llibre que m'he anat llegint sempre i que sempre m'ha ensenyat alguna cosa. Les seves lliçons sempre les he tingut present i m'han ajudat moltíssim en certes situacions quotidianes. Té grans frases com "l'essencial és invisible als ulls" o "va ser el temps que vas passar amb la teua rosa el que la va fer tant important".



Frases com aquestes et creen certa sensibilitat, i si hi reflexiones, un altra manera de veure les petites coses.

En quant al meu futur, tenia en ment o bé dedicar-me al periodisme o bé a les arts plàstiques. Sincerament les dos són coses que em criden l'atenció, una perquè m'he dedicat tota la vida i sempre l'he tingut clara, l'altra, perquè és la que sempre he tingut clara (les arts plàstiques) és una carrera en poques sortides i per això la meua opció de reforç era el periodisme.

2.9 LA MAQUINA DE MOMENTOS. Vivian

Recuerdo aquel día, estaba en tercero de primaria y fuimos de excursión al planetario de Madrid. Como siempre preparé con ilusión mi mochila e introduje en ella mi objeto más Preciado, aquella cámara gris de carrete, aquella que me acompañaba a todas las excursiones, en todas mis vacaciones y la cual poco a poco me hizo ver que mi gran afición era la fotografía.



De pequeños a veces tenemos tantas aficiones y nos gustan tantas cosas que en realidad no sabemos cual es la más valiosa para nosotros, pero al fin y al cabo solo las de verdad siguen permanentes con nosotros a pesar de que pasen los años... y es el caso de mi afición con la fotografía.

A medida que me iba haciendo mayor aumentaba mi pasión por esa afición que comenzó siendo puntual y me fui dando cuenta que era realmente lo que me gustaba y deseaba, pero no solo me daba cuenta yo de ello... También se iba dando cuenta mi mamá. Cuando llegaba de las excursiones, ella siempre iba al día siguiente a llevar el carrete para ver enseguida las fotos que había hecho, y siempre le gustaban y hasta en ocasiones quedaba muy sorprendida de lo que había sido capaz de fotografiar sabiendo únicamente mirar por el agujerito y apretar el botón.

Al igual que avanzaban mis ganas por fotografiar cosas, también avanzaban las tecnologías y salieron al mercado las cámaras digitales, tuve 3 y de las cuales rompí 2.



Mi primera cámara digital, como siempre, me la compró mi mamá y me hizo mucha ilusión. Era de color rosa, me encantaba, pero en una excursión sin darme cuenta salió disparada y se rompió... Lo pasé realmente mal por muchos motivos; se había roto, era prácticamente nueva y lo más importante me negaba a volver a la cámara de carrete adoraba poder ver al instante las fotografías que había realizado... A los meses mi madre me volvió a comprar otra cámara, en este caso era del mismo color que mi primera cámara, de color gris. Sin duda sabía que esta cámara debía cuidarla como mi vida porque sabía lo que significaba para mi quedarme sin cámara de fotos, esa sensación rara que experimente al pensar que no volvería hacer fotos durante

un gran tiempo, pero el destino es como es y volvió a romperse... Esta vez me dolió incluso más que la primera, ya que era la segunda vez que sentía esa horrorosa sensación de que a partir de ese momento algo en mi vida faltaría...

Esta vez para poder obtener otra cámara tuve que esperar como casi medio año, ya que mi madre estaba harta de comprarme cámaras cada vez que se me rompieran, y yo por una parte lo entendía pero evidentemente no me gustaba... Pero una vez más llego el momento esperado, volvía a tener en mi manos una de esas cámaras con las que podía ver mis fotografías al instante, de color negro y mucho mas buena que las dos anteriores. Mi madre me hizo prometer que esta la cuidaría como si fuera yo misma, y así lo hice... Esa cámara ha sido mi compañera en muchos momentos de mi vida, he ido a conciertos con ella, a Viajes, he fotografiado momentos especiales, muy especiales y de hecho aún el uso.

Y como antes ya he dicho, la tecnología avanza... descubrí las maravillosas Cannon, pero claro eran muy caras y para gente realmente profesional, la deseaba con todas mis ganas, pero estaba claro que no la tendría. Siempre que pasaba por un escaparate y las veía me quedaba como si un niño pequeño pasara por una tienda de juguetes y viera ese juguete que tanto desea, y mi madre se daba cuenta de ello, además yo también en ocasiones se lo insinuaba a pesar de saber que no la tendría.

Reflexionando sobre esto, me he ido dando cuenta que si no tuve una Cannon



antes es porque mi madre seguramente pensaría que no estaba capacitada para tenerla y no le iba a saber dar el uso que realmente se merecen este tipo de cámaras...

Pero un día cambio ese pensamiento de mi madre, y al llegar del instituto encontré encima de mi cama un gran, inmenso paquete envuelto en papel del Corte Inglés. Incluso sin abrirlo sabía perfectamente que dentro de ese paquete se escondía ese gran sueño de todo aquel que tiene como afición guardar su vida, sentimientos, emociones tres una cámara y como recompensa una fotografía... y exacto, ahí estaba mi Cannon, mi preciada Cannon... Pero no venia sola, venia con un montón de complementos: dos objetivos, trípode, funda y un libro para que supiera usarla ya que tener una Cannon no es tener una cámara de cien euros con cuatro botones.

De la emoción, hacía fotografías a absolutamente todo, me encantaba tener en mis manos lo que llevaba soñando años y envidia al cual tenía una, y ahora yo era una de esas personas afortunadas.

Hoy en día ya puedo decir que mi gran afición es la fotografía, no lo veo como una forma de vida, pero si como una forma de calmar mi vida... Mi cámara es mi gran psicólogo, es la que me hace expresarme, desahogarme, sentirme mejor... No he encontrado aún nada ni nadie que me haga sentirme de una forma diferente a la que me siento tras hacer una simple fotografía y espero que esa sensación no cambie nunca.

2.10 LOS VÍDEOS, MI VIDA, David

Empecé a hacer vídeos hace cuatro años ya, y la verdad es que se me da muy bien. Poco a poco voy buscando información sobre los vídeos, cómo se hacen y cómo montar vídeos, algo más profesional, cada vez más profesional, para así tener más práctica sobre este mundo.

Me lo paso bien haciendo vídeos, ayudando a otros alumnos a hacer-los, porque hay algunos que tienen que entregar un trabajo y no saben cómo. También hago fotografía. He hecho un curso por Internet de photoshop, para aprender más. Entre muchas otras actividades, una es la informática, como arreglar ordenadores, problemas que hay en los ordenadores, todo eso... tecnológico. Y también se me da muy bien. Empecé a hacer esto mirando vídeos por Internet, aprendiendo de otras personas, y así cada vez más y más, hasta llegar a un cierto nivel.

Tuve la suerte de tener dos profesores que me ayudaron mucho. Uno se llama Alfred y el otro se llama Carles. Por ejemplo, con Carles cada viernes ponemos música en el patio o vídeos, hacemos actividades para que los niños lo disfruten y lo pasen bien, como fiestas de final de curso, fiestas de entre trimestre... Cosas así.

Alfred me explica más cosas sobre cómo se hacen los vídeos más profesionales, porque yo pensaba que hacer vídeos solo era grabar y editar, pero en verdad es algo más complicado. Tienes que saber los puntos, la cámara donde tiene que estar y todo en orden, porque si no, aunque la película o el vídeo que vas a hacer te salga bien, en el fondo sabes que no está bien hecho, porque no es la forma correcta, hacerlo; sin guión, sin nada, es decir: todo de mente.

Cada vez hago videos distintos, a veces hago de risa, otras veces videoclips, de miedo, de todo tipo, lo que a mis amigos quieran para pasar el rato y divertirnos.

En sí, quiero aprender a saber sobre eso del audiovisual y todo esto, pero no creo que sea buena idea. Lo tomaré como un hobby, bueno, más que un hobby, mucho más... Y me gustaría saber de Informática, que también se me da muy bien.

LLENGÜES	<p>l'institut.</p> <p>Pots aprendre-les també, a l'hora de fer els intercanvis amb altres alumnes d'altres països del voltant, com ara Alemanya, França, etc...</p>	<p>d'una determinada llengua i conviure-hi en aquest dia a dia, per tal de saber-ne més sobre la llengua. També, mirant pel·lícules, series o llegir llibres i revistes en un altre idioma.</p>
COMPETICIÓ	<p>Dintre de l' institut, més específicament, entre els alumnes d'una determinada classe, normalment hi ha competicions entre ells per veure qui és el favorit del professor/a, el/la que ha tret més bona nota, etc.</p>	<p>Fora de l' institut hi ha altres tipus de competicions, com ara, la que hi pot haver-hi entre dos equips de futbol, dos esportistes de gimnàstica rítmica, o fins i tot, en un concurs..</p>
MÚSICA	<p>Dintre de l'horari escolar, estudiem la música tant d'una manera històrica com auditiva, però sempre les cançons que ells troben més convinents per a nosaltres.</p>	<p>Fora, pots aprendre idiomes diferents escoltant música amb una altra llengua, com l'anglès, japonès, francès, etc.</p> <p>Mentre ho estàs escoltant ho tradueixes mentalment entenent així millor l'idioma. Aprens música més profundament en un determinat camp, si vas a classes extraescolars.</p>
	<p>L'esforç dintre de l'aula a la majoria no ens agrada gaire, però ho fem per poder</p>	<p>També ens esforcem per una afició o alguna altra cosa. Però la diferència</p>

ESFORÇ	aconseguir el treball que volem fer de gran i treure unes bones qualificacions finals. L'esforç a l' institut, la majoria, el realitzem per obligació.	que hi ha, és que, quan ens trobem a l' institut ho fem per obligació, en canvi quan és per una afició, ho fem perquè ens apeteix i perquè volem millorar i perfeccionar el que fem.
AMISTAT	Dintre de l'aula ens pot servir l'amistat per si no entenem algun concepte o treball i, si l'amic o amiga ho entén, ho pot explicar o si tens algun amic o amiga d'una altra nacionalitat pots practicar el seu idioma amb ell/a, com per exemple, l'anglès o el francès (els més habituals).	A vegades tens companys en els que passes bons moments o que teniu un interès en comú. Amb aquests aprens coses que moltes vegades no t'ensenyen a dintre de l'institut, però que tens ganes d'aprendre-les perquè t'agraden.

A partir d'aquesta relació de paraules que uneixen l' IN i l' OUT vam fer un altre debat de buscar quines son les coses que motiven a la joventut fora de les classes i pensar com introduir-les o donar idees de com es podria millorar l'aprenentatge escolar.

3.2 MILLORES DINTRE DE L' IN

- Grups partits o grups dividits:

Quan l'aula es divideix en dos grups, l'aprenentatge és més favorable, ja que el professors poden prestar més atenció a cada alumne. Aquesta mesura seria possible si les classes fossin constituïdes amb deu o quinze persones.

També seria favorable per a una bona educació, que suprimissin la regla dels grups constituïts pel nivell de les notes, ja que els grups on hi ha una bona qualificació, avança, mentre que els que tenen un baix nivell, es queden estancats i al final s'enredereixen més del que estaven.

- El canvi Primària a ESO:

És radical, ja que passem de ser els més grans a ser els més petits. Canviem d'espais i d'amistats. Una de les maneres de suavitzar aquests xoc social i acadèmic seria com fan molts col·legis privats, fer l' ESO al mateix recinte que Primària, o entrar a l' ESO a l'edat dels catorze anys.

- De què serveix el que fem a l' institut?

Algunes de les coses que ens ensenyen ens poden servir per a la nostra vida quotidiana, per a fer càlculs, o saber el que va passar en el passat per a intentar evitar que es repeteixin els mateixos errors en el present o futur, o saber més cultura, anar de viatge i poder entendre la gent d'aquell lloc i poder comunicar-nos...Però hi ha altres coses que no ens serveixen per a res, coses que són més especialitzades en un tema que no utilitzarem en la nostra vida. Són coses molt específiques que sols serà útil per un determinat grup de gent.

La nostra proposta és que l' institut et prepari per a la vida de fora i no t'ensenyi coses que mai utilitzaràs.

- Inclinació social cap al científic:

A tercer de la ESO, es fan unes assignatures obligatòries, la Física i Química i la Biologia, assignatures que per a algunes persones els servirà per cursos vinents, però que a moltes altres persones no ho necessitaran ja que s'inclinaran més cap al món de les humanitats.

El que vam decidir va ser que tant com s'ensenyi la Física i Química i la Biologia, que també sigui obligatori estudiar per exemple el llatí o el francès (assignatures comunes en les humanitats).

També pensem que no ens les ensenyen perquè volen que ens decantéssim cap a la secció del científic, perquè volen investigació.

- Llibres de text o llibres digitals?

És el gran debat que hi ha hagut des de que han aparegut els llibres digitals a les aules dels estudiants de secundària. Des del nostre punt de vista, els llibres digitals sols tindrien que estar d'una manera complementària i sempre tenir un llibre de paper a les nostres mans.

Els ordinadors ens fan que ens distraiguéssim de la feina principal que hi ha a la classe i que baixi el nostre nivell d'atenció, així fent que baixi també el nostre rendiment.

- Objectiu comú professorat i alumnat:

Molts cops el professor i l'alumnat no cooperen junts, ja pot ser per part del professor/a de fer sols el seu treball i no solucionar el dubtes dels alumnes, o per part del alumne, que ni tan sols no escolta al professor, sinó que tampoc deixa que els seus companys puguin atendre i aprendre la llisó.

Hem arribat a la conclusió de que el professor i l'alumne es tindrien que unir per arribar a un mateix objectiu, millorar l'ensenyament dintre de l'aula, ajudant a l'alumne a superar les barreres de l'educació, i facilitant al professor a fer el seu treball més còmode.

- Ens ho donen tot tant avançat que no tenim iniciativa de fer les coses:

Després de fer molts debats va sorgir una idea interessant, la qual era que a l'institut tot està molt pautat, i al estar tot tan descobert, els adolescents no tenen iniciativa per aprendre i descobrir-ho per ells mateixos.

En canvi, a l' OUT tenim més iniciativa ja que està tot per fer, i un cop aprens una cosa, tens més motivació per assolir nous coneixements.

4. REFLEXIONS

La forma en que hem treballat ha sigut diferent de la que estem acostumats. Hi ha una manera de treballar, la més comuna, que és més formal, on el professor guia a l'alumne amb una sèrie d'idees determinades, en canvi nosaltres hem treballat d'una forma més horitzontal, lliure i en igualtat de condicions entre alumne i professor.

El professor no ens ha marcat ni manat unes pautes per a fer el treball de recerca, ni hem seguit una sèrie de normes, sinó que ens han deixat pensar com desenvolupar i fer el treball per tal de que poguéssim expressar les nostres idees i pensaments més lliurement i poder reflexionar millor sobre aquestes. Això ens ha provocat que augmentéssim la nostra aplicació en el treball.

En un principi ens vam trobar estancats ja que no havíem treballat mai d'aquesta manera i ens va costar adaptar-nos. Una vegada ho vam fer ens vam donar compte de que amb aquesta forma de treball podem arribar a un nivell més alt del que podríem haver arribat, si ho haguéssim fet d'una forma més individual i amb les indicacions del professorat.

Ens hem donat compte que el sistema educatiu està organitzat d'una manera que a nosaltres, no ens dóna la suficient motivació per estudiar i aprendre.

Per tant creiem que la millor forma que tenim per aprendre és quan sentim que el que estem fent ens servirà per al nostre futur, tant acadèmic com social.

Després de molts debats i auto reflexions entre nosaltres, ens em donat compte que treballeu i ens esforcem més en un àmbit que ens agrada, que actualment ho practiquem dintre de l' institut, però que ho explorem i descobrim molt millor fora; com ara, una noia que li agrada fer manualitats, dintre de l' institut pot aprendre tècniques i passos per confeccionar les seves creacions artístiques, amb l'ajuda que ha après fora de forma autodidacta.

Pensem que moltes vegades a l' institut ens eduquen amb massa profunditat en un determinat tema que mai de la nostra vida ho posarem en pràctica, per aquest motiu, la majoria dels adolescents tenen la mentalitat de que l' institut és una pèrdua de temps, perquè no els hi expliquen el que ells creuen convenient que els serveixi per a la seva vida futura. Per això, volem mostrar que, una millora que podria haver-hi seria que els mateixos alumnes puguin triar abans el camí que volen recórrer en el seu aprenentatge acadèmic.

Per tal de millorar l'aprenentatge es podria crear un gran àmbit que sigui més flexible i que l'alumnat es pugui adaptar millor.

El que en general pensem d'aquest tema és que no es poden especificar tant les coses, fent-les més generalitzades i més flexibles, amb la qual cosa els estudiants puguin adaptar-se millor a les seves necessitats. Podem posar l'exemple de dues noies, que tenen unes necessitats diferenciades entre elles. Una d'elles es sent més satisfeta amb una manera de treballar conjunta, en la que cadascú té el seu paper dins d'una mateixa tasca. L'altra, en canvi es sent molt millor amb una manera de treballar caracteritzada per la individualitat. Per el qual una de les dues, no s'acaba d'adaptar al criteri d'ensenyament establert.

Gràcies a la forma en la que hem treballat, ens ha servit per reflexionar i repensar-nos com pot ser un institut més flexible i diferent a l'actual. Aquest podria ser un en que les dues noies esmentades anteriorment poden aprendre i estudiar de dues maneres diferents, arribant a un mateix lloc comú.

Un exemple d'aquesta reflexió pot ser la comparança i la relació entre la generalització i la flexibilitat dels àmbits i l'aula d'acollida.

L'aula d'acollida és un espai en la qual hi entra tota aquella gent nouvinguda que no coneix l'idioma ni el lloc on acaba d'arribar. La relació entre la reflexió que hem tret i l'aula d'acollida és que en aquesta cada alumne treballa en allò que necessita per tal d'adaptar-se a la nova societat.

Com aplicar l' OUT per a tenir un bon IN:

- Principalment una de les millores que cal remarcar és que nosaltres, en el nostre dia a dia en l' OUT, vivim amb una gran flexibilitat, on cadascú pot fer el que vulgui i al seu gust més convenient, en canvi a l' IN, ens donen les coses molt pautades, i ens priva la llibertat de poder fer les coses de la manera més còmoda per a cadascú.
- Entorn entre la relació que hi ha entre el docent i l'alumnat; una de les coses que s'hauria de millorar és l'angoixa/cohibició de sol·licitar la realització del treball d'una manera alternativa a la demanada, degut a que presentat amb un altre format el resultat del treball seria millor.
- Un dels temes en comú entre els estudiants és el desgrat de la fragmentació de les classes en nivells d' "intel·lectualitat", creiem que no és la millor idea

d'ensenyament ja que uns avancen, altres es queden al mateix nivell i altres fins i tot disminueixen en el seu aprenentatge.

- Una solució podria ser (aplicant la idea de proporcionar als alumnes una gamma més extensa d'assignatures) reduir el nombre d'alumnes per grup/aula i augmentar lleugerament la plantilla de professors de l' institut. Creiem que el fet de portar unes classes més properes a cada alumne millorarien en rendiment i es podria veure de més a prop la seva evolució. També s'haurien de fer classes de valoració i de recapitació sobre situacions, ajudar a comprendre quina seria la millor manera de reaccionar davant una certa situació. Aquí s'haurien de generar debats on tothom no reaccionaria igual ja que cadascú és diferent, i hauria de reflexionar sobre els seus límits. Al igual que la relació entre el bé i el mal és molt relativa, cadascú hauria de poder trobar aquests conceptes, que és per a una persona bé i que està malament. Realment això només seria una petita millora, però molt petita, ja que on està el problema central, per dir-ho d'alguna manera, és a l'hora de connectar l' IN amb l' OUT.
- La manera que tens en aprendre a l' OUT, no és molt difícil aplicar-ho a l' IN, ja que per exemple, si aprens un hàbit d'estudi a l' OUT, després et valdrà per a l' IN. Automàticament s'aplica. El que és més difícil, és trobar dins de l' IN la manera d'aplicar els seus coneixements a l' OUT. Per exemple:

ACCIÓ en l' IN	ACCIÓ en l' OUT
Aprendre matemàtiques	Liar -nos amb el canvi d'un producte
A l'hora de saber el canvi que t'han de tornar per la compra d'un producte en una botiga, has d'aplicar el coneixement de les matemàtiques (restes en aquest cas) i fer el càlcul amb els preus i els diners que dones. En restar no n'hi ha prou. Encara que no sigui un molt bon exemple perquè és una operació molt fàcil, com aquesta n'hi ha moltes i s'han de saber fer.	

Mesures inadequades ja incorporades en el dia a dia de l'ensenyament:

A partir d'aquestes reflexions ens hem donat compte que ja s'han aplicat algunes mesures que tenen molt d'èxit en el OUT i que per tant creien que amb aquestes millorarien l'aprenentatge dintre de l' institut, com ara els ordinadors portàtils (llibres digitals).

Hi ha mesures com ara l'ordinador que són molt populars entre la joventut, fora de l'horari escolar, però al incorporar-lo a l' IN, trobem que ha sigut un fracàs, ja que molts alumnes s'han deixat els estudis a un costat per estar fent altres coses alternatives amb l'ordinador. En definitiva, no són utilitzats per a la seva funció dintre de l' institut.

5. COM HEM VISCUT LA RECERCA

Carles

En aquesta recerca he après realment quina és la meva forma d'aprendre fora de l' institut, ja que quan em van preguntar que quina era la meva forma d'enriquir-me intel·lectualment fora d'aquest espai educatiu, no sabia que dir, i vaig estar inclús unes quantes classes per descobrir-ho, fins que finalment ho vaig descobrir al estar a la meva habitació netejant les boles de neu.

També he descobert quins serien les millores que es podrien fer dintre de l'institut, per fer aquest un lloc amb més nivell educatiu.

I per últim, una de les coses més importants que he après son les aficions dels les altres persones que m'envolten dintre de l' institut, he fet amistats amb gent del projecte que fora no coneixia, i saber altres formes d'aprendre.

Teresa

Durant aquesta recerca he après a conèixer com aprenen els meus companys fora del' institut, el que els motiva i desmotiva i crec que per molt que tingues-se'm diferents aficions, totes tenen alguna cosa en comú.

M'he donat compte de que m'agrada molt fer rem i esforçar-me i que l'únic que he de fer és confiar en mi mateixa i creure que puc aconseguir millorar i guanyar.

Montserrat

Després d'acabar la recerca miro enrere i veig que l'esforç que vam fer durant tot el curs va merèixer la pena i que amb aquest crèdit ha donat una part dels fruits. Però espero que això no quedi aquí i es porti a altres llocs, que ho vegin tant professors com estudiants i que almenys aprenguin alguna cosa.

Em vaig apuntar a la recerca perquè em pareixia interessant, tot i no saber de que anava exactament, després quan l'Alfred ho va explicar amb detall ja vaig decidir quedar-me.

Amb aquesta recerca ens em conegut una mica més tots, ja que tot i compartir classes, pràcticament no ens coneixíem. Em compartit molts dimarts per la tarda, un dia a Barcelona i el "google drive", en els que crec que ens em unit bastant, a part de conèixer a la Raquel, la recercadora que venia cada dimarts des de Barcelona.

Aquesta recerca, per a mi, seria fantàstic si pogués canviar una mica la situació educativa, almenys de Catalunya, ja que tot i que crec que és de les millors d'Espanya hi ha molt per a millorar i canviar.

A mi, aquesta recerca m'ha fet veure que sense adonar-nos-en aprenem moltíssimes coses fora de l' institut i són igual o més importants que el que ens ensenyen a les aules, i per a molts de nosaltres és molt important, perquè es alguna cosa nostra, que em fet nosaltres.

Nadia

La meua experiència en l' IN/OUT ha sigut prou bona, però no entenia molt el que estava fent fins al últims dies, és a dir, ara al treball de recerca on hem recollit tota la informació.

Aquesta recerca, a mi personalment m'ha servit per aprendre que no hi ha ninguna persona nul·la , sinó que, cadascú aprèn d'una manera diferent, i depenent del que li agrada més posa menys interès o més.

Mireia

Quan ens van explicar de que tractava la recerca no vaig entendre la finalitat que tenia, però a mesura que passaven els dies, tot es veia mes clar. Al final s'ha fet un poc pesat perquè ens van dir que duraria el 1r trimestre però la cosa s'ha allargat fins ara i ha sigut cansat venir els dimarts per la tarda, ja que era arribar a casa i dinar ràpid per a les 16:00h esta un altre cop a l' institut.

En aquesta recerca he après a conuiuere amb altra gent tant si era d' aquí o de fora i també la manera d'aprendre fora i dins de l' institut.

Fent aquest treball he après les aficions dels meus companys i d'altra gent de fora que no coneixia i això m'ha permès conèixer a la gent dels altres instituts que també han participat amb el projecte IN/OUT.

Lluïsa

Al principi de la recerca, no li trobava un sentit clar, ja que l'objectiu de la recerca és un poc abstracte. No es pot trobar a la nostra vida al dia a dia, actualment. Però després de fer tot el treball hem vaig donar compte de molts fets invisibles que es

poden trobar a l'institut i motivacions que tenim en el nostre OUT que es podrien incloure en el nostre dia a dia com a estudiant.

Gràcies a aquesta recerca he pogut veure com aprenc fora de l' institut. M'ha fet donar compte que persones com ara el padrí del meu pare, em poden ajudar en el meu futur com a dibuixant donant-me consells per a millorar els meus dibuixos.

També, gràcies a aquest projecte he conegut millor les persones que m'envoltaven dia a dia, com son i de quina manera expressen els seus sentiments.

David

M' interessava molt la recerca i vaig posar molt d'esforç per a que ens sortís el millor possible.

He dedicat molt de temps per editar tot los vídeos, principalment, el vídeo final per a que sortís el millor possible.

He tingut molts de problemes en fer el vídeo perquè el programa per a fer-lo necessitava un ordinador mes potent i se'm tancava el programa i tornava a fer-ho tot des del principi, però finalment ho he aconseguit fer-ho tot. M'ha agradat molt aquesta recerca, l'he trobada molt interessant.

Simone

L'experiència de participar en un projecte com aquest, m'ha obert molt els ulls, me n'he adonat de que les petites coses que fem en el nostre dia a dia ens formen a un mateix. I que a vegades una cosa tan simple com establir una amistat, és el que fa que sigui com ets.

Cadascú té formes diferents d'aprendre, per que cada persona és un món, gràcies a aquesta recerca, he vist que no hi ha una sola forma de veure, d'aprendre ni de veure les coses.

Les persones volem millorar-nos, i crec que està molt bé fer aquest tipus d'investigacions, perquè, les persones en si mai deixem d'aprendre, i aquesta és una bona forma de descobrir qui som i no tan sols millorar-nos a nosaltres mateixos, si no d'intentar millorar la societat en la que estem vivint. Perquè crec que en certa manera, ens estem carregant tot el que hem aconseguit al llarg del temps per que ja ho tenim tot tant donat, tot tant pastat que la gent comença a perdre l' interès pel que ja tenim i pel que ens han donat. Per això crec que és positiu que encara hi hagi persones que segueixin buscant maneres de millorar-nos.

Vivian

Para mí el proyecto de IN/OUT ha sido muy diferente a todo lo que había hecho hasta ahora, ya que nunca había estado implicada en absolutamente nada de una Universidad. Ha sido un trabajo voluntario con muchas recompensas y que me han enseñado a conocer a mis compañeros y a saber lo que realmente significaba para mí la fotografía.

He aprendido muchos valores, y a darme cuenta de cosas que antes eran insignificantes ya que hasta ahora nadie en el entorno del instituto se había interesado por mis motivaciones y tampoco me había parado a pensar lo que le gustaba a mis compañeros.

Creo que este proyecto servirá, o espero que sirva para intentar cambiar la educación en España, ya que se preocupan más en enseñarnos cosas que a veces no nos servirán para nada y que no nos motivan y aprender a crear una nueva educación basándose en nosotros y no en contenidos innecesarios.

6. WEBGRAFIA

<http://www.ub.edu/esbrina/>

<http://www.wordle.net/>

<http://www.manuales.com/manual-de/que-es-wordle>

<http://prezi.com/>

<http://images.google.es/>

Annex 3. Mapes realitzats pels joves d'Els Alfacs

