

¡Y luego dicen que la escuela pública no funciona!

Investigar con los jóvenes sobre cómo transitan y aprenden dentro y fuera de los centros de secundaria

Fernando Hernández y Hernández (coordinador)

María Domingo Coscollola, Rachel Fendler, Xavier Giró-Gracia, Fernando Hernández y Hernández, Raquel Miño Puigserver, Adriana Ornellas, Paulo Padilla Petry, Joan Anton Sánchez i Valero y Juana María Sancho Gil.

Grupo de investigación ESBINA – Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2014SGR 632): <http://www.ub.edu/esbrina>.

REUNI+D - Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. MIMECO. EDU2015-68718-REDT: <http://reunid.eu>

Esta investigación está vinculada a los proyectos:

Repensar el éxito y el fracaso escolar de la educación secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber. Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2008-03287.

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. Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2011-24122.



Índice

Agradecimientos

Introducción

Fernando Hernández-Hernández

El origen de la investigación
Esbozar un proceso
Otra secundaria es posible, otra secundaria es necesaria
El porqué del título
Referencias bibliográficas

Investigar con los jóvenes para aprender de lo que nos dicen

Fernando Hernández y Hernández

Investigar sobre los jóvenes y las concepciones de los investigadores
Investigar 'con' los jóvenes como horizonte
La investigación sobre y con los jóvenes
Referencias bibliográficas

I. Parte. El procesos de la investigación etnográfica

Investigar sobre lo que no sabemos (the unknown) en una investigación etnográfica sobre cómo los jóvenes transitan en sus aprendizajes dentro y fuera de los institutos

Fernando Hernández y Hernández

El lugar desde el que nos posicionamos
El proceso de la etnografía: algunas consideraciones
Algunas indicaciones sobre los casos
Plantear el proceso de escritura
Referencias bibliográficas

II. Parte. Los relatos etnográficos de los investigadores

Formando un equipo de trabajo. La colaboración como elemento clave en una investigación compartida

Xavier Giró Gracia y Rachel Fendler

Introducción
Cómo nos organizamos
Entrada en la institución
Nuestro espacio de trabajo
El grupo: introducciones y ajustes
El marco temporal
La documentación de la sesión y los materiales utilizados
Aprendiendo a ser investigadores
El equipo de investigación
El tema de la investigación
¿Qué significa investigar?

Un primer ejercicio
La búsqueda de evidencia, un proceso nebuloso
La investigación etnográfica
Estrategias de investigación
Ensayando la observación
Diseñando la observación
Compartiendo las observaciones
Mapeando el proceso de investigación con *Prezi*
El tiempo y la toma de decisiones
Narrando el proceso y haciendo balance
Avanzar en grupo
Crear un Prezi, la parte técnica
El trabajo en equipo
La presentación: aportaciones, críticas y reflexiones
El In/Out de un proyecto colaborativo
¿Qué aprendemos sobre aprendizaje dentro y fuera?
El dentro y fuera como marco interpretativo
Conclusiones
El aprender “dentro y fuera” de la escuela
Formar a jóvenes en la investigación etnográfica
Hacer una investigación dentro del centro escolar
El trabajo colaborativo
Aprendiendo juntos
Referencias bibliográficas

Etnografiar con jóvenes para mostrar, para aprender, para compartir
Raquel Miño Puigcercós

Introducción
De la experiencia al texto
El relato etnográfico
La relación con el grupo
Hacer de la investigación de la universidad, nuestra propia investigación
El diseño de investigación
Una trayectoria que nos permitió sorprendernos
Autorizarse como etnógrafos
Del relato individual al mapa colectivo, un movimiento de vaivén constante
Narrar a través de múltiples lenguajes
Un entramado de narrativas
Aprender dentro y fuera del instituto
Difuminando fronteras invisibles
Aprender investigando
Preparar el informe del proyecto para el instituto
Emergencias
Referencias bibliográficas

Aprendiendo a investigar etnográficamente en un contexto de segregación.
Paulo Padilla Petry y Joan Anton Sánchez Valero

Introducción
El principio

La relación con la institución y las personas que la integran
Formando jóvenes como etnógrafos: el proceso
Nuestra relación con los jóvenes
Segregación y colaboración
Evidencias obtenidas sobre el aprender dentro y fuera
Para finalizar
Referencias bibliográficas

Conectando el aprendizaje dentro y el fuera del centro a partir de la investigación

El caso del Instituto Conca del Llobregat

Adriana Ornellas y Juana M. Sancho Gil

Sobre la construcción de este relato etnográfico
El centro: un entramado de espacios y relaciones
La ubicación urbana
Los lugares y las personas
El encuentro con los jóvenes. Qué nos dicen, en qué lugar nos colocan, quiénes son
Construir una relación que no termina
Los desconciertos de las investigadoras
Las conexiones y complicidades
Un momento crítico
Cómo los jóvenes se introducen en la investigación etnográfica
El sentido de la presentación final
A modo de conclusión. Conectando el dentro y el fuera del instituto
Implicaciones para la educación secundaria
Referencias bibliográficas

Jóvenes que participan en una investigación para ser reconocidos

Fernando Hernández y Hernández y María Domingo Coscollola

Introducción
Relación con el centro y su entorno
Los jóvenes que participan: quiénes son, qué nos dicen y qué rol nos asignan
Aprender a hacer una etnografía como un *projecte de recerca*
Sentido de las presentaciones finales
Transitar dentro y fuera de la Escuela Virolai
Implicaciones para la educación secundaria
Referencias bibliográficas

III. La necesidad de otra educación secundaria. Implicaciones pedagógicas desde la investigación

Fernando Hernández y Hernández

Aprender a investigar investigando
Investigar para transformar las relaciones pedagógicas
Qué hace que los jóvenes se involucren en un proceso de aprender
Qué hemos aprendido
Cómo los jóvenes aprenden cuando se involucran en un proceso de indagación
Referencias bibliográficas

Agradecimientos

Una investigación como la que aquí se presenta no puede llevarse a cabo sin el generoso tiempo, apoyo y dedicación de muchas personas. En primer lugar los equipos directivos de los centros educativos que hicieron posible que pudiéramos, durante unos meses, formar parte de la vida de los centros e investigar junto con los jóvenes de cuarto de la ESO. Lo consideramos como una señal de confianza y, en varios de los casos, una prueba de lo fructífera que puede ser esta colaboración.

De manera especial nuestro agradecimiento va dirigido a los profesores que hicieron de intermediarios entre la dirección y los jóvenes, nos ayudaron en su selección, y nos acompañaron en diversas fases de la investigación: Alfred, Mari, María José y Carmen. También a quienes no quisieron que aparecieran aquí sus nombres. A todos ellos nuestro reconocimiento, pues sin el papel que jugaron y el apoyo que nos dieron todo el proceso vivido de bien seguro hubiera sido más difícil, y quién sabe si también imposible.

A Celia, quien en los prolegómenos de la investigación y desde su experiencia de estudiante de primero de bachillerato nos dio pistas sobre cómo relacionarnos con los jóvenes y nos avanzó algunas interpretaciones sobre el aprender dentro y fuera que nos ayudaron a tener una actitud más abierta ante la sorpresa y lo imprevisto.

Al decano de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, Salvador García, que nos permitió realizar el acto final de presentación del proyecto en el centro que dirige.

A los ciudadanos que con sus impuestos han contribuido a la financiación de esta investigación.

De manera especial queremos reconocer la implicación de los 34 jóvenes que llegaron a la investigación por diferentes caminos. Algunos desde la intuición de que podría ser una experiencia enriquecedora; otros desde la duda que les representaba participar en algo que se salía de las rutinas diarias; otros desde el deseo explícito de querer probar qué podía significar aprender con profesores de la universidad. Todos, cada uno a su manera, se embarcaron en el viaje que les propusimos. A lo largo de las semanas que duró el proyecto fueron aportando con generosidad sus historias, asumiendo responsabilidades, ofreciendo pistas sobre cómo aprenden en los centros y fuera de ellos. Sin su participación esta investigación no hubiera sido posible. La mayoría ha seguido estudiando y hoy están en la universidad o cursando ciclos superiores de formación profesional. Les deseamos que sus tránsitos en el aprender de la vida les sigan enriqueciendo.

Introducción

Fernando Hernández-Hernández

El origen de la investigación

Investigamos no sólo para comprender lo que nos inquieta, sino también para cuestionar lo naturalizado y quebrar las inercias de lo inamovible. Para poner a prueba aquello que siempre ha sido así, y de lo que se dice que no puede ser de otra manera.

Se habla, se escribe y se afirma como una de las razones del desafecto de los jóvenes hacia la educación secundaria, la fractura que existe en cómo aprenden dentro y fuera de los centros. Una visión que al presentarse en ocasiones como tajante y dicotómica nos planteó dudas. Sobre todo cuando teníamos la experiencia de acompañar a un grupo de jóvenes, formado por algunos universitarios y otros que no habían finalizado la escolaridad obligatoria, e indagamos sobre sus trayectorias, y las expectativas que los adultos habían proyectado sobre ellos (Hernández, 2011). En las historias que nos regalaron intuimos puentes y relaciones difuminadas entre el dentro y el fuera. Detectamos tránsitos, fricciones y migraciones aunque no siempre reconocidas.

Por eso nos planteamos investigar cómo los jóvenes se mueven dentro y fuera de los centros de secundaria. Quisimos indagar con ellos sobre cómo se comunican, expresan y aprenden; y qué papel representan los multialfabetismos en estos dos escenarios, en principio, dispares y distantes.

Esbozar el proceso

Para amortiguar nuestra proyección inevitable, escribimos primero sobre nuestras trayectorias y recordamos cómo aprendimos dentro y fuera de los institutos. Desvelamos nuestras miradas, intuiciones y desconfianzas. Luego pedimos a una joven que comenzaba primero de bachillerato que nos ayudara a encontrar el lenguaje y la actitud más idónea para relacionarnos con otros jóvenes. Fueron útiles sus sugerencias, observaciones y consejos. Con este bagaje entramos en contacto con docentes de 5 centros de secundaria. Les presentamos nuestro proyecto: Que los jóvenes pudieran hacer la investigación final de cuarto de ESO con nosotros. Harían una etnografía sobre cómo aprenden, se comunican y expresan dentro y fuera del centro. Expusieron sus dudas. Nos mostraron su apoyo. Hicieron de intermediarios con la dirección. Vinieron a las reuniones en las que perfilábamos la negociación e hicimos una primera planificación. Sin saber lo que pasaría. Nos ayudaron a escoger a los jóvenes: dos que no cumplieran con las expectativas académicas del profesorado y el centro, cuatro que sí respondieran a ellas. Algunos estuvieron con nosotros durante las sesiones. Otros nos siguieron desde la distancia. Con todos compartimos las presentaciones que los jóvenes hicieron al final en la universidad. También los relatos etnográficos que escribimos sobre todo el proceso. Les estamos agradecidos.

Con los jóvenes entramos en un proceso de relación sin querer actuar como profesores. Esperaban de nosotros lo que ya recibían de los adultos en el centro: enmarque, exigencia, cierta distancia y direccionalidad. Pero intentamos otros modos de relación pedagógica, como el acompañamiento y el dar cuenta de lo que aprendíamos mientras investigábamos. No eludimos la responsabilidad. Les propusimos hacer una etnografía como trabajo de investigación, que presentarían para ser evaluados por sus docentes. Esto pasó en tres de los centros. Se formaron sobre etnografía. Aprendieron diferentes modos de observación y a tomar notas de campo. Agudizaron el detalle en la escritura. Se embarcaron en un proceso de indagación en el que cada uno se ponía en juego ante los otros. Realizaron observaciones en las clases y en sus casas. Exploraron las relaciones entre el dentro y el fuera analizando las

observaciones Aprendieron a narrar y narrarse. Elaboraron un informe de investigación que hicieron público ante los docentes y otros compañeros de cuarto de ESO y, más tarde, ante el resto de jóvenes que participaron en el proyecto. Allí en la universidad, también estuvieron otros profesores, amigos y familiares. Al final fue una fiesta.

Nosotros escribimos sobre lo que (nos) sucedió en esos encuentros que se jalonaron a lo largo de casi 20 semanas. Dimos cuenta de lo que puede pasar cuando los jóvenes son mirados desde otro lugar. Cuando entran en una relación que les reconoce como autores. Buscamos comprender cómo los jóvenes (piensan) sobre cómo aprenden y hacerlo en un proceso en el que ellos formaron parte. Tuvimos evidencias de aprender es una experiencia resbaladiza y que el dentro y el fuera no se escenifican desde la ruptura, sino desde el desconocimiento. Hay puentes, pero no se reconocen, pues se mantienen invisibles. Ponerlos en relación supone un desafío. Quizás un punto de partida para pensar otra educación secundaria.

Otra secundaria es posible, otra secundaria es necesaria

Durante la investigación vimos el funcionamiento de las relaciones en torno al aprendizaje (es algo que hay que hacer y evaluar) y el aprender (involucra y afecta) en los centros de secundaria. Con sus luces y sus sombras. Escuchamos de los jóvenes que la educación secundaria no suele responder a su situación actual –dudas, temores, intereses, afanes- y los desafíos que plantea una sociedad cambiante e incierta. Algo de lo que la investigación ha ido dando evidencias en los últimos años (Sharpe, Beetham y De Freitas, 2010; Thomas y Brown, 2011). La opinión pública también se hace eco de este desajuste, pero sólo cuando aparecen los resultados de las pruebas internacionales, especialmente las del PISA.

El diagnóstico de esta situación parece claro, pero encontrar alternativas y materializarlas resulta más complicado. Quizás hay demasiadas inercias, quizás no se sepa cómo hacerlo,... o no haya voluntad de que las cosas cambien. Los centros de secundaria, a pesar de las actuales dificultades y carencias, ya llevan a cabo la función de retener, clasificar y seleccionar a los jóvenes. Quizá sea esa la función social que les atribuye el actual estado de cosas. Pero ¿y la posibilidad de que todos encuentren su lugar para aprender con sentido y que puedan escribir su propia historia? Esto ya implica un proyecto de sociedad basada en otras relaciones y formas de participación; supone debatir y consensuar cómo ha de ser la formación de los jóvenes y su finalidad: no es lo mismo plantearse que es para responder con éxito las pruebas PISA, o para ser emprendedores que, como está intentando el gobierno escocés, para posibilitar experiencias que les permitan ser constructivamente indagadores, tengan una mente abierta, aprovechen la imaginación y sean capaces de formular y resolver problemas (Creative Scotland, 2013). También implica reconocer y apropiarse del saber acumulado, que se deriva de la investigación que ha recogido y analizado lo que caracteriza a las instituciones que posibilitan otras maneras de aprender, para plantear otros modos de relación con los jóvenes y de éstos con diferentes experiencias de conocimiento y saber.

El porqué del título

Más de 100 personas, entre jóvenes, docentes, familiares, amigos e investigadores, nos encontramos en la universidad, al final de la investigación, para presentar el sentido que había tenido el viaje que juntos habíamos realizado. Después de las presentaciones, el micrófono comenzó a circular en la sala, ampliando así las voces de quienes querían compartir lo que les había aportado a la investigación. Cuando estábamos a punto de cerrar el acto y pasar a la merienda que habíamos preparado, una joven se levantó y recorriendo con la mirada a los asistentes nos dijo: “En los medios de comunicación critican a la escuela pública. Hoy, aquí, nosotros hemos mostrado que hemos investigado, que hemos compartido y que lo hemos presentado aquí ante todos vosotros. ¡Y luego dicen que la escuela pública no funciona!”. Esta frase resonó en muchos de nosotros como un reconocimiento de que el

camino que habíamos transitado había valido la pena, sobre todo para las jóvenes. Por eso, cuando pensamos qué título poner a esta monografía, tuvimos claro que tenía que recoger esta reivindicación.

Durante los tres años que hemos realizado el estudio del que esta publicación es una parte, hemos vivido el periodo de ataques a la escuela pública y, a lo que ésta ha de significar en una sociedad democrática, más graves de las últimas décadas. Hemos visto como se reducían las plantillas de docentes mientras que se incrementaba el número de alumnos; hemos sido testigos de cómo se suprimían los servicios que en los centros que contribuyen a equilibrar las desigualdades sociales (desde las becas de comedor hasta el personal de apoyo a las diferencias en el aprendizaje); hemos observado cómo se precarizaba el sistema de contratación de interinos y sustitutos, al tiempo que se incrementaba la carga docente del resto del profesorado; hemos visto impotentes cómo la educación pública sigue siendo terreno para la batalla política y religiosa, y los responsables políticos han sido incapaces de firmar un pacto de Estado con una agenda común que una esfuerzos y establezca prioridades. Pero a pesar de todo ello, en medio de este panorama desolador, siguen emergiendo experiencias que no se resignan y que nos muestran, a pesar de lo que con frecuencia señalan algunos medios de comunicación, ¡que la escuela pública funciona!

Desde la esperanza que otro relato es posible para la educación secundaria hemos planteado esta monografía. En otros lugares ya lo están intentando y los puentes van aproximando las zonas distantes. El dentro y el fuera. Ellos y nosotros. Que las dificultades y la ola que reclama formar a un sujeto neoliberal (Gutiérrez, 2014) no adormezcan la esperanza y el desafío que supone afrontar que la educación secundaria pueda ser de otra manera.

Referencias bibliográficas

Creative Scotland (2013). What is creativity? A source of inspiration and summary of actions from Scotland's Creative Learning Partners. Se puede bajar de:

http://issuu.com/creativescotland/docs/creative_learning_plan_2013

Gutiérrez Díez, E.J. (2014). La construcción educativa del nuevo sujeto neoliberal. *El Viejo Topo*, 320, 38-47.

Hernández, F. (coord.) (2011). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*. Barcelona: Dipòsit digital de la UB. <http://hdl.handle.net/2445/18348>

Sharpe, D.; Beetham, H. & De Freitas, S. (ed.) (2010). *Rethinking Learning for a Digital Age*. New York: Roudledge.

Thomas, D. & Brown, J.S. (2011). *A new culture of learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. Amazon: Createspace.

Investigar con jóvenes para aprender de lo que nos dicen

Fernando Hernández y Hernández

Investigar sobre los jóvenes y las concepciones de los investigadores

Hace un tiempo (Hernández 2011), con motivo de uno de los encuentros que realizamos vinculados al proyecto *Repensar el éxito y el fracaso escolar de la educación secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber* (EDU2008-03287), nos hicimos eco del interés de los investigadores de diferentes campos y saberes por la juventud, considerada como un periodo de vida humana con características singulares. Lo han hecho por el atractivo que supone mirarse en los jóvenes, como esperanza y preocupación ante el futuro y como medio para comprender los cambios sociales (Feixa, 2014). En cualquier caso, y sin ánimo de simplificación tres han sido, al menos, las vías por las que se ha canalizado este interés por comprender lo que son y hacen los jóvenes (especialmente los jóvenes adolescentes): la perspectiva biológica, la socio-histórica y la del significado.

La primera ha generado conocimientos desde la psicología, la medicina, la sociología, la historia y el ámbito de las decisiones políticas, conformando discursos sobre lo que caracteriza a los seres humanos que se encuentran en la franja de edad entre los 12 y los 18 años. Al fijarlos en un periodo de tiempo, se configura una manera de ser que tiene lugar que se naturaliza, sobre todo al atribuírsele –y a los que se le asocia- una serie de factores biológicos que generan características, comportamientos y necesidades. El origen de esta visión, que sigue teniendo gran predicamento –no hay más que ver donde se pone el corte entre la escuela primaria y la secundaria- sigue la senda marcada por Stanley Hall, el “padre de la adolescencia”. Fue él quien le abrió el camino como área académica y de investigación científica. Hall (1904) configuró la adolescencia como un periodo de ‘*storm and stress*’ (tormenta y agitación) al que caracterizó por “un estado de ánimo depresivo; el incremento de delitos y de modelos específicos de delincuencia durante los años adolescentes; una mayor sensación de búsqueda y de relación con el riesgo; susceptible a la influencia de los medios; aumento de la orientación hacia los iguales y de una relación agresiva en las chicas; y un desarrollo biológico durante la pubertad, entre otros” (Arnet, 2006:190). Las ideas de la biología evolucionista de Lamarck y la combinación entre optimismo tecnológico y represión sexual victoriana, junto a una idea espiritual de redención, conformaron un pensamiento que ha dejado una indudable huella en el discurso biológico sobre este periodo de la vida humana. Huella que sigue impregnando lo que las disciplinas, los medios y la Escuela dicen que ‘son’ y ‘han de ser’ los jóvenes adolescentes.

Desde este enfoque que considera que “la biología es un destino” (Lesko, 2001: 7) el joven es definido por su *incomplitud*, por lo que no es y lo que se supone que ha de llegar a ser. Lo que permite que se le pueda controlar y “restringir sus cuerpos, relaciones, afiliaciones, y oportunidades, y finalmente, limitarle sus posibles decisiones en la vida” (Valdeboncoeur, 2005:2). La representación sobre el joven que media y proyecta esta construcción discursiva le sitúa fuera de la sociedad y la historia, y le define en términos de desarrollo, de tránsito, mediante etapas cognitivas o psicosociales sobre las cuales las necesidades de los jóvenes se pueden determinar. No perdamos de vista que el influyente libro de Erickson (1980) sobre la identidad adolescente también le define como aquejado de crisis y turbulencias. Lo que implica no sólo su patologización, sino también una justificación ante los miedos, amenaza y confusión de los adultos ante los jóvenes. Las recientes aportaciones de la neurociencia sobre el papel de la masa gris durante este periodo (Gogtay, et al. 2014; Blakemore, 2012) pueden contribuir a reforzar el determinismo biológico y nos invitan a ponernos en

guardia, para no interpretar estos hallazgos de manera simplista y aplicarlos en la educación de forma reduccionista y sin saber sus implicaciones y relaciones.

La perspectiva socio-histórica por su parte, pone el énfasis en algunos contextos del desarrollo de los jóvenes adolescentes, especialmente relacionados con las oportunidades educativas y económicas. Este enfoque sostiene que la categoría 'juventud-adolescencia' fue creada como resultado de los cambios en las leyes sobre el trabajo en el marco de la industrialización y de la organización sindical de los aprendices. Estas circunstancias serán las que marquen el camino que permitía a los jóvenes transitar de la dependencia a la independencia. Lo que ha aportado esta perspectiva es la consideración de la juventud/adolescencia como construcción social fruto de coyunturas sociales y económicas. Sin embargo no se plantea el papel naturalizado que ejerce la construcción del joven biologizado, a la que antes me he referido, ni se pregunta, como hace Lesko (2001:7), por la función que han tenido otros aspectos en la construcción de la adolescencia, como por ejemplo, "el ascenso –y generalización- de la escuela obligatoria de masas". En esta misma línea no considera los cambios en los jóvenes relacionados a transformaciones culturales más amplias y vinculadas con el tiempo, la raza, el género y la ciudadanía. Hargreaves, Earl y Ryan, (1998) ejemplifican esta posición cuando consideran que los jóvenes adolescentes son, sobre todo, un reflejo de las tensiones, contradicciones y aspiraciones que vive la sociedad con la que se relacionan. Lo que lleva a considerarlos no desde una posición de estabilidad que los delimita, sino dentro de un proceso en el que están construyendo e interpretando su sentido de ser en el mundo.

Hay una tercera perspectiva, deudora de las críticas al realismo como modo de interpretación científica, y que presta atención –en la estela de autores como Bakhtin, Vygostky, Bourdieu y Foucault- al uso del lenguaje y la semiótica como lugares en los que se construye el significado. Lo que lleva a explorar los modos en los que el lenguaje se crea y aplica en contextos sociales. Es mediante estos juegos de lenguaje desde donde se "objetiviza, refiere y caracteriza a la gente joven" (Valdeboncoeur, 2005:5). Esto supone considerar que según como se utilice el lenguaje y las disciplinas se saturan los contextos sociales con discursos mediadores y "se construyen conocimientos restringidos sobre posibles identidades" de los jóvenes adolescentes (Valdeboncoeur, 2005:5).

¿Cómo tienen lugar, desde esta posición, las experiencias de creación de sentido que fijan lo que 'son' los jóvenes? Los investigadores y los poseedores del conocimiento disciplinar suministran a los responsables de la administración, a los profesores, los medios de comunicación y los padres una serie de términos que definen a los jóvenes como 'en riesgo', 'desafiantes', 'problemáticos', 'fracasados', 'radicales', 'superdotados', etc. Con ello se configuran discursos, por lo general cortos de mira y con connotaciones negativas, que se hacen presente en las escuelas, hogares, centros comerciales y en las manifestaciones de los políticos.

Investigar 'con' los jóvenes como horizonte

Llegados a este punto, quiero señalar la dificultad para asignar un término a aquellos sobre quienes estamos hablando en esta publicación: jóvenes, adolescentes, jóvenes adolescentes,... Decidir por uno u otro supone asumir que existe una entidad objetiva a la que podemos llamar 'joven' o 'adolescente' y que por el hecho de serlo necesita de guía y control por parte del adulto. Lo que no es otra cosa que colonizarlo, pues se le dota de una posición de subalterno desde la que no puede (no está en condiciones de) decidir por sí mismo, dado que se le caracteriza como dependiente de,... Por eso cuando hablemos de 'jóvenes', lo hacemos para prestar atención a los discursos a los que les estamos vinculando,

y para no olvidar que hablar de jóvenes supone adoptar un posicionamiento ideológico, en la medida en que “compartimos ideas o creencias que sirven para justificar los intereses del grupo dominante” (Giddens, 1997: 583); ese grupo que se autoriza a tener ‘el saber’ para hablar en lugar de los jóvenes.

Por eso sugiero no perder de vista que hablar de adolescentes o de jóvenes también es hacerlo mediante una ficción generalizadora que encubre nuestros encuentros con cada uno de los sujetos que entraron en nuestras vidas. Y que lo hicieron para compartir fragmentos de sus recuerdos y experiencias, tanto respecto al papel de la escuela secundaria en sus vidas como, en el caso de esta publicación, para dar cuenta de sus tránsitos dentro y fuera de los centros de enseñanza.

De ahí la importancia de la conjunción ‘con’ desde la que hablamos de nuestra relación con los jóvenes en la investigación, pues señala una posición y un horizonte. Lo que pretendemos no es ‘fijar’ a los jóvenes en una categoría o un discurso, sino “crear un espacio de posibilidades” que nos aleje de estas teorías de ficción y de fijación que son los estadios de desarrollo, la época de crisis o el fracaso escolar. Además de mantenernos alerta, pues no ignoramos –pues lo hemos vivido y contado en nuestros relatos de investigación “que no hay una vía para acceder a ‘lo real’ que hay tras ‘el adolescente real’ (Walkerdine, 1984). Si el ‘objeto’ o el ‘sujeto’ de una disciplina se constituyen discursivamente, entonces puede permanecer más como un reflejo de los discursos sobre los que se apoya que como un fenómeno externo y objetivo ‘ahí fuera’. La otra consecuencia de esta posición es que las ficciones que creamos sobre los jóvenes tienen consecuencias éticas y materiales” (Valdeboncoeur, 2005:6).

Lo que nos llevaría a mirar a los jóvenes no desde una entidad/categoría que les fija en lo que deben ser, sino como un espacio para el pensar sobre una ‘construcción del adolescente/joven’ (Nakkula y Toshalis, 2008) y de sus consecuencias en la investigación y en las prácticas sociales –en la escuela secundaria sobre todo-. Esto supone que lo que se considere que es un joven o un adolescente debería estar basado “fundamentalmente en las interpretaciones que –ellos y ellas- realizan de sí mismos y de sus mundos” (Nakkula y Toshalis, 2008:5). Esta posición es importante porque cuestiona la idea tradicional procedente de disciplinas como la psicología, la medicina y la pedagogía y que se proyecta en las concepciones de los adultos en sus relaciones con los jóvenes-adolescentes. Lo que esta concepción pone de manifiesto es que “son los jóvenes adolescentes los que están creando de manera activa su propio desarrollo” (Nakkula y Toshalis, 2008:5). Esto no significa que los adultos no tengamos una influencia en sus interpretaciones pues, en buena medida, el significado del que dotan a sus experiencias tiene que ver con cómo se sitúan o se ponen en conflicto con nosotros. Pero no evita reconocer que lo que nosotros decimos que son no suele tener en cuenta que los jóvenes-adolescentes también se constituyen por sí mismos desde un “espacio social en el cual se puede hablar sobre las características de la gente en la modernidad, mostrar preocupaciones sobre las posibilidades de los cambios sociales y establecer políticas y programas que puedan ayudar a crear el orden social moderno y la ciudadanía” (Nakkula y Toshalis, 2008:5). Son en estos espacios donde podemos encontrar(nos) con detallados relatos de diferentes facetas de la vida de los jóvenes, al tiempo que nos ofrecen (porque no podemos escapar de la tarea de pensar lo que los jóvenes llevan a la constitución del campo de las relaciones sociales) marcos teóricos desde los que comprender sus experiencias (Heath, Brooks, Cleaver & Ireland, 2009: 1).

Llegados a este punto, no tendríamos que perder de vista que desde mitad de los años noventa, se ha acentuado el interés de los investigadores (universitarios y de otras instituciones) por la vida de los jóvenes. En parte, debido a la renovación de las bases teóricas de lo que se ha venido a denominar como Estudios de juventud (Youth Studies), y

que ha supuesto, entre otras aportaciones, la revisión de la teoría de las subculturas, cuestionar la validez de la tesis de la individualización a la hora de comprender la vida de los jóvenes, considerar el hecho que la noción de 'riesgo' se ha normalizado entre los jóvenes y afrontar los límites claros y difusos que separan el ser joven y de ser adulto (Heath, Brooks, Cleaver & Ireland, 2009: 2-3). Por otro lado, se han desarrollado en este tiempo nuevas estrategias de intervención con la finalidad de afrontar la exclusión social y promover una inclusión social más amplia. También se ha favorecido políticas para reducir el embarazo de las jóvenes adolescentes y para disminuir la incidencia de las conductas antisociales. Todo ello ha generado un considerable interés por parte de los investigadores de la juventud, y han facilitado estudios –oficiales y académicos- sobre la evaluación de estas políticas.

La investigación sobre y con los jóvenes

Una vez situada las diferentes corrientes, vamos a hacer un zoom al campo específico de la investigación sobre y con jóvenes. En las tres últimas décadas, una parte de la investigación sobre la juventud se lleva a cabo "dando voz a los jóvenes y con la finalidad de comprender mejor sus mundos" (Heath, Brooks, Cleaver & Ireland, 2009: 13). Aunque la cuestión de 'dar voz' es problemática, dejo la cita porque señala un camino que de bien seguro necesita ser revisado. Estudios como los de Dillon y Moje (1998); Alvermann (2001, 2002); Osborn, et al. (2003); Gee (2003); Mahiri (2004); Valdeboncoeur y Patel Stevens (2005a) sobre cómo los jóvenes se enfrentan con las experiencias de escolarización han contribuido a comprender ciertos aspectos relacionados con la emigración, las situaciones familiares, la conectividad a la red, la participación en comunidades virtuales,... Todo ello ha servido para comprender cómo los jóvenes 'experian' el aprendizaje en situaciones diversas. Pero se echa de menos una aproximación más holística. Lo que hace necesario, como plantea el estudio que aquí se presenta, llevar a cabo una investigación que interconecte contextos y temas que confluyen en la vida de los jóvenes –dentro y fuera de la escuela- y sus formas de aprendizaje y saber. No consideramos que se requiera una nueva 'caja' para meter en ella la relación de los jóvenes con el aprender. Pero sí otra manera de pensar que preste atención a los procesos de construcción de la relación con el aprendizaje (el saber) de los jóvenes, no como un resultado final (pues somos conscientes de que no hay un territorio fijo y estable), sino como parte de una subjetividad nómada (Jackson & Mazzei, 2009; Braidotti, 2014)

Lo que hemos hecho en las investigaciones que hasta ahora hemos realizado, ha sido escribir historias y relatos biográficos sobre lo que nos han contado, primero un grupo de 10 jóvenes que no habían respondido a las expectativas de la escuela secundaria (Hernández, 2011a), y luego de otro grupo de 18, de los cuales la mitad habían cumplido con las expectativas y la otra mitad no (Hernández, 2011b). Lo que pretendíamos con unos y otros, era comprender sus tránsitos, vivencias, recursos, limitaciones, potencialidades y dificultades para lidiar con sus experiencias de ser y de saber. La finalidad de nuestro propósito no es sólo desvelar lo que tiene lugar en nuestra relación con los jóvenes cuando tratamos de comprender/narrar sus experiencias de saber, sino también contribuir a construir otra narrativa que sustituye a la que hoy aparece como hegemónica en la escuela secundaria. De aquí la importancia de generar evidencias y dar cuenta de procesos –que como sucede en esta publicación- que permitan sugerir alternativas más inclusivas y plurales. Además, de que al compartir, los jóvenes participantes reconocen y hacen públicas sus propias experiencias.

Por todo ello, las investigaciones que hemos realizado tratan de responder a la situación de los jóvenes en la educación secundaria desde unas evidencias que difieren a las que se emplean en la mayoría de los estudios que se prestan atención a alguna de las facetas de la vida de los jóvenes: trayectorias de vida en unos casos, relatos etnográficos como el que

aquí presentamos. En todos ellos no hemos intentado mostrar toda la complejidad de los jóvenes ni responder desde una idea de 'complitud', algo a todas luces imposible. Lo que hemos tratado de comenzar a comprender las experiencias de los jóvenes desde algunos fragmentos de sus relatos biográficos y de acompañarlos en el día a día de los centros de secundaria. Hemos querido recoger evidencias que ayuden a pensar la escuela secundaria desde otro lugar: más allá de la idealización romántica e indulgente de los jóvenes que los considera como víctimas incomprendidas o rebeldes con causa; o la queja que les compara con el pasado idealizado de los adultos que nunca fueron, cuando los jóvenes, la juventud, en buena medida es una creación de los adultos que tienen poder y saber para dar nombre a lo que otros son o dicen.

Desde este recorrido, surgen preguntas, que nos hacen pensar en nuestras posiciones ante los jóvenes, y en las dificultades que conlleva realizar una investigación que no les objetualice ni idealice. Preguntas y dudas que devienen de un deseo de construir unas relaciones más equilibradas y menos colonizadoras.

- ¿En qué medida, a pesar de las buenas intenciones, la investigación que realizamos afronta una relación imposible de equilibrio y reciprocidad entre los jóvenes y nosotros?
- ¿En qué medida los relatos etnográficos dan cuenta de la relación que hemos tenido con el joven además de lo que desvela del propósito de la investigación?
- ¿En qué medida resulta (in)evitable llevar lo que dicen y hacen los jóvenes al marco de supuestos teóricos y metodológicos que definimos y guían la investigación?
- ¿En qué medida la única posibilidad que tenemos es afrontar y hacer públicas nuestras dudas y preguntas en la relación con los jóvenes?
- ¿Qué podemos aprender nosotros, los investigadores, de nosotros mismos, de nuestras relaciones con los jóvenes?

Con estos y otros interrogantes, y los que de bien seguro pueden surgir de la lectura de esta publicación, le invitamos a acompañarnos en un recorrido que trata de dar cuenta de nuestra relación con cómo un grupo de jóvenes transita con el aprender dentro y fuera de los centros de secundaria.

Referencias bibliográficas

- Alvermann, D. (2001). Reading adolescents' reading identities: Looking back to see ahead. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 676-690.
- Alvermann, D. (2002) *Adolescents and Literacies in a Digital World*. New York: Peter Lang.
- Arnett, J. J. (2006). G. Stanley Hall's *Adolescence: Brilliance and Nonsense*. *History of Psychology*, Vol. 9, No. 3, 186-197.
- Blakemore S. J. (2012). Development of the social brain in adolescence. *Journal of Research in Social Medicine*, 105 (3), pp.111-116.
- Braidotti, R. (2014). Writing as a nomadic subject. *Comparative Critical Studies* 11(2): 163-184.
- Dillon, D. R. & Moje, E. B. (1998). Listening to talk of adolescent girls: Lessons about literacy, school, and life. In D. E. Alvermann (Ed.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives*. (193-222). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Erikson, E. (1980). *Identidad. Juventud y crisis*. Madrid: Taurus (1968).
- Feixa, C. (2014). *De la generación@ a la #generación*. La juventud en la era digital. Barcelona: NED ediciones.
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giddens, H. (1997). *Sociology*. (3ª ed.) Cambridge: Polity Press.

- Gogtay, N., Giedd, J.N., Lusk, L., Hayashi, K.M., Greenstein, D., Vaituzis, A.C., Nugent III, T.F., Herman, D.H., Clasen, L.S., Toga, A.W., Rapoport, J.L., & Thompson, P.M. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *PNAS*, *101* (21), pp. 8174-8179.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education (Vols. I & II)*. New York: Holt.
- Hargreaves, A.; Earl, I. y Ryan, J. (1999). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro. (1996).
- Heath, S.; Brooks, R.; Cleaver, E. & Ireland, E. (2009). *Researching Young People's Lives*. Londres: Sage.
- Hernández, F. (coord.) (2011a). Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió. <http://hdl.handle.net/2445/15963>
- Hernández, F. (coord.) (2011b). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*. Barcelona: Dipòsit digital de la UB. <http://hdl.handle.net/2445/18348>
- Jackson, A.Y., & Mazzei, L. (2009). *Voice in Qualitative Inquiry: Challenging Conventional, Interpretative, and Critical Conceptions in Qualitative Research*. London and New York: Routledge.
- Lesko, N. (2001). *Act Our Age! A cultural construction of Adolescence*. Nueva York/Londres: Routledge Falmer.
- Mahiri, J. (Ed.). (2004). *What they don't learn in school: Literacy in the lives of urban youth*. New York: Peter Lang.
- Nakkula, M.J. y Toshalis, E. T. (2008). *Understanding Youth. Adolescent development for educators*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Osborn, M.; Boradfoot, E.M.; Ravn, B.; Planel, C. y Triggs, P. (2003). *A World of Difference? Comparing Learners across Europe*. Maidenhead: Open University Press.
- Vadeboncoeur, J.A. & Patel Stevens, L. (eds). (2005). *Re/constructing 'the adolescent': sign, symbol, and body*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Vadeboncoeur, J.A. (2005). Naturalised, Restricted, Packaged, and Sold: Reifying the Fictions of 'Adolescent' and 'Adolescence'. En J.A. Vadeboncoeu & L. Patel Stevens (eds). *Re/Constructing 'the Adolescent'*. (pp.1-24). New York: Peter Lang.
- Walkerdine, V. (1984). Developmental psychology and the child-centred pedagogy: The insertion of Piaget into early education. En J. Henriques; W.Hollway; K.Urwing; C. Venn & V. Walkerdine (Eds.). *Changing the subject: Psychology, social regulation, and subjectivity*. (pp.153-202). NuevaYork: Methuen.
- York: D. Appleton & Co.

I Parte: El proceso de la investigación etnográfica

Explorar lo que no sabemos (the unknown) en una investigación etnográfica sobre cómo los jóvenes transitan en sus aprendizajes dentro y fuera de los institutos

Fernando Hernández-Hernández

“El texto etnográfico debe ser pensado como una traducción entre mundos y horizontes de sentido que no se entienden sin las indicaciones requeridas. Debemos hacer un esfuerzo para traducir lo que ha pasado para que se entienda”. (Restrepo, sf: 36).

“Critical ethnographers must explicitly consider how their own acts of studying and representing people and situations are acts of domination even as critical ethnographers reveal the same in what they study” (Noblit, Flores & Murillo, 2004: 3).

El lugar desde el que nos posicionamos

El propósito de esta introducción es compartir las decisiones que acompañan el tránsito de los investigadores entre la preparación del proyecto, la estancia en el campo y la escritura de un relato de carácter etnográfico. Estas decisiones tienen en cuenta no sólo el posicionamiento metodológico (el sentido de lo etnográfico que hemos adoptado) sino la relación que hemos constituido con los diferentes participantes, las evidencias recogidas y generadas, las conversaciones en el grupo de investigación y el proceso de escritura. Con todo ello hemos tratado de dar cuenta de nuestra relación con la experiencia de los jóvenes con la finalidad de comprender cómo transitan por los modos en que aprenden, se comunican y se expresan dentro y fuera del centro educativo.

Para construir este relato de relatos (a partir de escenas, fragmentos y momentos) hemos partido de cómo se va tejiendo la experiencia de investigación con las personas a las que hemos invitado a formar parte de esta etnografía. Primero, convidamos al centro –a la dirección, mediante algunos profesores a los que conocíamos y que de manera generosa hicieron de intermediarios- y luego a los jóvenes que escogieron –fue una opción voluntaria en su mayoría, como veremos más tarde- realizar con nosotros ‘el treball de recerca’ (TdR). Actividad formativa, que antes era obligatoria y ahora se realiza de manera opcional, en cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria en algunos centros de Cataluña. Aquí surge una peculiaridad de esta etnografía: está constituida por el resultado de la invitación a un grupo de jóvenes a hacer una etnografía, poniendo en marcha un proceso de aprender en torno a lo que significa hacer una etnografía ‘haciéndola’, y a partir de la cual nosotros hemos construido el relato de esta(s) etnografía(s).

Desde el principio los jóvenes sabían que nosotros les invitábamos a participar en una investigación para el ‘treball de recerca’ que ellos realizarían. Nosotros les acompañaríamos, haríamos de formadores –no queríamos actuar como profesores-, les ayudaríamos a hacer la investigación, a narrarla y presentarla para ser compartida con sus compañeros y evaluada por el profesorado. También para llevarla a la universidad y presentarla ante todos los otros grupos participantes en esta investigación. Sobre este recorrido nosotros haríamos en paralelo ‘esta’ (nuestra) investigación.

Esta situación, en la que se entremezclan planos y posiciones, nos ha planteado algunos dilemas: ¿Qué somos realmente, investigadores o profesores? ¿Dónde queda el carácter

naturalista de nuestro acercamiento al campo si vamos con una propuesta? ¿Es legítimo promover, llevar al campo una propuesta de formación-investigación, en lugar de entrar a formar parte de una experiencia que ya *estaba* allí? ¿Dónde queda nuestro lugar en la dialéctica émic-étic puesto que si bien no formamos parte de la organización del centro entramos a formar parte de él? Si hacían 'el treball de recerca' sobre lo que aprendían con nosotros, ¿hasta qué punto lo que nos mostraron y contaron sería un 'regalo' como dice Les Back (2007) o se convertía en una tarea más del instituto? ¿Cómo ponía en entredicho nuestras posiciones cuestionadoras sobre lo que puede ser la educación secundaria al entrar a formar parte y ser instigadores de una rutina escolar y de un juego de roles preestablecidos? ¿Qué espacios de quiebra y cuestionamiento de la narrativa de la secundaria se podrían introducir en este marco de límites y posibilidades?

Estos fueron algunos de los dilemas que nos planteamos antes y durante la ida al campo, frente a lo que pensamos que nos íbamos a 'encontrar' y lo que nos planteamos al afrontar cómo narrarlo, para dar cuenta de las preguntas de la investigación y de aquellas otras que pudieran surgir. El formato de investigación planteado nos sugería otras cuestiones de orden ontológico-epistemológico-metodológico-ético (ámbitos para nosotros inseparables en nuestro modo de concebir la investigación de carácter narrativo):

- En una investigación etnográfica con dos investigadores, ¿cómo se cruzan las notas y diarios de campo, cuál predomina, quién marca la pauta, cómo se mantiene y recoge la pluralidad de puntos de vista? ¿Qué historias contar, cómo contarlas y para quién? ¿Cómo escribir un relato etnográfico a cuatro manos?
- ¿Quiénes son los destinatarios de estos relatos etnográficos? Parece claro que, en primero lugar son los docentes de secundaria, pues nos gustaría que les sirviera para pensar las relaciones pedagógicas por las que transitan junto a los jóvenes. Pero también lo es el propio grupo de investigadores, que de manera constante ha ido haciendo circular los relatos para revisarlos y analizarlos con propósitos de aprendizaje compartido y diseminación. Pero son, sobre todo, los jóvenes, que mientras los escribíamos estas etnografías entraban la mayoría en el bachillerato y ahora están a ya en el primer año de la universidad o en algún ciclo formativo superior. Pero ni los docentes ni los jóvenes están ahí para compartirlo. Lo que nos lleva a preguntarnos ¿Cómo afrontar esta carencia si nuestra voluntad ha sido la de llevar a cabo una investigación educativa –en el sentido apuntado por John Elliot (1991), de que 'eduque- a quienes participan en ella? ¿Cómo los jóvenes percibirán desde la ausencia en el proceso de escritura y las maneras en que han sido representados?
- También surgen otras cuestiones: ¿Cómo dar a las fotografías una función que vaya más allá de la ilustración de lo que decimos en el texto? ¿Cómo presentarlas a modo de contrapunto que permita desvelar aspectos de la vida social de los jóvenes y del instituto que de otra forma se mantendrían invisibles?

Con estas preguntas, que vehiculan mucho más que dudas metodológicas, nos pusimos a escribir estos relatos que recogen nuestra relación con los jóvenes, mientras hacían un 'treball de recerca' en el que aprendían sobre etnografía para dar cuenta de cómo dan sentido a su relación con el aprender dentro y fuera de los centros. Desde la premisa de que la dualidad dentro-fuera, como ya nos señaló Celia –la estudiante de Bachillerato que nos ayudó a encontrar el tono de la relación con los jóvenes antes de ir a los centros- es una separación con muchas fisuras, pues en la práctica son instancias, lugares del ser, que se filtran, permeabilizan, nutren y diluyen.

Con este bagaje, en los diferentes relatos etnográficos que aquí presentamos, hemos tratado de afrontar las siguientes cuestiones:

- ¿Qué significa hacer una etnografía de la etnografía que hacen los jóvenes?
- ¿Qué conocimiento emerge de cómo los jóvenes transitan en su aprender (a ser, comunicarse, relacionarse, expresarse, establecer relaciones,... mediante múltiples alfabetismos) dentro y fuera de los centros de secundaria?
- ¿En qué medida este conocimiento y la propia experiencia de la investigación puede contribuir a repensar lo que consideremos constituye la narrativa hegemónica sobre la educación secundaria?

Vamos a dar cuenta a continuación de cómo afrontamos las decisiones que nos ayudaron a responder a estas preguntas –y a dejar que en el proceso surgieran otras- durante los dos ‘momentos’ de la investigación: la estancia en el campo y la escritura de estos relatos etnográficos.

El proceso de la etnografía: algunas consideraciones

Una investigación etnográfica articula la relación entre la experiencia de los investigadores y los colaboradores durante una estancia en el campo y el relato que luego se genera con la finalidad de comprender “de la manera más próxima posible” (Lowe, 2012: 271) “el mundo social” (Beyman, 2001 in Wildford, 2008:3) de los integrantes de una cultura. Lo que implica que “el investigador se sumerge en el ambiente y dedica tiempo a conocer (a los otros) y a participar en sus actividades diarias” (Lowe, 2012: 271).

En nuestro caso, esta articulación tiene lugar cuando tratamos de promover experiencias, observar y recoger evidencias que nos permitieran acercarnos, comprender y narrar la vida social que tiene lugar en un centro de secundaria cuando los jóvenes son invitados a realizar una etnografía sobre cómo aprenden, se expresan y se comunican dentro y fuera del instituto.

La noción de campo. En este marco, uno de los referentes que hemos revisado para encarar la investigación etnográfica es la noción de campo. En este proyecto el campo no se delimita en el centro de secundaria, sino que se abre a las experiencias e intercambios de los jóvenes en las redes sociales y en sus encuentros fuera de los muros de la institución. Es por eso que, como señala Marcus (1995), se hace necesario cuestionar la concepción hegemónica de un campo etnográfico, como “contenedor de un conjunto particular de relaciones sociales, el cual podría ser estudiado y, posiblemente, comparado con el contenido de otros contenedores en otro lugar” (Faizon, 2009:1). Frente esta definición la noción de etnografía multilocal (multi-sited) nos permite entrar en relación con las experiencias de aprender, comunicarse y expresarse mediante múltiples alfabetismos de los jóvenes, quienes “pueden combinar o recombinar diferentes combinaciones de estos tipos de espacios” (Sharpe, Beetham y De Freitas, 2010: xviii). Estos espacios, como veremos, configuran también, múltiples campos en los que nuestra investigación etnográfica tiene lugar.

La cuestión de los límites. En esta misma línea, otra consideración a la hora de constituir la investigación etnográfica ha estado la cuestión de los límites. No sólo del campo, sino de la relación con los jóvenes, la dirección, el profesorado, los otros jóvenes que no participan en el proyecto, entre los investigadores y con los integrantes del grupo que lleva a cabo la investigación en otros centros. De aquí la importancia de dar cuenta de cómo se van constituyendo unas relaciones que no terminan y que fluyen entre lugares y encuentros. Relaciones que comienzan antes de la entrada del campo –de la llegada al centro educativo- y no acaba el último día, cuando los jóvenes van a la universidad a dar cuenta de su trayectoria o cuando presentan el ‘treball de recerca’ para ser evaluado. Todo ello hace que uno de los focos de la investigación y del relato etnográfico es cómo circulan, fluyen y se van constituyendo esta trama de relaciones y su papel en el proceso de comprensión de cómo los jóvenes aprenden, se comunican y se expresan.

El sentido etnográfico. Un tercer aspecto a considerar ha sido el sentido y proceso de pensar y hacer una investigación etnográfica. No hay que perder de vista que una parte de lo que ha sucedido en el campo ha tenido lugar en torno a la etnografía que los jóvenes han realizado sobre cómo aprenden, se comunican y se expresan dentro y fuera del centro educativo. Esto les ha supuesto, no sólo familiarizarse con lo que puede significar hacer etnografía, sino también aprender a observar, registrar, analizar, narrar,... y hacerlo en grupo. En un tiempo y en un espacio asignado por la gestión del centro para la realización del 'treball de recerca'. Por eso, prestar atención a lo que sucede en este recorrido nos da pistas sobre cómo los jóvenes aprenden, y cómo valoran el aprendizaje en el instituto y fuera de él.

Pero también desvela esta situación nuestro modo de aprender, pues como ellos, nosotros hemos ido aprendiendo un modo de hacer investigación etnográfica en el que hemos tenido que afrontar desafíos y dudas. Como a ellos, también a nosotros nos han atravesado momentos de no saber: qué hacer cuando su ritmo no era el previsto para la investigación; cómo interpretar lo que sucedía en el aula y en los espacios que no podíamos observar y quedaban fuera de nuestro alcance; cómo actuar cuando la relación entre los investigadores tenía que reajustarse; en qué lugar colocarnos cuando en su relación con nosotros nos situaba en el rol de 'profesores de la universidad'; cómo vimos que el trabajo que realizaron con nosotros fuera evaluado por los profesores del instituto. Todo ello ha hecho que, desde diferentes posiciones, ellos y nosotros fuéramos aprendiendo a ser en la investigación,... mientras la realizábamos.

Los sujetos en el relato etnográfico. Un cuarto aspecto tuvo que ver con el 'tono' del relato y la forma de incluir nuestras voces. Al ser dos investigadores somos conscientes de que nuestras visiones no son siempre coincidentes. En ocasiones uno pone el énfasis en un hecho que el otro no lo considera relevante. Uno actúa con el grupo desde una posición, por ejemplo, que pone límites, mientras que otro lo hace desde el acompañamiento y la cercanía. Lugares no necesariamente antagónicos, pero sí diferenciados. No fijos, sino que pueden ser en otros momentos intercambiables. Estas posiciones y sus movimientos teníamos que reflejarlas en el proceso de escritura. El cómo hacerlo lo fuimos resolviendo a medida que avanzábamos en la investigación y en el proceso de escritura. Vimos así, por ejemplo, que tendíamos a escribir en una tercera persona que nos fundía a los dos, pero que, al mismo tiempo, al dejar las evidencias de los diarios de campo que cada uno habíamos escrito,... recuperábamos la primera persona y su experiencia. Junto a ello, compartíamos la reflexión sobre lo escrito e íbamos trenzando el relato entre idas y venidas. Esta situación de compartir, sin unificar, ha sido un foco de tensión productiva, tanto durante la estancia en el campo, como en el periodo de escritura.

Algunas indicaciones sobre los casos

Las cinco investigaciones sobre los que realizamos los relatos etnográficos fueron realizadas por jóvenes de 4 de la Educación Secundaria (ESO) de otros tantos centros de Secundaria de Cataluña: La Mallola (Esplugues de Llobregat), Els Alfacs (Sant Carles de la Ràpita), Conca del Llobregat (nombre ficticio), El Palau (Sant Andreu de la Barca) y la Escola Virolai (Barcelona).

El número de jóvenes implicados voluntariamente de cada centro fue de como mínimo cinco, de los cuales al menos dos no respondían a las expectativas académicas del profesorado. La selección de los jóvenes participantes fue realizada desde cada centro sin que nosotros (los investigadores) interviniéramos, aunque teniendo en cuenta nuestra demanda inicial. Los jóvenes participantes tenían quince o dieciséis años y se implicaron durante cuatro meses de trabajo continuado en cuatro de los centros y durante ocho meses en el otro. El porqué de esta diferencia fue que en el centro en el que la investigadora estuvo más tiempo, ella realizaba su tesis doctoral.

Lo más común fue realizar diecisiete sesiones de una hora en cada centro. En algunos casos, además, los investigadores compartían la comida con los jóvenes antes o después de los encuentros.

Cada grupo estaba formado por los jóvenes, generalmente dos investigadores y por uno o dos docentes del centro, para facilitar la realización de la propuesta de investigación.

La composición de los grupos se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Perfil de cada centro implicado

Institución	Profesorado del centro	Jóvenes de secundaria	Investigadores del proyecto
Escola Virolai (Barcelona)	1	6	2
Instituto Alfacs (San Carles de la Ràpita)	1	11	1
Instituto La Mallola (Esplugues de Llobregat)	1	6	2
Instituto Palau (San Andreu de la Barca)	2	6	2
Instituto Conca del Llobregat (nombre ficticio)	2	5	
TOTAL	7	34	9

Con este modo de acercamiento intentábamos favorecer el compromiso, la participación y la implicación de los jóvenes, frente a la realidad de algunos centros donde las voces de sus estudiantes “podrían haber sido silenciadas o devaluadas dentro de sistemas escolares tradicionales” (Bland & Atweh, 2007, p. 339).

Plantear el proceso de escritura

Dado que el proceso de escritura se ha llevado a cabo por parejas, cada una ha podido optar por una estrategia que fuera acorde con la trayectoria que había llevado en el campo y los modos de relación que les habían constituido como investigadores: en un caso, después de decidir ambos cómo articular el relato, uno tomó los materiales de los diarios de campo, y realizó una primera escritura sobre la que los dos investigadores luego trabajaron, hasta llegar a un relato consensuado; en otro caso, se decidió un índice que luego se distribuyó entre los dos investigadores, para luego confluír en un relato conjunto; en otro, se partió de los materiales de uno de los investigadores, y sobre el cual, los dos fueron escribiendo y completando el relato. Desde estas diferencias, quisiéramos apuntar algunas de las decisiones que sobre el proceso de escritura tomamos de manera conjunta entre todos los investigadores. No como un a priori, sino a partir de lo que emergía en nuestras reuniones a medida que compartíamos lo que (nos) iba sucediendo en el proceso de la investigación y de la escritura (como investigación).

El tiempo de la investigación. En la investigación hay un tiempo marcado por la secuencia de las idas y estancias en el centro. En todos los casos tuvieron lugar entre 15 y 20 sesiones, una vez por semana, entre noviembre de 2012 y marzo de 2013. A lo que hay que sumar una sesión en la que los jóvenes presentaron en público el proyecto a sus colegas y al profesorado y otra, en la que se encontraron en la universidad con los otros grupos que habían participado en la investigación. La mayoría de las sesiones fueron de una hora. Pero

en los últimos encuentros estuvimos toda la jornada escolar para ayudarles a realizar el informe de investigación.

Las notas y diarios de campo. De cada uno de estos encuentros tomamos notas de campo y escribimos un diario de campo en el que colocamos las fotos que hacíamos cada día y que en ocasiones eran ellos –o alguna persona que nos acompañaba- quienes las realizaban. Nuestra manera de mirar se proyecta de forma flotante como nos proponen Collete Pétonnet (1989) y Manuel Delgado (1999), recogiendo en nuestras notas lo que llamaba nuestra atención, sin una mirada preestablecida, para relacionarlo con lo que nos hacía pensar y los temas que emergían. Siempre con la finalidad de que la investigación orientara nuestra mirada: comprender cómo los jóvenes transitan en sus maneras de aprender –y en los medios que utilizan para ello- dentro y fuera de los centros. No buscamos responder a la pregunta ‘¿qué es el aprendizaje?’ sino ‘¿cómo los jóvenes aprenden?’. A lo que se unían las conversaciones que manteníamos entre nosotros mientras íbamos o volvíamos del centro; más las reflexiones y el compartir con el grupo de investigación y con los docentes que han colaborado de manera más directa en toda esta aventura. Todo ello constituye y da sentido a las evidencias que nos han permitido trenzar estos relatos.

La escritura de los relatos etnográficos. El proceso de escritura no lo hemos organizado desde la cronología de las sesiones, narrando lo que iba pasando cada día, sino desde la combinación de las evidencias señaladas como los temas que iban llamando nuestra atención y que compartíamos con el grupo de investigadores en la universidad.

En una de estas reuniones, que tenían lugar al menos una vez al mes, en el Campus Mundet de la Universidad de Barcelona, nos planteamos organizar el relato etnográfico a partir de escenas significativas (Pfadenhauer, 2005) que, en algunos casos, pudieran reflejar episodios críticos, entendidos como aquellas circunstancias en la que sucede algo no previsto y que desestabilizan posiciones y miradas. Escoger esta opción lo consideramos como una alternativa para seleccionar lo que pudiera ser más relevante en relación con las preguntas que aparecen más arriba y dejar huella de los desajustes y las salidas de la zona de confort (Ellsworth, 2000) que iba generando la investigación.

Los focos de los relatos etnográficos. A partir de esta decisión, que de alguna forma situaba la organización y la escritura del relato etnográfico, nos planteamos que en cada uno de los centros haríamos referencia a los siguientes focos, que surgían de las tematizaciones apuntadas, y que, pensamos, podían ofrecer modos de comprensión diferenciados en relación con las problemáticas que afrontamos en la investigación:

- Lo que significa hacer investigación con jóvenes.
- Las cuestiones que surgen en este modo de hacer etnografía educativa.
- El lugar de los multi-alfabetismos y los sentidos del aprender desde la perspectiva de los jóvenes.
- Las reflexiones y aportaciones que se plantean en relación con la situación actual y las posibles alternativas que emergen para la educación en secundaria.

También consideramos que cada caso se podría articular en torno a un hilo conductor que le fuera específico por las características del centro y del grupo, y que nos permitiera ofrecer una visión caleidoscópica del problema de cómo los jóvenes aprenden y se comunican en sus tránsitos entre dentro y fuera de los centros. Sin olvidar que partes de estos relatos habrían de facilitar la indagación en el encuentro posterior con algunos docentes, en la penúltima parte de la investigación. Docentes con los que, en un grupo de discusión, ampliaríamos y validaríamos los modos de comprensión que habían emergido en el trabajo de campo. Estos temas podrían ser:

1. La inclusión de los jóvenes que no cumplen con las expectativas del profesorado. El Palau.
2. La independencia de los jóvenes para organizarse (si se les da la oportunidad para ello). La Mallola.
3. Como la obligación del 'treball de recerca' se puede convertir en una oportunidad para vivir otros modos de relación y de aprender. En todos los centros.
4. El compromiso de los alumnos cuando hay algo que les interesa. Conca del Llobregat.
5. Cómo la investigación ilustra lo que significa aprender desde la indagación. Virolai.
6. Quebrar las posiciones estables vinculadas a los roles de docente y alumno y que se refleja en la pregunta "¿qué quieres que hagamos?". En todos.
7. Cómo se expanden las dinámicas y los aprendizajes cuando otras personas entran en el centro. Els Alfacs.

Finalmente, tuvimos en cuenta cinco aspectos que nos acompañaron en el proceso de escritura:

1) Que el relato dé cuenta de la vida social de la institución en la que entramos a formar parte. Esta vida social tiene su reflejo en la relación que mantenemos con los jóvenes, entre la pareja de investigadores, en los intercambios con el tutor o el profesor que actúa como intermediario, en lo que ocurre en la red virtual por la que también se mueve la investigación y en lo que sucede cuando los jóvenes están fuera de los centros.

2) No olvidar que en el proceso de escritura siempre hay una niebla, un no saber que nos produce dudas, pero que nos presagia que "entonces, un día, una niebla casi literal se levantó y las palabras fluyeron. Parecía, más bien, que las palabras se escribían solas a través de mí" (Rosaldo: 1991: 23). Este tránsito nos produce una tensión que nos pone en camino para afrontar las decisiones y los límites que ha de reflejar la escritura.

3) Partir de un esquema de redacción que, como si se tratara de un guión cinematográfico, nos facilitara la entrada en un proceso de escritura que se iría tejiendo con las transcripciones de las observaciones, los informes de los jóvenes, los materiales de los diarios de campo,...

4) Tener presente la importancia de que el relato sea rico en detalles: cómo es el aula, dónde se colocaban (¿el grupo siempre se colocaba en el mismo sitio?), cómo van cambiando a lo largo del proceso, cómo cambiamos nosotros y lo que lo evidencia. Estos detalles dicen mucho sobre cómo es la vida social de un centro de secundaria, del grupo y de cada uno de los jóvenes.

5) Por último, considerar que la investigación etnográfica, como toda investigación narrativa, tiene que estar empíricamente fundada y traer las voces de los jóvenes y las evidencias que se han ido recogiendo con rigor y desde la reflexividad.

Todo lo anterior sin olvidar que en nuestro horizonte investigador teníamos presente algunas consideraciones que fundamentan la que se ha venido a denominar como "etnografía crítica" (Madison, 2012). El investigador, aunque con las limitaciones que todo contexto tiene, pretende de algún modo mejorar las condiciones de los sujetos, y lo hace, por ejemplo, llevando a los lectores tras las apariencias superficiales, buscando alterar el status quo de la propia mirada y de los lugares sociales en el que los jóvenes son colocados y, sobre todo, desestabilizando la neutralidad y las hipótesis que se dan por sentado, poniendo de manifiesto las operaciones de poder y control subyacentes y oscuras (Madison, 2012: 5).

Por otra parte, hemos tratado de resistirnos a la domesticación de nuestra mirada y de su reflejo en la escritura, a partir de transitar de lo 'que es' a lo que 'puede ser' (Denzin, 2001; Noblit, Flores, & Murillo, 2004; Thomas, 1993). Pero sobre todo lo hemos buscado en la

manera de practicar la investigación con la finalidad de “desafía(r) las instituciones, los regímenes de conocimiento, y las prácticas sociales que limitan las posibilidades de elegir, restringen el significado y denigran las comunidades y las identidades” (Madison, 2012: 5). En definitiva, lo que hemos pretendido, y ésta es una finalidad de la etnografía crítica, ha sido contribuir a la emancipación del conocimiento, favoreciendo los discursos a favor de la justicia social. En este caso, poniendo en revisión cómo los jóvenes son colocados en posiciones en alguna medida subalternas, cuando se fragmenta sus tránsitos en sus procesos de aprender dentro y fuera de los centros de secundaria. Sabemos que este propósito es un desafío, pero al menos podemos decir que lo hemos intentado. El lector verá en qué medida lo hemos conseguido a partir de los relatos etnográficos que se muestran a continuación.

Referencias bibliográficas

- Back, L. (2007). *The Art of Listening*. Oxford: Berg.
- Beverley, J. (1998). Tesis sobre subalternitat, representació i política (en resposta a Jean-François Chevrier). En *Subcultura i homogenització* (127-168). Barcelona: Fundació Tàpies.
- Bland, D. & Atweh, B. (2007). Students as researchers: engaging students' voices in PAR. *Educational Action Research*, 15(3), 337-349. doi: 10.1080/09650790701514259.
- Thomas, J. (1993). *Doing ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K. (2001). *Interpretive interactionism*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Madison, D. S. (2012). *Critical Ethnography .Method, Ethics, and Performance*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Delgado, M. (1999). *El animal público. Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Barcelona: Anagrama.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. London: Open University Press.
- Ellsworth, J.B. (2000). *Surviving change: A survey of educational change models*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Falzon, M.-A. (2009). *Introduction. Multi-sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*. Farham, England: Ashgate publishing.
- Lowe, R. J. (2012). Children Deconstructing Childhood. *Children & Society*, 26, 269-279.
- Marcus, G. E. (1995). 'Ethnography in/of the world system: The emergence of multi -sited ethnography', *Annual Review of Anthropology* 24, 95-117.
- Noblit, G. W., Flores, S. Y., & Murillo, E. G. (2004). *Postcritical ethnography: An introduction*. Cress, NJ: Hampton Press.
- Pétonnet, C. (1982). L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. *L'Homme*, 22 (4), 37-47.
- Pfadenhauer, M. (2005). Ethnography of Scenes. Towards a Sociological Life-world Analysis of (Post-traditional). *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 43, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503430>
- Restrepo, E. (s.f.) Técnicas etnográficas. Bajado de <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/tecnicas%20etnograficas-borrador.docx>.
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo.
- Sharpe, R.; Beetham, H.; de Freitas, S. (2010). *Rethinking Learning for a Digital Age*. New York/London: Routledge. Francis & Taylor Group.
- Walford, G. (2008). The nature of educational ethnography. In G. Walford (ed). *How to do Educational Ethnography*. (pp.2-15). London: the Tufnell Press.

II Parte. Los relatos etnográficos de los investigadores

Formando un equipo de trabajo

La colaboración como elemento clave en una investigación compartida

Xavier Giró-Gracia y Rachel Fendler

Introducción

Este informe intenta dar cuenta de nuestra experiencia de elaborar, con seis jóvenes de cuarto de ESO, una etnografía colaborativa sobre el aprendizaje dentro y fuera del instituto. Como investigadores novatos, la experiencia marca nuestra primera salida al trabajo de campo, y el informe revela las dudas, expectativas y momentos de ilusión y desencanto durante el proceso.

Hacer este proyecto implicó trabajar en tres planos poniendo en juego los objetivos de una investigación del plan nacional, las expectativas y las normas del centro que nos acogía y el grupo que formamos con los jóvenes, que tenía su propia dinámica y ritmo de trabajo. Dentro de este informe etnográfico intentamos revelar cómo navegamos entre estos planos, que a veces entraron en conflicto o crearon tensiones difíciles de resolver.

Otro reto de este informe es el de unificar las voces de los dos autores, y las visiones que hemos construido cada uno sobre el proyecto. Nuestra experiencia colaborando en el campo requería dos horas de discusión y de planificación entre nosotros antes de cada hora con los jóvenes, una división de tiempo que revela el nivel de complejidad y de negociación que implica el desarrollo de un proyecto de este tipo. Aunque compartimos a veces diferentes maneras de ver lo que estaba sucediendo, el proceso de escritura nos ha servido para poder juntar nuestras reflexiones y analizar el proceso desde una perspectiva enriquecida por nuestras conversaciones e interpretaciones distintas.

En las sesiones con los jóvenes nosotros utilizamos siempre el catalán, siendo esta nuestra lengua normal de comunicación entre nosotros (aunque Rachel es de Estados Unidos), y siendo también la lengua vehicular de la escuela en Cataluña. Los jóvenes usaron normalmente el catalán, cambiando a veces al castellano para hablar entre ellos, o también al compartir su trabajo. El uso de las dos lenguas (y del inglés en alguna ocasión) no supuso ningún problema. En este texto presentamos todas las citas traducidas al castellano, y marcamos las que originalmente ya eran en esta lengua.

Finalmente, destacamos que, como dice Bateson (1991), “el mapa no es el territorio”. Nosotros vivimos esta realidad a la hora de entrar en el instituto, cuando nos dimos cuenta de que nuestra experiencia difícilmente se correspondía con los planes que habíamos preparado para el desarrollo del proyecto. Desde el momento de comenzar nos vimos obligados a buscar estrategias para acercar el proceso a nuestras expectativas o incluso, en algún caso, a reformular nuestros objetivos. Una vez finalizado, nos encargamos de contar la experiencia desde un recorrido inverso. Ahora no buscamos relacionar el territorio con el mapa que habíamos diseñado sino al revés. Este relato representa nuestro intento de crear un mapa que permita descifrar, de alguna manera, cómo se ha desarrollado nuestro trabajo de campo. Respecto a esta tarea, podemos decir que el título del proyecto, “Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria” (“In/Out” en adelante), resulta útil para caracterizar no sólo el objeto de estudio sino también la experiencia de la etnografía colaborativa, que siempre mantiene en tensión lo que se comparte, o no, con los demás. De este modo el relato que sigue da cuenta de tanto los límites y puntos ciegos como de los momentos más celebrados o relevantes. De esta manera, esperamos que el texto

actúe como un espacio para indagar sobre el proceso y que nos permita analizarlo y llegar a algunas conclusiones.

Cómo nos organizamos

Entrada en la institución

Es lunes, a finales de octubre de 2012. A las once de la mañana tocamos al timbre de la cerca exterior de La Mallola, el centro de educación secundaria donde vamos a llevar a cabo la segunda parte de la investigación del proyecto "In/Out" con un grupo de jóvenes de cuarto de ESO. El centro está en lo que parece una zona residencial de Esplugues del Llobregat, con muy poco tráfico, muchos edificios de pisos de altura media que parecen nuevos, y justo al lado de la autopista B-23, una de las arterias principales de entrada y salida de Barcelona por el sur. Después de investigar las opciones de transporte hemos decidido coger el coche. Xavi saldrá de Granollers y pasará a buscar a Rachel en Bellas Artes para seguir juntos hasta La Mallola y, de vuelta, hacer el recorrido a la inversa. Desde Bellas Artes solo son diez minutos en coche y Xavi, que ya había estado en este instituto para otra investigación hace pocos años, recuerda que en los alrededores es fácil aparcar. Aun así, el GPS del coche será de bastante ayuda las primera veces que visitamos Esplugues, tanto para llegar al centro como para después volver a Bellas Artes.

La Mallola parece desde fuera un instituto bastante nuevo, quizás de finales de los noventa, con su fachada de ladrillo rojo complementada con el azul de los marcos de las ventanas, y un paseo con árboles justo delante. Toda el área parece que se arregló no hace muchos años, por el diseño ajardinado de la zona y por los árboles poco desarrollados. Estando justo debajo de una de las autopistas más transitadas de Cataluña, el contraste con la tranquilidad que se siente al pasear bajo los árboles es sorprendente. Al no encontrar sitio para aparcar justo delante del edificio, nos metemos en lo que parece un aparcamiento de tierra. Al salir del coche Xavi se da cuenta que es el aparcamiento de un pequeño cementerio. Será la única vez que estacionemos aquí.

Mari, nuestro contacto en La Mallola y profesora del centro, nos dijo que sería importante llegar temprano para poder conocer a la dirección y a los tutores. En reuniones anteriores habíamos llegado a la conclusión que nuestra mejor opción era coger la hora de dos a tres de la tarde de los lunes, cuando los alumnos tienen asignaturas optativas, para hacer nuestras sesiones con ellos. La opción de hacer las sesiones fuera del horario escolar había sido vehementemente rechazada por Mari, ya que el instituto funciona con un horario intensivo, que hace que a las tres de la tarde los chicos salgan de clase y todavía tengan que comer. Además, según nos dice Mari, organizar actividades extraescolares es muy complicado, y los alumnos no aceptarían volver por la tarde. Con estos condicionantes, y teniendo en cuenta la insistencia de Mari para que lleguemos temprano cada lunes, decidimos que, al menos durante las primeras sesiones, llegaríamos cerca de las doce del mediodía, y que en el futuro ya veríamos si tenía sentido llegar un par de horas antes de la sesión o un poco más tarde.

El timbre del interfono exterior suena y nos abren la verja exterior sin ponernos pegas. La verja rodea el edificio y el patio, que incluye tres pistas deportivas de hormigón. Entramos en el edificio y nos encontramos delante de la conserjería, donde nos presentamos y decimos que hemos quedado con Mari Bajo. El conserje coge el teléfono y llama a Mari mientras nosotros esperamos y admiramos el atrio central cubierto, que domina todo el espacio interior y que sirve para conectar las aulas con la sala de actos y el patio. Los pasillos están llenos de fotos de antiguos alumnos y de sus actividades, con paredes de colores básicos (amarillo, naranja y azul), y hay una foto con lo que parece La Mallola en construcción. Además, observamos que, en la puerta de la escuela y en la pared al lado del conserje, hay carteles protestando por los recortes que están afectando a la educación pública. En uno aparece un dibujo de Mariano Rajoy, presidente de España, como "manostijeras" (Imagen 1),

lo que da a estos carteles una clara posición política. En un par de minutos Mari baja a recibirnos, y parece sorprendida por la hora en la que hemos llegado.



Imagen 1: Cartel político dentro del instituto. Autoría de Xavier Giró.

Subimos a la sala de profesores, un lugar que será el espacio en el que pasaremos más tiempo durante los próximos meses. Mari nos había pedido que llegáramos cada lunes un par de horas antes de la sesión, para intentar integrarnos mejor en el centro mientras el proyecto estaba en curso. La sala está situada en el primer piso, justo delante de las escaleras y estratégicamente al lado del despacho de dirección. Parece ser un aula reconvertida, ya que tiene dos puertas con ventana, como las otras aulas de la escuela, aunque una de ellas está detrás de una mesa con un par de ordenadores y, por tanto, es inaccesible. Además de estos dos ordenadores, hay un conjunto de mesas puestas juntas en las que hay otros dos. Completan la sala una pared con estanterías, con secciones dedicadas a cada profesor; pizarras blancas con mensajes de organización del centro y tabloneros de corcho con artículos y carteles reivindicativos por la situación de crisis y los recortes que afectan a los centros escolares; otro conjunto de mesas y sillas; una línea de sofás contra la pared que da al pasillo; y una mini-salita con sofás y mesita, al lado una mesa con una cafetera que funciona con monedas. Aunque la sala está en el primer piso, el edificio está en una cuesta, y las ventanas de la sala de profesores están justo al nivel del suelo, con lo que da la sensación de que estamos en un sótano. Un elemento de esta sala con el que nos haremos especialmente familiares es el radiador eléctrico que normalmente estaba al lado de la mini-salita. Al pasar del otoño al invierno se hizo cada vez más prominente la sensación de frío. No nos aventuramos a dar una razón de por qué la temperatura en la sala, y en general en la escuela era baja. Puede que fuera una medida de ahorro, por las estrecheces económicas presentes, o puede que fuera una cuestión de conciencia ecológica. En todo caso, no nos atrevimos nunca a preguntar.

Cuando entramos en la sala nos cruzamos con Isabel, una de las tutoras de cuarto de ESO, y Mari nos presenta. Parece saber que hemos venido para hacer la investigación, pero no sabemos cuánto le ha explicado Mari. Isabel nos pregunta si haremos observaciones en el aula y, cuando decimos que no, parece satisfecha y se marcha. Será la única vez que hablaremos con ella.

Mari nos cuenta cómo han decidido hacer la selección de alumnos que participarán en el proyecto. Para ella la manera de introducir el proyecto en La Mallola es muy importante y ha implicado un esfuerzo particular por su parte. Como resultado, nuestra introducción y, por extensión, la del proyecto estaba claramente marcada. Para empezar, los alumnos que iban a participar habían sido escogidos de forma consensuada entre Mari y la dirección. Mari ya tiene una lista, con dos alumnos de cada tutoría, seis en total, entre los que hay dos alumnos varones que no cumplen con las expectativas del profesorado, cosa que encaja con las condiciones para el trabajo de campo del proyecto. El hecho de que sean dos de cada tutoría es muy importante para Mari. “Todo ha de ser igual” nos dice enfáticamente. Este equilibrio, nos dice, es esencial para que todo el mundo se sienta a gusto con el proyecto, y que no haya desequilibrios que puedan afectar a cómo diferentes personas lo vean. En la selección del grupo han tenido en cuenta, y esto es también muy importante para ella y para la dirección, que los jóvenes puedan funcionar bien juntos. El ver cómo Mari lo ha organizado todo nos coge un poco por sorpresa y, aunque comentamos que en otras escuelas se ha dado la opción a los alumnos de decidir si quieren participar o no en el proyecto, que era lo que en principio pensábamos hacer nosotros, Mari nos deja claro que en este contexto eso no es posible y que es mucho mejor hacerlo a su manera.

Mari nos informa de que ha concertado un encuentro con el equipo directivo y que está reunido en este momento. Hay que estar atentos porque en el momento que hagan una pausa será nuestra oportunidad de reunirnos con ellos. Todo parece un poco precipitado, aunque ya sabíamos que tendríamos que presentar el proyecto. De hecho, teníamos una presentación en *Google Docs* por si acaso fuera necesaria, con toda la información básica que queríamos comunicar, pero la situación no la hace aconsejable. En pocos minutos Mari nos dice que nos toca entrar y nos dirige rápidamente hacia el despacho de dirección, al lado de la sala de profesores.

Allí nos encontramos al director, Arcadi, la jefa de estudios, Quima, y un profesor, Juan Carlos. Parece que están discutiendo cómo organizar una hoja de cálculo, con lo que deducimos que los temas administrativos del instituto han acabado derivando en el “¿cómo haces eso?” en un momento de distensión. El despacho es relativamente pequeño para las seis personas que estamos sentadas a la mesa, y nos sentimos un poco en desventaja por la situación precipitada. Xavi recuerda a Arcadi que ya le conocía de una investigación anterior, pero Arcadi no le recuerda, pero sí el proyecto y a Juana, la coordinadora de nuestro grupo de investigación. Vista la situación, Xavi decide contar de viva voz las características del proyecto; las fases, los objetivos, los otros centros implicados. Contamos que la idea es, por una parte, formar a los jóvenes como investigadores, que es una de las características más distintivas de esta investigación, y por otra llegar a conocer y hacer visibles las prácticas de aprendizaje dentro y fuera del instituto. No observamos mucha reacción a esta introducción y rápidamente la conversación deriva hacia cuestiones organizativas. Una de las cosas que nos preocupa, y así lo hacemos notar, es cómo se evaluará la participación de los jóvenes en el proyecto. Mari sugiere que se evalúe como parte del crédito de síntesis, aunque no hay un acuerdo claro. La evaluación será un elemento recurrente que iremos sacando en el futuro en nuestras conversaciones con Mari, y nunca quedó del todo claro, incluso cuando llegamos a la presentación final que los jóvenes hicieron de los resultados del proyecto en la escuela.

Buena parte de la conversación con el equipo directivo estuvo centrada en la identidad de los diferentes participantes y en si eran más o menos adecuados para el trabajo que proponíamos. No todos conocen a todos los escogidos, y hay momentos de tensión amigable al defender a diferentes perfiles. También se discute el concepto de “cumplir con las expectativas” y qué significaba en el contexto del proyecto, y de las perspectivas que tenemos sobre qué nos encontraremos en el decurso de las sesiones. Nosotros remarcamos que no tenemos expectativas prefijadas, más allá de conseguir trabajar con ellos. El plan de trabajo que les presentamos prevé encontrarnos con los alumnos cada lunes (salvo días de

fiesta o de actividades escolares que lo impidan) hasta febrero, durante la hora de optativas de dos a tres de la tarde. Nos preocupa que los alumnos pierdan clases pero Arcadi minimiza rápidamente el número de días que perderán esta hora de optativa y no le da mucha importancia.

La reunión acaba con nosotros saliendo rápidamente del despacho de dirección, tal como hemos entrado, con Mari satisfecha de cómo ha ido y nosotros un poco aturridos aunque optimistas. Al salir de la reunión nos encontramos con que se ha hecho la hora del patio, y la sala de profesores está mucho más animada que antes. Conocemos a Carme y Tonyo, los otros dos tutores, y les contamos por encima el proyecto y quienes somos. Los dos lo ven interesante, pero les preocupa especialmente, como a la dirección, cómo interactuarán los jóvenes entre ellos.

La hora del patio pasa rápidamente, suena el timbre y la sala se vacía. Este tiempo, entre la hora del patio (que es la hora en la que solemos llegar) y donde solemos hablar con Mari, Arcadi o Tonyo, y la hora de la sesión lo utilizaremos para organizarnos y para discutir cómo afrontar las sesiones. El primer día lo dedicamos sobre todo a comentar cómo ha ido la presentación y a contarnos las expectativas que tenemos cada uno sobre cómo será el comenzar el trabajo de campo. Otros lunes estarán más dedicados a buscar estrategias para implicar a los jóvenes, a lamentarnos por su falta de trabajo fuera de las sesiones y a hablar sobre la situación del centro y de la universidad en el contexto actual de crisis así como de otros temas varios.

Nuestro espacio de trabajo

Finalmente, llegan las dos de la tarde, la hora de las optativas. Mari aparece en la sala de profesores y nos conduce hasta la que será nuestra sala para todas las sesiones, a la que ella describe como la sala de los alumnos. El primer día la sala está abierta pero, en el futuro, tendremos que pedir al conserje o a Mari que nos abra antes de cada sesión. En más de una ocasión, uno de los participantes, Guillem, acabó pidiendo a un profesor que nos abriera, cuando Mari tardaba en aparecer, y aunque el mismo profesor nos abrió más de una vez, siempre nos preguntó quiénes éramos. No tener el aula abierta enfatiza nuestra sensación de que nuestro proyecto se desarrolla aparte del día a día del instituto.

El aula (Imagen 2) se encuentra al final de un pasillo un poco oscuro, al lado de los lavabos de



Imagen 2: Ordenando el espacio de Trabajo. Autoría de Xavier Giró.

los alumnos (bastante destartalados) y justo encima de la biblioteca, con la que se comunica por una escalera de caracol que queda cerrada por una puerta interior. Las ventanas dan al paseo en el que aparcamos el coche, y suele entrar luz directa en los días soleados. Eso sí, las persianas suelen estar bajadas, por lo que Xavi ha de subirlas cada lunes, utilizando los botones que hay detrás de la puerta que da a la escalera de la biblioteca. La sala no tiene mucho de especial; es otra aula reutilizada, esta vez especialmente acondicionada con multitud de conexiones eléctricas, suponemos que heredadas del programa 1x1 de uso de *netbooks*, que hacen andar por la sala un poco peligroso, ya que los canalones que esconden los cables se alargan desde las paredes y por el suelo. Hay una pizarra blanca, que utilizaremos para las sesiones, pero no hay rotuladores ni borrador. Las primeras veces cogimos los rotuladores de la sala de profesores, pero al final Rachel decidió llevar los que utiliza para las clases en Bellas Artes. En la sala hay también un proyector, pero nunca supimos cómo utilizarlo, incluso cuando habría sido útil, como en la sesión que dedicamos a hacer observaciones de fragmentos de películas. Las conexiones eléctricas estaban también casi siempre desconectadas; las sesiones que dedicamos a hacer la presentación final del proyecto, en la que llevamos nuestros ordenadores y tuvimos que conectar estos y los de los chicos para trabajar juntos, tuvimos que pedir que al conserje que diera luz a los enchufes. Las mesas que hay en el aula las encontramos en diferentes configuraciones según el día, pero siempre estaban en grupos, y con sillas alrededor. En la sala había también unos cuantos sillones, que los chicos decidieron usar en un par de ocasiones, y una estantería con libros de aspecto gastado.

Esta sala, la sala de los alumnos, se convirtió en nuestro espacio particular en el instituto. Incluso estando dentro del centro y del horario escolar, al estar apartada de las otras clases nos permitió tener intimidad. También introdujo ciertos retos, sobretodo de índole técnico. El no tener ordenadores en el aula nos hizo confiar en que los jóvenes llevaran los suyos o, cuando era realmente necesario, como en la sesión de observaciones de películas, llevar un portátil y un proyector de los nuestros para asegurarnos de que la actividad se podría llevar a cabo sin problemas. A pesar de todo, valoramos mucho la independencia que nos dio contar con nuestro propio espacio, y poder organizarlo de la manera que mejor nos pareciera en cada momento.

El grupo: introducciones y ajustes

Cuando llega la hora, Mari nos lleva a la sala y se encarga de buscar a los jóvenes. Algunos tienen Física y Química, otros Informática y otros Latín. De hecho, hay dos jóvenes de cada grupo para mantener el equilibrio que Mari considera tan importante. Como Mari es la profesora de Física y Química ella pasa a buscarlos de camino a la sala de alumnos. Esto crea un poco de revuelo, al preguntarse ellos mismos y otros alumnos que lo ven qué está pasando, y por qué se les separa del grupo. Entramos en la sala con los dos primeros escogidos mientras Mari va a buscar a los otros. La situación es extraña. Durante la espera no queremos que tengan miedo, ni que piensen que han hecho nada mal, pero tampoco queremos repetir toda la explicación una y otra vez, por lo que les decimos que somos de la Universidad de Barcelona, que no se preocupen, que no pasa nada malo y que cuando estemos todos entraremos en detalles. Van llegando los otros y luego Mari se despide para ir a su clase, que ya empieza tarde. No nos presenta a los jóvenes y tampoco explica el proyecto, sino que lo deja todo en nuestras manos, mostrando una actitud que se mantendrá al largo del proyecto, donde vemos que ni Mari ni el propio centro quieren intervenir en nuestras sesiones. Cerramos la puerta y ante las miradas inquisidoras y expectantes de los chicos empezamos a explicar qué hacemos allí.

El segundo lunes llegamos a La Mallola cerca de las doce y media del mediodía, coincidiendo con la hora del patio. Con la experiencia del primer día, creemos que es la mejor opción para cumplir con la petición de Mari de llegar antes y así aprovechar la media hora de patio para

poder hablar con ella o con los otros profesores sobre cómo va el proyecto y cómo lo viven los alumnos. Al entrar nos preguntamos cómo proceder, ya que no hemos sido formalmente presentados al conserje y no queremos simplemente subir directamente a la sala de profesores sin decir nada a nadie. Tampoco sabemos si Mari estará disponible en ese momento, pero creemos que lo mejor es pedir a conserjería que la llamen, y ella nos viene a buscar a la entrada. Le contamos a Mari nuestra indecisión a la hora de entrar y ella nos dice que no nos preocupemos y que subamos directamente la próxima vez. A partir de este momento cada día subiremos directamente a la sala de profesores, saludando, eso sí, al conserje al pasar por delante suyo.

Mientras subimos, Mari nos informa de que la madre de una de las chicas, (hay dos en el grupo, las dos cumplen con las expectativas del profesorado), Esther, ha hablado con Arcadi, el director, y le ha dicho que no quería que su hija perdiera una hora de Física y Química cada lunes, y que tenía que dejarlo. En la primera sesión con el grupo ya habíamos detectado cierto desconcierto, y no estábamos seguros de que los jóvenes hubieran entendido del todo el proyecto, pero no nos dieron ninguna indicación de no querer continuar. Con cierta preocupación Mari nos lleva al despacho de dirección para hablar con Arcadi. Él nos dice que no ha sido la madre, sino Esther misma, la que le ha dicho que no quiere perder la hora de la optativa y que quería dejar el grupo. Nosotros recalcamos que su participación es, sin lugar a dudas, voluntaria, pero que nos gustaría hablar con Esther para que nos cuente ella misma cual es el problema, y posiblemente despejar las dudas que pueda tener sobre el proyecto. Tal como ha funcionado la selección de los participantes, no tenemos claro qué pasará si Esther decide dejar el grupo. Seguramente requerirá volver a consensuar nombres con los otros implicados, para que se mantenga el equilibrio dentro del centro. De hecho, Arcadi y Mari se ponen inmediatamente a hacer precisamente eso, hablar de posibles substitutas para Esther. Mari ya tiene otra candidata en mente, pero Arcadi no la conoce y busca una foto suya en la plataforma que utilizan para mantener el listado de alumnos, el Weeras, sin éxito. Al no encontrarla la discusión deriva en una cierta batalla dialéctica sobre los méritos de ciertos alumnos. Arcadi defiende las capacidades de Oriol, otro de los integrantes del grupo. “Puede dar mucho juego”, dice. Mari parece contrariada y cuenta los problemas que tiene ella en clase de Física para hacer entender a Oriol conceptos más allá de la “proporcionalidad”. Nos parece evidente que en esta discusión no se está hablando solamente de Oriol, sino que Mari y Arcadi están de alguna manera defendiendo cada uno a su propio sexo. Mari nos contó después que ella siente que hay que ser militante a la hora de defender a las chicas y su papel en el instituto.

Finalmente Arcadi encuentra la foto y volvemos a centrarnos en el proyecto. Arcadi la conoce a ella y a su familia, y le parece una buena substituta. En un momento parece que todo está decidido. Nos preguntamos si será posible hablar con Esther o si todo se dará simplemente por hecho. Insistimos que nos gustaría hablar con ella. Reflexionando sobre lo ocurrido, Mari nos comenta la dificultad de introducir un proyecto como este en el centro. “Fernando no entiende que es difícil que los jóvenes quieran salir de clase”, nos dice, refiriéndose al coordinador del proyecto. Arcadi está de acuerdo y nos dice que “el sistema es inercial”, lamentando que introducir cambios es una tarea ardua y costosa. Con todo, le parece muy interesante que los jóvenes puedan participar en una experiencia como esta y hacer “una meta-reflexión sobre el aprendizaje”.

Este momento con Arcadi y Mari en el despacho de la dirección revela el grado de conocimiento que tienen los profesores de sus alumnos (reconocen sus caras, conocen a sus familias, etc.). Además recibimos las primeras valoraciones por parte del director y de Mari sobre el proyecto. Han hecho las gestiones para que pueda llevarse a cabo, pero sienten que el diseño de la investigación de alguna manera esté desconectado de la realidad de los centros. Apoyan el proyecto pero quizás por no haber estado presentes en su elaboración,

consideran que el diseño es algo externo y que tienen que cumplir con lo que les hemos pedido desde la universidad, aunque parece que tienen dudas respecto a su viabilidad.

Ya que estamos con el director volvemos a sacar el tema de cómo se evaluará la participación de los jóvenes en el proyecto, ya que es una de las cosas que les preocupan y nos preguntaron en la primera sesión, sin tener nosotros una respuesta clara. Mari apunta otra vez a que puede tener una valoración dentro del crédito de síntesis, y que se tendrá en cuenta para la evaluación de las tutorías. Rachel menciona que en la sesión les habíamos dicho al grupo que su participación no podía hacer que bajasen sus notas, y que sería un trabajo extra, un valor añadido al resto de asignaturas, y Mari y Arcadi parecen estar de acuerdo. Nos conformamos con eso de momento, viendo que no hay realmente una decisión concreta y definitiva sobre el asunto.

A las dos de la tarde nos dirigimos directamente a la sala de alumnos, nuestro espacio, con cierta expectación por ver cómo solucionamos el problema con Esther. Los chicos (cuatro) del grupo van entrando y les decimos que estamos esperando a las chicas. Mari aparece en la puerta y nos hace un gesto rápido para que salgamos, y nos encontramos con Sara (la otra chica del grupo), Esther, Mari y otra chica en el pasillo, que suponemos inmediatamente que es de la que hablaban Mari y Arcadi. Esther y Sara parecen nerviosas, especialmente Sara, mientras que la nueva estudiante parece sorprendida e interesada.

La situación es tensa, y nos damos cuenta de que no es solo Esther que quiere dejar el grupo; Sara también, y parece muy incómoda plantada en medio del pasillo, mientras las otras dos chicas están apoyadas contra la pared. En su caso, es la hora de latín la que no se quiere perder. En el momento en el que nos unimos al grupo Mari está contando a Núria (la nueva estudiante del grupo) que ha pensado que ella puede formar parte del grupo y que no la había escogido en principio porque eso supondría descompensar los grupos (tres alumnos de una tutoría y solo uno de otra). Núria está en clase de Física y Química con Mari; para que ella entre al grupo no habrá que hablar con ningún otro profesor, lo que es un alivio, sobre todo teniendo en cuenta que ya tendríamos que haber empezado la sesión y Mari su clase. Mari les asegura a Núria y a Esther que colgará todo lo que hagan en clase en la web del centro, y que no se perderán nada por participar en el proyecto, pero a Sara le dice que ella no puede asegurar que el profesor de latín haga lo mismo, y que ella tendría que hablar directamente con él para asegurarse.

Sara pregunta si participar en el proyecto es importante, cosa que entendemos como una manera de preguntar si su participación será valorada académicamente. Nosotros le contamos que no es como un ejercicio de clase, sino que lo que hagamos tendrá que ver con ellas mismas, y que es una oportunidad para colaborar con gente de la Universidad y aprender a hacer investigación. Mari añade que el proyecto de investigación de bachillerato es similar a lo que proponemos, y que esto podría ser como un primer paso hacia lo que tendrá que hacer el año que viene.

Tanto ella como Esther se muestran muy indecisas aunque sin dar argumentos y el tiempo pasa. Mari les dice que hay que tomar una decisión. Núria le dice a Esther “¡no me dejes sola!”; parece que ella ya ha aceptado que entrará en el grupo y quiere que Esther, que seguramente es amiga suya, también esté. Esther repite que no quiere tener problemas en Física y Química pero Núria rápidamente le contesta que ella no tendrá nunca problemas, indicando que Núria tiene a Esther por una buena estudiante. Finalmente, Mari rompe la tensión diciendo a Sara “puedes irte”. Sara no se mueve y tuerce el gesto. Parece muy nerviosa e indecisa. Rachel le dice que si habla con su profesor de latín y al final quiere participar que puede volver a incorporarse la semana que viene. Sara finalmente da media vuelta y se va a su clase, animada por Mari. Ya es la una y veinte y nuestra sesión y la clase de Física y Química deberían haber empezado hace veinte minutos. Mari impone su autoridad con una sonrisa y le dice a Esther que entre con nosotros. Núria, Esther y nosotros entramos

en la sala de alumnos y nos unimos a los cuatro chicos que nos esperan sentados en los sofás. Nos movemos todos a las mesas al lado de la pizarra y nos sentamos en círculo.

Sara no volvió al grupo. La vimos en diversas ocasiones, pero nunca volvimos a hablar con ella sobre el proyecto. El grupo con Núria, Esther, Oriol, Pol, Jaume y Guillem se mantuvo hasta el final del proyecto, y las reticencias iniciales desaparecieron rápidamente, hasta el punto que al llegar a las últimas sesiones Esther nos expresó su sorpresa en más de una ocasión de lo cerca que estábamos del final de nuestros encuentros, y parecía que habría querido seguir en el grupo.

El marco temporal

El hecho de saltarse las optativas volvió a salir en alguna otra ocasión. Jaume llega al inicio de una sesión a finales de diciembre, justo la semana antes de vacaciones, diciendo que en clase de Latín están viendo una película, "Gladiator", y que quiere ver cómo acababa. Nos dice que no durará toda la hora y que vendrá cuando se acabe. En la segunda sesión después de las vacaciones de navidad, a finales de enero, Esther nos pregunta al entrar si puede perderse la sesión. Ella, Núria y Oriol tienen examen de Física a finales de semana, con Mari, y las dos chicas están un poco preocupadas y no quieren perderse la clase de hoy, que es de repaso. Estamos ya en la recta final del proyecto y, de hecho en breve hemos decidido empezar a dedicar todo el tiempo de las sesiones a preparar la presentación final, o sea que no es el mejor momento para que falten, cuando todavía hay muchas cosas en el aire. Rachel les dice que estamos en un momento crítico del proyecto y que no es obligatorio, que ellas han de decidir. Las dos se quedan, pero al empezar la sesión comentan con Oriol que irán a pedir a Mari un resumen de lo que hagan hoy. Esther dice que Mari no ha colgado en la web los materiales, tal como prometió. Los tres se muestran disgustados con la situación, aunque la conversación deriva rápidamente hacia otros asuntos.

En ninguna ocasión nos reunimos fuera de la hora de la optativa. Hacia el final del proceso, cuando queríamos hacer una sesión extra para avanzar en la presentación, nos reunimos dos veces, lunes y jueves, en la misma semana, y los jóvenes se perdieron la misma clase optativa dos veces. Fue Mari quien sugirió y autorizó la sesión.

Mientras que los jóvenes vivían la experiencia de una forma despreocupada, nosotros sentíamos que nunca había tiempo suficiente. A las tres menos cinco, sonaba el timbre para marcar el final del día escolar. Este sonido provocaba un reflejo pavloviano en los jóvenes, conminándoles a levantarse y recoger sus cosas con muchas prisas, sin importar si estábamos en medio de una presentación, o si todavía quedaba pendiente concretar los objetivos de entre semana. Con el timbre no había margen para ganar ni cinco minutos y nos acabamos conformando a estos límites. Como explicaremos más adelante, gestionar el tiempo era una tarea importante, pero Xavi y Rachel nos responsabilizamos solos de esta parte, sin colaboración por parte de los jóvenes. De hecho, a lo largo del proceso, nos preocupamos mucho por el calendario y el desarrollo del proceso, una inquietud que los jóvenes no compartían, y que existía en tensión con su nivel de implicación más relajada y, a veces, ambigua.

La documentación de las sesiones y los materiales usados

A partir de la segunda sesión empezamos a registrar las sesiones con una grabadora profesional (Imagen 3), de las que se utilizan para grabar música en directo, que Rachel cogió prestada a su marido. Al principio esto causó cierta sorpresa en el grupo, no solo por el mismo hecho de grabar lo que se estaba diciendo sino también por las dimensiones del aparato. Para calmar un poco sus dudas les dijimos que las grabaciones no se harían públicas sino que servirían sobre todo para nuestras notas de campo, y para poder recordar qué pasó en las sesiones al cabo de unos meses. Los jóvenes se acostumbraron muy rápidamente a la

situación y casi no pusieron reparos, aunque en alguna sesión salió, esporádicamente, el comentario “cuidado, que están grabando”, normalmente en broma, y la pregunta a Rachel, “¿está encendida?”. A pesar de estos comentarios, nunca notamos que sus palabras estuvieran realmente limitadas o condicionadas por el hecho de estar grabándolas y, en varias ocasiones, repasando la grabación escuchamos conversaciones entre los jóvenes de las que no habíamos sido conscientes durante la sesión.



Imagen 3: La grabadora. Autoría de Xavier Giró.

Un poco más de revuelo causó la cámara de vídeo (Imagen 4) que empezamos a usar a partir de finales de enero. Grabamos todas las sesiones a partir de este momento y hasta la presentación final en el centro, colocando la cámara de vídeo en un trípode no muy lejos de la mesa en la que trabajábamos. La primera impresión fue de sorpresa; Pol le dice a Esther “tienes que venir con maquillaje”, en broma. Pero, en principio, no se le da mucha importancia, y algunas veces, al final de la sesión, se convierte en un juguete para los jóvenes, que se divierten haciendo muecas delante de ella antes de salir. Los jóvenes expresaron en más de una ocasión su interés por ver el resultado de las grabaciones, cosa que llevó a Rachel a preparar un vídeo resumen, al estilo de las tomas falsas de una película. El resumen captó los momentos más lúdicos de nuestro trabajo, y se realizó como documento interno para el grupo y no necesariamente como resultado de la investigación. Sin embargo, los jóvenes se mostraron muy satisfechos con el resultado y decidieron incorporarlo como cierre de la presentación pública que se hizo, juntamente con las otras escuelas participantes, en la Universidad de Barcelona.

Por las características del espacio en el que nos reuníamos, y el hecho de ir resolviendo sobre la marcha el cómo íbamos avanzando en el proyecto y los medios que utilizamos, empezamos con una aproximación muy básica y la fuimos complicando a medida que fue necesario. Las primeras sesiones utilizamos fotocopias para hablar sobre qué es la investigación o la etnografía. Rachel llevaba su portátil y Xavi su tableta, y Mari amablemente nos permitió conectarnos a la red *Wi-Fi* del centro para que pudiéramos trabajar en la hora entre el patio y la sesión, y que también nos sirvió para, más tarde, preparar la presentación. Para la sesión dedicada a las observaciones de películas, necesitábamos un ordenador y un proyector.

En la sala había proyector pero, aunque Xavi se encaramó sobre una mesa para ver si descubría cómo conectarlo a un portátil, nunca pudimos usarlo. Al hablarlo con Mari ella se ofreció a dejarnos su portátil, pero nosotros le dijimos que eso no sería necesario, que nosotros mismos llevaríamos todo el equipo. De la misma manera, Rachel empezó a coger prestados rotuladores y folios A3 de Bellas Artes para utilizarlos en las sesiones, y para usar la

pizarra del aula. No es que sintamos que el instituto no nos proporcionó lo que necesitábamos, sino que nosotros mismos nos encargamos de cubrir todas las necesidades a medida que iban saliendo, sin darle mucha importancia. Hacia las últimas sesiones, cuando estábamos preparando la presentación final, llegamos a llevar diagramas en papel con los rotuladores, dos ordenadores, la tableta y la cámara de fotos de Xavi y la cámara de vídeo con su trípode. Parecíamos mulas de carga entrando en el centro, aunque nunca nadie nos comentó nada.

Aprendiendo a ser investigadores

El equipo de investigación

El primer paso, una vez establecido el grupo de trabajo con los seis jóvenes y las condiciones de nuestra colaboración, lo habíamos pactado previamente dentro del grupo de la universidad. No puede haber una colaboración real si no sabemos quién es quién dentro del grupo y, por eso, les proponemos que cada persona del grupo se presente, y que cuente los intereses que tiene dentro y fuera del centro.

La primera reacción es “yo no quiero empezar; empieza tú”. Se miran unos a otros buscando complicidad y esperando que alguien se decida. Finalmente, Guillem empieza y vamos siguiendo según estamos situados alrededor de las mesas, en sentido horario, Xavi y Rachel incluidos. Guillem y Pol se presentan de forma muy escueta, centrándose en sus actividades extraescolares y dejando la escuela (el “In”) de lado. Fútbol y piano para Guillem; voleibol y skating para Pol. Cuando nos llega el turno, nosotros nos presentamos un poco más extensamente, aunque tampoco queremos ser el centro de atención, o sea que no le damos mucha importancia. La primera en romper un poco la norma es Esther; “No hago nada”, nos dice. Esther parece incómoda hablando sobre su vida personal, pero el grupo intenta ayudarla un poco preguntándole si ve la tele (“No, no me gusta”) o si lee libros (“No”). Rachel le pregunta si solo estudia, siendo una de las alumnas que Mari nos había dicho que más cumplen, y ella responde que tampoco, que cuando llega del instituto, y después de comer, hace un poco de siesta y se pasa el resto de la tarde delante del ordenador, conectada a Facebook. Núria hace un listado perfectamente ordenado de sus actividades fuera de la escuela (Facebook, música, estudiar, gimnasio), igual que Oriol (fútbol sala, alemán y videojuegos), mientras que Jaume dice que después de comer se va de casa, y que no vuelve hasta la hora de la cena, se conecta a Facebook, escucha música y, si tiene, hace los deberes. Éste último despierta algunas risas en el grupo, Jaume incluido; Jaume es uno de los que no cumple, y todos lo saben, pero este año, explica, tiene una tutora y todos los martes y los jueves le ayuda a hacer los deberes.

La manera como se presentan los jóvenes ha sido un poco forzada, y centrada especialmente en su agenda fuera del instituto. Cuando les preguntamos por sus intereses parecen descartar, ya de entrada, toda relación con el centro, aunque la manera como presentan sus actividades fuera tampoco es muy afectiva. Se limitan a listar las cosas que hacen sin valorarlas especialmente. En el caso de Esther, puede que sea simplemente vergüenza por hablar en público y ante nosotros, unos desconocidos, sobre su intimidad, o puede que se avergüence de contrastar su imagen de buena estudiante dentro del centro con sus actividades fuera. Estas primeras introducciones nos proporciona la mayoría de la información que tendremos de los jóvenes miembros de nuestro equipo y la usamos más adelante para ayudarles pensar en cómo documentar sus aprendizajes dentro y fuera del instituto.

Cabe destacar que, a nivel personal, el grupo funcionó bien. No hubo malas relaciones entre los jóvenes que los distrajeran del proyecto, y había afinidades naturales que les permitían trabajar sin problemas en pequeños grupos. Cuando creamos el grupo de Facebook, fue un alivio ver que ya eran “amigos” entre ellos, lo que parece implicar que no había relaciones

antagónicas entre las diferentes personas. Dicho esto, la relación al principio era más neutra que positiva. En diferentes ocasiones, como cuando intentamos animarles a hacer las observaciones por parejas fuera del centro, insistieron que no se veían en contextos no escolares y se negaron a organizarse de esta manera. Consideramos todo esto como la “materia prima” de nuestro grupo de investigación, la cual complementamos con el trabajo de crear un ambiente de colaboración que apoyara al proyecto, algo que nos preocupó durante la duración del proceso.

El tema de la investigación

El segundo paso, también pactado dentro del grupo de investigadores, consistía en pedir los



Figura 1: El gráfico sobre el In/Out diseñado por Xavier Giró

jóvenes que rellenaran el diagrama sobre el dentro y el fuera que les entregamos al final de la primera sesión. Este gráfico, (Figura 1) diseñado por Xavi, se basa en una conversación con otra joven, de fuera del proyecto, que nos sirvió para hacer un primer mapa de lo que un joven piensa sobre la división del dentro y el fuera, y de las cosas que asocia con cada ámbito

El grupo del instituto Els Alfacs fue el primero en empezar el proyecto, y trabajar sobre el gráfico les fue productivo. Los jóvenes anotaron sus ideas sobre el gráfico, complementando o cambiando sus contenidos para que reflejara su propia experiencia. Vistos los resultados, decidimos repetir el ejercicio con los demás grupos.

Al entregarlo el primer día ya vimos que, sin dirección, al grupo le parecía bastante desconcertante y, aunque nos preguntaron por los iconos y qué significaban, preferimos dejarlo a su interpretación, y hablar de ello el próximo día. En la segunda sesión, Núria no lo tiene, al ser este su primer día, pero no es la única. Algunos lo han traído tal como se lo entregamos, sin nada escrito, mientras otros ni siquiera lo han traído. Oriol dice que ha pensado en ello, y que lo tiene en la cabeza. En principio no le dimos demasiada importancia; acabamos de empezar, se lo dimos en el último momento de la primera sesión, justo cuando sonó el timbre; no nos conocen y todavía no saben qué esperar de nosotros. Con el tiempo nos dimos cuenta de que esta actitud no era solo cosa de un día, o un problema de comunicación. El grupo acabó caracterizándose por mantener un nivel de comunicación muy escaso entre semana, cosa que no superamos ni al final del proceso, cuando avanzamos con más prisas.

Nos ponemos a hablar del diagrama y de su significado, pero la conversación deriva rápidamente hacia qué significa cada icono, como si el ejercicio fuera poner nombre a las cosas. Jaume no entiende el concepto del gráfico. Entre todos identifican, en el “In”, el icono de la casa como el instituto, los deberes, lo que se hace en casa; el ojo como lo que miras, lo que lees; la oreja como lo que escuchas. En la parte del “Out”, el vídeo, los móviles o las redes sociales. Ante la incomprensión de Jaume, el resto del grupo dice que identificar los

iconos es fácil y enseguida identifican Facebook, Twitter y Google+, descifrando para Jaume algunos de los iconos que no conocía. Observamos que el grupo no va más allá. No se preguntan, por ejemplo, por el significado de las conexiones entre diferentes iconos o por la división en dos ámbitos.

Xavi reconduce la discusión haciendo notar que hay cosas interesantes sobre el diagrama que no se han dicho, y que identificar los iconos no es lo más importante. Núria es la primera que responde cambiando la conversación hacia cómo se asocian los iconos con el dentro y el fuera. Núria dice “en el ‘In’ aparecen la mirada y el escuchar, pero también miras y escuchas fuera”. Jaume contesta “sí, pero no aprendes”, con lo que Núria no está de acuerdo, “claro que aprendemos, incluso más”. Núria introduce el concepto de “experiencia”, y de cómo lo asocia a cómo aprende fuera. Para ella, hay cosas que se aprenden dentro que no sirven para el futuro, mientras que sí que sirven cosas que se aprenden fuera.

Esto nos lleva a discutir sobre materias con más o menos utilidad en el futuro, como las matemáticas. Oriol argumenta que depende de la carrera que escojas, y que en la vida “normal” el álgebra no tiene mucha utilidad, mientras que algo como la ortografía es básico, especialmente cuando se entrega un currículo. Núria introduce la idea de que las habilidades que se aprenden fuera, las capacidades sociales, pueden ser más útiles a la hora de encontrar trabajo, cosa que lleva al grupo a discutir sobre las condiciones del mercado laboral actual. Volviendo al diagrama, Xavi cuenta su interpretación del significado de la casa, y de cómo ésta representa el hecho de que en el centro estamos encerrados en este espacio. Jaume comenta “aquí parece una prisión”.

A partir de aquí, discutimos sobre los espacios dentro y fuera, y de cómo estos afectan a la manera como nos comunicamos y aprendemos. ¿Cómo se relaciona el dentro con el fuera? Los chicos dicen que “depende”. ¿Qué cosas aprendemos dentro que nos puedan servir fuera? “Organizar el tiempo”, dice Núria. “La idea de prestar atención cuando haga falta”, dice Oriol. ¿Y cosas que aprendemos fuera que nos sirvan dentro? Nadie encuentra respuesta. Xavi pregunta por el uso de las tecnologías dentro y fuera, implicando que hay una relación, y Núria comenta una noticia que ha visto en televisión sobre el uso de consolas portátiles de videojuegos en la clase de matemáticas en una escuela, lo que nos lleva a hablar sobre las condiciones en las que esto es posible y en los pros y los contras.

La sesión se acerca a su fin y, aunque el tema no está agotado, tampoco parece que hoy podamos ir mucho más allá. La discusión ha sido interesante, aunque ha requerido bastante dirección por nuestra parte, y ha compensado un poco el hecho de que no hayan hecho el trabajo que les encargamos. Aunque no intervinieron en el mapa, el gráfico ha servido como un punto de partida para la conversación y nos ha permitido transitar de una explicación sobre qué queríamos hacer durante el proyecto a nuestra primera sesión de trabajo.

¿Qué significa investigar?

Somos conscientes que para los jóvenes la terminología de la investigación puede ser una barrera y, para hacer un primer paso, Xavi ha preparado una pequeña presentación que les pasamos impresa en papel (Imagen 5). Está pensada para desmitificar el concepto de investigación, y para hacerles ver que lo más importante para un investigador es la curiosidad, y el ser capaz de ver las cosas desde una perspectiva diferente. Repartimos fotocopias de la presentación al final de la segunda sesión pero no entramos en su contenido hasta la tercera. Ese día, de entrada, observamos que nadie se ha molestado en traer la copia de la presentación que les entregamos, pero Rachel ha sido precavida y ha traído un par, que

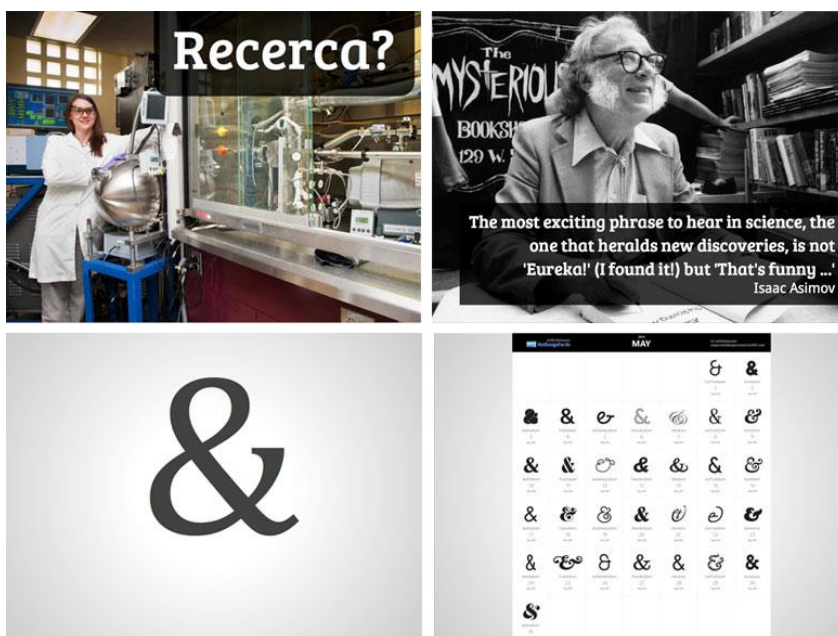


Imagen 5: Diapositivas de la presentación «¿Qué significa investigación?»»

les pasamos para poder volver a hablar de sus contenidos. Les preguntamos por su reacción ante lo que les contamos, pero no hay mucho entusiasmo en responder. La historia sobre el origen del símbolo “&” “no parece una investigación”, dice Esther. Oriol asiente al preguntarles si asocian investigación con la primera imagen de la presentación, una foto de un laboratorio, y Esther nos confirma que lo asocian con “experimentos”. Discutimos brevemente sobre la manera como se representa a la investigación en los medios de comunicación, y cómo se asocia normalmente a los desarrollos científicos.

Esto nos da pie para decirles que nuestra propuesta viene desde las “ciencias sociales”, y que estas se rigen por parámetros algo diferentes que las “ciencias duras”. Nuestro interés está en las experiencias humanas, y la manera como las estudiamos no implica experimentos, sino observarlas allí donde ocurren. También les comentamos que la manera como hacemos investigación deja muchas puertas abiertas, y que no tenemos del todo claro qué es lo que pasará.

Una vez aclarado nuestro punto de partida, pasamos a hablar de cómo se hace una investigación y de sus fases. El inicio de toda investigación es la pregunta, les decimos, y les preguntamos, ¿cuál es en nuestro caso? Esther contesta, “¿Qué hacemos dentro y fuera de la escuela?” y Rachel la apunta en la pizarra del aula. El resto está de acuerdo, y no proponen ninguna alternativa.

Para trabajar sobre esta pregunta explicamos que necesitaremos evidencias que nos den pistas sobre cómo responderla. Sabemos que la palabra “evidencias” puede llevarnos

problemas, o sea que intentamos contextualizarla el máximo posible. Les preguntamos qué evidencias podríamos recoger para responder a la pregunta inicial, y les decimos que realmente queremos construir la investigación con ellos, que no tenemos todas las respuestas. Esto parece desconcertarles y nadie dice nada. Pasados unos segundos de incómodo silencio, Esther responde insegura, “los libros”. Le preguntamos si se refiere a los libros de texto, y Rachel lo apunta en la pizarra.

Esther dice entonces que las evidencias tendrían que ser “iguales para todo el mundo”, pero Xavi le recuerda que estamos haciendo investigación sobre nuestras propias vidas, y que los intereses y las actividades de cada persona son diferentes y, por tanto, las evidencias que recoja serán diferentes. Oriol sugiere “sería para comprobar alguna cosa”. Parece que la idea de qué es una evidencia no ha quedado tan clara como nos gustaría. El grupo sigue viendo las evidencias como alguna cosa “objetiva”, como si se tratase del resultado de un experimento. Dedicamos unos minutos a discutir sobre este concepto, y a intentar hacerles ver que las evidencias que tienen que recoger tienen que ver con sus actividades, ya sean en forma de fotos, de textos o lo que sea. No cerramos la puerta a ninguna posibilidad, pero esto parece confundirlos más que ayudarlos. Nos preguntan “¿Y con esto, qué haremos?”. Está claro que tendremos que seguir hablando del tema, pero el tiempo se acaba y queremos hacer un pequeño ejercicio antes de finalizar la sesión.

Un primer ejercicio

Como el ejercicio sobre el diagrama del dentro y el fuera no funcionó para generar ninguna evidencia física, más allá de los apuntes que recogen nuestra conversación con el grupo en la segunda sesión, hemos decidido traer papel y rotuladores, cogidos del despacho de Rachel en Bellas Artes, para pedirles que hagan un diagrama ellos mismos. A estas alturas ya somos conscientes que si les pedimos que lo hagan por su cuenta es muy posible que no lo hagan, o sea que reservamos quince minutos del final de la tercera sesión y les pedimos que hagan un mapa de su dentro y fuera. Queremos que se imaginen que ellos están en el centro de la hoja, y que a un lado tienen la escuela y en el otro el fuera, y que escriban las cosas que les interesen en cada ámbito.

Jaume pregunta “¿Y si no nos interesa nada?”. Rachel propone que las cosas que nos interesen las pongamos más cerca del centro, mientras que las que nos interesan menos las pongamos hacia los márgenes. Rachel y Xavi también participan y hacen su propio diagrama. Esther decide dibujarse a sí misma en el centro y propone que todo el mundo lo haga. Guillem quiere establecer una manera de diferenciar lo que le interesa y lo que considera útil o que le puede servir en el futuro, y decide marcar esto último con un subrayado. Les damos diez minutos, pasados los cuales les pedimos que presenten lo que han hecho al resto del grupo (Imagen 16). Solo hay tiempo para Esther, Rachel, Xavi y Guillem. Oriol empieza, pero suena el timbre y, aunque les pedimos dos minutos para que Oriol pueda acabar, Jaume nos dice que tiene que irse. Tendremos que continuar en la siguiente sesión.

Empezamos el cuarto lunes notando la ausencia de Núria; parece que está enferma y que ese día no ha venido. En cambio, hoy sí que ha venido Pol, que se perdió la sesión anterior por una visita al médico. Retomamos la explicación de Oriol sobre su diagrama, y le sigue Jaume. Pol, que no había tenido oportunidad de hacer el diagrama, aprovecha para hacerlo mientras sus compañeros hablan. Jaume nos describe su experiencia de forma muy negativa; no le gusta nada de lo que hace dentro; lo que aprende (porque no le interesa), las notas, la sensación de estar “encerrado en una prisión” o su interacción con los profesores. Aunque insistimos en preguntar por algo que le guste dentro del instituto, él nos dice que no hay nada. Jaume parece completamente desconectado con la realidad de la escuela, que considera un entorno casi hostil y limitador de su libertad.

Como Núria no está, Rachel se encarga de contar lo que ha puesto en su diagrama. Considera que es especialmente interesante porque ha visto que es diferente de los otros diagramas (ver Imagen 16). Núria ha utilizado un sistema de ordenación en el cual relaciona los diferentes elementos entorno a las nociones de esfuerzo y experiencia. Aunque creemos que sería muy interesante dedicar tiempo a reflexionar sobre esta ordenación, el hecho que Núria no esté hace que pasemos rápidamente a otra cosa, aunque volveremos a ella en el futuro.

Finalmente, es el turno de Pol, que destaca en su diagrama una palabra que no conocemos: “Weeras”. Al preguntarle por ella, nos dice que es un sistema de control que utiliza el instituto, y que permite a las familias acceder a lo que hacen (o dejan de hacer) los alumnos. Parece que este control, que no gusta nada a Pol, ha llevado a alguna discusión en su casa. Como visitantes en la escuela, nuestro contacto con la plataforma *Weeras* (<http://www.weeras.com>) fue inexistente. Pensando en lo que Pol nos dijo, creemos que la única vez que la vimos en funcionamiento fue en nuestro segundo contacto con la dirección cuando, en la discusión sobre quién podía substituir a Esther, el director intentó encontrar la foto de Núria en el sistema, en uno de los ordenadores que había en el despacho. En ese momento no fuimos conscientes de la importancia de este sistema, y en ningún momento Mari o los otros profesores o tutores nos informaron de su uso, con lo que no podemos valorar su impacto en el día a día de los alumnos. Pero el hecho que Pol la incluyera en su diagrama, y el asentimiento del resto del grupo, nos dicen que se vive como un sistema de control excesivo pero soportable. A parte de esto, Pol nos dice que le gusta la plástica, la educación física y la hora del patio, y que quiere dedicarse a dibujar, haciendo algún módulo de formación profesional, cuando acabe la ESO.

Los diagramas nos han servido para conocer mejor al grupo, pero el haber tenido que dividir las presentaciones en dos partes y el poco tiempo que tenemos en cada sesión nos ha hecho ir bastante rápido, sin pararnos a analizar en profundidad lo que nos han dicho los jóvenes. Tampoco queríamos convertir cada relato en un interrogatorio personal a cada alumno, y el resto del grupo no parecía muy dispuesto a comentar, más que para hacer alguna broma, los contenidos de los diagramas de los otros. A pesar de todo, ha servido para entrar en materia y hacerles pensar en su relación con lo que hacen dentro y fuera del centro, cosa que tiene que ayudarles a hacer el siguiente paso, que es recoger evidencias de sus actividades.

La búsqueda de evidencias, un proceso nebuloso

Les pedimos en la sesión anterior que empezasen a recoger evidencias, de cualquier tipo, de los intereses que habían puesto en sus esquemas, y que las trajeran hoy, la cuarta sesión. Al preguntarles por estas evidencias, la respuesta general es poner cara de perplejidad y comentarios como “¿cómo?” o “¿qué?”. Nos dicen que no se lo apuntaron y que no se han acordado (excepto Esther) y esto nos lleva a volver a hablar, otra vez, sobre qué es una evidencia.

Aunque la informalidad de nuestras primeras sesiones hace plausible que realmente no se hayan acordado, también somos conscientes, por nuestra primera introducción, de que la palabra “evidencia” no les es fácil de entender y de trasladar a su experiencia cotidiana. Su problema principal parece ser, por lo que nos dicen, qué queremos hacer con estas evidencias y cuál es el objetivo de recogerlas. Hablamos durante un buen rato sobre qué podríamos considerar una evidencia de nuestros intereses y Guillem pregunta si una foto de la pantalla de su ordenador podría ser considerada una evidencia. Esto nos da pie a enfatizar que una evidencia lo es por el sentido que queramos darle, y que depende de lo que creamos que es importante. A partir de aquí salen diferentes propuestas, como comparar una imagen de *Weeras* y una de *Facebook*, que propone Pol. Aunque la definición de “evidencia” parece continuar confundiéndoles, parece que avanzamos un poco al recordarles que el objetivo de recoger estas evidencias es estudiar el dentro y el fuera de cada uno de ellos, y que esto nos

servirá para, en el futuro, analizarlas y poder decir alguna cosa sobre este tema como conclusión de nuestro estudio. Todo esto nos lleva a reforzar nuestra idea de que no están acostumbrados a trabajar en un entorno en el que ellos son los que han de dar sentido a lo que hacen, y que su aproximación por defecto es esperar a que alguien les diga qué es exactamente lo que quiere, y que ellos lo hagan sin darle muchas vueltas.

Aunque no se ha acordado, Oriol prometió llevar una grabación de uno de los entrenamientos de su equipo de fútbol sala, que utilizan para, después de los partidos, comentar qué ha funcionado bien o mal. Como Guillem ha sacado su ordenador para crear el grupo de Facebook del proyecto, y Oriol tiene algunos vídeos colgados precisamente en Facebook, aprovecha para mostrarnos uno. Entre la creación del grupo en Facebook y Oriol mostrando el vídeo, hemos perdido un poco el control del grupo, y parece que cada cual va a su aire, comentando cosas ajenas al proyecto. Por también ha encontrado en Facebook algunas fotos de su equipo de voleibol, y las muestra a los otros. En una dinámica que se repetirá, observamos que a los jóvenes son muy abiertos a la hora de compartir anécdotas y opiniones (en otras palabras, socializar) pero difícilmente pueden trasladar estas conversaciones al terreno de la investigación.

Esther nos recuerda que ella ha escrito un texto como evidencia y, al acabar el vídeo, volvemos a centrarnos en el tema. Esther ha escrito sobre por qué le gusta viajar y asocia diferentes cosas que ha aprendido haciéndolo (Imagen 6). Esto nos permite hablar de aprender diferentes lenguas y de las cosas en común que tienen los deportes y viajar, haciendo un pequeño ejercicio de análisis basado en lo que han aportado Esther y los chicos.

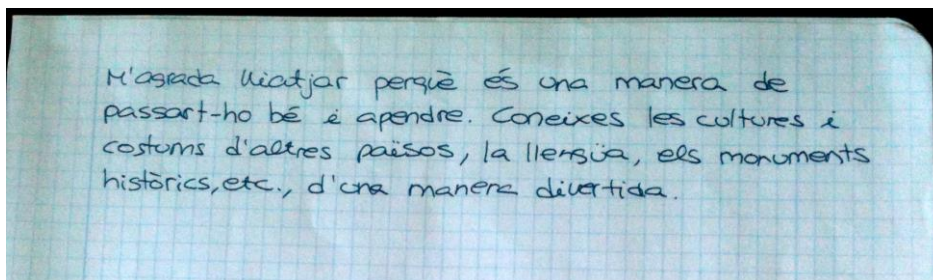


Imagen 6: El texto de Esther que reflexiona sobre lo que se puede aprender cuando viajas. En castellano: Me gusta viajar porque es una manera de pasarlo bien y aprender. Conoces culturas y los costumbres de otros países, el idioma, los monumentos históricos, etc.

Dedicamos los últimos quince minutos de la sesión a intentar preparar el trabajo para el siguiente encuentro. Con tres semanas a nuestras espaldas somos cada vez más conscientes que el grupo tiene problemas para responder fuera de la hora de nuestras sesiones los lunes, pero no queremos renunciar a pedirles que hagan cosas para poder avanzar fuera de este tiempo, porque sabemos que es muy limitado. Sabemos que lo que les pedimos no es fácil y que requerirá un tiempo que puede que se nos haga corto. Les decimos, abiertamente, que nosotros no tenemos un programa de curso, y que esto no es una asignatura.

Xavi les pregunta, abiertamente, si entienden lo que estamos pidiendo, y la diferencia entre colaborar como les proponemos y las clases tradicionales, porque no lo tenemos claro. Jaume nos dice que no nos ven como “profes”. Les recordamos que no hay examen para este proyecto y que dependemos de lo que ellos hagan para, al final, presentarlo a la escuela y al resto de grupos en las otras escuelas. Asienten y parece que lo entienden. Volvemos a qué podemos hacer para la siguiente sesión. A partir de un comentario que hizo Guillem la semana anterior, sobre cómo las clases de música de la escuela no le gustan, pero que las que hace fuera sí, Rachel propone a todos comparar dos cosas concretas en los dos contextos, ya sea con un escrito, dos fotos, o como les parezca. Esto nos lleva a hablar de las optativas, y de cómo Jaume no pudo escoger Música y está haciendo Biología en su lugar. Esther aclara que cada persona puede escoger tres materias y que solo se le asigna una, ya que las plazas son limitadas. Sale el tema de la motivación, y de cómo a veces que nos obliguen a hacer algo nos permite aprender cosas que de otra manera no aprenderíamos. “La gente no sabría nada”, dice Esther. Guillem comenta que a veces no tienes ganas de hacer algo, pero que si alguien te obliga puede acabar gustándote. Discutimos sobre el valor que tienen estas obligaciones y cómo cumplen con diferentes intereses en la sociedad, en el equipo de fútbol o en actividades individuales. Llevar la conversación a sus experiencias cotidianas nos ayuda mucho a poder discutir con ellos de cosas concretas, y parece romper la barrera del lenguaje con la que nos parece topar cuando hablamos en términos académicos.

Cuando el grupo genera estas conversaciones, Rachel se encarga de tomar apuntes y, más tarde, revisar las grabaciones de las sesiones. Mientras el grupo sigue produciendo escasas evidencias físicas, los apuntes de estas discusiones se convierten en evidencias claves para comenzar a analizar cómo el grupo concibe su aprendizaje dentro y fuera del instituto.

La investigación etnográfica

El siguiente paso para avanzar en nuestro trabajo es introducir a los chicos en qué significa “etnografía”. Nuestro proyecto es, en pocas palabras, una etnografía de una etnografía; sabemos que formar a los jóvenes en lo que significa ser un etnógrafo no será fácil, cuando ni siquiera estamos seguros de cómo afrontar nuestro propio trabajo etnográfico dentro de las sesiones. Rachel ha preparado una presentación con los puntos básicos que cree que el grupo tiene que entender y se la ha enseñado a Xavi antes de la sesión. El objetivo para hoy, además de introducir la etnografía, es pasar de hablar de intereses dentro y fuera a hablar de prácticas de aprendizaje, y de la manera como nos comunicamos dentro y fuera, ya que este es el foco que hemos acordado dentro del grupo de investigadores de la universidad. Este doble objetivo ilustra nuestro intento de mantener en juego, por un lado, la formación de los jóvenes como investigadores y, por otro lado, nuestra propia investigación sobre el In/Out.

Entramos en el aula un poco tarde porque estábamos hablando con Mari, y nos encontramos que los chicos han decidido sentarse en los sofás que hay en un lateral del aula, y no en las mesas en las que nos hemos sentado hasta hora. Los sofás tienen también mesas delante, o sea que cogemos sillas y nos sentamos frente a ellos, al otro lado de las mesas, sin darle más importancia. Xavi ha traído el periódico del día, y en la portada aparecen los resultados de las elecciones catalanas de ayer. Oriol se fija en el periódico y comenta los resultados. Sus compañeros también parecen interesados y hablamos brevemente de ello, antes de centrarnos en el trabajo que se ha hecho durante la semana. Les pedimos evidencias y les

sugerimos que las pusieran en nuestro nuevo grupo en Facebook, pero solo Esther ha escrito un texto corto, contando que le gusta bailar pero no la Educación física, y solo Rachel ha añadido un comentario. Esto nos lleva a otra ronda de “¿qué habéis hecho entre semana?”, sin mucho resultado.

Aunque al final de la última sesión parecía que había quedado un poco más claro qué queríamos que aportaran como evidencias, parece que volvemos a estar en la casilla de salida, con muchas dudas y promesas vagas. Para intentar volver a encarrilar la conversación, y aprovechando que Guillem dice que “ha pensado” en aportar las imágenes de una pantalla de *Weeras* y una de Facebook (aunque no lo ha hecho), les preguntamos por el uso de los ordenadores en las aulas en La Mallola. Nos dicen que tienen libros digitales, accesibles a través de *Weeras*, pero también tienen libros físicos, ya que han de comprarlos para obtener la licencia de los digitales. Esto les parece que no tiene sentido, ya que duplica los recursos, y el uso de los libros digitales es muy anecdótico. Como Núria no estuvo en la sesión anterior, Rachel pide al grupo que le cuente lo que hablamos y qué les habíamos pedido. Esto nos sirve para reiterar que las evidencias, en esencia, nos han de permitir decir alguna cosa sobre el tema que estamos intentando estudiar, y avanzar en la investigación y, que aunque todavía queda mucho tiempo, de momento no hemos avanzado demasiado.

Pol y Jaume parecen estar casi completamente desconectados en esta sesión, menos cuando les interpelamos directamente. Puede que dejar que se sentasen en los sofás haya contribuido a hacer la sesión aún más informal de lo usual. Empezamos a pensar que la actitud del grupo está reforzando sus actitudes menos participativas, y que algunos pueden estar cayendo en el sentimiento de ser los únicos que aportan, y de no querer destacar, cosa que nos avoca a una espiral hacia la pasividad que hemos de evitar como sea si queremos llegar a alguna parte. Al volver a poner sobre la mesa la dicotomía entre cosas que les gustan fuera y que se parecen mucho a cosas que no les gustan dentro, simplemente asienten al oír la lista de cosas que han ido saliendo, y no tienen nada nuevo que aportar. Parece que hemos agotado la discusión, o sea que pasamos al tema principal del día.

Rachel reparte copias de la presentación que ha preparado y pregunta al grupo si saben qué significa “etnografía”. Oriol y Ester intentan extraer algún significado de la misma palabra, quedándose con “grafía” como referente de “simbología”. Núria simplemente va a la definición en inglés que Rachel ha incluido en la misma página, y la lee en voz alta. Entre todos la vamos traduciendo y volvemos a la etimología de la palabra, con la conclusión, un poco ligera, “cuando escribes sobre las personas”. Dicho esto, les contamos que, por encima de la definición, etnografía es una manera de investigar (evitamos conscientemente la palabra “metodología”), y que esto es lo que estamos haciendo en esta investigación, y lo que les pedimos que hagan ellos. Etnografía, para nosotros, implica estudiar un entorno social desde dentro.

Continuamos con una definición de la *Wikipedia*, que despierta su simpatía (“vosotros también utilizáis *Wikipedia*”, bromea Oriol) y con la idea de la autoetnografía, para la que Rachel ha incluido también una definición en inglés que traducimos directamente. Parecen sorprendidos de que una parte de lo que les presentemos esté en inglés, y aunque su capacidad para entender contenidos en esta lengua parece reducida, tampoco se quejan ni nos critican la decisión, cosa que quizás sea atribuible a que todavía no tienen con nosotros la familiaridad que muestran con otros profesores o con el mismo director. Destacamos una frase: “Hemos de cuestionar las cosas que han dejado de sorprendernos (las cosas cotidianas)”. Les preguntamos por qué creen que alguien puede decir eso, y Guillem contesta “Para aprender”, y Oriol, “Si no hacemos preguntas, no sabemos qué pasa”, y el resto del grupo calla. Remarcamos que preguntar “¿por qué funcionan las cosas de la manera que funcionan?” es otra forma de preguntar “¿por qué no podrían ser de otra manera?”. Cuestionar es una manera de imaginar nuevas posibilidades.

En una de las definiciones sale el término *field research* (investigación en el campo), y hablamos de qué significa eso y qué significa “el campo”, de qué significa “autoetnografía”, proponiendo un par de maneras de hacerla: un diario de campo de nuestras actividades durante la semana y documentar una cosa específica, tal como les pedimos con sus intereses. Volvemos a la idea de que la documentación o las evidencias tienen que tener un sentido dentro de la investigación, y que tenemos que ver qué es lo que queremos contar para poder recoger lo que sea más importante.

Toda esta explicación, con algunas preguntas del grupo, refuerza nuestra creencia de que todavía tienen problemas para entender qué es una evidencia o qué significa documentar, aunque intentan seguirnos, y nosotros nos esforzamos por encontrar un discurso que sea adecuado para ellos. Puede que el problema sea que no les hemos dado suficientes ejemplos concretos, y que les cueste seguir la discusión en abstracto.

Llegamos a la cuarta página de la presentación, y leemos en voz alta una cita del libro *From Silent Witnesses to Active Agents* (Smyth y McInerney, 2012): “Young people are the most salient witness of what occurs in schools and classrooms, yet at the same time, they are the most marginalized and excluded”. Esther la interpreta como una afirmación de que los jóvenes son los que saben qué pasa dentro de las aulas, más que la gente de fuera, y que “somos nosotros los que fracasamos”. Le decimos que la frase no se refiere al fracaso escolar, sino que muchas veces no se hace caso a los jóvenes, y que el autor quería destacar que ellos son poseedores de un saber muy importante que queda oculto, ya que suelen ser los profesores o los investigadores los que suelen hablar de lo que pasa en las escuelas. Nuestra investigación precisamente pone énfasis en romper con esta tradición, dándoles voz a ellos para que nos cuenten su experiencia.

Como el tiempo se acaba, introducimos rápidamente la noción de qué es un diario de campo y les damos un par de ejemplos (un texto y un dibujo), para aclarar que no se trata solo de un diario personal tradicional, sino de otra manera de registrar lo que nos rodea. Esto nos deja con dos páginas de la presentación todavía por comentar, pero queremos dedicar los últimos minutos a intentar organizar el trabajo que queremos que hagan durante la semana.

Tenemos la sensación recurrente de introducir temas y abrir puertas sin tener tiempo de concretar y profundizar. Por un lado nos sentimos presionados por el calendario y los objetivos establecidos por el proyecto, y por otro lado reconocemos que para un proceso como el nuestro es normal que a los jóvenes les cueste entender. Rachel recorre a su experiencia dando clases en Bellas Artes, comentando con Xavi que al principio de una asignatura de una materia nueva, la clase se siente perdida, y que la comprensión a veces no viene hasta el final de curso. Ella piensa que el proyecto en La Mallola puede ser similar, aunque tenemos dudas respecto hasta qué punto conseguiremos todo lo que nos habíamos propuesto.

Estrategias de investigación

Para finalizar la sesión, volvemos a nuestro proyecto. Les proponemos que durante la semana todo el mundo documente una cosa concreta, para poder comparar en la siguiente sesión. Nadie parece entusiasmado con la idea, y se quedan callados. Intentamos retomar qué significa documentar, pensando que puede que todavía no hayan podido interiorizar lo que hemos estado trabajando durante esta sesión, pero no hay respuesta. Rachel saca el diagrama de Núria (que hoy sí que ha venido) y dice que encuentra interesante su manera de organizarlo, con el eje experiencia/esfuerzo, y esto nos lleva a hablar de qué significa el esfuerzo para ellos.

Parece que este tema despierta su interés. Con esta conversación notamos que, por primera vez hoy, todo el mundo parece tener ganas de decir algo y hablan a la vez. Vemos que una

diferencia marcada entre los momentos cuando tenemos que presentar algo más bien “técnico” (en este caso se trata de hablar sobre “qué es la etnografía”) y cuando dedicamos tiempo menos estructurado e invitamos a los jóvenes a opinar y compartir cosas de sus experiencias personales.

Pensando en el esfuerzo, nos dicen que no es solo hacerlo bien, sino cuando hacerlo bien te cuesta. Esther comenta que el esfuerzo que hay que hacer para sacar una nota no es el mismo que el que se hace fuera. Preguntamos a Pol si está de acuerdo, ya que sus entrenamientos de voleibol fuera también le suponen esfuerzo, y él nos dice que sí, que el esfuerzo es una cosa de dentro y de fuera. Oriol sigue, opinando que “El esfuerzo está relacionado con el cansancio. Cuando estás cansado es porque te has esforzado. Con cosas físicas”. Esther: “Cuando te esfuerzas fuera, si es una cosa que quieres hacer, no te das cuenta de que es un esfuerzo”. Jaume: “Fuero lo haces incluso si estás cansado, porque te gusta. Cuando no te gusta, da palo”. Discuten si es realmente “esfuerzo” si les gusta lo que hacen. Como parece que a todo el mundo le interesa el tema, proponemos que sea el objetivo de la semana, dejar en el grupo de Facebook escritos sobre el esfuerzo, sobre en qué nos esforzamos, dentro y fuera. Acordamos que todo el mundo hará una lista de cosas que les implican un esfuerzo. Esther quiere hacer un esquema, pero decidimos que puede ser una actividad para otra sesión, todos juntos.

En esta sesión hemos tenido mucho protagonismo, principalmente por la cantidad de cosas de las que queríamos hablar, pero también, por la poca complicidad que hemos podido despertar en el grupo. Otra vez nos asalta la duda de cómo romper esta barrera, no solo de lenguaje, sino de actitud en relación al trabajo de investigación, que todavía tenemos que afrontar con el grupo. Hacerles hablar resulta a veces muy difícil, y tampoco es sencillo reconducir la conversación cuando finalmente se animan. La gran incógnita sigue siendo si el interés que conseguimos despertar se trasladará al resto de la semana, hasta nuestro próximo encuentro.

Ensayando la observación

Dentro del grupo de la universidad se propuso que una de las sesiones en las escuelas se podría dedicar a hacer observaciones de fragmentos de películas que muestren escenas de la escuela secundaria. Se trata de usar estas escenas para introducir la observación y practicar antes de intentar hacerla en contextos dentro y fuera del centro. Hoy hemos quedado que vendrá Jordi, que se ha encargado de hacer la selección de fragmentos, y que hará la presentación. Creemos que es un buen momento, ahora que ya hemos tenido oportunidad de introducir las bases de cómo se hace una investigación etnográfica al grupo, y nos parece perfecto que los chicos tengan un ejemplo concreto con el que practicar y sobre el que poder discutir.

El lunes anterior hablamos con Mari sobre lo que necesitábamos para hacer esta actividad, pero nos parece que la mejor opción es llevar nosotros todo el material, para no tener que pasarle la responsabilidad a ella. Tenemos un proyector en la sala, pero no tenemos idea de cómo utilizarlo, y Mari tampoco lo sabe. Llegamos, como siempre, temprano, aunque un poco más tarde de lo habitual por el colapso que nos encontramos al salir de Zona Universitaria. La hora del patio ya ha pasado, o sea que no vemos a Mari ni a los tutores. Media hora antes de la sesión pedimos al conserje que nos abra la sala para poder prepararlo todo. Llevamos un ordenador portátil y el proyector del grupo de investigación, además del equipamiento de cada lunes (grabadora, ordenador, tableta, etc.). La verdad es que parecemos estar en plena mudanza, con todo lo que llevamos entre los dos. Lo montamos todo, con el proyector apuntando a una pared blanca, opuesta a la pizarra que hemos utilizado en otras sesiones, y esperamos a que llegue la hora. Está claro que esta será una sesión diferente, pero no tenemos claro cómo reaccionarán frente al ejercicio y al hecho de tener alguien de fuera que se integre en nuestro trabajo.

Los chicos van llegando, y van entrando y sentándose en los sofás de la última vez y un par en sillas contra la misma mesa. Rachel baja a buscar a Jordi mientras Xavi se queda con el grupo y les recuerda que hoy toca hacer observaciones de películas. La distribución del espacio en el aula deja mucho que desear; algunos chicos tienen que colocarse casi a noventa grados de la proyección, pero el aula tiene el inconveniente de tener tomas de corriente que corren por el suelo entre las mesas, y no hemos sido capaces de encontrar una manera de hacer que sea más fácil para todos. Sin ser perfecto, al menos todo el mundo puede ver y oír lo que se proyecta. Jaume y Pol son los peor situados, pero parece que no les importa, y aprovechan para ponerse cómodos.

Al llegar Jordi le presentamos como otro miembro de nuestro grupo de investigación y contamos que está haciendo la tesis dentro de este proyecto. Xavi y Rachel se sientan con el resto del grupo, mientras Jordi se queda de pie, apoyado en una mesa al otro lado de la sala. Recordamos al grupo lo que hablamos la semana anterior sobre qué es hacer etnografía, y les decimos que las observaciones son una “estrategia” para ayudarnos en este proceso. Tal como habíamos acordado en el grupo de la universidad, introducimos tres tipos de observación: flotante, holística y focalizada. Entre los tres vamos definiendo y matizando qué significa cada término, y cómo pueden ayudarnos en cada caso, y les decimos que las observaciones nos sirven para generar evidencias para después poder analizarlas.

Como siempre, no tenemos mucho tiempo, por lo que hemos acordado presentarles solo tres fragmentos, uno de “La Ola” y dos de “El club de los poetas muertos”. En los dos casos, se trata de películas sobre jóvenes más o menos de su edad, y que suceden en entornos escolares. Al ver como Jordi prepara el primer fragmento, el de “La Ola”, Pol dice que él ya la ha visto, que se la han puesto en clase. Jaume y Núria dicen que ellos también la han visto en clase, mientras que los otros no lo tienen claro o no responden. Xavi les pregunta si también han visto “El club de los poetas muertos”, pero parece que no les suena. Les decimos que no importa si ya la han visto, que lo que queremos hoy es que intenten observar cada fragmento de una forma distinta, y que no importa si conocen la trama de la película. Les preguntamos si tienen papel y libreta, para poder apuntar lo que observen, y la mayoría dice que sí y alguno busca en su mochila. Jaume no dice nada y Rachel decide repartir los folios que ha traído, pensando precisamente que esto podía pasar. Jaume y Pol ni siquiera tienen bolígrafos, y han de coger uno de los rotuladores que ha traído Rachel. Les pedimos que en esta primera escena hagan una observación flotante, escribiendo todo lo que les parezca relevante en su papel.

La escena es en realidad una compilación de dos escenas editadas juntas, con un salto de continuidad que hace que comprender lo está pasando sea un poco difícil. Jaume no apunta nada y muestra poco interés. Al acabar el fragmento Rachel le dice “No has apuntado nada” y Jaume contesta que ahora lo hará, y escribe un par de frases. Empezamos por el otro extremo de la mesa, pidiendo que cada cual cuente lo que ha recogido. Oriol es el primero y hace una descripción general de lo que ha pasado en la escena, el tema de la clase, la autocracia, el racismo y el hecho que el profesor impone ciertas normas, sin detalles y sin hacer juicios de valor. Esther dice que ella ha hecho algo diferente que Oriol y expresa sus dudas sobre si lo ha hecho bien. Ella se ha centrado precisamente en los detalles, en las botellas de agua sobre las mesas, en que alguien lleva una gorra en clase y en el uso del móvil. Está claro que lo que le ha llamado la atención son las cosas que no pasan en su centro, y que por eso le parecen destacables. Núria incide también en el uso del móvil, y señala la actitud de los alumnos (“todos hacen caso”, “nadie protesta”) y que “el profesor explica”. Guillem, un poco como Oriol, ha optado por una descripción general de lo que pasa en la escena, aunque remarca que el profesor domina a los alumnos como si fuera un dictador, un juicio de valor que obviamente va en sintonía con la tesis de la película; de hecho, Guillem es el único que valora realmente lo que está pasando en su observación. Pol rápidamente dice “Nazis; autocracia; que el profesor domina y los alumnos hacen caso” [en

castellano en el original] y “las normas que pone”, sin entrar en más detalles. En este punto Jordi comenta que las normas son diferentes al inicio del corte y al final, insinuando que algo cambia entre las dos situaciones, aunque sean en la misma aula y los mismos alumnos. Pol está de acuerdo, pero nadie parece interesado en profundizar en el tema. Nadie parece haberse dado cuenta de la unión de dos escenas o, al menos, nadie parece interesado en hacerlo patente. Jaume es el último y rápidamente y en voz baja dice “la autocracia y que hacen caso al profesor”.

Nosotros también hemos tomado apuntes, pensando que podría ser interesante resaltar diferentes aspectos que hayamos podido observar de formas distintas, pero queremos que en esta sesión tengan ellos el máximo tiempo para hablar, y pasamos a comentar rápidamente lo que han dicho ellos para no alargarnos demasiado. Les comentamos que hemos visto dos maneras diferentes de aproximarse a la observación flotante: una, intentar describir en general lo que pasa en la escena; la otra, apuntar detalles que les han llamado la atención. Les hacemos notar que los detalles de lo que pasa nos permiten describir mejor lo que hemos visto, y que nos puede servir más tarde para analizar mejor la situación.

Jordi remarca que, en el caso de la observación flotante, partimos de una expectativa, y que no tenemos una pregunta guía, sino que queremos estar atentos a las cosas que destacan, y que después podemos explorar el por qué son importantes estos detalles. Para ilustrarlo Jordi pone el ejemplo de la distribución de las mesas en el aula, y cómo esta distribución cambia en función de la manera como el profesor quiere que funcione la clase. Al principio las mesas están en grupos de cuatro, con los alumnos mirando en direcciones diferentes, mientras que al final están en líneas perfectamente orientadas de cara al profesor y la pizarra. Los chicos asienten sin hacer más comentarios.

Para la segunda escena les pedimos que hagan una observación holística, intentando recoger el máximo de información posible. Se trata de unos jóvenes de un centro de élite en Estados Unidos que se reúnen en una cueva, que utilizan como espacio fuera del rigor imperante en la institución para dejar volar su imaginación. Al final del fragmento volvemos a recordar qué entendemos por observación holística y qué significa capturarlo todo. Rachel propone volver a ver el fragmento, y los chicos están de acuerdo sin estar muy convencidos. Jaume sigue sin apuntar nada. Su actitud es relajada, como si viera una película en su casa. Rachel le dice que sería mejor que fuera apuntando lo que va viendo, pero él dice que le va mejor hacerlo después. Durante la segunda visualización Jaume pregunta a Pol, que tiene al lado, qué tiene que hacer, y este le dice que tiene que apuntar lo que pasa. Esta vez empezamos la ronda con Jaume. “He apuntado que hay un grupo de jóvenes en una cueva”, dice. Rachel le pregunta cómo son estos jóvenes e intenta que entre un poco más en detalles. El resto del grupo se apunta a responder las preguntas. Jaume parece no entender por qué hacemos este ejercicio y, en todo caso, no parece interesado en descubrirlo. Pol dice “reunión; cueva; un tío con una lámpara; uno toca el saxo; a un tío se le va la olla” [en castellano en el original]. El grupo se ríe por este último comentario. Dice que tiene más o menos lo mismo que Jaume, y nosotros le decimos que claro, que todo el mundo ha visto la misma escena, que no se preocupe. Guillem entra más en detalle en la dinámica del grupo que se reúne en la cueva. Se centra en el hecho de que algunos se burlan del que toca el saxo. Núria es escueta; “Se encuentran en una cueva, fumando y tocando el saxo. Empieza una reunión y uno toca el clarinete”. Esther reitera lo que han dicho otros: “Se reúne un grupo de jóvenes; hay un chico que enseña a los otros una cueva. Y hay uno que empieza a tocar el saxofón”. Jaume intenta pincharla diciendo “¿ya está?” y Esther dice que no sabía qué poner. Finalmente, Oriol es el que describe con más detalle la escena, incluso reproduciendo parte del diálogo. Jaume comenta que nadie lo ha apuntado todo y nosotros respondemos que una cosa que hay que tener en cuenta antes de empezar una observación holística es el nivel de detalle que queremos reproducir, ya que registrar meticulosamente todos los detalles es imposible. Jordi señala que la descripción tiene que ser lo suficientemente rica como para que alguien que no

ha estado presente pueda entender lo que ha pasado. Esto nos lleva a hablar sobre la diferencia entre hechos e interpretaciones, y como el comentario de Pol sobre la “ida de olla” es más lo segundo. Rachel apunta que nadie ha descrito el cambio de actitud de los jóvenes durante la escena y que no han captado lo que pasa entre ellos, y los chicos responden que sin saber qué pasa en la película es difícil juzgar estos cambios. Vamos enumerando diferentes cosas de las que se podría haber hablado y acabamos comentando que hay dos niveles de observación: mirar qué ha pasado y cómo ha pasado.

Para el tercer fragmento queda la observación focalizada. El tiempo apremia, como es habitual. La escena es otra vez de El club de los poetas muertos, concretamente la parte en la que el profesor les cuenta qué significa *carpe diem*. Para hacer una observación focalizada tenemos que concretar en qué nos vamos a fijar, pero el grupo sugiere ver primero la escena y decidir el tema luego. Les decimos que, para hacerlo bien, hay que decidirlo antes, y Oriol sugiere que cada cual puede fijarse en una cosa diferente y estamos de acuerdo. Les contamos de qué va la escena para que tengan un poco de contexto y puedan así decidir de antemano, y les preguntamos qué quieren observar. Vamos haciendo una lista y cada cual se asigna un tema. Jaume escoge la organización del espacio; Pol la actitud de los alumnos; Guillem lo que dice la gente (y cómo lo dice); Núria la descripción del alumnado (cómo son, cómo van vestidos, etc.); Esther no nos queda claro; Y Oriol intentará mirar cómo se representa la escena (el lenguaje cinematográfico que se utiliza, la forma de narrar). Viendo la lista en perspectiva seguramente podríamos habernos organizado mejor, pero con el timbre cada vez más cercano tuvimos que improvisar rápidamente. Más tarde, después de la sesión, comentamos que quizás hubiera sido mejor reunirnos antes con Jordi, mirar las escenas (Rachel y Xavi solo sabían de qué películas se extraerían los cortes) y preparar un poco mejor la sesión. Dejar que las cosas se organicen orgánicamente tiene sus ventajas, y deja espacios para la sorpresa, pero a veces impide aprovechar el tiempo de la mejor manera.

Vemos la escena y toman sus notas, pero al acabar solo nos quedan diez minutos de sesión. Rachel dice que es mejor no compartir las observaciones ahora, ya que nos quedaríamos a medias como otras veces, y que es mejor dejarlo para la próxima sesión. Al momento queda claro que esto será un problema porque no todo el mundo ha tomado notas. Oriol, por ejemplo, nos dice que él lo tiene en la cabeza, y empieza a escribir rápidamente. Xavi les dice que pondrá enlaces a los vídeos en Facebook (se pueden encontrar en YouTube) para que todo el mundo pueda volver a ver esta escena y las otras entre semana. El grupo se lo toma como el final de la sesión y empieza a levantarse y a hablar entre ellos. Decimos “¡todavía no hemos acabado!”; podemos aprovechar este tiempo que nos queda para planificar lo que haremos entre semana. Les preguntamos qué creen que pueden hacer con respecto a las observaciones y Pol responde rápidamente “nos ponemos en una clase, al final, a observar los niños que hay dentro” [en castellano en el original]. Jaume asiente con interés. Xavi les pregunta “¿qué haréis entonces, observar vuestras propias clases?”. Esther parece entusiasmada con la idea y, de hecho, todo el mundo parece un poco emocionado. Rachel les pregunta si lo harán en grupo o por separado y ellos mismos se organizan. Esther dice que ella está sola (no comparte la clase que quiere observar con ningún otro miembro del grupo) y Jaume le dice que es igual. Jaume, Pol y Núria comparten clase, igual que Guillem y Oriol, y deciden hacerlo juntos. Sabemos que Esther, Núria y Oriol tienen Física juntos (la clase de Mari) y les preguntamos si no pueden hacer la observación en esa clase, pero dicen que ya no tienen Física. No acabamos de entender el comentario, pero Esther dice inmediatamente que es igual, que no le importa hacerlo sola, y lo dejamos estar. Pol propone que vayan todos juntos a una clase, que se pongan al final e ir apuntando cosas. Esther y Oriol responden que si hicieran eso la actitud de la gente cambiaría, al sentirse observados, y nosotros estamos de acuerdo, sin tiempo para matizar lo que significa para el observado el proceso de observación. Algunos jóvenes empiezan a desfilar por el pasillo o sea que no nos queda mucho tiempo. Les preguntamos cómo lo harán y qué creen que dirán sus profesores. Esther

propone hacerlo sin decirles nada, desde su silla e ir apuntando. Hablan entre ellos de cuándo pueden hacer la observación y suena el timbre. Les pedimos que esperen un momento y les preguntamos cómo enfocarán las observaciones, según lo que hemos trabajado hoy, pero no hay tiempo para concretar. Quedamos que harán una observación esta semana y que en la siguiente sesión miraremos entre todos qué se ha hecho. Les recordamos que podemos comunicarnos por Facebook y que traigan las observaciones el próximo lunes.

El balance ha sido positivo, pues al menos hemos podido hacerles participar, y el entusiasmo final por hacer las observaciones de clases nos ha dejado un regusto optimista. A pesar de esto, más tarde recordaremos que les habíamos pedido evidencias para hoy y que ni ellos ni nosotros nos hemos acordado, con toda la preparación para los vídeos. Esa misma tarde Xavi cuelga los enlaces a los vídeos en Facebook y Rachel cuelga una presentación resumiendo las ideas que hemos tratado sobre las observaciones el martes por la tarde, con un comentario invitando a todos a escribir cómo harán la observación. Guillem y Oriol responden que esta semana será difícil hacerla, ya que el puente del seis y el ocho de diciembre hace que tengan menos días de clase, y tienen que entregar muchas cosas. Rachel les responde diciendo que no pasa nada, que lo podemos dejar para la próxima sesión. Al menos esta vez nos han avisado que no harían el trabajo, y así también tenemos más tiempo nosotros para prepararlo.

Diseñando la observación

Las vacaciones de navidad se acercan y ya tenemos fecha para la presentación final, el cuatro de marzo. Rachel se marcha a hacer una estancia en Inglaterra, y no hay posibilidad de alargar más las sesiones. Contando que en febrero se van una semana a esquiar y hay otro lunes que es fiesta, nos quedan unas siete sesiones, contando con la de hoy. Viendo cómo ha ido evolucionando el grupo, somos conscientes que tenemos que dedicar bastante tiempo a elaborar la presentación final, ya que si les pedimos que dediquen horas fuera de las sesiones es difícil que avancen. Necesitamos al menos cuatro o cinco encuentros para poder hacer algo presentable. El tiempo apremia y, precisamente hoy, la mitad del grupo no está. Nadie nos había dicho nada durante el día anterior, pero hoy nos cuentan que Jaume, Pol y Núria han ido a hacer una actividad relacionada con su crédito de síntesis de cuarto de ESO, que en La Mallola han convertido en un proceso de orientación profesional. La mitad del grupo va hoy y la otra mitad irá otro día. Además, no está claro que la semana que viene pueda haber sesión ya que los horarios durante la semana del crédito de síntesis se verán alterados. Vistas las dificultades, y aunque solo somos la mitad, decidimos avanzar todo lo posible con los que han venido.

Retomamos el tema de las observaciones, que dejamos a medias en la sesión anterior. Esther nos dice que ha hecho “algo”, pero no parece que lleve nada escrito. Empezamos a discutir cómo se podrían hacer observaciones en el aula, tal como habían dicho que harían. ¿Qué día se podrían hacer estas observaciones? Guillem dice que tendría que ser “un día normal”, no cuando se hagan exámenes. Oriol cree que se podría hacer el miércoles o el jueves. Esther confirma que le va bien el jueves. Guillem y Oriol comparten grupo (el B), y han decidido hacer la observación juntos. Esther es del grupo A, y tendrá que hacerlo sola.

Todavía tenemos pendiente comentar la observación dirigida que hicimos el lunes pasado. Les cuesta un poco, pero al final encuentran sus notas. La primera es Esther, que decidió observar “la ropa” y la apariencia de la gente. “Van con uniformes. Arreglados, con corbata y todos iguales. El peinado lo llevan igual también. Así cortito”. Oriol asiente, “Sí, de raya. Cortito y fuera”. Y Esther, “Sí, sí, todos iguales. Y nada, que el profesor va en camisa y corbata también. Y nada, es que no había mucho...”. Rachel añade “Es como una escuela...” y Oriol, “Elitista”. Xavi intenta matizar, “Parece una escuela de élite, pero también la época no era la misma. Debía ser, ¿qué época? ¿Los cincuenta? ¿Los cuarenta?”. Oriol, “¿Los sesenta?”. No

vamos más allá. Esther no ha dado muchos detalles, ni ha decidido analizar mucho el por qué van vestidos de la manera que van, pero el fragmento tampoco tenía mucho contexto del que inferir, y ninguno de nosotros sabe demasiado de moda de los cincuenta.

Es el turno de Guillem, y empieza diciendo que no se acuerda demasiado. Su observación tenía que centrarse en la actitud de los personajes; de qué hablaban y qué hacían. Tiene escrito “La actitud. El profesor entra en clase relajado y tranquilo. Y habla de su vida y es muy bromista. Y en un momento busca esperanzarlos y motivarlos para un momento... No sé qué dice...”.

Oriol – Para vivir el momento.

Xavi – Carpe diem.

Guillem – Eso, carpe diem. Y los alumnos al principio se burlan del profesor, riéndose, y dicen que está loco. Y le hablan con toda la burla y pasan de lo que dice.

Xavi – ¿Pasan de lo que dice? ¿Tú crees que pasan?

Oriol – Al principio.

Guillem – Pasan al principio pero creo que consigue motivarles un poco.

Oriol – O como mínimo consigue que se fijen, porque les sorprende.

Guillem – Sí, un poco...

Xavi – Porque la manera como interactúa con ellos no es la manera como normalmente están acostumbrados. Entra en clase y lo primero que hace es atravesarla de punta a punta y salir. Y se quedan todos pensando, bueno, ¿qué hacemos aquí? Y entonces aparece en la puerta y les dice “Salid aquí afuera”.

Xavi continúa describiendo la escena para refrescarles la memoria, y dice que cuando se observan las actitudes, la idea es fijarse en cómo reacciona la gente. En ese punto retoma el papel de la ropa en la escuela, “El hecho que vayan todos de uniforme es para unificarlos, de alguna manera, porque sus perfiles no se tengan en cuenta dentro de la escuela. Es una manera de igualarles; que sean todos lo mismo. Es curiosa la actitud con sus apellidos. Una cosa de estas escuelas de élite, por ejemplo, es que la mayoría de la gente es gente con familias acomodadas, y lo primero que hace es hacer broma con sus apellidos”. Oriol, “Se ríe de sus familias”. Y Xavi, “Sí, para intentar, con esta actitud de distensión, tratarles de una manera que no los tratan normalmente. Xavi remarca que estos detalles nos ayudan a entender la escena, a interpretarla.

Finalmente, es el turno de Oriol. Su foco estaba en el uso de la cinematografía para narrar la escena, un tema complicado. Oriol dice “Casi siempre son planos generales. Todo desde arriba, desde el nivel de la cara. El profesor tiene muchos primeros planos, y algunos alumnos – creo que los protagonistas – tienen también algún primer plano, mientras da la explicación. Y ya está. Esto sobre los planos. Y busca mostrar las emociones de los personajes, sobre todo cuando el profesor hace la explicación. La cara que se les queda mirando las fotos y escuchando”. Xavi comenta, “Claro. De hecho es eso. La idea es contar cómo estas dos maneras de entender la educación colisionan. Ellos están acostumbrados a una forma de educación, en la que están sentados en su pupitre y les dicen lo que han de hacer. Y, en cambio, este profesor está haciéndolo de una manera completamente diferente. Y lo que se busca es esto, la emoción en sus caras, cómo reaccionan, ¿no? Y, el mismo profesor, Robin Williams, tiene una cara muy expresiva. Busca transmitir esta pasión por la educación”. Continuamos un poco comentando los planos que se utilizan en la escena y cuál es su sentido. Esther ha participado poco de esta conversación, pero nos parece que ha sido un buen ejemplo de cómo podemos intentar ver las cosas de otra manera, buscando detalles e interpretaciones que van más allá de simplemente describir lo que pasa. Está claro que no están acostumbrados a este tipo de análisis, y será difícil que con el poco tiempo que tenemos puedan practicarlo mucho más.

Rachel reconduce la conversación hacia el trabajo que los jóvenes han de hacer en las aulas, pasando página del ejercicio de las películas. Les dice “Para eso sirve la observación, para tener una captura de lo que ha pasado, para poder reflexionar y narrar lo que está pasando en el aula. Vemos que la observación de Oriol es un poco diferente, porque no observa lo que pasa en la escena sino cómo se documenta la escena, mediante el cine. Aunque es diferente, es pertinente, porque cuando redactamos o narramos lo que pasa, también creamos una representación de la escena. También hemos de imaginar cómo podemos redactar, cómo generamos esta representación. No estamos utilizando una cámara de vídeo, pero podemos pensar un poco en nuestros enfoques, igual que con los planos. Si estamos enfocando más de cerca, o más en general. Es difícil hablar de las caras de la gente, o de los pequeños gestos, en contraposición a una visión general de toda el aula”. Xavi recuerda que no podemos perder de vista la pregunta inicial: cómo aprendemos dentro y fuera de la escuela. “La idea es utilizar esto que estamos trabajando estos días para hacer observaciones en clase. Y nos interesan mucho también las observaciones fuera de clase. Cómo se hacen las cosas dentro y fuera”.

Guillem – Fuera de clase, ¿en el pasillo?

Xavi – No, fuera de clase.

Oriol – En la calle.

Xavi – En un entorno en el que creáis que aprendéis fuera de la escuela.

Oriol – En un entrenamiento, con los amigos, en casa tranquilo...

No dedicamos más tiempo a profundizar qué significa el “fuera de la escuela”. Hemos hablado de ello en cada sesión, pero todavía parece que no tienen claro a qué nos referimos, o lo olvidan entre sesiones. Podríamos haber dedicado tiempo también a hablar sobre qué sentido tiene hacer esta división entre “dentro” y “fuera”, pero queremos dejar dedicar el máximo tiempo posible a que entiendan cómo hacer las observaciones de clase que han de hacer esta semana, o sea que lo dejamos aparcado.

Esther nos recuerda que ella ha hecho “algo”. Parece que ha intentado hacer una observación de una clase un poco especial, con un profesor que ella dice que “no hace nada” en clase. No ha tomado notas, sino que lo tiene en la cabeza. Esther dice que en esta clase, como no tenía nada que hacer, se puso a observar. Guillem y Oriol se ríen al oír el nombre del profesor. Guillem, “No cuenta”. Oriol, “Eso no es una clase. Es como estar en el bar”. Guillem nos cuenta que es una optativa a la religión, una hora a la semana, y que es “súper raro”. Dice que es un “profe” de Filosofía que lo han puesto allí y no sabe qué hacer, que no le importa la asignatura y que va a pasar el rato. Esther precisamente parece estar interesada en esta clase por ser diferente. “Claro”, dice, “Pues la gente, no sé, con el móvil, chillando, hablando, escuchando música, en el ordenador...”. Esto nos lleva a conversar entre todos sobre las características de esta clase y de su peculiaridad. Oriol no cree que esta clase sea interesante para observar, ya que es muy diferente de las otras. Xavi dice que, como pasa en la escuela, no es descartable, pero que no se trata de quedarnos solo con la anécdota. Oriol y Guillem quieren hacer una observación en una clase “mucho más seria”, en sus palabras. Esther defiende su elección por lo chocante que le parece la clase. “No es la típica clase, en la que no hay nada que contar”, dice. Oriol pregunta por la observación fuera, pero le decimos que de momento nos centramos en el dentro. Visto en perspectiva, y vista la riqueza del diálogo que pudimos mantener con ellos en esta sesión, puede que fuera un error no ir más allá y pedirles que avanzaran en el fuera. La dinámica del grupo hoy, con solo la mitad de la gente es bastante diferente. Parecen más interesados y dispuestos.

Pasamos a hablar sobre cómo observar. Rachel les dice que hemos hablado con Mari y la idea de Pol y Jaume de ponerse al final de una clase a tomar notas sería muy complicada. No queremos que los profesores se incomoden, ya que son ellos el objeto de estudio. Es mejor

hacerlo de manera que nos permita hacer las observaciones sin llamar demasiado la



Imagen 7: Imágenes de un documento que compartimos después de decidir durante la sesión los puntos claves para guiar nuestra observación en las aulas. Los puntos són: las diapositivas, la participación, las actitudes y "lo que pasa".

atención. Xavi recuerda el protocolo ético que les hicimos firmar al inicio del proyecto y les dice que puede ser importante contar a la gente que les estás observando, por razones éticas. El grupo parece estar de acuerdo que es mejor no informar, o hacerlo al final, para no alterar los resultados. Rachel y Xavi no están del todo de acuerdo en este tema y, mientras los chicos hablan, lo hablan entre ellos. Xavi introduce la idea de utilizar seudónimos, para mantener la privacidad de los observados. Rachel concluye que lo mejor es que los profesores estén informados del proyecto, pero hacer las observaciones sin llamar la atención, pero no en secreto, para no descolocar a la gente. Habíamos hablado anteriormente, entre nosotros y con Mari, sobre cómo los chicos podrían hacer las observaciones, pero está claro que cada uno se quedó con una versión un poco diferente, y tampoco fuimos muy consistentes entre conversaciones. La ética de la investigación es un tema muy importante pero, en este caso, tenemos muchas otras cosas que resolver para poder avanzar, o sea que no le damos más importancia y continuamos, no sin antes contarles que la negociación para entrar en la escuela para hacer este proyecto nos había llevado unos ocho meses, para que se hicieran una idea de lo que comporta para un investigador.

La siguiente pregunta es qué observar (Imagen 7). Como ya tenemos una pregunta de investigación, lo más lógico es hacer observaciones dirigidas para intentar buscar información que nos ayude a decir algo sobre el tema. Rachel propone discutir en qué centrar nuestra mirada, conociendo las aulas de antemano; qué cosas nos pueden ayudar en nuestra investigación. Esther sugiere “¿Como si utilizamos los ordenadores o no, y todo eso?”. Rachel también propone las presentaciones que se utilizan en las aulas, los libros de texto (y los digitales). Xavi introduce la idea de la “tecnologías” y Esther sugiere “el proyector, la pizarra”. Esto nos lleva a hablar un poco de cómo se utilizan las diferentes tecnologías en clases diferentes, como catalán, sociales o gimnasia. Xavi sugiere también fijarse en la actitud de los profesores y de los alumnos. Rachel se ofrece para ir apuntando en la pizarra las cosas que van saliendo. Rachel también sugiere la participación; quién habla y cuando; cómo se habla.

También las actitudes de la gente, cómo explica el profesor, la manera como organiza las clases (en grupos, proyectos, exámenes). Los chicos aprovechan para comentar cosas de sus asignaturas, como que en la clase de Ética no hacen nada más que hacer resúmenes y ver películas, que no entienden qué aporta. Rachel avisa que intentar describir todas estas cosas puede ser mucha información. “Hacer la observación según todos estos niveles significa que acabaréis con una observación bastante densa”, dice. Les muestra sus apuntes de la sesión para que vean lo caóticos que parecen y les dice que al tomar apuntes no hace falta que estén “súper limpios”, que solo sirven para tener un recuerdo. Rachel está intentando introducir la diferencia entre el diario de campo y las notas de campo sin utilizar estos conceptos. Les pregunta si quieren hacer los relatos por su cuenta o si quieren traer sus apuntes y hablar sobre ellos antes de redactarlos. Esther dice decidida “Hacemos la redacción y ya está”. Xavi dice “Estaría bien que primero tomaseis apuntes y que después hicieseis la redacción aparte. No hace falta que sea súper larga. Una hoja, o lo que sea. Y después lo hablamos, a ver cómo os ha ido”. Guillem objeta, “Pero, un redactado cada uno o si lo hacemos por parejas...”. Les decimos que pueden tomar notas aparte y juntarse después para hacer el redactado, pero Guillem y Oriol nos dicen que están sentados uno junto al otro, y que prefieren irse coordinando durante la clase. Es evidente que quieren tomar la ruta del mínimo esfuerzo, y que el plan no es muy razonable. Intentamos convencerles que sería interesante tener las dos visiones por separado para que el relato sea más rico, pero Esther cambia de tema y no conseguimos que se comprometan. Rachel sugiere que podrían hacer alguna foto, pero Esther en seguida apunta “Sí, pero, ¿derechos de imagen?”. Volvemos a hablar de la ética por un momento y de cómo es difícil organizarlo en nuestro caso. Rachel sugiere que, aunque no hagan fotos, tengan en cuenta el aspecto visual, como la distribución de las mesas. El tiempo de la sesión se acaba, y Xavi saca otra vez el tema de lo excepcional y lo cotidiano para intentar convencer a Esther que las observaciones tienen que ayudarnos a responder la pregunta, y que fijarse solo en lo que es excepcional solo nos daría una visión parcial de su experiencia. Esther protesta porque lo normal no le parece relevante. Guillem dice “Haz lo que quieras y ya está”, para intentar rematar la discusión.

Se empieza a oír gente en el pasillo, o sea que, rápidamente, les recordamos que quedarán por hacer las observaciones fuera. Les decimos que en otros centros han sugerido observarse entre ellos, haciendo observaciones cruzadas. Rachel sugiere hablarlo la semana que viene, pero por sus caras está claro que no les parece buena idea. Esther intenta entender lo que les pedimos preguntando “Pero ¿sería como si yo observase a Ori?”. Los dos están de acuerdo que no se ven fuera de clase, y eso parece ser razón suficiente para ellos para abandonar la idea. Xavi sugiere que, si no hay otra forma, cada cual se puede observar a sí mismo, pero Oriol lo ve complicado. Xavi recuerda que no hace falta que sean cosas muy personales, sino que estén relacionadas con la investigación, como su experiencia con los deportes, en Facebook, etc. Rachel vuelve a sugerir dejarlo para la semana próxima, pero Xavi insiste que vayan pensando en ello. Rachel parece tener miedo de sobrecargar a los jóvenes con diferentes tareas, mientras que Xavi reconoce que hoy ha sido productivo y aprovecha el momento para dar otro paso adelante. Encontrar un equilibrio entre la necesidad de avanzar y la necesidad de responder al ritmo de trabajo que marcaron los jóvenes era un esfuerzo constante. Suena el timbre y solo hay tiempo para preguntarles si tienen claro cómo continuar, y dicen que sí. Rachel vuelve a decir “Lo hablamos la próxima semana”.

Compartiendo las observaciones

Es la última sesión antes de navidad y queremos hacer un pica-pica. Rachel ha traído unas pastas y zumo y hemos ido a un supermercado cercano a comprar servilletas de papel y vasos de plástico. La semana pasada nos dijeron que esta semana era especial, y que no sabían si podrían venir a la sesión. Entre semana nadie ha dicho nada, y Rachel ha enviado un correo electrónico a Mari para asegurarse de que podremos encontrarnos. Para Xavi son bastantes kilómetros y tiempo perdidos, y no tiene sentido ir hasta La Mallola si no puede

hacerse. Mari contesta el mismo lunes por la mañana, diciendo que no hay problema, sin dar más detalles. Con las pocas sesiones que nos quedan, y todo el trabajo que todavía hay que hacer, nos alegramos que al final sea posible.

Cuando estamos esperando en el pasillo para que nos abran el aula, Jaume aparece y nos pide permiso para perderse parte de la sesión. Parece que en clase de Latín empezaron a ver la película "Gladiator", y hoy han de ver el final. Rachel le dice que sí y él se va. Rachel está sorprendida que haya venido a, de alguna manera, pedirnos permiso para saltarse parte de la sesión, como si nosotros tuviéramos autoridad para decirle qué puede o no puede hacer. Xavi no sabe muy bien cómo reaccionar, y no está muy contento con la situación, ya que será la segunda vez seguida que se pierde el encuentro del grupo. Hemos planteado la sesión como un espacio para comentar la actividad del crédito de síntesis que había tenido a medio grupo ocupado la semana anterior y, al ser justo antes de vacaciones, hemos traído un poco de refrigerio para hacer un poco de celebración. Jaume se pierde la mitad aunque, cuando vuelve, todavía queda un poco de comida.

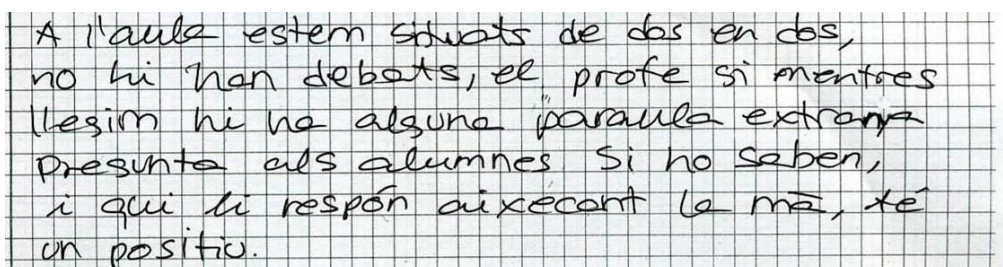
A parte de Jaume, hoy estamos todos, otra vez. Núria y Pol no saben qué hicimos la semana pasada y dedicamos un momento a ponerles un poco al día, en la medida de lo posible. Esther confirma que ha hecho su observación; Pol dice que también, pero que la tiene Jaume (la han hecho juntos). Rachel pregunta desconfiada "¿Sí? ¿Lo habéis hecho?" y Pol responde "Algo... sí". Creemos que Pol nos está tomando el pelo. Rachel propone esperar a que llegue Jaume para comentar las observaciones, pero Esther y Oriol protestan, Pol se ríe un poco y exhorta a Núria a contar algo. Rachel cede y Esther inmediatamente dice "Vale, explico yo".

Esther ha hecho la observación en la clase de Sociales, "porque Ética, como dijiste que era así, un caso...". No entra en más detalles de por qué ha cambiado de opinión, y tampoco se los pedimos.

Pol – Pero, cuantas hojas llevas ahí [en castellano en el original]

Esther – No, esto son los apuntes, y después lo he redactado.

Guillem – Ah. Yo no.



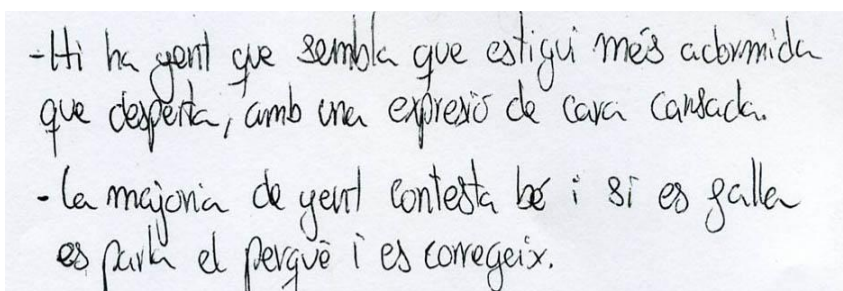
A l'aula estem situats de dos en dos,
no hi han debats, el profe si mentres
llegim hi ha alguna paraula estranya
presunta als alumnes si ho saben,
i qui hi respón aixecant la mà, té
un positiu.

Imagen 8: Un fragmento del relato de Esther. En castellano: En la aula estamos situados de dos en dos, no hay debates, el profe si mientras leemos hay alguna palabra extraña pregunta a los alumnos si lo saben, y quien responde levantando la mano, tiene un positivo

Esther lee lo que lleva escrito (Imagen 8). Apunta, en una pausa, que solo describe el día de la observación, no la clase en general. Hace un relato bastante detallado de lo que ha pasado en clase, con observaciones como "no duermen", que hace reír a Núria. Pol le pide el nombre del profesor, a lo que Oriol contesta "Eso no se pone", y Esther "Si queréis lo pongo". Se acuerdan de nuestra conversación sobre la ética, aunque Jaume y Núria no estaban y puede que no entiendan de qué están hablando, aunque no preguntan. Todos conocen al profesor, lo que lleva a una conversación un poco caótica sobre él, con muchas bromas. Rachel intenta reconducir la situación preguntando "No me ha quedado claro ¿En clase, cuando todo el mundo lee, qué hace el profesor?". Esther, "Pues, tu lees, y el profesor... pues también lee y después explica". Rachel, "¿Pero leéis en voz alta?". Núria y Esther dicen que el profesor selecciona gente para leer en voz alta, mientras los otros lo siguen en sus libros de texto.

Rachel les pregunta dónde buscan la información que les piden y Esther y Núria responden a la vez “En Internet. En la *Wikipedia*”.

Oriol y Guillem han hecho la observación hoy mismo, parece, de una clase de inglés. Está claro que no se lo han preparado tanto como Esther, tienen apuntes pero no un relato. Oriol empieza a leer los papeles que han traído (Imagen 9). Como Esther, remarca que solo se trata del momento de la observación, y al hablar de cómo la gente no utiliza el móvil en clase, añade “Como mínimo cuando yo estaba observando”. Otro punto curioso es cuando dice “La gente estaba participativa”, y añade, “Cosa rara”. Oriol está improvisando mucho más que Esther, añadiendo comentarios a lo que tiene escrito, seguramente porque ve que enumerar los puntos que tiene en el papel no es suficiente. El grupo se ríe al decir Oriol “Hay gente que parece que esté más dormida que despierta, con una expresión de cara cansada”. Oriol responde “Adivina quién es” en tono jocosos. Parece que todos saben de quién se trata. Oriol continúa, “La mayoría de la gente contesta bien y, si alguien falla, se habla el por qué y se corrige”. Pol interviene, “Y la profe es feminista, hay que poner eso”.



-Hi ha gent que sembla que estigui més adormida que desperta, amb una expressió de cara cansada.
-La majoria de gent contesta bé i si es falla es parla el perquè i es corregeix.

Imagen 9: Un fragmento de los apuntes de Oriol y Guillem. En castellano: Hay gente que parece que estén más dormida que despierta, con una expresión de cara de cansada. La mayoría de gente contesta bien y si se falla se habla de porqué y se corrige.

El comentario de Pol nos lleva a descubrir que las chicas están preparando un baile para la fiesta que hacen el último día antes de las vacaciones de navidad. Parece que la profesora ha dejado a las chicas que usen la hora de inglés para prepararlo, mientras los chicos tienen que hacer clase, y eso no le gusta a Pol. Núria y Esther responden que ellas pueden hacerlo porque se han organizado y se lo han pedido, y que necesitan ensayar. Rachel pregunta qué hacen los chicos mientras las chicas ensayan y Pol contesta “Hacemos clase... ¡Y pone excusas y se ríe en tu cara!”. Pol parece enojado con la situación, aunque se queja sin acritud. Núria y Esther parecen tomárselo bien y sonrían. El baile será este viernes y Esther nos dice “Si queréis podéis venir a vernos”.

Núria – ¡Claro! – Dirigiéndose a los chicos – Nos grabáis y lo ponéis...

Guillem – Como proyecto...

Núria – Sí, de la investigación

Esther – ¡Sí!

Guillem – Y hacemos una observación...

Los chicos parecen estar de broma, pero las chicas parecen genuinamente entusiasmadas. Rachel les dice que no es mala idea usar el baile como evidencia. Esther exclama “¡Graba Ori, graba Ori!” y Oriol responde “¿Yo? Bueno, tengo cámara sí, pero...”. Rachel dice que el viernes no está y Esther propone grabarlo ellos mismos y traerlo a una sesión para enseñárnoslo, a lo que nosotros estamos de acuerdo. Núria parece haberse puesto en situación y empieza a glosar las cosas que hacen interesante el baile para el proyecto. “A ver.

Hemos hecho nosotras la coreografía, hemos juntado la música, nos hemos puesto de acuerdo, que cuesta...” Pol responde “Sí, ¡un rabo!” [en castellano en el original]. Núria no le da importancia al comentario de Pol ni a su actitud pero cuando dice que solo se han dedicado a copiar un par de vídeos de YouTube lo acusa de mentiroso. En este punto Oriol se acuerda de que hace días, cuando hablábamos de las evidencias, les pedimos cosas de fuera del centro, y nos pregunta si todavía tiene que traer los vídeos de sus entrenamientos. Rachel responde que lo dejemos para enero, aunque ya hemos demorado mucho todo el asunto. No es el mejor momento para hablar de ello, ahora que parece que al fin hemos encontrado algo que les parece interesante. Los chicos comentan sus experiencias en los deportes y nosotros les decimos que podrían documentarlas de alguna manera, pero nos desviamos del tema fácilmente.

Guillem continúa con los apuntes que tenía Oriol, leyendo la segunda página. Guillem dice “Las reacciones y expresiones son bastante iguales en todo el mundo: desgana”. Después cuenta como en clase se ha montado un debate que no venía a cuento, sobre la vista.

Xavi – ¿La vista?

Guillem – Sí, sí, las gafas y las lentillas...

Xavi – ¿Y de dónde ha salido eso?

Oriol – De una chica que estaba en un lado y no veía bien.

Guillem – Ha dicho “No veo bien” y ha empezado todo.

Rachel les pregunta si cuando pasa una cosa así hablan en inglés y Esther contesta enfáticamente “¡No, no, no!”, y Oriol “No, no acostumbramos”, aunque Guillem concede “A veces sí”. Por último, Guillem dice que una chica “usa el móvil a escondidas”. Oriol le pregunta quién es, lo que nos lleva a pensar que al final han juntado sus observaciones en un documento sin hablar de ellas. Seguramente cada cual ha leído su parte. Rachel pregunta, “El hecho de que casi nadie haya sacado el móvil en clase, ¿es porque está como muy prohibido?”. Esther responde inmediatamente “¡Sí!”. Pol comenta que sí que lo usan, pero que son muy buenos escondiéndolo. Guillem, “Lo pones en la mochila y ya está”. Según nos cuenta el grupo, hay profesores más permisivos que otros.

Rachel vuelve a preguntar a Núria y a Pol si han hecho alguna cosa. Comprobamos que no saben qué hicimos el lunes pasado, lo que nos lleva a discutir sobre el (poco) uso del grupo de Facebook que tenemos para el proyecto, y de lo difícil que es comunicarnos fuera de las sesiones. Núria dice “Yo no he hecho nada” y Pol “Creo que Jaume ha puesto una o dos frases”. Núria se queja de que no sabía que era para hoy, aunque, de hecho, se lo habíamos pedido originalmente para la semana pasada. Xavi se dirige a Pol y Núria “¿Qué pensáis hacer vosotros? ¿Qué observación pensáis hacer?”. Pol contesta, “Queremos hacer mates”, pero el resto del grupo cree que no podrán hacerlo, aunque al principio no queda claro por qué. Esther nos dice “Ha tenido un hijo... o dos”. Parece que la profesora está de baja por maternidad. Rachel, consciente de que la parte del fuera continua estando muy olvidada propone que no todo el mundo haga observaciones de clase. Núria pregunta, “¿De un ensayo?”. Esther, “O explicar tu día a día. Un día tuyo, normal...”. Rachel propone hacerla sobre el baile. Esther dice, “Porque el baile es solo por navidad y tal... Tu día a día es todo el año, ¿sabes?”. Discutimos sobre qué observar fuera, y de si el baile es adecuado para lo que necesitamos. Rachel cree que el baile puede ser un ejemplo de cómo se conecta el fuera con el dentro, pero Núria y Esther no parecen seguirla. Parece que todo el mundo tiene claro por qué es interesante y cómo hacer observaciones dentro (con limitaciones), pero hablar de observaciones fuera les desconcierta. No es la primera vez que observamos que les cuesta poco hablar de sus experiencias dentro, pero que cuando hablamos de fuera cuesta mucho más que nos cuenten cosas. Puede que sea por nuestra incapacidad para dar sentido a estas observaciones, pero nos está costando mucho encontrar una manera de superar esta dificultad.

Rachel propone describir todo el proceso que han seguido para preparar el baile, pero que eso no sería tanto una observación (ya que hay cosas que ya han pasado) sino más bien un relato del proceso. Parece que han empezado hace muy poco, la semana pasada, con lo que todavía deberían tenerlo todo fresco en la cabeza. Parece que estamos cayendo cada vez más en complicarlo todo, así que Rachel vuelve a la idea original, diciendo que si quieren hacer observaciones de clase, pues que está bien, aunque remarca que no todo el mundo tiene que hacer necesariamente lo mismo, y que acumular cosas diferentes también puede enriquecer los resultados. Nos centramos en volver a hablar de las observaciones que ya se han hecho.

Xavi – Una cosa que quería comentar es que me ha sorprendido bastante que, en la de Esther, has puesto muchas cosas sobre lo que no ha pasado.

Esther – Sí... porque igual en otras clases pasa, ¿sabes?

Oriol – Porque son cosas que normalmente pasan en clase.

Xavi – Claro, a mi me sorprende un poco porque siempre tienes... imagina que tienes unas expectativas sobre qué puede o no puede pasar en una clase, y me ha sorprendido que hayas registrado “no llevan móviles, no tal...”

Esther – Porque, no sé, porque en otras clases igual sí que pasa. Supongo que si pongo que no es porque lo he visto.

Rachel dice que a ella las observaciones le parecen bien hechas y les pregunta a los otros qué piensan. Volvemos a discutir las dinámicas de las clases, y de las diferentes actitudes de los profesores. También comentamos el uso de los ordenadores dentro de las clases y hablamos de los libros digitales. Oriol, “La gente tiene el libro digital con alguna otra pestaña al lado” y Guillem, “También alguien estaba jugando”. Los chicos nos cuentan cómo se apañan para estar jugando mientras están en clase y que no se note demasiado. No tienen muchos reparos en contarnos esto, igual que cuando nos han contado que usan los móviles en clase a escondidas. Nos hablan sin tapujos y sin darle mucha importancia, aunque saben que pueden tener problemas por romper las normas.

Rachel pregunta a Pol sobre qué quiere hacer para su observación, pero Núria nos recuerda que su parte ha quedado en el aire, diciendo “Bueno, yo hago un baile, ¿no?” y Rachel le contesta “¿Sí? A mí me interesaría”. Los chicos hablan de cómo hacer la grabación el viernes y Pol queda en segundo plano otra vez. La fiesta del viernes les tiene muy excitados, y se hace difícil reconducir la situación. Mientras otros hablan, Rachel vuelve a Pol, “¿Qué hacemos?”. “Yo... puedo hacer lo de la clase, o lo de fuera”, dice Pol. Rachel le dice que sería interesante que lo hiciera fuera, porque de momento tenemos muy poca cosa sobre eso. Xavi le pregunta si lo puede hacer con Jaume, pero Pol dice que ya no se ven casi nunca fuera de la escuela. “Antes sí, antes sí, mucho”. Xavi remarca, “Bueno, lo más importante es que cada uno haga algo”. Rachel le propone a Pol hacerlo sobre un entrenamiento y Pol dice “Vale”, sin mucho interés. Rachel continúa, “O, si no, como dijimos antes, una tarde típica en casa; tu día dentro, tu día fuera...”. Pol dice, “Pocas veces estoy en casa...”. Oriol y Guillem se añaden a la conversación preguntando sobre cómo hacer observaciones en sus entrenamientos. Al final Pol parece contento con hacer la descripción de un entrenamiento, aunque propone hacerla de una manera básicamente descriptiva.

Antes de sacar el pica-pica intentamos hacerles pensar sobre el siguiente paso. Rachel les dice “Entonces, cuando ya hayamos hecho las observaciones lo que haremos es analizarlas”. A partir de enero tenemos que dedicarnos a trabajar con lo que hemos podido recoger (que de momento no es mucho) para poder hacer la presentación final. Intentamos describir qué implica analizar las evidencias recogidas, centrándonos en cosas como: qué es igual, qué es diferente, las cosas que nos motivan dentro y fuera. El grupo lo acepta sin comentarios. Queremos que tengan presente lo que queda por hacer porque somos muy conscientes que vienen unas semanas de vacaciones, y que al volver tendremos una sesión seguida de otras

dos semanas sin vernos. Después de navidad tendremos que centrarnos en la presentación, ya que de no hacerlo no habrá tiempo para acabarla y que cumpla mínimamente con nuestras expectativas.

Rachel saca el pica-pica y nos ponemos a hablar de la experiencia que han tenido con la orientación profesional que hicieron la semana pasada. Todos parecen más o menos contentos con los resultados, y les pedimos que nos envíen el enlace a la aplicación, que está en Internet, para echarle un vistazo. Jaume aparece cuando ya no queda casi nada, pero no parece enfadado. Le contamos a Jaume lo que hemos decidido sobre grabar el baile del viernes y él se ofrece alegremente a hacer la grabación. Al llegar la hora, lo recogemos todo y nos despedimos hasta el año que viene con un “Bon Nadal!”.

Mapeando el proceso de la investigación con *Prezi*

El descanso de navidad marca el punto medio de nuestro tiempo en La Mallola y si las primeras sesiones se dedicaron a definir el proceso y hacer los primeros pasos para empezar la investigación, la otra mitad la dedicaremos a diseñar la presentación y, en la medida que podamos, analizar y cerrar el proceso. Claramente, abrir el *Prezi* marca un antes y un después en el proyecto. Al principio, antes de las vacaciones de navidad, nuestras sesiones tenían un carácter exploratorio, donde nos enfrentamos con la noción de la investigación etnográfica e intentamos reflexionar sobre el aprendizaje dentro y fuera del aula. Este proceso provocó inquietudes, tanto entre los jóvenes como entre nosotros. Sobre todo, el proceso nos parecía experimental y no estaba claro cómo seguir. Las piezas del rompecabezas – las contribuciones de los jóvenes sobre su aprendizaje dentro y fuera de la escuela – eran pinceladas acumuladas poco a poco, y no eran suficientes para dar al grupo una sensación de continuidad. A los jóvenes les costaba ver el camino y no conseguían configurar una visión global del proyecto, para entender lo que habíamos hecho hasta el momento y lo que nos quedaba por hacer.

Sin embargo, dejamos atrás la fase más exploratoria después de navidades, con el motivo de comenzar a preparar el proyecto para su presentación pública. El objetivo de crear una presentación introduce un cambio en la dinámica del grupo, marca el momento en el que pasamos de la escucha a la acción. Por tanto, es un momento que nos permite reflexionar sobre cómo el grupo se construye y cómo contribuimos cada uno de nosotros al proyecto.

El tiempo y la toma de decisiones

La sesión ese jueves es la penúltima antes de la presentación en el instituto, en frente de la dirección, los tutores y algunos invitados. Destacamos que es la primera que no cae en un lunes, sino que ha sido convocada como sesión de urgencia, ya que el grupo ahora siente que nos queda muy poco tiempo y todavía no hemos avanzado mucho en la presentación. Cuanto menos nos falta, más trabajadores somos.

Las navidades caen en la mitad del proyecto y durante la segunda parte hemos tenido un calendario más interrumpido. Debido a las fiestas de Carnaval y a una excursión de esquí que realizan los alumnos de 4º, hubo un periodo de dos semanas en febrero donde no pudimos encontrarnos con el grupo. Al ver las sesiones que nos quedaban después del cambio de año, previmos la necesidad de hacer una sesión extra, ya que intuimos que este descanso de dos semanas nos dejaría con poco tiempo para preparar la presentación. Lo que no teníamos claro era cómo convencer a los jóvenes de la necesidad de quedar con ellos fuera de nuestro horario habitual. Al final, ellos mismos se dieron cuenta de la situación, aunque unas semanas más tarde que nosotros.

Oriol – Vamos muy lentos ¿no?

Rachel – ¿Te das cuenta ahora?

Sólo pudimos reír frente a su observación, ya que se refiere a algo que Xavi y Rachel hemos ido comentado entre nosotros desde casi el inicio del proyecto. Sin embargo, Oriol no entiende nuestra reacción. Vemos que la presión de tener que acabar a tiempo, y con un buen resultado, le preocupa y se queja porque realmente está estresado. Se nota que no le gusta dejar las cosas para el último momento y que quiere cumplir con su parte. Los demás no parecen tan afectados por el ritmo que llevamos y cuando Oriol hace este comentario sobre la lentitud del grupo, en realidad está quejándose por la menor implicación de sus compañeros, que considera que no han cumplido con la parte del trabajo que les tocaba.

Hace una semana, cuando volvimos a vernos después de dos semanas de descanso, el grupo se dio cuenta de lo que nos queda para hacer. Dedicamos toda la hora a la presentación, en la que no habíamos avanzado durante este descanso. Después de estar toda la sesión trabajando, los jóvenes vieron la dificultad que tendríamos para acabar antes del cuatro de marzo y propusimos la posibilidad de hacer una sesión extra. El grupo estuvo de acuerdo. Visto el ritmo de trabajo, era evidente que nos faltaría tiempo. De repente la presentación no es una situación hipotética sino que, con la proximidad, comienza hacerse real.

Al llegar a un acuerdo respecto al hecho de que necesitamos más tiempo, Oriol manifiesta en seguida que tiene disponibilidad para quedar fuera del horario escolar y sugiere que quizás podríamos quedar en la biblioteca, o en otro lugar fuera del centro. Jaume, al contrario, expresa que está totalmente ocupado y que en absoluto puede quedar. Núria se ríe de Jaume, porque no cree que tenga planes, pero Rachel le defiende, recordando al grupo que hace repaso los martes y los jueves. Jaume aprovecha la excusa que Rachel le ofrece y contesta a Núria, "Sí, sí, tengo repaso...". La interacción revela una serie de relaciones interpersonales dentro del grupo, y cómo nos afectan a la hora de organizarnos. Mientras que Oriol es la persona que quizás hace más actividades extraescolares, está más dispuesto a quedar fuera del horario escolar que los demás. Entrando en más detalle con todos, vemos que entre las agendas ocupadas y los diferentes niveles de interés e implicación que circulan dentro del grupo, será imposible encontrarnos todos si hacemos una reunión extraescolar.

Otro obstáculo es la cuestión de donde quedar. En este asunto Xavi y Rachel no estamos muy bien informados, ya que desconocemos Esplugues, y no tenemos propuestas. Dependemos de los jóvenes para sugerir un lugar, y tampoco parecen tenerlo muy claro. Afortunadamente, Núria comenta que el instituto se queda abierto por las tardes los martes, y nos parece una buena solución. Es un día en el que no podremos estar todos, pero vendremos las personas que podamos.

Con la decisión tomada, el próximo paso es contactar con Mari para asegurarnos de que podemos quedar ese día. Cuando le contamos lo que hemos acordado, confirma por correo electrónico que el centro está abierto los martes, tal como Núria había indicado, y que podemos hacer una sesión después del horario escolar, sin problema. Así que nos sorprendemos cuando el próximo lunes, ella ha encontrado una solución alternativa que le parece mejor. Sugiere que nos reunamos el jueves, a la misma hora de siempre, en la que vuelven a tener optativas. Nos preocupa que los jóvenes se pierdan la optativa dos veces en una semana, pero Mari nos asegura que no pasa nada. Comenta que será imposible reunirles a todos fuera del horario escolar, cosa que ya habíamos confirmado, ya que Jaume nos ha dicho que no tiene tiempo libre para quedar y Pol tiene voleibol ese día. Agradecemos mucho que Mari haya hecho esta gestión, donde otra vez vemos su esfuerzo para crear un espacio para el proyecto dentro del centro.

Aunque lo que hizo Mari nos conviene, la gestión también revela la tendencia que tiene ella – y también el centro en general – a dar soluciones antes de que los jóvenes lo intenten para sí mismos. Observamos que esta oportunidad invisibiliza de alguna manera cómo el grupo prioriza (o no) este proyecto en su día a día. Como hemos comentado, se destaca una cierta actitud pasiva por parte de los jóvenes frente a su participación en el proyecto, algo que

parece tener su raíz en cómo el centro acoge nuestra propuesta. De forma contradictoria, pensamos que el interés por parte de Mari y Arcadi de asegurar que el proyecto se desarrollase de manera autónoma, sin que el centro intervenga, ha convertido el proyecto en una experiencia muy aislada, que no tiene ningún vínculo con el entorno escolar de los jóvenes, cosa que no les incentivaba a la hora de trabajar. Por tanto, al organizar la reunión para el jueves, vuelve a aparecer esta actitud que vimos al inicio, donde la escuela cede el tiempo para el proyecto sin que los jóvenes entren en la negociación.

Narrando el proceso y haciendo balance

Valoramos el *Prezi* como el enfoque que el grupo necesitaba para empezar a trabajar con continuidad. Antes de empezar a preparar la presentación, era típico hablar de las tareas que haríamos cada semana, sólo para llegar a la sesión y ver que no hubo un avance. De esta manera, el *Prezi* también facilitó el paso de la fase del proyecto dedicado a la recogida de evidencias a la fase de análisis y narración del proceso.

El gran obstáculo al principio de esta transición era la falta de material físico que podríamos considerar como evidencias. A la mitad del proyecto, antes de iniciar la primera sesión después de navidades, compartimos dudas y hablamos de cómo superar lo que consideramos baja productividad del grupo. Concluimos que no había más remedio que forzar el cambio de marcha, y decidimos que el *Prezi* podría servir como la excusa para producir material y así permitirnos seguir con el análisis mientras producían evidencias. Pensamos que el otro bloqueo importante sería la falta de la visión global de los jóvenes sobre nuestro recorrido, lo que crearía problemas a la hora de intentar reconstruir el proceso. Por tanto también decidimos que antes de pasar a la presentación tendríamos que dedicar tiempo a reflexionar sobre lo que habíamos hecho y construir una visión compartida frente al proyecto. Nos hubiera gustado que los jóvenes participasen en esta reflexión, pero al final Rachel decidió preparar el material a partir de sus apuntes, asumiendo que era la única que tomaba apuntes durante las sesiones, le tocaba a ella preparar este resumen del proceso.



Imagen 40: Un momento de silencio cuando intentamos hacer balance y repasar todo lo que hemos hecho hasta ahora. Es difícil para el grupo contextualizar y dar sentido al proceso en este momento. Autoría de uno de los estudiantes.

Llegado el jueves, comenzamos la sesión como una “clase de repaso” y explicamos que esperamos construir una visión conjunta del proceso para poder dar un paso adelante en el proyecto. Para contextualizar, revisamos primero el calendario, algo que Xavi y Rachel tenemos muy presente pero que para los jóvenes es algo más etéreo. Luego repartimos hojas, cada una mostrando diferentes conversaciones que tuvimos donde hablamos del aprendizaje dentro y fuera, y dedicamos un tiempo a revisar cada una de ellas (Imagen 11). Las hojas con los encabezados “relatos de dentro” y “relatos de fuera” están vacías. Las incluimos pero comentamos que, a pesar de todo, aún no tenemos evidencias para poner en estos apartados. Esta observación provoca tensión en el grupo porque los jóvenes sienten que les estamos castigando, y Núria protesta que no acaba de entender lo que tiene que hacer.

El repaso desencadena en una conversación sobre cómo observar el “fuera”, ya que el grupo reconoce que nos falta información respecto a esta parte de la investigación pero aún es algo que parece que les cuesta entender. Recuperamos los cuatro puntos que usamos para las observaciones dentro y explicamos que la idea es básicamente la misma, sólo necesitamos concretar el contexto a observar. Oriol añade que la idea es hacer un escrito de “una tarde cualquiera” y se ofrece para hacer una narración de este estilo. Volvemos a presionar a Núria, Pol, Guillem y Jaume, y nos quedamos con los mismos temas definidos antes de navidad; una observación de la preparación del baile, de un entrenamiento de voleibol, una reflexión sobre la clase de música, y de una tarde cualquiera, respectivamente. Como Esther ha sido la que ha aportado el único relato (de dentro), ella queda exenta.

Esta semana ha tenido algo de cíclico en su estructura, repitiendo conversaciones anteriores y comprometiéndonos a tareas que ya llevan (o deberían llevar) un mes en proceso, y todavía están sin resolver. Aunque parecía buena idea hacer una especie de repaso, nos quedamos con la sensación de que hablamos nosotros más que los jóvenes y tampoco queríamos narrar el proceso por ellos. Además, la dinámica del grupo cambia de manera muy marcada en las sesiones en las que venimos a presentar material, frente a las que hacemos cosas juntos durante la sesión, cosa que notamos haciendo “el repaso”. Por tanto, y gracias a nuestra experiencia previa con el grupo, aunque esperamos tener el material de las observaciones la semana que viene, también preparamos otra dinámica, por si acaso.

Avanzar en grupo

Cuando nos volvemos a ver la siguiente semana, recibimos un escrito de Oriol (Imagen 11) y un listado hecho por Pol de los ejercicios realizados en un día de entrenamiento de voleibol. Comparten sus textos con el grupo mientras Núria y Esther redactan con muchas prisas un resumen del proceso de diseñar y realizar el baile para la fiesta de la escuela. Guillem no ha traído nada, asegurando que lo colgará en Facebook por la tarde. Frente a la falta de tres de los cuatro escritos (nos cuesta situar el listado de Pol), no dedicamos demasiado tiempo a estas observaciones sino que seguimos con la dinámica que habíamos preparado. Con perspectiva, vemos que es una decisión tomada bajo la presión de tener que acabar a tiempo y reconocemos que quizás hubiera sido interesante trabajar el material recibido con más detalle y con la intención de mejorar y profundizar las aportaciones. Pero como teníamos muy presente la necesidad de avanzar (con la de hoy nos quedan cuatro sesiones de trabajo), dirigimos la atención del grupo al tema de la presentación pendiente y las observaciones quedaron en segundo plano.

Introducimos nuestro plan para el día. Proponemos dividirnos en dos grupos para poder trabajar dos temas que definimos como centrales al proceso. Xavi y Rachel pensamos que el ejercicio nos permitirá sintetizar y que nos dará resultados más concretos, que no hemos



Imagen11: Oriol cuelga su observación en Facebook y Rachel responde con entusiasmo.

sido capaces de generar hasta ahora. Compartimos con el grupo la sensación que tenemos sobre nuestra dificultad a la hora de avanzar, comentando que notamos que nos cuesta resumir el proceso. Rachel explica que para facilitar la fase de análisis en que entramos ahora, necesitamos definir mejor las “preguntas guía”, para poder tener un foco a la hora de diseñar la presentación.

Los jóvenes parecen reconocer también que estamos un poco bloqueados y aunque parecen de acuerdo con la propuesta no consiguen articular las preguntas centrales. Xavi sugiere que un grupo podría trabajar el tema de las tecnologías, y su uso dentro y fuera del centro. Luego, preguntamos a los jóvenes cuál podría ser el segundo tema y, después de unos cuantos minutos de discusión sobre lo que estamos intentando hacer, Esther sugiere que sea la noción de ‘esfuerzo’. El grupo está de acuerdo con la relevancia de las preguntas en relación a nuestro proceso, pero están incómodos porque no acaban de tener claro por dónde vamos y cómo llegaremos. Además, la idea de analizar les cuesta. Esther se queja de que “después de todo eso sólo miramos dos cosas” como si analizar implicase un enfocar que no incorpora diferentes evidencias sino que las elimina.

A pesar de las dudas previas por todos los implicados, el trabajo en dos grupos nos permite usar la sesión para ‘hacer cosas’ y no sólo hablar, una dinámica que siempre funciona mejor con este grupo. Con Xavi, Núria, Esther y Pol revisan el uso de las diferentes tecnologías dentro y fuera, y reflexionan sobre cómo el uso cambia en los diferentes lugares. Crean un diagrama y piensan en cómo se podría presentar en forma de animación este tránsito de diferentes dispositivos. Con Rachel, Guillem, Oriol y Jaume se enfrentan con la noción del esfuerzo y empiezan a imaginar cómo representarlo. Oriol y Guillem asocian el término con eslóganes que usan sus entrenadores y quieren usar imágenes de Internet para captar su significado. Rachel insiste que las imágenes deben ser propias y Guillem y Oriol deciden documentar sus partidos de fútbol o fútbol sala. Jaume, después de conversar sobre qué significa esfuerzo para él, en relación con el aprendizaje, dice que a él le cuesta un esfuerzo prestar atención y comportarse dentro de la escuela. De esta conversación se deriva la decisión de documentar su libreta, donde a veces toma apuntes y, a veces, cuando no hace caso a lo que pasa en clase, hace grafiti (ver Imagen 15).

La próxima semana es la sesión antes de un descanso de dos semanas en el proyecto, que se debe a un viaje de esquí de los de 4º, y a la fiesta de Carnaval. Pensamos que es imprescindible comenzar la presentación hoy para dejar abierta la posibilidad de avanzar desde casa durante las próximas semanas. Tenemos trabajo pendiente para cerrar el proceso

de los dos grupos, pero antes de dividirnos hablamos de la presentación por primera vez en términos concretos, y comenzamos a imaginar con el grupo cómo hacerla. ¿Cuánto tiempo durará? ¿Qué tenemos que decir? El grupo tiene muchas dudas y Xavi interviene, explicando que realmente se trata de explicar: quiénes somos, qué hemos hecho y cuáles son los resultados.

Cada sesión notamos más la necesidad de usar el tiempo con eficacia y no entramos en discusión sobre diferentes posibilidades para la presentación. Rachel apunta a la pizarra los apartados definidos por Xavi y empezamos a hablar con el grupo sobre qué podemos incluir en cada uno. Para quienes somos, el grupo está a favor de incluir una fotografía del grupo pero Xavi insiste en tener presentaciones individuales. Para el proceso, Rachel comparte un mapa que ha dibujado donde aparecen las sesiones (de la uno a la diez) y explica que la presentación tiene que recoger los puntos importantes de este proceso. Esther quiere sacar una foto del mapa y usarla en este apartado pero Rachel no está de acuerdo y argumenta que el recorrido lo tenemos que diseñar como grupo y no sólo usar el material que ha traído ella. Para los resultados, lo titulamos “qué rescatamos del proceso” y allí es donde introduciremos el trabajo realizado en grupo estos días. Finalmente añadimos un cuarto apartado “conclusiones” y pedimos a los jóvenes que añadan una valoración personal del proceso. Rachel dice que le interesa saber qué han pensado de la experiencia y nadie protesta, por tanto asumimos que la propuesta les parece lógica.

Una vez concretada la estructura de la presentación, dedicamos aproximadamente 20 minutos al trabajo en grupo y luego reservamos tiempo al final para abrir la plataforma digital donde trabajaremos. En este momento, el proyecto cambia de forma muy destacada, dedicando las últimas sesiones exclusivamente a la elaboración del *Prezi*.

Crear un Prezi, la parte técnica

Decidimos hacer un *Prezi* por voto de la mayoría, no por consenso. Núria, Guillem y Pol hacen Informática y tienen un trabajo pendiente en esta clase donde tienen que usar *Prezi*, y por tanto tienen algunos conocimientos del programa y están a favor de usarlo. Por otro lado, Oriol y Esther tienen dudas. Oriol nunca ha trabajado con *Prezi* y, nervioso, expresa que no sabe cómo funciona, que no lo domina. Esther está en contra porque en una sesión previa había pensado introducir una animación a la presentación, cosa que *Prezi* no permite. A pesar de lo que consideramos son las limitaciones del programa, Xavi y Rachel preferimos *Prezi* porque permite que múltiples usuarios pueden trabajar a la vez y, un detalle importante, desde casa, al ser un servicio completamente basado en Internet.

Al final quedamos que haremos la presentación en *Prezi*, lo cual tiene unos requisitos técnicos. Tenemos que asegurarnos que todo el grupo tenga una cuenta de *Prezi* para poder editarlo. En la sesión prevista, Xavi y Rachel llevamos tres portátiles a la sesión, los nuestros personales y uno de la universidad, con previsión de trabajar en grupo. Destacamos que a estas horas del proyecto, todavía no sabemos si los jóvenes llevarán sus *netbooks* a cada una de nuestras sesiones y, como siempre, nos cargamos con la responsabilidad de llevar nosotros todo el material que prevemos necesario.

Para empezar, Xavi pide los correos electrónicos de cada uno y comienza a invitar a cada persona al *Prezi* que ha creado. Mientras el grupo espera que hagamos este trámite, Núria recupera su portátil de la mochila y pregunta al grupo si quieren ver un *Prezi* que ha hecho para la clase de informática. Pol y Guillem se quejan porque parece que Núria ha acabado un trabajo con antelación cuando ellos aún no han empezado. Pero a Núria no le importan sus críticas, sino al revés, le gusta poder enseñar su trabajo y de esta manera hace una introducción a *Prezi* para todos. En general el grupo queda impresionado por lo que ven, valorando sobre todo la manera como *Prezi* permite hacer zoom entrando y saliendo de la información para revelarla de manera inesperada.

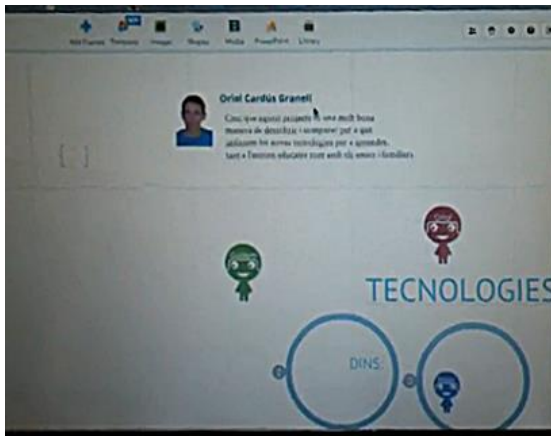


Imagen 12: Captura de pantalla que muestra 3 robots – los iconos que usa Prezi cuando hay varias personas modificando una presentación compartida a la vez.

El próximo paso es mirar que todos puedan entrar en *Prezi*, cosa que queríamos asegurar antes de cerrar la sesión. Guillem y Núria ya tienen cuentas, pero para los demás es nuevo, y la situación empieza a ser caótica cuando hay que ayudar a cada persona a nivel individual. El primer problema es que no todos pueden entrar en sus correos electrónicos personales. Pol, por ejemplo, no recuerda su contraseña y decide abrir una cuenta de correo nueva para poder seguir con el proceso. Le observamos comenzar este paso pero no queda claro si al final lo ha hecho, dado que nunca le vemos entrar en el *Prezi* desde su propia cuenta. Jaume también tiene dificultades y Núria le ayuda, gestionando todo desde su propio portátil mientras él observa. Igual que Pol, nunca vemos que Jaume acceda a la presentación desde una cuenta personal. Durante las próximas sesiones los dos trabajarán con uno de los portátiles que llevamos a las sesiones y entran con la cuenta de Xavi o Rachel. En cambio, Oriol y Esther tienen sus *netbooks* y, al abrirlos, rápidamente acceden a su correo y aceptan la invitación. Oriol se acerca al programa con desconfianza, se sienta al lado de Guillem para poder preguntarle cosas y en un momento puntual pide ayuda a Rachel porque el programa está en inglés y no encuentra una función que busca.

El hecho de que el programa estuviera en inglés es un detalle que no nos llamó la atención antes de comenzar a trabajar con el grupo y después del comentario de Oriol, Rachel pide disculpas al grupo, pero no reaccionan. A partir de la primera pregunta inicial nadie volvió a mencionarlo. Lo que sí nos dio problemas fueron los fallos técnicos de *Prezi* (Imagen 12). En las sesiones, normalmente entramos todos para trabajar y, aunque el programa permite este uso compartido, descubrimos que la manera de guardar todos los cambios era muy inconsistente y a veces perdimos trabajo. Por ejemplo, en una ocasión Esther guardó su trabajo en medio de la sesión y luego no hubo manera de guardar todo lo que añadió Guillem desde otro portátil posteriormente. Esta situación nos llevó a repetir, en más que una ocasión, el trabajo que habíamos hecho y provocó confusión y contrariedad. Aunque mejoramos un poco con el uso, nunca conseguimos evitar los fallos y el mismo día de la presentación en la escuela, Guillem tuvo que añadir un texto que había desaparecido.

Usar *Prezi* también revela las diferencias existentes entre los seis jóvenes en lo relacionado a su capacidad de manejar tecnologías virtuales. Es destacable la rapidez con la cual los jóvenes que sí cumplen con las expectativas del profesorado aprendieron a usar *Prezi*, y no sólo los controles de la propia aplicación, sino que también descubrieron cómo añadir fotografías de Facebook o vídeos de YouTube, con facilidad y sin ayuda. Su agilidad con el programa se diferencia de la reacción de los dos jóvenes que no cumplen con las expectativas. En este caso, no crearon una cuenta propia, aprovechando en su lugar las

nuestras, y dentro del aula no demostraron ser capaces de editar la presentación o incorporar fotografías. Por ejemplo, cuando queríamos transferir algunas fotografías hechas por Jaume a la presentación, acabó pasándolas primero por *WhatsApp*, un programa que permite enviar *SMS* por una conexión de Internet, desde su móvil al de Rachel, usando la red *Wi-Fi* del instituto. Luego ella, con su móvil, pudo enviárselas por correo electrónico a sí misma y, desde el portátil donde trabajaba Jaume, recuperarlas e introducirlas en *Prezi*. Este recorrido se debe al hecho de que Jaume no subió las imágenes antes al grupo de *Facebook*, donde alojamos el material de la investigación. Después de preguntarle por qué no lo hizo, respondió que no sabe cómo pasar sus fotografías al ordenador. Le comentamos que en su *Facebook* personal vemos que tiene fotografías propias, y contesta que cuando quiere pasar una imagen al ordenador, se lo hace una amiga suya. Esta excusa es plausible, ya que Jaume ha demostrado que tiene poca experiencia con Internet y que no domina las tecnologías en general.

Aunque no nos atrevemos a asegurar de manera concluyente esta correspondencia entre los jóvenes que “no cumplen” y las dificultades con el uso de *Prezi*, sí que es algo que apareció y que observamos. Parece que, en este momento del proyecto, se pusieron en juego diferentes elementos que impidieron el protagonismo de estos dos jóvenes. Destacamos, por ejemplo: menos acceso a Internet fuera de la escuela (en uno de los dos casos); pocas ganas por su parte de tomar un papel activo en el proyecto; y una dinámica de grupo donde los demás asumimos la responsabilidad e intervenimos para solucionar los problemas cuando ocurren, como vemos cuando Rachel sube y coloca las fotografías de Jaume, o cuando Núria le abre una cuenta de *Prezi* a Jaume. La confluencia de una dinámica colaborativa, que diluye la responsabilidad individual, una actitud pasiva que, de cierta manera, se aprovecha de esta colaboración y otros factores que pueden contribuir a una sensación de marginalización por parte de Jaume y Pol, se manifiestan en este punto y afectan su grado de participación.

El trabajo en equipo

El trabajo en equipo era un elemento fundamental del proyecto. Como hemos comentado, un resultado del hecho de que no conseguimos realizar demasiado trabajo fuera de las sesiones, fue que el proyecto se desarrolló de manera muy colaborativa. Sin embargo, trabajar en equipo no significa que siempre hubiera consenso ni que todos trabajaran de la misma manera ni tuvieran el mismo nivel de implicación. Al inicio del proyecto, cuando hicimos los esquemas (Imagen 16), Guillem comentó que hablar de “lo que nos interesa dentro de la escuela” implicaba indicar también lo que nos gusta, o bien, lo que consideramos útil de cara al futuro. Citamos aquí esta diferenciación porque alude a la complejidad detrás de la participación y motivación de los jóvenes, donde el interés personal y el sentido de responsabilidad se interrelacionan. Aquí usamos una categorización de tres modos de participación que nos ayuda reconocer las corrientes que se movían por el grupo e indagar en estas diferencias, las cuales quedan más bien obviadas en el resultado final, el *Prezi*.

Desde el primer día, nuestro grupo de ocho, incluyendo a los dos autores de este relato etnográfico, ha tenido diferentes formas de agruparse. Por ejemplo, a menudo en el texto hablamos de nosotros (Xavi y Rachel) y de los jóvenes, pero también entre los propios jóvenes se puede notar afiliaciones, las cuales han ayudado a la realización del proyecto. Un buen ejemplo es la manera que tiene Núria de relacionarse con diferentes personas dentro del grupo. Entró en el grupo en nuestra segunda sesión y observamos que, gracias a la confianza que tenía con Esther, podía facilitar la entrada y la participación de su compañera, que era más tímida, al proyecto. Más adelante, observamos que Núria también tenía una relación con Jaume y Pol ya que, siendo los tres de la misma “línea”, coincidían en las clases troncales. En múltiples ocasiones Núria intervino para gestionar la relación de estos chicos con el resto del grupo, criticándoles cuando ella pensaba que no hacían caso, o también

dándoles explicaciones o ayuda cuando se les escapaba algo. De esta manera vemos como Núria actuó como puente, vinculando a diferentes miembros del grupo y reforzando la relación entre ellos y el proyecto. Gracias a sus acciones observamos la importancia de la relación personal como elemento clave del trabajo en equipo. Citamos aquí sólo acciones de la Núria pero la verdad es que la fuerte relación positiva entre los jóvenes fue clave para el proyecto. Tener un ámbito donde todos se sentían cómodos a la hora de compartir o hacer preguntas y, también, tener suficiente confianza para ofrecer una crítica constructiva, eran dos características fundamentales que permitía que el grupo funcionara y avanzara.

Dentro de esta red de relaciones, que formaba la base de nuestra colaboración, también observamos diferentes maneras de afrontar y relacionarse con el proyecto. Aunque hay matices a nivel individual, podemos hablar, en términos generales, de tres modos de implicación.

Primero, destacamos el modo *entusiástico*. Los entusiastas tenían ganas de contribuir, cumplían sin retraso los ejercicios que definimos en algunas ocasiones — como era hacer una observación de clase o un relato de fuera — y ofrecían consejos a los compañeros a quienes les costaba más. También destacamos que las personas que adoptaron esta posición se vieron más afectadas por el lento progreso del grupo al final del proceso, sufrieron más ansiedad y asumieron más responsabilidad a la hora de entrar contenido para asegurar que el *Prezi* se acabara. Resumiendo, este modo de implicación lo encontramos en a las personas que participaron más en las sesiones y que parecían seguir el hilo del proyecto de una semana a otra, cosa que no se hacía evidente en todos los miembros del grupo.

El segundo modo se podría definir como una actitud *casual*. Esta actitud se caracterizó por una asistencia regular, pero una participación neutra, que mostraba al resto del grupo que el desarrollo del proyecto no era una de sus prioridades, ni necesariamente su responsabilidad. La actitud casual se manifiesta en acciones como: mirar el móvil o charlar con compañeros durante las sesiones, no mirar el grupo de Facebook donde hacíamos seguimiento del progreso del grupo, o no cumplir o cumplir con retraso la petición de hacer observaciones. También se vincula a las bromas, los chistes y las preguntas “obvias” que rompían el hielo y nos desbloqueaban en momentos de tensión. Destacamos que en el grupo no vivimos la implicación causal como una presencia negativa, sino más bien pasiva. Los que adoptaron esta actitud se implicaron más en las sesiones cuando hablamos de cosas más personales, o cuando hicimos ejercicios, y menos cuando era necesario estudiar y entrar en conversación sobre temáticas nuevas. Cuando nos enfrentamos con problemáticas más complejas o abstractas, en los momentos cuando no sabíamos cómo seguir, en vez de participar en formular soluciones, normalmente se retiraban del proceso.

El tercer modo se caracteriza por una implicación *selectiva*, un modo de participación que se activaba sobre todo cuando lo que queríamos hacer tenía sentido o de alguna manera conectaba con los intereses personales del (o de la) joven. Para los jóvenes selectivos, la mera propuesta de hacer una investigación no era causa suficiente para actuar, sino que para que se implicaran necesitaban entender el *por qué* y el *para qué* detrás de las acciones que definimos. En momentos críticos del proyecto, cuando luchamos por definir cómo darle forma, las personas con la actitud selectiva eran quizás las más insistentes y críticas, y cuestionaban lo que queríamos hacer hasta poder llevarlo a su terreno. Al contrario de los del modo casual, con el modo selectivo vemos que su participación se incrementó notablemente a lo largo del proyecto, especialmente cuando empezamos a desarrollar el *Prezi* y, por tanto, cuando las responsabilidades individuales fueron delimitadas de forma más clara y concreta.

Reconocemos que categorizar siempre implica una simplificación de la realidad y, en el día a día, los modos de implicación fueron más fluidos. Las personas entusiásticas olvidaban sus escritos o hablaban a sus compañeros en vez de prestar atención; una persona con atención

más selectiva hizo una contribución clave que guiaría todo nuestro proceso; las personas con actitudes más casuales acababan contribuyendo con su propia voz para avanzar el proyecto. Sin embargo, creemos que es útil nombrar los tres modos de implicación para poder caracterizar a un grupo heterogéneo, y para poder hablar de las diferentes motivaciones de los jóvenes, que iban desde el deseo de pasarlo bien hasta un interés en formarse en la etnografía. Nos interesa en particular ver que uno de los criterios de selección de los jóvenes (si cumplían o no con las expectativas de los profesores) no se tradujo en la práctica en una implicación individual “alta” o “baja”, sino que descubrimos una escala de grises dentro de este criterio tan blanco o negro.



Imagen 13: Creando un Prezi, un trabajo de 8 autores. Autoría de Xavier Giró.

Como ya hemos comentado, el final de nuestro proceso consistía en la elaboración de la presentación, un proceso que nos permitió concretar y cerrar la investigación. Con este objetivo, el trabajo del equipo se consolidó y cada uno aportó algo para poder acabar a tiempo (Imagen 13). En este punto ya no les pedimos a todos que realizaran el mismo ejercicio, sino que dividimos el trabajo para así avanzar lo máximo posible. Al revisar las aportaciones de cada uno al *Prezi*, y ponernos a relatar cómo nos relacionamos en este momento, podemos ilustrar con más detalle la dinámica del grupo, y cómo cada persona contribuyó al proceso.

Las contribuciones al *Prezi* ejemplifican el papel que cada uno ocupó en este punto del proyecto. Como ya hemos comentado, Rachel se encargó de la documentación de las sesiones y Xavi de la estructura y formato de la presentación, contribuciones que ejemplifican cómo hemos ido trabajando desde el principio. El primer día de trabajo con el *Prezi*, Núria escogió de inmediato hacer las descripciones de los participantes, cosa que nos sorprendió, porque nuestra propuesta era que cada cual hiciera la suya. Cuando acabó y leyó las descripciones en voz alta, todos se quejaron de sus caracterizaciones y se rieron, pero Núria, segura de sí misma, no introdujo cambios y no hizo caso a sus compañeros. Aquí vemos que Núria tenía suficiente confianza con todos por poder hacer sus descripciones sin crear ningún conflicto importante y en hacerlo, acabar un apartado del *Prezi* en una sola sesión, cuando si se hubiera hecho a nivel individual, nos hubiera costado semanas.

Esther se encargó de presentar los resultados del grupo que estudió el uso de las tecnologías dentro y fuera del centro. Inicialmente se resistió al uso de *Prezi*, porque no tenía experiencia usándolo, y también porque quería crear una animación para representar la división del dentro y fuera, cosa que *Prezi* no permite. Con Xavi, empieza casi de cero a imaginar cómo presentar visualmente los resultados. Finalmente se decide por la representación en formato de diagrama de Venn y luego trabaja con Xavi para encontrar imágenes que ilustren cada uno de los elementos que tenemos en la lista. Esther, como siempre, fue la primera en entregar su evaluación del proceso, y en su texto de conclusiones habló de la importancia del sentido

de grupo y de las relaciones que se establecieron. Esta valoración luego resuena en las otras valoraciones, como si su texto sirviera de modelo o inspiración para los demás.

Guillem y Oriol, que colaboraron en su observación en el aula, se encargaron del apartado que documentó la cronología del proceso, no voluntariamente, sino más bien por la insistencia de Rachel. Después de revisar el listado de sesiones con ella, hablaron de los momentos clave que querían destacar. Luego se dividieron los puntos clave para acabar el trabajo en casa. Oriol cumplió y la semana siguiente vimos que sus aportaciones fueron muy detalladas y bien escritas, tanto que Rachel le comentó que ella no lo podría haber escrito mejor. A Guillem le costó más que a Oriol, porque no tenía claro cómo resumir diferentes momentos y avanzó con la escritura durante las sesiones cuando tenía más apoyo. Como acabó su parte muy rápido, Núria se juntó con Guillem y juntos redactaron los resúmenes que faltaban. Guillem añadió su evaluación personal desde casa, pero no llegamos a verla por culpa de los problemas técnicos mencionados antes. El día de la presentación en el instituto, entró en el aula donde estábamos preparándolo todo para la presentación, y le comentamos que uno de sus textos no estaba, así que, durante el tiempo que tenía entre clases, volvió a escribirlo rápidamente aunque, dadas las circunstancias, fue muy escueto.

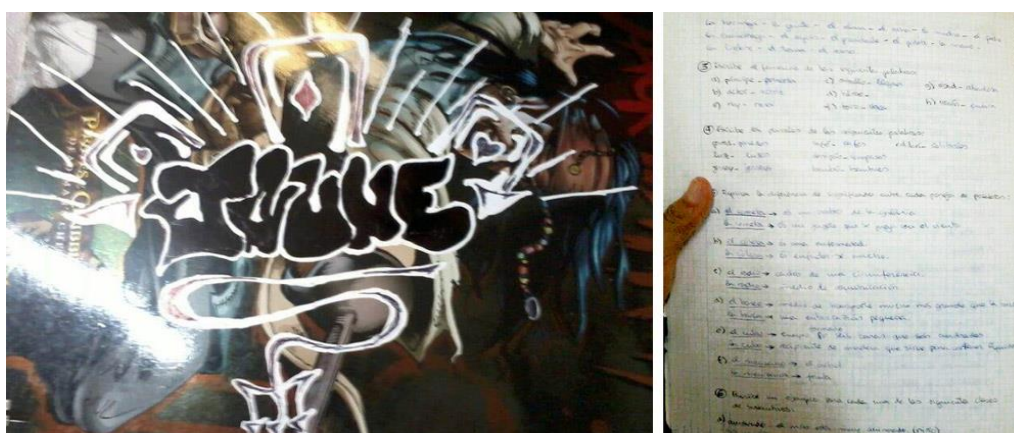


Imagen 14: "El esfuerzo", ilustrado por Jaume. Muestra (derecha) una fotografía de la libreta con apuntes, y (izquierda) un graffiti que hizo al dejar de prestar atención en clase.

A Pol y Jaume les quedó el apartado de los resultados del grupo que estudiaba el esfuerzo. Como Pol hacía clase de Informática, esperábamos que tuviera algún conocimiento del uso de *Prezi* pero, aunque señaló a Jaume cómo hacer algunas cosas, no pudo ayudarlo a introducir fotografías en la presentación. Rachel trabajó con ellos para incorporar las imágenes de Oriol y Guillem y luego ayudó a Jaume a entrar las suyas. Oriol y Guillem compartieron momentos de partidos de fútbol y fútbol sala. Jaume hizo una reflexión más centrada en el dentro, mostrando una libreta con apuntes y con un grafiti (el segundo representa cuando no tomaba apuntes) porque quería comunicar que comportarse bien era el mayor esfuerzo que hacía en el instituto (Imagen 14). Al final, Pol es el que tuvo menos aportación individual representada en el *Prezi*. Viendo que solo quedaba su evaluación personal como contribución, Rachel le sugirió que contribuyera al diseño general de la presentación, recordando su interés en el diseño gráfico. Sin embargo, Pol rechazó la sugerencia enseguida, como si no tuviera ninguna lógica.

Para resumir, observamos que tener una fecha tope y un objetivo concreto consiguió activar al grupo y, durante la elaboración del *Prezi*, el grupo se esforzó por acabar la presentación a tiempo. De hecho, caracterizamos este momento como un tránsito de la escucha a la acción, tanto por parte de los jóvenes como por nuestra parte. A la hora de hacer el *Prezi*, dejamos de estar a la expectativa de ver qué pasaría y aceptamos hasta dónde podría llegar cada participante. Xavi y Rachel contribuimos igual que los jóvenes: Rachel entró contenido

relacionado con la documentación del proceso y Xavi reordenó el material bajo una estructura de cuatro apartados. Después de la sesión nos preguntamos si nuestra participación fue, quizás, excesiva, quitando demasiado protagonismo a los jóvenes. Sin embargo, ahora, reflexionando sobre cómo se configuró el grupo, vemos que hacer el *Prezi* nos ayudó a entender la dinámica del grupo como una ilustración de nuestra manera de colaborar. El hecho de que nosotros guiamos y contribuimos al proceso es un reflejo del proyecto en general, de la misma manera que lo que contribuyó cada uno también es un reflejo fiel de su participación a lo largo del proceso.

La presentación: aportaciones, críticas y reflexiones

El día de la presentación vienen Mari y Arcadi, acompañados por dos tutores de 4º, Tonyo y Carmen, dos personas del Ayuntamiento de Esplugues invitados por Mari, y Fernando Hernández (coordinador y responsable del proyecto). Los jóvenes presentan el *Prezi*, unos mirando a la pantalla y leyendo mientras otros improvisan, añadiendo sus propias explicaciones que van más allá de lo escrito. Al acabar, invitamos a los asistentes a hacer preguntas y comentarios. Después de aclarar a las personas del Ayuntamiento el origen del proyecto, Arcadi es el primero en intervenir (Imagen 15). Felicita al grupo y dice que le parece que fue una buena decisión permitir que el proyecto se realizase en la Mallola. Pregunta a los jóvenes qué han aprendido y si para ellos ha valido la pena, recordando las horas de clase a las que han faltado.

Sus respuestas son inmediatas:

Núria – No sólo son las clases, como la Física, que he perdido yo, sino que aquí también



Imagen 15: Arcadi, el director del centro, comienza la ronda de preguntas después de la presentación. Autoría de Xavier Giró.

hemos tenido la oportunidad de aprender y hacer una investigación.

Guillem – Nos servirá por el año que viene, porque si tenemos que hacer un trabajo de investigación...

Pol – Y el trabajo en grupo también. No era mucho de trabajar en grupo pero aquí he tenido que hacerlo.

Notamos en sus respuestas que los jóvenes defienden el proyecto y su experiencia de manera inequívoca. De entrada nos sorprende ver a los jóvenes valorar el proyecto en términos tan claros, cuando hemos tenido tantos momentos de duda durante el proceso. Arcadi parece satisfecho y Mari interviene. Les pregunta a los jóvenes, ya que han hablado del esfuerzo, si han tenido su recompensa. Al responder, unos cuantos destacan que valoraron la oportunidad de poder decidir lo que iban a hacer. Después Núria añade:

Núria – Y también, en la escuela me siento que yo estoy aquí sólo para aprender y callarme. O sea, no digo mi opinión y en cambio con ellos [Rachel y Xavi], éramos nosotros que decíamos “ahora haremos esto” y “vamos a buscar información sobre aquella cosa”. Era más participativo.

Vemos que los jóvenes, además de defender la experiencia, aprovechan la presentación para hacer visibles algunas quejas que ya aparecieron dentro de nuestras sesiones.

Inesperadamente su presentación se convierte en una plataforma para comparar las clases normales y el modelo que desarrollamos en el proyecto. Sin embargo, frente a esta crítica, los profesores presentes no protestan y no entran en diálogo con lo que Núria está sugiriendo. Xavi y Rachel, aunque teníamos dudas a lo largo del proceso relacionado con el nivel de implicación del grupo, tampoco cuestionamos la evaluación de los jóvenes en este momento.

La conversación da un giro y empezamos a hablar del tema de la colaboración y el trabajo en equipo. Habla Tonyo, a quien le sorprende que no haya habido ningún conflicto entre los participantes. Frente a esta duda los jóvenes simplemente responden que no, que no han habido conflictos en ningún momento. La pregunta se repite, con pequeñas variaciones, tres veces, y al final Rachel intercede para confirmar que no, no han habido conflictos y destaca que una característica clave del proyecto ha sido que hicimos todo el trabajo dentro de las sesiones y que por eso hemos cultivado una dinámica más colaborativa. Arcadi vuelve a entrar en la conversación y pregunta si todos han contribuido lo máximo posible.

Arcadi – ¿Y cada uno ha sacado lo mejor de sí mismo? ¿Habéis aportado lo mejor de vosotros mismos? ¿O ha habido alguien que podría haber hecho un poco más?

--pequeña pausa--

Jaume – Siempre se puede aportar un poco más...

Pol – Claro, siempre se puede mejorar...

Jaume – Pero lo hemos hecho bien.

Pol – Hemos intentado dar cien por cien.

Después de una pequeña pausa, Jaume y Pol contestan la pregunta de Arcadi, como si el grupo asumiese que la pregunta va dirigida a ellos. Aunque, como detallamos antes, la implicación ha sido desigual entre los seis jóvenes, nadie disiente cuando Jaume y Pol afirman que todos han trabajado lo máximo posible. Tonyo vuelve a interrogar sobre el grado de colaboración y pregunta, no sólo a los jóvenes sino a todos, si es posible que lo que han conseguido los jóvenes en este proyecto se pueda traspasar al proyecto colaborativo que los alumnos de 4º harán al final del año, cuando tengan que diseñar y realizar una obra de teatro.

Tonyo – ... claro, en un trabajo colectivo de 60 personas, vemos lo que puede pasar, con los grandes conflictos que provoca colaborar y ponerse de acuerdo con diferentes ideologías. Aquí no aparecen ideologías, aparecen aficiones pero no ideologías propias.

Al oír este comentario, los jóvenes parecen ofendidos, por la insinuación que su proyecto no requería ideas, y Oriol y Núria protestan. Sin embargo, Tonyo aclara que se refería a *ideologías*, no a ideas, y repite que le parece que en este proyecto no hubo posicionamientos fundamentalmente diferentes que el grupo tuviera que abordar y solucionar. Da ejemplos de problemas que pueden salir en la organización de la obra de teatro, que atribuye a ideologías como: escoger entre catalán o castellano, decidir si entre hacer un baile, un musical o una obra de teatro, etc. Núria le concede el argumento:

Núria – Pienso que en este trabajo nos hemos puesto de acuerdo y no hemos tenido problemas porque era como, explicar lo que nos interesaba a cada uno. No teníamos que ponernos de acuerdo en alguna cosa.

Tonyo y Carmen – Ah, vale...

El comentario de Núria confirma lo que Tonyo imaginaba, que el buen rollo del grupo es porque la situación no presentaba ninguna posibilidad de conflicto. Sin embargo, Xavi interviene en este momento para defender el hecho de que el grupo sí tenía que tomar decisiones y que las discutíamos y teníamos que buscar soluciones.

Xavi – Bueno, pero cuando Guillem propuso hacer un *Prezi*, algunos no estabais de acuerdo, y habían diferentes opiniones y al final nos pusimos de acuerdo. La verdad es que fue un reto, el tema de cómo convertir lo que hemos hecho en una presentación que se pueda compartir aquí delante de vosotros, y no ha sido fácil.

Núria – Lo que más me preocupaba era que teníamos mucha información pero no sabíamos cómo componerla ni qué poner, ni qué conclusiones podríamos sacar.

Esta última conversación se relaciona con la intervención de Fernando. Fernando contextualiza el trabajo, comparándolo con lo que han realizado en otros centros, y comenta que los otros grupos han preparado un trabajo que entregan a su centro, además de una presentación diseñada para el encuentro que tendremos en abril en la universidad. Cuando pregunta a los jóvenes si tienen pensado presentar lo mismo, ellos se muestran sorprendidos, y Jaume y Núria contestan rápidamente diciendo que la presentación que tienen es la que acaban de presentar, no hay otra. Fernando explica que le parece que hay cosas que han quedado fuera de la presentación y sugiere que podrían experimentar con otros modos de narrar, lo que le permitiría al grupo incluir “el fuera del campo”. Mientras que la mayoría de los jóvenes reciben con incredulidad esta sugerencia, Oriol intenta mediar la conversación y reflexiona que en algún momento habíamos hablado de usar las grabaciones de vídeo, y que se podrían incorporar. Fernando indica que le parece una buena solución. Por otro lado, Mari y Arcadi intervienen diciendo que no pueden permitir que los jóvenes pierdan la experiencia de los proyectos de investigación de 4º que ahora tendrán que preparar, e insinúan que no tienen pensado ceder más tiempo escolar al proyecto. Lo que no se dice en este momento, pero que también marca los límites del proyecto, es el hecho de que Rachel se marcha a Inglaterra el día siguiente y tampoco puede estar para hacer más seguimiento del proceso. Frente las dudas de Mari y Arcadi Fernando no insiste y la conversación concluye con algunos comentarios sobre el encuentro en la universidad.

Cuando empezamos desarrollar el *Prezi* hace un par de meses, Xavi y Rachel esperábamos que la presentación nos permitiría ver cómo los jóvenes articularían el proyecto, qué cosas rescatarían y cómo valorarían la experiencia, pero cuando llegó el día de la presentación, no teníamos claro hasta qué punto recibimos este tipo de contribución por su parte. Los textos dentro del *Prezi* fueron escritos por los jóvenes pero tienen un tono un poco genérico, como si al hacer la presentación, los jóvenes reprodujeran ciertos códigos que ya conocían. Por ejemplo, queda invisibilizado el elemento relacional que fue tan clave durante el proceso. Es cierto que en algunas de las evaluaciones personales se menciona, pero en el *Prezi* realmente no está representada nuestra forma de trabajar. Con un poco de perspectiva, podemos ver que lo que creamos fue una “historia de éxito”, o sea, un relato que no problematiza el propio proceso. Esta característica del *Prezi* es seguramente la que nos dio la sensación de que no revelaba algo que Xavi y Rachel ya sabíamos, y también es probable que contribuyera a la sensación de Tonyo o Fernando de que el *Prezi* no daba cuenta de lo que realmente había ocurrido a lo largo del proyecto.

Después de la presentación nos preguntamos, ¿por qué salió el relato así? Parece que, para los jóvenes, crear una historia de éxito no fue un resultado casual sino un objetivo. Vemos cómo defendieron el proyecto durante la presentación, como si creyeran que necesitaban justificar las clases perdidas y convencer a los presentes que habían realizado un buen trabajo. El día de la presentación esta tendencia a lo defensivo nos sorprendió, y nos dimos cuenta de una dinámica entre los alumnos y el profesorado que no habíamos observado

durante el proyecto hasta este momento, y que no anticipábamos. Puede que enmarcar el resultado dentro de los parámetros de una presentación para el centro, y no para el encuentro final entre los cinco centros, afectara nuestra visión sobre lo que se debería presentar. Vemos que la presentación para el centro inspiró cierto lenguaje y tono, e implicó presentar el proyecto a personas que no lo conocían, mientras que, hacer la presentación para otros participantes en el mismo proyecto, quizás nos hubiera inspirado a pensar en lo que destacaba nuestro caso de los demás, y quizás en este caso hubiéramos incluido más detalles sobre el proceso.

De todas maneras, valoramos la experiencia de crear el *Prezi* y el propio resultado. Definirlo como una “historia de éxito” no le quita valor, sino que nos ayuda trazar los límites del trabajo y ver hasta dónde llegamos. Hacer el *Prezi* nos ayudó a consolidar el proyecto y vivimos su desarrollo como un momento muy productivo para el grupo. Era un paso necesario para dar cuenta de qué habíamos hecho y podría haber sido un paso previo al desarrollo de una visión más crítica del proceso que, por falta de tiempo al final, no pudimos realizar. Al reflexionar sobre los límites del proyecto, volvemos a considerar la dinámica que se generó el día de la presentación. La conversación giró en torno a las evaluaciones personales de los jóvenes – como podemos ver en las preguntas de Mari y Arcadi sobre si el proyecto había valido la pena o si los jóvenes habían sido recompensados por su esfuerzo – y luego se habló del funcionamiento del grupo y el trabajo en equipo, antes de comentar el diseño del *Prezi*. Lo que no discutimos fue el contenido de la presentación; la noción de esfuerzo, las comparaciones entre el dentro y el fuera, y el resumen que hicimos de los diferentes usos de la tecnología dentro y fuera de la escuela no se interrogaron. Por tanto, destacamos que había una sensación que lo que se evaluaba ese día no era un proyecto de investigación sino un equipo de trabajo.

Presentar el proyecto a un público pequeño de tutores y profesores permitió que la presentación fuera un espacio para pensar cómo nuestro proyecto contribuye al proyecto general de la escuela. Las reacciones, sobre todo de Tonyo, intentan enmarcar esta experiencia en relación al proyecto de investigación de 4º, y en relación a conceptos que guían el proyecto pedagógico del centro, como “el trabajo en equipo”. Entendemos que la presentación fue un buen momento para ver cómo un proyecto de este tipo relaciona y contribuye al contexto escolar que lo acoge, pero no podemos evitar sentir que evaluar el proyecto solo desde esta perspectiva es reconocer solo una parte del trabajo realizado. Si el proyecto acaba siendo solo una experiencia piloto para la realización de futuros proyectos en la escuela, las ideas específicas que se generaron en relación a la investigación del aprendizaje dentro y fuera quedan en segundo plano.

Este *Prezi* nos hace pensar en lo que podríamos llamar el imaginario social del aprendizaje. Taylor (2004) introduce el término imaginario social para hablar de una forma de comprender la realidad que se inscribe en la sociedad y se normaliza, dificultando nuestra capacidad de verla de otra manera. Hay evidencia de este imaginario tanto en el *Prezi* como en la manera en que el centro recibe la presentación. Vemos que durante el proyecto ensayamos diferentes maneras de documentar y narrar. En general, estas estrategias quedaron fuera de la presentación. En la reflexión desarrollada en este apartado, hemos indagado sobre el *Prezi* y concluimos que acaba empleando un lenguaje escolar estándar mientras, la respuesta frente a ella también repetía de cierta manera los mismos códigos del centro. El *Prezi* y su presentación, por tanto, revelan una tensión entre nuestro planteamiento inicial de estudiar el aprender y la tendencia de responder a esta noción desde un concepto de aprendizaje vinculado a la escuela.

El In/Out de un proyecto colaborativo

¿Qué aprendemos sobre el aprendizaje dentro y fuera?

Joanne Rappaport (2008) nos recuerda que cuando realizamos una etnografía colaborativa, *“what happens in the field is much more than data collection”* (p. 7). Esta observación tiene resonancia en nuestra experiencia en La Mallola. Después de la presentación final en la universidad, un miembro del equipo de investigación nos comentó que aunque nuestro grupo fue el que produjo menos resultados, comparado con los otros cuatro centros, fue el que hizo una de las presentaciones más redondas. Esta observación destaca la tensión en nuestro proceso, que estuvo marcado por una dinámica muy viva aunque no acabó de concretarse en la manera que imaginábamos al inicio.

En cuanto a las evidencias que recogimos, contamos con las contribuciones de las sesiones como: los intereses que mencionaron los jóvenes el día que nos presentamos, los diagramas producidos durante la tercera sesión y una serie de comparaciones que emergieron sobre cómo ellos identifican la diferencia entre el dentro y el fuera: por ejemplo, Guillem nos habló de la diferencia entre sus clase de música en La Mallola y cuando tocaba fuera, en una academia y en casa.

Cuando empezamos a introducir diferentes metodologías etnográficas notamos que la fluidez de las discusiones desapareció un poco, al intentar no sólo abrir un espacio de reflexión sino también, guiar el grupo para introducir maneras y estrategias para investigar. Como mencionamos antes, durante esta parte del proceso al grupo le costaba formalizar el trabajo. Al final tres personas realizaron dos observaciones de clase: una, la de Esther, tiene forma de un relato y la otra, de Oriol y Guillem, se queda en formato de apuntes. Del contexto fuera del instituto, recibimos una descripción de “una tarde cualquiera” de Oriol y un resumen muy breve de una sesión de entrenamiento de voleibol de Pol. También recibimos una descripción de Núria y Esther sobre la experiencia de organizar y realizar un baile con un grupo de amigas para la celebración antes de las vacaciones de navidad.

En los diagramas (Imagen 17) vemos que el “dentro” aparece como una parte de sus vidas, mientras que el “fuera” aparece como una descripción más holística de sus vidas en general (Tabla 1 y Tabla 2). Por ejemplo, “dentro” se refiere a lo que ocurre en el instituto, con listas de asignaturas, o con experiencias que ocurren en relación al centro, como las visitas o salidas que realizan, además de palabras relacionadas con el aprender. Por otro lado, en la parte del “fuera”, aparecen palabras como salud y enfermedades, amigos y familia, intereses personales y aficiones. Aunque imaginamos que las relaciones, la salud o los intereses interceden e interactúan con su experiencia escolar, los jóvenes los incluyen en el “fuera”, quizás porque superan ese espacio. Una distinción interesante emerge con la palabra “compañeros” que se introduce para hablar de la relación con otros jóvenes “dentro”, mientras la palabra “amigos” es lo que se usa “fuera” (sólo uno incluye “amigos” en ambos espacios). Nos hace pensar que en la escuela, se habla incluso de las amistades en términos escolásticos.

Tabla 1. Traducción de los mapas de nuestros intereses dentro y fuera de la escuela.

	NÚRIA	ESTHER	ORIOI	GUILLEM	JAUME	POL
D E N T R O	<p>“Esfuerzo”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mates - Biología - Compañeros - Buenas notas - Respeto y educación - Salidas - Idiomas - Curiosidad - Aprender - Trabajo - Injusticia - Impotencia - Insuficientes 	<ul style="list-style-type: none"> - Escribir - Experimentos - Conocer lenguas nuevas - Saber comportarme - Aprender cosas que me servirán fuera - Conocer a gente nueva * - Francés - Inglés - Estrés - Ed. física - Matemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender * - Amigos * - <u>Biología</u> - <u>Fis. Química</u> - <u>Informática</u> - Historia - Practicas - Francés - <u>Inglés</u> - Ed. física - <u>Matemáticas</u> - Compañeros - Castellano - Catalan - Ser popular 	<ul style="list-style-type: none"> - Atención - Ordenadores / <u>Informática</u> - Ed. física - <u>Matemáticas</u> - <u>Castellano</u> - <u>Catalan</u> - <u>Inglés</u> - Comprender - Compañeros - Cosas nuevas - Escribir - Divertirse - Asignatura de música 	<p>[*no hay nada en el centro]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mates - Informática - Biología - No me gusta lo que aprendo - Las notas - Exámenes - Los deberes - Estar cerrado como en una cárcel - Tener que hacer caso a los profesores que no me gustan 	<p>(+)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plástica - Ed. física - Patio <p>(-)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deberes - Estar encerrado - Normas - Weeras
F U E R A	<p>“Experiencia”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Felicidad - Amigos - Familia - Facebook - Tiempo libre - Salud - Fiestas - Música - Actividad física - Discusiones - Problemas - Enfermedades - Errores 	<ul style="list-style-type: none"> - Reír - Cantar - Hacer fotos - Facebook - Salir con las amigas - Escuchar música - Viajar - Ayudar a otros - Bailar - Comprar - Dibujar - Conocer a gente nueva * - Estar en casa - Discutir - Llorar - Estrés 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender * - Amigos * - Familia - Fútbol / deporte en general - Divertirme y relajarme - Estar informado - <u>Alemán</u> - Estar conectado (Facebook) - Jugar online (videojuegos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Amigos y relaciones - Diversión y “relax” - Fútbol - Música - Hacer deporte - Ordenador y redes sociales - Mirar la TV - Hacer los deberes 	<ul style="list-style-type: none"> - Mirar la televisión - Tiempo libre - Salir con los amigos - Ir de fiesta - Estar sin mis padres en casa - Actividades físicas - Diversión - No tener que estudiar - Escuchar música - Usar el ordenador - No ir al colegio 	<p>(+)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salir con los amigos - Apalancarme <p>(-)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Broncas [conectado con Weeras]

Tabla 2. Agrupación del contenido de los esquemas por temas

	Los elementos más positivos (o más interesantes)	Los elementos negativos (menos interesantes)
DENTRO	<ul style="list-style-type: none"> A. Asignaturas que les gustan más o que les interesan. B. Conceptos relacionados con el aprendizaje: aprender, conocer, curiosidad, comprender. C. Interacción social que ocurre a dentro: patio, compañeros, salidas. 	<ul style="list-style-type: none"> A. Asignaturas que no les gustan. B. Conceptos relacionados a la sensación de no tener poder. C. Normas y restricciones.
FUERA	<ul style="list-style-type: none"> A. Amigos, familia y relaciones personales. B. Tiempo libre y tiempo social: salir, fiestas, conocer a gente nueva, etc. C. Ocio y aficiones: deportes, actividad física, comprar, bailar, música, viajar, usar el ordenador, hacer fotos, etc. D. Conceptos relacionados con la felicidad: buena salud, reír, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> A. Problemas que surgen en las relaciones personales: discusiones, broncas, etc. B. Cosas negativas que nos pueden pasar: problemas, enfermedades. C. Malas asociaciones con cosas relacionadas con la escuela: los deberes, el estrés.

Notamos también que el grupo tenía más interés en hablar del dentro que del fuera (a diferencia de la experiencia de otros centros en el proyecto). Aquí recuperamos una descripción del principio de este informe:

A partir de aquí, discutimos sobre los espacios dentro y fuera, y de cómo estos afectan a la manera como nos comunicamos y aprendemos. ¿Cómo se relaciona el dentro con el fuera? Los chicos dicen que “depende”. ¿Qué cosas aprendemos dentro que nos puedan servir fuera? “Organizar el tiempo”, dice Núria. “La idea de prestar atención cuando haga falta”, dice Oriol. ¿Y cosas que aprendemos fuera que nos sirvan dentro? Nadie encuentra respuesta.

Esta experiencia nos muestra que el dentro/fuera no se vive como un espacio fluido. Antes de empezar, imaginamos un territorio en movimiento, cuyos límites se definen por el marco de la experiencia de cada joven. Este espacio relacional, en vez de estar fijado en un sitio, se construye trazando los movimientos de los jóvenes durante su día a día. Aunque no abandonamos este concepto, durante nuestra investigación con los jóvenes empezamos a ver que el territorio del dentro/fuera tiene unas fronteras que facilitan, o no, diferentes tipos de movimientos. El grupo habló sobre las restricciones del “dentro”, enfatizando las reglas, y citando la plataforma *Weeras* para ejemplificar la vigilancia que sufren por cuenta del sistema escolar. El fuera se caracteriza como el lugar para el deporte y el ocio, pero también se convierte en algo más abstracto, como la vida en sí misma, lo que nos da por entender que el dentro, o el instituto, podría considerarse más bien como un subcategoría del fuera, rompiendo con la visión binaria con la que comenzamos el proyecto.

El dentro y fuera como marco interpretativo

Más allá de considerar el “dentro / fuera” como objeto de estudio, también lo vemos como un marco interpretativo que guía nuestro análisis. La reacción por parte de los jóvenes con el proyecto, y la negociación dentro del grupo a lo largo del proceso, nos permite hablar de la dinámica de grupo y observar su estrecha relación con el desarrollo de la investigación. Desde esta mirada, la noción del dentro/fuera es útil para pensar y caracterizar la experiencia colaborativa.

Podemos decir que existía una tensión entre las discusiones abiertas cuando los jóvenes “lo estaban pasando bien” y los momentos en los que Xavi y Rachel intentamos “avanzar” con los objetivos del proyecto. Como más se parecía la sesión a una clase, menos reacción y participación teníamos en el grupo. El “fuera” en este contexto se manifiesta como una resistencia, cuando los jóvenes miran el móvil, ponen cara de aburridos y responden con silencio.

Esta relación con el material se visibiliza en la presentación final. En el *Prezi* los textos (las observaciones) aparecen como contribuciones aisladas, donde vemos que se recuperan de manera casi simbólica – aparecen como imágenes – sin entrar en diálogo con la información que aportan. Por otro lado, cuestiones que emergieron dentro del debate y discusión en grupo, como por ejemplo la noción del esfuerzo o el uso de las tecnologías, forman la base del análisis del proceso y tienen un lugar central. Suponemos que influye en esta distinción la temporalidad del proyecto, ya que las observaciones las hicimos más tarde y por tanto tuvimos menos tiempo para trabajarlas antes de empezar con el *Prezi*. Pero, pensamos que el factor más relevante fue cómo los jóvenes hicieron “suyos” algunos momentos de la investigación, y no otros. Lo que sí consideraron significativo fueron los resultados de la conversaciones dentro del grupo, y vemos que lo que se compartió durante las primeras sesiones es lo que acabó resonando a lo largo del proyecto, mientras que las contribuciones individuales, escritas en un formato bastante desconocido para ellos, acabaron siendo extrañas.

En este escenario, la anécdota asume un papel importante. Hay un momento que definimos como clave para nosotros, que fue durante el pica-pica que hicimos al final de la sesión antes de navidades. Cuando acabamos de trabajar, sacamos lo que llevábamos y empezamos a charlar con el grupo. Este cambio fue marcado no sólo por la introducción de la comida sino también explícitamente por nosotros, al decir claramente que la sesión de trabajo había acabado. La semana anterior los jóvenes habían hecho una excursión y fueron a Barcelona a un centro para trabajar el tema de la formación profesional. Nos contaron que hicieron un test electrónico para saber qué campos profesionales eran compatibles con sus intereses, así que les pedimos que compartieran con nosotros los resultados. Lo que hablamos en este contexto nos dio una visión mucho más compleja de cada joven, al hablar de sus intereses de otra manera, y descubrimos cosas que no esperábamos. Ver cómo proyectaban una visión de sí mismos en el futuro nos permitió entenderles e interpelarles de manera diferente, una experiencia que fue reveladora para nosotros y que pasó fuera de lo que consideramos una sesión “oficial”.

Conclusiones

Dentro de los cinco centros participantes en el proyecto, nuestra experiencia en La Mallola se desmarcó a menudo durante el trabajo de campo, contrastando con los otros casos. Una característica clave que singularizó nuestra experiencia fue la libertad que tuvimos los investigadores a la hora de reunirnos con los jóvenes y desarrollar el proyecto. Hay dos factores que creemos que contribuyeron a esta relación. En primer lugar, el hecho de que nuestro grupo de investigación ya tenía una relación con el centro, establecida durante un proyecto previo en el que participó Xavi y otros investigadores del grupo. Gracias a ese

proyecto anterior, Mari – la profesora que gestionaba nuestra entrada en el instituto – y el director del centro ya tenían cierta confianza en nosotros. En segundo lugar, La Mallola tiene una política de apoyo a la participación en proyectos de investigación. Además de nuestro proyecto, en el momento del trabajo de campo había también en marcha un proyecto europeo, del programa Comenius, lo que nos lleva a pensar que la colaboración puntual con nosotros no fue extraordinaria sino una actividad normalizada dentro de la cultura del centro.

La acogida que recibimos estableció la base de nuestra colaboración con los jóvenes y tuvo un impacto importante en el trabajo de campo. Gracias a las negociaciones de Mari, los jóvenes participaron durante el horario escolar (perdían una hora de sus optativas cada semana), un acuerdo que garantizó una asistencia regular a las sesiones. Además de crear un hueco en el horario, Mari y la administración se encargaron de evitar que el centro interviniera en el proyecto lo máximo posible, no pidieron que los jóvenes entregasen un informe de su proceso al final del proyecto y tampoco evaluaron de manera formal su participación.

Es desde esta pequeña burbuja desde donde realizamos la investigación colaborativa con los jóvenes. Cuando comparamos nuestras experiencias con las del resto del grupo de investigación, parece que nuestro grupo fue menos serio que los demás, cosa que atribuimos en parte a la libertad otorgada por la escuela, pero también reconocemos que surgió de la propia dinámica establecida entre los jóvenes y los investigadores. La implicación casual de los jóvenes de nuestro grupo nos llevó a no cumplir con todos los objetivos originalmente propuestos. Sin embargo, como grupo sí tratamos de explorar e investigar la pregunta central, *¿cómo aprendemos dentro y fuera de la escuela?* A continuación exponemos las conclusiones de nuestro caso a partir de cuatro temas principales.

El aprender “dentro y fuera de la escuela”

Cuando introdujimos el proyecto al principio del proceso, los jóvenes aceptaron sin cuestionar la distinción que hicimos entre el “dentro y fuera de la escuela”. Parece que hablar del concepto de dentro y fuera es una idea que los jóvenes consideran válida.

Podemos ver un ejemplo de cómo emerge esta división en los mapas producidos en la tercera sesión, cuando propusimos un ejercicio que consistía en mapear lo que nos interesaba o no dentro y fuera. Solo dos personas incluyeron palabras en el mapa que cruzasen la frontera entre dentro y fuera (Imagen 17).



Imagen 17: Dos mapas que conectan el dentro y fuera. El primero tiene dos palabras que se centran sobre la división entre dentro y fuera: APRENDRE (aprender) y AMICS (amigos). El segundo tiene una flecha que conecta la frase “conocer a gente nueva” que aparece en los dos lados.

Salvo estos dos puntos de contacto, el resto de los mapas mantienen una separación clara entre los dos ámbitos (Imagen 18):

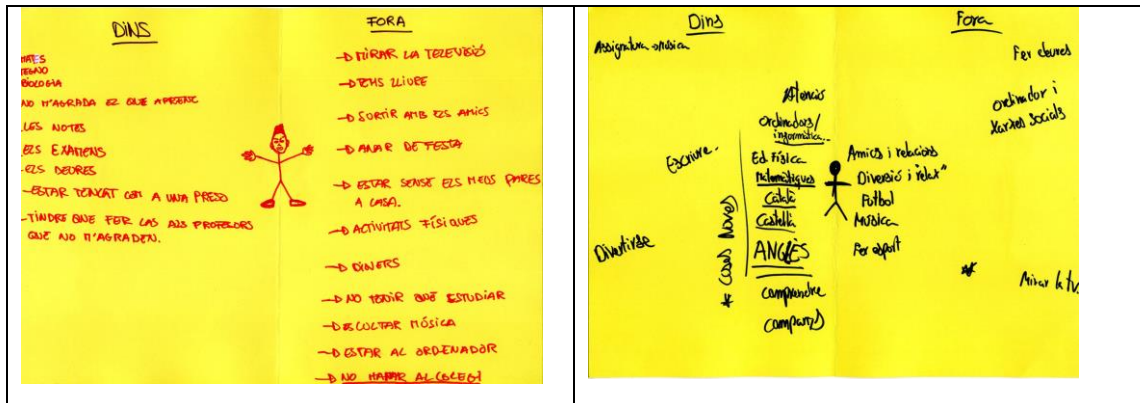


Imagen 18: Dos mapas ilustrando los intereses dentro y fuera del centro.

La separación también aparece en las palabras usadas. Una distinción interesante emerge cuando nos fijamos en el uso de las palabras “compañeros” y “amigos”. Menos en un caso, en el que “amigos” aparece dentro y fuera, los jóvenes usan “compañeros” para referirse a las relaciones con los otros dentro, mientras que “amigos” se reserva para la columna del fuera. Gracias a los mapas y a las conversaciones que mantuvimos al inicio de la investigación, vemos que la diferenciación entre dentro y fuera no era solo un concepto que venía por parte de los investigadores sino que también era algo relevante para los propios jóvenes.

Aunque el concepto dentro y fuera no se debatió, cuando hablábamos del aprendizaje la frontera empezó a estar menos clara. Para ejemplificar, recuperamos una observación del relato donde el grupo estudia el gráfico diseñado por Xavi:

Núria dice “en el ‘In’ aparecen la mirada y el escuchar, pero también miras y escuchas fuera”. Jaume contesta “sí, pero no aprendes”, con lo que Núria no está de acuerdo, “claro que aprendemos, incluso más”. Núria introduce el concepto de “experiencia”, y de cómo lo asocia a cómo aprende fuera. Para ella, hay cosas que se aprenden dentro que no sirven para el futuro, mientras que sí que sirven cosas que se aprenden fuera.

Esto nos lleva a discutir sobre materias con más o menos utilidad en el futuro, como las mates. Oriol argumenta que depende de la carrera que escojas, y que en la vida “normal” el álgebra no tiene mucha utilidad, mientras que algo como la ortografía es básico, especialmente cuando se entrega un currículum. Núria introduce la idea de que las habilidades que se aprenden fuera, las capacidades sociales, pueden ser más útiles a la hora de encontrar trabajo, cosa que lleva al grupo a discutir sobre las condiciones del mercado laboral actual.

A partir de aquí, discutimos sobre los espacios dentro y fuera, y de cómo estos afectan a la manera como nos comunicamos y aprendemos. ¿Cómo se relaciona el dentro con el fuera? Los chicos dicen que “depende”. ¿Qué cosas aprendemos dentro que nos puedan servir fuera? “Organizar el tiempo”, dice Núria. “La idea de prestar atención cuando haga falta”, dice Oriol. ¿Y cosas que aprendemos fuera que nos sirvan dentro? Nadie encuentra respuesta.

En esta conversación vemos que Jaume interpreta el aprender como una actividad escolar mientras otros entienden el ámbito de fuera también como un lugar que aporta aprendizajes en la forma de experiencias vitales. Cuando les preguntamos directamente sobre cómo

transitan los conocimientos entre el dentro y fuera, citaron la utilidad que algunos aprendizajes pueden tener para su futura entrada en el ámbito laboral y profesional. En contraposición, cuando preguntamos si los saberes de fuera entran dentro de la escuela, el grupo no supo cómo responder.

¿Cómo interpretar este silencio? Una característica del grupo fue su resistencia a la hora de hablar del fuera y su clara preferencia por hablar de sus experiencias dentro del centro – en contraste con otros centros participantes en el proyecto. Aunque seguramente influye, no atribuimos su no-respuesta en ese momento sólo a la timidez. En el decurso de nuestra colaboración con los jóvenes empezamos a entender que no viven el dentro/fuera como dos polos opuestos en la esfera de sus vidas. El grupo nos habló de las restricciones del dentro, enfatizando las reglas, mientras el fuera se caracterizó como el lugar para el deporte y el ocio. Pero, al final, el fuera se convertía en algo más abstracto, la vida en sí misma, lo que nos da a entender que el dentro, o el instituto, podría considerarse más bien como un subcategoría del fuera, rompiendo con la visión binaria con la que comenzamos el proyecto.

Si este es el caso, entendemos mejor el silencio de los jóvenes. Podían imaginar cómo su educación enriquece sus vidas, pero articular la relación inversa les costaba porque el fuera no es algo específico sino que es el tejido básico de la vida, y es tan presente que se invisibiliza. Estudiar el fuera en este caso requiere la adquisición de una perspectiva crítica (que por cierto es un elemento fundamental de la investigación) y este distanciamiento era complicado de incorporar dentro de nuestro grupo. Por tanto, interpretamos nuestra falta de resultados (en comparación con otros centros) como una reflexión de la dificultades que surgieron a la hora de formar a los jóvenes en la investigación, y no como una señal de que el fuera no se considerase un lugar de aprendizaje importante.

Formar a jóvenes en la investigación etnográfica

En nuestro grupo había una diferencia marcada entre los momentos en los que queríamos presentar algo más bien *técnico* relacionado con la investigación (por ejemplo, hablar sobre “qué es la etnografía”) y cuando invitábamos a los jóvenes a opinar y compartir sus experiencias personales. Esta división supuso uno de los problemas más complicados de nuestro trabajo, al intentar descubrir una manera de unir lo que a veces vivimos como dos enfoques paralelos: lo anecdótico y lo etnográfico.

Pongamos por ejemplo el momento en el que Guillem se ofreció para abrir un grupo de *Facebook*. Habíamos comentado que necesitábamos una manera de comunicarnos y un lugar para alojar nuestro trabajo, y los jóvenes insistieron en usar *Facebook*. Cuando empezamos a discutir sobre cómo hacerlo y quien abriría el grupo, Guillem dijo que era algo que podríamos solucionar en ese momento y sacó su portátil:

Aunque no se ha acordado, Oriol prometió llevar una grabación de uno de los entrenamientos de su equipo de fútbol sala, que utilizan para, después de los partidos, comentar qué ha funcionado bien o mal. Como Guillem ha sacado su ordenador para crear el grupo de *Facebook* del proyecto, y Oriol tiene algunos vídeos colgados precisamente en *Facebook*, aprovecha para mostrarnos uno. Entre la creación del grupo en *Facebook* y Oriol mostrando el vídeo, hemos perdido un poco el control del grupo, y parece que cada cual va a su aire, comentando cosas ajenas al proyecto. Por también ha encontrado en *Facebook* algunas fotos de su equipo de voleibol, y las muestra a los otros.

En ese momento no éramos conscientes, pero este sería uno de los únicos momentos en los que los jóvenes compartirían imágenes de su contexto fuera del instituto. En las varias sesiones posteriores en las que intentamos entre todos imaginar posibles maneras de documentar el fuera, no conseguimos tantos resultados como en esta escena. El problema es que, cuando las evidencias salen de manera espontánea, difícilmente pueden trasladarse al

terreno de la investigación. En este momento, Xavi y Rachel teníamos que responder a Guillem y ayudarle con la creación del grupo de *Facebook* mientras los jóvenes miraban los vídeos y fotografías con un interés casual y no necesariamente pensando en cómo relacionar el material con el proyecto.

Aunque el hecho de mostrar a los demás sus actividades extraescolares no fuera ningún problema para ellos, resultaba mucho más difícil conseguir evidencias para la investigación. El problema tiene dos niveles, los cuales están ilustrados en la descripción de la sesión dedicada a la introducción a la etnografía:

En esta sesión hemos tenido mucho protagonismo, principalmente por la cantidad de cosas de las que queríamos hablar, pero también, por la poca complicidad que hemos podido despertar en el grupo. Otra vez nos asalta la duda de cómo romper esta barrera, no solo de lenguaje, sino de actitud en relación al trabajo de investigación, que todavía tenemos que afrontar con el grupo. Hacerles hablar resulta a veces muy difícil, y tampoco es sencillo reconducir la conversación cuando finalmente se animan.

Cuando hablábamos en términos de *una investigación*, el léxico se alejaba del contexto de los jóvenes, lo cual cambiaba la dinámica de la sesión y afectaba al tipo de información que compartían. Descubrimos cómo negociar esta reacción desde la práctica: a medida que íbamos haciendo, lo veíamos más claro. Por eso, como comentamos en el relato, hacer el *Prezi* fue clave, porque nos dio un objetivo concreto y nos permitió hacer cosas en vez de sólo hablar. Gracias a esta experiencia, hemos observado que cuando se trata de formar a los jóvenes en la investigación, es más efectivo potenciar la praxis y dejar el marco teórico/técnico en segundo plano. Desde la distancia, vemos que los momentos de bloqueo en nuestro grupo surgieron siempre cuando Xavi y Rachel intentamos explicar las fases de la investigación antes de iniciar el trabajo. La dinámica del grupo mejoró en gran medida cuando pasamos del hablar a la acción, ya que los jóvenes estuvieron más atentos. No creemos que sea mejor obviar el lenguaje técnico de la investigación, sino que simplemente reconocemos que los conceptos técnicos se recibieron con más sentido cuando nuestras acciones podían servir como ejemplo.

A pesar de eso, el problema fue mucho más allá de la dificultad de definir palabras como *evidencia* o *etnografía*. El obstáculo más importante en nuestro grupo tuvo que ver con nuestro intento de articular el sentido del proyecto. Cuando hablamos de esta *actitud en relación al trabajo de investigación* que se nos escapaba, nos referimos a la falta de una perspectiva crítica que nos permitiera profundizar en los temas que iban emergiendo. Volvamos a considerar la falta de información que recogimos del contexto de fuera:

Discutimos sobre qué observar fuera, y de si el baile que organizan las chicas para la celebración antes de las vacaciones de navidad es adecuado para lo que necesitamos. Rachel cree que el baile puede ser un ejemplo de cómo se conecta el fuera con el dentro, pero Núria y Esther no parecen seguirla. Parece que todo el mundo tiene claro por qué es interesante y cómo hacer observaciones dentro (con limitaciones), pero hablar de observaciones fuera les desconcierta. No es la primera vez que observamos que les cuesta poco hablar de sus experiencias dentro, pero que cuando hablamos de fuera cuesta mucho más que nos cuenten cosas. Puede que sea por nuestra incapacidad para dar sentido a estas observaciones, pero nos está costando mucho encontrar una manera de superar esta dificultad.

Mientras que los jóvenes valoraban mucho tener la oportunidad de compartir sus opiniones y sus experiencias con los demás, teníamos la sensación que no entendían cómo hacer significativo lo personal dentro del marco de la investigación. Entendemos que hablar del dentro es más fácil porque se trata de hablar de una institución (los profesores, las reglas, etc.) que, seguramente, ya tienen por costumbre criticar o, como mínimo, lo ven como algo

externo. Hablar del fuera implica hablar más de sí mismos y, tener el mismo distanciamiento frente a sus propias vidas personales que respecto al centro, les resulta mucho más difícil.

Nuestro proceso revela que la participación en la investigación supone para los jóvenes más complejidades de las que están acostumbrados a llevar en el centro. Al final recogimos una serie de evidencias, documentamos nuestro proceso en el *Prezi* y ofrecimos una síntesis de los temas clave (las tecnologías y el esfuerzo). Lo que no hicimos fue revisar el conjunto de material compartido, analizarlo y extraer conclusiones, tres actividades que forman el núcleo de una investigación. Para llegar a este segundo nivel de complejidad nuestro grupo hubiera requerido más tiempo. Como no fue posible, podemos considerar esta experiencia más bien como una formación *para la investigación*, ya que los jóvenes aprendieron sobre las diferentes fases de la investigación y diferentes métodos, aunque les faltó unir las piezas y ponerlas en práctica.

Hacer investigación dentro del centro escolar

Hacer investigación en un centro de educación secundaria nos permite pensar en cómo se configura el concepto de aprender en el centro y en la investigación, y cuáles son las diferencias entre las distintas perspectivas. En nuestro caso, la investigación que propusimos introducía un marco temporal menos estructurado que el del centro, y también requería un sentido de responsabilidad más elevado por parte de los jóvenes.

Respecto a la diferencia en tiempos y horarios, no nos referimos tanto al marco temporal de nuestras sesiones sino al concepto de tiempo que gestionamos en el proyecto. De hecho, nuestras sesiones se conformaban al horario escolar, y se notaba. Muchas veces en nuestros apuntes comentamos la presencia del timbre que sonaba al final de las sesiones:

A las tres menos cinco, sonaba el timbre para marcar el final del día escolar. Este sonido provocaba un reflejo pavloviano en los jóvenes, conminándoles a levantarse y recoger sus cosas con muchas prisas, sin importar si estábamos en medio de una presentación, o si todavía quedaba pendiente concretar los objetivos de entre semana.

El comienzo y el final de las sesiones no los gestionábamos desde el grupo sino que correspondían al horario de La Mallola. Donde sí experimentamos otro sentido del tiempo fue en la planificación de las sesiones y del proyecto en general:

Les decimos a los jóvenes, abiertamente, que nosotros no tenemos un programa de curso, y que esto no es una asignatura. Xavi les pregunta, abiertamente, si entienden lo que estamos pidiendo, y la diferencia entre colaborar como les proponemos y las clases tradicionales, porque no lo tenemos claro. Jaume nos dice que no nos ven como "profes". Les recordamos que no hay examen para este proyecto y que dependemos de lo que ellos hagan para, al final, presentarlo a la escuela y al resto de grupos en las otras escuelas. Asienten y parece que lo entienden. Volvemos a qué podemos hacer para la siguiente sesión.

No tener un plan fijo para las sesiones nos dio una sensación de un tiempo más fluido y abierto, pero no fue necesariamente positivo, ya que al inicio el proyecto generó muchas dudas. El cambio en el ritmo de trabajo cuando comenzamos el *Prezi* fue marcado. Con una fecha y un objetivo concreto, los jóvenes respondieron con eficacia, más seguros una vez supieron lo que les tocaba hacer. Sin embargo, como explicamos en más profundidad en el relato, la presentación no acabó de añadir información nueva al proyecto y el lenguaje y formato utilizado correspondieron a códigos escolares, dejando fuera muchos detalles relevantes del proceso. Desapareció todo lo que parecía extraño o lo que había quedado menos claro durante el proceso: las dudas y las no respuestas, las derivas y las propias opiniones e ideas de los jóvenes. Si interpretamos el *Prezi* como un resultado *escolar*, vemos que las características *no conclusivas* de nuestra investigación no encajan fácilmente dentro

del centro. En el centro destacamos un interés en tener las cosas más controladas – el tiempo, los ejercicios, las respuestas, etc. – y, frente a este sistema establecido, una investigación como la nuestra parece más arriesgada, porque no se pueden prever los resultados ni el conocimiento que aportará. Seguramente Mari y la administración de La Mallola crearon una “burbuja” para la realización del proyecto justamente porque entendieron que la investigación necesitaría un espacio fuera del día a día del centro. Cuando decimos que el aislamiento permitía que el grupo fuera menos serio, es una mera observación, no juzgamos la decisión del centro, porque es evidente que tenían nuestros intereses presentes cuando planificaron nuestra intervención.

En el marco de la investigación, también notamos una diferencia en relación al grado de agencia que los jóvenes tienen respecto a sus clases. Ya que el proyecto no tenía un plan de trabajo definido, la responsabilidad de llevar las sesiones se repartía entre todos, sin que la asumiéramos sólo Xavi y Rachel. La inseguridad del grupo en los momentos más ambiguos del proyecto la interpretamos como una reacción a esta nueva dinámica y, a nuestro parecer, la situación les desorientaba por su falta de experiencia. Durante el proyecto percibimos la problemática de la responsabilidad como algo interno al grupo, que se relacionaba con la dinámica que habíamos establecido. Sin embargo, después de hacer la presentación en el centro, descubrimos otro elemento que también está relacionado. Cuando los profesores sólo interrogaron el proceso (el trabajo en equipo) y no las ideas y conclusiones proporcionadas por los jóvenes, nos pareció que tanto a la investigación como a los jóvenes les faltaba legitimidad. La conversación que se generó aquel día giró en torno a cómo había funcionado el grupo y hasta qué punto lo que se había aprendido era transferible a futuros proyectos en el centro, sin considerar las ideas que los jóvenes tenían sobre el aprender dentro y fuera. Nos parece que la falta de responsabilidad asumida tiene que ver con la falta de reconocimiento dentro de la institución. Si pedimos a los jóvenes que contribuyan, esas contribuciones necesitan un espacio y un reconocimiento dentro de la institución.

El trabajo colaborativo

El último punto que queremos abordar tiene que ver con la dinámica colaborativa y la importancia del elemento relacional que emergió durante el proceso. En un proyecto donde el contenido que generamos fue inferior (o diferente) a lo que esperábamos, nos encontramos que el proceso acabó teniendo más importancia que los resultados.

El hecho de que los jóvenes se llevaran bien fue clave para el proyecto, porque permitió que hablaran de manera más abierta, sin miedo. Acabamos descubriendo que el grupo estaba compuesto por personas que se conocían desde hacía varios años, incluso antes de entrar en la secundaria, y aunque no se trataba de un grupo de amigos (los jóvenes no se veían fuera de clase) tampoco existían relaciones antagónicas entre ellos. Nosotros intentamos nutrir el sentido de grupo, dejando espacio en las sesiones para la anécdota y manteniendo un diálogo abierto que invitara a todos a participar. Compartir con el grupo siempre producía momentos ricos, y aprendimos el valor de la anécdota a la hora de pedir a los jóvenes que nos hablaran sobre su dentro y fuera. El valor emerge sobre todo en relación a los jóvenes con menos interés en el proyecto, los que menos contribuyeron formalmente a la investigación pero sí ofrecieron sus opiniones en momentos más lúdicos. Así, observamos que existía una relación tenue entre investigar y socializar, donde un ambiente demasiado serio hacía perder el interés al grupo y el descontrol del grupo bloqueaba el avance del proyecto.

Mientras prestamos mucha atención a ver cómo los jóvenes reaccionaban a la propuesta de hacer una investigación, también nos preocupaba nuestro papel dentro de este proceso. A menudo durante nuestras conversaciones, Rachel tomaba apuntes y luego compartíamos con los jóvenes las cosas que nos parecían destacables. En más de una ocasión Xavi y Rachel nos preguntamos si teníamos demasiado protagonismo, quitando responsabilidad de los

jóvenes. Ahora, con más perspectiva y distancia, podemos ver que nuestra implicación – por ejemplo durante la creación del *Prezi* – apoyó el trabajo de los jóvenes, mucho más que cuando quedamos a la espera de que respondieran ellos solos. Hemos aprendido que para realizar una investigación *con* jóvenes, la implicación de los investigadores no reemplaza las contribuciones de los jóvenes sino que puede servir como una guía o un modelo importante mientras los jóvenes aprenden en la práctica.

Finalmente, destacamos que la importancia otorgada al elemento relacional se reconoció en la presentación final cuando los jóvenes comentaron la importancia del sentido de grupo en sus evaluaciones individuales. Para ellos, la experiencia compartida con sus compañeros en una dinámica alternativa a sus clases fue impactante y, además, valoraron que participaron en el diseño colaborativo del proceso. Una cosa que a Xavi y Rachel nos interesaba era hasta qué punto esta dinámica relacional apoyaba o distraía de la investigación que propusimos. Aunque sufrimos muchos momentos de duda con el grupo y la respuesta de los jóvenes no fue siempre la que esperábamos, al final consideramos que la colaboración fue positiva y que mejoró nuestro proyecto. Los temas que emergieron durante las conversaciones dentro del grupo fueron los que al final los jóvenes consideraron más significativos del proyecto. Fueron estos temas e ideas articulados en las primeras sesiones los que acabaron resonando en el *Prezi*, mientras que las observaciones individuales, escritas en un formato bastante desconocido o forzado, acabaron siendo obviadas por los jóvenes. Ver la manera en la que la colaboración y el intercambio han permitido que los jóvenes hicieran suyo el proyecto ha sido una de las contribuciones claves de este caso al proyecto nacional.

Aprendiendo juntos

A pesar de los objetivos y los deseos que trajimos al campo, cada sesión nos recordaba que el proceso se construye a partir de lo que aportan los propios jóvenes colaboradores. Nuestro relato detalla cómo hemos procedido y el proceso revela los flujos del proyecto e ilustra que el avance no es lineal. Al final el proyecto se ha construido a partir de no sólo una serie de ejercicios realizados sino también en las derivas, las anécdotas y sobre todo, en el diálogo que construimos entre nosotros.

Descubrimos que cuando el concepto de *aprender* se desplaza del contexto escolar – cuando hablamos de *savoir* (Charlot, 2000) y no de conocimiento – rápidamente perdemos nuestra capacidad de definirlo. En conversaciones iniciales con el grupo, empezamos a ver que el aprender se manifiesta en todo tipo de situaciones, aunque pueda tener formas diferentes, y cuanto más reflexionamos sobre este concepto expansivo, menos significado y especificad parece tener. Cuando reconocimos que no podríamos acercarnos de manera directa a la noción del aprender, la investigación colaborativa dejó de seguir un camino recto y empezó a desviarse. Adoptó una forma espiral, expandiéndose sin alejarse demasiado del tema central. Crear la espiral es un ejercicio de construir capas, que añaden significado y resonancias en relación al papel y la presencia del aprender en nuestras vidas.

Referencias bibliográficas

Bateson, G. (1991). *Sacred Unity: Further Steps to an Ecology of Mind*. New York: A Cornelia & Michael Bessie Books.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.

Rappaport, J. (2008). Beyond participant observation: Collaborative ethnography as theoretical innovation. In, L. E. Lassiter (Ed.), *Collaborative Anthropologies - Volume 1*, pp. 1-31. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Smyth, J.; McInerney, P. (2012). *Silent Witnesses to Active Agents: Student Voice in Re-engaging with Learning*. New York: Peter Lang Publishing.

Taylor, C. (2004). *Modern social imaginaries*. London, England: Duke University Press.

Etnografiar con jóvenes para mostrar, para aprender, para compartir

Raquel Miño Puigcercós

Introducción

Este relato da cuenta de la investigación de corte etnográfico que se desarrolló en el instituto Els Alfacs de San Carlos de la Rápita, entre los meses de octubre y junio del curso 2012-2013. El contacto con el centro se posibilitó desde dentro, ya que Alfred, el profesor de Educación Visual y Plástica, a la vez formaba parte del grupo de investigación Esbrina. Antes de empezar el curso, nos comentó que los estudiantes de cuarto de la ESO de su centro realizaban el proyecto de investigación grupal, durante una semana de junio. A partir de aquí y después de la negociación con la dirección del centro, nos planteamos si sería posible encajar esta actividad con la propuesta por proyecto IN-OUT. ¿Tendría sentido? ¿Y cómo hacerlo?

En una de las primeras clases del curso, a finales de un caluroso setiembre, Alfred lanzó la propuesta en una materia optativa de Educación Visual que impartía. Se trataba de una asignatura que reunía a un grupo muy heterogéneo de estudiantes y por eso se ofrecieron para participar en nuestra propuesta de investigación chicos y chicas de grupos-clase e intereses muy distintos. Alfred les brindó la posibilidad de realizar un proyecto de investigación más amplio que el del resto de los estudiantes. Podrían implicarse mucho más en el trabajo y se reunirían los martes por la tarde de 16 a 17h, en horario extraescolar. Pedía dedicación a aquellos que quisieran participar, claro, pero también les contaba que viajarían a Barcelona a presentar el proyecto y que no trabajarían solos. Acogerían a una investigadora de la universidad con quién compartirían las sesiones: yo misma.

Trece de ellos se ofrecieron a participar cuando Alfred les hizo la propuesta, aunque dos no nos acompañaron durante todo el curso. Empezar el relato hablando desde aquí no es aleatorio, ni mucho menos. El preciso momento en que los jóvenes alzaron el brazo fue clave para el proyecto, puesto que los protagonistas de esta historia no fuimos escogidos, sino que todos nosotros tomamos la decisión de investigar juntos. No únicamente me refiero a los jóvenes, sino también a Alfred y a mí. En muchos casos, la relación que tenían con su profesor de Educación Visual fue determinante para que se ofrecieran voluntarios. Unas semanas más tarde, la mayoría nos reconocía que no tenía mucha idea de lo que pasaría los martes por la tarde, ni tenía previsto venir todas las semanas del curso. Solo imaginaban que quien les realizaba la propuesta estaría *cociendo* un proyecto interesante y así lo relataron.

Todo empezó un día en clase. Estábamos en clase de Plástica y nuestro profesor, Alfred Porres, nos pidió que si podíamos atenderle unos minutos. Cuando ya todos callamos, él pidió voluntarios y antes de decir porqué pedía ayuda, ya había algunas manos levantadas, y a medida que Alfred iba explicando el proyecto, más manos empezaron a levantarse. Estaba claro que era una cosa distinta a las que hasta ahora conocíamos o nos pedían en clase, tan distinta que incluso siendo una cosa voluntaria tenía una recompensa: ir a Barcelona [Trabajo de investigación del grupo para presentar al instituto. *¿Qué es In/Out y cómo llegó a nosotros?* 19 de junio de 2013].

Alfred y yo constituimos en todo momento un puente entre el instituto y la universidad, dos mundos no siempre sencillos de compaginar. Él fue el que se dirigió a los alumnos para presentarles el proyecto y también acordó las condiciones con el equipo directivo. El resto de decisiones y sesiones que se narran en estas páginas fueron compartidas, y en ellas se refleja el proceso de aprendizaje de los jóvenes, pero también el mío como doctoranda. Si se

escriben en primera persona es justamente porque parten de mi propia experiencia, muy distinta de la que podría narrar Alfred o cualquiera de los jóvenes participantes.

De la experiencia al texto

Las evidencias que se han generado para elaborar este relato son de naturaleza y nivel de inferencia muy diversos. Mientras yo escribía un diario de campo de cada encuentro, tomaba fotografías y transcribía las sesiones; los jóvenes realizaron breves relatos etnográficos escritos y también orales, aportaron fotografías, mapas, vídeos y objetos relacionados con sus experiencias de aprendizaje dentro y fuera del instituto. Además, de la ordenación de estas evidencias, elaboraron el proyecto de investigación para el instituto y también una presentación para la Universidad de Barcelona. Por tanto, converge en todo momento la narración y documentación del proceso etnográfico desde la voz de la investigadora y de los once jóvenes.

Para la articulación de la escritura, este texto se ha dividido en seis historias que no siguen un orden cronológico, sino que enfocan aspectos centrales de la etnografía. a) La relación con el grupo; b) el diseño de la investigación; c) autorizarse como etnógrafos; d) narrar a través de múltiples lenguajes; e) aprender dentro y fuera del instituto; y f) aprender investigando.

El relato etnográfico

En el transcurso de la investigación que se relata a continuación se generaron dos fases con finalidades y ritmos de trabajo distintos. La primera tuvo lugar en el aula de Educación Visual, todos los martes desde octubre de 2012 a marzo de 2013, en horario extraescolar. Un espacio que, poco a poco, fuimos haciendo nuestro. Durante veinticuatro sesiones de una hora de duración, nos dedicamos a hablar sobre qué y cómo podíamos investigar; recoger evidencias, discutir, grabarnos en vídeo y preparar relatos individuales sobre el aprender fuera y dentro del instituto. El *tempo* era intermitente, lento y pausado. Avanzábamos con pequeños pasos, pero nos permitíamos el lujo de dar muchas vueltas a cada decisión.

En cambio, la segunda fase tuvo lugar en un aula ajena al grupo, en la que nos reunimos durante seis días consecutivos de junio de 2013, en horario lectivo. De nuevo los rayos de sol entraban por los ventanales, recordándonos el cansancio acumulado después de todo un curso. Pero teníamos pendiente un compromiso con el instituto: reflexionar sobre todo lo que habíamos hecho y recogerlo en el trabajo de investigación de cuarto de la ESO. Por eso nuestros ritmos dejaron de ser pausados e intermitentes y empezaron a estar marcados por el calendario y los timbres del centro.

La cuestión del *tempo* varió a lo largo de la investigación y, por lo tanto, también ha influido y dificultado la escritura. En el transcurso del año, me daba cuenta de cómo iba cambiando mi manera de escribir. Sin duda, el diario de campo reflejaba el proceso de aprendizaje que viví como investigadora, pero también las implicaciones de hacer una etnografía en espacios extraescolares y escolares. Los primeros meses, el diario constituía una herramienta para anotar absolutamente todo lo que veía e intuía, pero a menudo dificultaba mi relación con el grupo. A medida que transcurrían los meses, el sentido de tomar notas iba cambiando completamente. Cada vez era más capaz de dialogar con lo que sucedía *in situ*, y esta agilidad me permitía compartirlo con los jóvenes y continuar discutiendo con ellos a partir de lo que interpretaba.

En el relato que se presenta he intentado mantener la diversidad de ritmos, intereses y miradas que caracterizan la etnografía para plasmar la riqueza y la complejidad de lo vivido. Recuperarlo es lo que nos permite dialogar con ello, invitando al lector a perderse entre los momentos de distanciamiento y de proximidad con los jóvenes, que tanto caracterizaron nuestro día a día.

La relación con el grupo

Hacer de la investigación de la universidad, nuestra propia investigación

El día veintitrés de octubre de 2012 cogía por primera vez el autobús hacia San Carlos de la Rápita, donde conocería el instituto Els Alfacs y también a los once jóvenes de los que prácticamente no sabía nada. Tampoco sabía mucho más del lugar al que me dirigía. Tan solo que se trataba de un pequeño pueblo de costa situado al sur de Tarragona, muy cerca de la desembocadura del río Ebro. En Barcelona, cogí el metro para llegar a la parada de autobús, donde de repente caí en la cuenta de que me esperaban dos horas y media de recorrido por autopista. Ese día me sentía más de ciudad que nunca. Incluso el dialecto de las personas con las que compartía el medio de transporte era distinto... Cuando puse los pies en el pueblo y con la dirección del instituto en *Google Maps*, pregunté al primer rapitenco¹ que encontré cómo podía llegar a la avenida Dr. Torné. Seguramente yo era la única persona en San Carlos que conocía el nombre de esta calle, pero no sabía dónde quedaba el instituto.

Situado en la parte más alta del pueblo, lo primero que me llamó la atención al llegar fueron las vistas privilegiadas a la bahía de los Alfaques y el mural que sabía que Alfred había diseñado con sus estudiantes años atrás. Un mural que contrastaba con el color y las formas del centro, que se pueden apreciar en la imagen 1. Se trataba de un edificio de 1993, aunque el BUP y la FP empezaron a impartirse en el pueblo en los años 80. A pesar de que la figura 1 represente la imagen institucional que aparece en la web, cuando llegué a la primera sesión prácticamente estaba igual de vacío. Nadie hubiera dicho que esa misma mañana había estado repleto de estudiantes de ESO, bachillerato, ciclos de grado medio y superior. En el diario de campo, anotaba las implicaciones que esto tenía para la investigación.

Un martes cualquiera a las cuatro de la tarde y en el patio del instituto prácticamente no hay nadie. Seguramente el año pasado el mismo escenario hubiera estado lleno de conversaciones, carcajadas y gritos de estudiantes, pero este año el horario intensivo hacía que las 16h ya fuera horario extraescolar. El ambiente que he encontrado, pues, no podía definir mejor el lugar desde donde se sitúa esta investigación. Solo se escuchaba a un grupo de ocho jóvenes, algunos hablando en corro y otros sentados en el suelo, seguramente esperando que llegara la hora para empezar la actividad extraescolar a la que se habían apuntado [Diario de campo. 23 de octubre de 2012].

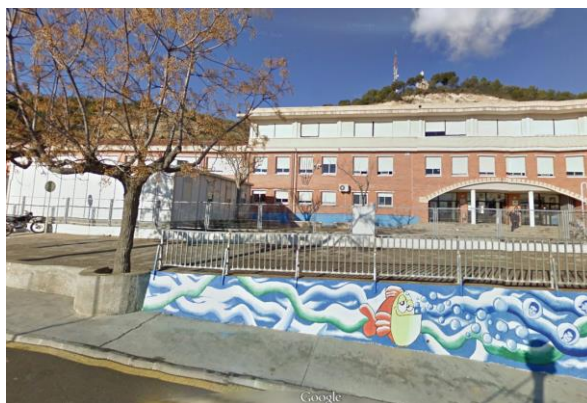


Imagen 1. Fachada del INS Els Alfacs, Sant Carles de la Ràpita. Autoría de Raquel Miño.

¹ Rapitenco es el gentilicio del municipio de San Carlos de la Rápita, muy utilizado entre el grupo de jóvenes.

Unas horas más tarde, nos encontramos con Alfred para tomar un café y hablar brevemente sobre aquella primera sesión introductoria. Previamente nos habíamos visto en Barcelona, aunque le conocía mucho más a través de la lectura de su tesis doctoral (Porres, 2013). La sensación de encontrarme con alguien a quién había leído durante meses era extraña, pero sin lugar a dudas me sentía agradecida por su buena acogida y predisposición hacia el proyecto. Subimos al instituto en coche y prácticamente aparcamos enfrente, algo muy poco habitual para una persona acostumbrada a una Barcelona colapsada por el tráfico. Al subir las escaleras que llevaban a las aulas del primer piso, nos cruzamos con un profesor que saludó a Alfred efusiva pero rápidamente. Tres chicas y un chico nos esperaban fuera del aula de Educación Visual y nos saludaron al llegar. Todas excepto una, que recordó a Alfred que llegábamos unos minutos tarde, en un tono de voz disgustado acompañado de una sonrisa cómplice.

Desde el primer momento en que mi mirada coincidió con sus ojos curiosos y algo desconfiados, supe que la relación que se generara con el grupo sería fundamental. Aunque todavía no sabía por qué ni cómo, una de las primeras anotaciones en el diario de campo remarcaba la importancia que tenía para mí aprender pronto sus nombres, respetar sus singularidades y maneras de ser, sin encasillarlas en una especie de ecuación sin margen de error. Dejar los prejuicios y *lo que se dice de los jóvenes* guardado en un cajón no resultó fácil y, de hecho, tal vez fuera imposible. Aun así, la consideración que anotaba tenía que ver con la necesidad que sentía de escuchar atentamente lo que quisieran compartir, cuidando la complicidad, la preocupación y la escucha con calma...

Mis primeras impresiones del grupo fueron de sorpresa y de orgullo. Al pedirles que nos contaran quiénes eran y qué hacían fuera y dentro del instituto, enseguida empezaron a desplegar toda una serie de actividades. La mayoría de ellas eran reconocidas por el grupo, como el teatro o la música. Otras generaban muecas entre los compañeros, como los *flash moves* o el *majorette*. Me gustaba la naturalidad de sus palabras, sus gestos, la intensidad de sus comentarios y las ganas de gritar. Es verdad que había quien hacía más revuelo y quien necesitaba que bajáramos unos decibelios para escuchar un hilo de voz; pero lo que tenían en común era que todos querían expresar qué pensaban y quiénes eran. Un par de días más tarde, mientras hacía la transcripción de la sesión, tomaba notas sobre cómo se sentaron en la mesa y lo que habían compartido en sus presentaciones (diagrama 1). Únicamente faltaba Ferrán, que el martes siguiente nos contaría que su vida giraba en torno a los deberes, la televisión y la natación.

<p>Marta Le gusta conocer gente nueva, dibujar y escuchar música. Le encanta Barcelona.</p>	<p>Elena Se considera una persona curiosa. Le gusta estar con amigos, escuchar música y leer. Tiene curiosidad por otras culturas.</p>	<p>Kamila Le gustaría conocer gente nueva. Toca el piano, hace teatro y le gusta la música.</p>	<p>Alba Viene de Toledo, donde no hacía este tipo de proyectos. Tiene ganas de viajar a Barcelona. Le gusta la música, cantar y la fotografía.</p>
<p>Judith Quiere aprender a través del proyecto. Le gusta el cine, dibujar <i>manga</i> y todo lo relativo a Japón.</p>	<p>Diagrama 1. Presentaciones e intereses</p>		<p>Laurie Tiene ganas de viajar a Barcelona. Le gusta la música y hacer remo.</p>

<p>Maria Toca la guitarra y canta. Le gusta ver series en versión original para aprender idiomas, sobretodo el chino.</p>	<p>de los participantes en la primera sesión del proyecto IN-OUT Els Alfacs.</p>		<p>Laia Destaca las experiencias de aprendizaje que son distintas a las clases. Le gusta la música y nadar.</p>
<p>Cinta Le atrae la idea de participar en un proyecto y avanzar trabajo. Hace <i>majorette</i>.</p>	<p>Raquel Es parte del grupo de investigación Esbrina y educadora. Fuera de la Universidad, está interesada en la música y el cine.</p>	<p>Alfred Profesor de Educación Visual y Plástica. Es parte del grupo de investigación Esbrina.</p>	<p>Yassine Le atrae la idea de compartir información con otros institutos del proyecto. Le gusta hacer vídeos y crear música.</p>

A diferencia de la diversidad que se plasma en este cuadro, las primeras aportaciones que hicieron sobre el dentro del instituto estaban repletas de frustración y propuestas de cambio. Pronto nos invadió la sensación de que sus discursos sobre los deberes o las normas en clase estaban muy naturalizados y fijados en sus conversaciones. Esta fue una de las razones que nos llevaron a proponerles que centraran sus etnografías mucho más en el fuera del instituto que dentro. Como se puede ver en el diagrama 1, sus intereses y ámbitos de aprendizaje fuera del instituto eran muy variados y por eso nos pareció un hilo del que podíamos empezar a estirar para hablar sobre el aprender.

En la primera sesión tomamos la decisión de utilizar el entorno digital *Google Drive* para compartir documentos de texto, mapas, imágenes o vídeos; pero también necesitábamos un canal de comunicación informal. Aunque ellos se encontraban a diario en clase o entre pasillos y recreos, no era tan fácil contactar conmigo y con los otros jóvenes participantes en el proyecto IN-OUT, a los que se morían de ganas por conocer. Por eso creamos un grupo de *Facebook*, del que Yassine extrajo las imágenes de la Imagen 2, donde se pueden ver sus retratos y también los nuestros.

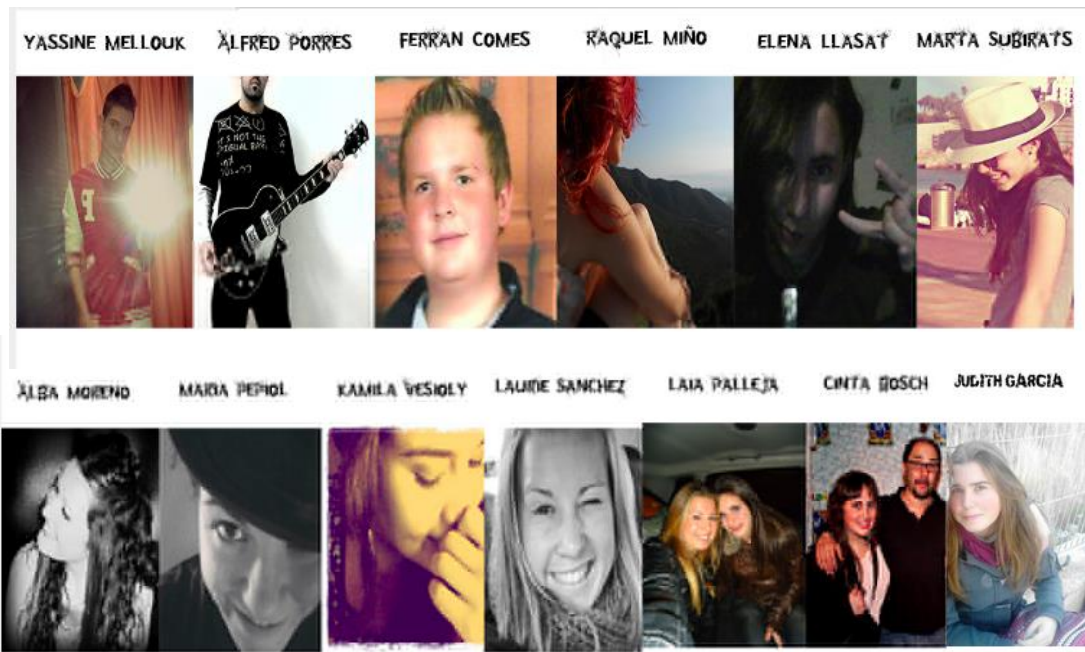


Imagen 2. Compilación de las imágenes de perfil de todos los miembros del grupo. Autoría de Yassine.

Teniendo en cuenta que nos reuníamos una vez por semana, prácticamente tuvo que llegar la Navidad, no solo para recordar sus nombres, sino también para empezar a comprender cómo se agrupaban en pequeños círculos o el lugar que iban ocupando en el grupo. Era muy habitual que hablaran entre ellos, manteniendo conversaciones simultáneamente, mirando los ordenadores portátiles que traían -y con el tiempo, también los móviles- y sin mucha discreción, sacaran temas relacionados con la investigación, y otros que no tanto...

Pasaron dos meses y medio hasta que las sesiones no estuvieron más caracterizadas por sus normas que por las nuestras y fue en este tránsito en que me di cuenta de que cuanto más se hacían suyas las sesiones, menos dinámicas escolares se producían. Hasta que llegó este momento, hizo falta más tiempo de lo esperado y algunas frustraciones por parte del grupo. A menudo Alfred y yo teníamos la sensación de que solo nosotros mismos nos escuchábamos, en otras ocasiones, pensábamos que la conversación también podría darse en el bar de la esquina. De todos modos, estos tiempos fueron necesarios para encontrar y forjar un proyecto propio, que tuviera menos de Alfred y Raquel y más Laia, Yassine o Kamila.

Las primeras reuniones fueron un poco extrañas, ya que cada uno entendía de una manera distinta lo que teníamos que hacer. Tuvimos que ir cambiando de planes porque algunos no nos gustaban o no presentábamos iniciativa, otros nos aburrían y muchos más no los entendíamos, y tanto Alfred como Raquel se fueron adaptando a nuestras exigencias perfectamente y sin ningún problema. Suponíamos que lo hacían porque ellos entendían que si lo hacíamos a nuestra manera saldría mucho mejor y también era una forma de ver cómo nos motivamos nosotros para realizar este trabajo [Trabajo de investigación del grupo para el instituto. *Etapas* 19 de junio de 2013].

Durante los primeros meses me preguntaba una y otra vez porqué era tan difícil romper con algunas dinámicas de relación y trabajo tan rígidas. Fue en noviembre, a través de una conversación con Ferrán, cuando me di cuenta de uno de los porqués. Ferran nos explicaba lo que hacía fuera del instituto. Entre risas y bromas del grupo, explicaba que al salir de clase, prácticamente lo único que hacía eran deberes, natación y mirar la televisión.

Mirar la *tele*, ir al cine, nadar, en verano voy a la playa, hago los deberes ¡y ale! (...) A ver, yo tengo mis amigos, pero por las tardes no entro mucho en *Facebook*. Yo cuando termino de hacer los deberes no me apetece estar sentado y tal. Me apetece estirarme en la cama y ver la

tele. (...) Es que quedar con los amigos no puedo, porque nos mandáis demasiada faena y demasiados deberes y no puedo [Ferrán. Cuarta sesión. 14 de noviembre de 2012].

Cuando escuché que se dirigía a mí para decirme que “les mandábamos demasiados deberes”, no lo pensé dos veces y exclamé: “¿Cómo que os mandamos?”- Él en seguida cambió su respuesta por “son los profesores los que nos mandan”, pero aun así, estaba claro dónde me estaba colocando: era la profesora del grupo. Que me consideraran profesora, seguramente tenía que ver con el hecho de que en el instituto no es habitual que entren personas simplemente para charlar con ellos. Seguramente el interés de la mayoría de adultos tiene que ser que pasen de curso y no tanto saber qué hacen cuando llegan a casa, qué series de televisión ven o en qué idioma lo hacen. Y esto no quiere decir que no les preocupen los jóvenes, ni mucho menos. Pero ya es bastante difícil conseguir que treinta estudiantes aprueben los exámenes de la materia, únicamente a través de dos o tres horas dispersas en la semana.

Afortunadamente, las sesiones devenían cada vez más un espacio para dejarnos llevar por sus conversaciones y preocupaciones. Sin darnos cuenta, buscábamos un equilibrio entre las finalidades de la investigación y la posibilidad de disfrutar de ellos y de los momentos de complicidad que tanto cuesta plasmar en palabras. Esta sensación llegó con el invierno, cuando cada uno había escogido un tema concreto para hablar sobre el aprendizaje. Durante las primeras conversaciones les lanzábamos preguntas para que empezaran a pensar. ¿Fuera del instituto se aprende? ¿Dónde y cuándo? ¿Solos o con otras personas? ¿Por placer o por obligación? ¿Por qué y para qué aprender? ¿Y todos usamos las mismas herramientas?

Sus implicaciones a lo largo del curso iban variando. Algunos de ellos disfrutaban escribiendo, por ejemplo, mientras para otros era un suplicio. Lo más interesante de todo aquello era que cada uno tenía una implicación distinta en cada fase, pues claramente se expresaban con mayor o menor dificultad a través de los distintos lenguajes que pusimos en práctica escribiendo, realizando mapas, tomando fotografías, editando vídeo o hablando.



Imagen 3. Logotipo del grupo, diseñado por Yassine.

El mes de enero me daba cuenta de que todo lo que habían querido compartir con nosotros sobre el aprendizaje y por lo tanto, de sus vidas privadas, no era fruto de la casualidad. Todo se relacionaba con cómo fuimos tejiendo una relación de confianza con el tiempo y también con cómo habían decidido implicarse. Aun así, su implicación no tenía nada que ver con la que podemos esperar de un adulto. Incluso al encontrar sus propias temáticas de investigación, el *feed-back* que nos daban nos hacía pensar que no les interesaba lo que hacíamos. Tal vez por eso quedaba tan perpleja cuando, de repente, formulaban preguntas, aportaban comentarios relacionados con lo que decíamos o incluso diseñaban un logotipo para el grupo (Imagen 3). Qué difícil es salir de nuestros zapatos y colocarnos en los de una persona más joven, con ganas de decir lo que piensa y ningún pelo en la lengua.

El diseño de la investigación

Una trayectoria que nos permitiera sorprendernos

Durante todas estas sesiones, siempre hubo un telón de fondo: las conversaciones con Alfred. Cada martes a las 15 h en punto nos encontrábamos en la cafetería *Caballés*, donde tomábamos un café cortado antes de entrar al instituto. A menudo charlábamos sobre el tipo de investigación que queríamos hacer y también sobre aquellos lugares que nos gustaba ocupar y los que no. En uno de los primeros encuentros, me contaba la importancia que tenía para él preguntarse qué esperaba de sus alumnos cada vez que entraba en clase. Enseguida encontré un paralelismo entre lo que espera un profesor y lo que un investigador busca cuando se propone llevar a cabo un estudio etnográfico. ¿Cuáles eran nuestras expectativas? ¿Qué papel nos gustaría ocupar, tanto a nosotros como a los jóvenes? Los resultados que esperábamos generar sobre el aprendizaje, ¿eran planos, similares y generalizables? ¿Era posible que un grupo heterogéneo de chicos y chicas entre dieciséis y dieciocho años nos dijera lo mismo sobre el aprender?

La primera dificultad en que nos hallamos inmersos, pues, tenía que ver con cómo respetar la diversidad de realidades, intereses, maneras de pensar, aprender y relacionarse que teníamos delante. Por esta razón les propusimos que cada uno de ellos desarrollara un estudio diferente que partiera de sus propios rasgos. A medida que avanzaban las sesiones, tratando de transmitir esta libertad de decisión al grupo, nos íbamos dando cuenta de la dificultad que conlleva poner en marcha una investigación con jóvenes sin explicitar lo que se espera de ellos. Sabíamos que aquel camino no era fácil, pero también que si lo hacíamos de otro modo nos hubiéramos alejado de hacer una investigación participativa. Una investigación en que los jóvenes adoptaran el rol de etnógrafos y, por lo tanto, los resultados no únicamente respondieran a las preguntas que nosotros planteábamos, sino también a los interrogantes que a ellos les surgían.

Los momentos en que existía una conexión entre lo que planteábamos y lo que ellos entendían a menudo se caracterizaban porque traducían nuestras ideas a un lenguaje mucho más llano; por ejemplo, a través de metáforas. Esto sucedió en la tercera sesión, cuando les propusimos que escogieran una experiencia de aprendizaje que de las que viven fuera del instituto y con carácter significativa para ellos. Así fue cómo Elena lo explicó con sus propias palabras, haciéndolo más comprensible para todos.

EL: Es como un Belén.

AF: ¿Un Belén en qué sentido?

EL: Pues que nosotros para Navidad siempre ponemos un Belén en casa y hay gente que no le da sentido; que son unas figuritas que están allí. Porque es de la religión, del nacimiento de Jesús y todo esto...

AF: Sí, pues siguiendo el símil, sería como si de momento cada uno trajera su Belén [todos reímos] y después explicaran porqué para ellos es importante ese Belén. Porqué solo mirando las figuritas tal vez no nos llega mucho, ¿no? [Transcripción de la tercera sesión. Elena y Alfred. 6 de noviembre de 2013].

Por otro lado, a menudo compartíamos con ellos la sensación de que la apertura de nuestra propuesta estaba generando tensión y desconexión en el grupo. Nos parecía que este choque podía estar relacionado con el contexto escolar, donde los trabajos, ejercicios o exámenes estaban altamente pautados. De hecho, cuando les decíamos que no había una respuesta correcta, muchos se extrañaban, y más de una vez nos habían preguntado si lo que interpretaban estaba bien o si lo que tenían que traer era un documento de texto con cuatro fotografías. Aprovechamos la incertidumbre de los primeros días para hacer lo que llamamos “monográficos de investigación”, en que hablamos sobre lo que quiere decir investigar y algunas estrategias que podíamos utilizar para generar evidencias. Pasar de las sesiones

organizadas y pautadas por nosotros dos a una dinámica de grupo colaborativa implicó tiempo. Incluso yo me daba cuenta de que después de Navidad, empecé a llegar a las sesiones con otra mentalidad.

Ya hace tres semanas que vivo las sesiones de una manera completamente distinta. Hasta ahora llegaba tratando de tenerlo todo organizado, con preguntas y comentarios para hacer al grupo y con Alfred. Desde la penúltima sesión antes de Navidad, llego a las sesiones con la cabeza más bien en blanco, solo revisando la transcripción y las notas de campo de las últimas sesiones, pero salgo con reflexiones y nuevas ideas para continuar hacia adelante [Diario de campo. 15 de enero de 2013].

Con el tiempo, me iba dando cuenta de que lo que nos permitía dar pasos hacia algún lugar no eran los análisis y decisiones que yo tomaba, encerrada en mi despacho. Lo que lo hacía posible eran las decisiones y momentos que compartíamos los martes por la tarde con el grupo. Aun así, los dos íbamos tomando consciencia de que más que de una investigación colaborativa, se trataba de una etnografía participativa. Es así porque a pesar de tomar decisiones conjuntamente, no podíamos perder de vista que los que estábamos interesados en descubrir cómo aprendían los jóvenes éramos nosotros. Aunque muchas veces las intenciones convergían, la mayoría eran otras. El sentido de participación que íbamos hallando tenía más que ver con el estar abiertos a la excepcionalidad de sus palabras, animándolos a hacer propuestas, asumir roles activos y generar una relación de aprendizaje y crecimiento en colaboración con el grupo. Paradójicamente, cuando las sesiones más se alejaban de mi idea inicial de hacer investigación, era cuando más nos acercábamos a la etnografía colaborativa.



Imagen 4. Sesión de trabajo con las imágenes.

Cuando nos dejábamos llevar por lo que sucedía, todo el aparato de la investigación quedaba a un lado y las sesiones se convertían en un espacio donde compartir la experiencia. Una escena que ilustra este desplazamiento sucedió cuando los jóvenes trajeron fotografías que habían escogido de su ámbito de aprendizaje fuera del instituto (Imagen 4). Alfred y yo podríamos haber preparado una batería de preguntas sobre las imágenes, pero no lo hicimos. La conversación que se generó se alejaba cada vez más del proyecto y hablábamos de la serie de televisión *Pulseras Rojas*.

Mientras discutíamos sobre cuál era el actor más guapo de la serie, no podía evitar pensar en la batería de preguntas que deberíamos haber preparado. Sin esperarlo, Cinta cogió una

fotografía donde salía montada a caballo y, sin la necesidad de preguntar nada, en ese breve instante, su voz conectó con la investigación.

CI: Es que, a ver. Esto es experiencia, por ejemplo. Yo a caballo no he ido nunca en una hípica. Es decir, no he ido nunca a una hípica, pero estoy aprendiendo. Que a veces no hace falta una persona que sepa mucho para aprender, sino que una persona que sepa lo básico pueda enseñarte lo mismo, depende de cómo. Algo básico aprenderás.

RA: Para ti todo esto tiene que ver con el aprender y con las relaciones...

CI: No. No lo sé. No me has entendido. No se cómo explicarlo. ¿Se me entiende?

RA: Creo que sí.

CI: Es como decir, en el ámbito de clase sería, por ejemplo que ella es más lista, pero hay muchas cosas de *mates* que no entiende. Me las pregunta y tal vez yo sí que las he aprendido.

MA: ¿Pero qué entiendes tú, por lista?

MT: Exacto.

CI: ¡Que lo entiende todo!

MA: Hoy en día se dice que el que es inteligente es el que saca excelentes. Cuando en este caso no es...

EL: Hay muchas personas que sacan dieces y no son nada listas, lo que pasa es que tienen capacidad para *empollar*.

CI: Pero yo hay cosas que no entiendo y también le pregunto a ella, ¿sabes? Y a veces me entenderá más ella a mí que como lo explica el maestro. O al contrario, yo la entenderé más a ella que como lo explica el maestro.

RA: ¿Y por qué?

CI: Porque... Por ejemplo, yo lo entiendo y me lo explico a mi manera. Y después de mi manera lo entienden los otros [Transcripción de la doceava sesión. Cinta, Elena, María y Raquel. 22 de enero de 2013].

Las risas y comentarios sobre los actores de *Pulseras Rojas* se convirtieron en un telón de fondo cuando María y Elena decidieron unirse a la conversación entre Cinta y yo. A partir de la primera reflexión de Cinta sobre montar a caballo, argumentaban que el aprendizaje no tiene por qué estar estructurado por un formador o una institución educativa. María dio un giro a la conversación planteando qué quiere decir ser una persona lista e hizo que las tres pusieran sobre la mesa sus concepciones de inteligencia. Sorprendentemente, sus definiciones se alejaron de la memorización o de las buenas notas. Cinta finalizaba la conversación haciendo un gran esfuerzo para decirnos algo que para ella era muy difícil de expresar: muchas veces lo que explica el profesor no es comprensible para todos los alumnos, pero donde no llega el maestro, pueden llegar los compañeros.

La discusión que se generó no hubiera sido posible si no hubiéramos insistido tanto en el hecho de que sus ideas sobre el aprendizaje podían ser heterogéneas; podían converger o divergir. Precisamente decidimos partir de las vivencias que tenían lugar fuera del instituto para que sus recorridos fueran distintos. En medio de este proceso de alejamiento y acercamiento constante, me daba cuenta de que su sensación de desorientación durante las últimas semanas no había sido tan distinta de la nuestra.

Veíamos como la complejidad del proceso tenía que ver con dejarnos llevar por sus aportaciones y propuestas, recordando la metáfora de Rancière (2009) sobre entrar con los alumnos en un bosque del que se desconocen las salidas. Si bien esta investigación partía de una temática y unas preguntas concretas, como no puede ser de otro modo en un proceso de indagación auténtico, no sabíamos hacia dónde nos llevaría. Al principio, esta posición me incomodaba tremendamente, pero el tiempo, Alfred y el grupo de jóvenes fueron haciendo posible que me dejara sorprender por todo lo que tenían por decir.

Mantener estas conversaciones a partir de los mapas fue lo que nos ayudó a situar la temática de estudio. Ellos mismos iban situando elementos significativos para ellos a medida que iban discutiendo, en torno al instituto, al aprendizaje, a las relaciones... Durante dos semanas, las discusiones partieron de los mapas, hasta que el interés inicial se fue agotando. ¿Hacia dónde dirigirnos? Lo único que sabíamos era que, a través de los mapas, cada uno había situado intereses, entornos y temas muy diversos, des del teatro hasta el deporte o la música. A ritmos distintos, fueron delimitando los contextos y experiencias de lo que serían once etnografías, a partir de aquello de lo que les apetecía hablar.

En las siguientes sesiones les pedimos que trajeran cualquier tipo de evidencia relacionada con estas experiencias de aprendizaje, pero no resultó tan sencillo como parecía. Con Alfred compartíamos la dificultad de romper con rutinas de trabajo pautadas que a menudo nos hacían sentir cuesta arriba. Finalmente, decidimos sentarnos a escribir. Aunque no fuera una sesión muy bien recibida por el grupo, fue lo que les permitió empezar a pensar, a contar y a narrar sus procesos de aprendizaje fuera del instituto.

Aquello de redactar en silencio contrastaba mucho con el resto de sesiones, pero gracias a esos primeros relatos empezamos a entender qué estábamos haciendo; tanto los jóvenes como nosotros mismos. Para nosotros, la finalidad se había convertido en narrar, a través de distintos lenguajes, *experiencias que implicaran aprendizaje, relación, expresión o comunicación*. Los jóvenes lo explicaron en el proyecto con otras palabras.

En los relatos que hicimos pudimos mostrar y explicar cuáles son actualmente nuestras aficiones, cómo empezamos, a qué edad, qué nos motiva para hacerlas, cuáles son las recompensas... Gracias a estos relatos nos pudimos encaminar en la finalidad de la investigación y entenderla un poco más. Conseguimos empezar otras tareas, que antes de estos relatos era imposible hacer, ya que no lo teníamos del todo claro [Trabajo de investigación del grupo para el instituto. *Un trocito de nuestra vida. Relatos del Out*. 19 de junio de 2013].

Narrar a través de múltiples lenguajes

Un entramado de narrativas

Uno de los focos del proyecto de investigación era cómo los jóvenes se relacionaban con los alfabetismos múltiples (Lankshear y Knobel, 2003). Por esta razón a ambos nos parecía imprescindible que las historias que nos contaran los jóvenes no pudieran generarse únicamente a través de textos escritos. Después de las sesiones, mientras esperábamos el autobús que me llevara de vuelta a Barcelona, con Alfred, a menudo comentábamos la importancia de cuidar la diversidad de alfabetismos. Éramos muy conscientes de que no todos ponían en práctica todos los alfabetismos del mismo modo o con el mismo dominio. Desde las primeras sesiones veía como Elena estaba más cómoda escribiendo en papel; Yassine transmitía cualquier idea mucho mejor a través de un vídeo que con palabras; Laia prácticamente no se separaba del ordenador portátil... ¿Cómo podíamos tener en cuenta aquella diversidad? Decidimos pedirles que pensarán en objetos, vídeos, canciones, partituras, poemas... Cualquier formato era válido para mostrarnos un poco más sobre los entornos de aprendizaje fuera del instituto que nos contaban en los relatos escritos.

Tuvieron que pasar algunas semanas hasta que todos seleccionaran y colgaran en el entorno de *Google Drive* las evidencias que les habíamos pedido. Al principio no tenía claro si era porque no sabían acceder al entorno y colgar una fotografía, o bien si les costaba pensar en evidencias que no fueran textuales. Tal vez no estaban interesados por el tema tanto como lo estábamos nosotros... En sus respuestas, encontraba un poco de cada razón. Después de quince días, empezaron a subir las imágenes que se muestran en la Imagen 6. Como si se tratara de un rompecabezas sin encaje, la amalgama de fotografías hablaba del aprendizaje de modos muy distintos. Todas ellas nos revelaban otro tipo de preguntas, claves para la etnografía. ¿Qué se aprende estudiando teatro? ¿Y haciendo manualidades de manera autónoma? ¿Cuándo viajamos también aprendemos? ¿Y cuándo dibujamos? ¿Qué procesos se ponen en marcha a la hora de cocinar una receta encontrada en Internet? ¿Y al relacionarnos con personas de otras culturas?

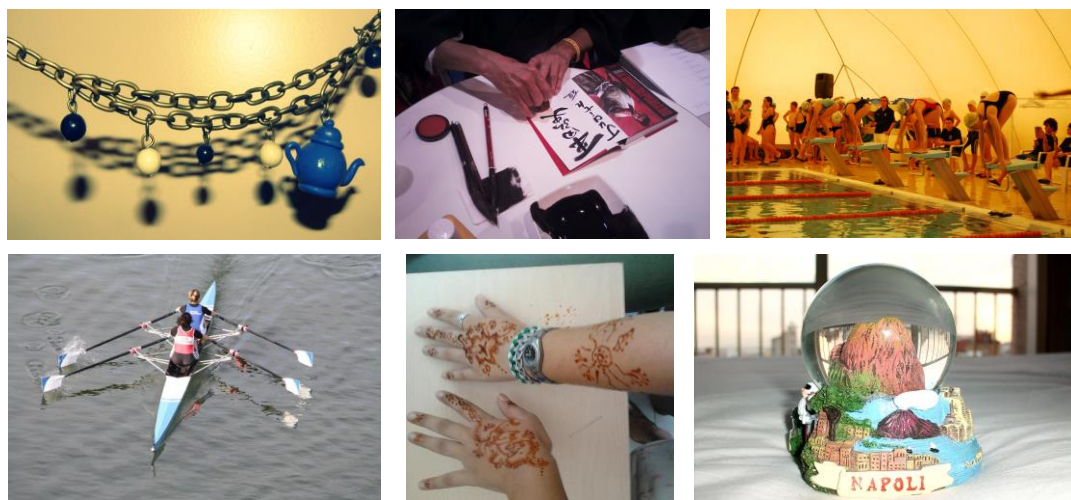


Imagen 6. Imágenes de Marta, Jith, Laia, Laurie, Elena y Ferran.

Durante las semanas que tardaron en seleccionar, hacer y colgar las fotografías, leía atentamente los relatos que habían realizado. Todos ellos introducían una temática y se relacionaban con todo lo que habíamos estado discutiendo sobre el aprendizaje, durante dos meses. Esos escritos fueron los que nos permitieron ir proponiéndoles toda una serie de estrategias para ir más allá de aquella breve introducción.

La primera fue realizar una sesión de entrevista colectiva. Durante media hora, fueron leyendo los relatos de los demás y formulándoles preguntas directamente en *Google Drive* (imagen 7). Esta actividad les resultó mucho más atractiva que la de la escritura individual, ya que estaban leyendo lo que les interesaba a los demás, cómo aprendían, qué hacían por las tardes al llegar a casa... Durante la sesión, se fueron planteando preguntas entre ellos que les ayudaron a continuar pensando. ¿Por qué decidiste hacer teatro? ¿Dibujas sola o acompañada? ¿Quién te ha enseñado?

DIBUIXAR:

Una de les activitats que faig fora de l'escola i que en dedico molt de temps és a dibuixar. Dibuixo des de que era petita. M'agraden els dibuixos que faig i les històries que veig que fan altres autors. Em va començar a agradar a causa de que la primera sèrie que vaig veure en tota la meua vida, va ser una manga, un estil de dibuix molt estès al Japó. A vegades influeixo a m'agermana i ella també comença a dibuixar. 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, em donen consells. Amb el dibuix, he conegut al padrí del meu pare, que es va interessar per mi tant bon punt va saber que dibuixava. Em va recomanar llocs per Barcelona on podria anar a estudiar i a practicar més. Mirava els meus dibuixos i m'ensenyava noves tècniques per a pintar i per a dibuixar. De vegades dibuixo per que sí, sense cap motiu, però moltes vegades dibuixo com em sento, les expressions de la cara dels personatges les canvio, 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.



Elena:

Quina va ser la sèrie de televisió que et va inspirar?

La primera sèrie que vaig veure i que a partir d'aquesta em vaig interessar pel dibuix manga, va ser "Jeanne, la lladre kamikaze". És una història amb moltes aventures, molt d'humor, romanç i també acció. Els personatges es troben molt ben definits, i hi han moments molt emotius i dramàtics.

Imagen 7. Relato de Judith, complementado a partir de la pregunta de Elena.

La segunda estrategia se me ocurrió un martes de enero, cuando me dirigía a San Carlos de la Rápita en autobús. Para aprovechar las cinco horas de trayecto semanales, traía conmigo lecturas relacionadas con la investigación. Leyendo *Doing visual research with children and young people*, la investigación de Ruth Leitch (2008) me dio una idea que resultó fundamental para el desarrollo de las etnografías: realizar un mural colaborativo con todas las imágenes. La autora manifiesta el carácter dinamizador y posibilitador que puede tener compartir la creación de un mapa, ya que en su caso les permitió una aproximación colaborativa y creativa con niños y niñas de primaria. Con Alfred lo enfocamos desde otra finalidad, que en seguida despertó el interés de todo el grupo: plasmar sus actividades de aprendizaje en un mural, para conectar, cruzar y poner en relación sus experiencias.

Durante una sesión nos dedicamos a discutir cómo debía ser aquel mural. De allí salieron propuestas como colocar sus retratos en el centro de cada nube de imágenes, para que el observador supiera a quién pertenecía cada una de ellas.

Como se puede ver en la Imagen 8, el gran número de fotografías y características del enorme mural no nos permitían mover demasiado las imágenes y relacionarlas entre sí. El efecto que tuvo en ellos, más bien tenía que ver con el *mostrar* a la escuela lo que estaban haciendo y ver plasmadas tantas horas de trabajo y discusión en un producto palpable.



Imagen 8. Mural colaborativo con las imágenes de los jóvenes, ordenadas alrededor de sus retratos. Autoría de Raquel Miño.

Para dar otro paso adelante, Alfred nos propuso una tercera estrategia que significó un giro para el proyecto, pero también mucho trabajo y toma de decisiones conjuntas. Ya en el mes de febrero, pensó que aquellas imágenes podrían servir para profundizar todavía un poco más en sus temáticas grabando en vídeo relatos orales. La idea generó una gran expectación en el grupo, en algunos casos con expresiones de rechazo y otras de ilusión. Partiendo de lo que se veía en las fotografías y de lo que habían escrito, se colocaron delante de las cámaras de Alfred y de Alba para explicar sus experiencias. Al quedarse sin palabras, los demás les hacíamos preguntas que les permitieran continuar hablando, como sucedió en este caso.

AB: Hola. Voy a hablar de mi afición, que es la fotografía. Y... Bueno, yo llevo desde pequeña haciendo fotografía porque siempre me ha gustado mucho. Lo que pasa es que desde pequeña no lo tenía como afición. Bueno, yo no pensaba que era una afición, sino que era en casos puntuales, como cuando iba de excursiones (...).

Y las fotografías que hago no las suelo ni enseñar, ni subirlas al *Facebook* ó al *Tuenti* ni nada. Muy pocas... Porque para mí es como que... No fotografío lo primero que veo, sino fotografío cosas que realmente me hacen sentir a mí alguna emoción, una sensación, un recuerdo. Y entonces eso es como si fuese un diario para mí. Lo voy haciendo poco a poco y tengo muchos álbumes (...).

AF: Tu madre dices que te regaló un libro.

AB: Sí.

AF: Y no lo has leído.

AB: Lo he mirado.

MT: De El Corte Inglés.

AF: ¿Lo puedes explicar mejor? Mmm...

AB: ¡Porque es un libro de estos de profesional! [Levantando el tono de voz]

RA: Pero explícalo empezando... Mi madre me regaló un libro...

AB: Pues mi madre me regaló un libro que es para hacer mejores fotografías, para saber más técnicas... Pues muchas cosas. ¡Pero es que me aburre! ¡A mí me gusta, pues cómo se hace, no leerlo! Porque me lío. Porque hay muchos botones y hay muchos nombres que yo no entiendo.

Entonces, pues no me gusta. Lo hojeé. Y miré fotografías, pero ya [Transcripción de la sesión 16. Alba y Alfred 19 de febrero de 2013].

Aprender dentro y fuera del instituto

Difuminando fronteras invisibles

Otro de los dilemas que encontramos a la hora de plantearles en qué consistía la investigación fue cómo situar la idea del dentro y el fuera del instituto sin que sus discursos se basaran únicamente en la dicotomía entre lo que sucede en cada lugar. Las primeras conversaciones estaban repletas de un imaginario de escuela plagada de deberes y normas y un fuera de diversión y libertad. Aun así, no todos se situaban del mismo modo, ni mucho menos. Sus aportaciones eran muy distintas, así como sus colocaciones dentro del instituto. Las tres intervenciones que he escogido para plasmar la multiplicidad de sus argumentos son las de Yassine, Marta y Elena. Incluso su actitud a la hora de intervenir era distinta. Yassine rechazaba lo que sucedía en clase, en algunos momentos mostrándose irritado cuando sacábamos temas relacionados con los profesores o el contenido de las asignaturas. Le parecía mucho más atractivo navegar por Internet para buscar lo que le interesaba. Las actividades que hacía fuera del instituto estaban muy mediadas por tecnologías digitales y tal vez por eso destacaba el mal funcionamiento de los ordenadores en el aula.

YA: Yo, dentro, poco. Paso casi todo mi tiempo buscando información... Algo que no me expliquen para el instituto. Buscarlo por Internet... Y lo del ojo [refiriéndose a una figura del mapa] es estar atento en clase. Escuchar, ya no demasiado, porque solo estando atento ya te haces una idea. Y el tema de los ordenadores, todo va fatal... Es que allí siempre... Y fuera sé demasiado. Aprendí a montar vídeos, películas, canciones... Lo de la cámara... Sé muchas cosas sobre los vídeos: efectos, cómo montar un vídeo, etcétera. Lo del móvil, casi siempre, para conectarnos [Yassine. Transcripción de la segunda sesión. 6 de noviembre de 2013].

Por otro lado, Marta valoraba mucho la formación del instituto porque tenía que ver con su futuro. Su tematización me pareció muy interesante. Para ella las clases iban primero: “básicas y principales”. Mientras fuera era donde se ponía en práctica o se demostraba lo que se había aprendido, en la vida real: “secundaria e imprescindible”.

MT: Básico y principal. Que, a ver... básico es el primer paso. Yo creo que dentro se aprende y fuera se dan a conocer tus conocimientos. Pero primero tienes que aprender unos principios y unos valores. Y básico y principal es porque primero creo que va esto: una enseñanza, un saber estar. Y secundario e imprescindible, porque es muy importante saber. Secundario porque ya has pasado por una enseñanza e imprescindible porque es muy importante la vida fuera [Marta. Transcripción de la segunda sesión. 6 de noviembre de 2013].

Una tercera visión era la de Elena. En la primera sesión nos contó que algo que le gustaba hacer fuera del instituto era pensar, una actividad que consideraba que no siempre hacía dentro. En su intervención se notaba que había dedicado tiempo a pensar en el mapa que Alfred les había dado, porque la tenía inquieta aquello de IN-OUT. En su intervención nos dejó a ambos perplejos, ya que su concepción en seguida desdibujó esa dicotomía que nos preocupaba entre el dentro y el fuera de la escuela secundaria. Podíamos ver cómo hacía un gran esfuerzo para ordenar sus ideas y expresar la relación entre el dentro y el fuera a través

de una metáfora: dos anillos de boda. No tienen sentido si están separados, así como ambos espacios tampoco lo tienen. Deben alimentarse el uno al otro, en una relación simbiótica.

EL: ¿Yo? ¿Empiezo? Yo el otro día comenté que una de las cosas que me gustaban era pensar. Y me puse a reflexionar sobre el proyecto este. Y encontré una relación entre el proyecto y unos anillos de alianza de novios, [todos ríen y tiene que parar de hablar un instante] porque representan un anillo interpuesto en otro y queda un agujero en medio.

AF: Un espacio como de intersección, ¿no? [Pregunta interesado].

EL: Sí. Y ese espacio es lo que une los otros dos, por decirlo. Es decir, que los dos anillos por separado no simbolizan nada y uno encima del otro tampoco acaba de ser bueno. Entonces el agujero que queda allí dentro lo veo un poco como una simbiosis [Elena y Alfred. Transcripción de la segunda sesión. 6 de noviembre de 2013].

Todos sus compañeros habían intentado aguantar las carcajadas mientras Elena intervenía, aunque algunos habían empezado a reír con disimulo o a compartir miradas de extrañamiento. Cuando mencionó el término “simbiosis” ya no pudieron aguantarlo más y sus esfuerzos por hacerse entender se perdieron entre las risas y los gritos de todos ellos. “¿Pero eso qué es? ¡Simbiosis! ¡jajaja! ¿Qué dices Elena?”, Todavía entre comentarios, ella trataba de alzar su voz para explicar lo que quería decir una relación simbiótica, a partir de un ejemplo entre un árbol y una seta. Pero esto todavía les pareció más divertido. Aun así, esto no impidió a Elena que terminara de explicarse.

EL: Para que haya una relación, hace falta que tanto el fuera como el dentro quieran que suceda esta simbiosis. Por lo tanto, los profesores tendrían que querer que hubiera una relación con el fuera.

A pesar de que ni siquiera Alfred, Elena y yo pudiéramos evitar contagiarnos de la divertida escena que se había dado, su aportación fue clave para empezar a construir una relación entre el dentro y el fuera de la escuela secundaria. No era posible hablar del fuera y del dentro como si fueran espacios aislados, puesto que son parte de una misma vida. El reto era encontrar qué había en este “agujero” que quedaba en medio.

Los casos que nos fueron narrando a lo largo del curso situaron distintos tipos de relaciones entre lo que aprendían dentro y fuera. Marta partía de lo aprendido en clase para explotarlo fuera y viceversa. Con gran autonomía buscaba recetas o vídeos por Internet para hacer manualidades, cómics, collages, platos... Muchas de estas actividades tenían lugar en casa, pero a la vez lo que aprendía se veía reflejado en espacios escolares, como por ejemplo en Educación Visual.

Otro tipo de relación es el que situaba María. En lugar de existir una convergencia, narraba una contradicción, dos mundos que en su opinión se daban la espalda. Ella escuchaba, cantaba y componía canciones, pero por otro lado estas habilidades no tenían cabida en clase. Música era una de las asignaturas que menos le gustaba, puesto que no tenía nada que ver con lo que ella apreciaba de la música.

A medida que nos íbamos dando cuenta de estas sinergias, desdibujábamos cada vez más nuestra concepción de que las experiencias dentro del instituto están aisladas de las de fuera. Es difícil identificar los momentos en que cada uno de ellos empezó a profundizar en esto, pero en febrero, cuando se sentaron delante de una cámara para explicar cómo aprendían, supimos que durante los últimos meses, alguna cosa había cambiado. En las primeras sesiones, hablar de sus vidas era hablar de *normalidad*. Muchas veces consideraban la lectura, la música, el deporte, la reflexión o las relaciones con otros dentro de esta idea de “tener una vida normal”. Esta cotidianidad se fue desvaneciendo para empezarse a cambiar por “aquello que nos interesa, que queremos compartir con otros, que nos afecta, que nos extraña, que nos preocupa”.

Aprender investigando

Preparar el informe del proyecto para el instituto

Cuando nos alcanzó el mes de marzo, todos los jóvenes habían construido distintos relatos multimodales sobre su propio aprendizaje. Sabíamos que en junio tendríamos una semana entera para dedicarnos a terminar de dar forma a las etnografías, ordenar todas las evidencias y convertirlas en un informe de grupo que diera cuenta de todo lo que habíamos investigado, aprendido y compartido.

La presentación del trabajo también se realizó a través de distintos lenguajes. Por un lado, elaboraron una memoria escrita que recogía; a) sus relatos (textos y fotografías), una introducción al proyecto; b) las fases que componían la investigación y c) algunas reflexiones comunes sobre el aprender dentro y fuera del instituto e individuales del proceso. Además, presentaron un vídeo elaborado conjuntamente pero con una gran implicación por parte de Yassine y Alfred. Lo hicieron a través de un CD con el informe escrito, pero también presencialmente, cuando presentaron en junio el proyecto delante de un tribunal formado por profesorado del instituto.

Las dinámicas que se produjeron durante esta semana de trabajo estuvieron muy marcadas por el calendario y los horarios lectivos. Por lo tanto, las sesiones estaban más estructuradas y sabíamos que en una semana debíamos entregar el proyecto. No fui la única que notó esta presión sobre los hombros, sino que la disposición del grupo para trabajar también cambió completamente. Ya no estábamos en horario extraescolar y ya no veníamos a discutir sin rumbo: debíamos definir cómo nos estructurábamos y organizábamos.

Sorprendentemente, fue mucho más sencillo de lo que imaginaba. En seguida empezaron a trabajar de manera autónoma o en equipo; rehaciendo sus escritos, discutiendo, editando vídeo o redactando lo que habíamos discutido previamente. Si bien nosotros guiábamos el proceso de realización, íbamos planteando algunas preguntas o actividades para propiciar la discusión, eran ellos los que se sentaban al ordenador para dar forma a todo lo que habían trabajado. Es por eso que en este último apartado se recogen sus propias voces a través del proyecto de investigación de cuarto de ESO, pues sus percepciones y conclusiones hablan por sí mismas.

En primer lugar, ordenar todas las ideas que habíamos discutido, ponerlas por escrito y en un vídeo fue lo que les permitió observar con perspectiva qué sentido tenía lo que habíamos hecho y dónde habíamos llegado. Como explicitó Judith, durante los meses que estuvimos investigando, a veces conectábamos con la temática y otras no acabábamos de comprender muy bien lo que hacíamos y hacia dónde nos dirigíamos.

Al principio de la investigación, no le encontraba un sentido claro, ya que el objetivo de la investigación es un poco abstracto. No se puede encontrar en nuestra vida en el día a día, actualmente. Pero después de hacer todo el trabajo me di cuenta de muchos hechos invisibles que se pueden encontrar en el instituto y motivaciones que tenemos en nuestro OUT que se podrían incluir en nuestro día a día como estudiantes [Trabajo de investigación del grupo para el instituto. *Reflexiones de Judith*. 19 de junio de 2013].

Este objetivo algo abstracto no únicamente fue complicado de comprender, sino también de hallar. Podrían hacerse decenas de investigaciones distintas entorno al aprendizaje dentro y fuera del instituto. ¿Cuál quisimos hacer nosotros? Si bien investigar tiene como finalidad comprender y mostrar, el aprender era otro objetivo transversal que nosotros planteamos.

Como dice Judith, lo más importante del proyecto fue el llegar a ser capaces de ver aquello que antes parecía invisible y que tan importante resulta para ellos.

Nuestro grupo ha llegado a la conclusión de que se trata de una pequeña investigación para saber cómo aprendemos los adolescentes de hoy en día, cómo son nuestras motivaciones, qué hacemos fuera del instituto, nuestras ilusiones y sueños y así poder buscar los errores que hacen poco a poco en la educación y los adolescentes no se decaigan y buscar otra forma de enseñanza basándose más en nosotros y no en finalidades que en ocasiones no nos motivan y no nos hacen llegar a ningún lugar [Trabajo de investigación del grupo para el instituto. *¿Qué es el IN/OUT y cómo llegó a nosotros?* 19 de junio de 2013].

Para la elaboración del trabajo, discutimos en grupo acerca de las implicaciones de aprender dentro y fuera de las clases. Después de ocho meses analizando sus entornos no formales de aprendizaje, eran mucho más conscientes de todo ello. Por eso otra de las partes reflexivas del trabajo consistió en describir y relacionar algunos términos como *amistad* o *relación*, en las aulas y fuera de ellas. En el diagrama 2 se puede ver cómo ponían en diálogo ambas nociones.

Noción	Dentro	Fuera
ESFUERZO	El esfuerzo dentro del aula a la mayoría no nos gusta mucho, pero lo tenemos que hacer para conseguir el trabajo que queremos hacer de mayores y sacar unas buenas calificaciones finales. El esfuerzo en el instituto, la mayoría, lo hacemos por obligación.	También nos esforzamos por una afición o alguna otra cosa. Pero la diferencia que hay es que cuando nos encontramos en el instituto lo hacemos por obligación. En cambio, cuando es para una afición, lo hacemos porque nos apetece y porque queremos mejorar y perfeccionar lo que hacemos.

Diagrama 2. La noción de *esfuerzo*, dentro y fuera del instituto. Trabajo de investigación del grupo para el instituto. *Relación IN/OUT*.

A partir de generar estas relaciones, nos planteamos la posibilidad de fomentar en el instituto este interés por aprender, mejorar y perfeccionar que ellos relacionaban con el teatro, el dibujo o la música. Como reflexión que englobó el debate, la siguiente cita escrita entre varios de ellos plantea que el instituto podría ser un lugar en que los estudiantes tuvieran más posibilidades para aprender, crear y descubrir.

Nos lo dan todo tan avanzado que no tenemos iniciativa para hacer las cosas. Después de hacer muchos debates surgió una idea interesante, la cuál era que en el instituto todo está muy pautado, y al estar todo tan descubierta, los adolescentes no tienen iniciativa para aprender y descubrirlo por ellos mismos. En cambio, en el OUT tenemos más iniciativa ya que está todo por hacer, y una vez aprendes una cosa, tienes más motivación para adquirir nuevos conocimientos [Trabajo de investigación del grupo para el instituto. *Mejoras dentro del IN*. 19 de junio de 2013].

Como explico al inicio de este texto, partir del momento en que los jóvenes alzaron el brazo para participar no ha fue fortuito. Del mismo modo, tampoco lo es terminar hablando de uno de los objetivos de la escritura de este relato, que no podría expresar mejor que con las palabras de Maria².

Después de terminar la investigación miro atrás y veo que el esfuerzo que hicimos durante el curso mereció la pena y que con este crédito hemos dado una parte de los frutos. Pero espero

² El nombre de Maria es sin acento en catalán.

que esto no quede aquí y se lleve a muchos otros lugares, que lo vean tanto profesores como estudiantes y que por lo menos aprendan alguna cosa [Trabajo de investigación del grupo para el instituto. *Reflexiones de Maria*. 19 de junio de 2013].

Emergencias

Dos características de la etnografía que traspasan el relato son la flexibilidad y la adaptación constantes que implicó aproximarnos a la cultura de aprendizaje de los jóvenes. Hammersley y Atkinson (1994) hicieron referencia a la dificultad implícita en una investigación cuyo curso no está predeterminado y a las posibles emergencias de sus caminos inciertos. Por ello, una de las aportaciones principales de la etnografía es construir conocimiento sobre lo que *realmente* nos es desconocido. Aunque no se trate de teorías generalizables, sino más bien sustantivas y transferibles a otros contextos, en este caso, socioeducativos. Persiguiendo este fin, a continuación se recogen las consideraciones que surgen de cada uno de los apartados del relato.

- Al poner por escrito el proceso de “hacer de la investigación de la universidad, nuestra propia investigación” se evidenció la complejidad de compartir una etnografía con jóvenes, pero también de poner palabras a la experiencia. Hallar un objetivo común con los participantes, más allá de los que venían dados por el instituto y la Universidad de Barcelona, implicó tiempo, pero a la vez fue lo que nos permitió trabajar juntos. Ambas instituciones reclamaban rigor académico y la entrega de informes, pero realmente ¿para qué estábamos nosotros allí? Descubrir la respuesta durante el tiempo que duró la colaboración no fue únicamente un reto para los jóvenes, sino también para los propios investigadores.
- La trayectoria incierta a la que hicieron referencia Hammersley y Atkinson implicó otra dificultad para el grupo. ¿Cómo diseñar una investigación que nos permita sorprendernos? Se trataba de realizar un proyecto con jóvenes sin prescribirles qué tenían que hacer, sino únicamente brindándoles herramientas para que escogieran qué y cómo querían hacerlo. Las estrategias y las dinámicas que se pusieron en juego a lo largo de los primeros meses no únicamente resultarán familiares a otros etnógrafos, sino a cualquier educador que se lanza a generar proyectos de indagación con sus estudiantes. Desde el rigor académico, pero también desde la incertidumbre, la toma de decisiones y la negociación constantes.
- La escuela secundaria no siempre responde a una estructura que permita la flexibilidad, la sorpresa y la reconstrucción. Tal vez por esta razón, resultó muy complejo que las sesiones que compartimos con los jóvenes no estuvieran tan guiadas por nosotros, como por ellos mismos. Al analizar las transcripciones, me di cuenta de que al principio las intervenciones de Alfred y las mías parecían eternos monólogos, mientras que al pasar el tiempo, eran los jóvenes los que se autorizaban a preguntar, a contar y a decidir.
- Como observamos a lo largo de la investigación, el texto escrito es uno de los muchos lenguajes que los jóvenes utilizan a la hora de aprender. Pero lo más interesante fue prestar atención a cómo construían sus relatos. Respetar la multiplicidad de lenguajes implicó que durante las sesiones no solo trabajáramos con escritos, sino con imágenes, vídeo, sonidos, gestos, colores, formas... Esto nos permitió pensar, narrar y mostrar utilizando distintas modalidades de expresión y comunicación (Cope y Kalantzis, 2000; Lankshear y Knobel, 2008), pero también explorar las implicaciones de los alfabetismos múltiples en el aprendizaje.
- ¿Cómo difuminar una frontera invisible? ¿Cómo hacerlo cuando uno ni si quiera es consciente de su existencia? Fue el propio grupo el que definió las implicaciones de las nociones *dentro* y *fuera* del instituto. Al inicio situaban las características de ambos espacios, pero finalmente pasaron a hablar de las relaciones que existían entre ellos, completamente inseparables. Contar sus experiencias fuera del instituto les llevó a dejar de considerar que sus vidas *eran algo normal* para pasar a hablar de lo extraordinario de cada uno de los casos.
- Otra característica clave de la etnografía es que sus participantes no únicamente forman parte de la investigación, sino que se ven inmersos en un proceso de aprendizaje y crecimiento personal. Estos instantes de conexión, reflexión y deconstrucción están muy presentes al final del relato, cuando se explicita cómo redactaron la experiencia para convertirla en el informe de investigación para el instituto. Lo que su lectura pone en evidencia es que a veces no es necesario poner otras palabras a

lo que nos dicen los jóvenes. A veces es mucho más revelador escucharlas atentamente. Entonces vemos que más que respuestas, lo que nos revelan son nuevas preguntas para continuar explorando.

Referencias bibliográficas

Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge.

Hammersley, M y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.

Leitch, R. (2008). Creatively researching children's narratives through images and drawings. En: Thwomson, P. (ed.) *Doing visual research with children and young people* (37-58). Londres: Routledge.

Porres, A. (2011). *Subjetividades en Tránsito. La relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos en torno a la cultura visual*. Tesis doctoral. Facultat de Belles Arts. Universitat de Barcelona.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. London: Continuum London.

Aprendiendo a investigar etnográficamente en un contexto de segregación

Paulo Padilla Petry y Joan-Anton Sánchez Valero

Introducción

El presente relato etnográfico es un intento de dar cuenta de nuestra experiencia de investigación en el Instituto de Secundaria El Palau de Sant Andreu de la Barca. Está basado en nuestros diarios de campo y fotografías así como en las observaciones, entrevistas, presentaciones, esquemas y dibujos hechos por los jóvenes que participaron del proyecto. En las reuniones con todo el equipo del proyecto IN-OUT se decidió que cada relato etnográfico tendría un foco y que el nuestro sería la segregación, es decir, la opción por la cual en un grupo de 4º de ESO se concentran los alumnos con necesidades educativas especiales, de manera que este grupo recibe la mitad de alumnos que los otros tres grupos de 4º. La participación de dos jóvenes considerados como “especiales” en nuestro grupo de jóvenes fue sin duda una de las marcas de nuestra experiencia, pero no la única ni necesariamente la más importante. En este relato intentamos hablar de nuestra investigación etnográfica sobre el aprendizaje y la comunicación de los jóvenes dentro y fuera del contexto escolar, pero también de cómo aprendieron a investigar etnográficamente. Decidimos empezarlo por nuestra inserción en la institución y las relaciones con sus profesionales ya que ellas antecedieron nuestro contacto con los jóvenes, delimitaron nuestra actividad, determinaron de alguna manera las relaciones establecidas con los jóvenes y explican parcialmente el contexto en el que se hizo la investigación. Por razones similares, decidimos seguir nuestro relato hablando de nuestra relación con los jóvenes.

El principio

Desde su planteamiento inicial, el proyecto IN-OUT preveía la realización de etnografías con grupos de jóvenes en sus centros. Sin saber qué centros participarían en la investigación, teníamos nuestras expectativas sobre qué nos encontraríamos. Desde luego, la idea de realizar una etnografía con jóvenes de cuarto de ESO requería la colaboración de la institución y de los jóvenes. Como la investigación que realizarían los jóvenes correspondería al proyecto de investigación, que es una exigencia curricular para todos los estudiantes de este curso, podíamos suponer que no sería difícil contar con la colaboración de la institución y el interés de algunos jóvenes por realizar una investigación distinta a las que están acostumbrados. A medida que se acercaba el inicio del trabajo de campo en los centros y discutíamos en nuestras reuniones los protocolos que seguiríamos los investigadores en cada caso, empezamos a tener una idea más clara de las posibles dificultades y obstáculos que nos encontraríamos.

Nosotros fuimos los últimos en empezar el trabajo de campo y por eso ya contábamos con las experiencias del resto de los colegas, lo que nos permitió introducir pequeños cambios en nuestro protocolo de interacción con los jóvenes. También ya teníamos información sobre algunas características del trabajo en otros centros que nos preocupaban: jóvenes poco motivados y poco informados sobre el proyecto, profesorado que interfería demasiado en las actividades de investigación o dificultades para concertar los horarios destinados a la investigación.

El instituto de secundaria El Palau fue desde el principio una de las instituciones que participarían gracias al interés y participación de María José, una profesora del centro, en el equipo del proyecto. Sin embargo, después de un tiempo sin noticias de ella, no sabíamos si el instituto realmente participaría o no en la investigación. Nosotros esperábamos que se aclarara la situación sin saber exactamente qué instituto nos tocaría. Finalmente, cuando todos los otros grupos de investigadores ya habían empezado su trabajo y algunos ya contaban con semanas de experiencia, supimos que María José seguía colaborando con el proyecto y que El Palau nos ofrecía una posibilidad real de llevar a cabo la investigación.



Imagen 1: Aspecto exterior del Instituto El Palau. Autoría de Joan-Anton Sánchez

La relación con la institución y las personas que la integran

El Instituto de Secundaria El Palau es uno de los dos institutos públicos de Sant Andreu de la Barca, un pueblo de 26.000 habitantes (Idescat, 2008) a 20 kilómetros de Barcelona. El instituto se encuentra prácticamente en la frontera de una zona residencial con una zona industrial, delante de un supermercado de tamaño mediano y a una manzana del edificio central de la Guardia Civil en Cataluña. Esto implica que muchos alumnos del instituto sean hijos de guardias civiles. El Palau también es el nombre de una estación de tren de cercanías que está a unos 200 metros del instituto.

En nuestra primera visita al centro, los dos fuimos con nuestros respectivos coches y no tuvimos dificultades significativas para encontrarlo. Paulo pasó primero por otro instituto público de Sant Andreu de la Barca que está cerca de otra estación de cercanías. El pueblo era prácticamente desconocido para los dos. Nos llamó la atención por parecer arreglado, bonito y, aparentemente, no tener grandes contrastes socioeconómicos. Como el instituto El Palau participaba de la investigación por ser una institución de secundaria pública en la zona periférica de Barcelona y porque María José facilitaba la negociación con la dirección, la situación socioeconómica de Sant Andreu de la Barca no era inicialmente relevante para la investigación. Seguramente, otro instituto público en un pueblo con otras características socioeconómicas tendría una población de alumnos distinta.



Imagen 2: Edificio de la Guardia Civil de Sant Andreu de la Barca. Autoría de Joan-Anton Sánchez

El instituto nos pareció bastante cuidado y muy amplio. Todos los espacios parecían proyectados para muchas personas y una pantalla en el vestíbulo de entrada del edificio mostraba las imágenes de diversas cámaras distribuidas por los pasillos del centro. La sensación de controlar y ser controlado parecía inevitable. Sin embargo, llamaba la atención que las imágenes de las cámaras estaban disponibles para todos y no solo para los conserjes o el equipo directivo, por ejemplo. Cualquier alumno o profesor podía buscar algún amigo o conocido en las imágenes de los pasillos y de los patios. Así, la sensación de control se mezclaba con otra de transparencia democrática. En nuestra primera visita, fuimos recibidos por María José que nos presentó al director, a la coordinadora pedagógica y a otras personas más con las que nos cruzamos por los pasillos.



Imagen 3: Vestíbulo del instituto El Palau. Autoría de Joan-Anton Sánchez

En la primera conversación con el director, nos preguntó de dónde conocíamos a María José y nosotros le explicamos su participación en un proyecto anterior del grupo, denominado School+. El director no lo recordaba, pero nos dijo que confiaba en las iniciativas innovadoras de María José y nos deseó un proyecto provechoso. La fugacidad de las innovaciones evidenciada por la conversación con el director nos hace pensar sobre lo que quedará para la institución de nuestra investigación con los jóvenes. ¿Otra iniciativa provechosa e interesante que será totalmente olvidada y no generará cambios en la institución a parte de posibles futuros contactos con los profesionales implicados? María José es una de esas personas que participa de experiencias innovadoras y nos facilitó el acceso al centro, pero la confianza del director puede estar relacionada a la cantidad de propuestas que llegan a los centros y a las dificultades que tienen para integrarlas dentro de su cotidianidad.

En una reunión en la universidad, María José nos dijo que los voluntarios eran seis alumnos de 4º de ESO; dos chicos y dos chicas de un grupo ordinario (“de buen rendimiento académico”) y un chico y una chica de un grupo más reducido que concentraba los alumnos con más dificultades de aprendizaje o que tenían necesidades educativas especiales. En el caso de El Palau, estos dos grupos de alumnos pertenecían, respectivamente a las clases B y A. Como se puede deducir, los grupos B, C y D estaban formados por alumnos sin necesidades educativas especiales mientras el grupo A reunía a todos los que de alguna manera desafían a la escuela regular y acaban por poner en evidencia las carencias del sistema cuando se encuentra con chicos y chicas que aprenden de una manera distinta de la mayoría o no aceptan tan fácilmente las consignas disciplinares (Bailey, 2014).

Las tutoras de los dos grupos nos fueron presentadas el primer día, pero no hubo entonces oportunidad de conversar con ellas. En la cuarta sesión, un mes y diez días después de nuestra primera visita al centro, tuvimos una reunión con María José para tratar precisamente de cómo sería la participación de las tutoras en el proyecto. En esa conversación ocupábamos tres posiciones distintas: a) María José buscaba explicarnos la necesidad de informar a las tutoras y de permitir su participación para que el proyecto fuera factible, b) Paulo intentaba reducir esa participación y limitar la información a la que fuera necesaria para no comprometer la libertad de expresión y la participación de los jóvenes, c) Joan-Anton se preocupaba en encontrar una solución que fuera buena para las dos partes: dar información y permitir la participación de

las tutoras sin interferir demasiado en la investigación de los alumnos. María José repetidamente nos recordaba la importancia de contar con la participación y comprensión de las tutoras ya que, de no ser así, no tendríamos las condiciones necesarias para realizar el trabajo. En realidad, nosotros esperábamos la participación de las tutoras en esa reunión y finalmente acordamos que les enviaríamos un mensaje con una descripción breve de las sesiones realizadas y que nos encontraríamos con ellas antes de la próxima sesión para hablar del desarrollo de la investigación. Una parte importante de nuestra investigación era poder realizar un proyecto con los jóvenes que no fuera la reproducción de un trabajo escolar, que no siguiera las mismas reglas y que diera a los jóvenes una oportunidad de investigar y expresar sus saberes sobre el aprendizaje que ocurre dentro y fuera del espacio del instituto. Por eso, la participación de las tutoras nos causaba cierta aprensión. La tensión entre el contexto de investigación ideal y lo que encontramos en el Palau no fue en realidad excesiva. Sabíamos por la experiencia de nuestros compañeros en otros centros que la interferencia de los profesores podría ser excesiva, pero que la indiferencia de la institución hacia el proyecto también podía traer problemas. Lo que nos decía María José era razonable y sabíamos que sería necesario adaptar nuestro proyecto a la realidad de los centros que participasen en la investigación.

El control del profesorado sobre todo lo que ocurre en horario escolar conlleva saber dónde están sus alumnos, qué están haciendo, con quién y cómo eso encaja en el currículo. La última pregunta tiene que ver con el aprendizaje de los jóvenes, pero también con la enseñanza, en el sentido de que el currículo prevé contenidos y competencias que deben ser enseñadas. ¿Qué parte del currículo se está enseñando a los jóvenes con la experiencia de la investigación que llevamos al centro? Obviamente, no es parte del currículo de secundaria aprender a realizar una investigación etnográfica como la nuestra y la posible subversión o alteración de una cierta normalidad que podía introducir nuestra investigación, estaba implícita en la reunión que tuvimos con María José. La participación de las tutoras y la información facilitada por nosotros tenían como uno de sus objetivos suavizar el posible carácter subversivo de la investigación y dar al centro garantías relativas al aprendizaje de los jóvenes que participasen en el proyecto.

Como consecuencia directa de nuestra decisión de limitarnos a enviar un mensaje a las tutoras explicando todo lo que habíamos hecho y haríamos con los jóvenes, o por pura coincidencia, recibimos la noticia de la cancelación de los dos próximos encuentros por otras actividades de los grupos y de que el tercer encuentro tampoco ocurriría porque era festivo. La interrupción de tres semanas fue compensada posteriormente por encuentros extra que pedimos. Estaba claro que el centro continuaba con las puertas abiertas y el proyecto seguía adelante, pero la coincidencia de la cancelación con nuestra decisión nos hizo dudar de nuestra decisión y confirmó el control de la escuela que podía programar otros eventos en los horarios que teníamos con los alumnos a pesar de lo que habíamos concertado.

En la quinta sesión, dos meses y cuatro días después de nuestra primera visita al centro, Joan-Antón tuvo una reunión con la coordinadora de cuarto de secundaria y le explicó el proyecto. En la sesión siguiente, nos encontramos con María José y con Sandra, la tutora del A. Aprovechamos la media hora que tenían para merendar para conversar sobre el proyecto. Tuvimos otras reuniones como esa, pero siempre con Sandra, nunca con Rosa, la tutora del B. *Así, nos sentamos los cuatro a conversar mientras las dos profesoras aprovechaban para merendar. La sensación de que perturbábamos su hora de descanso parecía inevitable, porque no comíamos nada mientras las dos tenían que hablar con nosotros y comer a la vez. Desde luego, educadamente nos preguntaron si queríamos algo y los dos dijimos que no, pero la diferencia entre las posiciones ocupadas por ellas y por nosotros parecía acentuarse por esa diferencia (Diario de campo 18/2/2013).*

Las diferencias entre el profesorado del centro y nosotros se evidenciaba por quién almorzaba y quién no, pero también de otras maneras. Nosotros llegábamos al centro a la hora de descanso, mientras ellas ya estaban allí desde muy temprano. Tenían que aprovechar el descanso para almorzar mientras nosotros nos marcharíamos después de una hora de trabajo con los jóvenes. En consecuencia, la diferencia entre comer en la reunión o no indicaba también la diferencia de pertenencia al centro que había entre ellas y nosotros.

La diferencia de interés y participación entre Sandra y Rosa nos llamó la atención durante toda nuestra estancia en el centro. Lo que podía ser interpretado como una muestra de confianza de Rosa en nuestro trabajo, ya que no nos controlaba y no pedía información, también podía ser considerado como falta de

interés por lo que hacían sus alumnos con nosotros. La falta de control, sin embargo, no era total ya que el trabajo final de los alumnos sería evaluado por las dos tutoras. Sandra en las reuniones con nosotros buscaba básicamente saber cómo iban sus alumnos y se alegraba nítidamente con las “buenas” noticias sobre la participación de sus dos alumnos.

Más tarde, con la llegada de Sandra, hablamos de la presentación de todos los grupos en la UB el 10 de abril. Las dos parecían bastante ilusionadas y María José sugirió la elaboración de invitaciones para las familias. Luego, Sandra me dijo que Erica y Sergio estaban dejando de venir a la clase de catalán para realizar el trabajo con nosotros y que Sergio estaba un poco preocupado por sus notas. Así que ella quería una evaluación nuestra sobre el trabajo de Erica y Sergio. Como ya le habíamos comentado otro día que trabajaban muy bien con nosotros y como les hablábamos en catalán y ellos escribían en catalán, quería que yo le dijera algo que le ayudase a dar una nota a Sergio y Erica en catalán. La pregunta me sorprendió en cierta manera porque no quedaba claro si debería evaluar el catalán de los dos o su implicación en nuestra investigación. Comenté entonces que sí, que había muchas faltas de catalán en sus textos, pero reiteré que su participación en el proyecto era excelente, que Erica había realizado muchos progresos en su participación en el grupo y que Sergio siempre se había destacado por sus reflexiones ponderadas. Sandra pareció contenta con las palabras elogiosas y me dijo que con eso bastaba. Me quedé con la impresión de que, en parte, buscaba argumentos para mejorar sus notas aunque el catalán en realidad no importaba tanto como la actitud de los jóvenes con nosotros (Diario de campo 11/3/2013).

La petición de evaluación de Sandra no nos pareció tanto un intento de control del catalán aprendido en nuestras actividades, sino más bien una búsqueda de otra mirada positiva (a parte de la suya) sobre sus alumnos. Sandra siempre mostraba una actitud protectora hacia sus alumnos y nosotros generalmente elogiábamos la participación, los progresos y la implicación de los jóvenes del A, por ello pensamos que con su petición esperaba que le diéramos una evaluación positiva de ellos. Sin embargo, los argumentos que utilizó para pedirnos una evaluación del catalán de sus alumnos fueron un tanto curiosos: porque faltaban a la clase de catalán para realizar el trabajo y lo utilizaban para comunicarse con nosotros y para escribir. Mientras nuestra relación con la tutora del B era prácticamente inexistente, la relación con Sandra era básicamente de intercambio de información. Ella nos explicaba todo lo que pedía o pediría a los alumnos que estuviera relacionado con nuestro trabajo y nosotros hacíamos lo mismo.

Nuestra relación con la institución tiene sin duda muchos matices. Éramos profesores universitarios que representaban a un grupo de investigación en educación asociado a prácticas innovadoras y a una visión crítica de los aprendizajes que se producen dentro y fuera de la escuela. Nos proponíamos orientar y también evaluar el proyecto de investigación de cuarto de ESO que era obligatorio para todo el alumnado. Con eso, una parte del trabajo del profesorado quedaba en nuestras manos, lo que significaba menos trabajo para las tutoras, pero también implicaba depositar su confianza en que la investigación que orientaríamos valdría como un trabajo curricular. No íbamos a realizar observaciones de clases o de reuniones y tampoco íbamos a entrevistar al equipo docente. Los jóvenes que orientábamos sí que observaron el patio y clases de otros grupos, y no tuvieron dificultades para conseguir las autorizaciones necesarias para tal fin. En algún momento, escuchamos alguna broma de algún profesor sobre nuestra asistencia al centro, como si ya fuéramos parte efectiva del equipo docente. Comparada con otras investigaciones realizadas por nuestro grupo de investigación consolidado (Esbrina), la presente investigación no representaba una amenaza al centro y tampoco significaba cambios significativos en la rutina escolar.

Cuando los jóvenes presentaron sus trabajos a sus respectivos tribunales (uno para los dos del A y otro para los cuatro del B), estábamos presentes nosotros, la tutora del respectivo grupo, María José y un profesor del instituto que era totalmente ajeno al proyecto. La presentación de los jóvenes del A fue un tanto titubeante. Delante de la inseguridad de los jóvenes, todos los profesores presentes intentaban ayudar a través de preguntas y comentarios que servían para aclarar o detallar mejor algunos aspectos del trabajo. Todos, con la excepción del referido profesor externo, lo que daba la impresión de que estábamos presentando el proyecto al profesor que no había tenido relación con el proyecto, que se mantenía callado. Al final, después de que los jóvenes ya se habían marchado, nos comentó que la nota tenía que ser muy baja porque el trabajo estaba bastante incompleto y les faltaba dominio de la expresión a los jóvenes. Aunque todos, con excepción de la tutora, estábamos parcialmente de acuerdo con él, es razonable asumir que también se estaba evaluando nuestro trabajo de orientación. Esto no se repitió con el grupo B. Con una

presentación mucho más segura y fluida, los jóvenes del B contestaron a varias preguntas sin necesitar de mucha ayuda. Sin embargo, el primero en preguntar fue precisamente el miembro del tribunal que no conocía el proyecto previamente y les preguntó sobre el aprendizaje curricular dentro y fuera de la escuela. Los jóvenes le contestaron, pero uno de nosotros acabó por complementar la respuesta dada por los jóvenes. De una manera general, los comentarios del tribunal fueron muy positivos y se mostraron interesados por el trabajo realizado.

Como se aprecia, las presentaciones de los trabajos en el centro no llegaron a más que dos profesores del centro ajenos al proyecto. Mientras Sandra y María José asumieron el proyecto como suyo, lo mismo no se puede decir de Rosa. En ese sentido, no hubo cambios y las personas implicadas en el proyecto fueron las mismas desde el principio hasta el final. Eso dice también de nuestra relación con la institución que quedó bastante limitada a las personas implicadas (María José y Sandra).

Formando jóvenes como etnógrafos: el proceso

En este apartado se explicitarán las diferentes fases del proceso de formación de los jóvenes como etnógrafos. Los aprendizajes más relevantes sobre el *in* y el *out*, que los jóvenes consideran han adquirido al participar en la investigación, se incluyen en el apartado final.

En la primera sesión se planteó a los jóvenes que pensarán en una representación gráfica, en formato DIN A3, de sus intereses dentro y fuera del instituto, que una vez realizada tendrían que explicarla a sus compañeros.

Después, nosotros preguntamos: ¿Cómo lo veis? ¿Por qué queremos eso?

Después de un momento de silencio, Sonia dijo que nosotros queríamos saber cómo se aprende más fácilmente y que hay una interferencia entre la vida dentro y fuera de la escuela (Diario de campo 10/12/12).³

En la siguiente sesión, Paulo justificó la realización de una representación gráfica sobre sus aprendizajes dentro y fuera del instituto, explicando que en nuestro grupo de investigación en la universidad siempre empezamos las investigaciones con una reflexión sobre nuestra implicación en el tema. Joan-Anton concretó las características de dicha representación indicando que cada uno podía preparar su esquema como quisiera, dibujando, enganchando imágenes o fotografías, escribiendo...: "Al final [Joan-Anton], pregunta si tienen dudas y Massiel dice que lo tiene claro. Sonia pregunta si no puede ser un mural y le decimos que es una forma de hacerlo" (Diario de campo 17/12/12).

El siguiente paso fue introducirlos en la necesidad de disponer de unas evidencias en la investigación como el diario de campo. Para ello se realizó una puesta en común en la que se preguntó a los jóvenes qué evidencias, actividades y herramientas pensaban que había que recoger en esta investigación: "*Sonia dice que el trabajo escrito, Massiel habla de fotos y Sonia habla de vídeos y entrevistas*" (Diario de campo 21/1/13). Joan-Anton volvió a introducir el diario de campo, diciendo que como en toda investigación etnográfica, cada uno de los miembros del grupo ha de hacer el suyo cada día, recogiendo lo que se ha hecho y aprendido en cada sesión. Paulo reafirmo la necesidad de tener evidencias e indicó que las notas de campo serían una de las evidencias de esta investigación. En diferentes sesiones retomamos el tema de los diarios de campo. Debido a la ausencia de reflexión que mostraban sus textos, Paulo explicó que en ellos se ha de incluir una descripción de lo que se ha hecho y una reflexión sobre esto.

En las siguientes sesiones se trabajó sobre las entrevistas y las observaciones. Para las entrevistas Paulo preguntó a los jóvenes sobre qué preguntas, y de qué tipo, se deben hacer en una entrevista. Los jóvenes diferenciaron entre las entrevistas con preguntas cerradas y cortas y las entrevistas con menos preguntas y donde el entrevistado debe hablar más y tiene más libertad para salirse del tema. Joan-Anton explicó que harían una práctica sobre la entrevista, en la que el foco sería el aprendizaje durante el fin de semana, y que tendrían tres roles: entrevistador, entrevistado y observador. Sergio y Sonia quisieron ser entrevistados; Pablo y Massiel quisieron entrevistar; y Erica y Ángel, que se habían quedado callados,

³ Los diarios de campo de Joan-Anton están escritos en catalán. Los hemos traducido, al igual que las citas de los trabajos finales de los jóvenes, para preservar la homogeneidad del texto y ampliar su divulgación.

acabaron siendo observadores. Se formaron dos Grupos: A: Pablo entrevistó a Sergio mientras Erica y Joan-Anton observaron; B: Massiel entrevistó a Sonia, mientras Ángel y Paulo observaron. El grupo B se dirigió hacia el final del aula mientras el A se quedó cerca de la pizarra.

Poco después de empezar las entrevistas, Joan-Anton preguntó a Paulo si interferirían de alguna manera, a lo que Paulo dijo que no. Sin embargo, Paulo acabó interviniendo mucho más de lo que esperaba por las dudas de Massiel y también para que en la entrevista se profundizase más. En el grupo A, Joan-Anton le dijo a Pablo que pensara que era un periodista que estaba haciendo una entrevista a una jugadora para un diario e indicó que intentaría intervenir lo menos posible.

Erica comenta que hablan demasiado rápido y que no puede tomar notas. Joan-Anton le comenta que no hace falta que escriba todo lo que le dicen sino lo más importante. Pese a las dudas iniciales, Erica consigue hacer un redactado global con coherencia de la entrevista que Joan-Anton le pide que lea por si hay que hacer alguna modificación (Diario de campo 25/2/13).

Posteriormente, los alumnos del grupo B, en el proyecto de investigación que presentaron en el instituto, escribieron:

Hemos aprendido que para hacer la entrevista es importante preparar las preguntas para obtener la información que necesitamos. También debemos adaptarnos al entrevistado cambiando las preguntas durante la entrevista.

También aprendimos cómo hacer entrevistas. Llegamos a la conclusión de que normalmente es mejor que el entrevistador y el entrevistado no se conozcan y que las entrevistas semiabiertas -es decir, las que siguen un hilo pero dejan lugar a que el entrevistado dé información que quizás no teníamos prevista obtener- son las mejores, porque las otras dos pueden hacer que acabes olvidando el tema principal o que no conozcas del todo la verdad (proyecto de investigación grupo B).

Para introducir las diferentes formas de hacer observación, se pidió a Jordi, un colaborador en la investigación, que realizara una sesión monográfica de formación sobre este tema. M^a José pidió poder asistir a esta sesión. Jordi les dijo que verían un fragmento de una película, La Ola dirigida por Denis Gansel, que dos harían una observación focalizada sobre el in de la investigación, dos la harían holística, los otros dos flotante, y que tenían que recoger lo observado en un escrito.

Una vez hecho un segundo visionado Jordi pide a Sonia y Massiel (observación holística) que lean su escrito. Sonia y Massiel hacen una descripción general de lo que han visto. Jordi les indica que la observación debe hacerse de tal manera que otras personas, en este caso que no han visto la película sepan lo que ha pasado, que debe ser una descripción densa, que lo han hecho bien, pero...

Ángel (observación flotante) lee el texto donde resalta la conducta del profesor, que considera enrollado y que los chicos, que son alemanes, no les gusta su historia. Jordi dice que hay que justificar más lo que se dice. Pablo (observación flotante) detecta falta de respeto por el profesor y la falta de ganas de trabajar por una parte del grupo, que discuten sin tener en cuenta al profesor. Jordi dice que la falta de respeto es una opinión que hay que justificar.

Jordi dice que lo que les llama la atención es porque contrasta con lo que pasa en la clase. Los chicos confirman que no se comportan en clase como en la película, ni traen cosas para comer en clase.

Después pregunta sobre la investigación focalizada (sobre el in de la investigación, los aprendizajes). Sergio empieza y dice que no sabe si lo ha hecho bien y dice que estaban en una clase, que los alumnos se comunican con el profesor respetando el turno de palabra y que el profesor les pregunta qué es autocracia para hacer un debate y que sale el tema de los nazis y que "ya está". Erica destaca que los alumnos tienen sobre la mesa comida, los móviles...

Jordi remarca la necesidad de contextualizar lo que se observa: si era la primera clase, qué asignatura era, etc. Sobre todo, en relación con el tema que estamos investigando (Diario de campo 15/2/13).



Imagen 4. Sesión formativa sobre tipos de observación. Autoría de Joan-Anton Sánchez

Joan-Anton indicó a los jóvenes, al final de la reunión, que cada uno tenía que hacer una observación a un grupo de amigos o en el patio, elaborando un escrito teniendo en cuenta lo que habían aprendido en la sesión.

En sesiones posteriores se pidió a los jóvenes que hicieran observaciones en clases diferentes a las suyas. Para ello Joan-Anton les explicó la dinámica para tomar notas. Sergio se mostró preocupado por si debía o no apuntar los nombres de los alumnos. Le explicamos que estarían observándolos a todos y tomando apuntes, aunque no supieran los nombres. Paulo preguntó a los jóvenes qué pasaría cuando entraran en una clase que no era la suya y todos se mostraron de acuerdo que les mirarían, que el grupo tendría una reacción a su entrada. Joan-Anton, explicó que deberían fijarse en cómo aprenden y cómo se comunican en clase y después colgar las notas en Facebook. Sonia preguntó a qué grupo observarían y Joan-Anton explicó que los del A observarían al B y viceversa.

Una vez realizadas las observaciones, se explicó a los jóvenes que agruparían las notas tomadas en diferentes categorías, que previamente habíamos diseñado, para facilitar su análisis. Dichas categorías fueron:

- ¿Cómo enseña el profesor? (explica, pregunta, demuestra, escucha, asesora, ayuda, etc.).
- ¿Cómo aprenden los alumnos? (copian, escuchan, hacen ejercicios, debaten, responden...)
- ¿Con qué? Medios del profesor (hablar, pizarra, proyector, Internet, libros...)
- ¿Con qué? Medios de los alumnos (ordenador, hojas, libros....)
- Contenido de la comunicación profesor-alumnos
- Contenido de la comunicación alumnos-alumnos (bromas, cosas de clase...)
- ¿Cómo se comunican alumnos-alumnos? (hablar, *Whatsapp*...)
- Cosas inesperadas
- Otros elementos interesantes

Para finalizar este apartado rescataremos dos fragmentos de los proyectos de investigación, que presentaron los alumnos del grupo A, en el que se evidencian aprendizajes sobre cómo hacer una observación:

Aprendí a hacer una observación como si fuera una persona de fuera y tuviera que explicarle a alguien. Aunque para nosotros ha parecido un poco difícil observar un grupo de clase como si fuera algo desconocido y no supiéramos nada del tema, hemos aprendido a ver las clases desde otro punto de vista. Para recoger todas las evidencias, aprendimos a hacer observaciones correctamente, es decir, a no dar información por supuesta y conseguir hacer como si todo lo que pasara durante las observaciones fuera totalmente nuevo para nosotros y conocer los tipos de observaciones que podíamos utilizar.

Nuestra relación con los jóvenes

Todos los que participamos de la elaboración del proyecto IN-OUT sabíamos desde el principio que participaríamos de una etnografía con jóvenes estudiantes de Secundaria y que eso implicaría establecer una relación que sería de formación y de colaboración mutua. En algunas reuniones del grupo, discutíamos nuestros posibles papeles: el que deseábamos, el que podríamos ocupar, así como otras posibilidades. A partir de los primeros contactos de investigadores de nuestro grupo con los alumnos de sus centros, una comparación se hizo inevitable: el papel que ocuparíamos y el que tradicionalmente ocupa el profesorado de Secundaria. Una mayor proximidad, una relación menos basada en la autoridad y no tener que calificar a los jóvenes, se mostraban desde el inicio como marcas de nuestro trabajo que nos alejaban, en parte, del profesorado del centro. A pesar de que no íbamos simplemente a dar clases de etnografía o a evaluarlos, esperábamos de los jóvenes un intento de investigación etnográfica que se adecuase mínimamente a los objetivos de nuestro proyecto.

Nuestro primer encuentro con los jóvenes ocurrió en un aula pequeña, de las destinadas a no más de 20 alumnos, con un ordenador, una pizarra y ventanas hacia un patio interno. Esa misma aula la utilizamos en todos los encuentros posteriores.

Antes de presentarnos, preguntamos qué habían entendido de la investigación que les proponíamos y Massiel dijo que harían una investigación, a lo que Joan-Anton añadió que los acompañaríamos en esa tarea. Sergio dijo entonces: “nosotros aprendemos y vosotros también aprendéis de nosotros”. Nosotros lo confirmamos, pero no sin alguna sorpresa ya que todavía no habíamos explicado ni nuestros objetivos ni cómo trabajaríamos. La coherencia con nuestra propuesta y la diferencia que planteaba en relación a lo que normalmente sucede entre profesores y alumnos eran evidentes. Por eso nos planteó la duda de si Sergio estaba repitiendo palabras de María José o no. La duda se mantuvo, pero es cierto que los jóvenes siempre se mostraron disponibles a hablar sobre sus vidas y aprendizajes dentro y fuera de la escuela, así como nosotros intentamos ayudarlos a realizar una investigación etnográfica, es decir, se cumplió lo que dijo Sergio el primer día.



Imagen 5: Primera sesión con los jóvenes. Autoría de María José.

El primer día optamos por una presentación por parejas. Cada uno de los estudiantes tenía que presentar a su pareja. Las parejas del grupo B se formaron espontáneamente a partir de las posiciones que cada uno ocupaba alrededor de la mesa (Pablo y Ángel, Massiel y Sonia). Erica y Sergio estaban separados por Joan-Anton que cambió de silla para que así los dos formasen una pareja. La técnica escogida permitió presentaciones relajadas y muchas risas. En la única pareja formada por dos chicos (Pablo y Ángel) las presentaciones de ambos destacaron por su poca dedicación a las tareas académicas, pero añadiendo que incluso así lograban aprobar. A los dos les gusta la música *dance* y Ángel comentó que a Pablo le gustaba la bicicleta, el *trekking* y ver paisajes bonitos. Pablo comentó que Ángel tenía mal la rodilla y quería ser guardia civil. Massiel presentó a Sonia como alguien a quien le gustan las ciencias y aprender nuevos idiomas. También dijo que le gustaban los chistes en Internet, la música y leer. Aprovechó la ocasión para regañar a Sonia por no siempre querer salir con sus amigas. Sonia habló del interés de Massiel por las

Ciencias Sociales, la Ética, la Lengua Castellana y la Catalana así como por la música, leer, escribir, salir de compras o con las amigas y quedarse con su familia. Al hablar de las preferencias musicales de Massiel hubo muchas risas porque esta no quería que se revelase un grupo musical que le gustaba. La presentación más fría fue la de Erica y Sergio. Ambos coincidieron que hacían las asignaturas que tocaban y que tenían buena relación entre ellos. Erica explicó que a Sergio le gustaba correr y salir con la bicicleta. A lo largo de las sesiones de trabajo, nos enteramos que Sergio era un experto en acrobacias con la bicicleta y que ya había incluso participado en un programa de radio para hablar del tema. Sergio comentó que Erica iba al gimnasio y los fines de semana se quedaba con su padre o salía con sus amigas.

En sus presentaciones, los jóvenes comentaron sus aficiones, sus preferencias de ocio y sus asignaturas preferidas. Nos llamó la atención que algunos considerasen el estar con la familia como una actividad de ocio, contradiciendo la idea de que muchos jóvenes se quedan aislados de sus familias, solos en sus habitaciones o con sus amigos. Paulo presentó a Joan-Anton sin dejar de mencionar su afición por los *castellers* y su interés por la tecnología, y Joan-Anton hizo lo mismo con Paulo comentando sobre su interés por el cine.

Nuestra relación con los jóvenes, que empezó en diciembre de 2012 y tuvo una duración de 4 meses, estuvo marcada por una tensión entre el dentro y el fuera de la institución. Esta tensión se hace notar en diversos aspectos. Nosotros llegamos con la preocupación de no reproducir prácticas escolares y no establecer una relación típica de profesor-alumno. Sin embargo, desde el primer día nos preguntamos si estábamos escuchando algo surgido en la relación o un eco de la preparación hecha por María José. Cuando Sergio, durante la elaboración de su esquema del "IN-OUT" con Erica, nos preguntó si había algún problema si utilizaba Tipp-Ex (una pregunta típica de los alumnos en clase) la posición indeseada que ocupábamos se nos confirmó. Éramos profesores universitarios y los jóvenes habían recibido una consigna previa de sus profesores sobre qué debían hacer con nosotros y, aunque intentásemos preservar nuestra condición de *fuera de la escuela* y realizar una investigación *con* ellos, parecíamos volver una y otra vez a la condición de profesores. En el diario de campo del 11 de marzo de 2013, cuando ya estábamos acabando la investigación, escribimos:

Empiezan el trabajo con los portátiles y las risas y bromas indican que se están comunicando a través de los ordenadores. Cuando paso por detrás de las parejas, o continúan en Facebook o inmediatamente cambian de ventana. La sensación de ser un profesor vigilando el trabajo de los alumnos es inevitable y muy desagradable. No es la primera vez con ese grupo, pero parece mucho más explícita que en otras ocasiones. Con Pablo necesito explicar una y otra vez qué tienen que hacer y, en un momento dado, me dice que está desorientado porque le digo que haga una corta y pega, cuando la profesora le dice que no puede hacerlo. No sé si me toma el pelo o no, pero le explico que está copiando y pegando elementos de una observación hecha por él mismo, así que no hay nada de malo en lo que está haciendo. Otra pregunta de Pablo que vuelve una y otra vez es si lo que presentarán en la universidad será el análisis que están haciendo u otra cosa. Le explico que antes presentarán a un tribunal todo el trabajo a partir de todas las evidencias que tienen.

En el ejemplo citado, la tensión entre el dentro y el fuera de la escuela en nuestra relación con los jóvenes se muestra de una manera peculiar, porque la sensación de ser un profesor controlando lo que hacen los alumnos contrasta con la duda de Pablo sobre la contradicción entre lo que dice la profesora y lo que decimos nosotros. Para los jóvenes podríamos ser muy distintos de sus profesores del instituto y nos comentaban que el proyecto de investigación que realizaban con nosotros era sin duda muy diferente a todo lo que habían hecho anteriormente. Sin embargo, la tensión entre relacionarse con nosotros como profesores del instituto o como otro tipo de profesores parecía inevitable. Por más obvia que parezca esa tensión, considerando el poco tiempo que tuvimos con ellos comparado con todo el tiempo que llevaban en la institución, nos parece interesante destacarla, porque habla también de los límites inevitables de cualquier investigación en un centro escolar..

La proximidad con los jóvenes, que creíamos que sería más grande que con los profesores del instituto, pasó por una prueba ya en el tercer día de trabajo. Habíamos comentado en la segunda sesión que necesitábamos un espacio virtual común para compartir los diarios de campo y Facebook fue la opción preferida por los jóvenes que ya tenían todos sus perfiles y sus redes de amigos en esta red social. En esta sesión, Sonia nos comentó que había creado un grupo privado y secreto en Facebook, y nosotros dos no

teníamos claro cómo podríamos participar en este grupo si no era visible a los otros usuarios. Una primera idea de Sonia fue que nos hiciéramos “amigos” suyos en Facebook, lo que fue inmediatamente rechazado por nosotros. Finalmente descubrimos una manera de participar todos en el mismo grupo a través de sucesivas invitaciones. La experiencia de los jóvenes con las redes sociales superaba en mucho a la nuestra y nuestro rechazo también señalaba nuestro poco conocimiento sobre las implicaciones de ser “amigos” en Facebook. Todos los bloqueos y personalizaciones posibles de los *posts* así como el significado de la palabra “amigos” en Facebook seguramente se nos escapaban en ese momento. Es decir, podríamos haber aceptado la idea inicial de Sonia sin que eso implicase demasiada proximidad con los jóvenes.

Cuando llegué al aula 213, los alumnos ya me esperaban. Pedí que me ayudasen a organizar las mesas y sillas y prontamente lo hicieron. Ya sentados, expliqué que Joan-Anton no vendría y cómo trabajaríamos la próxima semana. Cuando dije que trabajaríamos 3 horas lunes, miércoles y jueves, la reacción fue de desagrado, en especial, de Pablo. En realidad, nadie pareció entusiasmado con la perspectiva de dedicar tanto tiempo a la investigación. Después, comenté la presentación del trabajo en la UB y la noticia fue recibida con cierta indiferencia. Yo esperaba algún entusiasmo o manifestaciones de timidez, pero la verdad es que ni lo uno ni lo otro. Para introducir el trabajo con las categorías de análisis, les pregunté cómo analizarían un partido del Barça. Sorprendentemente, nadie mencionó el resultado, hablaron de los movimientos de los jugadores, de cómo se comunican en campo y de los pases que hacen. Más de uno hablaba a la vez y había entre ellos discusiones sobre si sería posible saber qué dicen los jugadores. En dos ocasiones distintas, Pablo me habló en castellano bastante rápido, y de manera que yo no le entendí y le pedí que repitiese lo que había dicho. Repitió lo dicho de la misma manera y yo seguí sin entenderle. Después de un par de veces, Massiel le llamó la atención diciendo que hablase de manera clara que ni ella lo entendía. Yo bromeé diciendo que debería hablar hacia afuera y no hacia adentro. Se puede decir que Pablo pasó toda la sesión con una actitud provocativa, con reclamaciones constantes y nítidamente descontento. Al final de la sesión, como no dejaba hablar a los otros y yo tenía que pedirle que se callase, comenté en tono de broma que hoy había hablado más que en todos los otros días y que seguramente echaba de menos a Joan-Anton, con lo que todos rieron, incluso él (Diario de campo 11/3/13).

En esa situación, una vez más tenemos indicadores contradictorios: por un lado las pocas ganas de trabajar en el proyecto y las provocaciones a Paulo, y por otro la buena participación en la elaboración de las categorías de análisis. La contradicción nos lleva a pensar que en realidad nuestra relación con los jóvenes no puede ser analizada a partir de categorías binarias como dentro y fuera de la escuela.

La complejidad de nuestra relación con los jóvenes se pone en evidencia de muchas maneras. La cuestión del idioma utilizado por nosotros y por los jóvenes fue un aspecto que se hizo presente siempre, aunque de manera inesperada y sin ser comentado. Como suele pasar en las escuelas catalanas, por la política de inmersión lingüística, el profesorado utiliza el catalán como lengua vehicular en todas las enseñanzas que no sean las de otros idiomas (castellano, inglés etc.). Nosotros, en coherencia con esa política, nos dirigíamos a los jóvenes en catalán y obteníamos resultados diversos: algunos nos respondían casi siempre en catalán, mientras que otros casi nunca lo hacían. Sin embargo, claramente, ninguno de los jóvenes tenía el catalán como lengua materna y, a menudo, las manifestaciones espontáneas y los comentarios entre ellos se daban en castellano. En dos momentos se hizo explícita la barrera que el catalán podía representar para algunos. A la hora de presentar los esquemas que habían hecho del IN-OUT, Erica preguntó si podía presentarlo en castellano. En otro momento, cuando Ángel preguntó a Paulo cuándo se realizaría una determinada observación y Paulo le contestó en catalán (“*dos quarts d'una*”), Ángel tuvo que preguntar a sus colegas y ellos le explicaron que sería a las doce y media y que en catalán siempre se dice la hora siguiente. En esos dos ejemplos, las dificultades de los jóvenes con el catalán se evidenciaron causando alguna sorpresa por nuestra parte. Como ya hemos dicho, la proximidad del edificio central de la Guardia Civil indica que muchos de los alumnos del centro son hijos de guardias civiles y probablemente tienen el castellano como lengua materna. No sabemos cuánto tiempo llevan viviendo en Cataluña ni tampoco cómo cada uno se relaciona con el catalán. Sin embargo, por las reacciones espontáneas y por las conversaciones que teníamos con ellos, podemos decir que seguramente el catalán quedaba como el idioma del centro (profesores y algunos colegas) mientras el castellano era el idioma del fuera (amigos y familia). Nosotros, Paulo y Joan-Anton, no nos habíamos planteado el idioma a utilizar como una cuestión a tener en cuenta, ni tampoco el tema había sido discutido en el grupo de investigación, pero no respondíamos de la misma manera a ese tema: Paulo a veces cambiaba al castellano cuando los jóvenes insistían en responder en castellano, mientras Joan-Anton siempre mantenía el catalán. De todas maneras, la tensión no explicitada

entre los dos idiomas, más que una tensión entre ser o no catalán, podría ser una tensión entre el dentro y el fuera y nosotros veníamos de fuera, pero éramos profesores que les hablaban en catalán.

Segregación y colaboración

Como se ha comentado anteriormente, los jóvenes pertenecían respectivamente a las clases B y A de 4º de ESO, ésta última de diversificación curricular, lo que indica una clara opción de agrupamiento del alumnado por parte del centro de acuerdo a cómo respondían a las expectativas del profesorado.

Aunque en la conversación que tuvimos entre nosotros, después de la primera sesión con los jóvenes, comentamos que no supimos distinguir con certeza a qué grupo (B o A) iba cada uno de los alumnos, después de la segunda sesión se empiezan a evidenciar diferencias entre los dos: por ejemplo, las representaciones gráficas sobre sus IN-OUT son bastante diferentes, tanto por lo que se refiere al contenido, como a su nivel de desarrollo y profundización. Al final de esta sesión nos propusimos no estigmatizarlos, intentando “olvidar” a que grupo pertenecía cada alumno e intentar favorecer la cohesión del grupo.

Inicialmente, las relaciones de los alumnos del B con el A resultaron difíciles. Hay que tener en cuenta que sobre todo los alumnos de grupo A no estaban acostumbrados a trabajar en grupos heterogéneos y que las sesiones del proyecto IN-OUT eran una excepción.

Un ejemplo de ello es la relación de Erica con los alumnos del grupo B:

Después de hablar animadamente sobre sus habitaciones, la privacidad y la relación con los adultos, decidimos pasar a las observaciones. Teníamos colgadas en Facebook tan solo dos observaciones: la de Erica y la de Sonia. Empezamos por la de Erica, aunque a ella visiblemente no le agradase hablar en grupo y diera muchas muestras de nerviosismo. Las reacciones de Erica a veces pueden parecer un poco agresivas y es difícil entender si se siente acosada y el miedo la vuelve un poco hostil o si la timidez es tanta que la hace parecer más inestable. Tampoco ayuda la poca atención de sus compañeros de grupo cuando ella está presentando algo. De hecho, mientras presentaba, Pablo, Massiel y Sonia una vez más hablaban a la vez y Paulo llegó a pedirles silencio con un gesto (Diario de campo 18/2/13).

Al final de esa sesión Paulo plantea en el diario de campo: ¿No se puede pensar en una posible convivencia de los grupos ni en una situación particular como ésta? En otra sesión, antes de marcharnos del centro, María José, nos muestra su preocupación por el hecho de que haya alumnos de dos grupos muy diferentes. Joan-Anton le comenta que el hecho de que sea un grupo reducido facilita las cosas, añadiendo que los dos únicos que han hecho los diarios de campo han sido los del grupo A.

A medida que van sucediéndose las sesiones del proyecto, la evolución del grupo es muy positiva y el carácter heterogéneo de los componentes de las dos clases acaba favoreciendo a ambos. Fruto de esta colaboración, los alumnos del grupo A van logrando vencer sus resistencias para aportar cosas al grupo, ya que inicialmente pensaban que éstas no tendrían interés para los del B, y los alumnos del grupo B acaban contagiándose del interés e implicación que desde el primer momento tuvieron los del A, sobre todo el ser sistemáticos en la elaboración de los diarios que tenían que realizar después de cada sesión. Un buen ejemplo de esta situación de intercambio es la evolución de la actitud de Erica, que se muestra cada vez más receptiva –y segura– a hablar en grupo, hecho que es corroborado por los comentarios que nos hizo María José en relación a su grupo-clase.

Este proceso se quiebra cuando, en la segunda fase de la investigación, los jóvenes empiezan a elaborar el trabajo correspondiente al proyecto de investigación de 4º de ESO, que tienen que presentar en el grupo-clase al que pertenecen. El tener que presentar dos trabajos diferenciados, uno en el grupo A y otro en el grupo B, afectó a la dinámica de colaboración. No favoreció ni el desarrollo ni la elaboración de dicho trabajo, sobre todo por parte de los alumnos del grupo A, que, a pesar de nuestro esfuerzo de acompañamiento, como ya se ha comentado en un apartado anterior, realizaron un trabajo y una exposición pública, bastante limitados.

La dinámica de colaboración se retoma en la última fase del proyecto, en la que los jóvenes han de construir las diapositivas y preparar la presentación para un encuentro público sobre el proyecto, que tuvo

lugar en la Facultad de Bellas Artes y a la que estaban invitados padres, profesores, familiares, amigos, estudiantes de doctorado... Fruto del consenso entre todos, organizados en un único grupo y con nuestro apoyo, consiguieron unos resultados de los que todos nos sentimos satisfechos. Dicha satisfacción se refleja en un relato que sobre el desarrollo del proyecto elaboró M^a José, *Des de les bambolines*, que recoge una frase que con orgullo nos comentaron también en el aperitivo del encuentro: “[los otros grupos] leían..., nosotros, en cambio explicamos”.

Evidencias obtenidas sobre el aprender dentro y fuera

En este apartado del relato se recogen los aprendizajes más relevantes que los jóvenes consideran que han adquirido en el proyecto de investigación sobre el *in* y el *out*, rescatados tanto de los diarios de campo de las sesiones que estuvimos con los jóvenes como de los proyectos de investigación que presentaron en el instituto.

Desde la primera sesión los jóvenes expresaron que hay una relación entre el dentro y el fuera, que no son mundos separados. Massiel, fue la joven que más explicitó esta idea. Así, en la explicación de su representación gráfica sobre su IN-OUT, habló de sus intereses, de las cosas que le gustaban dentro y fuera de la escuela, mezclándolo todo porque, según ella, no veía una separación entre el *in* y el *out*.



Imagen 6: Representación gráfica del IN-OUT de Massiel

En las conclusiones finales del trabajo del instituto del grupo B, los jóvenes explicitan las relaciones entre el dentro y el fuera de la escuela, que podríamos resumir en la frase: *“Hay una fina línea que separa el 'in' del 'out' respecto a adquirir conocimientos”*. Relación que queda también reflejada en las aportaciones particulares del mencionado trabajo, como las de Pablo: *“[He aprendido] a ver que dentro del instituto y fuera de él no hay tanta diferencia como en un principio creía”* y de Massiel: *“Ahora sé que las cosas que hacemos y aprendemos dentro, tienen mucho que ver con las cosas que hacemos y aprendemos fuera”*.

Con los otros investigadores del proyecto coincidimos en que esta insistencia en diluir las fronteras entre el dentro y el fuera que realizan los jóvenes, así como las relaciones que establecen entre los aprendizajes IN-OUT, se configuraban como aportaciones significativas de la investigación que estábamos realizando.

Respecto al uso de las tecnologías en el centro, los jóvenes nos dijeron que casi todos tenían ordenadores y móviles y que podían conectarse a Internet en cualquier momento. Posteriormente comprobamos que el centro formó parte del proyecto EduCAT1x1, mediante el cual los alumnos accedían a un portátil, que era sufragado al 50% por la Generalitat de Catalunya. Concretamente, Massiel, también en su explicación de su representación gráfica sobre su IN-OUT, comentó que le encantaban las redes sociales y que se conectaba a ellas tanto dentro como fuera de la escuela. El resto del grupo nos confirmó que el comentario de Massiel era una situación generalizada. Los dos mostramos nuestra sorpresa ante este hecho y, de manera no explícita, la naturalidad con que nos lo contaban. Ellos nos respondieron que nos lo habían dicho porque no éramos profesores del instituto. También nos comentaron que, desde el centro, habían intentado limitar determinados accesos a Internet pero, como los alumnos conseguían saltarse estas limitaciones, finalmente lo habían dejado correr. Todo ello nos llevaba a la conclusión que el *out* entraba en el *in* a través de las redes sociales, que no podían ser controladas por la institución.

A medida que el proceso de formación de los jóvenes avanza, éstos empiezan a establecer diferencias entre el aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Algunos de los conceptos a partir de los que analizan las características de dichos aprendizajes, y que iremos analizando son: el tipo de comunicación que se establece, el grado de autonomía de que disponen, el interés que les despierta, el uso de las tecnologías, el papel de las reglas...

De las observaciones que los jóvenes realizan en las clases, emerge la idea que el aprendizaje *in* es tradicional, mayoritariamente transmisivo y centrado en escuchar al profesor, a diferencia del aprendizaje *out*, en el que el aprendizaje está basado en la comunicación bidireccional y en compartir informaciones y experiencias relacionadas con sus intereses: *"A través del Facebook hemos visto que cada persona aprende a partir de sus diferentes intereses y de las relaciones que tiene con sus amigos"* (proyecto de investigación grupo A).

En las conclusiones que el grupo B redacta en su proyecto de investigación, caracterizan también el aprendizaje *in* como preestablecido: *"En el 'in' aprendemos sobre las materias que nos imponen, no lo elegimos y en el 'out' aprendemos según nuestra propia experiencia"*. En las sesiones que dedicamos a preparar las entrevistas y las observaciones de clase, Sonia remarca la falta de autonomía que caracteriza el aprendizaje *in*:

Sonia comentó que la clase de Ética no le gustaba porque no era un aprendizaje sino un repetición; que no se puede escoger qué cosas se aprenden dentro de la escuela; que dentro hay un currículum y fuera no. También, que fuera se aprende de forma más autónoma que dentro (diario de campo 1/3/13).

Respecto a las tecnologías digitales, sobretudo el teléfono móvil, consideran que son el soporte mayoritario en el que se sustenta el aprendizaje *out* y que facilitan el compartir y la comunicación que, como han comentado anteriormente, son los pilares de dicho aprendizaje. Sin embargo, pese a que todos ellos disponen de un portátil en el instituto, no otorgan una preeminencia a estas tecnologías en el aprendizaje *in*. Asimismo, comentan que éstas son utilizadas de manera tradicional por el profesorado, pero piensan que motivan al alumnado, sobre todo los audiovisuales, aspecto que queda reflejado en los proyectos de investigación, tanto el del grupo B: *"Mediante recursos audiovisuales... [los alumnos] prestan más atención y... a veces hacen preguntas porque tienen curiosidad"*, como el del grupo A: *"Están viendo una película 'El jocs de la fam', y están todos concentrados contemplando lo que pasa"*.

En lo referido a la comunicación, en el trabajo de investigación del grupo B, indican que fuera de la escuela se suelen comunicar más abiertamente *"porque no tenemos que rendir cuentas a nadie respecto al lenguaje, la forma de expresarnos y, a veces, hasta el tono de voz en el que hablamos"*. En cambio fuera consideran que suelen ser más "liberales", que no les importa mucho la forma en la que se comunican *"porque si estamos entre amigos no pasa nada. Pero también tenemos cuidado, porque también hay personas fuera"*. Esto indica que en el *in* también tienen autocontrol, sobre todo en las redes sociales, porque saben que el contenido puede ser visto por otros.

Por último, trataremos el tema de las reglas, un aspecto que para los jóvenes marca claramente la diferencia entre el *in* y el *out*, aunque matizan que dichas diferencias tienen ventajas e inconvenientes. En los comentarios de las presentaciones de sus representaciones del *in* y el *out* dijeron que dentro, como hay normas, no hay peleas y que fuera no hay normas, pero hay más problemas. *"Massiel dijo que en la escuela sus leyes los hacen pequeños. Sonia complementó: las leyes te guían, pero fuera tienes que crecer"* (Diario de campo 14/1/13). Sus concepciones sobre las reglas, y su relación con el aprendizaje IN-OUT, están también presentes en las conclusiones de sus proyectos de investigación:

También hemos observado que las reglas en el 'in' y el 'out' son diferentes. En el 'in', son muy claras y se controla mucho que todo el mundo las siga. En el 'out' no hay tanto control de las normas y esto condiciona mucho el aprendizaje, porque fuera es mucho más libre y depende de las decisiones que tomes (trabajo grupo B).

Las reglas que hay dentro [de] la escuela son diferentes de las reglas que hay fuera. Las reglas de la escuela te ayudan a ser una persona más correcta y las reglas de fuera te ayudan a ser una persona más civil (trabajo grupo A).

Para finalizar

En primer lugar queremos agradecer la colaboración prestada por el centro (dirección, tutoras y alumnos) especialmente el papel de facilitadora realizado por M^a José, ya que, sin dicha colaboración, este proyecto no habría sido posible.

Analizando nuestra experiencia de investigación en El Palau y relacionándola con las preguntas de investigación del proyecto IN-OUT, emergen diferentes cuestiones sobre la relación de los jóvenes con la escuela secundaria y los estudios etnográficos.

Respecto a la escuela secundaria, creemos que el proyecto IN-OUT es un ejemplo, aunque limitado, de una gramática de la escuela (Tyack y Cuban, 1995) centrada en el estudiante, integradora y que trabaja de manera colaborativa. Hablamos de ejemplo limitado porque esta experiencia, que duró 4 meses, nos ha hecho aún más conscientes del tiempo que requiere cualquier aprendizaje (Stoll, Fink y Earl, 2004) y de la necesaria coordinación de todos los elementos implicados que, en una compleja institución como es la escuela, no siempre es fácil.

En relación con los jóvenes, creemos relevante remarcar que el proceso de investigación estuviera centrado en ellos, ya que, de acuerdo con el proyecto, no fuimos nosotros los que investigamos como aprendían y se comunicaban dentro y fuera de la escuela, sino que fueron los jóvenes los que realizaron, con nuestro apoyo, dicha investigación. Con todo, nos fuimos del centro con la sensación agrídulce de haber participado en un proyecto excesivamente escolarizado, en el que pensamos que los jóvenes nos han visto y se han relacionado con nosotros más como profesores que como etnógrafos o investigadores. El papel dual de formadores de etnógrafos y de etnógrafos de sus incipientes etnografías, resultó a veces complicado.

También queremos destacar cómo el haber trabajado en un entorno basado en la integración y la colaboración favoreció a ambos grupos, sobretodo fortaleciendo la autoestima de los jóvenes del grupo A e implicando más a los del grupo B en la investigación y cómo, cuando este entorno se quiebra, los resultados son menos satisfactorios, sobre todo para los jóvenes del grupo A. Pensamos, en definitiva, que la apuesta por la integración, la colaboración y un aprendizaje basado en el estudiante, son elementos a tener en cuenta a la hora de buscar alternativas al abandono y desafección de los jóvenes respecto a la escuela.

Fruto del proceso de formación de los jóvenes como etnógrafos, en el que se evidencian sus aprendizajes de cómo hacer entrevistas, observaciones, relatos etnográficos..., pensamos que emergen aportaciones significativas sobre las relaciones que establecen entre los aprendizajes y la comunicación dentro y fuera de la escuela. En primer lugar su insistencia en diluir las fronteras entre el dentro y el fuera. En segundo, comprobar cómo el mundo *out* entra en el *in* a través de las redes sociales, que no pueden ser controladas por el instituto. En ambos mundos hay reglas pero son diferentes, y los dos tienen ventajas e inconvenientes. En relación a aspectos académicos, constatar cómo consideran, generalmente, al aprendizaje *in* como unidireccional y preestablecido, en contraposición con el *out*, al que califican de bidireccional y basado en sus intereses.

Finalizaremos recuperando dos frases más del relato *Des de les bambalines* que sobre el desarrollo del proyecto elaboró M^a José. Una de Sonia: “*esto de la comunicación IN-OUT, creo que no se le ocurriría a nadie del centro hacer una búsqueda de este tipo...*” y otra de todo el grupo a partir de la presentación del trabajo en el instituto: “[un profesor] pidió las conclusiones. Le interesaba mucho este tema e iba a charlas para saber más”, lo que puede indicar que se abre una pequeña luz de esperanza, en relación a la incidencia del proyecto en el centro.

Referencias bibliográficas

- Bailey, S. (2014). *Exploring ADHD: An ethnography of disorder in early childhood*. New York: Routledge.
- Stoll L., Fink D. y Earl L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering towards Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.

Conectando el aprendizaje dentro y el fuera del centro

El caso del Instituto Conca del Llobregat⁴

Adriana Ornellas y Juana M. Sancho Gil

Sobre la construcción de este relato etnográfico

Este texto se articula como un relato etnográfico basado en el seguimiento del proceso realizado por cinco estudiantes de 4º de ESO del instituto Conca del Llobregat, que respondieron a nuestra invitación de llevar a cabo un estudio etnográfico sobre cómo se comunican, expresan y aprenden dentro y fuera del centro utilizando distintos medios y lenguajes. Una investigación que, además de formar parte del estudio “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” (Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2011-24122), constituiría el trabajo de investigación que los estudiantes tenían que realizar durante este curso, como parte de su formación. Esto significaba que sería evaluado por el profesorado del centro.

La actividad llevada a cabo con los estudiantes, a lo largo de seis meses, con fases más o menos intensivas, ha constituido para nosotras una auténtica indagación etnográfica en la que hemos podido observar, estando plenamente inmersas, distintas dimensiones del dentro y el fuera de la institución. De este modo, además de permitirnos ampliar nuestra comprensión sobre cómo los jóvenes se comunican, expresan y aprenden dentro y fuera del instituto, nos ha llevado a identificar las oportunidades y tensiones de un entorno institucional que se permite y nos permite introducirnos en el cambio que supone transitar de la lógica de la enseñanza a la de la investigación.

Este informe etnográfico relata en clave temporal, tematizada, analizada e interpretada la experiencia como un todo, desde la llegada al centro hasta la reunión de despedida, una vez que los estudiantes presentaron el resultado de su trabajo en la Universidad. Lo único que no hemos podido reseñar ha sido la presentación que hicieron los estudiantes en el instituto de su trabajo como proyecto de investigación de 4º de ESO. En el momento que nos avisaron del día y la hora nuestras agendas estaban cargadas de compromisos profesionales que no pudimos cancelar. No los pudimos ver actuar, algo que nos hubiese gustado y que hubiese aportado algunos elementos más a nuestra investigación, pero sí compartieron con nosotros el informe que presentaron a la comisión evaluadora del centro, que fue valorado de manera positiva.

Este documento ha sido elaborado a partir de la información recogida durante las sesiones de trabajo con los estudiantes, el profesorado participante en la investigación y algunas personas que nos acompañaron en el proceso. En todas ellas realizamos grabaciones, tomamos notas, e hicimos algunas fotografías. También hemos tenido en cuenta las entrevistas individuales o grupales a los jóvenes, el análisis de distintos documentos y lo que hemos dado en llamar “un diario de campo extendido”. Un repositorio virtual de información consistente en:

- Las conversaciones mantenidas en los viajes de ida y vuelta en coche que realizábamos al instituto.
- Los mensajes y las notas intercambiadas por correo electrónico y a través de la aplicación *dropbox* entre todos los participantes.
- El relato de lo acontecido en cada sesión y los acuerdos tomados para seguir el trabajo.
- Nuestras notas de campo (escritas y grabadas).

⁴ Este trabajo nunca hubiese sido posible sin la decidida y generosa colaboración del Instituto Conca del Llobregat (nombre ficticio) y su equipo directivo, dos de sus profesores y los estudiantes de 4º de ESO, Néstor Martínez, Sergio Pulido, Belén Suarez, Sara Miñarro y José Romo. Para todos ellos nuestro más profundo agradecimiento y reconocimiento. También queremos destacar la participación de Fernanda Fauth, quien realizó su trabajo final de máster vinculado al proyecto y de Laura Sánchez Rosete que nos acompañó en calidad de observadora participante en la fase inicial del proyecto.

El centro: un entramado de espacios y relaciones

Dado que un instituto no deja de ser un espacio arquitectónico incardinado en entorno urbano, para explicar mejor cómo hemos construido nuestra relación en el proceso del trabajo llevado a cabo realizamos, en primer lugar, una breve aproximación a la ciudad en la que se ubica el centro.

La ubicación urbana

La distribución de los centros en los que íbamos a llevar a cabo los estudios etnográficos con los estudiantes, como sucede tantas veces en la vida, siguió derroteros imprevisibles. En principio, Juana iba centrarse en la *Escola Virolai*, porque había realizado junto a María y Fernando (dos de los investigadores del proyecto), la primera negociación con la dirección de este centro. Pero al fijar de forma definitiva las adjudicaciones, se decidió que realizaría su trabajo junto con Adriana, en el Instituto Conca del Llobregat. ¿Por qué? Porque no es fácil llegar a este centro, situado en la comarca del Baix Llobregat, en transporte público. No es que no haya transporte público, pero desde Barcelona, con mucha suerte en las conexiones, significa una hora larga en el mejor de los casos frente a los 15/18 minutos que requiere en coche. Desde otras ciudades del área metropolitana donde viven la mayoría de los miembros del equipo de investigación, se necesitaba no menos de hora y media. Así que como lo que nos interesaba era realizar el trabajo de la mejor manera, como el día de la semana en que el centro había decidido que nos encontrásemos con los jóvenes nuestros trabajos nos situaban relativamente cerca, nos ofrecimos a hacernos cargo de este caso. Así comenzaron los quince viajes que realizamos, casi siempre desde el Campus Mundet de la Universidad de Barcelona, al lugar donde se encuentre el instituto. La mayoría de las veces no viajamos solas, porque nos acompañaron distintas personas⁵. Y una vez, el día que fuimos con los estudiantes en la universidad para llevar a cabo allí una sesión de la investigación, el trayecto fue doble: ida desde Barcelona, recogida de los estudiantes, vuelta al Campus Mundet, ida a la localidad donde está el instituto, casi de noche y lloviendo, y vuelta a Barcelona⁶.

Conocíamos la población en la que se encuentre el instituto de nombre, pues habíamos pasado muchas veces por su término municipal para ir al aeropuerto, pero nunca habíamos entrado en la ciudad. Sabíamos que tendría unos sesenta mil habitantes, y que como muchas ciudades de la costa tenía una larga historia. La ciudad se constituye a principios del siglo XVIII, aunque sus tierras comenzaron a ser habitadas en el siglo X. En la década de 1960 experimentó un gran desarrollo industrial, y por tanto demográfico. Entre 1960 y 1980 cuadruplicó su población (de 14.131 a 60.139 habitantes. En 2012, según Idescat, 38.196 (60,5%) de los 63.162 habitantes de esta ciudad provenían de Cataluña; 17.993 (28,5%) del resto de España y 6.973 (11,5%) del extranjero. Pero su desarrollo urbanístico, social y económico no ha sido equilibrado. También sabíamos que en los últimos años el paro había aumentado de forma significativa (18,7% en enero de 2013, por encima de la media de la comarca del Baix Llobregat)⁷, algo que afectaba a la situación familiar de algunos estudiantes del centro.

La ciudad cuenta con seis guarderías, trece centros públicos de educación infantil y primaria, seis de secundaria, uno de educación especial y dos de adultos; además de tres privados de educación infantil, primaria y secundaria. El instituto Conca del Llobregas, como muestra la imagen 1, extraída de *Google Earth*, se encuentra en la periferia sur de la ciudad, poblada por familias de clase media baja trabajadora, a las que, como en el resto del país, la crisis afecta de manera particular⁸.

⁵ Jordi Pallás, estudiante de doctorado, asistió a dos sesiones y preparó la dedicada a formar a los estudiantes como observadores. Laura Sánchez, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional de México, en visita académica a nuestro grupo de investigación (ESBRINA), colaboró con nosotros entre octubre y diciembre cuando tuvo que volver a su país. Fernanda Fauth, estudiante de máster, realizó sus prácticas de investigación y su trabajo de final de máster vinculados a este proyecto y nos acompañó desde enero hasta el final del proceso. Ella se encargó de transcribir todas las grabaciones realizadas en las distintas sesiones.

⁶ Esta vez viajó Juana sola para poder llevar a los cuatro chicos que participaron en esta sesión de trabajo.

⁷ <http://www.idescat.cat/emex/?id=11&lang=es>

⁸ El profesorado del centro comentaba el aumento del desempleo entre las familias del alumnado en los últimos años.



Imagen 1. La ciudad en la que está el instituto, desde Google Earth. A instituto, B ayuntamiento.

El primer día, fuimos al instituto Adriana, Laura y yo. Salimos en coche del Campus Mundet y, guiadas por *Google Maps* y por el GPS, recorrimos la Ronda de Dalt, conseguimos dar con la salida correcta y tras pasar por el centro de la ciudad, llegar al lugar de destino. Nos impresionó lo cuidado del entorno. El buen estado de conservación de los edificios históricos con una clara influencia industrial. La estación de ferrocarril que vislumbramos a distancia, el entorno del instituto, rodeado de edificios de relativamente nueva construcción (parecían de la década de 1990) alineados a lo largo de amplias avenidas ajardinadas, con tiendas, bares y negocios abiertos. Sentimos buena impresión. Habíamos llegado a un nuevo destino al que volveríamos de forma repetida a lo largo de casi seis meses y nos sentimos a gusto. A partir de aquí los viajes se convirtieron en otro espacio de trabajo en el que intercambiábamos impresiones y reflexiones.

Los lugares y las personas

El edificio del instituto también era relativamente nuevo, luminoso, amplio, de paredes claras. A la entrada principal se llegaba atravesando un campo de deportes. El profesorado también podía acceder, nosotros lo hicimos un par de veces, por otra puerta situada en la parte posterior del edificio a la que se llegaba desde el aparcamiento para el personal autorizado. Como muestra la imagen 2, tomada de *Google Earth*, todo el edificio estaba rodeado de espacios de recreo y campos de deportes.

El instituto se definía como un centro de enseñanza secundaria, público y gratuito, laico e ideológicamente plural. Acogía alumnado de enseñanza secundaria obligatoria y postobligatoria (bachilleratos y ciclos formativos)⁹.

Y uno de los participantes en el proyecto habló del desempleo de su padre y de su madre y del fracaso de un bar que habían abierto tras ser despedidos de sus trabajos.

⁹ Fuente: <http://www.iesriberabaixa.cat/>. Consultado 20/10/2012.



Imagen 2: Perímetro del instituto.

La negociación con el centro la hizo el profesor que estaba integrado en el equipo de investigación, que también era profesor asociado de la Universidad de Barcelona. Se encargó de la selección de los colaboradores, a partir de los criterios consensuado en el equipo de investigación. De este modo, invitó a participar a dos estudiantes que respondían de forma muy satisfactoria a las expectativas de los docentes, dos de manera satisfactoria y dos poco satisfactoria. Es decir, nosotras nos encontramos con el grupo ya formado y habiendo firmado, tanto ellos como sus familias, los correspondientes documentos de aceptación a formar parte de la investigación.

De esta manera, la entrada en el campo de investigación fue fácil y acogedora. A la primera reunión asistieron, además de nosotras, cuatro de los seis estudiantes que se habían comprometido a participar en el estudio, Belén, Néstor, Sara y Sergio; los dos profesores del centro directamente implicados; además de Jordi y Laura. El contenido de la primera sesión nos produjo un cierto desconcierto, porque creíamos que nos centraríamos en negociar con los estudiantes el contenido y sentido de su trabajo. Pero ellos y los docentes habían entendido que todo esto ya estaba hecho. Parecía que el profesor les había explicado claramente de qué se trataba el proyecto, qué se esperaba de ellos y qué se les ofrecía. Así que lo que esperaban era comenzar ya el trabajo de investigación. Nosotras tuvimos que enfrentar y dar respuesta a este malentendido, pero a estas situaciones inesperadas e inevitables en toda investigación nos referiremos más adelante.

Lo importante aquí es señalar que nos sentimos plenamente acogidas y tuvimos la impresión de haber comenzado a establecer una buena relación con los estudiantes, los docentes y el centro. Nos presentaron al director, que nos saludó y nos ofreció una bienvenida calurosa. Nos habló de lo interesados que estaban en participar en investigaciones de este tipo y en tener relaciones con la Universidad. También de que participaban en otros proyectos. Volvimos a ver al director en otra ocasión, en la última sesión antes de las vacaciones de Navidad, en la que acabamos con un *pica-pica* y entró a saludarnos y a felicitarnos por el trabajo. También vino a la presentación pública del proyecto en la Universidad.

Este primer día nos presentaron a los conserjes, algo fundamental ya que eran los que nos tenían que dar paso al centro y, en algunas ocasiones, la llave para entrar en el aula donde tenían lugar las sesiones de trabajo. No conocimos a nadie más. Cuando nos cruzábamos con algún docente o estudiante, pocas veces porque como veremos las sesiones las realizamos en horario extraescolar, el saludo sonriente corroboraba que nuestra estancia y nuestra actividad eran, si no reconocidas, sí bien aceptadas.

No tuvimos ocasión de profundizar en el conocimiento del centro. La intensidad y demanda de la tarea que teníamos por delante daba poco espacio para esta actividad. Sí nos informaron, y luego lo comprobamos en la web¹⁰, que era un instituto que contaba con una certificación A+ (ISO 9001) de calidad. Que se definía como una *Escola Verda*; de hecho todo el centro y el entorno estaban limpios y bien cuidados y se notaba la preocupación por el consumo de energía. También de que era un centro TIC, es decir, que había hecho una

¹⁰ <http://www.iesriberabaixa.cat/>

apuesta con contar con una buena infraestructura informática. Esta dimensión se reflejaba, como veremos más adelante, en el uso que el profesorado hacía de estas herramientas y en el equipamiento al que tuvimos acceso para poder llevar a cabo nuestro trabajo.

El encuentro con los jóvenes. Qué nos dicen, en qué lugar nos colocan, quiénes son

Aunque el acercamiento a los jóvenes se diese desde nuestra posición de adultos, docentes e investigadores, nuestro posicionamiento metodológico en un contexto de investigación *con* jóvenes (Hernández, 2011) implicaba reconocerlos como portadores de saber. Como sujetos capaces de rescatar sus vivencias y experiencias en torno al aprendizaje dentro y fuera de la escuela y de narrarlas a través de sus propios relatos. Algo que queda reflejado en las palabras de Sara:

Pienso que el hecho de que vosotros hayáis confiado en nosotros nos ha enseñado que nosotros, alumnos de 15 y 16 años, podemos hacer las cosas desde nuestro propio criterio y nuestra propia iniciativa (Entrevista con Sara).

Este proceso también conllevaba una manera de hacer investigación sobre/con los jóvenes que implicaba afrontar lo que no sabemos como adultos, docentes e investigadores y reconocer la complejidad y la diversidad de quienes colaboraban en nuestra investigación. No nos situábamos como observadores externos sino que tomábamos decisiones, las poníamos en la práctica con ellos y reflexionábamos sobre ellas, lo que también contribuía a nuestro proceso de formación como investigadoras y profesoras. Como investigadoras porque nos impedía acomodarnos a las inercias de las perspectivas de investigación y las etiquetas epistemológicas¹¹. Como profesoras porque nos permitía aproximarnos al mundo de unas personas que en breve podrían ser nuestros propios estudiantes.

Como hemos señalado, el grupo de jóvenes investigadores del Instituto Conca del Llobregat estaba integrado inicialmente por seis estudiantes de 4º de ESO. De ellos, solo cuatro participaron con regularidad en el proceso, precisamente los que acudieron a la primera sesión de trabajo. Como hemos indicado, pensábamos dedicar este primer encuentro a construir una comprensión compartida del sentido de la investigación y las implicaciones del proceso y los resultados, pero los jóvenes y el profesor, nos dieron a entender que lo que había que hacer era entrar *directamente en materia*. Esta primera sensación, como veremos más adelante, fue cobrando sentido a lo largo del proceso, cuando comenzamos a percibir que podía existir una disparidad de perspectivas entre lo que denominamos el *tempo*, o quizás la lógica, de la enseñanza y el *tempo* de la investigación.

Como hemos avanzado, el grupo fue acompañado, además de por nosotras, la mayor parte del tiempo, por una profesora y un profesor del instituto y, en algunos momentos, por un estudiante de doctorado, una profesora visitante y una estudiante de máster. Teniendo en cuenta el número reducido de jóvenes, en algunas sesiones llegamos a ser cinco o seis adultos y cuatro estudiantes. Una situación que observamos con cuidado por si los jóvenes podían sentirse cohibidos ante nuestra presencia. Sin embargo, aunque la relación que establecimos no fuese simétrica – nosotros teníamos una responsabilidad y ellos otra - y tuviese lugar en el espacio institucionalizado del Instituto, se minimizaron los aspectos jerárquicos y se profundizó en la proximidad, el diálogo y el reconocimiento del saber de los jóvenes. De hecho éstos valoraron de forma positiva la participación de los asistentes temporales, que no solo no los desconcertó, sino que enriqueció el propio proceso de investigación¹².

¹¹ Para nosotras no basta con afirmar que realizamos *investigación cualitativa o cuantitativa*, o que la hacemos desde un posicionamiento realista o construccionista (Holstein y Gubrium, 2008; Gergen y Gergen, 2011). Sino que el propio proceso de investigación y la coherencia entre los problemas que estudiamos y el camino que recorremos nos lleva a establecer un diálogo y una discusión permanente que contribuye a nuestra constitución como investigadoras.

¹² En este aspecto, en el fuera de campo de la investigación destacaríamos las conversaciones curiosas de los estudiantes con los *acompañantes temporales*, una de México y otra de Brasil, sobre sus países, culturas y costumbres.

Desde un principio los dos docentes del instituto nos habían manifestado su preocupación de que los encuentros no se convirtiesen en un foro de quejas contra el centro y el profesorado. Nuestras instituciones educativas parecen poco preparadas, en general, para escuchar y tener en cuenta, como elemento de mejora, las valoraciones de los estudiantes. Pero no solo eso, como nos pasa a muchas personas, tampoco parecen estar preparadas para *mirar y analizar*, las *instantáneas* que les pueda devolver una investigación, en este caso, sobre cómo se comunican, expresan y aprenden los jóvenes en el centro utilizando los nuevos medios. Quizás porque de todo lo que sucede en un centro los docentes tenemos una buena parte de responsabilidad y nuestra cultural social y educativa no destaca por promover la autoreflexión y la asunción de la cuota de responsabilidades que tenemos cada uno de los implicados en los procesos. Y esto parece ser así desde quienes diseñan y ponen en práctica las políticas educativas, hasta quienes forman al profesorado, pasando por el propio profesorado. Nosotras, teniendo en cuenta este temor – con el que nos hemos encontrado en distintas investigaciones (Sancho y Alonso, 2012; Hernández, 2010; Sancho, Hernández, Carbonell, Tort et al., 1998) reforzamos la idea, ya discutida en los encuentros del grupo de investigación responsable del proyecto, de que la finalidad de nuestra investigación no era evaluar las prácticas de enseñanza de los docentes, sino aumentar nuestra comprensión sobre cómo los jóvenes aprenden, se comunican y se expresan dentro y fuera del instituto. De hecho en más de una ocasión alguno de los estudiantes, al reflexionar sobre su experiencia de aprendizaje dentro y el fuera del centro, puso un énfasis especial en señalar que "no tenía ninguna queja del instituto". Esta especie de cautela tácita también queda reflejada en el informe final que los estudiantes elaboraron para el centro como parte de su proyecto de investigación de 4º de ESO.

En algunas las sesiones tuvimos algún problema de comunicación con Juana (directora del proyecto), porque ella nos preguntaba nuestro punto de vista sobre el tema a investigar (lenguajes con los que nos expresábamos, comunicación en las clases...) y queríamos evitar hablar del profesorado en concreto, y siempre de manera respetuosa y crítica, fuimos aprendiendo a expresarnos con comodidad (Sara. Informe presentado al centro).

La forma cómo nos presentamos y nos acercamos a las personas con las que investigamos, en este caso a los jóvenes, tiene una importancia clave respecto a la relación que se establece en el recorrido de la investigación etnográfica¹³. En nuestro caso, no nos situamos solo como observadores externos para poder dar cuenta de lo que sucedía en el proceso a través de este relato etnográfico, sino como investigadores que enseñaban a otros a investigar, siguiendo el desarrollo de su investigación, a la vez de construirlo con ellos. En este sentido, desde el primer momento, las preguntas de investigación, las decisiones sobre los espacios y tiempos de las sesiones, los canales de comunicación y las herramientas de intercambio de información del grupo, entre otros aspectos, se fueron reflexionando, negociando y poniendo en práctica con los jóvenes.

El curso escolar en el que realizamos el trabajo de campo, el instituto había decidido que la investigación de 4º de ESO no se llevaría a cabo durante una hora a la semana, como se había hecho hasta entonces, sino durante quince días a final de curso. De este modo, en la primera sesión acordamos que los encuentros se harían fuera de horario escolar, puesto que no todos coincidían en las clases de los dos profesores que colaboraban con nosotros. Los jóvenes accedieron sin ningún tipo de inconveniente a dedicar su tiempo extraescolar a la investigación. Y lo hicieron, como nos comentaron en diferentes momentos, movidos por la curiosidad que sentían por *ver* cómo se investigaba en la Universidad y la oportunidad que se les ofrecía de realizar el trabajo de 4º de ESO de una forma diferente. Algo que refleja el relato etnográfico realizado por Sara.

Cambiando de tema, entré un día en la clase de Informática donde mi profesor nos comunicó que había un trabajo que se presentaba en la universidad, que consistía en una investigación sobre el "in-out de los estudiantes", para la que le habían pedido que escogiera seis alumnos de 4º de ESO. Esta noticia me

¹³ El giro narrativo en la investigación (Clandinin, 2007) ha propiciado una profunda revisión de la *relación entre investigadores e investigados*. Desde esta perspectiva los objetos/sujetos de investigación se *convierten* en individuos biográficos con capacidad de acción y elaboradores activos del conocimiento y de las visiones sobre el mundo.

sorprendió, porque no me la esperaba. Al instante dije que me encantaría formar parte de este proyecto ya que nunca había hecho este tipo de investigación y menos con profesores de la universidad. También me llamó la atención que la investigación tratase sobre los estudiantes, sobre su comportamiento dentro y fuera del instituto, pensé que estaría muy bien investigarme a mí misma, ya que nunca me lo había planteado. También pensamos mi grupo y yo qué sacaríamos nosotros de este proyecto y nos contestaron que este proyecto nos serviría para nuestro trabajo de investigación de final de curso, lo que nos motivó un poco más, creo que todos. Su respuesta también fue que nos serviría para aprender a cómo trabaja un investigador, a observar y analizar. Quedamos en vernos todos los jueves para ir preparando el proyecto (Relato etnográfico de Sara)¹⁴.

Considerando las diferentes agendas de actividades extraescolares convenimos que haríamos las sesiones los martes de 15:00 a 16:30. También decidimos que, dado que las clases finalizaban a las 14:30, comeríamos juntos antes de iniciar el trabajo. La relación de proximidad y confianza se vio favorecida por compartir este espacio informal antes de las sesiones de trabajo. Comer juntos nos facilitó conocernos más de cerca y generar un espacio de diálogo donde nos sentíamos cómodos para compartir experiencias y puntos de vista, sabiendo ellos que no serían juzgados ni evaluados.

En el siguiente recuadro procedemos a la caracterización de nuestros colaboradores, a partir de su presentación en la primera sesión, sus relatos etnográficos y nuestras propias apreciaciones y anotaciones.

Los jóvenes investigadores

Sara

Cumplió 16 años durante el proceso y estaba haciendo las asignaturas optativas que le permitirían matricularse en el bachillerato científico, dado que le gustaría estudiar una carrera relacionada con las ciencias de la salud, especialmente Medicina, para especializarse en neurología. Sin embargo, también le gustaba mucho la Política y la Historia. Afirmaba que desde pequeña siempre tuvo mucho interés por la lectura, aunque su época lectora realmente empezó cuando cursaba 1º de ESO y leyó la saga Crepúsculo. A partir de entonces las novelas románticas y de ficción se convirtieron en sus temas preferidos. También mostraba ser una gran apasionada del cine, las películas y el teatro. Su debilidad son las películas clásicas, pues en sus palabras, "la elegancia, la manera en que están rodadas, los diálogos, la sencillez, son espectaculares". Su gran ídolo es la actriz Audrey Hepburn, por quien expresa sentir una gran admiración, no solamente por su estilo interpretativo, sino por su corazón y dedicación a las causas humanitarias. Sara desprende las cualidades que el director William Wyler dijo una vez de esta actriz: tiene encanto, inocencia, talento y es divertida. Sus aficiones musicales pasan por Lana Del Rey, Ellie Goulding y Guns N' Roses. Es usuaria habitual de Youtube, Facebook, WhatsApp y del correo electrónico. Aunque estos medios son una extensión de su red de amistad presencial.

Nèstor

Quería estudiar bachillerato para hacer Administración y Dirección de Empresas, aunque a sus 16 años tenía claro que lo que le apasionaba de verdad era el mundo de la música y la moda. Le gustaría sacarse el título de *personal shopper*, pero afirma que tal como está la situación laboral prefiere, "guiarse a lo seguro, sin arriesgarse" y no estudiar una carrera, como Diseño por ejemplo, que tiene menos salidas laborales. Contaba que su pasión por la moda empezó al ver los desfiles de grandes diseñadores y de ahí sacó la conclusión de que la imagen que da una persona es una de las cosas que más marcan la diferencia. Su cuidadosa apariencia y su elegante y moderna forma de vestir dan credibilidad a sus palabras. También le gusta mucho la música y afirmaba no poder pasar un día sin escuchar canciones de sus artistas preferidas como Rihanna, Lady Gaga, etc. También le apasiona el baile y ha asistido durante un tiempo una escuela de baile.

Belén

Tenía 15 años cuando empezamos la investigación en octubre, cumplió los 16 en mayo. Nació en Montevideo (Uruguay), aunque solo vivió allí dos años. Su familia emigró a Estados Unidos donde estuvieron cuatro años antes de instalarse en la ciudad, donde ya lleva viviendo ocho años. Al acabar la ESO Belén quería estudiar Peluquería y Estética. Le entusiasma aprender maneras de maquillar, los peinados, la manicura, etc. También le gustaría hacer un ciclo formativo, aunque no tenía muy claro cuál. Quizás un grado superior de Educación Infantil, dado que le gustan mucho los niños y para ella no sería ningún inconveniente trabajar con ellos. También afirmaba que le gustaba estudiar Historia, pero enfatizaba que "No me gusta que me lo expliquen. Me gusta descubrir las cosas por mí misma". Le gusta mucho la música de todo estilo (rap, reggaeton, bachata, salsa...) y nos decía que la música puede cambiar su estado emocional. "Si estoy triste pongo música alegre y eso me anima. Si no estoy muy bien pongo música triste y

¹⁴ Original en catalán.

puedo ponerme aún peor". También practicaba voleibol desde hace cinco años. Comenzó jugando en un polideportivo del Prat de Llobregat y hace un año la iban fichar del Club de Vóley del Barça. Actualmente practica este deporte en el INEF (Instituto Nacional de Educación Física).

Sergio

Es el que se mostraba como el más tímido del grupo, aunque ganó confianza a lo largo del proceso. Tenía 15 años. Le gustaban las ciencias y tocar el piano. Lo tocaba desde que tenía 13 años y en el instituto, que actualmente alberga una de las escuelas de música del Prat, hacía clases de solfeo y piano. Tenía la intención de hacer el bachillerato, aunque no tenía muy definido su centro de interés. Le gustaría dedicarse a la música, pero le preocupaba su futuro laboral, por lo que creía que finalmente hará alguna carrera de ciencias.

José

Se incorporó al grupo en la segunda sesión de trabajo. Tenía 16 años y era deportista - hacía triatlón y participaba en pruebas de Súper Sprint (400 m. de natación, 10 km. de ciclismo y 2,5 km. de carrera a pie). Manifestaba que tenía la intención de preparar las oposiciones para entrar al cuerpo de *Mossos d'Esquadra*. Su participación en el proceso de trabajo fue muy irregular - estuvo solamente en cuatro de las quince sesiones -, como también lo era su asistencia al instituto. Sin embargo, al final del proceso se reincorporó y participó de forma muy activa en la preparación de la presentación final que los jóvenes hicieron en la Universidad, para presentar los resultados de su trabajo a profesores universitarios, investigadores, familias, estudiantes y profesores de las demás escuelas que participaron en la investigación.

Unai

Hijo de un profesor del instituto, asistió a la tercera sesión de trabajo y ya no volvió a participar. Tampoco frecuentaba mucho el centro¹⁵.

Este breve perfil de los jóvenes revela sus aficiones, intereses y preocupaciones. Nos permite vislumbrar su vida social y personal fuera del centro así como sus deseos y preocupaciones laborales futuras. En este sentido, sobre todo en el caso de Nèstor y Sergio, el *deseo* (la moda, la música) se pospone por una *realidad* que ya prevén como difícil.

Construir una relación que no termina

Esta investigación no es una investigación al uso. Como hemos señalado, la mayoría de los estudios que hemos realizado a lo largo de nuestra vida profesional y en el marco de nuestro grupo de investigación¹⁶, implican una más o menos intensa participación de las personas que forman parte del estudio. De ahí que siempre hayamos prestado una atención especial al tema de la negociación. En todas nuestras investigaciones, y en esta por partida doble, ya que al tratarse de estudiantes menores de edad también tuvieron que firmar las familias. Pero desde hace tiempo somos conscientes de que la negociación no acaba con la firma del protocolo, sino que perdura desde que entramos hasta que salimos del campo y a veces incluso después (Sancho, Hernández, Carbonell, Tort, et al., 1998; Sancho, Simó, Ortiz, Alonso, et al., 2010; Sancho y Alonso, 2012).

Y esto es así porque aunque las instituciones y las personas en un primer momento acepten participar y firmen el documento de compromiso, las situaciones pueden cambiar y las miradas y los significados también. Se pueden producir malentendidos y desconexiones que pueden llegar a implicar la falta de respuesta o la desconexión total por parte de los que se habían comprometido a participar (Hermsilla y Sancho, 2013). Estas circunstancias, de producirse, ponen a los investigadores en una situación de extrema fragilidad. La misma o parecida que enfrentarían quienes pasan un cuestionario que nadie o solo unos pocos les quisieran contestar. O quienes una avería eléctrica les destruyese un cultivo largamente preparado.

¹⁵ Como nos comentaron los profesores, el instituto Conca del Llobregat, como otros muchos, tiene un porcentaje significativo (no nos dieron estadísticas) de estudiantes absentistas o que acuden al centro de forma irregular. Parece que disponen de un programa que se ocupa de esta problemática. No pudimos profundizar en el tema, lo que entendimos es que cuando José y Unai no asistían a nuestras sesiones de trabajo, tampoco lo hacían a las clases.

¹⁶ Se pueden consultar los estudios del grupo en <http://www.ub.edu/esbrina> .

De ahí que entendemos que la negociación comienza mucho antes de la entrada en el campo y no acaba el último día, porque lo que hacemos es construir una relación. En este apartado relatamos los momentos principales de la construcción de esa relación en la etnografía y destacando los momentos más significativos por su carácter crítico o por revelarse como momentos de inflexión.

Los desconciertos de las investigadoras

Como hemos señalado, la negociación la comenzó un profesor del centro integrado en el equipo de investigación. Sin embargo nosotras no habíamos entendido que la firma del protocolo de aceptación de los jóvenes y sus familias fuera el final del proceso. Para nosotras la parte más importante de esta fase era establecer las bases de significado común y compartido sobre el trabajo que íbamos a realizar durante casi seis meses. De este modo el primer momento crítico para nosotras se produjo en la primera sesión con los estudiantes. Los profesores esperaban que los introdujéramos directamente en la investigación, en la etnografía que tendrían de desarrollar sobre sus aprendizajes dentro y fuera del centro y les pautáramos los pasos a realizar desde el primer momento. Nosotras la habíamos pensado como una presentación de todo el grupo, del proyecto y del trabajo que ellos realizarían. Esto generó, a nuestro entender, un momento de desconcierto inicial porque nosotras no habíamos preparado una sesión de trabajo propiamente dicha, no veníamos con una tarea explícita para ser realizada por los estudiantes del mismo modo que solemos hacer en las clases. Lo que habíamos pensado realizar y recoger era la presentación de todos los participantes, compartir las expectativas, el sentido del proyecto y nuestra implicación en él y las dimensiones del trabajo a realizar.

Otro elemento que nos desconcertó en esta primera toma de contacto fue el hecho de que nos encontráramos más adultos que jóvenes. En principio tendríamos que haber sido 6 jóvenes y 4 adultos. Pero dos estudiantes no aparecieron y nosotras llegamos con una profesora-investigadora de México y un estudiante de doctorado que, en principio, iba a realizar su tesis vinculada al proyecto. Afortunadamente esta situación no amedrentó a los jóvenes que no se mostraron particularmente tensos. Además, el tiempo que pudimos dedicar a presentarnos y planificar el trabajo, a la larga tuvo sus frutos en el establecimiento de una relación de confianza, curiosidad y cierta complicidad con los estudiantes que facilitó el largo proceso de investigación. Hablar de dónde veníamos, por qué nos interesaba la investigación y cuáles eran nuestros intereses en un grupo tan heterogéneo¹⁷ se convirtió en algo sumamente enriquecedor. Aunque también produjo algunos momentos de una cierta tirantez.

A lo largo de esta primera sesión se produjo un momento que nos hizo darnos cuenta de dos aspectos a los deberíamos prestar una atención preferente. 1) Teníamos que cuidar de manera especial que el estudio realizado por los jóvenes no fuese vivido por el profesorado y el centro como una crítica a la forma de realizar su trabajo. 2) No podíamos dar a entender, porque no es el caso, que dedicarse a la investigación es un privilegio, ya que para nosotras, como profesoras de universidad, forma parte de nuestra carga laboral y somos constantemente evaluadas por sus resultados. Para fundamentar estas consideraciones, compartimos parte de la transcripción de las presentaciones de Jordi, el estudiante de doctorado. Su posición crítica ante su experiencia en el instituto y su hacer gala de una situación personal que le ha permitido dedicarse por un tiempo solo a su tesis doctoral, creó una cierta incomodidad entre los profesores del centro y entre nosotras. A nosotras, como comentamos a posteriori, nos preocuparon las consecuencias que podía tener en la construcción, siempre frágil, de una relación de investigación en el lugar de trabajo de otros. La profesora la mostró en su propia presentación.

Mi tránsito por la escuela fue penoso, con unas asignaturas que no me aportaban nada... Cuando llegué a la Universidad a hacer Bellas Artes, descubrí que no era una persona estúpida sino que me habían estado enseñando cosas que no me interesaban... Comencé a sacar buenas notas y pensé: "¡Ostra! Igual no había podido vivir las cosas de otra manera durante la escolaridad". Y pienso que ahora vosotros tenéis la oportunidad de pensar en qué estáis viviendo y cómo lo estáis viviendo... Tuve una beca que me permitió

¹⁷ Estudiantes de 4º de ESO, dos de sus profesores, tres profesoras universitarias y un estudiante de doctorado.

investigar y trabajar en la universidad. Volví a la escuela como profesor de secundaria y aquello que había sido para mí un sufrimiento intenté mirarlo de forma diferente, hacerlo de forma diferente... Como he sufrido como estudiante a ver si como profesor puedo hacer las cosas de otra manera... Volví a la Universidad, trabajando en varias a la vez, y ahora he decidido hacer una parada para dedicarme a investigar... (Jordi).

Me gusta lo que hago, siento pasión por lo que hago, a pesar de las condiciones en las que trabajo... No me aburrí en el instituto, siempre me ha encantado, he estudiado... Y en clase lo intento hacer lo mejor posible, me encanta hacer cien cosas para los alumnos. Si es necesario hacer teatro pues en la mesa... Pero también me gusta el rigor. Intento aprender de ellos, cada día aprendo de ellos y es un privilegio. Sin embargo las condiciones no son las adecuadas y también me encantaría hacer una parada e investigar. Con los de cuarto, este año no, pero como llevo la biblioteca desde siempre, he trabajado mucho lo de investigar, lo del proyecto de investigación. Tuve la posibilidad de trabajar aquí en El Prat, con el director, exdirector, de la biblioteca pública, orientando al alumnado para hacer investigación. La verdad es que esto me abrió personalmente un campo de posibilidad de aprendizaje brutal, que luego lo intentaba trasladar al aula. Este año aunque no existe el proyecto de investigación haré alguna sesión con los de 4º y con los de bachillerato sobre búsqueda de información y, bien, gracias a esto he ido encontrando puntos de contacto entre esta tarea de búsqueda de información y mi tarea como filósofa, bien, profesora de filosofía. Me parecía extraño, como si fueran dos mundos separados, pero he ido encontrando muchos puntos y cada año surge una oportunidad para promover esta actividad. Como este año con este proyecto y otros que ofrece el ayuntamiento de temas de lectura, de dinamización con los alumnos y esto es lo que me mantiene activa en mi trabajo. Pero sí que me gustaría hacer una parada y poder investigar. No sé cómo, puede que un día me toque la lotería y seré rica (profesora).

El posicionamiento del resto del grupo, el especial cuidado que pusimos en poner el énfasis en los jóvenes y no en la actuación del instituto, y el hecho de que Jordi solo volviera a participar en una sesión formativa (para enseñar a los estudiantes a observar) propiciaron que esta tensión no acarree consecuencias negativas para la investigación.

Las conexiones y complicidades

A partir de esta primera sesión y a lo largo de los casi seis meses que duró la colaboración, las relaciones con los jóvenes y el profesorado fueron fluidas. Se produjeron las típicas situaciones de cambios de día de reunión o de ausencia de alguno de ellos, por motivos personales, pero el trabajo se iba desarrollando. El ritmo de las actividades podría considerarse como lento. En primer lugar, porque la investigación requiere una cierta dosis de lentitud e incertidumbre. De hecho, a finales del tercer mes de trabajo, como explicamos en el siguiente apartado, este estado de cosas produjo un incidente crítico en la relación con el profesorado que interpretamos como una desconfianza hacia nosotras, los estudiantes, el proyecto o hacia todos a la vez. Aunque también pudo deberse a lo que ellos nos expresaron, que tenían compromisos que les impedían asistir a las sesiones de trabajo. Aunque nosotras manifestamos de forma repetida que si no podían no tenían ninguna obligación de asistir a todas ellas. Por otra parte, los jóvenes no siempre realizaban las tareas auto(asignadas) en el tiempo requerido. A pesar de todo, la investigación se realizó y se hizo a tiempo para ser presentada públicamente en la Universidad.

Hubo varias situaciones que contribuyeron de forma especial a afianzar la confianza y el interés de los jóvenes en nosotras y en la investigación. La primera tuvo lugar en la sesión realizada el 18 de diciembre, a unos días de las vacaciones de Navidad. Ese día, en vez de venir cada uno con su bocadillo, trajimos (Adriana se había ido a pasar las vacaciones con su familia a Brasil) una comida un poco más elaborada. Nos sentamos en torno a la mesa (imagen 3), después de leer, comentar y comenzar a analizar uno de los relatos etnográficos elaborados por Belén, Sara, Néstor y Sergio (José no lo había presentado) y de darse cuenta ellos mismos de cómo mejorarlos y enriquecerlos. La comida nos permitió hablar de otras muchas cosas, entre ellas, hacer una primera reflexión sobre lo que estaban aprendiendo, como veremos más adelante.



Imagen 3: Comida de despedida del trimestre. Autoría Juana M. Sancho.

En un momento dado el director, al pasar por delante del aula en la que nos solíamos reunir, entró a saludarnos. Al hacerlo reconoció de forma explícita la importancia del trabajo que estábamos llevando a cabo. Esta explicitación de la implicación institucional por medio de la actuación del director, pareció que contribuir de manera definitiva al buen ambiente y a la participación de todos. No se trataba solo de una actividad extraescolar, que a la larga podría ser reconocida como curricular, avalada por dos docentes. Se trataba de algo reconocido y apreciado por la dirección del centro.

La segunda situación estuvo relacionada con el hecho de celebrar el cumpleaños de una de las estudiantes cantándole una canción y haciéndonos una foto (imagen 4).



Imagen 4: Celebración del cumpleaños de Belén.

Esta circunstancia y sus implicaciones están en relación con la consideración de nuestros colaboradores como individuos biográficos y del reconocimiento de las interinfluencias entre el investigador y los participantes/colaboradores en la investigación. En este sentido, no separar lo personal de lo académico, invita, en este caso a los jóvenes en una investigación sobre cómo ellos se expresan, comunican y aprenden, a hablar no solo *de* ellos sino *desde* ellos y sentir que no han de dejar su identidad a la puerta de la institución.

La tercera la vivimos con los cuatro estudiantes que participaron de forma más continuada en el estudio, el día que les propusimos realizar nuestro encuentro en la Universidad (imagen 5). En nuestro espacio de investigación. Llevábamos cuatro meses trabajando y teníamos que dar un empujón definitivo a la elaboración de los relatos etnográficos individuales, el análisis de las evidencias y la preparación de la presentación final. Cambiar de entorno y ampliar la sesión de trabajo de una hora y media escasa a casi tres, marcó un hito importante en su sensación de sentirse investigadores y por tanto en su forma de comprometerse.



Imagen 5: Sesión de trabajo en el espacio del grupo de investigación ESBRINA de la UB. Autoría Juana M. Sancho.

En este entorno, se encontraron con estudiantes de doctorado, trabajaron de forma individual y colectiva y planificaron cómo organizarse para grabar un vídeo en casa de Nèstor, para incluir en la presentación de su proyecto en la Universidad.

La cuarta tuvo lugar el día que avanzaron de forma definitiva en el contenido de la presentación que llevarían a la universidad (imagen 6).



Imagen 6: Preparando la presentación de su trabajo en la UB. Autoría Juana M. Sancho.

La intensidad de la dedicación y la capacidad para colaborar y repartir y asumir responsabilidades constituyen una evidencia de cómo los jóvenes se implican cuando sienten que el proyecto les pertenece y pueden mostrar su autoría.

Un momento crítico

Una de las cosas importantes que hemos aprendido las investigadoras en este estudio es a distinguir la diferencia entre el *tempo* de la enseñanza y el *tempo* de la investigación. Las dos actividades tienen grandes exigencias y precisan de conocimientos, estrategias, actitudes y predisposiciones a veces similares, a veces diferentes.

En la enseñanza todo suele estar planificado de antemano: el contenido, las preguntas y las respuestas. La actividad suele centrarse y concentrarse en períodos de tiempo cortos y fragmentados en los que el docente ha de garantizar *enseñar* al grupo el máximo de contenido posible, sin que a menudo se tenga en cuenta el tiempo necesario para un aprendizaje con sentido (Stoll, Fink y Earl, 2004). El estudiante ha de dar cuenta de lo aprendido a través de preguntas orales o escritas a las que ha de contestar de la misma forma que están respondidas en el libro de texto, los materiales de enseñanza o las explicaciones del docente. Aquí, su interpretación, significación o autoría pueden jugarle malas pasadas con respecto a la calificación final, a la nota del examen o el curso. La mayor preocupación de los centros y los docentes es que el alumnado saque las mejores notas posibles y esto se suele conseguir al contestar, tal como espera el docente, las preguntas del examen.

En la investigación todas las preguntas están por responder. Investigamos porque no sabemos, porque queremos explorar fenómenos que nos sorprenden y que necesitamos observar, analizar e interpretar para aumentar nuestra comprensión. La planificación, que también existe, no sólo se da a priori, sino también cuando se analiza lo que se sabe sobre el tema, se plantea el problema, se bosquejan las preguntas, se discuten y contrastan los métodos más adecuados para abordar la investigación. Pero cuando comienza el

trabajo de campo, y más en estudios de tipo etnográfico, muchas son las decisiones que se han de tomar sobre la marcha. En cuanto al tiempo, a pesar de que la indagación también ocupa unos espacios y momentos determinados, son espacios y momentos que han de interconectarse, que casan mal con la fragmentación y el paso sin continuidad de una asignatura a otra. El investigador *se suele llevar el problema a casa*, porque a veces encuentra una conexión, un patrón, una explicación o una idea que surge de la información recogida en el momento menos pensado. Esto también puede suceder en los procesos de enseñanza y aprendizaje reglados. De hecho, los estudiantes participantes en el estudio dijeron sentir que aprendían cuando podían transferir lo aprendido en el instituto a situaciones de su vida cotidiana, es decir, cuando se llevan la *información que reciben a casa*.

Aprendo, por ejemplo, cuando en las noticias han hablado de un tema que tiene que ver con algo que ya has aprendido antes o ahora mismo, o sea, me acuerdo de los conceptos y las palabras que están diciendo y lo relaciono, sé lo que significa eso y de qué va (Nèstor. Sesión de trabajo).

Pues, en el momento que soy capaz de que alguien me pregunte algo y yo puedo contestarle casi sin pensar, o sea, estoy hablando normal (Sergio. Sesión de trabajo).

Yo aprendo más, más me interesa cuando “tú ahora me explicas eso”, cuando es más como si estuvieras hablando y explicando algo, pues así, relatando, no como con esquemas (Sara. Sesión de trabajo).

Algo que, a menudo, los centros, a tenor de los resultados de pruebas como PISA, parecen no tener en cuenta.

En la investigación, a la hora de escribir las respuestas, el informe de investigación, éstas no se pueden copiar ni cotejar en ningún sitio, sólo con la información recogida, por lo que se trata de un trabajo con una gran dosis de autoría de los investigadores, en nuestro caso de los jóvenes. Y la mayor preocupación del investigador es presentar un informe, basado en evidencias, que aporte nuevas dosis de comprensión al fenómeno estudiado.

Todo esto para intentar explicar y entender las posibles diferencias en las percepciones entre los estudiantes, los docentes y nosotras y por tanto, las diferentes expectativas y predisposiciones. También para tratar de dar sentido a lo que nosotras vivimos como una pequeña quiebra en el proceso de trabajo. Habíamos hablado varias veces con los profesores de que para nosotras era importante su participación en las reuniones, ya que conocían bien a los estudiantes y sus indicaciones eran siempre valiosas para encontrar el equilibrio entre el *tempo* de la enseñanza, al que están acostumbrados los estudiantes, y el de la investigación. Pero que si algún día no podían asistir por alguna razón lo comprenderíamos perfectamente. Por eso nos sorprendió recibir tres días antes de la novena sesión un mensaje anulándola, porque, por distintas razones, a ellos les era imposible asistir, sin sugerir que la realizásemos sin su presencia, ni proponer un día alternativo.

Nos inquietaba porque estábamos en un momento difícil del trabajo, en el que el entusiasmo y la novedad inicial estaban dando paso a las etapas más *duras* de la investigación: la recogida sistemática de información, la ordenación, el análisis. Un proceso que no estaba resultando fácil por la incomparecencia más o menos continuada de algunos estudiantes y porque no siempre realizaban las tareas a las que se comprometían.

En este momento, para nosotras suspender una sesión podía significar acabar con el proyecto. Así que, decidimos llamar por teléfono al profesor y convenimos continuar con las sesiones aunque ellos dos no pudieran asistir. De este modo, realizamos la sesión de trabajo prevista el 31 de enero, con la asistencia de Adriana, Juana, Nèstor, Sara y Fernanda, y en ella decidimos llevar a cabo una de las próximas reuniones en la Universidad, en el espacio de nuestro grupo de investigación, para que pudieran conocer uno de los entornos especializados en investigación.

Por otro lado, como a los profesores les resultaba difícil encontrarse con nosotros en el instituto, quedamos una tarde en la cafetería de una librería en el centro de Barcelona. El encuentro transcurrió con una gran cordialidad. Nos dijeron que sus compromisos actuales les impedían participar en las reuniones con los estudiantes, pero que podíamos continuar nosotras sin problema. De hecho los conserjes siempre nos abrieron la puerta del aula y tuvimos acceso a los recursos necesarios. Nosotras les hablamos de nuestra preocupación por no haber sabido compartir con ellos los encuentros y desencuentros que nosotras vislumbrábamos entre el *tempo* de la enseñanza y el de la investigación, y cómo esto podía haber afectado su confianza en nosotras y en el proyecto. Finalmente programamos el final del proceso y los dos participaron en las dos sesiones que dedicamos a preparar la presentación para la universidad y a la propia presentación.

También se ocuparon de que el trabajo realizado por los estudiantes se convirtiese en su proyecto de investigación de 4º de ESO. A final de curso nos invitaron a la presentación y defensa pública del mismo, pero no pudimos asistir por razones de agenda, y nos enviaron el informe realizado.

Cómo los jóvenes se introducen en la investigación etnográfica

Otro de los problemas que nos surgieron era el hecho de trabajar en una investigación con gente experimentada en el campo puesto que nosotros, como alumnos de secundaria, nunca habíamos hecho un trabajo de esta dimensión, y requería un gran esfuerzo por nuestra parte. [Fragmento del informe del trabajo de investigación de los jóvenes del Instituto Ribera Baixa].

En la primera sesión de trabajo, se presentó el proyecto, el equipo y acordamos aspectos organizativos sobre cómo llevar a cabo la investigación en colaboración. Al final de esta sesión les dimos a los jóvenes un mapa para propiciar la reflexión y la aportación de información (*elicitation map*, Crilly, Blackwell & Clarkson, 2006), elaborado a partir de una entrevista en profundidad con una estudiante de primero de bachillerato (figura 1).



Figura 1: Mapa para estimular a reflexión sobre los medios y los lenguajes utilizados dentro y fuera del instituto.

Empezamos con una hoja donde había dos círculos, dentro de uno había escrito "in" y de este salían seis círculos más, dentro de cada círculo aparecían dibujos que representaban el instituto, lo que vemos y escuchamos, aprendemos en el instituto, como trabajamos y cómo utilizamos los ordenadores. En el otro "out" donde aparecían los dibujos de la bola del mundo, una cámara de vídeo, un teléfono móvil y un icono que representa las redes sociales y de este salían tres círculos más de Facebook, Twitter y Google +, todo esto es lo teníamos que describir, cómo lo utilizamos dentro y fuera o si lo utilizamos en ambos casos (Fragmento del relato etnográfico de Belén).

La finalidad de este instrumento, que fue utilizado en todos los casos que forman parte del proyecto de investigación, fue propiciar entre los estudiantes una primera reflexión sobre los diferentes medios y lenguajes de comunicación, expresión y aprendizaje que utilizan dentro y fuera del instituto. En nuestro caso empezamos preguntándoles cómo entendían el significado de los iconos en el mapa. Los primeros iconos que los jóvenes reconocieron y nos definieron de una manera tímida fueron los relacionados con las tecnologías digitales y las redes sociales (el móvil, Facebook, Twitter,...). Entonces empezaron a emerger

dudas sobre otros iconos más abstractos para ellos. ¿Por qué la casa es el "dentro" y el mundo es el "fuera"? Después de aclarar las dudas y preguntas que surgieron entre todos, les invitamos a llevarse el mapa a casa para que a lo largo de la semana reflexionaran sobre él con más tiempo y lo acabasen de completar a partir de sus propias experiencias para el siguiente encuentro.

En la segunda sesión, cada joven explicó al resto del grupo lo que emergía de su reflexión sobre el mapa (figura 2). Esta dinámica propició un espacio de conversación para comprender el sentido de la investigación que iniciábamos. En sus anotaciones manifestaron una serie de acciones habituales dentro y fuera del centro. El análisis posterior que realizamos del contenido de los mapas, a partir de categorías emergentes, nos permitió configurar una primera representación de los tránsitos de los jóvenes dentro y fuera del instituto (Sancho, Domingo, Fendler y Ornellas, 2013).

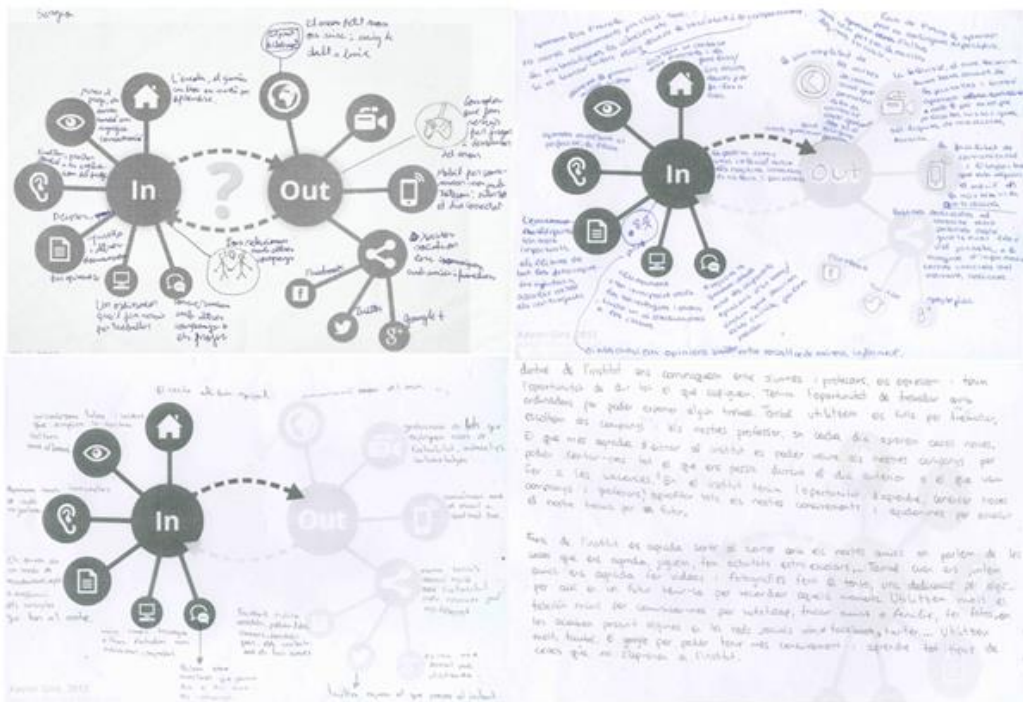


Figura 2: Primera aproximación a cómo los jóvenes se expresan, comunican y aprenden dentro y fuera del instituto.

En las siguientes sesiones las dinámicas realizadas tenían como finalidad introducir a los jóvenes en los marcos teóricos relativos a la investigación etnográfica (cuadro 1) y al binomio jóvenes y medios y modos de expresión, comunicación y aprendizaje y los fundamentos de la investigación etnográfica. Así, en dos de las sesiones les propusimos, a partir de una pauta, realizar búsquedas de información en Internet en torno a estas dos temáticas y a partir de sus hallazgos realizábamos una puesta en común y reflexionábamos en torno a los aspectos clave, dudas, descubrimientos y representaciones sobre estas dos temáticas.

¿De qué hablamos cuando hablamos de etnografía?

Busca en Internet información sobre etnografía.

- ¿Cómo explicaríais a vuestro/a compañero/a qué es la etnografía?
- ¿Qué temáticas estudia?
- ¿Qué métodos de investigación se usan?
- Buscad algún vídeo sobre el tema.

Cuadro 1: Pauta para la búsqueda de información en Internet sobre la investigación etnográfica

Por otro lado, y de forma paralela, también iniciamos el proceso de formación de los jóvenes en las diferentes formas de observación (flotante, focalizada y holística) para que pudieran empezar la recogida y el análisis de las evidencias en las que apoyarían sus relatos etnográficos. Para ello, Jordi – el estudiante de doctorado que colaboró con el proyecto, seleccionó diferentes fragmentos de películas donde el tema central era la escuela y los jóvenes, y en los que los protagonistas tenían una edad similar a la de nuestros colaboradores. En una de las reuniones del equipo investigador se había discutido previamente los fragmentos de las películas en los que se daban momentos de comunicación, expresión o aprendizaje, tanto dentro como fuera de la escuela. Finalmente trabajamos como ejemplo de dentro de la escuela la escena de la primera sesión de la asignatura “Autocracia” de la película *La Ola*¹⁸ y como ejemplo de relación fuera de la escuela, la escena del encuentro de los jóvenes dentro de una cueva de la película *El club de los poetas muertos*¹⁹. Tras el visionado de los fragmentos de las películas comentamos lo que ellos habían observado y apuntado en la pauta de observación que les habíamos proporcionado (cuadro 2). También conectamos con las observaciones que deberían realizar a partir de ahora como etnógrafos (los detalles, las explicaciones, las argumentaciones, las evidencias gráficas, etc.).

Al final de esta sesión les propusimos utilizar estas mismas pautas para observar algunos espacios de expresión, comunicación y aprendizaje en el instituto, a lo largo de la semana, para ponerlas en común en nuestro siguiente encuentro. Belén decidió que observaría las clases de Plástica, Tecnología e Informática, Nèstor la clase de Francés, Sara las clases de Biología, Ética y el espacio de la biblioteca y Sergio las clases de Física, Química y Tutoría.

Los entornos de comunicación y expresión fuera y dentro del instituto

Observación pautada

- Nombre del alumno/a que observa:
- Espacio observado; breve descripción:
- Quién participa:
- Qué se comunica y expresa:
- Con qué recursos:
- Qué lenguajes se utilizan:
- Qué aprenden los participantes de esta situación comunicativa
- Qué aporta la observación hecha a nuestra investigación:
- Otros documentos (fotografías, videos,...)

Cuadro 2: Pauta para la observación focalizada de los entornos de comunicación y expresión dentro y fuera del instituto.

A lo largo de las dos semanas que se dedicaron a las observaciones dentro del instituto, los jóvenes recogieron una gran cantidad de evidencias que compartieron con el grupo mediante una carpeta de Dropbox, creada para cada uno de ellos. Previamente en una de las sesiones habíamos dedicado un espacio a explicarles cómo compartir información mediante esta herramienta (cuadros 3 y 4).

Los entornos de comunicación y expresión fuera y dentro del instituto

Observación pautada

Biología y Geología 28 de noviembre del 2012.

Nombre del alumno/a que observa: Sara

- **Espacio observado; breve descripción:** Aula de Biología, 3r piso. Es el aula en la cual hacemos Biología y Geología, no es una clase muy grande puesto que solo tiene capacidad para 14 alumnos. Aunque tiene un ordenador por persona y una pizarra digital que cambia todo el sistema de enseñanza. También tiene una pizarra normal y muchos accesorios

¹⁸ Versión de 2008 dirigida por Dennis Gansel.

¹⁹ Dirigida por Peter Weir en 1989.

relacionados con la materia: un esqueleto, un ojo, el corazón, todo esto, es claro, de plástico.

- **Quién participa:** La profesora de Biología y 15 alumnos. 6 chicos y 9 chicas.

- **Qué se comunica y expresa:** Empezamos los apuntes a partir de una web interactiva que a menudo la profesora utiliza. Desde la pizarra digital, la profesora resume los conceptos más importantes que es necesario apuntar, puesto que son los fundamentos de la unidad didáctica, en este caso: *La historia de la Tierra y de la Vida*. Los conceptos resumidos son los siguientes: Las rocas, los fósiles y la historia geológica de la Tierra. Proseguimos con las actividades correspondientes en cada apartado resumido. Los ejercicios se hacen desde la pizarra digital, cada alumno hace una pregunta siguiendo un orden. A las nueve menos cuarto, la profesora pone los deberes para el próximo día y nos deja empezarlos en la clase. Cuando quedan 5 minutos la profesora nos enseña restos de fósiles en rocas sedimentarias.

- **Con qué recursos:**

- La pizarra digital: desde donde hacemos los resúmenes de los apartados.

- La pizarra normal: Donde apunta los deberes para el siguiente día.

- Fósiles: de determinadas especies relacionados con los conceptos de la datación absoluta y relativa.

- Materiales escolares: Libretas, libros, bolígrafos...

Qué lenguajes se utilizan:

- Lenguaje Verbal: La profesora lo utiliza para explicar la materia y cuando se produce un intercambio de opiniones o alguna pregunta.

- Lenguaje no verbal: La profesora en concreto lo utiliza mucho puesto que cuando un alumno está incordiando a la clase, utiliza la mirada para intimidarlo y acallarlo. Los alumnos también la utilizamos para comunicarnos.

- Lenguaje Visual: La utilización de la pizarra digital y la visualización de los fósiles.

- Lenguaje gestual: Cuando la profesora explica utiliza su cuerpo para hacer la explicación de manera más sencilla. Cuando hay mucho alboroto y ella suspira.

- **Qué aprenden los participantes de esta situación comunicativa.**

En este caso los alumnos aprenden temas relacionados con la materia, es decir, conceptos de Biología y Geología, pero aparte también aprendemos a respetar los turnos de palabras, las opiniones de otros compañeros y a convivir.

Y la profesora también aprende sobre cosas en las que nosotros tenemos más conocimiento, puesto que cuando llegamos al aula le explicamos curiosidades que nosotros sabemos hasta que llegan todos los alumnos.

- **Qué aporta la observación hecha a nuestra investigación:**

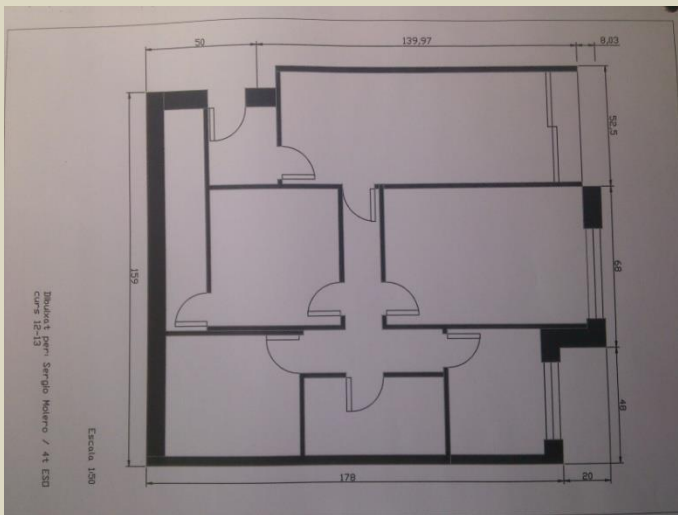
Los lenguajes que se utilizan a la hora de enseñar, como cambia nuestra personalidad dependiendo de dónde estemos y con quién.

Cuadro 3: Observación focalizada realizada por Sara de la clase de Biología.

Clase de tecnología, haciendo el trabajo de "la casa de los nuestro sueño"



Un grupo haciendo en el ordenador el trabajo de la casa de sus sueños, otros hacen trabajos de otras asignaturas, mientras uno del grupo expone su casa en la pizarra digital con cañón para enseñarle al profesor, así él pondrá la nota.



Clase de informática, es un ejemplo acabado de un compañero de mi grupo. Es el trabajo que hacíamos en el ordenador, poniendo las medidas de nuestra casa de verdad, para así poderla crear en el programa AutoCAD.

Cuadro 4: Fragmento de la observación focalizada realizada por Belén de las clases de Plástica, Informática y Tecnología.

A partir de las observaciones realizadas, dedicamos una sesión a revisarlas y, a sugerencia del profesor, a proceder con el análisis de todo lo observado y registrado, destacando la relevancia de la aportación de evidencias para una investigación de tipo etnográfico (los detalles, las explicaciones, las argumentaciones, los materiales gráficos, etc.). En este punto hay que tener en cuenta que el centro tenía una concepción de la investigación más analítica y la nuestra se planteaba desde un posicionamiento narrativo en el que análisis pudieran emerger del propio relato etnográfico²⁰. De este modo, además de ir desatancado de sus observaciones evidencias sobre cómo y con qué se expresaban, comunicaban y aprendían dentro y fuera del centro, procedimos a aplicamos el modelo de comunicación del sociólogo político Harold Dwight Lasswell (1948), que para analizar cualquier situación comunicativa se pregunta: Qué dice quién, por medio de qué canal, a quién y con qué efecto. De la transcripción de la sesión rescatamos una síntesis del fragmento relativo a la sesión de la clase de Biología observada por Sara (cuadro 5).

²⁰ Estas dos visiones se reflejaron en los dos informes finales que realizaron los estudiantes. En los dos se explicó el proceso y se sacaron conclusiones. Mientras que en el primero, al acabar el proceso con nosotras, sus relatos a modos de cartas para explicar a un *extraterrestre* cómo y con qué aprendían dentro y fuera de la escuela conformaron el grueso del informe. Y en el que presentaron como proyecto de investigación los relatos se adjuntaron como anexos.

- ¿Quién comunica? La profesora. Es una comunicación oral y gestual.
- ¿A quién comunica? A los alumnos que acaban de entrar porque llegan tarde.
- ¿Qué efecto tiene? Hacerlos callar y que vayan a su sitio.
- ¿Qué es lo que comunica? Los contenidos de la materia.
- ¿Con que medios? Con la pizarra digital, utilizada para mostrar información de la materia
- ¿Con que lenguajes? Escrito, visual, fotos, audiovisual.
- ¿Alguien más comunica en la clase? Tres estudiantes que hablan en la clase entre ellos y a los otros, con el efecto de molestar a la clase, poner nervioso el profesor.
- Escuchar al profesor es pasivo, cuando para de hablar y vamos a la pizarra es interactivo.
- ¿Los alumnos también comunicaban con la profesora? En aquél momento no.
- ¿Qué aprendéis de esta clase? Los contenidos de la materia, los hechos y conceptos.
- Los ejercicios eran escritos, y yo aprendía a desarrollar la escritura, relacionar textos con las representaciones gráficas.

Cuadro 5: Fragmento de la sesión de análisis de una observación pautada del aula.

Llegados a este punto, y con la intención de empezar la formación de los jóvenes en la escritura etnográfica, les pedimos que realizasen un pequeño relato conectando todo lo que se había investigado hasta este momento y sustentando la narración en los recursos que habían recopilado: fotografías, fotocopias de clase, materiales gráficos, muestras de recursos utilizados en las clases, etc. Para ello compartimos una pauta (cuadro 6).

Relatos etnográficos

Una vez realizadas las primeras observaciones de diferentes entornos de comunicación, expresión y aprendizaje, teniendo en cuenta el papel de las personas implicadas, los recursos y los lenguajes utilizados, empezamos a construir los relatos etnográficos que serán la base del informe de la investigación.

Podemos pensar que le estamos explicando a una persona que no ha estado presente, todo lo que nosotros hemos visto, y lo que las personas implicadas han experimentado y hecho en los diferentes entornos y qué pensamos que significa en términos de comunicación, expresión y aprendizaje dentro del instituto. También podemos conectarlo con lo que hacemos fuera del instituto.

Se trata de un relato personal, por lo que podéis hablar en primera persona, pero basado en las evidencias que habéis recogido en la observación.

Si tenéis dudas, por favor consultáis con los profesores, Adriana aornellas@ub.edu, o Juana jmsancho@ub.edu.

Escenario 1: [Le podéis poner un título]

Escenario 2: [Le podéis poner un título]

Escenario 2: [Le podéis poner un título]

Cuadro 6: Pauta para realizar un relato etnográfico.

La última sesión de trabajo que realizamos antes de las vacaciones de Navidad fue dedicada a compartir, comentar y analizar los relatos elaborados por Belén, Sara, Néstor y Sergio. Ésta era la sexta sesión que se realizaba desde el inicio del trabajo de campo y en ella José volvió a incorporarse al grupo - sólo había asistido hasta este momento a la segunda sesión de trabajo y no había realizado ninguna de las actividades. Cada uno de los jóvenes leyó en voz alta el relato que había construido a partir de las observaciones pautadas que habían realizado. En el cuadro 7 podemos ver como Sara a partir de los apuntes realizados en base a la observación pautada y las evidencias recogidas pasa a la construcción de un relato más narrativo.

Biología y geología 28 de noviembre del 2012.

La clase, empezó con unos 5 minutos de retraso, puesto que era la primera clase que haríamos en todo el día, a las 8 de la mañana los alumnos subían dormidos y con pocas ganas de empezar. Algunos hablaban del frío que hacía afuera, otros se quejaban de tener que subir 3 pisos para llegar a la clase y otros simplemente mostraban caras de cansancio. Cuando llegó la profesora entraron los 10 alumnos que estábamos esperando fuera. Cada alumno se dirige hacia su asiento y saca la libreta, el libro y el estuche para empezar la clase. A los 10 minutos, los alumnos que faltaban llegan y después de una pequeña reprimenda, por parte de la profesora sobre la hora de llegada, se continúa con la materia.

Empieza la clase con la pizarra digital a partir de una web interactiva, (http://recursos.cnice.mec.es/biosfera/alumno/4eso/tierra_cambia/a_inicial.htm) completamos los apuntes, en este caso se sigue un ritmo bastante más rápido que el de costumbre, lo que hace que algunos alumnos se quejen y pidan ir algo más despacio, es por eso que la profesora decide pasar a las actividades de los apartados que se han hecho. En total se hacen 4 actividades, (http://recursos.cnice.mec.es/biosfera/alumno/4eso/tierra_cambia/actividades.htm) tres de las cuales son test que respondemos siguiendo un orden, y la actividad restante se trata de poner los nombres a los fósiles, son cuatro los alumnos que salen a la pizarra.

Cuando se finalizan las actividades la profe pone los deberes en la pizarra normal y aunque los alumnos muestran su desencanto con la tarea que se tiene que hacer, empezamos a hacerlos en la clase. En estos 10 minutos los alumnos, además de hacer los deberes, también hablan y ríen. Cuando sólo quedan 5 minutos de clase la profesora enseña 3 fósiles en rocas. Cada alumno toca y observa el fósil con curiosidad y con mucho cuidado. Finalmente la clase acaba y los alumnos recogen los materiales utilizados y salen de la clase dirigiéndose hacia su próxima clase.

Cuadro 7: Fragmento del relato de Sara sobre las observaciones hechas en las clases de Biología y Geología

A partir de la lectura de cada uno de los relatos comentamos diferencias y similitudes en las formas particulares de narrar de cada joven.

Juana: ¿Veis un poquito diferente dónde ha puesto en énfasis Belén aquí?

Nèstor: Sí, ella se ha fijado más en lo que hacían los compañeros.

Juana: También es interesante, porque es lo que sucede en el instituto y fijarse en los alumnos también ayuda porque puedes aprender con ellos. Las cosas de fuera y dentro no están desconectadas, el ejemplo es el relato de Belén que ha descubierto que a los alumnos les gusta el rap, en el que encuentras muchos lenguajes, metáforas e imágenes.

Esta fue también una sesión especial puesto que hicimos una comida de despedida del trimestre y al finalizar los jóvenes hicieron un balance sobre qué estaban aprendiendo con la investigación y el interés que les despertaba. Belén no pudo participar en este balance pues tuvo que marcharse antes del final de la sesión.

He aprendido algo nuevo como es la investigación etnográfica y la aproximación a los fenómenos culturales (Nèstor).

Ahora veo cosas y me fijo en situaciones en las que antes no me fijaba (Sara).

Me he comenzado a preguntar, antes no lo hacía, qué lleva a las personas como las que forman parte de grupos que organizan peleas en la calle, se graban y lo muestran en Internet, a hacer lo que hacen (Sergio).

Cuando estoy en casa comienzo a pensar en lo que pasa en el instituto (José).

Para la sesión que realizaríamos en enero, a la vuelta de las vacaciones, les propusimos que a partir de lo comentado en la puesta en común de los relatos, los revisaran profundizando, enriqueciendo y aportando evidencias. También que construyesen ahora un relato teniendo en cuenta los entornos de comunicación, expresión y aprendizaje por los que transitaban fuera del instituto relacionándolo otra vez con las mismas preguntas iniciales de la investigación (qué características tienen, quienes participan, qué recursos y lenguajes se utilizan...).

En la primera sesión que llevamos a cabo a la vuelta de las vacaciones nos encontramos que los jóvenes no habían avanzado mucho en los relatos etnográficos de fuera del instituto, pese a las pautas que les habíamos dado en la última sesión. En las sesiones siguientes tampoco realizaron muchos avances. Pese a que seguían participativos en los encuentros presenciales, no avanzaban en las tareas que se comprometían a realizar, ni en la escritura de los relatos. Este fue un momento crítico para nosotras puesto que coincidió con un período en que los profesores colaboradores dejaron de asistir a las sesiones de trabajo. Además, el profesor, en más de una ocasión, nos manifestó su temor a que hubiera una pérdida de interés por parte de los estudiantes en seguir el proceso, dado el esfuerzo que les suponía asistir a las reuniones en horario extraescolar y enfatizó la necesidad de pautarles más el trabajo e iniciar la salida del campo.

Dos hechos parecieron marcar un punto de inflexión en la motivación de los estudiantes y la implicación de los profesores colaboradores en este punto. El primero fue empezar a estructurar con los jóvenes el redactado del informe final y a preparar la presentación que se haría en la Universidad. La realización de las tareas teniendo como meta un objetivo concreto y definido pareció incrementar la motivación y el interés de los jóvenes. El segundo la realización de una de las sesiones de trabajo en la Universidad, que los jóvenes definieron como *inspiradora, agradable, tranquila y productiva*. En esta sesión los jóvenes empezaron a trabajar en la escritura del informe etnográfico y en la definición de algunas estrategias para la presentación final.

El sentido de la presentación final

Tengo que decir que al principio de la investigación no encontraba la manera de conectar lo que estábamos haciendo, es decir, no veía cómo haríamos una conclusión ni ligaríamos los aspectos de la investigación a partir de lo que hacíamos. Pero ahora que ya casi estamos al final, todo liga perfectamente. Se parece a una serie de misterio, al principio todo parece un caos y es todo muy abstracto, pero después, cuando la serie va avanzando, ves que todo va encajando y te das cuenta de todo el trabajo que esto comporta... (Sesión de trabajo_Sara).

Como expresan las palabras de Sara, compartidas por los demás jóvenes investigadores, la estructuración del informe final y la preparación de la presentación para la Universidad fueron dos hitos que les permitieron empezar a articular y a dar sentido a todo lo que habían ido construyendo a lo largo de los meses de trabajo.

Dadas las dificultades que los jóvenes tenían en avanzar con la escritura, para facilitar la articulación del informe etnográfico les propusimos hacer una introducción general sobre el sentido de la investigación, seguida por sus relatos donde explicasen las formas con las que se comunican, expresan y aprenden a lo largo de un día (no necesariamente un día real, sino compuesto por las cosas más significativas que suelen hacer) dentro y fuera del instituto. El relato podría estructurarse de la siguiente manera (cuadro 8):

1. Quién soy. Cómo quiero presentarme. Usando imágenes que nos representen
2. Cómo me comunico, expreso y aprendo a lo largo de un día.
3. Situaciones relacionadas con mi formación (cómo estudiante de secundaria, como individuo cultural, música, etc.).
4. Situaciones relacionadas con el ocio.
5. Situaciones relacionadas con la familia.
6. Situaciones relacionadas con los amigos.
7. Situaciones relacionadas con...
8. Qué proceso he seguido para construir este relato etnográfico.
9. Qué he aprendido en este proceso.

Cuadro 8: Pautas para la escritura de los relatos etnográficos

A partir de estas pautas el proceso de escritura se hace más fluido y los jóvenes empiezan a enlazar las diferentes piezas del puzle que hasta este momento parecía complejo para ellos. En los fragmentos a

continuación podemos observar cómo han ido dando respuestas a las diferentes cuestiones planteadas en las pautas que les facilitamos.

Hola, soy en Nèstor y tengo 16 años ahora mismo estoy estudiando 4t de ESO en el Instituto Ribera Baixa que está situado en el Prat de Llobregat, una pequeña ciudad con todo lo que puedas imaginar cine, aeropuerto, playa... Al acabar el Instituto me gustaría estudiar Bachillerato para después hacer Administración y Dirección de Empresas en la universidad, es una de las carreras que más me gustan, pero también me gustaría estudiar alguna formación relacionada con la moda, una de mis pasiones. Todo comenzó cuando empecé a ver los desfiles de Chanel, Victoria's Secret y todos estos grandes diseñadores, de ahí saqué la conclusión de que la imagen que da una persona, sea en la calle o en la televisión, es una de las cosas que más marcan la diferencia a la hora de fijarse en alguien. Me gusta muchísimo la música, no puedo pasar un día sin escuchar alguna canción de mis artistas preferidas como son Rihanna, Lady Gaga... También unas de las cosas que más me gustan es el baile, ahora mismo no estoy haciendo, pero estuve durante un tiempo en una escuela de baile y era como una manera de liberarme y dejar pasarlo todo cuando estaba bailando (Fragmento relato etnográfico de Nèstor donde se presenta).

La investigación in/out, como ya he mencionado antes, trata sobre la observación de los jóvenes en algunos de los ámbitos más habituales de sus vidas y sobre lo que aprenden en cada uno de estos. En este caso, los ámbitos estudiados son: el "IN" que hace referencia al instituto, qué aprendemos, cómo nos comunicamos etc. Y el "OUT" que hace referencia al mundo que hay fuera del recinto educativo, cuando quedamos con los amigos, cuando estamos en casa, cuando vamos a actividades extraescolares... Pero el proyecto va más allá y también estudia la relación que hay entre estos dos ámbitos. Lo mejor de esta investigación, bajo mi punto de vista, es que nosotros, un pequeño grupo de jóvenes de entre 15 y 16 años somos los encargados de llevar a cabo este estudio. (Fragmento del relato etnográfico de Sara donde explica el sentido de la investigación).

También hemos trabajado sobre cuatro tipos de escenarios de comunicación y de expresión dentro del instituto donde explicamos diferentes los tipos de aulas que hay, el espacio donde tienen lugar las clases, quienes participan, qué se comunica en estas clases, con qué recursos, qué lenguajes se utilizan (oral, visual, físico...) y qué se aprende. Continué investigando las clases de tecnología, informática y plástica durante unos cuantos días [...]. Para demostrar más sobre estas investigaciones y para poder aportar más a este trabajo y enriquecer más el proyecto aporté unas cuantas fotografías de cómo se trabaja en las diferentes clases. Además hicimos un trabajo que consistía en buscar información sobre qué es la etnografía. Añadiendo siempre vídeos y fotografías que puedan ayudar a entender mejor lo que se explica en un relato. Intento aportar sobre lo que aprendo en este trabajo y lo que aportan todos estos trabajos a la investigación. Como el trabajo también trata de lo que hacemos fuera del instituto, hice un relato de un fin de semana mío. Principalmente explico cómo utilizo las tecnologías (móvil, ordenador...) (Fragmento del relato etnográfico de Belén donde da cuenta del proceso seguido en la investigación).

También he pensado de qué maneras aprendemos mejor, yo he tenido muchos profes y cada cual utiliza una técnica de aprendizaje diferente. Pero las que más me hacen efecto, es decir, con las cuales más aprendo, son con las que el profe hace que la clase sea participativa, como por ejemplo, que la profe esté hablando y pida que le ayudemos. De esta manera las ideas me quedan en la cabeza [...]. (Fragmento del relato de Sergio donde da cuenta de su proceso de aprendizaje dentro del instituto).

El informe etnográfico final se estructuró a partir de una introducción general sobre los objetivos y la metodología y el proceso de la investigación, un breve acercamiento del estado de la cuestión, los cuatro relatos etnográficos de los jóvenes, y unas conclusiones generales.

En el penúltimo de los encuentros, dedicado a preparar la presentación a la Universidad, José que sólo había asistido a tres de las sesiones de trabajo y llevaba meses sin atender a las reuniones y tampoco había realizado la mayoría de las actividades, volvió a incorporarse al equipo y lideró de forma activa la elaboración del Prezi (imagen 7), que era la base de la presentación del grupo. Del tránsito de José por el proyecto aprendimos sobre la ineficacia de las motivaciones colectivas si no van acompañadas de una

adecuación a las características y necesidades individuales del aprendiz. En el caso de José su motivación nació cuando la actividad pasó a ser significativa para él, cuando vio un resultado. Sara, Belén, Néstor y Sergio también asumieron un papel muy proactivo en la preparación de la presentación, sugiriendo estrategias como la de que se grabaran en vídeo para presentarse, definiendo el guión de las presentaciones, los contenidos, etc.

A la presentación en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, asistió todo el equipo investigador de la universidad y del instituto, además del director, el padre y el tío de Sergio y la madre de José. Fuimos el primer grupo en llegar con lo que pudimos instalar la presentación en el ordenador y recordar el orden de las intervenciones. Esto les ayudó a los jóvenes a familiarizarse con el espacio, puesto que se sentían un poco nerviosos. Aunque en un principio querían hacer la presentación sentados para que no se notara sus nervios, finalmente, como todos los demás grupos de jóvenes investigadores de los demás institutos, la hicieron de pie. La presentación de los jóvenes del Instituto Conca del Llobregat fue tan exitosa como la de los demás institutos. Delante de un público formado por profesores, investigadores y familias, dieron cuenta del proceso y los resultados de aprendizaje vividos en el trascurso de la investigación (imagen 8).



síntesis de lo aprendido

Què hem après?

- "A fixar-nos en coses que abans no ens fixàvem" (Sara)
- "A ser més conscients del nostre aprenentatge" (Néstor)
- "A mirar les coses d'una manera diferent" (José)
- "A donar importància al que s'aprèn de les coses quotidianes" (Belén)
- "A relacionar el que aprenem a l'institut amb el que aprenem a casa" (Sergio)
- "A aprofundir més en el que volem descobrir" (Néstor)
- "A saber què és la recerca etnogràfica i tot el que comporta" (Sara)
- "A treballar en equip" (José)

Imagen 7: Presentación de la investigación en la universidad:



Imagen 8: Presentación del proyecto en la universidad.

Esta actividad logró poner en práctica una dimensión del aprendizaje no siempre considerada en las instituciones educativas. Nos referimos a la exposición pública del proceso y el resultado de la investigación. De este modo, los jóvenes, no solo *experimentaron*, partieron de su experiencia; *conceptualizaron*, aprendieron a nombrar, a definir conceptos; *analizaron* el por qué y el para qué de las cosas y *aplicaron* el conocimiento en una situación determinada (Kalantzis y Cope, 2005), sino que *comunicaron* sus aprendizajes fuera de su contexto y a una audiencia diversificada.

A modo del conclusión. Conectando el dentro y el fuera del instituto

Hay muchas cosas que les interesan a los jóvenes que participaron en esta investigación. Como hemos señalado, cuatro de ellos asisten al instituto de forma regular, y dos representan al grupo de los absentistas más o menos intermitentes. A los primeros les interesa aprender en el instituto, porque, entre otras cosas, les permitirá acceder a unos estudios superiores y, más tarde, a la vida profesional. Pero tienen muchos intereses fuera del centro y manifiestan que en su vida cotidiana aprenden y utilizan los medios digitales de forma muy diferente, pero como veremos, no totalmente desconectada del instituto.

Los relatos etnográficos reflejan que el aprendizaje sucede a lo largo y a lo ancho de la vida (Banks, Au, Ball, Bell y otros, 2007). Que se realimenta en las interacciones con las personas, los contextos y los medios y que, en algunos aspectos, tiene características similares. Los estudiantes, dan sentido a lo que estudian en el instituto cuando pueden entender y explicar mejor lo que pasa a su alrededor. *Reconocen* mejor lo que aprenden allí, porque lo vinculan a la noción de aprendizaje tradicional y escolarizado consistente en recordar definiciones.

[Tengo la impresión de que aprendo] en momento que soy capaz de que alguien me pregunte algo y yo soy capaz de contestar sin pensar casi, o sea, estoy hablando normal (Sergio).

Pero no vinculan el aprendizaje a la mera repetición, sino a su capacidad para ampliar su forma de saber, de decir, explicar y comprender. Con ello establecen algún tipo de conexión entre el dentro y el fuera del instituto.

...Cuando soy capaz de asociar cosas cuando hablo [continúa Sergio] y puedo añadir vocabulario también.

Yo aprendo más, cuanto más me interesa cuando me dicen: -“tú ahora me explicas eso”, cuando es más como si estuvieras hablando y explicando algo, pues así, no como con esquemas. [...] Cuando se dice: -“Ahora imaginarnos que estáis en tal sitio y empezáis a estudiar las rocas, como hacéis” a mí así me queda más fácil (Sara).

Yo cuando, por ejemplo, en las noticias han hablado de un tema que tiene que ver con algo que ya has aprendido antes o ahora mismo, o sea, me acuerdo de los conceptos y las palabras que están diciendo y los relaciono, sé lo que significa eso y de qué va eso (Nèstor).

En el informe etnográfico final, que se estructuró a partir de una introducción general sobre los objetivos y la metodología y el proceso de la investigación, un breve acercamiento del estado de la cuestión, cuatro relatos etnográficos a modo de cartas a un desconocido sobre cómo y con qué se comunicaban, expresaban y aprendían fuera y dentro del instituto, y unas conclusiones generales, Sara sintetizaba la relación entre el dentro y el fuera del instituto del siguiente modo:

Dentro	Fuera
- Los lenguajes más utilizados dentro de la escuela son: Lenguaje verbal. Lenguaje no verbal Lenguaje visual Lenguaje gestual Lenguaje oral	- Los lenguajes más utilizados fuera de la escuela son: Lenguaje verbal Lenguaje no verbal Lenguaje visual Lenguaje gestual Lenguaje oral
- Lo que aprendemos dentro de la escuela: Básicamente conceptos concretos sobre las materias que desarrollamos. También aprendemos y practicamos aspectos morales y sociales cómo: el respeto, la convivencia, la autoridad, el control de un mismo, la responsabilidad...	Y sobre todo la gran presencia de las nuevas tecnologías y las redes sociales que juegan un rol muy importante en la vida de los adolescentes. - Lo que aprendemos fuera de la escuela: Fuera de la escuela seguimos trabajando sobre los conceptos que hemos aprendido dentro, a través de los deberes y ampliamos nuestros

conocimientos puesto que muchas veces hacemos uso de las tecnologías para aportar más información.
--

Aunque el instituto cuenta con una notable infraestructura tecnológica, tal como muestran las observaciones realizadas por los estudiantes, la forma de utilizar los recursos digitales es muy distinta dentro y fuera de este entorno. Dentro tienden a situar al alumnado en una posición de espectador, de receptor de información (quizás con la excepción de asignaturas como Tecnología).

Justo cuando hemos acabado la clase de [...] ha venido nuestro profesor de [...] muy puntual como siempre. El trabajo que nos tocaba hacer era completar unas preguntas de la película *Les choristes* (http://es.wikipedia.org/wiki/Les_Choristes) que ya habíamos visto en la sesión anterior. Al inicio de la clase hubo un poco de alboroto porque la gente después de haber visto la película no quería hacer las actividades. Pero después de unos minutos se calmó la clase y pudimos hacerlas, nuestro profesor proyectó en la pizarra unas preguntas que teníamos que completar y después poner la respuesta de las preguntas. Para corregir, cada uno levantaba la mano y la respuesta que daba nuestro profesor la ponía en la pizarra, estuvimos unos 20 minutos para acabarlo todo. Después de esta actividad nos dio una canción de la película concretamente "Vois sur ton chemin" (http://www.youtube.com/watch?v=P-Zz_bSCsBE) que estaba incompleta y puso la canción en clase dos veces para que completáramos los espacios vacíos de la canción, después lo corregimos y finalmente para acabar la clase puso la canción y la cantamos. (Observación de Nèstor).

Empieza la clase con la pizarra digital a partir de una web interactiva, completamos los apuntes, en este caso se sigue un ritmo bastante más rápido que de costumbre, lo que hace que algunos alumnos se quejen y pidan ir algo más despacio. Es por eso que la profesora decide pasar a las actividades de los apartados que se han hecho. En total se hacen 4 actividades, tres de las cuales son test que respondemos siguiendo un orden, y la actividad restante es trata de poner los nombres a los fósiles, son cuatro los alumnos que salen a la pizarra (Observación de Sara).

Un grupo de alumnos estaba en los ordenadores del Aula de Dibujo dibujando con el programa "Autocad", a partir del croquis en planta (acotado, a mano alzada que traíamos previamente dibujado de casa) (Observación de Belén).

Fuera, los jóvenes son comunicadores o buscadores y proveedores activos de información. También son espectadores y receptores de información, pero son ellos los que deciden el tipo de información a la que quieren acceder. Sepan o no por qué.

Hace un rato que me he tomado mi desayuno y ahora, como veo que mi hermana está tranquila, miraré si tengo alguna notificación en el *Facebook* y después miraré si hay algún capítulo de mi serie de *Youtube*. Es una serie de un juego que se llama *minecraft* la gracia de porqué lo sigo es que juegan de forma diferente que el resto, son graciosos y hacen cosas interesantes. [He jugado] a un nuevo juego de *kirby* en la DS con mi hermana, no entiendo cómo de pequeño me gustaba tanto. Aunque disfruto enseñando a mi hermana a jugar (Diario de campo de Sergio).

Cuando llegamos a la estación cogimos el tren dirección Sants; en este trayecto hablaba con mis amigos por el WhatsApp de las cosas que estaban haciendo, anécdotas o curiosidades donde utilizábamos el mensaje de texto. Al llegar en Sants salimos y fuimos por Passeig de Gracia, toda la gente que pasaba por la calle estaba conectada a los móviles hablando con todo el mundo, yo incluido. (Fragmento del relato de Nèstor).

En sus propias palabras, el proceso de esta investigación les llevó a explorar el conjunto de conocimientos y aprendizajes que estaban adquiriendo y desarrollando, muchas veces sin darse cuenta, como parte de su participación en el mundo. Desde el punto de vista de la educación formal, los centros no suelen tener en cuenta este tipo de aprendizajes, cuando podrían ser, en muchos casos, una fuente de motivación y conexión.

Aunque parezca extraño fuera también aprendemos cosas como en la escuela, en la escuela aprendemos a convivir y en la calle también, en la escuela aprendemos cosas muy curiosas, pero en la calle también o lo

puedes hacer, la gente mayor sabe muchas historias, por ejemplo como era todo el pasado. Por otro lado en la calle aprendes cosas diferentes que en la escuela. En la escuela te explican qué es la física, en la calle te enseñan de alguna forma cosas más cotidianas. [...] Con los padres cuando estás en casa, con los amigos en la calle, utilizando el móvil para hablar con los colegas. Utilizando redes sociales, como el facebook o el twitter con el ordenador [...] Finalmente yo he aprendido cosas en el bar de mi padre, es una fuente de información, mi padre dice que es muy pesado que todo el mundo te cuente que ha hecho a la "mili" o en qué ha trabajado, pero a mí me gusta mucho [...] (Fragmento del relato etnográfico de Sergio).

* * *

No podría decir exactamente sobre qué tema aprendemos fuera del instituto ya que cuando pisamos la calle nos llega constantemente información sobre diferentes asuntos de diferentes maneras: de las tecnologías (ordenador, móvil, televisión), anuncios, periódicos, revistas, experiencias que hemos vivido, hechos que observamos, espacios dedicados al estudio como las bibliotecas etc... Es por eso que puedo decir que todo lo que aprendemos fuera son conceptos muy variados, ya pueden ser de matemáticas, de la política, sobre dietas, sobre la vida (experiencias sobre lo que está bien, lo que está mal, quiénes somos...) (Fragmento del relato etnográfico de Sara).

Durante el análisis y la interpretación de la información recogida por los jóvenes, llegaron a identificar los aspectos más importantes que se desprenden de sus formas de comunicarse, expresarse y aprender dentro y fuera del instituto, que sintetizamos como sigue.

- En el instituto todo está más estructurado, está más marcado. En cambio, todo es más impredecible en el *fuera*.
- Lo que aprenden *dentro* les ayuda en cierto modo a entender el mundo exterior, pero lo que aprenden fuera no se suele incorporar y tener en cuenta en las formas de aprender *dentro*.
- En muy pocas clases se tiene en cuenta sus experiencias, conocimientos y vivencias.
- Dentro del instituto aprenden las *cosas* que necesitan para aprobar los exámenes, pero una vez aprobados les cuesta recordar lo que aprendieron.
- Tienen a recordar más lo que aprenden *fuera*, porque para ellos este aprendizaje es más significativo, está más relacionado con sus experiencias, intereses y relaciones sociales y afectivas.
- Aunque en la actualidad cada vez se incorporan más tecnologías digitales a las clases, estos recursos se utilizan de manera diferente dentro y fuera del instituto. *Dentro* su uso los suele colocar como espectadores y receptores de información, *fuera* su utilización aumenta su autoría, su capacidad de exploración, decisión, comunicación y expresión.
- Los jóvenes hacen un uso amplio de las redes sociales fuera de la escuela, pero no ven su potencial uso educativo.

Implicaciones para la educación secundaria

Atiendo en clase, estudio para el examen, contesto las preguntas y apruebo, pero a las dos semanas soy incapaz de recordar lo que estudié (Sergio. Sesión de trabajo).

La frase de Sergio que abre este último apartado, marca el primer punto de reflexión sobre las implicaciones de nuestra investigación para la escuela secundaria obligatoria. Distintos estudios han revelado el alto grado de desafección de los estudiantes de secundaria (OECD, 2006, Ferrer y Albaigés, 2008, MECyD, 2006) y también el importante porcentaje de abandono prematuro de los estudios obligatorios (ver número extraordinario de la Revista de Educación, en 2010, sobre Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010.htm>). Algunos de los elementos recurrentes en este tipo de análisis son:

- La falta de sentido que los jóvenes encuentran al conocimiento y el aprendizaje escolar y, como resultado, su falta de motivación para poner el esfuerzo que implica.
- Su dificultad para anclar unos conocimientos descontextualizados, desproblematizados y alejados de sus vidas y sus intereses.
- La distancia entre sus modos de aprender y relacionarse (con otras personas, con la información, con las tecnologías digitales...) dentro y fuera del instituto.

Nuestra investigación con los jóvenes aporta evidencias de cómo se comprometen cuando encuentran un tema que les interpela y desafía, y con una situación que les permite ir más allá de la información, que los coloca como agentes activos de su aprendizaje y les permite seguir procesos de descripción y análisis. Todos estos aspectos forman parte de lo que se ha venido denominando aprendizaje significativo, auténtico, orientado a la comprensión, autónomo y, hasta cierto punto autorregulado.

Las implicaciones que todo lo anterior tiene para la enseñanza secundaria son muchas y variadas (también los interpelan a nosotras como docentes universitarias). Pero no nos toca a nosotras enunciarlas. Nuestra misión creemos que consiste en ofrecer nuestro trabajo a los docentes y a los distintos implicados en el sistema educativo para entablar con ellos una conversación que permita, a lo mejor, mejorar la toma de decisiones orientadas a ofrecer a los jóvenes experiencias de aprendizaje con sentido.

Referencias bibliográficas

- 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 y Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments. life-long, life-wide, life-deep*. The LIFE Center for Multicultural Education.
- Clandinin D. J. (Ed) (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Crilly, N.; Blackwell, A. F.; Clarkson, P. J. (2006). Graphic elicitation: using research diagrams as interview stimuli. *Qualitative Research* 6 (3), 341 – 366.
- Ferrer, F. y Albaigés, B. (dirs.) (2008). *L'estat de la educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Gergen, K. J. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hermosilla, P. y Sancho, J. M. (2013). La historia que no pudo ser.... En J M. Sancho (Coord.), *Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad. 24 historias de vida profesional* (pp. 363 - 365). Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/44965> .
- Hernández, F. (coord.) (2010). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (coord.) (2011). *Investigar con los jóvenes. Cuestiones temáticas, éticas, metodológicas y educativa*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit digital. <http://hdl.handle.net/2445/17362> .
- Holstein, J. A. y Gubrium, J. F. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. Nueva York & Londres: Guilford.
- Kalantzis, M. y Cope, B. (2005). *Learning by Design*. Melbourne: The Learner.
- Lasswell, H. D. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. En W. Schramm (Ed.) (1960), *Mass Communications* (2nd ed.) (pp.117-129). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- MECyD (2006). *Education at Glance 2006. Nota informativa sobre la situación española*. Madrid: MRCyD.
- OECD (2006). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. París: OECD.
- Sancho, J. M. y Alonso, C. (Coord,). (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J. M., Domingo, M., Fendler, R. y Ornellas, A. (2013, septiembre). Young people experiences with digital technologies in and outside school. *European Conference for Educational Research –ECER 2013*. Estambul.
- Sancho, J. M., Hernández, F., Carbonell, J., Tort, T., Sánchez-Cortés, E. y Simó, N. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J. M., Simó, N., Ortiz, M., Alonso, C. y Guitert, M. (2010). ¿Qué niño/niña contribuye a formar la escuela Montaña Verde? En F. Hernández (coord.), *Aprender a ser en la escuela primaria* (pp.27-56). Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L., Fink, D., y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Jóvenes que participan en una investigación para ser reconocidos

Fernando Hernández-Hernández y Maria²¹ Domingo Coscollola

Los jóvenes son los testigos más relevantes de lo que ocurre en las escuelas y en las aulas, pero al mismo tiempo, son los más marginados y excluidos (Smyth y McInerney, 2012: 3)

Introducción

En uno de los primeros encuentros con los jóvenes, esta cita de Smyth y McInerney se proyectó desde un *Power Point* y fue valorada significativamente por Mario (uno de los jóvenes de la Escola Virolai que participó en el proyecto IN-OUT. Concretamente, él la destacó como la que daba sentido al hecho de realizar una investigación etnográfica y al hecho de dar cuenta de sus experiencias sobre cómo aprender dentro y fuera del centro educativo. Lo que significa que su participación no sólo fue por la obligación de realizar un trabajo de investigación en cuarto de ESO (*el projecte de recerca*) o como respuesta a una invitación de la Universidad de Barcelona (UB) a participar en el proyecto IN-OUT.

En la práctica, estas dos condiciones serán transformadas por los jóvenes en una experiencia de reconocimiento al permitirles, a partir de su participación en el proyecto, hacer públicos sus tránsitos, sus ambivalencias, sus tensiones y sus expectativas sobre la educación secundaria... y más allá.

De cómo este proceso tuvo lugar, dan cuenta estas páginas organizadas a partir de los diarios de campo que realizamos (entre el 7 noviembre de 2012 y el 19 de marzo de 2013) dos investigadores de la UB -María y Fernando-, las fotos que los jóvenes y nosotros tomamos de los encuentros presenciales, el informe final que los jóvenes realizaron para presentar como *projecte de recerca* en su centro y las notas de los encuentros de nuestro grupo de investigación.

Todo esto ha permitido reconstruir un caso que muestra cómo, a partir de un posicionamiento etnográfico, se va tejiendo una red de relaciones que permite desvelar los sentidos que seis jóvenes de la Escola Virolai dan a sus modos de aprender dentro y fuera del centro educativo. Dos realidades que no son dicotómicas, sino que se cruzan y retroalimentan y que permiten a los jóvenes reflexionar y narrar sus relaciones, las posiciones en las que se colocan y son colocados, sus miradas hacia el presente y el futuro, y las tensiones entre lo que son y lo que se espera de ellos. Todo ello tejido a través de una experiencia de aprender sobre el modo de investigar etnográfico haciendo su propia etnografía con la ayuda de un sitio web del grupo Virolai donde se ubicaba la información de las sesiones y el conocimiento que iba generando el grupo (Imagen 1).

²¹ El nombre de Maria, en lengua catalana, se escribe sin acento.



Imagen 1. Sitio web donde compartimos el proceso de investigación en la Escola Virolai

Si señalamos la idea de autoetnografía es porque los jóvenes tienen como foco de la investigación sus propios procesos de aprendizaje y sus modos de comunicarse y expresarse, siendo sus relatos y observaciones la materia a la que dirigen sus miradas. Miradas que en modo alguno son egocéntricas, pues prestan atención sobre todo, a la generación de sus evidencias para luego cruzarlas, compartirlas, analizarlas y trasladarlas a un relato escrito colectivamente *projecte de recerca*- que se haría público primero en su centro (Escola Virolai) y después en la UB.

En este recorrido, estamos también nosotros (María y Fernando). A veces, como profesores que facilitan información o que señalan a los jóvenes posibles caminos que pueden seguir. Otras veces, como acompañantes de sus dudas, logros, descubrimientos, meandros emocionales y etapas de euforia, de satisfacción o de incertidumbre. Siempre tratando de completar miradas y de no ofrecer posiciones contrapuestas a los jóvenes aunque sí inevitablemente diferentes en algunos casos.

Por el aula en la que nos encontramos presencialmente cada semana (durante 17 sesiones), pasaron otras personas que jugaron diferentes papeles en este viaje hacia el conocimiento:

- Carmen, la tutora del trabajo del *projecte de recerca* que siguió todo el proceso, facilitando la organización de los encuentros, haciendo de puente con la dirección y devolviéndonos observaciones sobre los jóvenes.
- Gina, una estudiante de prácticas del máster de secundaria de la UB que nos ayudó con la documentación visual de las sesiones y nos apoyó en la relación con los jóvenes.
- Jordi, un estudiante de doctorado que vino en una sesión presencial con una serie de fragmentos de películas para que los jóvenes analizaran y practicasen diferentes tipos de observación. Más tarde, nos facilitó una valoración sobre su experiencia con el grupo.

Todos ellos también forman parte de la trama de relaciones que aparecen en este relato. A veces, lo hacen de manera notoria, pero otras desde la sombra haciéndose presentes en las entrelíneas de esta etnografía resaltando la riqueza de la vida social que tuvo lugar.

Desde el bagaje de los principales marcos de referencia señalados (diarios de campo de los investigadores, informe final de los jóvenes, notas del grupo de investigación)²² y sobre todo desde las relaciones, conversaciones y ensayos de escritura nos pusimos a elaborar este relato etnográfico. Lo hemos hecho cruzando la finalidad general de la investigación (cómo los jóvenes aprenden y se comunican dentro y fuera

²² Los diarios de campo de María están escritos en catalán. Los hemos traducido igual que las citas del trabajo final de los jóvenes para preservar la homogeneidad del texto y ampliar su divulgación.

de los centros de secundaria) con los ejes que la estancia en la Escola Virolai nos ha permitido explorar. Estos temas salieron de las reuniones del grupo de investigación al compartir los diarios de campo de los diferentes casos. Concretamente, estos ejes giran en torno a cinco temáticas:

1. El papel de la institución educativa. Su posición como posibilitadora de los encuentros y mediadora de las relaciones que tuvieron lugar en el campo. También como lugar simbólico al que los jóvenes miran para encontrar su lugar y narrarse.
2. Los jóvenes que participan. Se prestó atención a quiénes son, qué nos dicen, qué se dicen y en qué lugar nos colocan (como adultos, docentes e investigadores). Se evitó el paternalismo, la mirada condescendiente o la actitud evaluadora prestando atención al fluir de las relaciones desde su reserva inicial a la alegría compartida especialmente en el último encuentro.
3. El aprender a investigar haciendo etnografía. Los jóvenes aprendieron un modo diferente de investigar realizando una investigación etnográfica desde una posición alejada de la propuesta del centro (más dirigida a la investigación científica o sociológica).
4. El sentido de las presentaciones finales. Las presentaciones de los jóvenes son para una sesión pública ante sus compañeros del aula como *projecte de recerca*, y posteriormente para los jóvenes de los otros cuatro centros que participaron en la investigación IN-OUT. Hacer público su recorrido tuvo mucho de ponerse a prueba, pero también favoreció su reconocimiento.
5. El foco de la investigación: el dentro y fuera del centro educativo. Más allá de una salmodia que pregona una interesada fractura hemos buscado, sin obviar las diferencias, señalar modos de encuentro y de relación que, mediante la experiencia de los jóvenes, posibilita experiencias de aprender en grupo con sentido.

Pudimos seguir otros trayectos para explorar la riqueza de lo que fue sucediendo durante los cinco meses de estancia en el centro (en el campo). Ahora bien, pensamos que estos ejes pueden contribuir a completar la imagen calidoscópica que trataremos de esbozar cuando se crucen los cinco relatos que hemos elaborado de cada uno de los centros implicados en esta investigación. Relatos que hablan, en última instancia, de las experiencias de constituirse en investigadores, entrando en contacto con otra manera de aprender, por parte de un grupo de jóvenes a los que hemos acompañado en esta aventura donde también nosotros hemos aprendido otro modo de relacionarnos y de hacer investigación con los jóvenes.

Relación con el centro y su entorno

Comencemos por dar cuenta sobre cómo entramos en relación con la Escola Virolai y nuestros primeros encuentros con los seis jóvenes del centro educativo con quién compartimos el proceso de investigación del proyecto IN-OUT School. Estos jóvenes eran Jordi, Helena, Berta, David, Dani y Mario.

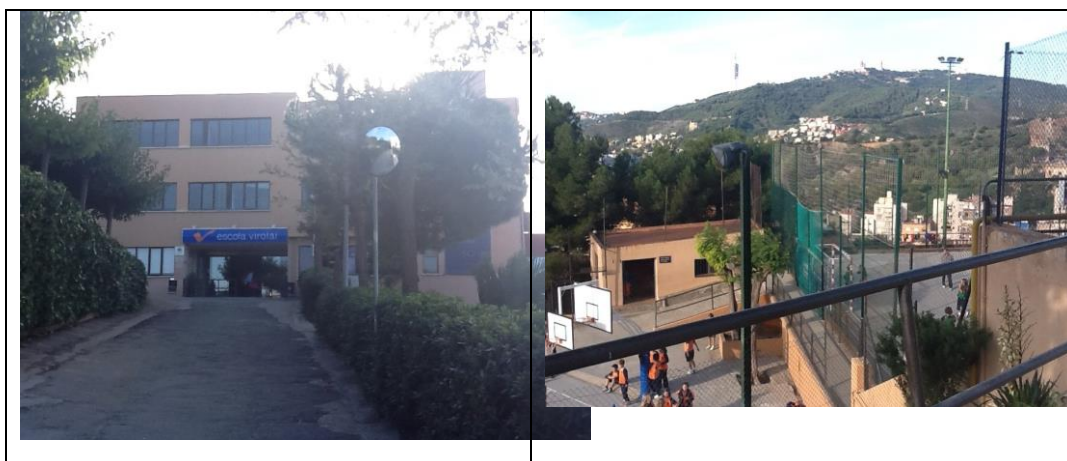
María, que había asesorado al centro por el interés de la dirección para que las TIC tengan un papel relevante en el proceso de aprender, fue la que sugirió la posibilidad de que la Escola Virolai fuera una de las instituciones participantes en el proyecto de investigación IN-OUT. Ella hizo el primer contacto con la dirección del centro. Después, Fernando (el director de la investigación IN-OUT) y Juana María (directora de nuestro grupo de investigación Esbrina) fueron a presentar la investigación y a negociar lo que podía suponer la participación. La directora del centro -Coral- respondió de manera entusiasta y generosa. Posteriormente, presentó a la jefa de estudios -María José- y a la profesora de Lengua Castellana e Historia -Carmen- quien nos haría de puente con el grupo de estudiantes de cuarto de ESO e introduciría a los jóvenes nuestro proyecto para que decidieran quiénes querían participar. Desde el principio, se planteó que para los jóvenes sería su *projecte de recerca* (trabajo que todos los estudiantes de cuarto de ESO realizan en Cataluña).

En esta primera visita en el centro, se constataron dos cuestiones que serían claves para la posterior estancia en el campo. Una era la positiva acogida por parte de la dirección (lo que decía mucho de su

interés) con apertura por acoger proyectos e intercambios: “nos interesa la relación con la universidad”, y la otra era la ubicación e instalaciones de la Escola Virolai situado en el barrio del Carmel de Barcelona.

El barrio del Carmel un entorno cuyos terrenos pertenecían al terrateniente Alexandre Bacardí quien, a finales del siglo XIX, vendió parcelas para que los obreros vivieran en casitas con pequeños huertos. Después de la Guerra Civil, hacia 1948, el barrio comenzó a cubrirse de chabolas y posteriormente, en la década de 1950, obreros procedentes de la inmigración de otras partes de España compraron terrenos y construyeron sus propias casas. Con la especulación inmobiliaria de los años 60 y 70, las empresas constructoras hicieron su agosto construyendo grandes edificios. En la época democrática, el barrio fue rehabilitado y a raíz del hundimiento en 2005 de cuatro bloques de viviendas por la construcción de la línea 5 del metro –la misma que nosotros tomamos para ir a la escuela- el barrio ha recibido inversiones públicas que lo han mejorado.

En este entorno, al final de una calle en pendiente y sin salida, se erigen los equipamientos y el edificio de la Escola Virolai. Un centro construido como un balcón con vistas al parque de Collserola y a la ciudad de Barcelona. Fue realizado en 1959, en pleno Franquismo, en parte por el bajo precio de los terrenos y en parte porque el entorno permitía proyectar las ideas socio-cristianas de sus fundadores –el matrimonio formado por Josep Maria Ballarín y Montserrat Andreu-. Su propósito fue impulsar una escuela basada en “principios cristianos, en la pedagogía del esfuerzo y en la creación de un clima afectuoso que favoreciera las relaciones entre profesores, alumnos y padres. Educaba a los niños y niñas con espíritu de implicación y compromiso con la sociedad, los profesores de la Escuela querían educarlos en libertad y para la libertad” (Web Escola Virolai, 2014).



Imágenes 2 y 3. Acercarse para descubrir el entorno y la escuela. Autoría de María Domingo.

Al primer encuentro con los jóvenes, María fue sola. Fernando tenía una reunión en la universidad que no podía cambiar. El día y la hora que nos habían ofrecido –los miércoles de 10h a 11h- era la única opción que teníamos para encontrarnos con los jóvenes, pues era cuando los dos grupos de cuarto ESO del Virolai realizaban su *projecte de recerca*. María había salido de Sabadell temprano para llegar con tiempo. En su diario de campo, escribió sus impresiones en los siguientes términos:

Después de pasar la gran puerta de hierro (de entrada al recinto escolar), empiezo a caminar en dirección a la entrada del edificio del centro. El día era bonito. El sol estaba radiante, se respiraba bien y las vistas de Barcelona eran fantásticas. También, se oían voces de muchos niños... se deducía que estaban haciendo deporte. Me desplazé para mirar qué hacían (iba bien de tiempo). Sí, efectivamente, algunos jugaban al fútbol, otros a baloncesto... ¡Era un ambiente deportivo de pasarlo muy bien y agradable! (Del diario de campo de María, primera sesión: 7 de noviembre).

Las sensaciones de María frente al entorno que ya conocía eran placenteras. En cambio, la relación que se abría con los estudiantes y con Carmen (la tutora que nos acompañaría) se planteaba desde la incertidumbre que despierta el no saber qué va a suceder. Generalmente, el encuentro entre sujetos, en una investigación con otros, genera una experiencia de extrañamiento que se acentúa en los inicios y que va encontrando acomodo a medida que la relación se hace más próxima.

Sin embargo, cuando iba caminando tenía una sensación diferente a la de las otras veces. Era una cierta desazón interna. Probablemente, por el hecho de empezar a hacer un tipo de investigación nueva para mí, por la novedad de reunirme con alumnos en lugar de con profesores y por si encajaría con Carmen, a quien por cierto sólo conocía un poco. Ahora bien, a la vez, estaba muy entusiasmada por el reto de empezar a avanzar ya en un centro esta investigación tan interesante sobre la que estábamos trabajando desde hacía tiempo. (Del diario de campo de María, primera sesión: 7 de noviembre).

Dos semanas después (en la tercera sesión), Fernando ya pudo ir al centro, pues había ajustado las reuniones en la universidad. En su diario de campo, muestra su situación relacionada con entrar a formar parte de un grupo que ya ha comenzado una relación y que ha iniciado un proceso (a partir de dos encuentros presenciales) del que él sólo había formado parte a partir de los diarios de María y del seguimiento a través de un espacio web del grupo en Google Sites.

Hacemos con María balance de lo que sucedió la semana pasada. Comentamos lo que pensamos que se puede hacer hoy. María me comenta las actividades que están pautadas para hoy: conversación sobre los mapas IN-OUT de cada uno, revisar su participación en el espacio creado en Google Sites y lo que han buscado sobre etnografía. Le sugiero si no valdría la pena que, dado que me incorporo el grupo —y para hacer resumen— que me explicaran lo que han hecho hasta ahora. Además, claro está, de que yo pueda presentarme. También le comento la posibilidad de cambiar el orden de las mesas, de manera que no miren a la pantalla, sino a quienes formamos el grupo.

La manera de colocarnos ante el entorno de la escuela, su espacio físico y simbólico, incluso la percepción primera del lugar donde íbamos a estar presencialmente los miércoles de las próximas semanas también fue diferente. De ello hablaríamos entre nosotros, pues mostraba nuestra manera de estar en el campo y en la investigación.

Carmen, la tutora, nos viene a buscar a las 10. Con María me guían por pasillos y escaleras hasta llegar a la puerta de lo que parece un aula de Ciencias Naturales. No deja de ser una coincidencia que una investigación etnográfica vinculada al *projecte de recerca* de cuarto de ESO tenga sus encuentros en una sala de ciencias. Ante mí se abre un aula en filas que miran hacia una pizarra blanca en la que cae el foco del proyector vinculado al ordenador. Al fondo unas persianas cubren un amplio ventanal por el que se cuele el sol y desde donde se percibe la vista de Barcelona. Desde lo alto del armario que cubre parte de la pared nos miran varios animales disecados. (Del diario de campo de Fernando, tercera sesión: 28 de noviembre).

En el proyecto de investigación, habíamos previsto que los grupos de jóvenes estuvieran formados por seis jóvenes, de los cuales, al menos dos no cumplieran del todo las expectativas del centro. Esta elección tenía una doble finalidad. Por una parte, queríamos dar continuidad a lo que habíamos aprendido en la investigación sobre la relación de los jóvenes con el saber (Hernández y Padilla, 2011) e indagar sobre la experiencia de participación en el proyecto de jóvenes con diferentes trayectorias. Por otra parte, queríamos poner en evidencia como el aprendizaje a partir de la participación en un proceso compartido de indagación permite que cada joven encuentre su lugar para aprender.

Para el primer encuentro con los jóvenes, María preparó una presentación donde se mostraba quiénes éramos nosotros, donde trabajábamos y la afición por el teatro que compartíamos. Además de enunciar la finalidad general del proyecto. Todo ello con la idea de favorecer una relación equilibrada con los jóvenes, a quienes luego pediríamos que se presentaran y que manifestaran porqué habían decidido participar en el proyecto. En este encuentro las mesas miraban hacia la pizarra, favoreciendo un ambiente de clase expositiva, disposición que cambiaríamos posteriormente en el tercer encuentro.

Carmen me presenta. Hay un ambiente de expectativa... los 4 chicos y 2 chicas me miran. Les sonrío y les doy las gracias muy afectuosamente por haber aceptado participar y por asistir. Después, mirando la presentación que he preparado, les digo si les podré tirar alguna foto del encuentro y si podré grabar la sesión (para poder disponer de evidencias del encuentro...). Todos rápidamente dicen que sí, sin ningún problema y con una buena cara. Les hago una foto inesperadamente (tengo un contraluz, pero es igual) y luego le digo a Carmen si también quiere salir. Ella rápidamente se pone y tiro otra foto. Seguidamente, les digo que vamos a empezar y pongo la grabadora en marcha. (Del diario de campo de María, primera sesión: 7 de noviembre).

Podríamos seguir contando las primeras impresiones en el centro, pero los jóvenes van a hacer acto de presencia. Esto requiere un cambio de foco. Ellos van a ser nuestros referentes las próximas semanas. Lo que nos suceda a unos y a otros va a marcar el sentido que tome la investigación. Ya no es el centro y su entorno, ni los encuentros con la dirección ni con Carmen los que van a marcar nuestra mirada. Ahora son los jóvenes, que nos reciben reservados y expectantes.

Los jóvenes que participan: quiénes son, qué dicen y qué rol nos asignan

Después de presentarse María, pasó el turno de presentación a los jóvenes. Algo tan elemental como este ritual, para la vida de un grupo, no es siempre habitual en las aulas de secundaria. Nosotros compartimos nuestro trabajo y algunas de nuestras aficiones e intereses. Era la manera de mostrar nuestro dentro y fuera (nuestro IN-OUT School). María recoge sus impresiones en su diario de campo.

En general, las intervenciones de los jóvenes son bastante concretas y cortas. Quizá por la novedad del grupo (ellos no suelen estar juntos, pues pertenecen a dos grupos, yo soy nueva...) o quizá porque yo también he estado durante toda mi intervención muy sintética, para situarles y no cansarles. De todos modos, a pesar de sus breves intervenciones, se respira un ambiente relajado en el aula. Al final de la sesión, Carmen también me lo comenta y destaca que está muy contenta del buen ambiente que se ha respirado durante la primera sesión. (Del diario de campo de María, primera sesión: 7 de noviembre).

De otras investigaciones (Hernández y Padilla, 2011), hemos aprendido que los jóvenes se muestran cautos y desconfiados en su relación con los adultos durante los primeros encuentros. En esta ocasión, no olvidamos que el peso simbólico del aula en la que nos encontremos y la finalidad de realizar el trabajo del *proyecto de recerca* hace que la relación, más que de investigación, puede ser semejante a la que tiene lugar en una clase donde han de responder cuando se les pregunta. En nuestro caso, ellos lo hacen de forma breve y concisa. En realidad, aún no saben demasiado bien qué se espera de ellos.

1. Jordi. Me gusta mucho el tema de la comunicación. Tengo interés en el teatro. Me atrae la idea de que nos ayude gente de fuera del centro, como en este caso investigadores de la UB.
2. Helena. Tengo mucho interés en la comunicación. Me gustan las redes sociales y los nuevos medios de comunicación de hoy... También las nuevas maneras de aprender.
3. Berta. Estoy en línea con lo que ya se ha dicho. Me interesa la comunicación y de ello quisiera hacer el trabajo de investigación. Así, como me gusta el hecho de poder tener un vínculo con la UB.
4. David. Tengo mucho interés en hacer un trabajo de investigación sobre la comunicación. Especialmente me apasiona mucho el cine. Me gusta que estemos vinculados con la UB y que podamos conocer los alumnos de los otros centros que también participan en este proyecto.
5. Dani. Me gusta mucho participar en un proyecto con la UB y también el hecho de poderme comunicar con gente de fuera y conocerla.
6. Mario. Coincido mucho con lo que ya se ha dicho. Me gusta mucho estar vinculado con la UB y estoy muy animado para llevar a cabo este tipo de trabajo de investigación. (Del diario de campo de María, primera sesión: 7 de noviembre).

Cuando los jóvenes manifiestan que les interesa la comunicación, nos indica que han tenido conversaciones previas y que existe alguna interferencia. Este interés por la comunicación hace intuir que hay un malentendido. Probablemente, que han interpretado lo de cómo nos comunicamos y expresamos en otro sentido. Habitualmente, una palabra desencadena significados que tienen que ver con su agenda de intereses. Esto nos da una pista. Durante la clarificación, se sitúan las expectativas, pero sin cambiarlas pues de comunicación, de la suya, va en parte la investigación. En todo caso, es una duda que genera una tensión inicial que afrontamos.

Uno de ellos (todavía no hemos retenido sus nombres, pero se hará con el paso de los días próximos) se dirige a Carmen y le dice: "nuestra hipótesis sobre la comunicación no encaja demasiado con el trabajo que parece ser que vamos a hacer". Todos los ratifican diciendo... "sí, es verdad". Entonces, Carmen les explica que no pasa nada, que lo adaptarán y que este trabajo de investigación será especial y que se irá un poco... del planteamiento que se les había expuesto. Todos dicen: "pues así, perfecto". Se relajan y se les ve que se quedan tranquilos ante la problemática planteada. (Del diario de campo de María, primera sesión: 7 de noviembre).

Afrontar estas situaciones de malentendidos es una constante en la investigación etnográfica (Barley, 1989) y también algo que acontece en las aulas de los centros de secundaria. Reconocerlo es una manera de mediar en la relación pedagógica, de posibilitar que se construyan puentes que hagan que el proyecto se constituya a pesar de las dudas aprovechando su disposición y curiosidad, no sólo por un tema –el de la comunicación- sino por la posibilidad de conocer a otros jóvenes y por hacerlo con investigadores de la Universidad. Más adelante, veremos cómo lo connotan relacionándolo a su idea de que estos profesores ‘saben más’.

El proceso de negociación se formaliza en el primer contacto con los documentos de compromiso ético y la información por escrito que llevamos para ellos y sus familias. La importancia que va a tener la colaboración de Carmen comienza también a perfilarse en este primer encuentro.

Después de todas las presentaciones, les hablo de los dos documentos de la investigación que se deberían firmar (uno para las familias y otro para los jóvenes). Veo que Carmen y ellos los desconocen. Les explico brevemente su contenido (los compromisos que todos asumimos...). Como dispongo de las copias realizadas, las repartimos con ayuda de Carmen. Ella se responsabiliza de recoger, la próxima semana, los documentos firmados de cada uno de los seis. (Del diario de campo de María, primera sesión: 7 de noviembre).

La opción por construir un relato que no siga un hilo conductor cronológico, pero que tenga en cuenta el transcurso de los días, nos lleva a reflexionar en primer lugar sobre la presentación que de sí mismos hacen los estudiantes como síntoma de su relación con el aprendizaje escolar y como indicativo del trayecto que han realizado en el transcurso del proyecto. Por eso, rescatamos ahora, los textos que los jóvenes escribieron para sus ‘perfiles personales’ y que colocaron en el informe de su trabajo del *proyecto de ricerca*.

- ¡Hola! Me llamo Jordi. Tengo quince años y soy un estudiante del 4º curso de la ESO en la Escola Virolai. Soy un chico muy espabilado, divertido, trabajador, generoso, buena persona, pero también soy pesado y puedo hacer bromas pesadas.
Me gusta mucho ser constante, trabajar y ver cómo lo consigo si me esfuerzo.
Me gusta mucho ir al cine y al teatro con los amigos y estar con la familia. También me gusta ir al gimnasio y de vez en cuando a merendar en el Starbucks. Hago teatro fuera de la escuela en una academia llamada Eolia. Me he apuntado a este proyecto porque en un futuro me gustaría ser periodista o actor y, como todavía no sabía qué bachillerato hacer, este proyecto podría ayudarme a decidir. Gracias a esta experiencia he visto que haré el de Sociales y, además, el tema del trabajo de investigación es sobre la comunicación, lo que está relacionado con el periodismo.
Igualmente, participar en un proyecto con investigadores de una universidad tan prestigiosa como la UB, me ha parecido una gran opción debido a que he mejorado a la hora de escribir, me expreso mejor y soy más trabajador que antes. Por el hecho de trabajar con investigadores, he podido espabilarme solo y con más constancia. En conclusión, este proyecto me ha gustado mucho.
- ¡Hola! Soy Helena, tengo dieciséis años y voy a la Escola Virolai, en Barcelona. Me gusta mucho quedar con los amigos, pero también me gusta estar en casa con mi familia.
Me apunté a este proyecto porque en un principio yo realizaba el trabajo de investigación de 4º de ESO conjuntamente con Jordi, y el día que comunicaron y explicaron los profesores este diferente método de realizar este trabajo yo no estaba presente y Jordi pensó que ya que tampoco teníamos un tema en concreto para desarrollar, pues que sería una oportunidad diferente y nueva. Cuando me hicieron un pequeño resumen de lo que íbamos a hacer y aprender lo relacioné también con el futuro curso de bachillerato que haré el año que viene. Me gustó porque estaba relacionado más con el bachillerato de Sociales, que pienso hacer, que con el Científico.
Conclusión: es más distinto de lo que me imaginaba, no me desagrada aunque creo que es un tema complejo y bastante diferente de lo que había aprendido hasta ahora y realmente es un placer trabajar con profesores de la Universidad.
- Soy Berta, tengo 15 años y estudio 4º de ESO en la Escola Virolai de Barcelona. Soy una chica muy trabajadora y exigente conmigo misma, tengo muchos afanes de superación y soy competitiva. Soy leal con los amigos y muy sensible, aunque a primera vista no lo parezca. Creo que soy abierta y divertida.
Juego al tenis desde los 5 años, compitiendo. Y tomo clases de Ballet Clásico con mi madre, también hago

Jazz y me gusta estar con mis amigos, ir al cine, a la playa en verano, y sobre todo ir de compras. Creo que escogeré hacer el bachillerato Científico o el Tecnológico.

Me uní a este proyecto porque me pareció muy interesante el tema, me gustan mucho las nuevas tecnologías que nos ayudan a comunicarnos, y sobre todo pensé que era una oportunidad que no debía dejar pasar el hecho de hacer el trabajo con los profesores de la Universidad de Barcelona que nos ayudarían y guiarían en este trabajo.

Me ha gustado mucho y creo que a todos nos ha ayudado a reflexionar sobre la importancia de la comunicación.

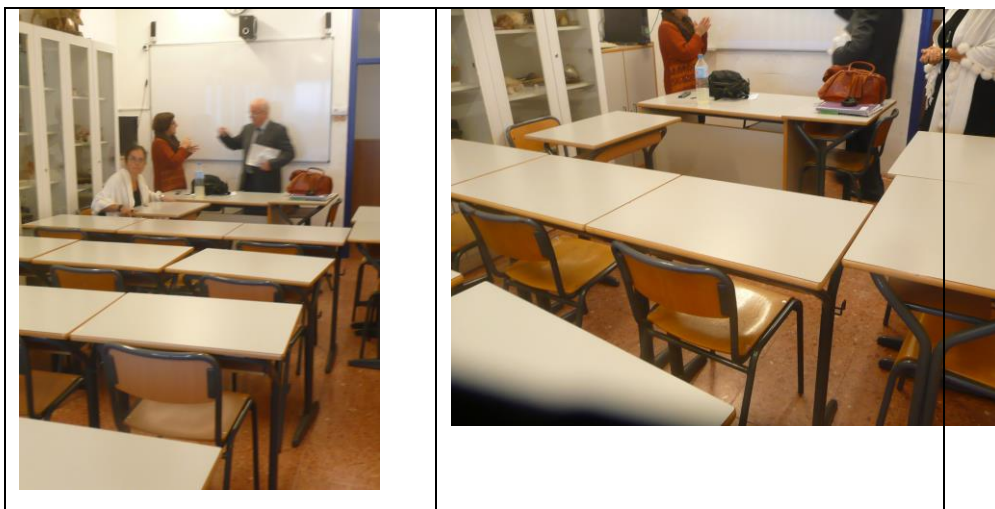
- Hola, me llamo David. Tengo 15 años. Soy una persona terca, directa, amable, movida y vivo en el barrio de la Sagrera de Barcelona.
Yo ya no hago deporte a nivel extraescolar pero he hecho en el pasado básquet, salto con pértiga y fondo. Dejé el básquet porque no me gustan los deportes de equipo sino que me gusta depender de mí mismo. Decidí cursar este trabajo de investigación por el simple hecho de estar en contacto con la UB, teniendo en cuenta que la ESCAC es una escuela de cine vinculada a la universidad de Barcelona y por tanto, conocer y dejarme conocer podría ser importante para el futuro. Además todo el tema de la comunicación me gusta y por lo tanto hacer un trabajo sobre la comunicación, aunque no fuera cine, podría ser interesante. Mis aficiones son el cine, la música House, el dibujo y ver vídeos por YouTube. De mayor quiero ser director de cine o sino algo vinculado con este tema.
- Me llamo Dani, tengo 15 años y soy un chico de piel blanca con pelo negro. Vivo en Barcelona, y voy a la Escola Virolai donde hago el Proyecto IN-OUT cada miércoles. Me presenté a este proyecto porque me gustaba la idea de estar haciendo un trabajo de investigación con la Universidad de Barcelona, para tener más información sobre cómo serán mis estudios en la universidad.
También participé porque quería hacer un proyecto de carácter social, para acabar de decidirme por el bachillerato que quiero hacer.
Mis aficiones son varias, me gusta ver series y películas con la familia, los amigos o solo, y sigo varias series por internet. Mis series preferidas son las de acción, comedia o drama.
Me gusta jugar a juegos de ordenador o de otras plataformas. Mis preferidos son los juegos de estrategia, aunque también me gustan algunos juegos de acción.
Me gustan casi todos los deportes, y pienso que hacer deporte es muy saludable.
También me gusta mucho salir con los amigos o la familia. Creo que soy un chico agradable y simpático.
- Me llamo Mario y vengo a la Escola Virolai. Tengo 15 años. Nací el 16 de Octubre de 1997. Vivo en el barrio del Carmel.
Me gusta hacer deportes como la natación y el tenis ya que sólo dependo de mí mismo, de modo que prefiero trabajar más solo que en grupo. Me gusta leer libros, sobre todo los de acción.
Me gusta ver películas de acción y de miedo.
Me gusta quedar con los amigos para ir al cine o dar una vuelta y hablar con ellos en casa por Whatsapp.
Aunque en la escuela ya nos vemos y nos comunicamos verbalmente, cuando estamos en casa es diferente ya que no nos vemos y tenemos que hablar por el móvil, por las redes sociales o por chats en general.
Mi motivación para entrar en el proyecto fue hacer un trabajo para colaborar con la UB y hacer algo diferente al típico proyecto de investigación. Yo estaba un poco perdido y, además, nuestros profesores nos lo vendieron muy bien.

Los jóvenes escriben estos textos cinco meses después del primer encuentro. En ellos, se refleja en buena medida el recorrido realizado y cómo ya se autorizan a mostrarse en público. Ahora, aparece dibujado su universo de intereses fuera del centro y las tres motivaciones que les llevaron a apuntarse al proyecto: trabajar con docentes de la universidad, hacer una investigación diferente y prepararse para el futuro próximo –la elección del bachillerato y el acceso a la universidad-. En cuanto a sus perfiles personales, el papel de la familia y los amigos centran buena parte de su agenda, junto al deporte que de una forma u otra se hace también presente. Las redes sociales sirven de contrapunto a la búsqueda de un lugar propio. El cine, el teatro, y la danza completan sus intereses y amplían sus maneras de aprender. También, aparecen algunos apuntes donde hacen el balance de la experiencia, pero dejemos su sentido para más adelante.

Ya sabemos cómo se presentan los jóvenes y lo que les llevó a participar en el proyecto. Una cuestión que también fue importante en estas primeras sesiones fue transformar el espacio del aula en la que nos

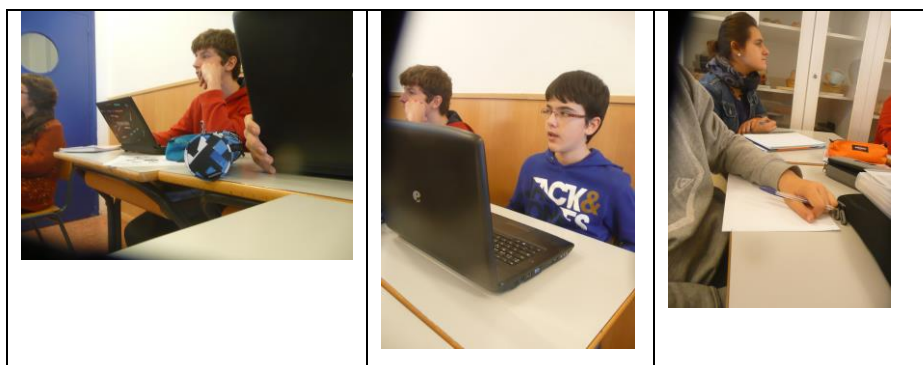
encontrábamos para favorecer otro modo de relación. En el primer encuentro, María ya no se sintió cómoda con la distribución de mesas y sillas que miraban hacia una pizarra blanca y que nos colocaba en el papel de profesores a nosotros y de alumnos a los jóvenes. Cuando Fernando se incorporó presencialmente en el grupo, decidimos el cambio de distribución del mobiliario aprovechando que los estudiantes llegaron con un poco de retraso por tener un examen de matemáticas.

Planteo a María y Carmen cambiar la disposición de las mesas antes de que lleguen los jóvenes. Me parece que viéndonos unos a otros se puede transmitir que lo que hacemos persigue construir un proyecto de aprendizaje en grupo desde el intercambio y la colaboración. Lo hacemos y el espacio cobra otro sentido. Veremos cómo lo acogen los jóvenes cuando lleguen. (Del diario de campo de Fernando, tercera sesión: 28 de noviembre).



Imágenes 4 y 5: Cambiar disposición del aula para favorecer otro modo de relación. Fotos de Gina.

La nueva disposición del espacio tenía el valor simbólico de visibilizarnos sin jerarquías y de permitir hacer juntos una investigación sin escamotear las diferencias de posiciones. El nuevo espacio mostraba a todos en un mismo plano y nos ponía en disposición de descubrir juntos las posibilidades y los desafíos que plantea la etnografía. Así, en línea con Hernández y Jiménez de Aberasturi (2013), transformando el espacio en un seminario o en un taller pudimos convertirnos en un grupo que aprende a hacer una investigación en compañía.



Imágenes 6, 7 y 8. Comenzar el camino por la etnografía. Fotos de Fernando Hernández

De esta manera, se posibilita un cruce entre los jóvenes que llegan con sus bagajes y expectativas para investigar sobre su relación con el aprender y los investigadores universitarios que hacen lo propio sobre la investigación de los jóvenes y sus recorridos, sus dudas y sus descubrimientos.

Algunos vienen con sus portátiles o tabletas que abren cuando necesitan buscar una información. Otros tienen cuadernos donde toman notas. Todos han hablado y parece que tienen claro que nos reunimos para hacer una investigación que será diferente. Porque es sobre ellos mismos. Intuyo que el espíritu de la escuela se hace presente en su compromiso con la propuesta. Veremos qué sucede en una sesión con más tiempo. (Del diario de campo de Fernando, tercera sesión: 28 de noviembre).

Todos, los jóvenes y nosotros, avanzábamos con la finalidad de ir desvelando posiciones, miradas y saberes. Así, construíamos una relación pedagógica e investigadora en las que todos aprendíamos conjuntamente e indagábamos sobre lo que nos sucede cuando nos abrimos a una relación de compartir.

Aprender a hacer una etnografía como *proyecto de recerca*

¿Cómo escribir un relato? En un relato, el yo debe estar presente. Un relato es contar una historia, aunque también pueden ser fotografías, vídeos, etc. Tú narras un proceso que debe ver otra persona. Tiene una finalidad más narrativa que el diario de campo ya que el diario es más del investigador. Debemos transmitir sentimientos y por eso hemos de describir todos los detalles (Del informe final realizado por los jóvenes).

Desde el principio tuvimos presente ofrecerles la posibilidad de acercarse a la etnografía, como una ampliación de sus conocimientos, haciendo una investigación diferente a la que se les ofrece desde las ciencias experimentales. Para ello resultaba clave practicar estrategias de observación, tomar notas de campo, hacer prácticas de escritura... que permitirían prestar atención de manera reflexiva a sus experiencias de aprender dentro y fuera del centro. Además de permitirles conocer modos de hacer y de mirar que pudieran servirles para su vida cotidiana y para otras experiencias de aprendizaje. Ya en el segundo día, comenzaron a buscar información en Internet, usando sus portátiles o tabletas, sobre lo que podía ser una etnografía. Algo que manifestaron desconocer cuando les presentamos el tipo de investigación que iban a realizar.

En esta clase trabajamos con la etnografía, que es un método de investigación que consiste en observar las prácticas de diferentes grupos de humanos para constatar lo que dicen y lo que hacen. Una parte esencial de la etnografía es la observación. Empezamos con primeras observaciones sobre el dentro y fuera de la escuela (Trabajo final de los estudiantes, notas sobre la segunda sesión: 21 de noviembre).

Estas primeras observaciones sobre el dentro y el fuera se refieren a la actividad que hicieron en la segunda sesión. Esto les llevó a situar sus experiencias de aprendizaje en el mapa de la investigación (Imagen 9). Sancho, Domingo y Hernández (2013) aportan un análisis sobre el contenido que todos los jóvenes participantes ubicaron en su mapa.

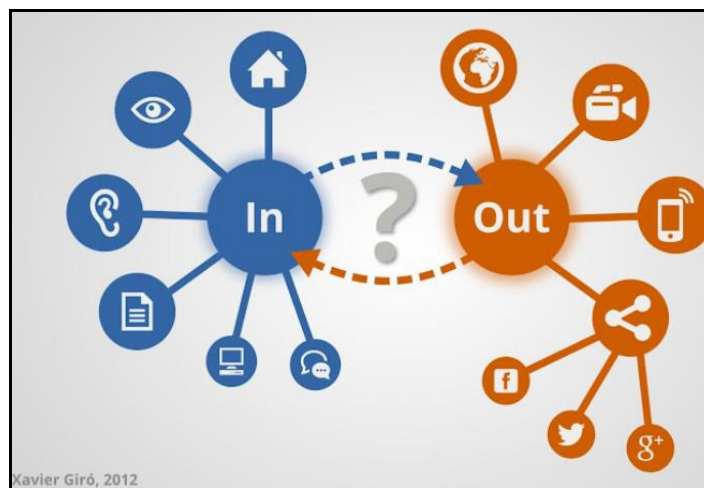


Imagen 9. Un punto de partida para explorar el aprender dentro y fuera de la escuela.
Diseño de Xavier Giró.

Ahora bien lo que nos interesaba, además de que cada joven se pusiera en disposición de vincularse a un grupo que aprende en relación, era acercarnos a lo que podría aportar la perspectiva etnográfica para su investigación a partir de las frases que fueron dejando sobre sus mapas.

“les planteamos –y comentamos- la importancia de convertir sus notas en relato para la próxima sesión. Hablamos de que los etnógrafos relatan lo que observan y los encuentros y las conversaciones que tienen lugar en su trabajo de campo. No damos demasiadas explicaciones sobre lo que esperamos de ellos. Mejor hacerlo a partir de lo que escriban. Así el progreso en el proyecto se irá haciendo desde el diálogo y no desde la instrucción. En todo caso, queda pendiente compartir qué es y cómo se hace un relato etnográfico. Y la

importancia que tiene dar cuenta de cómo transita el yo en el lugar y en el tiempo de estancia en el campo. Apuntamos el papel que tienen las fuentes, las evidencias en la investigación etnográfica y lo que nosotros hemos de producir (nuestras propias evidencias). Les avisamos que tenemos que aprender a observar. Y que dado su interés por el cine lo haremos sobre una serie de fragmentos de una película seleccionada por un colega y que tienen que ver con el aprender, expresarse y comunicarse dentro y fuera del centro educativo. Vamos así creando curiosidad por la investigación” (Del diario de campo de Fernando, tercera sesión: 28 de noviembre).

Gracias a esta actividad comenzamos a aprender a escribir de manera etnográfica. (Trabajo final de los estudiantes, notas sobre la tercera sesión: 28 de noviembre).

La entrada en la perspectiva etnográfica, a parte de la búsqueda que ellos hicieron en Internet, se realizó a partir de una breve presentación introductoria que nosotros preparamos para todos los grupos de los distintos centros que participaban en este proyecto. Así, se fueron familiarizando con términos, con finalidades y con la necesidad de encontrar modos de observar y narrar a partir de situaciones concretas que emergían en el grupo.

“La etnografía es un método de investigación que consiste en observar las prácticas de grupos humanos y poder participar en estas para poder contrastar lo que la gente dice y lo que se hace” (Trabajo final de los estudiantes, notas sobre la segunda sesión: 21 de noviembre).

Fernando plantea la pregunta de cómo Berta, que hoy no ha venido, sabrá lo que hemos hecho. Los jóvenes dicen que ya le explicarán cuando la vean o que la llamarán o que se lo explicará Carmen... Entonces se habla de la importancia de las notas de campo. Surge la pregunta de la diferencia entre notas de campo y diario de campo. Mientras Fernando lo explica, yo busco mis dos diarios de campo que están ubicados en el Moodle (de nuestro grupo de investigación) y los enseño. Después, Fernando habla de las horas de trabajo que se necesitan para transformar cada hoja de notas de campo en diario de campo y también explica la pregunta planteada sobre la diferencia entre las notas y diario de campo. (Del diario de campo de María, tercera sesión: 28 de noviembre).

El diario de campo es un instrumento utilizado por los investigadores para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados. No es personal ni íntimo. Es una descripción densa para que quien lo lea tenga la sensación de que está allí. Se pueden realizar tres tipos de observación:

-Holística: lo quiere ver todo.

-Focalizada: se fija en una cosa.

-Flotante: te fijas sólo en lo que te llama la atención y profundizas. (Del trabajo final de los estudiantes).

Jordi P. (un estudiante de doctorado que colabora con el proyecto) nos pasa un fragmento de la película *La ola* (Gansel, 2008) relacionado con el IN durante unos 3 o 4 minutos. Los jóvenes no paran de tomar notas. Parece que lo quieren apuntar todo. David es el último en terminar de escribir. Le apasiona el cine. Cuando todos los jóvenes paran de escribir, nos vuelve a pasar de nuevo el fragmento. Después, se hace una puesta en común de las observaciones hechas que va dirigiendo Jordi P. (Del diario de campo de María, quinta sesión: 12 de diciembre).

Durante las vacaciones de Navidad, cada uno de los jóvenes escribió un relato para dar cuenta de sus tránsitos a lo largo de un día fuera del centro. Previamente, habían realizado una observación sobre lo que sucede durante una clase. Los dos relatos fueron revisados por el grupo, en los encuentros presenciales de los miércoles, a la vuelta de vacaciones de Navidad. De esta manera, además de practicar modos de observación se abrió la perspectiva de ir aprendiendo a narrar y a narrarse.

Este día estuvimos dialogando sobre la observación y la creación de un relato sobre uno mismo y lo que cada uno hace en su casa. Hablamos de cómo se hace un diálogo: que se ha de dar una visión sobre lo que ha pasado, una descripción, se reflexiona lo que pasa, cómo me siento y las evidencias que pueden ser fotos, entre otras. En esta clase, estuvimos dialogando todo el tiempo de cómo se escribe un relato desde una perspectiva etnográfica. Y volvimos a rehacer los relatos que habíamos hecho de deberes para mejorarlos. La tarea era escribir sobre un día de las vacaciones y focalizar una clase de la escuela y explicar detalladamente cómo es la clase, quién hay, qué se hace. (Trabajo final de los estudiantes, notas sobre la sexta sesión: 9 de enero).

La educación secundaria puede llegar a ser un lugar para aprender desde las experiencias fundamentadas en las que participan los estudiantes. El proceso de investigación en el que aquí se han embarcado los

jóvenes tiene mucho de esta manera de proyectar el aprender. Por eso, en el texto precedente, además de las señales de sus descubrimientos, aparecen términos como clase y deberes acompañando a una cuestión que para los jóvenes resultará un descubrimiento: en la etnografía el investigador no es invisible, también aparece en el relato. Al contrario de lo que suele suceder en la educación secundaria, donde los estudiantes habitualmente dejan en la puerta del aula quiénes son y lo que les preocupa y afecta. Realmente, es una posición que los jóvenes tienen asimilada y naturalizada ya que tal como manifestó Dani consideraba normal que los adultos no los escucháramos porque les ‘falta madurez’.

Cuando los jóvenes regresan con sus relatos sobre lo que han observado en una clase y auto-observado en un día de vacaciones, los textos se convierten en un lugar para indagar no sólo sobre la finalidad de la investigación, sino sobre cómo analizar –desde el diálogo- lo que han escrito.

Son las 8 de la mañana y comienza la clase de Matemáticas, el profesor entra en el aula y tardamos unos minutos en prestar atención, es cuando pasa lista cuando todos escuchamos esperando nuestro nombre. Cuando acaba de pasar lista, la atención se vuelve a dispersar y sólo se recupera cuando el profesor revisa quién ha hecho los deberes. Ahora se corrigen en la pizarra y dos de nosotros salimos a ella. Un compañero no entiende el proceso de la operación matemática y se para la corrección para explicar cómo se ha hecho. Sigue la clase y el profesor da nuevas explicaciones. Finaliza con el dictado de los deberes para el próximo día. (Del relato de Berta sobre una clase).

Berta describe una de las rutinas que marca el modo de aprender en muchos centros de secundaria: dar cuenta de los deberes –ejercicios de matemáticas en este caso-, plantear alguna explicación si surgen dudas y marcar los nuevos deberes para el día siguiente. Una variante de este enfoque es el que señala Mario, ahora de una clase de Sociales.

En clase de Sociales, podemos hacer los apuntes a mano o en el ordenador, aunque es más cómodo hacerlo en el ordenador yo prefiero el papel. Esto no significa que no pueda tener el ordenador encendido al lado del papel para ir siguiendo la clase virtualmente. La profesora abre el ordenador y el proyector y comienza a explicar de memoria, aunque utiliza el soporte virtual para saber los puntos de la unidad. Cuando ha explicado lo más importante dicta lo que debemos apuntar, aunque a veces no sólo he de apuntar lo que dicta. La profesora apunta los nombres difíciles en la pizarra ya que la mayoría de nosotros no los escribe bien y el resto ha sido a suerte. (Del relato de Mario sobre una clase).

Concretamente Mario destaca que en la clase hay como un dictado de apuntes que posteriormente se ha de estudiar (memorizar) y dar cuenta en un examen. Como contraste, aportamos una observación, del mismo Mario, sobre cómo él aprende en casa utilizando diferentes tecnologías.

En casa uso el ordenador, el iPod ya que tiene Internet, el móvil, la televisión y la radio. Con el iPod entro a diferentes páginas web como diarios digitales para informarme de qué ha pasado, aunque normalmente son diarios deportivos. Con el ordenador, porque entro a las redes sociales y desde el chat de ciertas páginas, puedo hablar con las personas que quiera.

Con el móvil uso las aplicaciones tan conocidas que existen actualmente para comunicarme con amigos y familia, crear grupos en los que se pueda hablar de un solo tema en concreto, etc. En la televisión, miro las noticias ya que no sé si puede haber algo que sea más actual.

Y para terminar la radio es más o menos igual que la televisión, si pasa algo te enteras. (Del relato de Mario sobre cómo se comunica fuera del centro).

Celia, la estudiante que nos ayudó a preparar la investigación y los encuentros con los jóvenes antes de ir al campo, ya nos avisó de que los jóvenes no son conscientes de que lo que hacen fuera del centro educativo también es un modo de aprender. Ellos tienen asociado el verbo de aprender, sobre todo, a lo que ocurre en el centro. Lo que pasa fuera es diversión, amistad y curiosidad. Esto reclama la necesidad de desescolarizar la noción de aprendizaje, para plantear que aprender es una de las actividades adaptativas básicas de la vida. En realidad, ellos siempre están aprendiendo, pero de maneras diferentes a como lo hacen habitualmente... en los centros de secundaria.

Pero volvemos a lo que sucede en los encuentros presenciales de los miércoles. Los textos de las observaciones de los jóvenes son una oportunidad para realizar una primera síntesis sobre cómo aprenden dentro y fuera del centro educativo. Lo haremos aprendiendo a encontrar los temas que aparecen en sus textos ubicados en el espacio de grupo compartido online. Para ello, Fernando trae fotocopiados los últimos textos creados por los jóvenes. Explica qué podemos hacer y luego los reparte dejándoles tiempo para el análisis del contenido. Inicialmente, proponemos tres categorías para identificar en el texto (con diferentes colores), pero por iniciativa de los jóvenes añadimos una cuarta. Finalmente, las categorías son: 1. Modo de aprender y cómo se aprende. 2. Forma de comunicarse o expresarse. 3. Herramientas que usamos. 4. Modos de estar en clase (parecer concentrado, gestos, mirar el reloj, etc.).



Imagen 10. Identificar categorías en los relatos de las observaciones. Foto de María Domingo.

Comienzan a trabajar de forma individual, habiendo descubierto que una indicación o texto puede estar en más de una categoría. ¡Se les nota interesados! Quisiera sacar una foto general, pero desde el iPad no puedo. Dispongo de poco espacio. Para fotografiarlos, debería romper el ambiente de trabajo. Decido no hacerlo. Pienso que el próximo día llevaré la cámara de fotos. (Del diario de campo de María, octava sesión: 23 de enero)

Lo que viene a continuación es un ejemplo de cómo los jóvenes transitan de los textos a las temáticas que han definido:

Algunas aportaciones sobre aprender en la escuela:

- Ordenador (escribir mirando o sin mirar el teclado). En la mayoría de asignaturas, se toman notas o apuntes directamente al ordenador excepto en la asignatura de Castellano igual que el año pasado.
- Preguntar dudas y hablar.
- Estar concentrados y si nos molestan acallarlos.
- Copiar lo que dice la profesora.

Cómo nos comunicamos y expresamos en la escuela:

- Prestar mucha atención.
- Responder preguntas de los compañeros.
- Descripción física.
- Hablar poco en clase.
- Hacer caso cuando la profesora les llama la atención.

Herramientas que usamos para aprender y expresarnos en la escuela: pizarra, ordenador, agenda con dibujos, mochila y utensilios (bolígrafo...).

(Del diario de campo de María, octava sesión: 23 de enero).

No se trata sólo de hacer un análisis del contenido de sus textos, sino de apuntar que con sus relatos se puede dialogar y ponerlos en relación para apreciar no sólo lo que dicen, sino de qué hablan. Estas tematizaciones ayudarán más tarde, cuando hagan el informe final, a articular el relato etnográfico del grupo. Así, van entrando en la práctica de utilizar estrategias que les permiten volver sobre sus escritos desde diferentes posiciones y puntos de vista. Si decidir sobre los temas abrió la puerta, ponerse a dialogar sobre los textos, en pequeños grupos, fue otro modo de aprender a ponerse en el lugar del otro y de indagar sobre los sentidos y lugares de aprender que se reflejaban en sus textos.

Hablamos de cómo se generan las evidencias y cómo se hace un análisis de éstas. La clase se dividió en dos grupos. En cada grupo, había una persona que leía, otra que preguntaba y otra que entrevistaba y observaba, y finalmente pusimos en común las conclusiones que habíamos sacado. Hablábamos sobre los textos que habíamos escrito y de cómo teníamos que cambiarlos para mejorarlos. El objetivo de aquel texto era focalizar una clase. (Trabajo final de los estudiantes, notas sobre la séptima sesión: 16 de enero).

Otra de las tareas que realizaron fue, por parejas, hacer dos relatos a partir de observar a un compañero en una clase y en casa. De esta manera, se trataba de comenzar a abrir su mirada hacia sus tránsitos más allá de la escuela. Pero siempre sin perder de vista que ambos entornos, en lo que al aprender se refiere, están relacionados. Cuando los jóvenes traen los relatos a la sesión, Jordi propone que se hagan dos grupos para revisarlos.

Jordi enseguida interviene diciendo que haría dos grupos y además justifica el criterio para hacerlos. El resto de jóvenes está de acuerdo. Encuentro muy acertada y bien razonada su justificación. ¡Una buena colaboración! (...) Nos distribuimos por grupos tal como ha dicho Jordi y empezamos a trabajar. Carmen se pone en un grupo y yo en otro. Durante un rato, Fernando está observando todo como va y luego se coloca en el grupo de Carmen. En mi grupo, un joven lee su tarea y cuando termina los demás intervienen. Primero siempre intervienen los jóvenes y luego yo, pero poco. Favorezco mucho sobre todo el diálogo entre ellos así como la reflexión y la justificación de lo que dicen. Cuando acabamos con nuestros relatos, también analizan los relatos hechos por los jóvenes del grupo que están con Carmen y Fernando. (Del diario de campo de María: novena sesión: 30 de enero).

Era una cuestión de tiempo que los jóvenes comenzaran a sentir la investigación como suya. Jordi da la pauta de cómo agruparse y los adultos entramos a formar parte de su propuesta. Estamos haciendo el análisis entre todos. Ellos y nosotros comenzamos a actuar como un grupo. En buena medida su involucración había sido paulatina, pero había ayudado el observarse unos a otros (en una clase y en casa). No olvidemos que los jóvenes procedían de dos clases diferentes y que algunos eran amigos y otros conocidos. Mirarse a sí mismos para compartir requiere encontrarse en la relación con los otros. Compartir los textos y tematizarlos había ayudado. Mirar al otro para aprender con él supone ponerse en disposición de quebrar el individualismo que suele favorecer la educación secundaria.

Para ese día teníamos que hacer la tarea de observar un compañero durante una clase. Gracias a este ejercicio aprendimos a expresarnos, a mirar qué herramientas usamos y esto es esencial para la investigación, las formas de estar de la persona, la opinión y la observación, que se basa en mirar cómo explica el profesor y si lo hace bien. Como nos ven nuestros compañeros, nos comunicamos nosotros dentro de la escuela. (Trabajo final de los estudiantes, notas sobre la octava sesión: 23 de enero).

Hicimos parejas diferentes. Con estas parejas iríamos uno a casa del otro y nos observaríamos cómo somos, qué hacemos, y gracias a ello veríamos cómo nos comunicamos y nos expresamos dentro y fuera de la escuela desde nuestro punto de vista. ¿Cómo nos comunicamos fuera de la escuela desde el punto de vista de un compañero? ¿Cambia nuestra manera de ser respecto a la escuela? (Trabajo final de los estudiantes, notas sobre la novena sesión: 30 de enero).

Los jóvenes ya no se limitan a observar y a ponerlo por escrito. Ahora, introducen la reflexión. Se interrogan sobre lo que significa cruzar las miradas. Se interrogan sobre lo que los otros ven de cada uno de ellos. Por lo tanto, en línea con Viveiros de Castro (2010), comienzan a descolonizar su pensamiento como alumnos.

Esa descolonización viene por la acción, pero también de la sorpresa por la novedad de encontrarse en una actividad de investigación –de la escuela al fin y al cabo- con la mirada del otro.

Hablamos de hacer la focalización de lo que hemos observado del compañero, pero preguntando lo que no entendemos de cuando fuimos a su casa. (...). Mirábamos de entender lo que dábamos por entendido. De lo que nos hemos dado cuenta es que a la hora de mirar los relatos hay frases o fragmentos que no tenían ninguna relación con la investigación. (Trabajo final de los estudiantes, notas sobre la décima sesión: 6 de febrero).

En esta sesión (la décima), se produce un salto cualitativo. No sólo en su manera de observar, sino en cómo empiezan a establecer distancia entre lo que inicialmente se configuraba como una sucesión de prácticas – de tareas como escribe María- para ir generando evidencias sobre el aprender dentro y fuera del centro y lo que ahora supone atreverse a interrogar lo que observan... para apreciar lo que todo ello dice de su vida social.

Entonces empezamos a revisar las tareas realizadas para hoy. Por ejemplo, qué información nos puede servir para la investigación y cuál no. También, se plantea y se reflexiona especialmente sobre cómo una descripción física en un relato nos da información sobre elementos sociales:

1. ¿Qué nos dice de cómo es su vida social con la familia una descripción de un relato? Come solo, come acompañado, hay o no alguien cuando llega a casa...
 2. ¿Qué nos dice sobre él? Mira películas sólo o acompañado. Cómo obtiene el bienestar (solo, con otros...).
- Llegan a la conclusión de que aún nos faltan evidencias y concreciones en los relatos. Por lo tanto, en función de las valoraciones realizadas se plantea retocar (para la próxima sesión) el relato que escribieron observando el fuera de un compañero incorporando... la entrevista para ampliar el relato. En realidad, esto es lo que hoy se ha ensayado. (Del diario de campo de María, décima sesión: 6 de febrero).

Ya no se trata de compartir lo que se observa. Estamos comenzando a entrar en el terreno de lo que puede significar aquello que se ha registrado. Pero ahora se da un paso más. Se incluye al otro como alguien que valida lo observado. Se vuelve sobre lo que han escrito para mejorarlo... para incorporar la mirada del otro. La etnografía comienza a tener sentido como cruce de miradas. Ya no es solo un ejercicio de clase para cumplir con una tarea. Ahora la involucración se hace imprescindible, pues se ha de comenzar a hacer ‘hablar’ a las evidencias. A partir de ahora, “sacamos conclusiones de cómo nos comunicamos dentro y fuera del centro educativo. ¿Qué, cuándo y cómo somos? ¿Cómo nos comunicamos dentro y fuera del centro educativo?” (Trabajo final de los estudiantes, notas sobre la undécima sesión: 13 de febrero).

Entonces, accedimos a nuestro sitio web del Virolai y escogimos al azar el relato de uno de los jóvenes para analizarlo conjuntamente. Un poco con la idea de hacer hablar a las evidencias, de interpretar las evidencias. Todo un trabajo creativo y riguroso (como dice Fernando). El ambiente de la sesión de hoy es distendido y alegre, pero a la vez de trabajo. Ante la pregunta ¿qué nos aportan los relatos sobre la temática de la investigación y cómo podemos analizar las producciones (relatos)?, los jóvenes proponen estas tres categorías descriptivas que van definiendo entre ellos:

1. ¿Qué utilizamos? Medios para comunicarnos o para aprender... (Sonidos, ordenadores...)
2. ¿Cómo lo utilizamos? La manera o forma como te expresas.
3. ¿Cuándo lo usamos? Tiempo, ubicación.

Entonces, abriendo uno de sus relatos hechos para hoy, empezamos a hacer la tarea de valorar si la información nos sirve o no para la investigación y luego se intenta hacer la categorización. (Del diario de campo de María: undécima sesión: 13 de febrero).

Las evidencias están recogidas y la manera de ordenarlas perfilada. Las semanas han ido pasando. El centro ya ha puesto la fecha para la presentación pública del *proyecto de recerca*: el 21 de marzo. En la universidad, se presentará el 10 de abril donde nos encontramos con los jóvenes de los otros centros implicados en la investigación y compartimos las presentaciones. Falta poco tiempo y mucho por hacer. A partir de ahora seguiremos yendo paso a paso, pero con más presión. Esta situación nos pone en un rol que no esperábamos: tenemos que hacer que nuestro compromiso con los estudiantes (de acompañarles en su *proyecto de recerca*) llegue a buen puerto. Desde el primer momento, ellos y el centro han confiado en nosotros. Seguiremos paso a paso, pero tendremos que intervenir dando pautas y sugiriendo modos de

análisis y de narrar. Esto cuestiona el sentido naturalista de una etnografía, pero cuando decidimos convertir su obligación (su *projecte de recerca*) en una aproximación a su experiencia de aprender y comunicarse sabíamos que tarde o temprano nos encontraríamos con esta tensión. Existe una aportación de Erickson (1984: 51) que conecta con lo que está sucediendo: “El trabajo de campo es muy inductivo, pero no hay inducciones puras. El etnógrafo lleva al campo un punto de vista teórico y un conjunto de cuestiones explícitas e implícitas”. No solo llevamos al campo un punto de vista sobre lo que ha de hacer la investigación, también sobre nuestro lugar en ella. Luego las relaciones que se generan en el campo, nos llevan a lugares no previstos que hemos de afrontar sobre la marcha, pero con el apoyo del grupo de investigadores con los que nos encontramos en la universidad.

Sumidos en estas tensiones, planteamos a los jóvenes qué es lo que queremos contar de la investigación o qué hacer público de nuestro recorrido para compartirlo con los profesores, con los compañeros de cuarto de ESO, y también con los jóvenes de los otros centros implicados en este proyecto.

Seguidamente, sale el tema del trabajo de investigación y repasamos el posible índice:

1. ¿Quiénes somos nosotros, cuál es nuestro centro...?

2. ¿Qué investigación hemos hecho?

Proceso y qué hemos aprendido (en las diferentes sesiones que hemos compartido).

3. Resultados según evidencias (relatos de los jóvenes):

- ¿Cómo aprendemos dentro y fuera?

- ¿Cómo nos comunicamos dentro y fuera?

- ¿Qué herramientas usamos dentro y fuera? (Del diario de campo de María, duodécima sesión: 20 de febrero).

La recogida de las evidencias ha quedado atrás. Hacer emerger temas que permitan articular el relato forma parte de lo que hemos ido poniendo en la mochila. Ahora, se entra en una nueva fase. Hay que construir un relato que dé cuenta de lo que nos ha pasado durante este recorrido y de los pasos que hemos dado, sin caer en la fantasía de obviar que no siempre se ha caminado en línea recta.

Comienzan los seis jóvenes a escribir en el primer apartado. Como esto no les va demasiado bien, cambian de planteamiento. En realidad, luego se distribuyen de dos en dos en cada uno de los apartados y a medida que van terminando el apartado asignado van escribiendo en los otros dos apartados que les faltan. Todos lo toman con interés, pero con un ambiente bastante distendido. Se les nota contentos. A Helena incluso le pasa el dolor de cabeza. (Del diario de campo de María, duodécima sesión: 20 de febrero).

Este día no puede venir María (decimotercera sesión). Fernando resume los pasos pendientes hablados en la sesión anterior por si han pensado otras posibilidades:

-Se ha de preparar un proyecto para la escuela que ha de ser el *treball del projecte de recerca*.

- Se ha de decidir la información que se compartirá y el formato tanto de texto como visual.

-Se organizarán en dos grupos: que compartirán algunas partes, pero que se diferenciarán en que uno se centrará en el aprender dentro y el otro en el fuera. Ambos apuntarán las relaciones entre ambos ejes. Esta división es una exigencia del centro, que considera que los grupos no pueden ser de más de tres estudiantes.

-Cómo realizar la presentación pública para la escuela.

-Cómo realizar la presentación en la universidad.

Les comento que en otra escuela la presentación la están haciendo en *Prezi*. A algunos les suena el programa, pero no han practicado con él. Otros no lo conocen. Les apunto el valor de simultaneidad y movilidad que tiene frente al *Power Point*.

Requiere representar con anterioridad todo lo que queremos mostrar, y luego diseñarlo e implementarlo.

Comenzamos a explorar los contenidos del informe del *projecte de recerca*.

El primer paso: Quiénes somos. Hacemos un ensayo oral para apreciar lo que se comparte y lo que cada uno muestra. Además, les planteo que también mencionen lo que les llevó a decidir participar en el proyecto IN-OUT. (...) Sus presentaciones, recogidas luego en su informe final, son las que aparecen al principio de este relato.

Valoramos el ensayo de las presentaciones que han hecho y la importancia de ser más explícitos. Por ejemplo, no decir sólo donde vivimos, sino lo que significa para nosotros. La significación es clave en una etnografía.

Por primera vez, hay una despedida larga. Todos de pie... ante la puerta, comentando, señalando temas. (Del diario de campo de Fernando, decimotercera sesión: 28 de febrero).

Aquí vuelven a aparecer las dudas anteriores que en parte somos nosotros los que las provocamos. Nos movemos entre el observador-investigador participante y el profesor del *projecte de recerca*. Esta mezcla de roles ha de ser explorada. Es una de las tensiones de esta investigación: puntualizar aspectos de lo que hacen los jóvenes y de lo que han de hacer para el *projecte de recerca*. Esto produce una pérdida de espontaneidad, casi lo convierte en una clase, en lugar de un seguimiento del fluir de lo que sucede en el campo.

Todo se acelera como habíamos avisado. Ellos se encontrarán más veces durante la última semana para ir escribiendo las diferentes partes del guion y para preparar el formato final de su informe de investigación. Esta semana, nosotros vamos al centro varios días (18, 19 y 21 de marzo).

Durante este día hablamos sobre el trabajo escrito y de cómo presentaremos el trabajo final, en qué formato, con qué letra, qué tipología...

Para empezar realizamos cada uno su propia ficha personal en la que explicábamos nuestro carácter, nuestros hobbies y sobre todo, lo más importante: Porqué estamos en este proyecto. Las clases que quedan serán para hablar sobre cómo haremos el trabajo y cómo será la presentación y el vídeo que realizaremos. Ahora que ya tenemos todos los relatos realizados, ¿cómo presentaremos el trabajo escrito? ¿Y el oral? (Trabajo final de los estudiantes, notas sobre la decimocuarta sesión: 6 de marzo).

En la sesión anterior (13 de marzo), Fernando ya les dice que siente que les va a poner presión, pues deberían ser conscientes que la próxima semana tenemos que entregar el informe y hacer la presentación en el centro. Este es un papel que en parte interfiere en la aproximación naturalista. Es cierto que desde el principio el naturalismo de la aproximación es peculiar, pero al tener que acomodarse al trabajo del *projecte de recerca* adquiere un sentido peculiar. Carmen plantea que la presentación en la escuela no podrá ser el viernes (tal como estaba previsto). Por lo tanto, tiene que ser el jueves (el día 21 de marzo). Esto supone un nuevo motivo de presión: tenemos un día menos para terminar. Esta situación es una novedad no prevista. Hay que acelerar aún más el proceso. Tomar decisiones, ayudarles a organizarse de una manera efectiva. El foco ahora no es sólo el tema de la investigación sino cómo responden a la presión de la entrega.

A partir del día 13 ya empezamos a adentrarnos en la investigación, a sacar evidencias, conclusiones, analizar los relatos y a empezar a preparar el trabajo oral y escrito. Evidencias, análisis, conclusiones... ¡toca trabajar! (Trabajo final de los estudiantes, notas sobre la decimoquinta sesión: 13 de marzo).

La próxima semana se amplía la estancia en el campo. Tendremos la posibilidad de vivir un día entero en la escuela. A ver cómo se organizan y responden a esta exigencia. La primera impresión es que lo vieron como algo natural, como algo que es necesario hacer. No hay otra opción. Imagino que no es algo nuevo para ellos.

Como han de hacer dos grupos, les pregunto cómo organizarnos. Jordi hace una primera propuesta siguiendo un criterio de que sean grupos equilibrados. Les pregunto si les parece bien. Entramos en unos momentos de indecisión, sobre cómo agruparnos. Que les da igual. Les digo que son ellos quienes han de tomar la decisión. Dicen que la tome Carmen. Ella les responde lo mismo que yo, que son ellos quienes lo han de decidir. Al final se forman dos grupos con el criterio propuesto por Jordi:

IN: Helena, Mario y David.

OUT: Berta, Dani, Jordi.

Me parece que aquí no se querían pronunciar para no 'clasificarse' entre ellos. (Del diario de campo de Fernando, decimoquinta sesión: 13 de marzo).

Volvemos a la última semana (18, 19 y 21 de marzo). La investigación, por parte de los jóvenes está llegando a su final. Cuando les preguntamos cómo se sienten, hay ambivalencia en el ambiente y diversidad de opiniones (que se está terminado, que queda mucho por hacer...):

Mario: que se está acabando, pero...

David: se acaba la asignatura (¿consideras que es una asignatura?) en la que nos lo hemos pasado bien y disfrutado más que en el resto de las materias.

Dani: final de una etapa... no es que sienta pena, pero hemos dado un paso al frente, al hacerlo con profesores de universidad que están más preparados.

Helena: no lo considero un final, final. Considero que hemos hecho la práctica y que ahora es el momento de aportar para el trabajo final, y que se acabará pronto, uf.

Jordi: Me siento agobiado, porque queda mucho por hacer y me cuesta entender cómo lo vamos a explicar y lo que hemos de hacer en cada parte.

Estuvimos preparando y perfilando el trabajo oral y escrito. En resumen hicimos perfilar el trabajo definitivo.

Último sprint y ¡acabamos! (Trabajo final de los estudiantes, notas sobre la última semana: del 18 al 21 de marzo).

Toca poner orden en todo lo que tienen hecho. En realidad, quizás no sean conscientes del recorrido realizado y les falta una visión global que les permita narrar la historia de la investigación.

Habíamos quedado con María que recuperaríamos la necesidad de definir las partes del trabajo final, para ver así lo que nos falta y cómo organizarnos. Recapitulamos.

- Título.

- Autores. Por qué decidieron participar en el proyecto y hacer este *treball del projecte de recerca* (en vídeo).

- Presentación de cada uno. Les pregunto si han rehecho lo que revisamos la semana pasada. Me dicen que sí, pero que no han colocado las fotos.

- Recorrido de la investigación. Berta entra en *Dropbox* para ver todas las fotos que ha dejado María. Cada grupo ha de seleccionar una o dos fotografías por sesión y pensar una palabra o una frase que defina el contenido de la misma. Luego se harán tiras de imágenes que den cuenta de la secuencia de lo que hemos hecho. Esto lo han de preparar entre ellos para traerlo el lunes.

- Recorrido por la investigación. Se requiere rescatar todas las evidencias y narrar 'etnográficamente' el recorrido: lo que se ha aprendido, lo que se ha escrito. Este aspecto nos preocupa si podremos hacerlo. Son conscientes que han aprendido a escribir mejor. Pero este punto requiere una exigencia que veremos cómo se resuelve.

- Qué emerge de este análisis: Conclusiones. No olvidar los tránsitos y las influencias entre dentro y fuera.

- Balance: Qué han aprendido de este recorrido.

- Bibliografía. La escuela tiene unos criterios de citación. Les digo que les enviaré el diario de campo para recordarles lo que hemos hablado y para que se organicen. (Del diario de campo de Fernando, decimoquinta sesión: 13 de marzo).

Al final de la decimoquinta sesión (13 de marzo), se nos hace necesario no olvidar el propósito educativo de la experiencia. También que es un modo de docencia que trata de brindarles otros puntos de reflexión sobre cómo se puede aprender desde la implicación de los estudiantes en el proceso de indagación. Tampoco olvidamos que ellos nos perciben como los profesores de la universidad que les damos clases sobre la investigación del *projecte de recerca*. Nosotros tratamos de desmarcarnos de esa posición, aunque sabemos que es una fantasía, pues en sus textos (a la hora de comentar por qué participan en el proyecto) han señalado que era para aprender con profesores de la universidad. Esto nos lleva a pensar en cómo transitamos por diferentes roles en una investigación educativa de talante etnográfico.

Entramos en la última semana, la del final del proceso. La de plasmar todo el recorrido en un informe y en una presentación pública. Como se había decidido, se dividen en dos grupos. Cada grupo se centra en uno de los focos de la mirada y revisa desde ese punto de vista lo que dicen las evidencias sobre cómo aprenden y se comunican dentro del centro (un grupo) y fuera (el otro grupo). Además de los medios que utilizan, otra vez es importante recuperar el modo narrativo de la etnografía. Durante el proceso de escritura, surge una tensión sobre lo que se ha de decir. David quiere manifestar lo que piensa de la escuela. Otros consideran que no han de ser críticos.

En realidad, el documento de IN consta de tres grandes apartados donde cada uno de los miembros ha escrito uno. Nos lo lee todo David. El resto va comentando sobre los planteamientos expuestos (intento intervenir muy poco). Jordi es el más colaborador y al que el grupo hace caso. En el fondo, David con su estilo de escribir

crítico provoca que Helena se sienta incómoda cuando David lee la parte que ha escrito. Ella sufre. David lee todo el texto en voz alta y muy convencido de que se ha de decir lo que ellos creen. Mientras va leyendo David, incido en algunas faltas que ellos mismos ya van corrigiendo.

Les comento que mañana deberán ir al aula con el resto de jóvenes que están haciendo el trabajo de investigación. Me despido y quedamos que nos veremos de nuevo el jueves: El día de las presentaciones del trabajo de investigación. (Del diario de campo de María, decimoséptima sesión: 19 de marzo).

Nos vamos del centro el 19 de marzo (sesión decimoséptima). Los jóvenes se quedan terminando de prepararlo todo. Han sido casi cinco meses dedicados a hacer mucho más que una simple etnografía. Hemos participado en un proceso que ha contribuido a que los jóvenes, además de acercarse a lo que significa hacer una investigación etnográfica, experimenten otro modo de aprender. Nos queda volver al centro para la presentación pública de su trabajo (el *projecte de recerca*).

Al salir del centro, bajamos por la cuesta que nos lleva al metro y nos damos cuenta de todo lo que nosotros también hemos aprendido. Entonces resuena una frase de Back (2007:9) “La etnografía es un estilo de investigación social que implica una participación intensa y de larga duración en el mundo cultural que se observa”. Es indudable que lo que aquí hemos narrado da cuenta de nuestra intensa implicación en la vida social de la Escola Virolai y del grupo de jóvenes que de manera generosa nos ha regalado su experiencia.



Imagen 11. Esperando para la presentación en el centro. Foto de María Domingo

Sentido de las presentaciones finales

La presentación de su trabajo como *projecte de recerca* en el centro y después en la universidad permitieron empezar a articular y a expresar oralmente todo lo que habían ido construyendo a lo largo de su trabajo escrito. Durante la escritura surgieron dificultades sobre la redacción. Para facilitar la articulación de su informe, usaron un espacio de grupo compartido online. Inicialmente, se distribuyeron los documentos online a realizar para posteriormente juntarlos en uno solo.



Imagen 12. Espacio donde el grupo de jóvenes de la Escola Virolai compartía los documentos online.

Esta organización y distribución de tareas entre ellos, facilitó el proceso de escritura. Finalmente, el informe etnográfico final (su trabajo de *projecte de recerca*) se estructuró de la siguiente forma:

1. Introducción.
2. Enfoque etnográfico.
3. Trayectoria del grupo.
4. Primer diálogo con las evidencias.
5. Análisis de los relatos:
 - Relato IN
 - Relato OUT
6. Conclusiones.

En el penúltimo de los encuentros, dedicado a preparar la presentación en la Universidad, se optó por realizar la presentación con *PowerPoint* ya que era el programa que los jóvenes dominaban. Se habló de la posibilidad de realizarlo con *Prezi*, pero se descartó porque no lo sabían usar y requería aprenderlo. Así, el poco tiempo que tenían lo destinaron a analizar el diseño de la presentación en *PowerPoint*, la redacción... Durante la presentación en el centro, surgieron algunos problemas con el sonido del vídeo. Ante esta incidencia, ellos no se mostraron nerviosos.

En la Escola Virolai, también se presentó el jueves y aunque el formato de presentación era de tres en tres jóvenes, María y Fernando pidieron si podían hacer una parte de la presentación los seis en común y otra en dos grupos (una para el IN y otra para el OUT). La escuela aceptó. María tiene la sensación de que en la presentación en el centro no se reflejó todo lo que se había trabajado, pero valora mucho que los dos jóvenes que teóricamente no cumplían las expectativas académicas, al principio (en los primeros encuentros) estaban más tensos pero después progresivamente fueron integrándose y participando cada vez más. El lunes y el martes (18 y 19 de marzo) los jóvenes y nosotros estuvimos muchas horas en la escuela y Fernando comenta que esta otra dinámica favorece darse cuenta de otras cosas. Estar con todos los chicos y chicas del grupo les permitió ver otros aspectos del centro, del profesorado, de los jóvenes... Les llamó la atención el sistema innovador de evaluación que se utiliza en la valoración pública de los trabajos de *projectes de recerca*, en que todos los alumnos asistentes, además del profesorado, evaluaban las presentaciones de los demás. Fernando destaca que algunos miembros del grupo de profesores les preguntaron: ¿Cómo lo habéis hecho? Durante los dos días de trabajo con ellos, se supieron organizar con mucha autonomía y creando un guion que se iba acordando entre todos. (Acta del grupo de investigación IN-OUT: 3 de abril de 2013).

A la presentación en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, asistió todo el equipo investigador de la universidad, además de la directora del centro y familiares de los jóvenes. Nosotros y los jóvenes fuimos de los primeros grupos en llegar. Por lo tanto, pudieron poner su presentación en el ordenador tranquilamente y repasar sus intervenciones. Se mostraban tranquilos. Hicieron su presentación de pie y de forma exitosa al igual que el resto de jóvenes de los otros centros. En el público, había profesores, investigadores y familiares que dieron cuenta del proceso y los resultados de aprendizaje vividos en el transcurso de la investigación.

El día de la presentación en el centro, los jóvenes se muestran tranquilos. Al final, nos preguntan cómo lo han hecho. Jordi me dice que esté tranquila, que el próximo día (en la universidad) lo harán mejor. Jordi también me dice: "tranquila" cuando no conseguimos conectarnos para que se oiga la voz del vídeo que han grabado. Al final se arregla y podemos escuchar el sonido de su vídeo. (Del diario de campo de María, decimoctava sesión: 21 de marzo).

Transitar dentro y fuera de la Escola Virolai

Los jóvenes escribieron en su informe final seis páginas en las que dan cuenta pormenorizada de cómo aprenden y se comunican fuera del centro y de los medios y redes sociales que utilizan para ello. En diferentes momentos de su investigación, también han ido recogiendo observaciones y reflexiones sobre lo que les diferencia y relaciona con el cómo aprenden en el centro. En el informe final, establecen esta diferenciación en los modos de comunicarse reflejado en el debate, apuntado anteriormente, en ambos grupos. Las referencias al IN se constituyen desde una mezcla de balance y de queja. Las del OUT tienen algo de relato escolar neutral que reivindica la importancia de las redes sociales en la vida de los jóvenes. Esto es lo que los jóvenes escriben en su informe del *projecte de recerca*.

¿Por qué se contradice la comunicación dentro y fuera de la escuela?

Cuando hablamos de lenguaje dentro y fuera de la escuela hablamos de dos palabras que se contradicen ya que dentro de la escuela nos comunicamos mayoritariamente mediante la voz porque no está permitida la comunicación mediante móviles o utilizando las redes sociales.

Mientras que fuera de la escuela la comunicación es libre con los artefactos que quiero y las redes sociales de manera optativa e instantánea.

Comunicarse: Puesto que la normativa escolar no permite la utilización de la inmensa mayoría de los medios que utilizamos fuera de la escuela, debemos comunicar verbalmente las aficiones mutuas entre compañeros. Por lo tanto, la última opción es expresarnos sobre la TV, la radio, las redes sociales, los blogs o incluso temas personales.

Relato IN

Según las normas escolares no nos está permitido hablar en clase ya que debemos estar atentos, de manera que, en ciertas ocasiones, utilizamos la comunicación no verbal, como por ejemplo, cuando dos personas se aburren se miran y levantan las cejas. Este movimiento es la forma de preguntar: ¿qué tal? / ¿Cómo estás? o algo por el estilo, de modo que cuando alguien lo hace ya sabemos cuál es el tipo de pregunta que nos está haciendo.

Aparte de estar prohibido hablar, no podemos entrar en las redes sociales o páginas web que no sean las especificadas por los profesores, de manera que el aburrimiento va en aumento y es más posible que crucemos miradas para intercambiar gestos para abatir el aburrimiento.

(...)

La normativa escolar hace que nosotros, los alumnos de la ESO, no tengamos la oportunidad de expresarnos como quisiéramos, ya que nos obligan a estar 6 o 7 horas diarias o 33 horas semanales sentados en una silla, sin opción de evolucionar de forma comunicativa, de modo que debemos hacerlo de forma mímica. Esto es como hacernos volver 100 años atrás, y hacernos expresar al resto del mundo como Charles Chaplin en sus películas. ¡No nos dejen atrás!

Relato OUT

La comunicación verbal es el proceso de transmisión y recepción de ideas, información y mensajes. Vivimos en un tiempo donde la comunicación está en una etapa de grandes avances.

Es imprescindible para nuestro entorno utilizar los métodos de comunicación verbal. La comunicación verbal la

podemos realizar de dos maneras: oral (mediante signos orales y palabras habladas) y escrita (mediante la representación gráfica de signos). (...) En nuestro entorno cada vez tienen más importancia los sistemas de comunicación no verbal. Cuando hablamos con alguien sólo obtenemos una pequeña parte de la información procedente de sus palabras. (...)

Los chats y redes sociales cada vez están más integrados en nuestro día a día. Hay una gran expansión de las redes sociales como medios de comunicación instantánea y la evolución de la comunicación por medio de los teléfonos móviles es impresionante. Este hecho ha desencadenado un fenómeno: nos comunicamos más por medios electrónicos que mediante comunicación verbal.

Las redes sociales que más utilizamos los jóvenes de hoy en día son el Facebook, el Twitter y el Whatsapp (...).

Pero ha sido en el cierre de su informe, en la parte final del mismo, cuando han sintetizado, en un juego de preguntas y respuestas, su análisis sobre la importancia de reflexionar sobre cómo se aprende y sus consideraciones sobre cómo este aprendizaje tiene lugar dentro y fuera del centro. Al final del informe del *proyecto de recerca*, los jóvenes escriben:

¿Qué significa reflexionar sobre nuestro aprendizaje en la escuela?

Reflexionar significa pensar, razonar. Significa pensar sobre lo que haces en la escuela, sobre lo que piensas del aprendizaje y sacar conclusiones sobre lo que te parece mejor y sobre lo que quieres hacer.

¿Qué sale de todo esto dentro y fuera? Pues que dentro de la escuela tenemos muchas más restricciones que fuera de la escuela, ya que las normas de ésta no nos permiten comunicarnos tan ampliamente como nos gustaría, ya que dentro de la escuela no podemos entrar en las webs sociales ni usar la mayoría de aparatos electrónicos. En cambio, fuera de la escuela tenemos menos restricciones y más libertad, podemos comunicarnos mediante aparatos tecnológicos, como el móvil, el ordenador... Para nosotros son dos mundos totalmente diferentes, dentro y fuera (IN-OUT).

¿Cómo aprendemos dentro de la escuela y qué consecuencias tiene?

Contradicción entre el dentro y el fuera. La comunicación dentro de la escuela es mayoritariamente verbal y en algunos casos es gestual entre compañeros y amigos. En cambio, la comunicación fuera de la escuela es mayoritariamente virtual (vía: WhatsApp, Facebook u otros).

Diferencia en la accesibilidad en el mundo exterior desde o fuera de la escuela. La accesibilidad en el mundo exterior es diferente porque desde la escuela no se puede llegar al mundo exterior, mientras que fuera sí.

Acceso restringido a varias páginas web. Debido a las normas de la escuela no podemos entrar en cualquier página web para no distraernos de clase, de modo que no nos podemos comunicar por redes sociales.

Se utiliza más el habla, la lengua, en vez de la comunicación mediante chats u otras cosas. Dentro de la escuela nosotros no podemos utilizar nada relacionado con teléfonos móviles u otros artefactos.

Forma de expresión. Las formas de expresión dentro y fuera de la escuela son totalmente diferentes ya que dentro tenemos mucho más restringidos los medios a nuestro alcance de manera que fuera de la escuela nos podemos expresar mucho más que dentro, ya que parece que estemos muy cogidos por la escuela.

Comunicación verbal con los compañeros y la familia. La comunicación entre compañeros y amigos no siempre es verbal sino también virtual.

Como aprenden fuera de la escuela y qué consecuencias tiene.

- Medios tecnológicos:

Mediante la televisión (documentales, noticias, etc.).

Mediante la radio (tertulias, noticias, etc.).

Mediante el móvil (Internet, aplicaciones, etc.).

Mediante el ordenador (diarios digitales, Internet, etc.).

- Medios analógicos:

Comunicación verbal (familia, amigos).

Comunicación escrita (deberes, emails, etc.).

- Consecuencias:

Menos restricciones tecnológicas.

Acceso a más formas de aprendizaje (móvil, televisión, etc.).

Más libertad de expresión, hay más temas para hablar (televisión, Internet, etc.).

Acceso a más formas de comunicación (radio, televisión, etc.).

El relato reflejado en la memoria final muestra lo que cada uno de los jóvenes se ha llevado de su participación en la investigación. Con estos testimonios, que tienen mucho de balance, terminamos este relato etnográfico sobre cómo un grupo de jóvenes ha indagado, a partir de implicarse en un proceso de investigación etnográfico, sobre cómo aprenden, se comunican y expresan dentro y fuera de la educación secundaria. Lo hacen en su informe del *projecte de recerca* a partir de sus propias voces y testimonios:

Jordi: Vinculado al proyecto IN-OUT, he aprendido que las personas son muy diferentes dentro y fuera de la escuela. Me he dado cuenta de que no nos comunicamos igual dentro y fuera de la escuela y que hay muchas diferencias que gracias a este proyecto me he dado cuenta. Cuando nos dijeron que había un proyecto de temática social que estaría vinculado con la UB y vigilado y tutelado por investigadores de la UB no había personas que no dijeran sí con este planteamiento.

Decidí participar porque el trabajo está relacionado con la comunicación, y como a mí de mayor me gustaría ser periodista, pensé que tenía algo en común. Gracias a este proyecto he aprendido a ser más autónomo, trabajar con gente que no conozco, saberme adaptar a los cambios, nuevos conocimientos, nuevos métodos de trabajo como la etnografía y el diario de campo. Me he dado cuenta de la importancia de escribir bien, de poner en evidencia qué es esencial y los diferentes tipos de observaciones que hay. En conclusión, este trabajo me ha ayudado a ser más autónomo, trabajador y constante. Ha sido un placer trabajar con María y Fernando por el hecho de que he aprendido mucho de ellos y de su manera de escribir.

Helena. Respecto del IN-OUT, me he dado cuenta de la diferencia entre la comunicación dentro y fuera del colegio. Las formas y la importancia de ciertas fuentes y redes que utilizo habitualmente. Gracias a este proyecto he podido aprender que cuando escribo no lo hago por "encima" o no lo hago sobre lo que más me gusta y me llama la atención, sino que debe haber un gran proceso de observación, donde hay una importancia sobre los detalles y las expresiones, y un gran trabajo a la hora de narrar y escribir. También me he dado cuenta y he podido aprender de la importancia de las evidencias, que no sólo son simples fotografías o grabaciones de vídeo, sino que pueden ser mucho más. Para mí ha sido un placer trabajar con profesores de la Universidad de Barcelona y trabajar sobre un tema del que nunca había oído hablar. Toda una experiencia.

Berta. Me uní a este proyecto porque me pareció muy interesante el tema y me gustan mucho las nuevas tecnologías que nos ayudan a comunicarnos. Sobre todo pensé que era una oportunidad que no debía dejar pasar el hecho de hacer el trabajo con los investigadores de la Universidad de Barcelona que nos ayudarían y guiarían en este proyecto. Me ha gustado mucho y creo que a todos nos ha ayudado a reflexionar sobre la importancia de la comunicación en todos los ámbitos.

David. En este curso he llegado a la conclusión de que es imprescindible para el mundo laboral saber comunicarse tanto verbalmente como de forma escrita. He aprendido a escribir de manera más culta, y sin demasiadas faltas de ortografía, pero sobre todo me he dado cuenta de que puedo escribir de una forma normal y fluida. La vida y la comunicación dentro de la escuela es infinitamente diferente a la de fuera, de modo que, aprendemos, vivimos, sentimos, y nos comunicamos paralelamente, pero, dependiendo de dónde estemos, llega cierto momento en el que te encuentras una pared psicológica (encarnada en normas) que te marca un punto y final en tu forma de vida cotidiana y te limita a tus posibilidades de evolucionar vía la comunicación verbal o mágica (invisible).

Dani. Me he dado cuenta de que hay muchas formas de escribir, también de la importancia de la etnografía y sobre todo de las diferencias de la comunicación dentro y fuera de la escuela, dos conceptos totalmente opuestos. Gracias a este proyecto he aprendido a escribir y a expresarme mejor. Mis relatos narrativos ahora son mejores ya que conozco la técnica de la etnografía y de las diferentes formas de utilizarla. También he aprendido a hacer diarios de campo, así como la importancia de aprender, de investigar y de comunicarse. Este trabajo también me ha ayudado a tener un punto de vista más amplio, y gracias al proyecto he aprendido lo importante que son las evidencias. También he aprendido la diferencia entre el IN y el OUT, dos conceptos totalmente opuestos, pero a la vez muy cercanos; también he aprendido las maneras de comunicarse que utilizamos según en qué ámbito estemos.

Mario. Me he dado cuenta de las diferencias que existen entre las formas de comunicarme dentro y fuera de la escuela. Empecé este proyecto ya que me interesaba mucho colaborar con investigadores de la UB. Además Jordi y Helena, que son amigos míos, se apuntaron a este proyecto y me animó aún más. He aprendido a escribir un texto ya que antes no decía cómo era el entorno, los sentimientos que me transmitía, etc. También he aprendido qué es la etnografía.



Imagen 13. Quiénes hemos participado del grupo Escola Virolai en la investigación.
Foto de Jordi P.

Ahora este texto vuelve a la Escola Virolai para ampliar el diálogo y abrir puertas a la conversación con los docentes, la dirección y los jóvenes que participaron en la investigación.

Implicaciones para la educación secundaria

Comenzamos esta investigación por la preocupación que despierta en nosotros el alto grado de desafección de los estudiantes de secundaria y el importante porcentaje de abandono prematuro de los estudios obligatorios. En estos estudios, existen aportaciones recurrentes sobre la realidad de los jóvenes relacionadas con la falta de sentido que los jóvenes encuentran en el aprendizaje escolar y la dificultad de anclar los conocimientos en su vida o intereses.

Durante la participación de los jóvenes en el proyecto IN-OUT School de la UB, hemos intentado evitar estas problemáticas. Por lo tanto, hemos intentado evitar prácticas educativas como la que describe Mario “En la clase, hay como un dictado de apuntes que luego se ha de estudiar (memorizar) y dar cuenta en un examen”. O bien otra que describe Berta: “dar cuenta de los deberes, plantear alguna explicación si surgen dudas y marcar los nuevos deberes para el día siguiente”.

A partir de la propuesta educativa de este proyecto, se impulsó el aprendizaje mediante redes colaborativas de aprendizaje donde (los jóvenes y nosotros) reflexionábamos sobre cómo investigar y sobre su objeto de estudio (modos de comunicarse y aprender dentro y fuera del centro educativo). Durante la implicación y participación de los jóvenes, progresivamente se desconstruyeron representaciones y prácticas centradas en la figura del profesor y también la consideración del conocimiento como verdad absoluta y preconcebida. Por lo tanto, los jóvenes se plantearon y replantearon su proceso de aprendizaje y su secuencia por la que pasan para apoderarse del conocimiento.

Seguidamente, señalamos las perspectivas educativas más significativas que han guiado la participación de los jóvenes en nuestro proyecto de la UB:

1. La priorización de tareas de aprendizaje creativas, con sentido y que requieran usar estrategias de nivel superior (reflexionar, evaluar, analizar, crear, aplicar, reflexionar...).
2. El uso de las TIC como recurso para facilitar la investigación, la gestión de la información, y la creación de conocimiento desde la interacción y el intercambio de información y/o conocimiento.
3. El estudiante considerado como un ser activo, creativo y con sentido de autoría que se responsabiliza y es corresponsable de sus aprendizajes y de su evaluación priorizando la autoreflexión.
4. Un rol del profesor y/o investigador de acompañamiento o de guía durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.
5. Una perspectiva del aprendizaje que da importancia al aprendizaje como algo contextualizado y también al aprender desde el diálogo, la indagación, la autonomía, la incertidumbre y la colaboración con otros.

A título de cierre, destacamos que hemos aportado evidencias de cómo los jóvenes de secundaria se comprometen cuando se les plantea un tema que les desafía y cuando ellos, trabajando colaborativamente, pueden ser agentes activos de su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Back, L. (2007). *The Art of Listening*. Oxford and New York: Berg Publishers.
- Barley, N. (1989). *El antropólogo inocente: Notas desde una choza de barro*. Barcelona: Anagrama.
- Erickson, F. (1984). What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 51-66.
- Gansel, D. (2008). *La ola - Die Welle-* (película, 107 minutos). Alemania: Rat Pack Filmproduktion.
- Hernández, F. y Jiménez de Aberasturi, E. (2013). Investigación y formación, un proceso de acompañamiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 68-71.
- Hernández, F. y Padilla Petry, P. (2011). De investigador sobre jóvenes a investigar con jóvenes: relato de un proceso. Hernández, F. (coor.) *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. (pp.104-114). Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>.
- Sancho, J. M., Domingo, M. y Hernández-Hernández, F. (2013). Modos de comunicación, expresión y aprendizaje de los jóvenes dentro y fuera de los centros de secundaria. En J. L. Rodríguez Illera (Comp.) *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. (pp. 135-147). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Smyth, J. y McInerney, P. (2012). *From Silent Witnesses to Active Agents*. New York: Peter Lang.
- Viveiros de Castro, E. (2010). *Metafísicas caníbales: Líneas de antropología postestructural*. Buenos Aires-Madrid: Katz.
- Web Escola Virolai (2014). http://www.virolai.com/historia_ca.html.

La necesidad de otra educación secundaria. Implicaciones pedagógicas desde la investigación

Fernando Hernández-Hernández

Hace unos años Larry Cuban (1993) nos regaló una fotografía de lo que, a falta de estudios que puedan contradecir esta afirmación, configura la situación de buena parte de los centros de secundaria: “enseñar es decir, aprender es escuchar y el conocimiento es lo que viene en los libros”.

Que esta sea la práctica hegemónica que se refleja en las seis horas que cada día los jóvenes están sentados mirando la pizarra o la pantalla, o más tarde haciendo deberes en casa para reafirmar este modelo es algo que nos inquieta y preocupa. Es algo... que consideramos que se debería cambiar. No por capricho o por una ocurrencia pedagógica. En realidad, porque sabemos, por investigaciones (Stoll, Fink, y Earl, 2004) que han seguido experiencias de aprender con sentido, que hay otras maneras de enseñar y aprender que hacen que ir a los centros valga la pena.

Aprender a investigar... investigando

Porque somos conscientes de todo ello y nos preocupa, fue por lo que planteamos la investigación que recoge esta publicación. Además de comprender cómo los jóvenes transitan en sus aprendizajes dentro y fuera de los centros, buscamos explorar qué sucede cuando se participa en un modo de aprender mediante la indagación en grupos heterogéneos y con la finalidad de hacer público el recorrido y las aportaciones que se derivan de tal empresa.

A los jóvenes se les invitó a realizar una investigación etnográfica sobre sus modos de comunicarse y aprender dentro y fuera del centro. Durante este proceso, dirigieron sus miradas hacia las evidencias que generaban: narraciones, observaciones, entrevistas... para luego compartirlas, analizarlas y trasladarlas a un relato escrito como final de su trabajo de investigación. En un último acto, volvieron sobre sus pasos y realizaron presentaciones, para compartirlas –y ser evaluadas- en el centro y con los jóvenes de los otros centros que participaron en esta aventura.

En este recorrido, nosotros participamos con distintos roles. Principalmente, como profesores que guiaban a los jóvenes en sus dudas, logros, descubrimientos... A la vez que compartíamos nuestras incertezas, los diarios de campo y la visión global de lo que iba sucediendo en los otros centros.

A partir de esta propuesta educativa de investigación, intentamos que emergiera la voz y la autoría de los jóvenes que aceptaron nuestra invitación o que fueron implicándose día a día en un modo de aprender que les apuntaba de dónde partir, pero cuyo destino dependía de lo que entre todos fuéramos aportando. Con ello tratábamos de invertir la situación descrita por Smyth y McInerney (2012: 3), quienes consideran que “ los jóvenes son los testigos más relevantes de lo que ocurre en los centros y en las aulas y, al mismo tiempo, son los más marginados y excluidos”. De aquí que, como respuesta a esta situación –y de la que esa investigación es una muestra- actualmente exista un movimiento (Fielding y Rudduck, 2002) que considera que potenciar la voz y la autoría de los estudiantes –no para sólo pedirles su opinión, ni a modo de estrategia de un ‘como si’ de participación, sino para escucharles y tenerlos en cuenta- puede contribuir a favorecer:

- El sentido de pertenencia, de ser miembros de un colectivo. Lo que hace que los estudiantes se sientan de manera más positiva respecto a los institutos (la dimensión organizacional).
- El sentido de sí como aprendiz, que hace que los jóvenes puedan manejar mejor su propio proceso de aprendizaje (la dimensión pedagógica).
- El sentido de respeto y autoestima, que hace que los estudiantes se sientan de manera más positiva respecto a ellos mismos (la dimensión personal).

- El sentido de autoría, que posibilita que los estudiantes se den cuenta de que pueden tener impacto en las cosas que les importan en los centros (y fuera de ellos) (la dimensión política).

De diferentes maneras esta dimensión se ha reflejado en el proyecto de investigación que realizaron los jóvenes sobre cómo aprenden dentro y fuera de los centros. Por eso, cuando fuimos recogiendo lo que para ellos significaba este modo de investigar y aprender vimos que:

- Se sorprendieron de ser tratados como investigadores,... sin necesidad de ir a un laboratorio.
- Explicitaron que lo que aprenden dentro les puede ayudar a comprender lo que les sucede y hacen fuera. Pero lo que aprenden y conocen fuera no encuentra el modo de ser tenido en cuenta por la mayoría del profesorado.
- Manifestaron que recuerdan mejor lo que acontece fuera, porque es más significativo para sus vidas, pues tiene conexión con sus experiencias de ser.
- Se hizo evidente la importancia de aprender 'con' otros, -compañeros y adultos-. No sólo de los profesores. Y que aprenden mejor cuando construyen y se implican en una historia que han de narrar y compartir con otros.
- Valoraron que los centros de secundaria tienen conexiones a internet, pero que ellos, los jóvenes, continúan siendo considerados receptores y no autores del conocimiento.
- Compartieron que utilizan y forman parte de las redes sociales, pero que no saben -pues no lo han experimentado- qué uso y potencial puede tener en los centros.
- Manifestaron que no es que exista una distancia, un separación, entre el dentro y el fuera, sino que no se les ayuda a establecer conexiones.
- En el proceso de investigación vieron que los adultos no tienen por qué tener todas las respuestas, pero que sí pueden sugerirles pistas, mostrarles ejemplos y acompañarles en sus trayectos de aprender.

Alguien que pueda tener interés en pensar desde otros lugares (más allá de los resultados de PISA, o de los datos de abandono escolar interpretados desde la carencia, por ejemplo) puede encontrar en estas aportaciones de los jóvenes vías para organizar las relaciones pedagógicas con sentido y no desde lo que siempre ha sido. Pero también nos puede servir para pensar sobre el papel de la investigación a la hora de analizar lo que sucede en los centros de secundaria.

Investigar para transformar las relaciones pedagógicas

Lawrence Stenhouse (1987), defensor del papel activo de los docentes en la investigación educativa como estrategia para el cambio, planteó una distinción entre dos tipos de investigación: la que se hace *sobre* la educación y la que se lleva a cabo *en* educación. Las del primer tipo son las que realizan investigadores externos, no implicados directamente en el contexto educativo al que se acercan. Son aquellos que toman los datos y luego escriben sus informes o artículos. Tendencia que hoy está especialmente de moda dentro de la corriente 'what works'. Este movimiento responde a la idea de que la enseñanza debe convertirse en "una profesión basada en las evidencias y emergió cuando varios investigadores y políticos reclamaron una conexión más estrecha entre la investigación, la política y la práctica (véase, por ejemplo Slavin 2002, 2004; Sebba 2004). El concepto de 'práctica informada por la evidencia' se deriva de esta iniciativa. La idea es que la pedagogía debe basarse en 'lo que funciona', por lo que el problema del investigador es cómo definir y establecer 'lo que funciona'.

Las del segundo, involucran a los diferentes actores y mantienen un claro compromiso con la transformación de la realidad educativa mediante diferentes formas de participación. El proyecto del que aquí se da cuenta este se ha tratado de llevar a cabo desde este segundo tipo de investigación. Por eso desde el principio quisimos de que la investigación tuviera lugar 'con' (docentes, estudiantes) y no 'sobre' ellos. No nos situamos como observadores externos, sino como investigadores que quieren aumentar la comprensión sobre la realidad investigada. Sin olvidar que somos profesores que tratamos de enseñar a

los jóvenes a investigar, a la vez que construimos con ellos nuestra investigación. Lo que contribuye, no sólo a generar comprensión sobre los fenómenos a los que nos acercamos, sino también a la mejora de nuestro trabajo como docentes. De esta manera nos situamos en una perspectiva de investigación que:

- Se construye *desde* la práctica y *para* la práctica.
- Busca no únicamente comprender la práctica, sino transformarla.
- Favorece la participación de los actores en la mejora de sus propias prácticas.
- Implica la realización de un análisis crítico de los escenarios educativos.
- Tiene la colaboración como un elemento esencial por lo que los sujetos implicados participan de forma coordinada y se comunican frecuentemente en todas las fases del proceso de investigación.
- Se conforma como una espiral de ciclos de planificación-acción-observación-reflexión-compartir mediante diferentes formatos.

Colocarnos en esta posición supuso un desafío. No resultó sencillo encontrar nuestro lugar. Tuvimos que adaptarnos a lo que nos encontrábamos cada día. A lo que el centro y los jóvenes nos ofrecían. Los deseos no siempre se plasman en la realidad de la manera que inicialmente los habíamos pensado. Nuestra intención inicial no era actuar como profesores. Pensábamos que los jóvenes podían explorar modos de relación diferente a los que suelen tener en los centros. Pero el marco de la institución fija posiciones. Para ellos éramos los profesores de la universidad que veníamos a enseñarles a hacer el proyecto de investigación de cuarto de la ESO. Esta ubicación no querida se convirtió en una posibilidad para acercarnos a las tensiones que puede vivir el profesorado de secundaria. Colocarnos en su lugar, aunque sin muchas de las circunstancias de su día a día, nos permitió intuir algunos de los retos de lo que significa hoy ser docente junto a jóvenes que buscan, además de un lugar en un futuro incierto, encontrar respuestas a sus dudas, temores e incertidumbres.

Desde las primeras sesiones intentamos romper con la dinámica del adulto/investigador que mayoritariamente decide y explica. Queríamos ir consiguiendo más participación e implicación de los jóvenes en su proyecto de investigación. Esto supuso afrontar resistencias y desmontar estereotipos. Cada encuentro implicaba responder a un desafío que nos ponía en cuestión, al tiempo que trazaba puentes con la relación con los jóvenes. Valorar la importancia de las relaciones y movimientos del grupo fue otro de los aspectos que tuvimos que considerar para romper con la barrera del individualismo que parecía arraigado. Así fuimos avanzando hasta llegar al encuentro final, en el que, en la universidad se encontraron los jóvenes de todos los centros para compartir sus recorridos y descubrimientos. En nuestro balance, nos dimos cuenta que habíamos explorado tres maneras de aprender junto a los jóvenes.

- *Aprender 'sobre' los jóvenes.* Conlleva afrontar lo que no sabemos como adultos, docentes e investigadores y reconocer la complejidad y la diversidad de los sujetos de nuestra investigación.
- *Aprender 'de' los jóvenes.* Implica reconocerlos como portadores de saber, como sujetos capaces de rescatar sus vivencias y experiencias en torno al aprendizaje dentro y fuera de la escuela y narrarlas a través de sus propios relatos.
- *Aprender 'con' los jóvenes.* No nos sitúa como observadores externos sino que tomamos decisiones, las ponemos en la práctica y reflexionamos sobre ellas en colaboración con los jóvenes. Lo que implica un proceso continuado de formación como investigadores y docentes.

Estos referentes nos han servido como punto de partida para plasmar un primer balance de lo que esta experiencia ha representado para nosotros en este complejo transitar entre investigadores de la universidad y docentes de secundaria.

Qué hace que los jóvenes se involucren en un proceso de aprender

En un congreso de la Asociación Europea de Investigación Educativa (EERA), en el que compartimos con colegas de diferentes, lo que había significado para nosotros llevar a cabo una etnografía con jóvenes, nos preguntaron cómo habíamos conseguido mantener una relación continuada con ellos durante casi cuatro meses. Llevamos esta cuestión a una de las reuniones en la universidad. Revisamos los diarios de campo. Los relatos de los jóvenes. Los informes etnográficos que habíamos escrito. Lo que de allí emerge puede quizá dar pistas de cómo facilitar que los jóvenes se sientan implicados en el proceso de aprender. Que su estancia en el instituto valga la pena por algo más que aprobar unos exámenes y poder ir a la universidad, a la formación profesional o a un trabajo. Que sea una experiencia que tenga sentido para sus vidas.

Antes de compartir lo que encontramos como posibles respuestas, nos gustaría recordar que el aprendizaje de los jóvenes tiene lugar más allá de las fronteras de los centros y que se mueve a través de sus relaciones sociales, en las actividades extracurriculares, las redes sociales, las aficiones personales, en los encuentros familiares,... Nuestro objetivo, por lo tanto, ha sido llevar a cabo una investigación, donde la atención se centrara en cómo capturar algunas de las consecuencias de las yuxtaposiciones de todos estos entornos en los modos de aprender de los jóvenes.

A partir de estas consideraciones y de la evidencias, especialmente de las notas de campo y de los estudios etnográficos –nuestros y de los jóvenes–, surgieron los siguientes temas como respuestas iniciales a la pregunta de cómo se gestionó la participación sostenible de los jóvenes:

1. Aprender a situarnos en la posición de los jóvenes antes de entrar en los centros. Para situar desde su lógica y no imponer la nuestra de adultos, tuvimos una larga conversación con una joven que iniciaba el bachillerato. Ella nos ayudó con el ‘idioma’ que debíamos utilizar, a anticipar la posición que podrían tener los jóvenes en la investigación, nos señaló aspectos que podría favorecer un clima positivo de relación,...
2. En la mayoría de los centros, el proyecto de investigación se relacionó con una tarea que los estudiantes tenían que realizar al final de la educación obligatoria: un proyecto de investigación. Esto supuso un valor añadido, pues hizo que participar en el proyecto tuviera una utilidad efectiva. De esta manera el vínculo con la universidad les ayudó a hacer un proyecto de investigación que el instituto les reconocería.
3. Disponer de un largo período de tiempo para desarrollar la investigación les permitió transitar de una relación borrosa al principio a un final en el que los diferentes momentos y acciones tuvieron sentido.
4. Ir construyendo poco a poco un ambiente de confianza, basado en la idea de que era una tarea compartida, que hacíamos juntos, contribuyó a ir resolviendo las dificultades que iban surgiendo.
5. Desescolarizar, en la medida de lo posible, el espacio físico en el que nos encontrábamos, gestionándolo de manera conjunta, facilitó la propuesta de trabajo en grupo y los modos de relación que se generaron al realizar la investigación.
6. Aunque la tarea a realizar era exigente, en muchos momentos difícil –por su novedad– y requería una implicación continuada, el saber que lo hacíamos juntos, que si surgían dudas o tensiones, nuestro papel como adultos iba a ser ayudarles a encontrar alternativas, fue algo que facilitó la relación positiva que se fue construyendo en la investigación.
7. Saber que el proyecto estaba vinculado a una red, que otros grupos de jóvenes, en diferentes lugares también estaban implicados en un proceso similar, actúa como incentivo, en la medida que garantizaba la promesa de conocer a otros compañeros en el futuro.
8. El hecho de que el proyecto generó un resultado material (un informe, una presentación pública) que otros iban a recibir y escuchar, hizo que su compromiso y dedicación se plasmara en una continuidad en la asistencia y en responsabilizarse de las decisiones que se tomaban.
9. Explicitar desde el principio que quienes veníamos de la universidad también realizábamos una investigación –que compartiríamos con ellos– hizo que se rompiera la barrera de quienes dicen lo que se ha de hacer, pero no se muestran en el proceso. Trazó puentes entre ellos y nosotros.
10. Desde el principio compartimos la incertidumbre del proceso: no estábamos en un viaje predecible y controlado. A veces mostrábamos dudas sobre lo que podía pasar en el siguiente encuentro. Pero fueron/fuimos aprendiendo, que juntos podíamos resolverlas.

11. Percibir que las diferentes fases del proceso realizaban acciones que tenían sentido para ellos, pues les abría puertas a experiencias hasta entonces desconocidas: la formación sobre etnografía, el trabajo de campo, los relatos etnográficos que escribían, los informes públicos que realizaron, el conocer a otros jóvenes, favoreció su implicación en proyecto.
12. Abordar de manera conjunta las tensiones que aparecen en su relación con los centros de secundaria, les hizo sentirse acompañados y les permitió compartir situaciones que no siempre afloran en los encuentros con sus tutores.
13. Tener en cuenta lo que se sabe sobre las condiciones que permiten a los jóvenes aprender mejor y de manera significativa (Stoll, Fink y Earl, 2003) nos ayudó a favorecer un clima en el que una intensa actividad de indagación permitiera experimentar otros modos de aprender con sentido.
14. Si algo se manifestó en esta aventura es que hacer etnografía con los jóvenes exige al investigador (al docente) moverse más allá de un modo centrado en el adulto de entender la relación con la vida de un grupo de estudiantes y las formas en que sus mundos sociales se moldean e influyen. Esta posición nos llevó a construir un proyecto de investigación basado en la participación y la colaboración con los jóvenes (Heath, Brooks, Cleaver e Irlanda, 2009).

Todo lo anterior, hizo resonar una frase que nos ha regalado Fielding, y que puede servir como invitación y desafío para pensar las condiciones en que puede replantearse el relato y sentido de la educación secundaria:

"La transformación requiere una ruptura de lo normalizado y esto exige tanto de los docentes como de los estudiantes. De hecho, se requiere una transformación de lo que significa ser un estudiante; de lo que significa ser un maestro. En efecto, se requiere del mestizaje y la interdependencia de los dos". (Fielding, 2004: 296).

Pero también nos ha ayudado a pensar lo que hemos aprendido, como docentes, ciudadanos e investigadores en este proceso.

¿Qué hemos aprendido?

A distinguir la diferencia entre el *tempo* de la enseñanza y el *tempo* de la investigación. Las dos actividades requieren conocimientos, estrategias, actitudes y predisposiciones a veces similares, a veces diferentes. En la enseñanza todo suele estar planificado a priori: el contenido, las preguntas y las respuestas. La actividad suele concentrarse en períodos de tiempo cortos y fragmentados en los que el docente ha de garantizar *enseñar* al grupo el máximo de contenido posible, sin que a menudo se tenga en cuenta el tiempo necesario para un aprendizaje con sentido (Stoll, Fink y Earl, 2004).

En la investigación todas las preguntas están por responder. Investigamos porque no sabemos, porque dudamos, cuestionamos, porque queremos explorar fenómenos que nos sorprenden y que necesitamos observar, analizar e interpretar para comprender. La planificación, que también existe, no sólo se da a priori, sino también cuando se analiza lo que se sabe sobre el tema, se plantea el problema, se definen las preguntas, se discuten y contrastan los métodos más adecuados para abordar la investigación.

Que realizar una investigación que implique a jóvenes supone no sólo tener en cuenta una serie de posiciones metodológicas sino también no perder de vista un conjunto de cuestiones éticas. Los jóvenes para colaborar no sólo necesitan estar de acuerdo con lo que se investiga, sino que la propuesta les ha de resultar atractiva, en la medida en que les suponga conocer o aprender algo nuevo sobre ellos mismos.

Que transitar por la posición de profesor de secundaria nos ha permitido evidenciar la importancia que para los jóvenes tiene sentirse autores de su aprendizaje; que investigar en grupo les permita saberse parte de un proyecto que les involucra; que valoran que adulto se implique en el proceso de indagación; que hacer memoria del recorrido que se lleva a cabo promueve el aprendizaje; que la heterogeneidad es un riqueza y no una traba; que no seguir un camino prefijado le da un aire de aventura al recorrido; que

compartir lo que no se sabe es un incentivo para la búsqueda de alternativas; y que aprender cuando se enseña es clave para constituir una relación pedagógica con sentido.

Cómo los jóvenes aprenden cuando se involucran en un proceso de indagación

Pero sobre todo hemos aprendido, al invitar a los jóvenes a participar en un proceso de indagación, que la implicación de los jóvenes en un proceso de aprender adquiere sentido cuando:

- Participan en tareas de aprendizaje creativas, con sentido y que requieran usar estrategias de nivel superior (reflexionar, evaluar, analizar, crear, aplicar...).
- Usan las TIC como recurso para facilitar la investigación, la gestión de la información y la creación de conocimiento desde la interacción y el intercambio.
- Son considerados como sujetos activos, creativos y con autoría que se responsabilizan de sus aprendizajes y de su evaluación.
- Se encuentran con adultos que les acompañan y guían durante su proceso de aprendizaje.
- Aprenden de manera situada y desde el diálogo, la investigación, la autonomía, la incertidumbre y la colaboración con los otros.
- Hacen público y comparten con otros sus trayectorias y experiencias.
- Se comprometen cuando se sienten desafiados y aprenden en colaboración. En Domingo, Sánchez y Sancho (2014) se encuentran evidencias que fundamentan estas aportaciones.

Con la oportunidad que nos brindaron los centros y los docentes que mediaron en estos procesos, se puso de manifiesto que se puede aprender con sentido a partir de involucrarse en procesos de indagación, y a partir de cuestionar las representaciones y prácticas centradas solo en la figura del profesor y en la consideración del conocimiento como verdad absoluta y preconcebida. A lo mejor, si estas consideraciones se tuvieran en cuenta, se podría plantear otras relaciones pedagógicas en la escuela secundaria. Unas relaciones que permitieran al profesorado y a los jóvenes encontrar su lugar para aprender en compañía.

Referencias bibliográficas

- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. Nueva York: Teachers College Press.
- Domingo, M., Sánchez, J-A., Sancho, J.M. (2014). Investigar con y sobre los jóvenes colaborando y educando. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 42, 157-164.
- Fielding, M. & Rudduck, J. (2002). The transformative potential of student voice: confronting the power issues. Paper presented at the *Annual Conference of the British Educational Research Association*, University of Exeter, England, 12-14 September 2002. Se puede bajar de: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002544.htm>
- Fielding, M. (2004) Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2): 295 – 311.
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E. & Ireland, E. (2009). *Researching Young People's Lives*. Londres: Sage.
- Sebba, J. (2004). Developing Evidence-informed Policy and Practice in Education. En G. Thomas & R. Pring (Eds). *Evidence Based Practice in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Slavin, R.E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher* 31 (7), 15-21.
- Slavin, R.E. (2004). Education Research Can and Must Address "What Works" Questions. *Educational Researcher*, 33 (1), 27-8
- Smyth, J. & McInerney, P. (2012). *From Silent Witnesses to Active Agents: Student Voice in Re-engaging with Learning* (Adolescent Cultures, School & Society). Nueva York: Peter Lang Publishing Inc.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.

Stoll, L., Fink, D. & Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octadro.

