

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA  
FACULTAT DE PSICOLOGIA  
DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA BÀSICA, EVOLUTIVA I DE L'EDUCACIÓ  
DOCTORAT INTERUNIVERSITARI EN PSICOLOGIA DE L'EDUCACIÓ  
TESI DOCTORAL

Cultura, identitat i narrativa: l'aprenentatge col·laboratiu en l'escola intercultural

Director: Prof. Dr. José Luis Lalueza Sazatornil

ADOLFO PIZZINATO

Barcelona, novembre de 2007.

## AGRAÏMENTS

Aquesta tesi és el resultat d'un procés llarg de formació que ha començat molt abans del meu ingrés al programa de Doctorat Interuniversitari en Psicologia de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Probablement és resultat de tot el meu procés d'educació, formal i informal al llarg de la vida.

Així, profito aquest espai per a agrair a persones i institucions que han sigut molt importants en aquest camí:

Inicialment a la CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento do Pesssoal de Nível Superior – Ministério da Educação – Brasil), per atorgar-me la beca d'estudis, sense la qual, no seria possible la meva formació doctoral.

Al prof. Jorge Castellá Sarriera, per ser el primer en confiar amb mi com a investigador i per convertir-se en un mestre, un model i un amic.

A la meva família, en especial als meus pares, per tot el que m'han possibilitat, en la meva formació com a persona.

A la Mariana, per la complicitat i el suport a totes les hores.

Al grup de recerca DEHISI (Desenvolupament Humà, Intervenció Social, Interculturalitat i Tecnologi@), sense qual ni aquesta tesi, ni la recerca que la va generar, s'haurien realitzat. Els meus més sincers agraiments als amics Amaya, Mari, Marc i Sònia, per tot el suport i la companya en aquest ardu camí. En especial a la Silvia, per tota l'ajuda rebuda en aquests anys, sobretot per les classes, sempre magistrals, de l'Atlas/ti.

A la Mercè Marimon, amiga generosa i pacient revisora del meu pobre català.

A la Isabel Crespo, per l'ajuda en la revisió i en les reflexions aclaridores en les hores més "fosques".

Al José Luis Lalueza, director pacient i acollidor, present i dedicat, sobretot en els moments més durs, sempre positiu i confiant.

A tots, moltes gràcies.

*Llamémoslo falsa conciencia, fantasía o incluso ideología al viejo estilo, lo cierto es que todos tenemos en la cabeza un texto, en parte oculto, en parte legible, que le da significado a todo lo que hacemos en la vida.*

*Orhan Pamuk  
Estambul  
Ciudad y recuerdos*

## Sumari

<b>INDICE DE QUADRES I FIGURES .....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCCIÓ .....</b>	<b>7</b>
<b>1. REVISIÓ TEÒRICA.....</b>	<b>12</b>
1.1. EL GUIÓ: DE LA TEORIA DE L'ACTIVITAT, PASSANT PELS DIFERENTS ABORDATGES SOCIOCULTURALS, FINS A LA PSICOLOGIA CULTURAL I L'ARRIBADA DEL "GIR LINGÜÍSTIC" .....	12
1.1.1. <i>Els començaments: de les concepcions de la psicologia moderna i         l'aportació de Vygotsky i de la Teoria de l'Activitat.....</i>	12
1.1.2. <i>El pas: El sorgiment i l'evolució d'una perspectiva sociocultural – un         camí plural i esbiaixat.....</i>	25
1.1.3. <i>L'elecció: l'opció conscient per una psicologia cultural i l'aportació de         la lingüística. ....</i>	38
1.2. <i>ELS PERSONATGES: DE LA CULTURA, DE LA ETNICITAT I DELS PROCESSOS     MIGRATORIS: (DES)ENCONTRES ENTRE LA TRADICIÓ I LA CONTEMPORANEÏTAT. ...</i>	488
1.2.1. <i>Identitat, cultura i ètnia: el "ser o no ser". ....</i>	488
1.2.2. <i>Altres versions: identitat, nació i raça: pla per les actuacions de         frontera.....</i>	62
1.2.3. <i>Les transicions: les migracions d'abans i d'avui i el pes de la         globalització i dels processos aculturatius.....</i>	677
1.2.4. <i>Les identitats contemporànies: ser a través de la història i de la         paraula. ....</i>	79
1.3. <i>L'ESCENARI: EDUCACIÓ I CULTURES .....</i>	87
1.3.1. <i>De com l'educació comença a preocupar-se amb la inevitable         cultura: socialització i multiculturalitat a l'escola.....</i>	87
1.3.2. <i>L'escola reflexa la societat? Discurs social, prejudicis, estereotips i         altres processos de fricció cultural. ....</i>	97
1.3.3. <i>Un discurs més que acadèmic: els docents i les estratègies         polítiques i pedagògiques per tractar amb el "problema" multicultural. ...</i>	106
1.4. <i>EL TEATRE - LA CINQUENA DIMENSIÓ: DE LA PERSPECTIVA GLOBAL A LA     REALITAT LOCAL. ....</i>	118
1.4.1. <i>DEHISI: Presentació del grup d'investigació, la seva trajectòria i el         desenvolupament de "Trobadors"; els narradors digitals. ....</i>	122
<b>3. OBJECTIUS.....</b>	<b>135</b>

3.1.OBJECTE, OBJECTIUS I PREGUNTES .....	135
<b>4. DISSENY.....</b>	<b>138</b>
4.1. ENFOCAMENT METODOLÒGIC.....	138
4.1.1. <i>Les narracions: L'anàlisi de les pel·lícules</i> .....	143
4.1.2. <i>L'anàlisi del discurs: diaris, entrevistes i el grup de mestres</i> .....	155
4.1.1.2. Els grups focals .....	161
<b>5. PLA DE ACTUACIÓ .....</b>	<b>164</b>
<b>6. RESUMS DE LES PEL·LÍCULES PRODUÏDES.....</b>	<b>169</b>
<b>7. ANÀLISI DE DADES .....</b>	<b>179</b>
7.1. ANÀLISI DE LES ENTREVISTES AMB ALUMNES PARTICIPANTS DE L'ACTIVITAT .	179
7.2. ANÀLISI DEL GRUP DE DISCUSSIÓ DE LES MESTRES: L'AVALUACIÓ DE L'ACTIVITAT DESENVOLUPADA A L'ESCOLA. ....	195
7.3. ANÀLISI DELS DIARIS DE LES ESTUDIANTS PARTICIPANTS – NOTES DE CAMP VERS EL PROCÉS DE L'ACTIVITAT DESENVOLUPADA .....	211
7.4. ANÀLISI DE LES NARRACIONS DIGITALS. LES PEL·LÍCULES PRODUÏDES. ....	229
<b>8. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS.....</b>	<b>39</b>
<b>9. CONCLUSIONS.....</b>	<b>289</b>
<b>10. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....</b>	<b>294</b>

## Índice de Quadres i Figures

Gràfic 1: Nombre total d'alumnes estrangers en el sistema educatiu català – 1991 a 2004.	94
Graella 1: Número d'alumnes estrangers en el curs 2003-2004 en Catalunya, segons l'origen.	97
Figura 1. Model d'anàlisi global de dades de la tesi.	139
Graella 2. Model d'anàlisi de les narracions digitals/pel·lícules.	154
Quadre 1: Categories identificades en el discurs produït en les entrevistes amb els alumnes participants.	181
Figura 2. Model explicatiu de les relacions entre els continguts obtinguts a través de les entrevistes amb els grups de nens/nenes	182
Quadre 2. Categories d'anàlisi del discurs de les mestres en el grup focal.	196
Figura 3. Model explicatiu de les relacions entre els continguts obtinguts a través del grup focal amb les mestres	197
Quadre 3. Categories d'anàlisi presents en els diaris/notes de camp dels estudiants.	214
Figura 4. Model explicatiu de les relacions entre les categories d'anàlisi presents en els diaris/notes de camp	215

## INTRODUCCIÓ

Amb la configuració sociopolítica que es viu actualment, les teories sobre la globalització i les anàlisis crítiques de la cultura contemporània, cada vegada guanyen més força. Com un fenomen obertament transnacional, la nova conjuntura ha obert la porta a un escenari en què la revisió i la discussió de les identitats – ètniques, nacionals o regionals – amb les seves inevitables conseqüències han contribuït a la contestació d'agendes polítiques i per la crisi de consciències, abans confortablement instal·lades en les rutines segures i conservadores del món que vivia la “Guerra Freda”.

Els canvis de prioritats polítiques han tret a la llum les qüestions d'identitat i de “cultures”, que semblaven “adormides” dins de les fronteres establertes des d'abans de la Segona Guerra Mundial. Aquestes fronteres no sempre es refereixen només a fronteres entre Estats o organitzacions polítiques regionals; sota la forma de barris o guetos són igual de reals.

Aquesta nova crisi de fronteres també ha afectat directament l'escola i les polítiques que la generen. En el moment en que les societats debaten els beneficis i perjudicis de la globalització, hi ha grups minoritaris que s'atreveixen a reclamar nous poders polítics i a reivindicar les seves identitats, tot i la ideologia homogeneïtzadora de “l'escola per tots”. Fins i tot grups, com els gitanos, que semblaven haver après el “seu” lloc de minoria marginada, per excel·lència, ara reivindiquen la seva etnicitat amb més contundència que mai.

És en aquest panorama que s'ha desenvolupat aquesta investigació, que busca entendre com s'està esdevenint el procés de construcció d'identitats entre nens i nenes dins d'aquesta "crisi" de fronteres. En aquest sentit és fonamental considerar les seves produccions narratives i el procés que les va generar, és a dir, una experiència d'aprenentatge col·laboratiu i intergeneracional entre nens i nenes primordialment identificats amb les minories ètniques de la societat catalana i estudiants universitaris de la mateixa societat. Aquesta experiència té com a escenari l'escola, un fons més que propici per la reflexió sobre la identitat, l'etnicitat o la diversitat cultural, tot i que no vulgui ser-ho. Encara que vulgui ser un espai inclusiu i no discriminant, negant les fronteres i la diversitat ètnica que contextualment comporta, l'escola es torna un dels actors més contradictoris d'aquesta obra social.

La frontera marca un dins i un fora, un *nosaltres* i un *uns altres*, ja sigui de naturalesa física, política, cultural o psicològica. Segons Ramoneda (en CCCB, 2007), la frontera crea un espai interior que vol ser homogeni i deliberadament diferenciat de l'exterior, tot i que cada cop més la circulació potencialment il·limitada de persones, mercaderies, diners i idees augmenta. Per més incoherent que sembli, aquest augment no disminueix la discussió sobre les fronteres, tot el contrari, sembla potenciar-la. Un exemple clar d'això és la facilitat amb què els governs responen als conflictes, amb aquests fluxos aixecant i reforçant fronteres, tot i que saben que cada cop serà més difícil posar portes al camp (Ramoneda, en CCCB, 2007).

Dorion (2007) parla de dues realitats contemporànies contraposades, que tenen els seus orígens en temps i contextos diferents: d'una banda, un món sedentari que copia els nous codis de mobilitat sorgits de la globalització i de l'altra, un món que, des de fa segles, extreu les seves arrels i la seva identitat



del que percep com una vida eternament errant. És evidentment que l'escola s'identifica amb la primera d'aquestes posicions i, el grup gitano es debat entre les dues, i aquest fet genera un moment i un espai propici per observar la construcció de la identitat, d'una certa manera protegida per fronteres invisibles que les envolten i les segueixen en els seus desplaçaments, unes fronteres tan invisibles com els territoris de la identitat o dels gitanos.

Així, s'ha plantejat una investigació en el context escolar, perquè s'ha considerat que és un espai molt fèrtil per una aproximació a la temàtica. Primer, per ser l'espai social i de contacte pluricultural per excel·lència i segon, perquè l'escola opera com el primer marcador de contacte formal amb la cultura majoritària (o amb la diversitat cultural, segons com es miri) per part de nens i nenes (i molts cops, les seves famílies) dels grups minoritaris. Per tant, com a espai primari de contacte, sembla ser un lloc més que propici per l'enteniment de com es construeixen les relacions interculturals i les identitats que tenen curs en aquestes relacions.

Aquesta recerca s'inscriu dins del marc de la psicologia cultural i pretén comprendre els factors que incideixen en la producció de les narracions digitals dels nens i nenes (primordialment de col·lectius culturals minoritaris), com a eina de construcció de la identitat i com l'escola, representat formal de la cultura majoritària, percep aquesta producció i els referents culturals que la basen.

A més d'això, amb la presentació de la investigació desenvolupada i de la contextualització de l'espai d'investigació i de les principals eines metodològiques adoptades, es busca donar coneixement de com i per què es planteja aquesta investigació, focalitzada en els aspectes culturals i identitaris

que suposen, i les reaccions que s'esdevenen del contacte amb aquests aspectes poden generar en tots els col·lectius implicats en aquest procés, ja siguin els alumnes de l'escola, les seves mestres o els estudiants universitaris que s'han implicat en l'activitat.

La metodologia desenvolupada cercava, a més d'una perspectiva comprensiva i qualitativa, un abordatge el més "ecològic" possible, on es poguessin sentir totes les veus dels actors implicats. Per aquesta raó, s'han intentat integrar – de la millor manera possible – diferents aproximacions de recollida i anàlisi de dades, tot i que sense menysprear la perspectiva epistemològica elegida. Aquí es presenten els resultats integrats de sessions del grup focal amb les mestres dels alumnes implicats; entrevistes grupals amb els alumnes participants, l'anàlisi interpretatiu de les seves pel·lícules i l'anàlisi de les notes de camp dels estudiants que han acompanyat el procés de construcció de cada una d'elles.

Els resultats indiquen que hi ha un marcat procés de construcció i reflexió vers la identitat dins de l'àmbit de l'escola, tot i que els espais oficials per a aquesta reflexió son pocs i reprimits per la ideologia prevalent. També queda clar que s'ha pogut establir una experiència efectiva d'aprenentatge col·laboratiu, basat en els objectius construïts pels grups de treball i per la integració intergeracional i intercultural.

En el pla dels continguts, s'identifiquen elements que apunten a un debat identitari entre la tradició i la contemporaneïtat; o entre la etnicitat i la cultura global; o entre la infància i l'adolescència, present en les pel·lícules produïdes pels participants.

Tot seguit, es presenten aquí la revisió teòrica referent al treball desenvolupat i al seu enteniment, seguit del disseny de la investigació, les dades trobades en la comprensió global del procés, amb les conclusions pertinents. S'espera que el curs d'aquesta tesi pugui contribuir al enteniment d'aquests fenòmens socials i cultural en l'àmbit educatiu.

## 1. REVISIÓ TEÒRICA

### ***1.1. El guió: De la teoria de l'activitat, passant per les diferents abordatges socioculturals, fins a la psicologia cultural i l'arribada del "gir lingüístic".***

#### *1.1.1. Els començaments: de les concepcions de la psicologia moderna i l'aportació de Vygotsky i de la Teoria de l'Activitat.*

Si es pot utilitzar una metàfora dramàtica per l'enteniment estructural de com es presenta aquesta tesi, aquí es presentaran elements que poden ser identificats com el "guió" d'una pel·lícula o obra teatral. En aquest apartat es busca presentar quins són els principals referents teòrics i – sobretot – epistemològics que guien el treball que es desenvolupa.

En la psicologia sociocultural es considera que la cultura és el teixit mateix de l'experiència humana. En conseqüència, l'activitat humana dirigida a crear i interpretar fenòmens culturals significatius s'hauria d'acceptar com paradigmàtica (Kozulin, 2000, p.153).

La psicologia, segons aquesta afirmació de Kozulin, no és gaire compatible amb les clàssiques definicions que han estat construïdes al llarg de la història "formal" de la psicologia, com ciència. Però aquest mateix ideal de "cientificitat" que ha estat tan valorat per tants psicòlegs al llarg del temps, no ha estat percebut realment com a exacte per molts teòrics més vinculats a altres ciències, més i millor vinculats a la perspectiva plantejada per les ciències naturals. Això vol dir que per més que li hagi hagut un ideal

insistentment “científic” en els seus mètodes i resultats, l'actuació “real” de la psicologia sempre ha estat molt discrepant (Kozulin, 2000). Això genera una “inexactitud” de la psicologia, en relació a les pautes científiques “ideals” segons el model positivista.

Això és fonamental, ja que un criteri ideal de científicitat respon adequada i probablement a un objecte de coneixement propi de les ciències naturals, però que poc tenen a veure amb l'objecte propi de la psicologia, en particular la sociocultural.

No obstant això, tot i que es tingui clar que aquesta no és l'única ni la millor manera de concebre la naturalesa epistemològica de la psicologia, encara manquen altres models alternatius d'identificació. L'allunyament històric de les humanitats, en la búsqueda d'una filiació més pròxima a les ciències naturals va fer que la psicologia perdés molt del que les humanitats li podrien oferir en mètodes i coneixements afins als qüestionaments pels quals ha passat la psicologia al llarg de la seva història. Si bé avui hi ha un major acostament en relació a les humanitats i la seva manera de concebre i fer ciència, tal aproximació ha estat generada més per la insatisfacció amb el mètode de les ciències naturals que pel reconeixement de les contribucions de ciències com l'antropologia, la filologia i la lingüística (Kozulin, 2000).

Però la psicologia segueix dividida i en aquesta divisió es pot trobar dues grans branques de la psicologia que usualment posseeixen poca afinitat i relació. La “psicologia científica”, que encara suposa que la cultura és una super-estructura i que els fonaments d'ella són de naturalesa biològica, o concebuts com un mer “entorn” d'influències nebuloses i imposades sobre la conducta humana.

En contrast amb la posició anterior, la psicologia més identificada amb les humanitats (PH) considera la cultura com el fonament de l'experiència humana, sent convertida en la veritable "naturalesa" de les possibilitats humanes. Concep l'home com "un ésser en la cultura" (Kozulin, 2000). Aquesta divisió no es nova, tot el contrari, ve des dels fonaments de la psicologia acadèmica i el mateix Wundt l'havia plantejat.

Encara que la psicologia "oficial" occidental hagi despertat fa relativament poc temps per a una major aproximació a les humanitats, Vygotsky i Luria, ja en la dècada de 1930, van destacar que els processos psicològics superiors sorgeixen de l'activitat humana intervinguda per "instruments psicològics" de caràcter semiòtic. El llenguatge, l'escriptura i les diferents formes literàries serien instruments "culturals-psicològics" que proporcionen el mecanisme formal pel domini humà dels processos psicològics (Kozulin, 2000).

El que planteja Vygotsky és que les possibilitats inherents a les formes literàries influeixen d'una manera particular en la cognició humana. Gens més lluny del que plantejaven i concebien la major part dels psicòlegs fins a fa molt poc temps: que una cosa fora de l'univers de la psicologia pogués servir com a base explicativa per un fenomen psicològic. Així doncs, la psicologia vinculada a les ciències naturals (PN) i la psicologia més vinculada a les humanitats, més que mai posseeixen actituds metodològiques distintes. L'actitud de la PN es deriva de l'epistemologia científica desenvolupada des del segle XVII (Galilei), conforme apunta Kozulin (2000). L'epistemologia científica "galilàica" reflecteix una tipus específic de pràctica física i cognitiva que es basa en la creació d'unes condicions artificials sota les quals el plànol de les representacions teòriques es pot posar en correspondència amb el plànol de la manipulació física (o psicològica) de l'objecte d'investigació. Aquesta pràctica, d'acord amb

el que planteja Kozulin (2000), és coneguda com “experiment científic” i s'organitza de manera que les característiques descobertes en l'objecte que s'estudia siguin independents dels procediments implicats. A més, les lleis que regeixen la conducta de l'objecte només es consideren veritablement objectives si no estan influïdes ni pel mètode d'experimentació ni pel fet de l'experimentació en si.

Sense negar el valor d'aquests postulats, que són en realitat poc aplicables, de manera estricta, a la psicologia, sobretot a la psicologia pràctica, ja que els experiments psicològics més rigorosos no aconsegueixen complir amb tots aquests requisits, per la naturalesa eminentment interactiva de totes i cadascuna de les situacions psicològiques (Kozulin, 2000). Un clar exemple en són els experiments educatius o psicoterapèutics, que pel seu caràcter “formatiu”, produeixen canvis irreversibles (en termes mentals, sobretot).

D'altra banda, la PH valora sobretot aquests aspectes anteriorment rebutjats o ignorats per la PN, tal com el caràcter creatiu i emergent de la ment humana. El que per la PN era vist com un fet que “disminuïa” el valor científic de la psicologia en relació a les altres “ciències”, adquireix un valor i posició privilegiada en el cas de la PH. Per aquesta, els processos culturalment intensius, com la creació o interpretació de textos, haurien de tenir preferència sobre els processos purament adaptatius, “quasibiològics”, plantejant d'aquesta manera una possible solució a la crisi permanent de la psicologia del segle XX, a través d'una forma sistemàtica de coneixement cultural. Ontològicament, aquesta psicologia s'hauria de cimentar en la cultura (en contraposició a la naturalesa), epistemològicament hauria d'ocupar-se de la interpretació (en contrast amb la predicció) i metodològicament s'hauria d'orientar cap a la semiòtica (en contraposició a la física) (Kozulin, 2000, p. 157).

El marc teòric que guia aquest estudi i les activitats psicoeducatives en les que es basa, és la teoria historicocultural de l'activitat, o sigui, marcadament en una posició vinculada a les humanitats. La teoria de l'activitat és un terme comprensiu d'investigació i teorització, desenvolupat inicialment pels fundadors de l'escola històric – cultural de la psicologia soviètica en els anys 1920 i 1930: Vygotsky, Leontiev i Luria (tot i que la seva “paternitat” formal sigui atribuïda a Leontiev). L'activitat és la unitat d'anàlisi en la teoria de l'activitat. El concepte d'activitat ofereix una manera de superar el dualisme entre l'individu quant a subjecte i les circumstàncies objectives de la societat (Nilsson, 2003).

Una de les millors bases conceptuals per la psicologia que busca relacionar-se i profunditzar-se en la cultura, és el treball de Lev S. Vygotsky. Vygotsky va ser un pensador compromès amb la teoria marxista, que va buscar desenvolupar una psicologia cultural que fos tant científicament rigorosa (dins del que s'entenia com això a l'època) com al mateix temps útil pel canvi social progressiu (dins de la perspectiva Marxista a la que s'afiliava Vygotsky a l'època). Vygotsky va desenvolupar un model sofisticat de psicologia. Si bé és certa la forta inspiració en les idees de Marx, també va construir coneixement a partir d'aquests, en lloc d'aplicar-les mecànicament a la psicologia (Ratner, 2002).

En aquest sentit, l'abordatge sociocultural representa una font de comprensió molt profitosa. Com el seu propi nom indica, no constitueix exactament un sistema teòric en psicologia, sinó que en resulta de la contribució de diferents autors i autores, models i conceptes (Ribas & Seidl de Moura, 2006).



Autors com Wertsch 1995 utilitzen específicament el terme sociocultural. Altres, com Cole (1995; 1999) i Shweder (1995) discuteixen i reivindiquen una psicologia cultural. Basant-se en termes molt afins (tot i que metodològicament llunyans), Berry (1995; 2001) ha postulat la psicologia transcultural, treballant la relació entre diferències cultural i context. En aquesta investigació s'utilitzarà el termes historicocultural i sociocultural com afins encara que hi hagi una tendència a denominar aquesta primera accepció als treballs de Vygotsky i dels seus seguidors més directes (com Luria o Leontiev) i el terme sociocultural s'apliqui més a aportacions més contemporànies, tot i que influenciades directament per les aportacions de Vygotsky.

Cole (1999) encara suggereix que es pot utilitzar el terme psicologia socio-històric-cultural, un cop que considera fonamental la visió de transformació històrica aportada per Vygotsky a la psicologia. D'altra banda, Wertsch, Del Río i Álvarez (1998), encara que concordin amb Cole en que aquesta sigui una característica fonamental de la contribució de Vygotsky, argumenten que el terme sociocultural seria més adequat quan es tractés d'una perspectiva contemporània, que s'ha apropiat d'idees d'aquest autor.

Algunes idees centrals caracteritzen l'abordatge sociocultural, i bona part d'aquestes idees estan presents, en les seves arrels, a les formulacions teòriques de L.S. Vygotsky (1997b, 1998). Segons Rogoff i Chavajay (1995), es poden citar alguns principis d'aquesta abordatge, com l'elecció de l'activitat com a unitat d'anàlisi, el concepte de mediació, la consideració de diferents nivells d'anàlisi, la pluralitat metodològica i la noció de la investigació, en si mateixa, com una construcció social.

L'elecció de l'activitat com a unitat d'anàlisi dels processos psicològics, es justifica ja que el concepte *d'activitat* enfoca les persones i l'ambient en el que estan inserides (Rogoff & Chavajay, 1995); o sigui, l'activitat que les persones realitzen al món, tenen significat en un determinat context social i cultural. L'acció humana, quan no es troba inclosa en un sistema cultural d'activitat, manca de significat. L'activitat humana, sota aquesta perspectiva, s'entén com a dotada d'un sistema de significació que es permenentment construeix i transforma el propi grup cultural. En paraules del propi Vygotsky, (1998): "la internalització d'activitats socialment basades i històricament desenvolupades, constitueix l'aspecte més característic de la psicologia humana" (p.65).

L'activitat psicològica interna de l'individu té el seu origen en les activitats externes, en els canvis que s'insereixen en un determinat context cultural.

En aquest punt cal mencionar l'anàlisi de Rogoff (1993), sobre la importància que Vygotsky ha donat als nivells d'anàlisi institucional i interpersonal del context social. El nivell institucional d'anàlisi seria el de la història cultural del grup, que organitza els instruments i les pràctiques en les quals s'insereix l'activitat. El nivell interpersonal d'anàlisi seria el del context d'interacció social del nen o nena amb els membres del seu grup, tenint en compte els instruments i les pràctiques construïdes pel propi grup.

Un altre principi general adoptat per la perspectiva sociocultural és el concepte de mediació, que ha estat introduït a la psicologia per Vygotsky (1998) i té un rol important en el seu abordatge teòric. Aquest autor destaca la naturalesa mediada de l'activitat humana i discuteix l'ús de diferents mediadors en aquesta activitat, per exemple: els instruments materials i els sistemes de signes.

L'abordatge sociocultural emfatitza que l'activitat humana és sempre mediada i en ella s'ha estudiat el desenvolupament humà dins de les pràctiques culturals dels grups, el que suposa l'ús de diferents formes de mediació. A partir d'aquesta orientació, s'entén que els mediadors (instruments, signes i pràctiques culturals) estan carregats de significació cultural. Encara es important ressaltar que els mediadors son, al mateix temps, utilitzats, construïts i transformats pel grup cultural. Amb paraules de Vygotsky (1998): "l'alteració generada pel home sobre la naturalesa altera la pròpia naturalesa del home" (p.62).

Vygotsky també va enumerar tres factors culturals primordials que, segons ell, organitzaven la psicologia:

1) Activitats, com la producció de béns, l'educació dels fills, l'educació de la població, la creació i la implementació de lleis, el tractament de malalties, el joc i la producció d'art. Aquestes activitats tenen una importància vital per l'existència humana i són bàsiques per la manera en que un individu interactua amb el món dels objectes, altres persones i fins i tot amb si mateix (Vygotsky, 1997b). Vygotsky va explicar la influència formativa de les activitats en la psicologia amb les següents paraules:

Les estructures de les funcions mentals superiors representen un motlle de les relacions socials col·lectives entre les persones. Aquestes estructures (mentals) no són altra cosa que la transferència en la personalitat d'una relació interna d'un ordre social que constitueix la base de l'estructura social de la personalitat humana (Vygotsky, 1998, pp.169-70).

La teoria de l'activitat de Leontiev, per exemple, pot esbossar-se de manera simplificada a través de la següent idea, s'emfatitza la dependència de la psicologia amb els altres factors culturals i el predomini de les activitats sobre tots els factors. La situació real és més complexa i dinàmica. Conté influències

recíproques entre els factors, i està animada per la intencionalitat, la teleologia o l'agència. Vygotsky (1997a) va emfatitzar que "la relació de l'home amb els seus voltants sempre deu dur el caràcter d'intencionalitat, d'activitat i no de simple dependència" (Ratner, 2002).

2) Artefactes, incloent eines, llibres, paper, terrissaires, armes, utensilis de menjar, rellotges, roba, edificis, mobiliari, joguines i tecnologia. Els artefactes son produïts pel propi grup, dins de la cultura, i guanyen sentit en aquest context. Així, Cole (1999) ressalta que és necessari conèixer no només els objectes mediadors de l'acció, sinó també les circumstàncies en les que ocorren les accions. Es torna, en aquest punt a la idea d'una posició relacional identificada en la contribució tant de Cole (1999) com de Jahoda (1995). Els artefactes, per ell, són "*aspectes del món material que han estat modificats a través de la història de la seva incorporació en accions humanes dirigides a metes*" (p.117). Són, al mateix temps, ideals i materials.

En una primera aproximació sembla raonable equiparar els conceptes d'eina o instrument amb la noció d'artefacte. Entretant, com pondera Cole (1999), la noció d'artefacte pot ser entesa de manera més àmplia que el concepte d'eina. Un artefacte posseeix característiques duals, tant d'objecte com d'eina. Un artefacte no és una eina a causa del seu disseny, però es converteix en eina quan és utilitzat en una activitat, amb un propòsit clar. A més, els artefactes són simultàniament materials i simbòlics (Nilsson, 2003).

Artefactes i activitats estan lligats entre si i amb el món social dels éssers humans en tant que mediadors, formant xarxes i estructures organitzadores (esquemes, *scripts*, models culturals). Aquestes xarxes i organitzacions constitueixen la cultura. Són simbòlics en la mesura que la seva forma material

ha estat formada a través de la seva participació en les interaccions. En aquestes, la cultura en fa part, tant en el seu passat com en el present (Nilsson, 2003).

Seguint a Marx, el significat general d'un artefacte es un aparell tecnològic que en combinació amb l'ús del treball transforma la consciència de qui les utilitza i de la societat on són utilitzades. Igual que un artefacte, una eina, o un instrument altera les ments individuals i les activitats de les societats a través de la interacció social, de la producció de les mateixes eines i de l'ús que se'ls dóna. Entretant, en la discussió general, els termes eina i artefacte han estat utilitzats de manera intercanviable i es posen en una relació, a mínim semblant. Alguns, com Vygotsky han començat amb eina i l'han relacionat amb artefacte, mentre que molts han partit de la idea d'artefacte i han generat una camí fins el concepte d'eina (McDonald, Le, Higgins & Podmore, 2005). Les opinions difereixen en la relació precisa entre eines psicològiques i materials. Vygotsky s'ha interessat més pel llenguatge, però expandeix la seva categoria de signe i sistema de signes per incloure el que Wersch defineix com objectes físics que poden ser tocats i manipulats (McDonald, Le, Higgins & Podmore, 2005). Mentrestant, poden continuar existint a través del temps i de l'espai.

La descripció d'artefactes que existeixen a través del temps i l'espai apunta al paper que juguen en assegurar la continuïtat de la cultura humana. Són simultàniament un record del passat i un agent per la transmissió del seu significat i el seu ús en el futur (McDonald, Le, Higgins & Podmore, 2005).

3) Conceptes sobre coses i gent. Per exemple, la successió de formes que ha pres el concepte de persona en la vida de l'home en diferents societats, varia amb el seu sistema de lleis, religió, costums, estructures socials i

mentalitat. Com perceben els altres o a si mateixos és un procés molt estudiat dins de les perspectives més cognitives en categories com actituds, prejudicis i estereotips, termes en els que aquesta revisió es detindrà posteriorment.

Aquests tres factors interactuen en formes complexes i dinàmiques entre si i amb els fenòmens psicològics, en el que es podria anomenar mediació . El sistema d'activitats culturals, artefactes, conceptes i fenòmens psicològics és la cultura. Vygotsky va emfatitzar que les activitats socials exerceixen més influència en el sistema del que ho fan els altres factors (Ratner, 2002).

Tot i que ja s'hagi estudiat i escrit molt sobre la teoria de l'activitat, encara coexisteixen diferents posicions i interpretacions dels principals punts d'aquesta teoria. Un exemple és la postura de Herrera (2000), que no tracta directament d'artefactes i on els elements fonamentals en la teoria de l'activitat serien:

*El subjecte:* dotat d'activisme i dirigit als objectes o un subjecte; pot considerar-se com a subjecte un individu concret, un grup social i també la societat en general.

*L'objecte:* és allò cap al que va dirigit l'activisme del subjecte o els subjectes, i pot considerar-se com a tal tant un objecte específic natural, una institució social, altres homes, i fins i tot al propi subjecte en cas que aquest dirigís la seva activitat cap al seu propi jo, amb l'objectiu d'assolir un auto – coneixement o auto – transformació.

*La pròpia activitat:* que s'expressa d'una o altra manera en l'apropiació de l'objecte pel subjecte, o en quan el subjecte estableix una interrelació comunicativa amb altres persones. Aquesta activitat es presenta en les formes més diverses, segons siguin els objectius que persegueixi el subjecte: pot ser una activitat transformadora, que són aquelles que tendeixen al canvi real o

imaginari de l'existent, i a la creació d'alguna cosa real o imaginari que abans no existia. Pot estar dirigida a la naturalesa, a la societat o al propi home (Herrera, 2000).

Aquesta visió complementària és una de les moltes, que actualment donen continuïtat a la teoria de l'activitat en relació amb el pensament de Vygotsky. Aquestes aportacions es recolzen en un dels aspectes més febles de la seva teoria: el concepte "d'internalització", de profunda inspiració objectivista. No obstant això, Vygotsky expressa: "...anomenem interiorització (...) a la reconstrucció interna d'una operació externa", també estableix la diferència entre les funcions de internes i externes, tot i que en els seus escrits no es pronuncia sobre la internalització en relació al tipus d'estructures d'ambdós plànols de l'activitat, la seva no identificació no queda clara en la major part dels seus escrits (Rey, 2003).

Tot i els aspectes positius del concepte d'internalització en el desenvolupament d'alguns tòpics de la seva obra, l'èmfasi sobre el caràcter universal d'aquesta en la formació del psíquic, va poder influir en la pressió política que es derivava de les interpretacions positivistes i objectivistes del marxisme, dominant en aquell moment a la antiga URSS (Rey, 2003).

Sobre la internalització va escriure que és necessari que tot allò que és intern hagi estat abans extern, és a dir, que hagi estat per uns altres el que ara és per un mateix. Tota funció psicològica superior travessa necessàriament una etapa externa en el seu desenvolupament, ja que inicialment és una funció social. (Rey, 2003). Sens dubte aquest aspecte de l'obra de Vygotsky expressa un intent de donar "materialitat" al desenvolupament, cada vegada més complex, de les seves idees en relació amb la subjectivitat de l'home. És

precisament sobre aquest aspecte de la seva obra que troba la seva continuïtat, de forma encara més radicalment objectivista, el treball de Leontiev.

Al voltant del delicat tòpic de la relació entre l'activitat interna, pròpiament psicològica i l'externa, Leontiev escriu: "...aquestes transicions són possibles (es refereix a les transicions de l'activitat externa a la interna i viceversa) perquè l'activitat exterior i la interna tenen una mateixa estructura comuna". Més endavant assenyala: "...per tant l'activitat que és interna per la seva forma i es deriva de l'activitat pràctica externa, no difereix d'aquesta, ni se superposa a ella, sinó que suposa un nexce de principi i a més bilateral amb ella". (p. 80-81, 1978, en Rey, 2003). La identitat s'estructura entre l'activitat pràctica externa i interna, de fet, expressa un reduccionisme "objectivista" i instrumental de la psique, on apareix com a "còpia" d'una activitat externa i, per tant, organitzada en el mateix tipus d'unitat que caracteritza a aquella: a la de les operacions (Rey, 2003).

Però a més de ressignificar i elaborar noves teories amb els elements centrals de les teories dels autors "primaris" de la perspectiva soci-històrica o sociocultural (segons les diferents nomenclatures) hi ha hagut un moviment important de nous teòrics i teòriques que han incrementat el coneixement desenvolupat sota aquests paradigmes. No es pot parlar d'un únic marc referencial o d'una evolució general de termes o d'autors. Coexisteixen diferents postures i molts autors i investigadors han produït coneixement vinculat al paradigma de l'activitat o a l'herència de Vygotsky. Entretant, a més de comprendre el procés històric de la pròpia perspectiva, també es molt il·lustratiu identificar els principals autors o els temes centrals de les diferents corrents socioculturals que poden tenir sentit per una millor comprensió del fenòmens que aquesta investigació es proposa entendre.



*1.1.2. El pas: el sorgiment i l'evolució d'una perspectiva sociocultural – un camí plural i esbiaixat.*

Segons Rogoff i Chavajay (1995), un aspecte central, que s'hauria d'emfatitzar, per l'abordatge sociocultural és la investigació d'aspectes del desenvolupament humà, tenint en compte la interrelació entre les dimensions individual, social i cultural. El desenvolupament està pensat per incloure necessàriament diferents tipus d'anàlisi: microgenètic, ontogenètic, sociocultural i filogenètic. Encara que un d'aquests aspectes pugui rebre una atenció especial en una investigació, és necessari tenir en compte que els de més nivells són necessàriament imbricats.

La pluralitat metodològica també caracteritza l'abordatge sociocultural, tal i com defensen Rogoff i Chavajay (1995) i també Ribas i Seidl de Moura (2006). Aquestes últimes autores destaquen la necessitat d'utilitzar mètodes variats; com entrevistes, observacions naturalístiques, experiments en investigacions que s'envolten amb components de la cultura. Les autores defensen la necessitat d'integrar contribucions metodològiques de l'antropologia i de la psicologia cognitiva, perquè es pugui comprendre el funcionament cognitiu dins d'una determinada cultura, per exemple.

No es pot perdre de vista que els problemes destacats per a les investigacions i les formes d'enfocar-los, són productes tant del conjunt d'evidències construïdes per investigacions anteriors, com de *l'espirit del temps* – el *zeitgeist* – en les comunitats predominants a la psicologia científica contemporània.

L'anàlisi de Cole (1999) sobre els principis de l'abordatge sociocultural que han basat la construcció d'una "teoria de la cultura de la ment", es mostra convergent amb l'anàlisi de Rogoff i Chavajay (1995). Aquest autor considera com a principis: la mediació a través d'artefactes, el desenvolupament històric i l'activitat pràctica. En síntesi, es pot dir que l'objectiu principal de l'abordatge sociocultural és comprendre la relació entre el funcionament mental humà i els entorns culturals, institucionals i històrics, com proposa Wertsch (1995).

Rogoff i Chavajay (1995) discuteixen encara com la cerca d'inclusió d'aspectes socioculturals en estudis del desenvolupament ha passat per diferents tipus d'enfocament, de mètode i de naturalesa de les investigacions realitzades, des de la dècada de 1960 fins als anys 1990. Abans i durant la dècada de 1970, els estudis incloïen, per exemple, l'aplicació de tasques "piagetianes" i tasques de memòria a persones escolaritzades i no escolaritzades de diferents regions del món (Ribas & Seidl de Moura, 2006). Buscaven comprendre diferències culturals en la interpretació d'aquestes tasques i, en el primer cas, verificar la universalitat dels estadis hipotetitzats per Piaget. Els resultats apuntaven que la generalitat de les tasques era gran i que la interpretació que feien d'elles no es relacionava amb el que les persones eren capaces de fer en l'àmbit quotidià (Ribas & Seidl de Moura, 2006). Això va portar a la conclusió que la principal font d'influència en la interpretació de les tasques era l'escolaritat.

A la dècada del 1980, les crítiques que emergien es referien al fet que les mateixes tasques es pogués explicar a persones de diferents cultures. La qüestió de la familiaritat amb els materials i de les paraules utilitzades als tests ha estat discutida, així com la pròpia naturalesa de les tasques que podien no tenir sentit per determinats grups culturals (Ribas & Seidl de Moura, 2006). Les

variacions en les interpretacions dels problemes i les diferències en els mètodes propis de cada grup per a resoldre les tasques no es consideraven. Aquests aspectes qüestionaven directament els resultats i les conclusions de moltes investigacions en els camps de l'educació i del desenvolupament humà.

Aquesta postura crítica guanya força i, com alternativa, els investigadors es proposen a considerar les tasques com a dependents del context. Per això, s'han dedicat a investigar les activitats que les persones realitzen en les seves pròpies cultures i de quina manera es relacionen amb el que es pretén avaluar (Ribas & Seidl de Moura, 2006). Així, les investigacions dins de l'abordatge sociocultural han passat a utilitzar en les seves investigacions, eines i tasques construïdes d'acord amb el context dels diferents grups culturals avaluats (Ribas & Seidl de Moura, 2006).

Rogoff i Chavajay (1995) argumenten doncs, que les idees de Vygotsky han servit d'inspiració pels qüestionaments de la dècada dels 1980 i han basat la concepció de cultura i cognició, enteses com a components inseparables d'un procés on la investigació ha de ser, necessàriament, contextualitzada.

A la dècada dels 1990, les investigacions sobre cultura i cognició realitzades per l'abordatge sociocultural s'han desenvolupat fins arribar a ser significativament interdisciplinaris (Rogoff & Chavajay, 1995). Les contribucions d'investigadors i teòrics de diferents àrees; com l'antropologia, la sociologia i l'educació, s'han tornat fonamentals pel desenvolupament teòric i metodològic de l'abordatge sociocultural. Els autors han considerat que tals esforços interdisciplinaris i línies d'investigació de diferents autors (com Bronfenbrenner, 1996; Cole, 1995, 1999) han consolidat en la dècada dels 1990, un programa consistent d'investigació sociocultural històrica, progressivament més coherent.

Tot i així, encara no es pot presentar la psicologia de perspectiva sociocultural com a homogènia (Rogoff & Chavajay, 1995). Malgrat les transformacions generades en els últims quaranta anys serem, en general, en la direcció destacada per aquests autors, tot i que hi ha significatius desacords en relació a algunes idees centrals quan aquest abordatge, que es relacionen principalment a pressuposts de la psicologia transcultural i de la cultural; que mereixerà una atenció més detallada més endavant (Ribas & Seidl de Moura, 2006).

Independentment de les qüestions i de les possibles divergències entre concepcions, tots els "corrents" dins de l'enfocament sociocultural citades anteriorment han dut contribucions rellevants per la teoria i la investigació psicològica situades en el "context". Per exemple, si es considera l'afirmació fet a per Segall, Lonner i Berry (1998), que "*quan tota la psicologia finalment consideri els efectes de la cultura sobre el comportament humà, termes com psicologia transcultural es tornaran obsolets*" (p. 1101). Aquesta afirmació indica una idea de futur en que aquestes discussions sobre la psicologia cultural i la psicologia transcultural estarien superades, tot i que per camins no sempre coincidents.

Per Valsiner (1995), a partir dels anys 1990, especialment, molts esforços d'incloure la cultura com a part integrant de la psicologia han emergit de diverses fonts. Tals esforços han estat conduïts per investigadors de diferents orígens i influències. Pot ser rellevant el fet que l'abordatge sociocultural inclogui aquest conjunt de contribucions de diferents autors, una breu presentació d'alguns dels models proposats i, algun dels conceptes treballats per ells.

Com ja s'ha mencionat, hi ha una varietat de formes per les quals la cultura, o elements de la cultura (com contextos, *settings*, pràctiques culturals) han estat inclosos, per diferents autors i autores i amb diferents enfocaments, a la psicologia. Les contribucions d'alguns autors mereixen especial consideració en aquesta investigació. Com exemple es pot citar el model ecològic de Bronfenbrenner (1996), l'enfocament de Cole de la psicologia cultural (1995, 1999), la idea de teories natives de l'èxit (Ogbu, 1981) i el model eco-cultural d'aculturació presentat per Berry (1995, 2001) a la psicologia transcultural. De forma general, tots aquests autors han intentat comprendre les connexions entre el context ecològic i cultural i el desenvolupament i comportaments humans. Son autors i teories que, per la temàtica que aquesta tesi es proposa investigar, mereixen més atenció, encara que n'hi hagi molts altres.

Bronfenbrenner (1996) proposa un model explicatiu pel desenvolupament humà que té molt en compte el context social ampli en el qual la persona està inserida. L'anàlisi del context social, no pot limitar-se només a un aspecte o concepte. Al contrari, ha de considerar la multiplicitat d'entorns on la persona actua amb el món, tant a nivell de societat, de comunitat o d'entorns directes com poden ser l'escola o la família.

El model ecològic marca la necessitat de descripció i anàlisi sistemàtiques dels contextos, de les interconnexions entre ells i dels processos a través dels quals poden afectar el desenvolupament. La influència de Kurt Lewin sobre aquest model, descrit per Bronfenbrenner (1996), per Sarriera (1998) i per Rogoff i Chavajay (1995), reforça la idea que és necessari, quan s'estudia el comportament i el desenvolupament humans, tenir en compta no només la situació immediata en la qual la persona es troba, sinó també els diferents

sistemes que s'involucren amb la persona: microsistema, mesosistema, exosistema i macrosistema.

S'ha de buscar els orígens de l'activitat conscient i del comportament categorial no en les estructures del cervell humà o a les profunditats de l'esperit, sinó en les condicions externes de vida, a la vida social i a les formes històriques i culturals de l'existència humana. No es pot buscar la trajectòria evolutiva de les persones, enfocant-se primàriament en els individus. De fet aquesta perspectiva no és un bon començament per cap perspectiva que vulgui entendre el fenomen humà. Bronfenbrenner està d'acord amb la premissa de Luria de que s'ha d'anar més enllà de l'organisme humà, no només per entendre, sinó també per canviar les trajectòries evolutives. La clau d'això són els entorns (Wertsch, 2005).

El coneixement d'aquests sistemes permet diferenciar les propietats ecològiques dels contextos de desenvolupament humà, en mesura que ells tracten esferes o dimensions variades que involucren a la persona. El microsistema inclou les activitats, papers i relacions interpersonals que es donen entre les persones en un determinat ambient físic i material. El mesosistema inclou les relacions entre dos o més ambients en els quals la persona en desenvolupament participa activament (tals com les relacions a casa, a l'escola, en el treball). Els mesosistemes són contínuament modificats sempre que la persona comença a participar d'un nou ambient. Els exosistemes són aquells ambients dels quals la persona no participa directament, sinó en els que ocorren successos significatius que la afecten. Per exemple, per un nen o nena, serien exosistemes el lloc de treball dels pares o la xarxa d'amics dels pares. Els macrosistemes serien les diferents cultures (els sistemes de creences, les ideologies, les formes i continguts de les relacions

interpersonals) que involucren tots els altres sistemes (Bronfenbrenner, 1996; Sarriera, 1998). El model ecològic serveix com a base per a investigacions sobre el desenvolupament, integrades a les diferents esferes del context social (les relacions en la llar, el veïnat, el context cultural, l'època històrica (Ribas & Seidl de Moura, 2006).

Ogbu (1981) també ha destacat com un teòric involucrat dins d'un marc sociocultural. Les representacions que els pares tenen sobre el desenvolupament infantil, les seves expectatives, creences i com elles regulen les seves accions, les seves pràctiques d'educació, tenint com a base les seves pròpies representacions fins el punt de traçar les relacions entre diferents components dels sistemes de criança. Ogbu tracta, entre altres aspectes, de les anomenades *teories natives de l'èxit*, en les quals els pares i mares es basen per a orientar l'educació dels seus fills i filles (Ribas & Seidl de Moura, 2006).

Ogbu (1994) va incorporar l'estudi de la construcció de la identitat cultural minoritària a partir de l'anàlisi del conflicte a l'escola. Aquest autor va fixar-se en les diverses formes en que diferents grups minoritaris s'adapten a aquesta institució, amb molt diferents rendiments escolars. Ogbu va assenyalar que, mentre que la participació en aquesta institució és percebuda per una part important dels membres de determinades minories com una eina de promoció social, com instrument de desenvolupament que no s'oposa en tot allò que és fonamental a les pròpies identitats, molts membres d'altres col·lectius viuen la pràctica escolar essencialment com una pràctica de submissió, com un joc d'identitats en conflicte, com una amenaça a la pròpia identitat.

Deixant de banda l'aspecte més conegut de la teoria de Ogbu, la distinció entre minories voluntàries - que en general s'adapten satisfactòriament a la pràctica escolar- i involuntàries - en les quals sovint sorgeixen múltiples fenòmens de resistència -, resulta més útil fixar-se en la distinció que s'estableix entre diferències culturals primàries i secundàries. Les primeres són aquells trets culturals del grup minoritari, l'origen del qual es troba en el passat autònom de la comunitat cultural, en les tradicions forjades en el seu lloc d'origen, abans de conformar-se com minoria; com per exemple creences religioses, llengua, relacions familiars. Aquests trets primaris poden entrar en contradicció amb les institucions i valors de la societat d'acollida, però es poden mantenir al marge, podent coexistir com a components de la identitat dels membres d'aquest grup.

Per contra, les diferències culturals secundàries, sorgeixen en les interaccions asimètriques entre majoria i minoria. Són trets culturals incorporats pel grup des de la seva posició minoritària, i s'expliquen precisament a causa de la situació asimètrica que suposa ser minoria, en termes de relacions de poder. Sovint, aquests trets accentuen la diferenciació amb el grup dominant, i fins i tot es construeixen en oposició als valors d'aquest, al mateix temps que es rebutgen conductes que puguin diluir tals diferències entenent que qüestionen els límits de la identitat del grup minoritari.

Aquesta aproximació de Ogbu ens resulta útil en tant que dóna a entendre que les pràctiques institucionals estan en l'origen de trets culturals, d'elements que conformen la identitat cultural, que no són fruit de la tradició del grup minoritari, sinó de les condicions de la seva interacció amb la majoria. La enculturació no és només un procés d'incorporació d'elements de la cultura dominant, sinó un procés de construcció de la identitat cultural que pot incloure



tant elements d'acostament a la majoria, com de diferenciació i fins i tot d'oposició. En aquest sentit, la seva aproximació incorpora una perspectiva històrica en els processos de diferenciació cultural.

Berry (1995), d'altra banda, presenta un model que busca tenir en compte diferents nivells d'anàlisi i que s'inclou dins de l'anomenat abordatge transcultural. Berry (1995) ressalta que la cultura ha de ser tractada com un element clau en la psicologia i que s'han d'entendre les "cultures" com diferents contextos pel desenvolupament. El model eco-cultural, com és descrit, proposa que es consideri la diversitat psicològica humana com un producte "d'adaptacions", o moviments acomodatis dels individus i dels grups als diferents contextos. Aquestes adaptacions serien influenciades bàsicament per condicions ecològiques i sociopolítiques.

Dins d'aquesta tendència general, es poden observar diferents orientacions, i són descrites per Segall, Lonner i Berry (1998) com les de l'absolutisme, del relativisme i de l'universalisme. L'orientació absolutista considera que els fenòmens humans són bàsicament els mateixos en totes les cultures. La cultura, en aquest enfocament, juga un paper irrellevant en la investigació psicològica. L'orientació relativista, al contrari, mostra poc interès per les similitats trobades entre diferents grups i critica durament comparacions transculturals de caràcter etnocèntric. Per últim, l'orientació universalista assumeix que hi ha característiques comunes a l'espècie, i que la cultura influencia el desenvolupament i la forma com tals característiques posen en evidència.

Entretant, com destaquen Segall, Lonner i Berry (1998), malgrat "l'acord" entre les orientacions relativista i universalista, pel qual la cultura és un

component indispensable per la comprensió del comportament humà, hi ha un fort debat sobre diferències conceptuals en termes de les formes per les quals la cultura i el comportament es relacionen.

Aquests autors (Segall, Lonner, & Berry, 1998) presenten com una tasca de la psicologia transcultural una concepció molt semblant a la descrita per Cole (1999), quan defineix la intenció de la psicologia cultural. D'acord amb aquests autors, la tasca de la psicologia transcultural hauria de ser la de considerar la cultura i tot el que ella implica en relació al desenvolupament i comportament com a central, no com a perifèric, tant en la teoria com en la investigació psicològica, tot i que amb una metodologia d'acció molt diferent de la concebuda per Cole.

La concepció de cultura que orienta la major part de les investigacions comparatives de la psicologia transcultural és d'un conjunt de variables contextuals que afecten el comportament individual, alguna cosa fora dels individus i bàsicament entès com una forma de vida compartida entre persones que interactuen, i es transmet per processos d'aculturació i de socialització. Evidentment aquesta perspectiva va rebre moltes crítiques de diferents vessants de la psicologia, sobretot de la psicologia social, on es troben més investigacions sota aquest referencial.

El camp del coneixement sociocultural de la psicologia transcultural es constitueix basant-se en els estudis dedicats a descriure i comprendre la influència dels factors culturals en el desenvolupament i en els comportaments. Aquesta influència que seria traduïda en termes de la diversitat, a través del món, de les conductes i dels comportaments quotidians, més que una teoria de construcció cultural (Sabatier & Berry, 1996). Un segon focus d'aquest camp de

coneixement, consistiria en l'anàlisi de l'adaptació psicològica dels individus i grups quan canvien de cultura continent.

En aquest sentit Berry (2001) estudia el paper que juguen les actituds, tant dels immigrants com dels membres de les societats d'acollida, en el desenvolupament de diferents "estratègies" (assimilació, integració, separació, exclusió) diferenciades pel grau d'aculturació del grup minoritari i de les seves relacions amb la majoria. La posició de Berry (2001) fuig de la polarització simplista entre assimilació i segregació. Pel que es refereix al seu impacte en la pràctica escolar, els resultats més significatius es troben al seu país, Canadà, on es pot comprovar com aquesta aproximació, que orienta la formació del professorat, dóna suport a la defensa del multiculturalisme, i sustenta l'atenció al respecte dels trets de les cultures minoritàries, tot facilitant-ne la tolerància i la prevenció de l'exclusió.

D'acord amb Segall, Lonner i Berry (1998); Dasen i Mishra (2000) examinen tant les posicions teòriques i metodològiques de la psicologia transcultural com de la psicologia cultural, i proposen que les dues propostes, tot i ser diverses no són incompatibles, i es pot bucar un abordatge que incorpori el millor de les dues. Tots dos grups assenyalen la necessitat d'articular diferents conceptes d'abordatge sociocultural quan comenten els desenvolupaments futurs necessaris per una visió del desenvolupament humà que inclou la cultura. Una idea semblant, encara que més ambiciosa, és la que presenten Wertsch (1995), Valsiner (1995) i Wassmann (1995); que aposten per una integració de tots els abordatges socioculturals en una perspectiva multidisciplinària, amb una necessària integració d'idees i mètodes de diferents disciplines; com la psicologia, l'antropologia, la sociologia, la lingüística i la història.

Tot i així, la psicologia transcultural i les perspectives proposades per autors com Berry han estat de les més criticades, tant per autors d'una perspectiva més positivista com per autors de perspectives més subjectivistes. Un exemple clau és l'anàlisi que fa Feliu (s/d), que a més de recopilar una sèrie de crítiques (de les més contundents) a l'existència d'una psicologia transcultural també aporta la seva percepció sobre el tema. Segons ell (encara que amb paraules més extremes), la psicologia transcultural utilitzaria el terme cultura només per justificar les diferències trobades en les investigacions de caràcter positivista que comparen diferents grups d'origen cultural, pràctica molt recurrent en les investigacions nord-americanes. Això suposaria una búsqueda utòpica per la definició de "fronteres" entre grups, o sigui, de qui pertany o no a un determinat col·lectiu social. Feliu (s/d) també proposa que aquesta branca de la psicologia no es distanciï gens del *mainstream* psicològic nord-americà i no aporta una discussió real (d'aquestes que agraden tant als teòrics europeus i llatinoamericans) de com s'identifiquen i com construeixen la cultura les persones en situacions reals.

Al mateix temps, encara que amb paraules més ponderades, Greenfield (2000) concorda amb algunes de les crítiques de Feliu (s/d). Segons l'autora, en la psicologia transcultural existeix una tendència a només operacionalitzar la cultura com una variable independent, vista com un factor "apart", fora del món individual on s'enfoca. La cultura i l'activitat humana són vistes com a separades. Contrastant amb això, en la psicologia cultural, la cultura és vista com part totalment integrant de la persona. La cultura és una manera de conèixer i de construir el món i els altres. A través de processos d'interacció i comunicació, aquests constructes adquireixen un cert grau de intersubjectivitat o de significat compartit. Coneixements i significats compartits generen un

conjunt de pràctiques diàries que també defineixen la pròpia cultura. En resum, mentre que la psicologia transcultural ha donat suport les idees d'universalisme psicològic d'una manera tradicionalment positivista, la psicologia cultural ha contribuït a la psicologia universal, desconstruint-la.

Les crítiques molts cops tenen el biaix presentat per Enríquez (en Greenfield, 2000). Aquest autor filipí, discutit per Greenfield (2000) defensa una postura que creu que bona part dels teòrics i investigadors socials, de països en desenvolupament, pensen que tot el que ve del món anglo-saxó és una blasfèmia a l'altar de la ciència "implicada de debò". I això, evidentment, no és del tot cert.

Evidentment no es pot oblidar que dins de la realitat de la investigació psicològica nord-americana, l'investigació arrelada al Positivisme té molt de sentit, un cop que tant els diferents grups d'origen ètnic cultural existents, com l'Estat (a través de polítiques concretes de discriminació positiva, per exemple) creuen necessari establir fronteres clares (i quantificables) entre les múltiples possibilitats identitàries existents en el continent americà. El *Melting Pot*, encara que no signifiqui cap política de miscigenació (com existeix a Mèxic) entén la convivència, però no la fusió de les diferències; d'una manera que fins fa poc, també era difícil de comprendre a l'Europa "uni-racial".

Dins de les diferències més marcades entre la psicologia transcultural i la psicologia cultural, hi ha les diferències metodològiques. La psicologia transcultural està encara molt influïda per la perspectiva psicomètrica ortodoxa de psicologia, amb la utilització prioritària de qüestionaris i escales, a més de donar menys importància a aspectes com la traducció comprensiva o l'establiment de noves mesures, creades funcionalment per cada realitat

cultural. Això, a més de limitar les possibilitats de recollida de dades i de definició de participants, tampoc facilita una aproximació a materials verbals, l'eina més clara dins de la psicologia cultural (Greenfield, 2000; Keller & Greenfield, 2000). Tot i que, com ressalten Keller i Greenfield (2000) moltes de les investigacions anomenades “transculturals” pels seus detractors, de fet no ho són; només comparen grups diferents, dins de models clàssics psicomètrics i així com “comparen” “cultures”, ho podrien fer amb mesures com el pes o la talla del peu.

La psicologia cultural, d'altra banda, utilitza mètodes com l'observació del comportament en el seu context real i l'observació naturalística contrastada, a més d'aportacions de l'antropologia i de la psicologia evolutiva; com l'ús de l'etnografia, de l'ús del vídeo, de la fotografia i de l'anàlisi del discurs (Keller & Greenfield, 2000; Greenfield, 2000).

### *1.1.3. L'elecció: l'opció conscient per una psicologia cultural i l'aportació de la lingüística.*

Cole (1999) defensa una psicologia de la cultura, que seria una “psicologia que incorpora la cultura en la ment” (p.123), utilitzant la expressió del propi autor. Aquesta no es constitueix com una nova branca o subàrea de la psicologia, sinó en una psicologia que tracta de la cultura, com l'aspecte central. Les principals característiques de la psicologia cultural serien, segons Cole (1999), l'èmfasi en l'acció mediada en el context i la concepció de que la ment sorgeix en l'activitat mediada conjunta de les persones. Els individus són considerats com agents actius en el seu propi desenvolupament, però la forma com actuen en els diferents entorns depèn de l'organització cultural.

La teoria clau, o almenys la més reconeguda dins d'aquest àmbit de psicologia com a "cultural" és la proposada per Cole i desenvolupada per autors que s'han inspirat en la seva obra. Cole (1995; 1999) nega la relació de causa i efecte per explicar les relacions entre la cultura i els aspectes psicològics; suposa que la ment i la cultura es crien en un procés dinàmic. Cole (1999) proposa una psicologia cultural que porta influències marcades de la psicologia històric-cultural russa i emfatitza els següents aspectes: la mediació a través d'artefactes, el desenvolupament històric i l'activitat pràctica.

Aquest autor destaca la producció, acumulació i transformació històrica dels artefactes. En aquest punt, traça una relació directa amb Vygotsky, al ressaltar la naturalesa social dels artefactes i les orígens socials dels processos mentals humans. Però, en lloc de tractar del concepte d'instrument com ho han fet els autors russos, Cole utilitza el concepte d'instrument com una subcategoria de la definició més general d'artefacte. La noció d'instrument s'amplia en la d'artefactes, ja que Vygotsky (1998) originalment tractava de dues categories al discutir els instruments (instruments materials i psicològics) i la noció d'artefactes, que per la seva banda, inclou tres nivells.

Cole (1999) distingeix entre artefactes primaris, que serien els instruments i objectes materials, els secundaris, que serien esquemes, normes socials i, finalment, els artefactes terciaris. Aquests, segons Lopes de Oliveira (2006) serien representats pels *scripts*, conjunt d'activitats o seqüències d'accions que tendeixen a ser realitzades per membres del grup cultural, en certa manera, utilitzant artefactes primaris (com els objectes) i secundaris (com les normes socials). Els *scripts* són compartits interpersonalment i orienten els membres del grup sobre el que és esperat en diferents situacions (Cole, 1999).

D'aquesta manera, en relació a la noció de cultura, Cole (1999) no adopta ni la posició d'externalització, de la cultura com producte de l'activitat humana; ni la d'una característica interna de la ment, com un conjunt de creences i coneixements.

La psicologia cultural és primer que tot una disciplina científica. Estudia la cultura, i al mateix temps està incrustada i refractada a la psicologia individual. Això completa la perspectiva de la ciència política i la sociologia que estudien la cultura directament, com un sistema de normes i polítiques de comportament. La psicologia cultural emprà teories i mètodes científics, en particular, que són apropiats per explicar els efectes psicològics dels factors i processos culturals. La psicologia cultural és una prova de les anàlisis polítiques, pot confirmar-les o refutar-les (Ratner, 2002).

Cole (1999) destaca que encara que hi hagi formulacions diferents dins de la psicologia cultural, totes subratlen que el context sociocultural es una part integrant del funcionament mental. Aquest autor considera bàsicament, dues vessants de la psicologia cultural: una advinguda de la psicologia russa (representada per Vygotsky, Luria i Leontiev) i altra oriünda de l'antropologia i de les teories de la cultura americanes, que rarament mencionen els autors russos.

Quan analitza aquestes dues vessants, Cole (1999) presenta les idees de dos autors, relacionats amb cada una d'aquestes vessants. Shweder (1995) representaria la vessant d'antropologia i teories culturals americanes, enfocant el context, l'específic en el contingut del pensament humà i la mediació dels signes. Bruner (1997) representaria la vessant més influïda per l'escola russa, emfatitzant l'emergència i el funcionament des processos psicològics dins dels



encontres mediats, organitzats culturalment. El focus es centra en l'aspecte sociosimbòlic i un dels seus principals autors és el propi Cole.

La concepció de cultura descrita per Cole (1999) es basa fonamentalment en la noció d'artefacte o, en la idea que els éssers humans es diferencien perquè viuen en un ambient transformat pels artefactes acumulats històricament a través de generacions anteriors. Conceptes com nivells d'artefacte, models culturals, *scripts* – guies, processos de mediació, s'utilitzen per tractar la psicologia, o com els processos psicològics, en les seves formes culturalment organitzades. En paraules de Cole:

Perquè es consideri el pensament culturalment modificat mediat és necessari especificar no només els artefactes a través dels quals el comportament és mediat, sinó també les circumstàncies en les quals el pensament ocorre. Aquestes consideracions ens porten enrere al punt essencial de que tot el comportament humà ha de ser entès relacionablement, en relació al seu entorn (Cole, 1999, p.131.)

Aquest aspecte "relacional" destacat per Cole (1999) està present també en la discussió de Jahoda (1995), en que l'autor afirma que una de les idees centrals de la psicologia cultural és la diversitat del comportament humà i la connexió entre el comportament individual i el context cultural on succeeix.

La diversitat citada per Jahoda (1995) remet a la qüestió de les variacions i similituds apuntada per Rogoff i Chavajay (1995). Segons aquests autors, els processos de desenvolupament es consideren en l'abordatge sociocultural com si es constituïssin i "guanyessin" sentit dins de diferents grups culturals. Així, tals processos estarien sotmesos a aspectes comuns i a variacions particulars. Les troballes de les investigacions a partir de l'enfoc sociocultural no serien, doncs, interpretats o analitzats en termes de generalitat, sinó en termes d'una significació en diferents ecologies de desenvolupament.

Però la influència russa no hi havia acabat. També la psicologia ha viscut, en torn als anys 1980, l'anomenat gir lingüístic (Bruner, 1997). L'atenció més intensa donada al llenguatge i, més específicament a les narratives, ha apropat el debat psicològic de qüestions abans apuntades només per la reflexió filosòfica i les ciències socials, i ha promogut un canvi en la direcció de les investigacions de l'àrea, que Bruner (1997) anomenaria la "segona revolució cognitiva": mentre la primera ha fet migrar l'atenció dels comportaments al pensament, la segona treu el focus de les explicacions psicològiques dels pensaments (interns) pel llenguatge (social) present en les comunitats de pràctica.

D'altra banda, a més de les contribucions de Bruner, també integren aquesta trama els desdoblaments teòrics més recents de la perspectiva històricocultural en psicologia, adinguts de la seva apropiació actual en l'escenari acadèmic nord-americà i internacional. Tenint com a pilars les idees originals de Leontiev, Luria, Vygotsky i Bakhtin – posteriorment - (i d'altres puntualment complementaris), la base del pensament històricocultural en psicologia es la visió de que el fenomen psicològic ha de ser entès en la seva gènesi, en el procés de la seva formació i transformació en el temps (Valsiner, 1995; Vygotsky, 2000, 1998). El desenvolupament dels processos psicològics típicament humans és una part vital del desenvolupament integral de l'home, que s'entén per tot el cicle de vida, en contextos interpersonals i socioinstitucionals específics, per la mediació de suggestions socials en diferents pràctiques de la cultura. La cultura es presenta organitzada en sistemes semiòtics en els quals s'expressen, consoliden i modifiquen en el context concret de les pràctiques socials i de la comunicació intersubjectiva (Lopes de Oliveira, 2006).

El llenguatge, l'escriptura i les distintes formes literàries serien instruments "cultural - psicològics" que proporcionen el mecanisme formal pel domini humà dels processos psicològics (Kozulin, 2000). I cada cop tenen més pes en la perspectiva socioculturals i en les investigacions generades sota ella.

El llenguatge passa a ser entès com un aspecte nuclear de la constitució subjectiva de la persona, en la mesura que estableix el nus entre e l'ordre del psicològic i l'ordre de la cultura, a través dels significats. El llenguatge no és ni un mer acompanyament de les accions ni un simple mitjà d'expressió d'idees; és un instrument per transformar aquesta realitat i fer que, en comptes de ser una mica 'donat', sigui una mica que s'està desenvolupant" (Kozulin, 2000, p. 156). Partint de la premissa que ni el llenguatge ni el pensament per si sols contenen les propietats inherents al tot, defineix com unitat d'anàlisi el significat de la paraula ja que és aquesta unitat que considera en si tota la complexitat de l'objecte d'estudi (Vygotsky, 1998). El significat constitueix a la paraula, distingint-la d'un mer so arbitrari, i al mateix temps, en el pla psicològic, aquest significat és una generalització, l'acte de formació d'un concepte. Posteriorment i tal com ja s'ha presentat abans, la teoria de Vygotsky es dirigeix més cap al pol de l'activitat com unitat d'anàlisi més global dels fenòmens humans.

D'aquesta manera, en la consciència desenvolupada, aquest significat de la paraula permet el desplegament del pensament verbal, establint un pla fluid que va del pensament a la paraula i de la paraula al pensament" (Sebastián & Rosas, 2001, p. 51) . Per Vygotsky (1989) "el significat de la paraula és un fenomen del pensament només en la mesura que el pensament està lligat a la paraula i encarnat en ella i viceversa, és un fenomen del llenguatge només en la mesura que el llenguatge està lligat al pensament i il·luminat per ell" (p. 289).

Així doncs, Vygotsky estableix diversos plànols d'anàlisi del pensament verbal: “en el plànol exterior es trobarà l'aspecte ‘fàsic’ del llenguatge, és a dir, l'aspecte sonor, extern; en segon lloc, es troba un plànol ‘semàntic’ del llenguatge” (Baquero, 1996, p. 85). No obstant això, ambdós plans constitueixen una unitat en el llenguatge, i cadascuna té la seva identitat i funció: la funció comunicativa és l'aspecte extern i la intel·lectual l'intern. És important subratllar aquí que “el plànol semàntic del llenguatge és només l'inicial i primer de tots els seus plànols interns. Després d'ell, s'obre a l'investigador el plànol del llenguatge intern” (Vygotsky, 1997b, p. 304).

Aquest llenguatge intern posseeix com a característica essencial l'abreujament, això comporta una disminució de l'aspecte fàsic de la paraula, màxima simplificació sintàctica (purament predicativa), i una estructura semàntica particular, que implica el predomini del sentit per sobre del significat . Tal com assenyala Vygotsky;

(...) la paraula està inserida en un context, en com pren contingut intel·lectual i afectiu, i com s'impregna d'aquest contingut i passa a significar més o menys del que significa aïlladament i fora de context: més perquè s'amplia el seu repertori de significats, adquirint noves àrees de contingut; menys perquè el context en qüestió limita i concreta el seu significat abstracte (...) En el llenguatge intern el predomini del sentit sobre el significat, de la frase sobre la paraula i del context sobre la frase no és l'excepció sinó la norma general” (Vygotsky, 1997b, p. 333-334).

Un altre aspecte de l'estructura semàntica del llenguatge interior es refereix a la relació entre la aglutinació i l'influx de sentit, conceptes que “es refereixen al procés d'unió, de combinació i fusió de paraules” (1997b, p.334). Aquestes característiques del llenguatge interior determinen que es generi una espècie de “dialèctica interior”, és a dir, que els significats de les paraules en el llenguatge interior posseeixen un caràcter idiomàtic” (Baquero, 1996, p. 89). Avançant cap a un plànol més interior del pensament verbal ens trobem amb el

pensament mateix. En aquest punt és possible i necessari discriminar entre el llenguatge i el pensament ja que “ambdós processos descobreixen la seva unitat però no la seva identitat” (Vygotsky, 1998, p. 339).

Així doncs, i tal com assenyala Baquero (1996) “el pensament no coincideix de forma puntual amb els significats de les paraules. Aquests actuen com a mediadors interns en el recorregut que el pensament realitza cap a la seva expressió verbal, d'una manera anàloga a com els signes resulten mediadors externs” (Baquero, 1996, p. 90). “El pensament no es reflecteix en la paraula, es realitza en ella” (Vygotsky, 1998, p. 290).

Hi hauria un últim nivell analitzable en el plànol interior i que seria la motivació del pensament (el “vent” que mou els núvols); “l'esfera motivacional de la nostra consciència, que abasta les nostres inclinacions i les nostres necessitats, els nostres interessos i impulsos, els nostres afectes i emocions” (Vygotsky, 1998, p. 342) . Tot el que s'ha dit fins aquí respecte la relació entre el llenguatge i el pensament, serveix doncs per complementar l'essència de la proposta o el cos de la literatura com a instrument psicològic i el seu valor, per tant, epistemològic. En efecte, com a síntesi i seguint a Bahktin, “el text (escrit o oral) és el donat de totes les disciplines i tot el pensament de les ciències humanes... El text és la realitat no intervinguda (realitat de pensament i experiència), l'única realitat d'on poden sorgir aquestes disciplines i aquest pensament. Quan no hi ha cap text, no hi ha objecte d'estudi ni objecte del pensament” (1986, en Kozulin, 2000). I això, com sabem, es troba a la base de l'enfocament de “la vida com autoria” (Kozulin, 2000).

Aquestes premisses tenen correspondència amb la perspectiva sociocultural, però no més de les aportacions adingudes des de la psicologia,

sinó també de l'antropologia i, sobretot de la lingüística. Un dels exponents més importants de l'aproximació de la perspectiva sociocultural i de la lingüística és el lingüista rus Mikhail Bahktin. Bahktin assumeix que el llenguatge no és un medi neutral que només passa (lliure i fàcilment) les propietats privades de les intencions dels parlants (Curdt-Christiansen, 2006). Segons la mateixa autora, el procés d'aprenentatge envolta una apropiació activa del llenguatge dels altres per part dels aprenents.

Bahktin va ser un crític literari que creia que el poder del canvi revolucionari es podia trobar a la naturalesa del llenguatge i a la cultura de les persones en la seva vida quotidiana. Des de la seva perspectiva, no existeixen formes i paraules neutres, aquestes són generades en la vida personal i els significats no són independents de la seva vida quotidiana. Bahktin ha obert la porta als seus alumnes per avaluar el llenguatge de la cultura popular com una forma de coneixement i significats (Lacasa, Martínez, Méndez & Cortés, 2007).

El llenguatge és entès com social per Bahktin, segons Skukauskaitė i Green (2004) perquè cap acte de llenguatge és una resposta directa a altres actes, però ho és tant pels actes que li van procedir com pels que el seguiran. El significat d'una declaració o un altre acte de llenguatge deriva, no del contingut de les seves paraules, sinó més de la seva relació amb el que ha vingut abans i el que vindrà després. Quan el llenguatge és vist com una part d'un diàleg en procés, com part de com els actes personals i les reaccions als altres; llavors és vist no com significat *per se*, sinó com a ple de possibilitats de significats, com una acció estratègica que es realitza materialment.

Tant Vygotsky com Bahktin s'han preocupat per com les persones intenten transformar el món construint coneixement científic, moral i artístic.

Des de la seva perspectiva, llenguatge i pensament decisivament contribueixen a aquestes transformacions, adoptant les seves idees com un punt de partida per a qui treballa amb nens i nenes amb l'objectiu de desenvolupar certa consciència de les eines que utilitzen com a éssers humans, especialment les eines d'ús discursiu oral, escrit i audiovisual (Lacasa, Martínez, Méndez & Cortés, 2007).

Un dels principals conceptes de la teoria de Bahktin que pot ser útil per comprendre l'ús de les narracions i de la producció del llenguatge en el món de la investigació evolutiva i educativa i de com la persona parlant conscientment entra en contacte amb si mateixa i amb els altres; és el concepte de "multiplicitat de veus" o polifonia (*multivoicedness*). Aquest concepte parla de com es poden crear noves relacions entre els autors i els personatges de les històries (encara que siguin autobiogràfiques). Específicament aquesta relació promou certa degradació del *status* del narrador com observador omniscient i promou els personatges de la narració a un nivell d'equiparació amb el del autor (Wertsch, 2004).

Bahktin ha hagut de traçar el seu camí a través de les complexitats de com la veu d'un personatge en una narració pot parlar no només a l'audiència definida, sinó també al propi narrador/autor, mentre reconeixia que el narrador continua creant el personatge en certa mida (Wertsch, 2004).

Per Bahktin, el formalisme de la psicologia tradicional implica un món tancat, on el treball artístic, o narratiu té el seu significat només com a dada objectiva, no pels seus propòsits externs o en relació amb el context social on està situat (Lacasa, del Castillo & García-Varela, 2005). La seva crítica al formalisme és un suggeriment als investigadors educatius, un cop que planteja

com l'escola occidental, molts cops s'ha convertit en un univers tancat que afavoreix la descontextualització de la construcció del coneixement.

En aquest sentit, es pot considerar l'escola com un context institucional on cada pràctica té un significat en el context específic d'espai i temps. En el món occidental, les escoles negligencien, molt sovint, el coneixement de l'entorn quotidià, a favor de la importància del pensament analític i abstracte com a generadors del coneixement científic reconegut (Lacasa, del Castillo & García-Varela, 2005).

Aquest marc teòric i, sobretot, les seves implicacions en l'activitat educativa, van ser els pilars que van fonamentar el desenvolupament de les propostes d'aprenentatge col·laboratiu, com les anomenades activitats de la "Cinquena Dimensió", de les que s'en parlarà més endavant. Però abans d'això, s'haurà de profunditzar més la discussió de l'element clau d'aquesta investigació: la cultura.

## ***1.2. Els personatges: de la cultura, de la etnicitat i dels processos migratoris: (des)encontres entre la tradició i la contemporaneïtat.***

### *1.2.1. Identitat, cultura i ètnia: el "ser o no ser".*

La cultura ha estat entesa de milers de maneres diverses durant l'evolució del pensament psicològic. Des de perspectives més "d'ells" – o sigui, de l'estudi dels "diferents" – en una línia marcadament antropològica dels començaments del segle XX fins a les teories culturalistes (post estructurals i construccionistes) que existeixen avui en branques de la psicologia social, la psicologia ha recorregut un llarg camí i, a més, ha deixat molt poques certeses.



El que s'entén pel terme cultura, en qualsevol camp d'aplicació, sempre és molt vague. Segons Sciarra (1999), quan es refereix a la psicologia moderna, aquest concepte ha evolucionat de formes diferents en els últims cinquanta anys. Als anys 1950, la cultura es definia en termes de patrons d'hàbits i comportaments, enfocant els aspectes observables de la cultura (com vestuari, idioma, alimentació), ignorant que aquests trets poguessin ser només manifestacions de nivells profunds i desconeguts del que es pot entendre per cultura (Sciarra, 1999).

Durant els anys 60, hi va haver una èmfasi en variables etnogràfiques (nacionalitat, etnicitat, elements de la història) per la distinció de grups culturals. No obstant això, aquesta identificació "ètnica", en última instància, era utilitzada solament per definir la coloració de pell de les persones (Sciarra, 1999). Només a la dècada dels 80, va ser quan els sistemes socials es van aproximar al concepte de cultura, incloent així aspectes demogràfics, status social, filiació i variables etnogràfiques, iniciant les primeres discussions i estudis en termes transculturals i multiculturals (Sciarra, 1999; Sabatier & Berry, 1996).

La cultura doncs, comença a ser entesa, com un *iceberg*, on només una part és plenament visible, i la resta és oculta. Els senyals usualment visualitzats de la cultura, com costums i tradicions, representen només una petita part de les diferències entre les cultures, la major part de les diferències es troba "sota la superfície", tal com són els prejudicis; creences implícites, no declarades i fins i tot inconscients (Woolfolk, 2000). Encara que aquestes postures semblin molt cognitives o amb traços molt paranoics, buscant un cert ordre ocult que manipularia les accions humanes, són un avenç cara les postures folklòriques i reduccionistes que es presentaven fins als anys 1960.

Una definició contemporània de cultura pot fins i tot ser la de visió del món que cadascú, o cada grup posseeix. La visió del món pot ser una forma d'il·lustrar elements més profunds de la cultura, entesos com a pressuposicions filosòfiques relacionades amb l'ontologia (la naturalesa de la realitat), la cosmologia (l'ordre i l'ordenament de la realitat), l'epistemologia (la naturalesa del coneixement), l'axiologia (la naturalesa de valors sota els quals viuen persones), la lògica (la naturalesa de l'interrogatori sistemàtic i racional) i el procés (la manera particular d'operar o funcionar) (Sciarra, 1999). En termes operacionals, la visió del món pot ser fonamental per la comprensió d'identitats culturals (tals com etnicitat, gènere, edat, pràctica de vida, status socioeconòmic, educació, religió, filosofia de vida, creences, valors i pressuposicions) (Sciarra, 1999).

Aquest "programa de vida" que és la cultura, és la creació del grup, que la comunica als seus membres, que són membres del grup, i no de la cultura. Encara que, formar part d'un grup sexual, racial, ètnic, social o religiós, pugui donar una sèrie d'indicatius sobre el comportament de la persona *per se*, això no capacita la predicció del comportament, per una avaluació superficial de la cultura del grup al qual la persona pertany. La cultura no és estàtica, encara que pot desprendre's de molts dels seus traços i admetre elements d'altres sistemes culturals, sense sacrificar la seva identitat, així doncs és aquesta la força sustentadora de les seves característiques pròpies i distintives (Silva, 1998). La cultura pot també ser encarada com una forma de comunicació de l'individu i del grup amb el macrosistema; és una forma d'herència, però també un re-aprenentatge mutu de les relacions profundes entre l'home i el medi (Silva, 1998; Sarriera, 2000). Què i com som, i com d'alguna manera ens posiciona en relació a allò que no som, de diferents formes, en diferents llocs i

amb diferents efectes; podria resumir el paper de la cultura en la definició de la identitat.

De totes maneres, a identitat és un terme que ha estat entès molt diversament, tant per la psicologia com per altres ciències socials. Inicialment la psicologia, dins d'una perspectiva més estructural, s'ocupava més de conceptes com la personalitat, que finalment ha evolucionat a d'un terme marcat com del món clínic de la psicologia i entesa com estable, donada i immutable. Actualment hi ha altres possibilitats i, evidentment més properes a la perspectiva sociocultural.

La metàfora presentada per da Silva, Rossetti-Ferreira i Carvalho (2004) pot ser interessant per entendre com la identitat podria ser entesa dins del marc sociocultural. Imagini's, per exemple, una persona que es posa a caminar en un bosc desconegut, amb infinites sendes que poden o no creuar-se. En principi es podria pensar que el caminar d'aquesta persona podria estar totalment solt, dependent de la seva voluntat o de la seva capacitat.

El desconeixement del trajecte, a més, fa suposar que ell/ella també seria guiat per indicis, colors i olors. A cada nou pas, noves pistes duren a altres direccions, distanciant-se de determinats camins i aproximant-se a uns altres. A alguns, encara que propers, podria ser impossible arribar-hi, i uns altres aparentment distants, podran tornar-se accessibles (da Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004). Aquesta imatge intenta rescatar dues qüestions bastant importants pel que fa al desenvolupament de la persona en distints microcontextes.

Una d'elles es refereix a la impossibilitat de separació entre persona i context i l'altra a les possibilitats de trajectòries del desenvolupament (da Silva,

Rossetti Ferreira & Carvalho, 2004). Les dues es creuen en la mesura que ambdues es refereixen al procés de determinació/indeterminació del desenvolupament de la persona humana. El “trajecte” recorregut en l'analogia proposada, és el resultat de la interacció entre “el bosc” i la persona, en un procés de dependència mútua a cada moment. Per a avançar, és necessari restringir “camins”, tal com ocorre en el desenvolupament humà.

En aquest sentit, buscant desenvolupar més les perspectives sistèmiques i relacionals, da Silva, Rossetti-Ferreira i Carvalho (2004) proposen la inclusió del terme *circumscriptors* per comprendre millor els aspectes microcontextuals que influeixen més directament en el desenvolupament. Els circumscriptors són al mateix temps factors que complexifiquen i limiten el desenvolupament de la persona (da Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004). En un procés de diàleg entre la cultura col·lectiva i la construcció de la cultura de cada persona, el desenvolupament és determinat, en la mesura que sempre és guiat per un conjunt d'elements que ho organitza en alguna direcció.

Al mateix temps, és indeterminat, perquè dins de l'orientació general del desenvolupament, és impossible que sigui prevista la direcció exacta (da Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004). Aquesta concepció és de subjecte actiu i amb possibilitats gairebé il·limitades (si no es considera els “circumscriptors” biològics, és clar) és el que més la diferencia d'altres concepcions que també busquen en el context les explicacions pel desenvolupament de la personalitat.

Tant la persona com el medi, sota la perspectiva que es presenta aquí, són entesos com una xarxa de relacions, sent al mateix temps actius i passius en el procés del desenvolupament. Constitueixen i són constituïts, circumscriuen i són circumscrits (da Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004).

Aquí es pressuposa que sempre és possible la reorganització de posicions assumides per les persones, una vegada que es concep l'ésser humà com un ésser constituït en un procés d'interaccions socials semiòticament intervingudes, i que una persona transforma dialècticament el mitjà que la constitueix (da Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004). Quan es produeix en un nivell microgenètic o microsistèmic, aquestes posicions van component la història viscuda i les subjectivitats en un sentit ontogenètic. Aquest moviment articulat i les seves contradiccions possibiliten sempre la creació de noves identitats i subjectivitats (da Silva, Rossetti Ferreira & Carvalho, 2004).

La identitat pot ser entesa com un contracte conceptual que combina les dimensions de “dins” (*insiderness*), vist com a personal, i de “fora” (*outsiderness*), entès com els factors socials, històrics i culturals. Aquesta noció, que plantegen Lacasa, del Castillo i García-Varela (2005), com bé reconeixen ells mateixos, no és una noció nova, ja que autors com G. H. Mead, ja als anys 1930 distingia entre “*I*” i “*me*” (o entre jo i mi). El “jo” seria la resposta de l'organisme vers les actituds dels altres i el “mi” seria el sistema organitzat de actituds dels altres que un assumeix per si mateix.

En el procés d'entendre com la identitat és generada per la combinació de la persona, cultura i pràctica i el rol que hi juguen les institucions, pot ser particularment interessant, ja que involucren dos propietats majors (Lacasa, del Castillo & García-Varela, 2005). La primera és la seva estructura i organització, en contextos específics, com per exemple les escoles; les persones organitzen les seves relacions d'acord amb els rols i normes que obliguen les accions de cada individu. La segona és que les institucions poden estar relacionades amb les obligacions que tenen com actors de seus propis grups, i això es produeix

en el context que es generen conceptes i valors que guien les pràctiques socials (Lacasa, del Castillo & García-Varela, 2005).

Segons aquests autors, es pot entendre l'activitat de l'aula, per exemple, com un estudi de cas que objectiva analitzar el procés de construcció de la identitat. Considerant que les persones es desenvolupen en un context social, històric i cultural específic, els estudis que busquen estudiar aspectes com la identitat, han de que considerar també aquests factors (Lacasa, del Castillo & García-Varela, 2005).

Si es parteix d'una perspectiva més influenciada per l'antropologia i les ciències socials en general Santos (2001), així com Barth (1969/1997) i Streiff-Fenart i Poutignat (1997), postulen que en l'actualitat, les identitats culturals posseeixen una caracterització més fluida, és a dir, que no són rígides i, molt menys immutables. Aquesta major fluïdesa de les identitats culturals afecta no només a les persones, sinó també a les pròpies identitats nacionals, de gènere i d'ètnia. Aquesta flexibilització, d'acord amb Santos (2001), es posa enmig de les negociacions de sentit, xocs de temporalitat i de configuracions que, en última anàlisi, caracteritzen aquestes noves nocions d'identitat.

En el mateix sentit, Arnett (2002), quan aborda la identitat sota el prisma de la globalització arriba a una conclusió congruent amb la de Santos (2001): Identitats són, doncs, identificacions en curs (p.135). Ambdós autors concorden amb la premissa de Barth (1969/1997, també reafirmada per Lesser, 2001) que afirma que les identificacions, a més de plurals són dominades per l'obsessió per la i de la diferència, dins d'una graduació de distincions (és a dir, on algú pot ser més "diferent" que un altre ).

La idea d'identificacions en curs, posseeix certa ironia en tractar-se de les minories ètniques, com poden ser els immigrants o, especialment els gitanos, ja que el fet de ser una *cultura en curs*, ha estat el factor de major freqüència amb el *modus vivendi* de la cultura occidental, des dels primers registres de la seva presència en l'Europa del segle XV (San Román, 1996). El món gran sense fronteres, pot ser de vegades massa petit. És plural, però moltes vegades homogeni, multiplicat, articulat.

Com proposa Ianni (1992), un procés creixent de desterritorialització va prenent cos. Totes les estructures anteriorment consolidades, van perdent lloc per donar pas a una dispersió en la qual queda difícil comprendre on se situen els 'focus' del poder. Econòmicament i políticament, les coses mai tindran els seus llocs definits com "abans". El que és fonamental és qüestionar si el fet que hagin canviat els llocs fa que desapareguin les estructures més subjacents. Així, des de la seva probable sortida de l'Índia (Rajastán), l'estructura, l'eix cultural gitano sembla haver romàs al mateix temps preservat i amenaçat per les relacions que aquest col·lectiu ètnic cultural va establir amb els grups culturals majoritaris pels que es van sotmetre o van ser sotmesos. Aquest eix pot ser entès com a preservat per les altres cultures, en la mesura que com sempre van ser considerats com una cultura de paries, exclosos, això en certa manera va preservar alguns elements culturals que podrien haver desaparegut en els conflictes ètnics en la pròpia Índia.

L'amenaça a l'eix cultural gitano, va des de les prohibicions i estigmatitzacions de les seves maneres de vida i la concepció la realitat del segle XV (que anaven des de la presó a la amputació de les orelles), fins a la recent (i creixent) necessitat "d'uropeïtzació" d'una Espanya (o d'una Catalunya) cada vegada més globalitzada i identificada amb la modernitat i els

seus derivatius (Lalueza & Crespo, 2001). Així, el "territori" gitano queda molt definit per a les manifestacions culturals acceptes, tal com el cant i el ball. És clar, que quan el territori s'amplia a esferes, que abans eren clarament "no gitanes", com l'escola formal, per exemple, requereix un esforç important d'adaptació de i per la societat majoritària.

El concepte d'etnicitat, àmpliament utilitzat en la literatura de les ciències socials modernes, és definit com envoltant relacions entre col·lectivitats en l'interior de societats "evolucionades", dominants, culturalment hegemòniques i on les col·lectivitats viuen la situació de minories ètniques, o és més, de nacionalitats inserides en l'espai d'un Estat-Nació (Cardoso de Oliveira, 2000). En aquest sentit, sorgeix un element més a considerar en la present anàlisi, ja que la comunitat en qüestió es troba en un marc de referència contextual important, considerant-se tal definició d'etnicitat.

Barcelona pot ser considerada com una societat pluricultural i pluriètnica, constituïda d'una base ètnica catalana (parlant) i d'ètnies resultants d'immigracions massives (tant advingudes d'altres autonomies espanyoles, com d'altres països, especialment de Magrib, Amèrica Llatina, Àfrica i Àsia al llarg dels anys).

Com suggereix Esteva Fabregat (1984), entesa com un procés, Barcelona és un conjunt d'interaccions socials governades per una estructura cultural comuna. Però aquest conjunt està format per subconjunts ètnics amb les seves cultures específiques, i cada un d'ells obeeix a una orientació conductual pròpia (Esteva Fabregat, 1984). Es refereix en aquest cas, a la manera d'ésser de cada ètnia, "... a la seva diferenciació entesa, no només per llengua i folklore, sinó per una manera de ser, per una axiologia i per una



consciència històrica, com a grup ètnicament polaritzat, en les ocasions de contrastos” (Esteva Fabregat, 1984, p. 150).

É en aquestes ocasions que s'actualitza la identitat ètnica com a identitat contrastiva, conforme postula Barth (1969/1997). La situació de les minories ètniques residents a Barcelona corrobora clarament aquesta teoria, a la mesura que es tracta d'identitats col·lectives sotmeses freqüentment a la desvaloració, i quan no, a la desconsideració moral, conforme apunta Cardoso de Oliveira (2000). En aquest espectre, l'ètnia gitana segurament figura entre les més històricament més desconsiderades i depreciades dins de la formació ètnica de la ciutat.

Davant d'aquestes configuracions de les etnicitats observables a Barcelona, es pot deduir, com bé apunta Cardoso de Oliveira (2000), que la identitat catalana enfronta dos desafiaments: d'un costat, el de sostenir el seu domini sobre els grups minoritaris i immigrants ingressats en el territori català; d'un altre el de remarcar la seva sobirania (sobretot davant als parlants de llengua castellana) davant de l'Estat Espanyol i els seus representants reals i/o simbòlics. Actuant en dos fronts en la sustentació de la seva identitat, els/les catalan(e)s – conforme les circumstàncies de la seva inserció en un escenari interètnic – viuen l'ambigüitat de la seva doble situació: la de membres d'una societat “d'acollida” (davant de les ètnies immigrants i o minoritàries) i la de poble “hoste” de l'Estat espanyol “dominat” pels castellano-parlants”.

D'Argemir i Pujades (1997) assenyalen que els contrastos entre *nosaltres* i *ells/elles*, marcadors del joc d'exclusió i inclusió que expressa la naturalesa de la identitat contrastiva, poden ser observats en referència a diversos operadors simbòlics. La terra o territori és certament el primer

d'aquests operadors, on el “nosaltres” són els fills i filles de la terra i els “altres” són els nousvinguts (encara que tractant-se de l'ètnia gitana, aquest “nou” es refereixi a segles).

Un segon operador és la història, real o suposada. La sang és el tercer operador, marcador de ancestralitat genètica, on òbviament l'ètnia gitana és l'altra, una vegada més. La llengua és el quart operador, identificant tots els catalans, siguin d'Espanya, de França, o d'Andorra. La baixa apropiació que l'ètnia gitana catalana fa de l'idioma català també és un marcador en aquest sentit, encara que també reflecteixi el grau d'exclusió històrica d'aquest grup.

En aquest sentit, la comunitat gitana podria ser considerada majoritàriament com a *no catalana*, en la mesura que només els col·lectius amb major ascens social (o sigui, els més *apayats*), amb majors recursos socioeconòmics són els que parlen el català. No obstant això, es presenta un fenomen interessant a la Catalunya francesa, on l'idioma francès va ser radicalment imposat a la tota població, des de fa molt de temps, i un dels pocs contingents que encara utilitzen el català són justament els gitanos, donant una idea de certa identificació amb la resistència a l'ordre *paya* imposada. La propietat també és un marcador important on els gitanos i gitanes no posseeixen un posicionament *standard*, i per fi el caràcter, entès com el resultat d'una acumulació històrica, com una variable abstracta de contingut psicològic, no obstant això, central en la construcció simbòlica de la ciutadania, l'essència de la identitat, en aquest cas, catalana (D'Argemir & Pujades, 1997). Aquesta relació també es reflecteix en l'ètnia gitana.

Ja no poden ser considerats immigrants, ja que fa segles que viuen en el territori català i espanyol, encara que continuïn ostentant un status de minoria

ètnica, de ciutadans de segona categoria, de la mateixa manera que ara, els immigrants vinguts d'altres altres Estats no tan "civilitzats" com l'Espanyol.

D'aquesta manera queda evident cert efecte ambivalent en l'anàlisi del quadre presentat. De la mateixa manera que es pot percebre un sentiment de dominació o submissió del poble català en relació a l'Estat espanyol, aquest mateix sentiment és percebut per la comunitat gitana en relació a la catalana i en el selecte discurs de les dones gitanes en relació als homes d'aquesta comunitat.

Però la identitat ètnica també pot estar present quan no existeix unitat nacional o lingüística, i ho fa (Constantino, 2000). Segons aquesta autora, la identitat ètnica pot establir-se, o mantenir-se en termes de xarxes de suport o moviments socials. La funcionalitat del manteniment d'una identitat ètnica, o encara més del seu procés de construcció entre immigrants o altres minories, s'ha d'analitzar a través de la historiografia de la seva presència en un medi social específic, considerant els diferents contextos (Constantino, 2000).

La identitat ètnica és una construcció cultural que es realitza en un període de temps històric, on grups ètnics en situacions reals es tornen a crear constantment, i l'ètnicitat és sempre i constantment re-inventada per afrontar la realitat canviant (Constantino, 2000). Els criteris o paràmetres que s'utilitzen per determinar la pertinença d'algú a un grup són molt heterogenis, freqüentment ambigus i mal-leables, i difereixen contextualment, en el temps i en l'espai en què tenen lloc. En general, associats al fet d'haver nascut o d'haver-se casat dints de determinats grups o territoris, compartir determinats idiomes, religions i altres "herències culturals" de coneixement, presentar

caràcters fenotípics semblants i altres característiques de caràcter predominantment polític (Meyer, 1998).

Però, evidentment, amb això no n'hi ha prou, i menys ara, que la societat i els canvis promoguts per la globalització, i que les "certeses" d'abans ja no serveixen i l'intens flux de contactes interculturals promou una nova conceptualització del què i de com cada un es pot definir a si mateix i els del seu entorn, real o simbòlic.

Així, també es pot plantejar la concepció de la cultura catalana com a plural, fins i tot ara que les seves arrels estan vinculades a un predomini (absolut o imaginari) de l'idioma català. De mateixa forma, es pot qüestionar l'afirmació que les possibilitats d'integració dels nens immigrants en la cultura majoritària serà molt major amb el domini del català. La integració va més enllà de la competència en l'ús de l'idioma, encara que aquesta sigui una eina molt necessària. El que pot semblar important també és una voluntat concreta, per part de la societat culturalment majoritària d'integrar a aquests segments culturals minoritàries en el seu marc cultural.

Integrar aquí és concebut de manera distinta d'assimilar (del llatí, tornar similar, igual): és concebut com una relació sistèmica de doble via, on les dues parts implicades necessiten cedir i apropiar-se de referents comuns. Dins d'aquest context, predominantment després de la Segona Guerra Mundial, el concepte d'ètnia guanya visibilitat i passa a ser usat de forma més generalitzada, amb l'objectiu d'emfatitzar que els grups humans es constitueixen dins de fenòmens històrics i socials molt més que per categories biològiques. La gent ara ja no pot ser explícitament definida com a superior o inferior, una en relació a altre. Ara es plantegen les diferències ètniques, i a

més de justificar així les necessàries fronteres, poder establir els termes més positivistes de jerarquització cultural. La gent pot tornar a ser entesa com a inferior o superior, ara ja no per la seva “raça”, sinó pels nivells evolutius – hipotèticament canviabls – de les societats on estan inserits.

Els traços fenotípics hereditaris ja no serien la categoria exclusiva sinó que es combinarien amb les característiques morals i intel·lectuals. El terme és utilitzat, fonamentalment per referir-se a característiques culturals que són compartides per un poble: llengua, religió, costums, tradicions, sentiments de pertinença a un lloc... (Meyer, 1998). Evidentment, en molts entorns els traços fenotípics només són la part “visible”, o la menys amigable d’un conjunt global de diferències que serveixen com a justificant discriminatori. Si abans era la “raça”, ara és la cultura la que espanta i justifica les fronteres.

La identitat ètnica de les minories no és auto-evident, però s’arrela en qüestions com la diferència, la pertinença i la lleialtat. S’espera que en contactes i interaccions amb membres del grup majoritari freqüentment aquestes qüestions són fetes i explicades i les justificatives són esperades (Verkuyten & de Wolf, 2002).

Existeixen tres maneres diferents de parlar d’identitat ètnica: ser, sentir-se i actuar. El ser, en la majoria dels casos es relaciona simplement amb el lloc de naixement o amb definicions en termes biològics. El sentir-se té més reflexe en el sentit de pertinença, encara que molts cops aquesta pertinença estigui més influenciada per les fronteres establertes entre els grups, que per la identificació amb els de “dins” del grup minoritari. El fet d’actuar de manera ètnicament identificable respon a la possessió o no possessió d’un atribut que

es definit com típic d'un grup ètnic (com habilitats, per exemple) (Verkuyten & de Wolf, 2002).

Però tot i que s'hagi produït molta discussió respecte la identificació ètnica i cultural, encara persisteixen termes com raça i les noves configuracions nacionals del món globalitzat en les discussions en ciències socials. Ètnia i nació ja no semblen temes aïllats a la realitat investigativa en psicologia i a les possibilitats obertes per l'aproximació de la psicologia a les ciències socials (possibles en perspectives com la sociocultural).

#### *1.2.2. Altres versions: identitat, nació i raça: pla per les actuacions de frontera*

Hi ha a la realitat de la recerca en psicologia, un número important d'aportacions d'altres àrees de coneixement que col·laboren a l'hora d'entendre el ser humà en el seu entorn social. Termes que fa poc eren entesos com elaboracions filosòfiques allunyades o com una mera variable de control, ara són integrats en la discussió de la psicologia implicada amb el home i la cultura. La inclusió de termes com identitat, nació, estereotips, raça, ètnia ha fet de la psicologia un àrea de coneixement més plural (tot i que encara més caòtica). Però aquesta pluralitat de referents ha trencat la homogeneïtat positivista de la psicologia aplicada i avui permet – així com en la societat mateixa - l'existència, no sempre senzilla de la diversitat.

Quant més temps es quedi en un medi uniforme – en companyia de persones semblants, amb les que es pot relacionar de manera superficial i prosaica, sense exposar-se a malentesos i sense lluitar amb la “humiliant” necessitat de traduir significats radicalment diferents -, més probabilitats

existeixen de que “es desapregui” l’art d’arribar a fórmules conciliatòries i a un *modus vivendi* (Bauman, 2006). Temes que semblaven estar resolts en Europa des de el segle XV, amb la formació dels Estats Nacionals, ara es posen en conflicte cara a la creixent globalització i els fluxos de contacte humà, cada cop més influenciats per configuracions socials transnacionals (Arnett, 2002; Kastoryano, 2005).

Ètnia, raça i nació, són concepcions que estan associades amb la producció del sentit i criteris de pertinença i es constitueixen com a suports de processos, a través dels quals es possibilita la construcció de fronteres entre aquells que pertanyen i aquells que no pertanyen a determinat grup o població. No obstant això, aquestes fronteres no només relacionen, aproximen, separen i/o diferencien grups entre si, sinó que també actuen posicionant socialment als grups representats, tot i que les configuracions d’aquestes fronteres tinguin poca estabilitat temporal i geogràfica (Meyer, 1998).

El concepte de nació, ja no és només el denominador polític d’un poble (i aquí no es discuteix ni en termes polítics ni en termes constitucionals o estatutaris de cap lloc), sinó també i sobretot, és una identitat simbòlica, que produeix sentiments de pertinença. Al definir-se com a integrant d’una determinada nació, no vol dir només que es neixi i/o que es visqui en determinat país, sinó també que s’està inserit en, i participant d’una cultura nacional, una idea que els fa membres d’una comunitat simbòlica compartida (Meyer, 1998).

Raça, d’altra banda, es defineix com una categoria en la que les persones comparteixen traços biològicament transmesos i que són socialment significatius, tal com color de la pell o la textura del cabell – tot i que cada cop

més, és molt complexe fer qualsevol aproximació racial en psicologia, tant a nivell ètnic com a nivell conceptual (Woolfolk, 2000). Segons apunten investigadors com Kastoryano, el terme “raça” també es pot utilitzar com a reivindicador de diferenciació identitària, tot i que no coincideixi sempre amb les definicions acadèmiques. Un exemple d'això és la reivindicació de identitat racial d'afro-descendents al Regne Unit i als Estats Units, tot i que el color de la pell – encara que central – és només un dels elements entesos com diferenciadors; els altres, de fet, serien ètnics o culturals.

Segons Oliveira Filho (2005), en les societats europees no es presenta un discurs de bipolaritat racial (com el dels Estats Units), ni de mestissatge (com el mexicà) ni tampoc un model híbrid entre els dos (com passa al Brasil). Segons l'autor existeix un *racisme diferencial europeu*, que no parla gairebé mai de races, sinó de cultures. Són les cultures les que defineixen l'essència de cada grup i són les cultures de cada grup les s'han de preservar i defensar sigui com sigui. Hi ha un discurs clar de grups culturals aïllats, però “iguals” que cada cop més es debaten n'una Europa que busca camins d'homogenització.

Les idees tradicionals europees sobre les races avui en dia xoquen amb les identitats dels immigrants i altres minories, fins fa poc sense veu política, com són els gitanos. Per exemple, les minories d'origen africà i del Carib reivindiquen un status de raça dins de les lleis europees d'igualtat, fet que per exemple, la política assimilacionista oficial, no pot acceptar, un cop que sota la seva perspectiva, el reconeixement d'una especificitat cultural o ètnica podria augmentar el risc d'exclusió de la societat majoritària (Kastoryano, 2005).

Sigui una política assimilacionista com la francesa, exclusivista com l'alemana, que possibilita la formació de comunitats racials, com la britànica; el



tema central sembla ser el de la identitat: identitat d'origen o identitat de circumstància. No es tracta de la nacionalitat, sinó de la etnicitat: Què són? Argelians a França o francesos d'origen argelià? Aquest tipus de qüestionament no té una resposta general, quan depèn de l'arranjament narratiu de com es constitueixen les lleialtats a cada possibilitat identitària (Kastoryano, 2005).

La identitat nacional es pot entendre com un espai psicossocial de pertinença, així com amb alguns trets significatius i com una consciència més o menys elaborada de compartir un espai de vida. La identificació amb una identitat nacional implica l'adquisició de creences, actituds i valors socialment compartits dins del grup i avaluables tant dins com fora dels grups, a través de la comparació social (Matera, Giannini, Blanco & Smith, 2005). A més, s'han de considerar aspectes com la territorialitat, la cultura, l'herència ètnica i l'Estat, apuntats com elements centrals en l'autodefinició de la identitat nacional per part de molts estudis analitzats per Matera, Giannini, Blanco & Smith (2005).

Un altre aspecte important és el fet de percebre els "altres" com a diferents. En l'àmbit espanyol, Javaloy, Cornejo i Bechini (1990) van estudiar com els catalans percebien els habitants de sis autonomies d'Espanya: Andalusia, Aragó, Catalunya, València, Galícia i Euskadi. Els resultats indiquen que – en aquell moment – els catalans es percebien a si mateixos com a més europeus (en el que suposa la identificació amb metes, valors, actituds i creences atribuïdes als diferents grups) i els andalusos com a més espanyols que els bascos i gallecs.

En l'estudi promogut per Matera, Giannini, Blanco i Smith (2005) es veu, clarament que la característica estereotípica amb la que més s'identifiquen els

espanyols és “juerguista” (a més d’alegres, oberts, hospitalaris, orgullosos i impulsius). I el que és sorprenent, és que encara que no identifiquin aquests trets com a “típicament” europeus, sí que els identifiquen com a molt “gitanos”. És a dir, que identifiquen els gitanos espanyols com els altres espanyols no gitanos, amb els mateixos estereotips, en molt més casos que els altres europeus.

Així només, aquests processos poden ser ambivalents i poc clars, si no s’adopta una perspectiva més contextual i discursiva. Tot i que les dues investigacions que s’han presentat, s’identifiquen amb una perspectiva molt diferent de la que il·lustra aquesta tesi, s’evidencia a més de la jerarquització ètnica, un ideal europeu d’etnicitat, més simbòlic que personal.

Les relacions ètniques i racials han estat, històricament, importants tòpics en la investigació social. No obstant això gran part d’aquesta investigació va ser abandonada o disfressada en investigacions preocupades perquè les diferències entre grups ètnics i/o culturals poguessin ser només utilitzades amb fins socials i polítics, tot i que una gran part del coneixement que es va generar en aquest sentit, va ser utilitzat per la persecució, exclusió o extermini de grups ètnics en diverses cultures.

Les identitats ètnica i racial, en l’àmbit infantil, per exemple, són teoritzades com un amortitzament psicològic o com una estratègia d’autoconservació per lluitar amb els aspectes hostils de la cultura majoritària; com el prejudici, la discriminació i la estigmatització social (Quintana & Vera, 1999). No obstant això la major part d’aquestes investigacions es realitzen amb adults, i es té molt poc coneixement de com aquests fenòmens es processen en la infància, així com quines conseqüències evolutives poden abastar.

Enfocant aquest procés en la infantesa, no es pot deixar de considerar el rol que les pràctiques poden tenir en la construcció i desenvolupament de la identitat infantil, a més de qüestions ètniques (encara que sense desconsiderar-les). Segons la proposició de Lacasa, del Castillo i García-Varela (2005), congruent amb la ja clàssica perspectiva de Berger i Luckman (1991), les pràctiques institucionals de la nostra societat estan molt associades amb el procés de construcció de la identitat, com es pot observar en els discursos específics, com per exemple, quan nens i adults col·laboren en les activitats de classe, sobretot quan es presenta una proposta creativa.

Hi ha molts estudis i teories que intenten – de manera epistemològicament, no gaire allunyada de l'adoptada aquí – explicar els processos de relacions culturals considerant aspectes tant psicològics com socials. Tot i que s'han generat, predominantment en el entorn americà (per la seva històrica pluralitat i realitat immigratòria), són útils per entendre els processos ara viscuts en el entorn de la investigació que es presenta aquí.

### *1.2.3. Les transicions: les migracions d'abans i d'avui i el pes de la globalització i dels processos aculturatius.*

Si la immigració ha estat una constant en l'existència dels homes i dones des de l'època dels primers ancestrals de l'espècie, no sempre ha produït els mateixos efectes que es produeixen avui, on la intensitat dels processos de transició cultural es veuen potencialitzats per la globalització, més intensa que mai. Si es comparen aquests fenòmens amb els que vivien els grups humans en situació de migració (sigui com immigrants o com membres de les cultures receptores), és innegable que la globalització i l'increment de la tecnologia

juguen un rol que possibilita la cruïlla de cultures i posicions d'una manera impensable abans, quan la immigració implicava en ruptura radical amb els referents d'origen.

En el cas dels immigrants, per exemple, no es pot dir que la seva construcció cultural en un nou país es desenvolupa de forma idèntica a la producció en el seu país d'origen. Pozenato (2000) exemplifica aquesta situació quan diferencia la cultura italiana de la cultura d'arrels italianes (en el cas específic del sud de Brasil). Es tracta d'un estil de vida, actituds, conceptes i hàbits que són diferents de la cultura majoritària, al mateix temps que difereixen de la cultura d'origen. Aquesta diferència s'explica a través de la relació d'equilibri entre la pressió ambiental i el manteniment cultural (Pozenato, 2000).

Afirmar la pròpia diferència només és possible després de que l'èxit, principalment l'econòmic, es fa visible i inqüestionable per part dels que integren la cultura majoritària (Pozenato, 2000). No obstant això, aquesta afirmació només té sentit si és ressignificada en termes d'elements comuns d'identitat. La motivació pel manteniment d'una identitat d'immigrant, o almenys "d'estrany" a la cultura majoritària és proporcional a les possibilitats, encara que només fantasioses, de tornada a la pàtria d'origen, o de viure d'acord amb el que es creu "original" en el seu grup (Pozenato, 2000).

Cultura, pot llavors, deixar de ser entesa com un conjunt d'experiències, creences i valors, etc.; i ser entesa com un camp actiu de lluita i protesta, que implica també aquells altres factors ja citats abans; i no només aquests, sinó també comprènent els processos, categories i coneixements a través dels quals les comunitats es defineixen de forma específica i diferenciada. Això significa que lluny d'una limitació que engloba un conjunt d'experiències compartides per

un determinat grup, la cultura està implicada amb la forma per la qual tals experiències, creences, tradicions... són produïdes en els sistemes de significació, estructures de poder i institucions socials, en una perspectiva més històricocrítica (Meyer, 1998).

Ètnia, raça i nació són marcadors socials que estan profundament enmig d'aquests processos de construcció de diferències i identitats culturals (Meyer, 1998). Tot i això, tots aquests termes i accepcions són originàries d'altres àrees del coneixement, tal com l'antropologia, la sociologia i l'educació i només recentment han passat a ser teoritzats i principalment investigats per la psicologia (Sabatier & Berry, 1996; Berry, 2001). Els estudis culturals, multicultural, transcultural en la psicologia, abasten una immensa gamma de tòpics. Però, més específicament en la psicologia social és on es va desenvolupar, en els últims vint anys, un camp disciplinar anomenat psicologia intercultural o transcultural, conforme apunten Sabatier i Berry (1996).

Segons Beldarrain-Durandegui i Souza Filho (2004), per a les majories és molt important assimilar les minories, el que pot ser fet a través de constant persuasió – moltes vegades amb justificatives “edificants”. En una anàlisi de com la premsa francesa sol categoritzar a les minories (anàlisi que pot servir per reflectir sobre les dades que s'han presentat sobre la premsa catalana i espanyola), s'han subratllat els següents aspectes: la majoria sempre és tractada en termes generals i indeterminats, quan les minories sempre són tractades en termes específics, recordant les seves característiques de grup particular; els successos violents s'associen majoritàriament als grups minoritaris; les minories sempre són definides en comparació al “jo” patró majoritari; les característiques del subjecte minoritari només es citen per confirmar o denegar els estereotips socials i els minoritaris sempre estan fora –

de temps o d'espai – en relació al subjecte del “aquí i ara” del subjecte majoritari.

En un altre estudi, aquest cop realitzat per Moscovici i Pérez (1997) que abarca set països europeus, s'ha trobat una correlació positiva entre les representacions socials cara als gitanos i el tipus de societat desitjada. S'han proposat tres models diferents de societat: la A, amb un grup majoritari únic, homogeni i exclusiu; la B amb una majoria i una minoria, dos grups clarament definits i separats i la C, una societat composta per múltiples grups, o totes “minorities”. Els universitaris d'aquests set països (inclòs Espanya) preferien les societats de tipus A (29,7%) i B (21,2%), a més d'associar els gitanos com pertanyents als tipus de societat C (39,6%), la que consideraven indesitjable.

Moscovici i Pérez (1997) i Montero (2000) assenyalen dos tipus de minories que s'ajusten als grups nacionals i ètnics. Les minories poden desafiar l'ordre creant un procés d'innovació/resistència, dins del sistema social. Les característiques d'una minoria activa, autora d'un procés d'influència social, serien les següents: oposició conscient a la norma majoritària i manutenció coherent de la contra-norma en conflicte obert amb la majoria. Així, en el pla internacional, els individus pertanyents a Estats secundaris en termes de competició – com Espanya i el Brasil – tendeixen a presentar una postura ambivalent, simultàniament detractant i/o mostrant identificació amb els valors preconitzats per potències hegemòniques com els Estats Units. En el pla intern d'un país jerarquitzat en termes ètnicoracials com al Brasil, els grups minoritaris que tenen més consciència quant a la seva diferència cultural tendeixen a afirmar positivament el seu grup ètnic particular i el d'altres (Beldarrain-Durandegui & Souza Filho, 2004).

Els estrangers tendeixen a semblar més terrorífics com més llunyans, desconeguts i incomprensibles els veuen els col·lectius socials d'acollida; i com més es debiliten (si és que s'inicien), el diàleg i la interacció mútues, més lluny quedarà qualsevol possibilitat d'acabar integrant l'existència de les alteritats a la cultura majoritària (Bauman, 2006).

Quan es permet que prosperi la diversitat (de persones, activitats i creences), l'espai públic possibilita la integració (o la reintegració) sense destruir les diferències (en realitat, celebrant-les). La por i la inseguretat es tranquil·litzen gràcies a la preservació de la diferència i al fet de poder-se moure com es desitja, sobretot a les grans ciutats contemporànies (Bauman, 2006).

A què respon aquesta obsessió de traçar fronteres? La resposta és que avui en dia aquesta obsessió es deriva del desig, conscient o inconscient de trobar un lloc suficientment confortable, acollidor i segur, en un món que es mostra salvatge, imprevisible, amenaçador; resistir a la corrent, protegir-se de les forces externes que semblen invencibles, i que no es poden controlar ni detenir. Sigui quina sigui la naturalesa d'aquestes forces, s'identifiquen pel mateix terme que les confon: un cop més, la globalització (Bauman, 2006). Les noves configuracions de les conjuntures socials imposen la necessitat de nous processos d'aprenentatge de convivència o tolerància social, un cop que les certeses d'ahir ja no tenen cap sentit en la realitat cultural d'avui. Aquest aprenentatge, encara que sigui fonamental per tots els segments socials implicats, sembla ser que només s'estudia i es justifica per les minories ja que les majories són el patró de "normalitat", i per tant no s'han d'adaptar als "anormals".

El procés d'aprenentatge de nous significats i habilitats, en paral·lel amb el sentiment de ser acceptat, es pot anomenar de "xoc cultural", una de les coses més freqüents per la qual l'immigrant passa, i es pot avaluar pel grau d'incertesa que té l'immigrant després de la seva arribada. D'aquesta problemàtica advé el major dilema de l'immigrant, que consisteix en la tensió entre l'obstinació per una major adaptació sociocultural i la preservació de la identitat amb el seu país o cultura d'origen (Mota, Franco & Motta, 1999).

Aquest dilema en realitat és un procés gradual de la vida de l'immigrant a la seva nova terra. Aquest procés es pot ser entendre com aculturació, un procés de contacte, conflicte i adaptació intergrupals. Dins d'aquest procés d'aculturació, emergeixen quatre maneres potencials d'actuació: assimilació, integració, separació i marginalització; cadascuna amb el seu potencial estressant específic.

Aquest canvi cultural implica l'adopció de creences culturals, costums, comportaments i identitat d'una cultura alternativa. L'aculturació encara pot ser percebuda com "l'extensió en la que els individus han mantingut la seva cultura d'origen o han d'adaptar-se (o sotmetre's) a la gran societat" (Zepeda, 2000; Sabatier & Berry, 1996; Berry, 2001; Gregorio Gil, Díaz-Gómez & Rivas Nina, 1994).

En el procés aculturatiu, interactuen una varietat de factors com la naturalesa del moviment migratori, el status socioeconòmic, les idees de suport social i la receptivitat de la cultura d'acollida. I a més, la identitat, que s'estructura parcialment en la relació amb la cultura i en les necessitats biopsicològiques individuals, i sofreix les conseqüències dels processos aculturatius intergrupals. A partir d'aquí, sorgeix l'estudi psicològic de les



diferents ètnies, la etnopsicologia, i el seu avanç es dona, en gran part, en les investigacions transculturals (Sebben, 1999; Boneva & Frieze, 2001). Molts models i teories es van desenvolupar en aquesta direcció, sent rellevant llavors una major aproximació a aquesta trajectòria.

L'estudi dels processos i temes referents a l'aculturació, ha generat a través dels últims vint anys, diferents models teòrics explicatius. A través del coneixement de les diferències culturals i dels problemes generats pel procés de transició i inserció cultural, s'intenta adequar els serveis públics de salut i educació, especialment, a les característiques específiques dels grups minoritaris (Sarriera, 2000). Veient aquest context, es van desenvolupar models sobre la comprensió d'aquests processos culturals. Gordon (en Sarriera, 2000) va proposar el primer model d'aculturació, el "Model Unidireccional d'Aculturació", que és un model bipolar i lineal, on en un extrem es localitza la cultura minoritària i en l'altre la cultura majoritària en la societat. L'aculturació és vista com un procés lineal i en moviment, que ocorre d'una forma contínua entre cultures d'una persona o grup, que tant està a prop de la cultura d'origen, com a prop de la nova cultura.

Una de les conseqüències de tal procés, és un estat d'angoixa d'aquests individus. Aquest model proposa una relació d'exclusió per passar d'una cultura a l'altra, on és necessari "deixar" elements de la cultura d'origen per "adoptar" nous elements de la cultura majoritària (Sarriera, 2000). Aquest concepte inicial d'aculturació, implica, *per se*, una noció de unidireccionalitat des del moment en què la nova identitat es forma a través d'un moviment en direcció a la cultura majoritària i integrant els seus aspectes positius sense rebutjar la cultura d'origen (Sciarra, 1999). "L'èxit" d'aquest procés aculturatiu, des de la perspectiva del Model Unidireccional, es donaria quan s'hagués produït la

plena assimilació de la nova cultura. “El fracàs” en el procés d’aculturació s’atribueix al propi integrant del grup minoritari, que seria l’únic responsable del seu èxit o fracàs, independentment del medi en el que es trobi. Les “arrels ètniques”, en aquest model, poden ser un obstacle per la assimilació ràpida i eficaç a la nova cultura. (Sarriera, 2000).

L’aculturació, com a constructor teòric que busca explicar el procés de contacte directe amb una nova cultura, pot ser entès com un procés acumulatiu d’aprenentatge social, que implica l’assimilació d’aquesta nova cultura per individus que tot i això mantenen valors de la seva cultura d’origen (Bhattacharya, 2000). No obstant això, abans de l’arribada al nou país, les percepcions de similituds i diferències culturals afecten la seva posterior adaptació. Les dificultats idiomàtiques són només un dels estressors socials que aquestes persones poden viure durant el procés d’adquisició d’una nova cultura.

Tot i això, no tots els grups minoritaris passen per un mateix procés aculturatiu, ja que hi ha diferències individuals en cada cultura i en cada individu. Aquestes diferències poden comprendre’s millor en una perspectiva biculturalista. D’acord amb el model de Berry (1997, Sarriera, 2000), el biculturalisme és la millor forma de l’immigrant i les minories per integrar-se en la nova societat, manifestant major flexibilitat i qualificació en habilitats diferents en contextos diferenciats (Sabatier & Berry, 1996).

El biculturalisme és una perspectiva que pressuposa una situació psicosocial en la que els immigrants i minories presenten aspectes de la cultura heretada i, al mateix temps, l’absorció d’elements de la cultura nova. No obstant això, no s’ignoren els aspectes dissonants i els conflictes de valors entre una

cultura i l'altra, que generarà una pèrdua d'alguns valors antics, absents en la cultura majoritària i l'adquisició de nous valors i enfortiment dels valors en comú (Sarriera, 2000). El biculturalisme és facilitat per una societat multicultural, que a diferència d'una societat plural, valora les diferències entre els grups, no només les tolera (Sciarra, 1999).

Una altre model, el "Bidimensional d'Aculturació", introdueix el concepte d'identitat ètnica com a element positiu, facilitador i, al mateix temps, ressalta la importància d'una actitud flexible de les minories en relació a la cultura majoritària. Aquest model inclou l'anàlisi del manteniment o no de la identitat ètnica de les minories, i la seva actitud integradora amb el grup ètnic predominant. Es considera que si la minoria manté els seus propis valors ètnics i relacions favorables amb altres grups ètnics, es trobarà en una orientació integrativa. Si les minories mantenen els seus valors ètnics, sense establir relacions favorables amb altres grups, es donaria un fenomen de separació. Quan es considera que la minoria cultural no manté la seva identitat ètnica sinó que es relaciona favorablement amb el grup ètnic majoritari, s'anomenaria assimilació. I, si no manté els seus valors ètnics ni relacions amb altres grups ètnics, la minoria es trobaria al marge (Sarriera, 2000). Sota una perspectiva bidimensional d'aculturació, a més dels processos ja citats, s'hi poden sumar la consciència cultural i la lleialtat ètnica, dimensions que determinen el comportament social, implicant eleccions en direcció a activitats més o menys acceptes, o per la comunitat local, o pels valors del seu país d'origen (Mota, Franco & Motta, 1999).

El manteniment cultural i l'adaptació cultural no són mútuament excloents. És possible que aquests processos siguin relativament independents, i en poden resultar posicionaments biculturals. Però aquesta

afirmació només té sentit si es considera la flexibilitat i la contextualitat de les identifications ètniques (Verkuyten & de Wolf, 2002). I aquesta flexibilitat contextualitzada només es pot accedir a través de les expressions del discurs dels grups o persones en entorns específics.

El model "Multicultural d'Aculturació", parteix de la inclusió dels grups etnoculturals dintre del sistema majoritari, en contacte permanent i productors de canvis culturals en els dos sentits, adquirint nous coneixements i experiències en ambdós grups. Aquesta producció acaba generant una necessitat d'adaptació d'ambdues parts, tant a nivell personal, com psicològic i sociocultural (Sarriera, 2000).

Aquesta perspectiva d'interrelació entre dos o més segments culturals inserits dins d'una mateixa societat, entra en sintonia amb el marc teòric proposat per Bronfenbrenner (1996) per la comprensió dels processos evolutius humans i el proposat per Sarriera (1998) per la comprensió de la dimensió psicosocial d'una comunitat. Aquestes propostes pressuposen "canvis" sistemàtics entre les diferents dimensions de la societat, a través dels seus sistemes, en una perspectiva ecològica (Kelly, 1992). Quan dues cultures es troben, sigui a través d'individus o grups, és ineludible que ocorri un procés d'adaptació entre elles. L'adaptació cultural pot ser definida com la forma com els individus processen la transició del viure en una cultura dominant, diferent de la seva pròpia. En aquest sentit, l'adaptació cultural pot ser categoritzada com a unidireccional, bidireccional o multidireccional (Sciarra, 1999; García & Peralbo, 2000).

L'adaptació multidireccional, és la concepció que presenta major sintonia amb les pressuposicions epistemològiques de la perspectiva sociocultural.

Aquesta implica que els individus que mantenen una identitat positiva amb la seva cultura d'origen, són capaços de participar en vàries i complexes estructures de la societat, relacionades en diversos nivells, formant agrupacions relacionals múltiples en termes de cultura (Sciarra, 1999; García & Peralbo, 2000).

L'aculturació, segons diferents autors, comportaria diferents estratègies, tals com l'assimilació, la integració, la alteració, el rebuig i la marginalitat. D'entre els processos o orientacions d'adaptació cultural, el **d'assimilació** (fer-se similar) és el procés de reducció de diferències que ocorre quan dues o més cultures es troben, barrejant-se les identitats culturals, en la formació d'una nova identitat.

No obstant això, en molts casos, l'assimilació en realitat implica l'establiment d'una relació positiva amb la cultura majoritària, ja que l'assimilació implica un moviment unidireccional i la superioritat d'una cultura particular (Gregorio Gil, Díaz-Gómez & Rivas Nina, 1994; Sciarra, 1999; Garret & Pichette, 2000; Azar, 2000). L'assimilació és més probable quan existeix una baixa identificació amb la cultura d'origen (no dominant, per tant) i una gran identificació amb la cultura dominant, com va ser postulat per molts teòrics que reivindicaven la idea de *melting pot*, de fusió entre els grups, prevalent els valors majoritaris (Lesser, 2000).

Per contra, **la integració** permet continuar fortament identificat amb la cultura d'origen, mentre es fa més competent socialment dins de la cultura majoritària. La integració com a model d'adquisició d'una segona cultura s'assemble a l'assimilació, ja que només implica l'adquisició de la cultura dominant, una relació unidireccional a la cultura majoritària (Gregorio Gil, Díaz-

Gómez & Rivas Nina, 1994; Sciarra, 1999; Garret & Pichette, 2000; Azar, 2000; García & Peralbo, 2000). Una altre possibilitat identitària dins d'aquest model, seria l'**alternància**, que al contrari de la integració (que implica la renúncia d'alguns aspectes de la cultura d'una persona), assumeix que és possible conèixer i entendre dues cultures diferents, i mantenir una relació positiva amb ambdues, alternant els seus comportaments i actituds per l'adequació en el context cultural particular.

És un model que permet el biculturalisme, l'habilitat de mantenir i desenvolupar la qualificació social en ambdues cultures (Gregorio Gil, Díaz-Gómez & Rivas Nina, 1994; Sciarra, 1999; Garret & Pichette, 2000; Azar, 2000; García & Peralbo, 2000). El **rebuig**, a diferència de les formes anteriorment vistes, no comprèn una relació positiva amb l'altra cultura. Quan la cultura dominant rebutja les cultures minoritàries, causa la seva separació, exclusió social. El rebuig de la cultura majoritària, per part de les cultures minoritàries, genera la pròpia retirada, causada per la identificació amb la cultura minoritària i el rebuig de la cultura on està inserida, eliminant la possibilitat de biculturalisme (Gregorio Gil, Díaz-Gómez & Rivas Nina, 1994; Sciarra, 1999; Garret & Pichette, 2000; Azar, 2000; García & Peralbo, 2000). Un exemple d'aquest tipus de reacció enfront de la cultura majoritària, és el cas dels immigrants de l'est europeu a Israel, a despit que siguin també jueus, però amb moltes crítiques al que suposa ser "israelià" (Roccas, Horenczyk & Schwartz, 2000).

Finalment, una altra de les orientacions en el procés d'adquisició d'una segona cultura, conforme el que ha proposat Sciarra (1999) és la **marginalitat**, una situació on no existeix identificació ni amb la cultura majoritària, ni amb cap grup de cultura minoritària. En contrast al biculturalisme, la persona

marginalitzada no pot renunciar la influència de la cultura dominant, però al mateix temps, no se sent confortable com a natural de la seva cultura originària (Gregorio Gil, Díaz-Gómez & Rivas Nina, 1994; Sciarra, 1999; Garret & Pichette, 2000; Azar, 2000; García & Peralbo, 2000). Encara que la temàtica de les transicions culturals compregui diversos aspectes, tant entre els grups i individus de cultura minoritària, com en la cultura majoritària, existeixen alguns factors més estudiats i correlacionats amb una transició optimitzada entre ambdós segments. Es destaca en aquest escenari alguns temes més rellevants en les investigacions empíriques de l'àrea, comprenent tant aspectes individuals, quant socials, en diferents nivells.

Encara que aquests models i orientacions no serveixen per comprendre ni la totalitat de les relacions entre grups culturals ni tampoc per conèixer el fenomen identitari de les minories ètniques, poden ser eines útils per visualitzar les relacions entre cultura i identitat en entorns de fricció entre grups. A més d'això, les fronteres entre grups i la complexitat de la conjuntura actual fan de la perspectiva narrativa una eina més que complementària, fonamental per la comprensió més integradora d'aquests fenòmens.

*1.2.4. Les identitats contemporànies: ser a través de la història i de la paraula.*

De manera consonant amb el "gir" lingüístic viscut per les ciències socials en la contemporaneïtat, es pot entendre les institucions - tal com l'escola - com un espai discursiu constituït a través de les pràctiques de llenguatge i en particular en el contar i "re-contar" històries. Les identitats desenvolupades en aquests entorns discursius són múltiples i poden ser complementàries,

competents, contradictòries, distintes o properes, hegemòniques o no, però és en la confluència de moltes de les narratives identitàries individuals que es construeix una identitat col·lectiva compartida, com pot ser la d'una escola o comunitat (Brown, Humphreys & Gurney, 2005).

Les narratives poden ser enteses com a relats carregats de valor simbòlic de manera activa i involucrats per paraules que incorporen seqüència, temps i lloc, constitutives de les identitats socials i personals. L'èmfasi s'ha de posar a l'acció social on succeeix o a la naturalesa de la construcció de les descripcions i relats, que fan les persones quan utilitzen recursos particulars en els relats (Verkuyten & de Wolf, 2002).

Les identitats individuals i col·lectives tenen la seva autoria dins d'un règim discursiu que prové dels actors socials amb importants recursos simbòlics per la negociació de la identitat. Aquests recursos poden ser posicions o espais a ocupar. Les identitats narratives no són estàtiques i no es completen mai. Estan en constant procés de "ser" complementades, assimilades, barrejades, refinades, elaborades i submergides en un "tot" d'històries que es regulen i es construeixen unes a les altres (Verkuyten & de Wolf, 2002).

La idea que les identitats individuals són subjectivament avaluables a través de les narracions de les experiències que comuniquen té un sentit de unitat biogràfica, és ara molt consolidada (Verkuyten & de Wolf, 2002). Segons la idea de Bruner (1997), les persones es tornen qui són a través de contar històries sobre les seves vides i viure les històries que contenen.

Dins de la perspectiva sociocultural - i a les seves arrels - en els treballs de Vygotsky, Luria i Bahktin, ja proveïa la psicologia d'una eina útil per



considerar la funció de la narrativa en el desenvolupament humà dins d'un context cultural (Davis, 2004). Vygotsky (1997a) va demostrar que l'ordre superior de la cognició humana és possible gràcies a la internalització de les eines simbòliques. D'aquestes eines, la més important és el llenguatge que, es desenvolupa en els infants, primerament com a signes que representen objectes i accions particulars i després s'internalitzen com a símbols, eines per resoldre problemes i imaginar accions futures.

Com representacions d'experiències complexes reduïdes al llenguatge, al so i a les imatges, les històries funcionen com a eines simbòliques, formes d'entendre l'experiència com un desplegament en temps i l'espai (Bruner, 1997). Bakhtin va desenvolupar una teoria "dialògica" que connectava l'experiència de vida amb l'autoria, Bakhtin va proposar que el llenguatge i els gèneres es presenten a les persones a través de la participació cultural i es tornaven les bases de significat per les quals s'interpretarà i es respondrà al món (Davis, 2004). Les respostes que es donen als missatges de cada moment de la existència es com un procés autoral en primera persona. Cada persona es autora de la seva pròpia història i com en cada acte autoral, l'elecció i la interpretació són imprescindibles. Però també cada acte d'autoria és un acte de coautoria. Les paraules i interpretacions disponibles per les persones originalment no pertanyen a aquestes persones, però les seves històries estan present en la interacció amb els altres i les seves paraules i actes ubiquen els autors i les interpretacions assertives per les quals responen els autors (Davis, 2004).

Ochs i Capps (1996), en la seva revisió comprensiva de la literatura narrativa sobre el *self* (el *jo*) proveeixen una explicació addicional a la idea de que el *self* es inseparable de la narrativa. La narrativa és un recurs essencial en

la lluita per portar les experiències a la consciència i és el significat pel qual es pot mediar l'experiència en el món. Les narratives personals donen forma a com es veu i es sent davant diferents situacions. Són "contes" que narradors i audiència cartografien en contar històries, experiències personals. I és més, l'acte de la narració dona forma al sens del *self*. Ochs i Capps (1996) descriuen com narradors utilitzen la seva pròpia narrativa en primera persona com a eina simbòlica per l'auto-enteniment. Exterioritzar les seves històries a través de l'elecció de les paraules, graus d'elaboració, atribucions de causalitat i seqüencialitat i, la "tirada endavant" i les referències a les experiències passades (*backgrounding*) d'emocions, circumstàncies i conductes, els narradors construeixen un enteniment novel·lístic d'ells mateixos en el món.

Aquest enteniment novel·lístic del *self* serveix com a eina simbòlica pels narradors, en el sentit que es tornen disponibles per mediar activitats futures. La manera com una persona persegueix la seva "fi" és mediat per com l'autor entén que hauria de ser en un desplegament cronològic de l'experiència (Davis, 2004). En aquest sentit, l'aprenentatge pot ser transformador així com addicional: s'aprèn de l'experiència quan s'internalitzen representacions simbòliques dibuixades per la pròpia experiència, aquesta, alternadament permet transformacions qualitatives en la forma d'actuar d'una per l'altre (Vygotsky, 1997b). La narrativa és un medi pel qual s'aprèn de l'experiència a través de la reflexió sobre aquesta, declarant què significa i "destil·lant" aquest significat en una manera simbòlica per ser expressada i recordada (Davis, 2004). Aquest procés és essencialment flexible desplegant-se en si mateix: l'experiència és transformada en narrativa i la narrativa en si mateixa es transforma en una eina que dona forma a la memòria i a les experiències futures immediates.

Però com que l'autoria es dóna en la interacció amb els altres – altres que fins i tot poden confirmar qui és l'autor i nutrir-lo d'interpretacions o fins i tot ser només “simbòlics” – això deriva en un aspecte polític, un aspecte que envolta l'habilitat de posar-se i de donar forma al contar la seva pròpia història. Però qui pot explicar una història? Com els altres la interpreten o responen? Quines parts de la història són silenciades per les ideologies prevalents? Aquestes són les preguntes que formula Davis (2004), i pertanyen a la construcció de la identitat en les múltiples paraules en que l'autor actua i també en el context directe d'autoria.

En el camp de la psicologia, nocions com les de *self*, identitat i subjectivitat remetent a models teòrics direccionats a la totalitat de la persona, i no a comportaments o funcions mentals isolades. La visió del *self* més freqüent en la psicologia, es remet a la tradició filosòfica que va des de Descartes fins a Kant i Piaget: el *self* com el *si mateix*, la presa de consciència de que se és una entitat independent i autònoma de l'altre (Lopes de Oliveira, 2006). Malgrat que presenta perfecta consonància amb l'enquadrament racionalista del psiquisme, aquesta noció de *self* expressa una concepció individualista i auto - continguda de la unitat psíquica, incongruent amb les perspectives defensades per Lopes de Oliveira (2006) i per Nelson (2000), presentades anteriorment.

La identitat subjectiva es reorganitza interna i externament amb la relació amb el altre i amb la cultura (Rey, 2003). El context cultural té el rol de regular les condicions socials de constitució del sentit de si mateix. Les pràctiques socioculturals medien la formació de l'auto-imatge i de les significacions sobre si. Es destaquen la centralitat de les narratives com a instrument d'organització auto-epistèmica de l'experiència subjectiva i social, i conseqüentment, de la vida mental (Bamberg, 2004; Bruner, 1997).

La integració dinàmica d'aquests aspectes resulta en una subjectivitat de naturalesa plural i polifònica (Hermans 2001; Lopes de Oliveira, 2006), que es contraposa a la perspectiva d'un *self* individualitzat i auto-contingut. De resultes, el que es defensa és una visió crítica de les perspectives metafísiques sobre la subjectivitat i del *self*, declarant l'adhesió a una comprensió de la unitat psíquica interdependent en relació a l'altre, tant com de les interaccions socials succeïdes en contextos socioinstitucionals concrets, i tenint com a principal medi d'organització el llenguatge humà en acte (Lopes de Oliveira, 2006).

Segons Valsiner (1995), el *self* pot ser entès com el sistema integrat de la cultura personal construïda segons els suggeriments socials que incideixen sobre el seu estil idiosincràtic. La cultura personal inclou la unitat d'afecte i racionalitat. En el *self*, tota idea racional té el seu context afectiu i tot sentiment està intrínsecament lligat a alguna forma de pensament sobre la persona o sobre el món.

Els estudis que buscaven aliar la comprensió de la subjectivitat en la formació de l'anàlisi narrativa, comparteixen la visió de que el llenguatge té un paper central com l'expressió de la identitat i com constitutiva de l'experiència humana en el món. El sense d'identitat s'expressa en la formació d'històries - viscudes, contades, recontades i intersubjectivament transformades. Aquest caràcter "historiat" de la identitat permetria referir-se a ella com a identitat narrativa. Les històries contades per una persona són simultàniament una pràctica social (dirigides a una audiència, estructurades amb base en una llengua per la qual la persona torna pública l'experiència privada, i contenen creences, valors i ideologies provenint del context sociocultural), i una activitat auto-epistèmica (Wortham, 2000), per medi de la qual la persona es reconeix i

es transforma, a l'engendrar nous significats i comportaments i al prendre posició davant ells, dins d'una perspectiva ètica.

D'aquesta forma, l'abordatge de les pràctiques narratives explora la seva dimensió de creació de novetat, el narrar com a acte d'emergència, per oposició al llenguatge com a finestra per la ment i la narració com acte de revelació d'una subjectivitat preexistent (Lopes de Oliveira, 2006). De la manera com s'entén aquí, les narratives constitueixen el context microgenètic en que les persones es presenten públicament i es constitueixen, contra el teló de fons donat pel context socioinstitucional en que s'insereix la interacció, un sentit de si sustentat intersubjectivament (Korobov & Bamberg, 2004). En el context de les interaccions discursives, les persones desenvolupen estratègies retòriques que donaran el suport necessari per la constitució d'un sens de si, al mateix temps imaginari (sostingut en imatges socials i personals) i discursiu. Aquestes estratègies busquen encara garantir que l'altre social, en el context intersubjectiu, interpreti cadascú de forma coherent amb el seu projecte subjectiu (Bamberg, 2004).

Com a escenari del sentit de si, les narratives són el context de la cruïlla de temporalitats, i en permanent tensió entre la il·lusió de continuïtat i la coherència temporal i el temps viscut; experiencial, cíclic, il·lògic: d'una banda, la il·lusió de continuïtat (identitat) preservant la noció de que es "és" una mateixa persona, a pesar dels profunds canvis que cadascun passa en el cicle del desenvolupament; d'altra banda, el pas del temps (desenvolupament) com la pròpia condició de intel·ligibilitat de la narrativa (Lopes de Oliveira, 2006).

La identitat pot ser entesa com un constructe conceptual que combinen les dimensions de "*insideness*", vist com personal, i de "*outsideness*", entès

com factors socials, històrics i culturals. Aquesta noció, que plantegen Lacasa, del Castillo i García-Varela (2005), com bé reconeixen ells mateixos, no és una noció nova, ja que autors com Mead (1967, en Lacasa, del Castillo & García-Varela, 2005) que ja als anys 1930 distingia entre “I” i “me” (o entre jo i mi). El “jo” seria la resposta de l’organisme vers les actituds dels altres i el “mi” seria el sistema organitzat d’actituds dels altres que un assumeix per si mateix.

En el procés de descobrir com la identitat és generada per la combinació de la persona, cultura i pràctica i el rol que les institucions produeixen pot ser particularment interessant, quan involucren dos propietats majors (Lacasa, del Castillo & García-Varela, 2005). La primera és la seva estructura i organització, en contextos específics, com per exemple les escoles; les persones organitzen les seves relacions d’acord amb els rols i normes que obliguen les accions de cada individu. La segona són les institucions, que poden estar relacionades amb les obligacions que tenen com actors de seus propis grups, i això es produeix en el context en que es generen conceptes i valors que guien les pràctiques socials (Lacasa, del Castillo & García-Varela, 2005).

Per tant, i en aquesta mateixa direcció, la present investigació pretén comprendre la relació de l’entorn institucional escolar amb la construcció narrativa de la identitat d’un col·lectiu de nens i nenes integrants de grups culturals minoritaris, a través del procés de creació d’històries digitals. Per tant, és necessari entendre millor el procés de l’activitat desenvolupada al voltant del procés narratiu i dels aspectes metodològics implicats. Però abans, calen algunes paraules sobre, l’entorn institucional on s’ha actuat: l’escola.

### **1.3. L'escenari: Educació i Cultures**

*1.3.1. De com l'educació comença a preocupar-se amb l'inevitable cultura: socialització i multiculturalitat a l'escola.*

Aquest apartat tracta de "l'escenari" d'aquesta investigació, és a dir, de l'entorn on s'ha realitzat la investigació, on succeeixen els fenòmens al que es volia apropar. Aquí es parlarà de la diversitat cultural a l'escola, de la situació pluricultural del món educatiu a la Catalunya d'avui; d'estereotips, prejudicis i jerarquització cultural; del discurs docent cara la diversitat cultural i de l'ús de la llengua en l'entorn educatiu.

Encara que no hagi estat un fenomen nou en el món, no va ser fins els anys 60 i 70 del segle XX, que alguns educadors nord-americans van suggerir que alumnes de grups minoritaris presentaven dificultats escolars perquè no s'havien adaptat de forma consistent, o assimilat "*l'american way of life*". Encara que sigui un avenç entendre que hi hagi altres aspectes que no només estrictament "cognitius" en el procés de desenvolupament de l'aprenentatge, un cop més es crea una segona jerarquia: la cultural. Hi ha cultures més desenvolupades o més adaptatives que altres, tot i que es concebi la cultura d'una manera molt positivista.

Això ha generat una idea de "discapacitat" cultural, o sigui "minusvalia" cultural que fa que alumnes d'orígens culturals i ètnics minoritaris, siguin entesos com portadors a d'una potencial dificultat addicional en el seu procés d'aprenentatge, que sempre ha estat molt marcat pels referents cultural majoritaris de cada lloc. Aquesta pressuposició generava una atribució com a culturalment desfavorits o incapaços, caracteritzant la cultura original d'aquests

nens com incapaç de capacitar-los per l'ajustament de la vida escolar. Aquest model de dèficit cultural, avui més que ultrapassat, ignorava les possibles incompatibilitats de les expectatives de l'escola amb les de la cultura d'origen dels alumnes (Woolfolk, 2000).

La perspectiva que va supplantar a la del dèficit cultural, és la de l'educació multicultural, on s'entén que l'escola és de tots els alumnes, independentment dels grups als que pertanyin, aquests grups es defineixen en relació al gènere, ètnia, raça, cultura, classe social, religió, o excepcionalitat, i es troben amb igualtat de drets de viure el procés escolar (Gadotti, 1993; Woolfolk, 2000). Això és la teoria, encara que es pot qüestionar si en alguna part del món s'ha aplicat de forma efectiva. Més que una realitat macrocontextual, es una perspectiva ideal, una orientació que cada cop més té acollida en molts entorns educatius en les societats plurals.

Si consideréssim inicialment només la qüestió de l'edat, per exemple, el professor al proposar-se a educar els seus alumnes ha de tenir en compte ja, diferents maneres de ser inclòs o exclòs de la societat depenent d'aquest factor. Però aquest quadre és més complex, vist que a més de les diferències d'edat, tenim diferències socials, culturals, de gènere, religioses, ètniques, i de deficiències físiques que els poden ser atribuïdes individualment o en virtut del grup la qual pertanyin.

Aquesta diversitat de visions de la societat amb la qual el professor es troba, moltes vegades d'una forma no crítica, pot generar estratègies educatives, així com expectatives del professor, de caràcter exclouent o discriminatori, sense tenir en compte el valor de tots i cadascun d'ells. (Gadotti, 1993; Silva, 1998).



És clar que la institució escolar respira i transmet una cultura que, en general, fa referència a la cultura de la societat en que es troba i respon a les necessitats del grup majoritari (Sandín, 2002). Tot i així, pels alumnes pertanyents a grups culturals minoritaris, la cultura escolar pot significar un llast, un mur que dificulti els seus processos adaptatius o d'integració.

Els professors transmeten implícitament als alumnes, les seves actituds i preferències per la forma com organitzen les seves classes. Varis estudis empírics analitzats per Lubart (2007) assenyalen que els professors poden tenir una concepció particular de l'alumne ideal, valorant l'obediència i el conformisme; en detriment de traços com la curiositat o la independència. L'alumne ideal, per bona part dels mestres del món, és freqüentment un nen que segueix les instruccions, que treballa de manera silenciosa i fa preguntes de comprensió o de precisió sobre les matèries ensenyades.

A més, segons el mateix autor, les escoles tradicionals tenen tendència a valorar una situació d'aprenentatge a l'escola amb regles fixes; per mantenir l'ordre. Els coneixements s'ensenyen en unitats discretes, poc connectades entre si i la *performance* s'avalua a través d'exàmens de memorització i de pensament, convergint perquè els alumnes portin "la" resposta correcta (Lubart, 2007).

Aquesta perspectiva de l'escola genera també un model d'alumne i d'infant molt poc disposat al risc que genera la creativitat. Clifford (in Lubart, 2007), avaluant milers d'alumnes nord-americans, ha arribat a la conclusió que els alumnes com més avancen en el sistema escolar, més tendència tenen a evitar situacions difícils que poden portar al fracàs. Aquesta actitud d'evitar riscos, si bé és molt adaptativa en el àmbit escolar, va en contra dels traços

implicats en la creativitat i en les situacions que viurà en el seu entorn social directe. Les escoles d'orientació tradicional tendeixen a emfatitzar molt l'aprenentatge de tòpics acadèmics padronitzats i aïllats de la realitat social particular de cada grup, donant poca importància al desenvolupament d'un currículum per competències o a la socialització efectiva dels grups de nens i nenes.

No obstant això, el paper més important atribuït a l'escola, tant per la família, com per la llei, en la majoria de països, és justament el de socialitzar, és a dir, el de preparar nens i joves per la inserció social, en el món del treball, en la vida política, per l'assumpció i ocupació de llocs i papers en la societat. Les estratègies per la socialització oriünda del pensar i del fer pedagògics d'educadors, s'han de repensar a partir de l'anàlisi de les actituds, de les propostes i dels resultats que orienten la formació de ciutadans (Silva, 1998).

L'escola ha estat un context rellevant pel desenvolupament de competències i per les relacions interpersonals entre nens i nenes. Aquesta rellevància de l'escola es concreta en diversos objectius, com per exemple, l'optimització del desenvolupament social o la construcció de contextos escolars que contribueixin a incrementar la qualificació social dels alumnes (Crespo, Lalueza & Perinat, 1994).

La institució que ha estat objecte de més atenció, quant a canalitzadora del desenvolupament cognitiu, ha estat l'escolarització formal. Totes les societats s'asseguren, de diferents formes, de que els joves arribin a estar preparats en un moment donat per prendre part de les destreses madures de la cultura; tot i així, els medis que utilitzen perquè els individus arribin a integrar-se en la cultura, i el tipus d'instrucció, varien des de la participació pròxima en

contextos pràctics, fins a l'aprenentatge formal, tot això pot estar acompanyat per la pràctica de determinats ritus en períodes de transició i formes molt variades d'escolarització (Rogoff, 1993).

Actualment les investigacions sobre les contribucions de l'escola al desenvolupament de competències per a relacions interpersonals (tals com les eines culturals, comunicatives, pautes i normes socials, etc.), estan fragmentades en diferents contextos teòrics. Precisament les múltiples dimensions de l'experiència que l'escola proporciona als nens, dificulta la determinació dels efectes i influències que aquesta té en el seu desenvolupament (Crespo, Lalueza & Perinat, 1994). Tot i això, és lògic suposar que aquests efectes són rellevants, atenent al pes temporal i d'experiència en la vida del nen que passa per un procés d'escolarització, sobretot en nens i nenes d'entorns culturals minoritaris, que tenen l'escola com l'única porta d'entrada a la societat "formal" de la cultura del grup majoritari.

Segons Sandín (2002), els nens i nenes de la població majoritària adquireixen el llenguatge, els costums, i pautes culturals, d'una manera natural i inconscient a través dels processos d'enculturació. En canvi, per l'alumnat dels grups minoritaris, aquest fenomen pot convertir-se en un procés d'aculturació (Berry, 2001) on l'assumpció de regles de la cultura majoritària pot coexistir amb el seu d'origen, així com substituir-lo o modificar-lo. Moltes vegades aquests alumnes no estan familiaritzats amb l'estructura escolar de la cultura majoritària, les expectatives del seu professorat i dels procediments d'aula. Els objectius educatius no es limiten als objectius instruccionals, sinó que també inclouen l'enculturació o la socialització de l'alumnat en alguns valors o expectatives (Sandín, 2002).

La preocupació pels sistemes d'ensenyament, educació i salut comunitària, així com la preocupació dels investigadors d'aquestes àrees, pels diferents grups socials, ètnics i culturals, que componen la societat es manifesten, en conseqüència de pressions contundents, denúncies, i reivindicacions de grups empesos al marge de la societat, subestimats, no respectats i moltes vegades deshumanitzats. En circumstàncies com aquestes, a Estats Units, davant de les lluites pels drets civils als anys 1960, s'institueixen polítiques d'accions afirmatives, i s'adopta un discurs d'educació multicultural. Ja a Europa, el multiculturalisme passa a ser un problema per l'educació quan augmenta el número de fills d'immigrants, vinguts predominantment d'Àfrica i Àsia. (McLaren, 1995). Segons Greenfield i Cocking (1994) l'experiència nord-americana amb la integració de grups minoritaris (afro-americans, nadius, immigrants estrangers de països pobres) posa de manifest la importància d'entendre el desenvolupament i l'escolarització de nens i nenes de grups minoritaris en relació amb les dinàmiques d'inclusió i exclusió viscudes entre la societat majoritària i les minories, a més de la continuïtat o el xoc de valors i metes educatives entre ambdós grups.

Actualment, davant de les problemàtiques d'ordre material, físic i ètic esdevingudes per la globalització de les economies i cultures, així com per les aportacions i teories educatives oriündes d'Amèrica i d'Europa; els sistemes d'ensenyament assumeixen les diferències entre grups socials, ètnics i les seves formes d'expressió, com un focus important, encara que no cèntric (Silva, 1998).

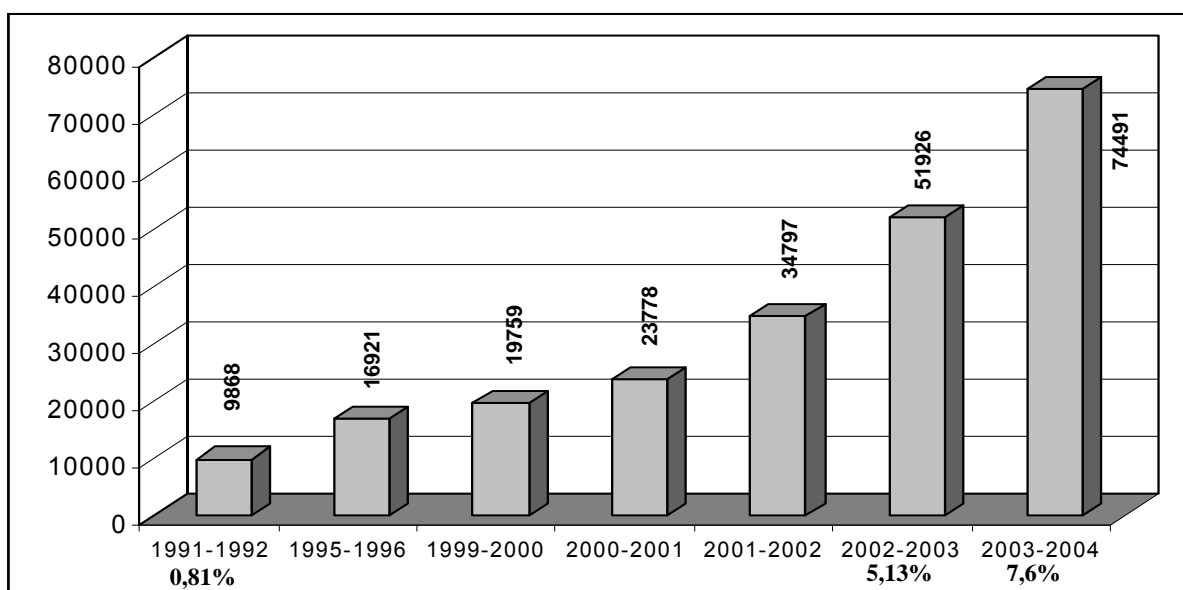
L'educació multicultural és una demanda social, i els seus objectius busquen la superació de desigualtats i la construcció d'un món cultural i ètnicament divers. Per tant, ha de comptar amb els professors, els orientadors,

els psicòlegs escolars, els alumnes i els seus pares. Un altre objectiu és el de reformar les escoles i altres institucions educatives, de tal manera que els estudiants oriünds de diferents grups racials, ètnics i de classe social, puguin experimentar la igualtat educativa. Això dóna lloc a una de les metes prioritàries en aquesta direcció, que és la d'afavorir els alumnes a adquirir coneixements, actituds i habilitats necessàries perquè participin d'una societat plural i democràtica i interaccionin i es comuniquin amb persones de diferents grups, a fi de crear una comunitat orientada vers la igualtat (Gadotti, 1993; Silva, 1998).

Segons Essomba (2002) l'educació per la diversitat cultural, tot i ser molt diversa en les seves múltiples experiències, es pot entendre a través de tres funcions bàsiques: **la transformadora** (entesa com interdependent dels sistemes educatius i de més sistemes socials en consens); **el control del procés** (a través de la retro-alimentació i de la flexibilitat), i **la funció prospectiva** (avaluació que permet establir nous objectius per la realitat que es pretén construir).

La diversitat ètnica i el pluralisme cultural fan necessari que, sigui quin sigui el camp d'actuació del professional de l'educació i/o de la salut mental en qualsevol institució que declari més o menys, estar compromesa a educar per la vida en societat, la tinguin en compte dins la seva formació o en qualsevol proposta d'educació per a la convivència (Silva, 1998). Encara que la pluralitat o la diversitat d'origen cultural de l'alumnat no sigui una realitat desitjada en tots els entorns nacionals o polítics (com per exemple en la realitat catalana o espanyola – OSPDH, 2006), es una realitat que existeix. I cada cop existeix més.

Segons dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2005), el nombre total d'alumnat estranger ha experimentat un increment considerable en els últims deu anys: al curs 1991-1992 hi havia 9.868 alumnes d'origen estranger sobre una població escolar total –ensenyament obligatori i postobligatori- de 1.218.879 i al 2003-2004, n'hi ha 74.491 sobre un total de 974.381, com es pot veure al gràfic 1.



Gràfic 1: Nombre total d'alumnes estrangers en el sistema educatiu català – 1991 a 2004.

Atesa la disminució de la població escolar global i malgrat les xifres absolutes, el percentatge s'ha multiplicat per 9 (ha passat del 0,81% al 7,6% global). Evidentment, ni el sistema educatiu, ni el sistema social global estaven preparats per un increment tan significatiu de la diversitat en la realitat cultural a Catalunya. I encara s'hauria de considerar un altre element important a afegir al complex panorama: les poques ganes d'augmentar els elements de diversitat cultural i la preocupació amb la mantenció d'un eix de conservació d'uns elements atribuïts com a centrals d'una identitat catalana – percebuda com “tradicional” – o “*de tota la vida*” (OSPDH, 2006).

Tot i que en xifres globals el percentatge encara és baix comparat amb altres estats europeus, si el flux immigratori continua amb el mateix ritme que en els últims anys, el curs 2005-2006 es podria assolir un percentatge proper al 10% en totes les etapes, que s'acostaria a la mitjana europea i aniria en creixent els propers cursos (Generalitat de Catalunya, 2005).

Evidentment, encara que en contra de les preocupacions "tradicionals" (la promoció de la identitat catalana a través, sobretot de programes d'immersió lingüística) del sistema educatiu català, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha desenvolupat una sèrie de programes i plans d'acció per atendre aquesta realitat mutant (Generalitat de Catalunya, 2005). S'han canviat part de les perspectives, sobretot les es refereixen respecte a l'ús del català com a llengua escolar i del paper que la llengua juga en els entorns educatius. Segons la postura oficial del Departament d'Educació, a través del "Pla per a la Llengua i la Cohesió Social":

Els centres docents han d'assumir l'acollida i la integració de l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació al sistema educatiu com una tasca bàsica i fonamental. Aquesta és una nova exigència educativa i social comuna a tots els països que formen part de l'Europa del benestar. Així mateix, els centres han de posar en marxa estratègies pedagògiques que atenguin les necessitats específiques d'aquell alumnat amb risc de marginació. Cal que l'escola converteixi aquests reptes en una oportunitat de millora de tot el sistema, que respecti la diversitat i que garanteixi la igualtat de totes les persones (Generalitat de Catalunya, 2005, p. 4).

Tot i que compost per paraules clarament inmerses dins d'un marc multicultural, les paraules no sempre es troben reflectides en la vida quotidiana de les escoles, i molts cops molt s'allunyen d'aquesta perspectiva, segons il·lustra una porció d'estudis en l'àrea (Carrasco, 2004 a, 2004b; Essomba, 2003; Jordán, 1994; Lalueza y Crespo, 1996; San Román, 1996). Aquesta contradicció es veu reflectida també en el propi pla d'acció desenvolupat pel

Departament d'Educació que, a la seva pàgina 3, quan justifica que la llengua és l'element identitari més important de la societat catalana, també afirma que encara existeixen moltes *“amenaces latents”* que: *“En l'actual context social es fa més evident encara l'enorme fragilitat de la llengua catalana”*. L'únic canvi social anomenat en el pla és l'increment de la immigració, és a dir, és l'element “oficialment” més amenaçador de la llengua i, en conseqüència, de la identitat i per tant, de “l'existència” de Catalunya.

Per més fatalista (i es reconeix, exagerada) que sigui aquesta anàlisi, connecta molt amb la percepció de bona part de la població local (OSPDH, 2006). Però com assenyalen Hagendoorn, Drogendijk, Tumanov i Hraba (1998), ni tots els diferents són igualment diferents. N'hi ha de més diferents i de més amenaçadors que altres. Segons Snellman i Ekehammar (2005) i Hagendoorn, Drogendijk, Tumanov, i Hraba (1998), les societats d'acollida (aquí parlem d'investigacions en diferents països europeus) perceben com a més allunyades i menys desitjables les persones pertanyents als grups culturals que identifiquen com a més allunyats dels seus. Aquesta distància en molts casos és directament influïda per aspectes històrics, ètnics i geogràfics compartits. Encara que no s'hagi trobat cap investigació que il·lustri de manera directa com identifiquen els grups ètnics minoritaris a Catalunya la seva població “autòctona”, hi ha dades que poden donar una idea de com succeeix aquesta valoració i quina és la realitat concreta amb que es troba la societat.

La graella 1 il·lustra la diversitat de l'alumnat estranger a Catalunya en el curs 2003-2004 (Generalitat de Catalunya, 2005).



Curs 2003-2004	Ed. infantil	Educació primària	ESO	Total alumnat estranger	% global sobre l'alumnat estranger
	Alumnat estranger	Alumnat estranger	Alumnat estranger		
Resta Unió Europea	911	1.834	1.048	3.793	5,6%
Resta d'Europa	1.234	2.872	1.929	6.035	8,9%
Magrib	4.735	8.768	5.607	19.110	28,1%
Resta d'Àfrica	1.045	1.399	442	2.886	4,2%
Amèrica del Nord	73	162	84	319	0,5%
Amèrica Central i del Sud	6.308	15.978	9.673	31.959	46,9%
Àsia i Oceania	782	1.747	1.484	4.013	5,9%
<b>Total alumnat estranger</b>	<b>15.088</b>	<b>32.760</b>	<b>20.267</b>	<b>68.115</b>	<b>8,4%</b>
<b>Total alumnes</b>	<b>187.368</b>	<b>362.872</b>	<b>257.031</b>	<b>807.271</b>	

Graella 1: Número d'alumnes estrangers en el curs 2003-2004 en Catalunya, segons l'origen.

Aquestes dades a més d'il·lustrar el número de "diferents", il·lustra la pluralitat que pot tenir aquesta diferència. El pla elaborat pel Departament d'Educació també il·lustra que el nombre d'alumnes de cada procedència ha sofert grans variacions; mentre alguns col·lectius han crescut poc, el procedent de l'Europa no comunitària s'ha multiplicat per set i el procedent de l'Amèrica Central i del Sud, que en el curs 2001-2002 ja havia superat lleugerament el del Magrib –que era el més nombrós–, en l'actual l'ha superat significativament (ha passat de 4.188 alumnes en el curs 1999-2000 a 31.959 en el curs 2003-2004).

### *1.3.2. L'escola reflexa la societat? Discurs social, prejudicis, estereotips i altres processos de fricció cultural.*

D'altra banda, entendre com valora la població aquesta realitat en el món escolar català no es fàcil i, inevitablement es caurà en certs reduccionismes. Tot i així hi ha investigacions que poden aportar elements que col·laborin en l'enteniment de com aquesta creixent realitat plural en les escoles (i en les altres esferes públiques) catalanes afecta la valoració que la societat fa de la diversitat cultural. Les dades de l'informe: "*Imagen mediática y opinión pública sobre la inmigración en España y Catalunya*" – Observatorio del Sistema Penal y Derechos Humanos de la Universitat de Barcelona (OSPDH, 2006) - il·lustren

com l'opinió pública distingeix molt clarament entre “estrangers”; els advinguts de l'Europa Comunitària, i “immigrants”, les persones advingudes de altres parts del món, sobretot de països entesos com amb menys possibilitats econòmiques que Espanya o Catalunya.

El mateix informe, per exemple, mostra el creixement de la “islamofòbia”, la indiferenciació o massificació de la immigració africana, o també, com il·lustren les paraules de l'ex-President de la Generalitat de Catalunya, Jordi Pujol que, a l'entrevista al diari ABC (04/05/2005) va afirmar que la immigració musulmana no valora l'occident. Més contundent encara va ser la seva desesperada petició als “catalans de tota la vida” que es mantinguessin fermes davant d'aquest perill, i que Catalunya perdés la seva identitat (OSPDH, 2006). L'informe també il·lustra com cada cop més el tema de la diversitat és entès com un problema o una preocupació per les societats espanyola i catalana, si es consideren les innumbrables enquestes d'opinió pública publicades a la premsa local i estatal.

Evidentment això es reflecteix en l'entorn educatiu o, es relaciona amb ell que es viu en ell. Però hi ha un grup més clarament identificat i que inclús pot ser entès com a culturalment més llunyà que molts grups d'immigrants dins de l'escola: aquests, evidentment, són els gitanos.

Però aquestes diferències no hi són d'ara. Encara que no puguin ser entesos com “catalans de tota la vida”, dins de l'accepció de l'ex-President Jordi Pujol, citat abans, segons alguns estudis (San Román, 1996, Generalitat de Catalunya, 2005b), la presència gitana a Catalunya està registrada per primera vegada en el segle XV. Tot i així, després de cinc segles, encara es vist com un grup minoritari, amb un intens rebuig dins de la societat espanyola

en general. Rebuig encara més important que la major part del grups immigrants, entesos com a “nouvinguts” tot i que sigui la minoria ètnica més important d’Espanya, demogràfica i simbòlicament (Rodríguez-Bailón & Moya-Morales, 2003; Rueda & Navas, 1996).

Així doncs, si no es una qüestió de temps, serà una qüestió del número? Segons les dades de referència de la Generalitat de Catalunya – Departament de Benestar i Família (2005b), la població gitana de Catalunya s’apropa als 53.000 integrants, o gairebé 8,4% de la població general de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2005b, p. 17). Però si fa més de V segles que són a Catalunya, i són gairebé el 8,4% de la població, per què es destaca tant la seva diferència?

Segons moltes teories de la psicologia social (tal com la de la identitat social de Tajfel), la similitud entre els valors pot ser percebuda com a amenaçant per a aquells grups que vegin reduïda la possibilitat d’aconseguir una identitat social distintiva amb relació a certs exogrups (Tajfel & Turner en Rodríguez-Bailón & Moya-Morales, 2003). Per tant, si es segueix aquesta perspectiva, és justament la poca diferència “explícita” la que genera la necessitat de creació de marcadors “implícits” que diferencien els espanyols/catalans gitanos dels no gitanos. Segons la investigació duta a terme per Rodríguez-Bailón i Moya-Morales (2003) en l’entorn andalús, per exemple, no s’identifiquen diferències significatives entre els gitanos i no gitanos quant a valors com tradicionalisme, hedonisme, conservadorisme o estimulació, encara que la població universitària d’aquella autonomia segueixen percebent els gitanos com a molt diferents dels no gitanos.

Si ens apropem més de la realitat educativa de la població gitana a Catalunya es pot començar per la postura oficial:

La situació educativa entre la població gitana a Catalunya es complicada i preocupa tant l'Administració pública com famílies i professorat. (...) Les persones gitanes no troben reflectida la seva identitat, en forma de currículum, en forma de professorat o en la gestió i organització dels centres. No es planteja una educació multicultural adreçada a la diversitat de col·lectius (Generalitat de Catalunya, 2005b, pp. 135-136).

Aquestes afirmacions, presents en "l'Estudi sobre la població gitana de Catalunya – Informe final", promogut pel Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya (2005b), donen la idea central del "problema" gitano a l'escola catalana. Encara que representin un 8,4% de la població general de Catalunya, la realitat a l'escola, segons la Diputació de Barcelona (2000) és una mica diferent, un cop que les dades d'aquesta institució, a l'any 2000 il·lustraven que la població gitana a l'educació infantil era del 1,42%, en l'educació primària un 1,45% i 0.60% dels alumnes globals matriculats en l'educació secundària obligatòria, a la ciutat de Barcelona (Diputació de Barcelona, 2000, pp.189-191). Així doncs, si en la societat general la població gitana es troba rebutjada, a l'escola, el risc d'exclusió sembla ser encara més preocupant.

Parlant de l'ètnia gitana, segurament no podem parlar d'un procés d'aculturació neta i ràpida en cap sentit. Aquesta minoria ètnica catalana sempre s'ha mostrat molt resistent a la dominació de tota mena, inclosa la cultural. De vegades aquesta postura també va allunyar encara més les fronteres culturals entre els grups. Aquesta postura de resistència, sumada a la postura d'exclusió i prejudici de la cultura majoritària van resultar en l'exclusió del contingent gitano de la cultura escolar.

Efectivament, fa relativament poc temps que els nens i nenes gitanos formen part, efectivament, de la realitat escolar. Per la seva novetat, en comparació amb els anys d'allunyament, la realitat gitana a l'escola encara es molt experimental. No hi ha un consens en el fet d'apropar-se a les seves necessitats, la valoració de la seva cultura i la comprensió dels seus itineraris educatius i processos propis de construcció del coneixement. El discurs educatiu, moltes vegades, no té correlació amb la pràctica a les aules.

De totes maneres, encara que els professors i professores eviten més o menys acuradament (de bona gana uns i de mala uns altres) qualsevol al·lusió que pugui considerar-se racista o discriminatòria, l'observació de les classes generen abundants situacions de senyalaments de la seva etnicitat, predominantment vinculada als estereotips més durs (Fernández-Enguita, 1999).

Segons el mateix autor, és molt poc probable que un nen o nena gitana passi per l'escola sense que algú atempti contra la seva dignitat. Això vol dir que l'escola sigui pitjor que altres escenaris socials, però els nens i nenes són més vulnerables en ella. Segurament tenen més probabilitats de topiar amb el racisme, la intolerància i els prejudicis en qualsevol altre entorn, a la seva edat (Fernández-Enguita, 1999). En l'empeny d'escolaritzar la població infantil gitana, hi ha el convenciment de que, en última instància, la cultura majoritària és superior a la seva i que això seria una accepció reconeguda pels gitanos. Però no s'ho creuen. Ni tampoc creuen els mestres que les diferències culturals del grup gitano (o d'altres minories) mereix alguna atenció especial, o més adequada a la seva realitat cultural, o fins i tot una atenció personalitzada.

El més comú no es una afirmació de les excel·lències de la diversificació o l'individualització, sinó simplement ignorar les diferències (Fernández-Enguita, 1999) i mantenir "l'equilibri" "d'abans". Evidentment la imposició de la presència dels gitanos en el món escolar es veu com un "problema".

Segons San Román, Carrasco, Soto i Tovías (2001), el principal "problema" no és altre que la "monoculturalitat autoritària i dogmàtica" de tots els variats signes que impregnen almenys un gran nombre d'escoles i centres educatius – en pensaments i actituds – generalment difosus i confusos, si no inconscients. Dintre de les "façanes" que la "*monoculturalitat autoritària i dogmàtica*" al que es refereixen San Román, Carrasco, Soto i Tovías (2001) pot adoptar, el prejudici i els estereotips, l'ús de la llengua catalana a l'escola, així com el discurs del professorat vers la diversitat cultural són dels més importants per l'enteniment de les relacions del món escolar amb la cultura.

Un fenomen observat en moltes societats on hi ha un creixement de la diversitat cultural, és el desenvolupament de noves formes d'expressió de prejudicis, estereotips i jerarquització ètnica (Snellman & Ekehammar, 2005). El món de l'educació no és pas diferent.

El prejudici, segons Gaines Jr.(1995), pot ser entès com una distorsió que té les seves arrels en la falibilitat de la percepció humana, o del procés cognitiu que genera un pensament "malalt" vers als altres, sense justificants suficients. Tot i així, el prejudici s'entèn com més "afectiu" que els estereotips (Snellman & Ekehammar, 2005).

L'estereotip pot ser vist com un *flash* cognitiu activat automàticament per jutjar les informacions que es té sobre els altres grups socials, amb una forta resistència al canvi i a les evidents contradiccions (Snellman & Ekehammar,

2005). Les creences personals i la seva pròpia superioritat cultural, l'etnocentrisme i els estereotips poden generar una classificació jeràrquica dels altres grups socials, segons la seva desitjabilitat social, el seu status socioeconòmic o la por de la pèrdua d'un status social superior per part del grup al que identifica com a seu (Snellman & Ekehammar, 2005; Hagendoorn, Drogendijk, Tumanov & Hraba 1998; Rodríguez, Coello, Betancor, Rodríguez & Delgado, 2006, Dambrun & Guimond, 2004; Matera, Giannini, Blanco & Smith, 2005).

Això es reflecteix amb una tendència comuna a moltes societats europees i té una repercussió molt greu en l'entorn educatiu, un cop que les mateixes investigacions assenyalen que hi ha un jerarquia compartida en moltes societats europees que situen els nord- europeus al cap de llista, seguits pels europeus del est i del sud, els sud i centre americans, els asiàtics i els africans, a la base de la llista (Snellman & Ekehammar, 2005; Hagendoorn, Drogendijk, Tumanov & Hraba 1998). La preocupació que aquesta "llista" genera és que els grups d'aquesta llista que estan posicionats com els més allunyats de "l'ideal" europeu, són justament els més nombrosos. Però algunes investigacions (Rodríguez, Coello, Betancor, Rodríguez & Delgado, 2006; Rodríguez-Bailón & Moya-Morales, 2003; Rueda & Navas, 1996; Matera, Giannini, Blanco & Smith, 2005) indiquen que els gitanos, són vists com encara més allunyats d'aquest ideal cultural europeu contemporani. Evidentment hi ha grups i grups i la jerarquia, o la distància entre els diferents pot ser molt diversa.

Hi ha grups que estan menys "protegits" del prejudici o, almenys de la seva manifestació explícita. Si comparem dos "pobles de diàspora", per exemple, s'observa que els jueus són molt més protegits de manifestacions explícites de prejudici o discriminació que els gitanos, que encara avui

s'apropen als mateixos nivells de infra-humanització d'abans de la Segona Guerra Mundial (Dambrun & Guimond, 2004).

La infra-humanització, un procés pel qual es priva als altres de característiques que percebem com humanes, ha estat recentment revalorat i incorporat al estudi del biaix intergrup al través de la atribució diferencial de sentiments (Rodríguez, Coello, Betancor, Rodríguez & Delgado, 2006). Les persones solen reservar pel seu grup els sentiments (emocions enteses com a humanes), mentre que es mostren reticents a atribuir-les al exogrup. En resum, la condició d'humà ve determinada no només per qualitats com el raonament o el llenguatge, sinó també per la capacitat de provar sentiments.

Les investigacions en els temes que envolten el prejudici i el racisme, diuen que davant de condicions en què els grups se senten amenaçats d'alguna manera, aquells que se senten molt identificats amb el seu grup devaluen més al exogrup que aquells que se senten poc identificats.

Més concretament, hi ha dos factors apuntats com importants per considerar el tema del prejudici i del rebuig vers l'exogrup: la ambigüïtat de la informació sobre el grup amenaçant i el grau d'empatia amb els membres de l'endogrup en situació potencialment conflictiva amb membres de l'exogrup. Les avaluacions més perjudicades dels exogrups es fan quan hi ha menys precisió en les informacions obtingudes de l'exogrup i quan l'individu es veu forçat a emetre un judici i només disposa d'informacions incompletes i així fa ús d'informacions estereotípiques (Rodríguez, Coello, Betancor, Rodríguez & Delgado, 2006).

S'entén aquesta posició des d'una perspectiva dels estereotips i prejudicis perquè - i com indiquen les investigacions de Rodríguez, Coello, Betancor,



Rodríguez i Delgado (2006); Rodríguez-Bailón i Moya-Morales (2003); Rueda i Navas (1996) i Matera, Giannini, Blanco i Smith (2005) - no troben lloc en evidències concretes, ni en marcadors més "subjectius" com poden ser entesos els valors, les normes i les pautes educatives.

I això, tenint en compte que moltes de les investigacions mencionades han estat realitzades amb població universitària, entesa normalment com de les més "obertes" a la diversitat cultural. Tot i que les premisses epistemològiques d'aquestes investigacions s'allunyen de la proposta que es desenvolupa aquí, serveixen com a elements de reflexió de com poden presentar-se les relacions interètniques a la societat catalana d'avui, especialment en l'entorn educatiu.

L'educació, considerant les relacions interètniques, s'ha d'encarar com un procés sistemàtic. Es tracta d'un procés que ve marcat pel ritme de canvis esdevinguts en la convivència, en el dia a dia, en l'ambient de companys i la igualtat, on hi ha exposició, interpretació de significats, resignificació d'idees, projectes, postures i valors. Ha de ser una experiència deliberadament elaborada per tots els participants, que parteixen d'un objectiu expressat conjuntament, que en aquesta situació, és el de combatre les discriminacions i el racisme (Silva, 1998). No sempre l'avaluació política o, els discursos de fa 30 anys poden servir per fer front a la realitat d'avui.

Tota aquesta discussió té encara més sentit si es pensa en quant (i com) aquesta temàtica guanya espai als medis informatius. Cal entendre millor els fenòmens d'encontre i desencontre cultural, així com les seves implicacions en els processos identitaris (OSPDH, 2006). El discurs social, té grups d'actors molt diferents i amb implicacions directes molt diferenciades quant a la influència en el marc educatiu. Un segment social clau, és el dels educadors;

directament implicats en els processos de multiculturalitat a l'escola. Si es considera que els mestres i educadors s'apropen més al discurs social negatiu cara a la multiculturalitat i no al discurs acadèmic marcat per una forta defensa de la diversitat cultural. Els educadors són peces clau per a una educació de qualitat i, en el cas de la educació intercultural, això no és pas diferent (Jordán, 2002).

### *1.3.3. Un discurs més que acadèmic: els docents i les estratègies polítiques i pedagògiques per tractar el "problema" multicultural.*

Hohl i Normand (2003) en les seves investigacions en la realitat canadenca del Quebec (un altre entorn marcat per la discussió de l'ús de la llengua a l'escola en entorns bilingües), han identificat en el discurs dels mestres, quatre tipus bàsics de tipologies discursives en relació a alumnes d'origen immigrant o d'altres grups minoritaris històricament instal·lats en aquella regió. Per les semblances de les situacions macrocontextuals en el camp cultural que comparteixen Catalunya i Quebec, pot resultar interessant una major aproximació als seus resultats.

El primer tipus de discurs identificat pels autors és el d'**acomodament obert**, on el professor o professora jerarquitzava les seves pertinences d'identitat i en el terreny de l'escola, en situació educativa, posa en evidència la seva identitat docent. Es tracta d'una persona que dóna una definició precisa de la seva missió professional de formar alumnes com a subjectes autònoms, en col·laboració amb els pares i mares que ell o ella considera també com a subjectes i que tracta com a interlocutors de ple dret. No deixarà que la influència de les seves altres dimensions identitàries actuï en detriment de la

seva responsabilitat professional, definida abans de res per l'interès del nen o nena (Hohl & Normand, 2003).

El tipus **acomodament educador** de pares o mares, correspon a una professora o professor que també posa en evidència la seva identitat professional, de la que té una gran consciència i que comparteix amb un equip o cos professional de col·legues. Afirmar la seva competència i no tem l'intercanvi amb el pare o mare de família. Es tendeix a percebre a aquest últim com a “desfasat” o “lluny de la modernitat” pel seu paper, sovint per una immigració recent o per una situació de pobresa, però no únicament.

El tipus **resistent amenaçat** correspon a un professor o professora portador d'identitats flotants i fràgils en les que de vegades es barregen els referents professionals i els referents nacionals. És aquest el que posa més en evidència el caràcter dividit de la societat, ja que col·loca gairebé sistemàticament la qüestió de l'articulació entre la funció del professor o professora com a representant d'una institució d'Estat, lligat a una nació i promotor d'una llengua, i la de pedagog, centrat en els nens i nenes com a individus. Parlarà amb més facilitat “d'immigrants” i “gitanos”, que no de pares o mares de família i els anomenarà gairebé sempre en plural.

El tipus **resistent autoritari** es defineix en primer lloc per la seva identitat nacional. A primera vista, aquest no sembla tenir la tensió o la inseguretat que engendra, pel tipus precedent, la divisió de la societat. Solament la seva agressivitat i el seu tancament a tota discussió sostenen la hipòtesi d'una reacció defensiva enfront una d'amenaçada. S'inscriu en “un nosaltres” nacionalista, a punt per la confrontació amb “ells”, aquests immigrants, fins i tot aquests “invasors” que no assimilen ràpidament la nació que vol rebre'ls bé.

Menys agressiu o agressiva cap als alumnes que cap als pares o mares, els veu com a individus a punt per a ser socialitzats en una nova pertinença.

Aquests tipus de discursos potser tenen sentit en una anàlisi del discurs docent en una realitat catalana. Segons Jordán (2002), analitzant la realitat educativa catalana, fa deu anys enrera, molt pocs professors tenien a la ment un lloc per a una educació que contemplés la diversitat cultural. Avui en dia segurament, el número de professors que es *preocupen* pel tema de la interculturalitat (sigui la motivació que sigui) és alt.

El panorama és complex. Segons el mateix autor, molts educadors que han estat formats per atendre grups d'alumnes relativament homogenis solen percebre la presència d'alumnes de grups culturalment minoritaris com un *problema* més a la ja extensa i freqüentment assumida atenció a la diversitat. Entretant la vivència problemàtica del multiculturalisme escolar és més intensa justament en aquells professors que han adquirit una consciència idealitzada de les possibilitats que l'educació intercultural admet (enriquiment recíproc, o valoració de les diferències). Això passa per una formació superficial, desequilibrada i romàntica (Jordán, 2002). La conseqüència d'aquest fenomen sol ser una orientació pessimista, recelosa i defensiva.

Una altra situació recurrent és la de la sensibilització esbiaixada, que Jordán (2002) anomena educació intercultural *light*, on es cultiven (tant en el currículum com en altres moments de la vida escolar) alguns aspectes molt puntuals (de vegades espectacularment folklòrics) relacionats amb la diversitat cultural del centre. Segons l'autor, dins de la premissa del "fent bé i fent poc", on de fet creuen estar fent una educació intercultural. Tant com la versió *light*, també es freqüent la direcció negativa, on es dóna a l'educació intercultural un

paper secundari a la vida escolar que pot arribar a l'expressió subtil d'activitats que menys valoren els alumnes i les cultures diferents.

Tot i això hi ha escoles i professors amb una concepció exemplar de la multi o interculturalitat, realitzant un treball equilibrat, compromès, on harmonitzen la visió pràctica, equitativa i raonablement universalista (Jordán, 2002). La perspectiva de Jordán (2002) justifica aquestes postures entenent que la multiculturalitat social i escolar no es *per se* un *problema*; però si que es pot viure com a tal, amb símptomes d'ansietat i d'imptència professional per part de professors que es senten sols, poc formats i sense ajuda cara a una realitat nova i temerosa. El *problema* es presenta evidentment, amb més gravetat quan a més, aquest nou tipus d'alumnat arriba en un número abundant, amb poca escolarització prèvia, amb difícil comunicació amb les famílies, pertanyents a moltes nacionalitats diferents i, sobretot si es concentra en escoles marginals com la que s'estudia en aquesta investigació (Jordán, 2002).

Un altre element molt important i, molts cops present en el discurs docent és l'ús de la llengua en els entorns educatius catalans. Pels que no viuen o conviuen directament amb la realitat d'aquest entorn, pot semblar que aquesta sigui una qüestió menor. Però no sembla ser així. Sembla que encara avui el discurs de la fragilització de la llengua i de la identitat catalana troba en les minories – sobretot aquestes, com la gitana amb una important resistència a l'assimilació – un “boc expiatori” més que convenient.

La llengua juga diferents rols en la definició i en la formació dels grups ètnics, a tal punt que es pot definir la identitat en termes com etnolingüística, tal com proposen Lapresta i Huguet (2004). Aquest procés, molt intens en

determinats entorns, sorgeix de les relacions intergrupals entre els grups etnolingüístics. L'anàlisi que fan Hohl i Normand (2003) dels principals elements constituents de la identitat i d'assenyalament de les diferenciacions entre subgrups culturals en societats plurals i dividides (com són el Quebec, Irlanda del Nord, Bèlgica i Catalunya), identifica l'ús de la llengua com el principal marcador identitari català. En aquest sentit, es pot entendre també que el col·lectiu de professors i professores, com a grup social, està associat amb "el treball" de construcció de la identitat nacional catalana, que s'efectua intensament a través de les institucions públiques, després del restabliment de la Generalitat de Catalunya, amb la fi del règim franquista (Hohl & Normand, 2003).

El concepte de "societat dividida" tracta de caracteritzar els contextos on la identificació d'un grup majoritari clarament dominant es difícil. Una situació semblant pot resultar quan dos o més grups, amb interessos divergents, es troben en una relació de poder pràcticament equivalent, que els fa igualment capaços o incapaços de controlar l'Estat i la definició de la "nació". Una segona variant, que presenta una situació menys conflictiva, almenys mentre un dels grups no tracti de qüestionar el *status quo*, sobrevé si aquests grups comparteixen les esferes de poder paral·leles i es reserven els espais geogràfics, institucionals i simbòlics relativament hermètics que minimitzen els contactes interètnics (McAndrew, 2003).

A Catalunya, encara que s'imposi un debat més profund, sembla que la situació de diglòssia difosa en l'eix d'una gran majoria de la població, contribueix cap a fronteres ètniques més confoses i menys permanents que en altres contextos d'ambigüitat de domini ètnic, tal com passa a Irlanda del Nord, Bèlgica i el Quebec (McAndrew, 2003).

En realitat, el context català podria ser caracteritzat més com una societat amb ambigüitat de predomini lingüístic, perquè no oposa sempre grups clarament definits en termes ètnics. Tot i així, la identitat dels grups en competició és molt marcada per l'ús de la llengua, que té un paper fonamental en el cas català. Segons McAndrew (2003), els catalans de identitat catalana parlant, actualment són demogràficament minoritaris, encara que dominants en el terreny econòmic.

A Catalunya hi ha un sistema escolar relativament unificat on castellanoparlants i catalanoparlants coneixen un espai de socialització comú. Això, evidentment, sense considerar aquí el fenomen creixent de sorgiment de escoles *ghetto* en la realitat actual (McAndrew, 2003). La societat catalana, així com algunes esferes de la seva funció pública, estan travessades per definicions diferents, fins i tot conflictives de la identitat catalana i dels pobles o comunitat que formen aquesta "nació" i, l'ús de la llengua sembla ser un dels pocs marcadors acordats, almenys dins del grup cultural majoritari (Hohl & Normand, 2003).

L'atracció que manifesten els immigrants i, sobretot la minoria gitana per l'univers castellà parlant, provoca un sentiment de fragilitat quant al manteniment i al desenvolupament de la capacitat d'afirmació d'una Catalunya "catalana". Per raons tal com a d'aquesta "amença", resulta molt difícil pel grup de catalans d'etnicitat catalana catalanoparlant (el grup políticament majoritari), assumir un status doble i contradictori de grup dominant i dominat. Dominant en relació a aquests grups minoritaris, que no tenen les mateixes possibilitats de ciutadania plena i dominats (àdhuc que moltes vegades de manera exageradament victimitzada) per un context major espanyol, castellanoparlant.

Aquesta amenaça pot manifestar-se a través de diverses posicions que poden es poden posicionar en un *continuum*, anant des d'una visió impregnada de moderació, sobre les condicions d'acollida necessàries per a la integració dels immigrants i minories en una nació inclusiva i diversa, encara que catalanoparlant, a manifestacions de replegui identitari, ocasionant actituds d'exclusió cap als immigrants i minories que no donin mostres d'una aculturació lingüística i cultural neta i ràpida (Hohl & Normand, 2003).

Les provisions escolars de la Llei de Normalització Lingüística catalana tracten de modificar la dinàmica sociolingüística existent, amb l'augment de l'estatus del català com a llengua d'ensenyança i comunicació (McAndrew, 2003). Totes les temptatives d'utilitzar de l'escola amb fins de modificació de les relaciones ètniques tenen, sense dubte, un punt en comú: la tendència a donar lloc, quant a la seva pertinència o als seus resultats, a preses de posició basades sobretot en les orientacions normatives o ideològiques del seus partidaris o detractors, igual que a una avaluació rigorosa de les seves conseqüències positives i efectes perversos.

S'ha de reflexionar sobre la relació que hi ha entre la línia política, marcada pel Departament d'educació de la Generalitat de Catalunya, i la pràctica pedagògica quant a l'ús de la llengua catalana i de la resta de llengües que es troben actualment a les escoles del territori català.

En les pràctiques actuals, amb fortes tendències assimilacionistes en determinats aspectes, com en el cas de l'ús de la llengua, es valoren les situacions educatives en relació a una perspectiva política (identificada amb determinats valors i discursos ja comentats) i no pedagògica, o psicològica.



L'ús de la llengua, i especialment en l'entorn català, també reflecteix la identitat i les seves possibilitats d'adaptació (aquí entesa sota una perspectiva sistèmica) en un entorn específic. Es pot ser català i no voler parlar aquest idioma? El castellà també és un idioma de Catalunya? Quins són els criteris per a que es consideri algú com a català?

Aquestes preguntes, reflecteixen una discussió important que, d'alguna manera, es pot sentir quan s'entra en contacte directe amb la realitat presenten a les escoles catalanes. Com valorar la resistència a l'ús del català? És el català una llengua que s'ha de "protegir", sota qualsevol perspectiva?

Cal però, que s'aturi i es reflexioni en relació al poder que s'exerceix des de determinades posicions polítiques en el camp de la educació. Quina és la relació que hi ha entre el nivell polític i els agents educatius que treballen a la pràctica? Hi ha algun diàleg entre ells? Existeix un marge de maniobra real?

La política educativa relativa a la educació plurilingüe existent a Catalunya ha estat definida per part del govern autonòmic català, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Aquest, com a conseqüència de tot un determinat context sociohistòric i cultural, va plantejar un sistema educatiu organitzat segons els paràmetres de l'educació bilingüe de manera que tot l'alumnat, independentment de la seva llengua familiar, al finalitzar l'ensenyament obligatori, aconseguís un bon coneixement de llengua catalana i castellana (Vila & Siqués, 2005). Així, va posar en marxa programes d'immersió lingüística i programes de manteniment de la llengua familiar, tot i que, com comentarem a continuació, en alguns casos aquests programes prenen una forma més propera als programes de submersió lingüística (Vila, 2005).

Els programes d'immersió lingüística persegueixen l'objectiu del bilingüisme i el biculturalisme, tot i que són models pensats pels grups majoritaris i amb més poder polític, en aquest cas el grup nacionalista català. Aquests programes es caracteritzen bàsicament, per l'ensenyament de la majoria de les matèries escolars a través de l'anomenada L2 (la segona llengua, llengua dominant, en aquest cas el català), tot i que en algunes implementacions del programa és possible que certes assignatures es duguin a terme amb la L1 (pròpia de l'alumna o llengua dominada). Altres trets característics d'aquests tipus de programa són la participació voluntària per part dels estudiants, així com el prisma de la perspectiva instrumental i comunicativa del llenguatge, per damunt del mateix aprenentatge. En aquest sentit s'aborda l'adquisició del llenguatge des d'una perspectiva comunicativa en la que tots els professors són bilingües i comprenen les dues llengües (o més) presents en el context escolar. Un dels aspectes rellevant d'aquests models és la possibilitat de negociar el sentit del que s'escriu, del que es parla, ja que en teoria l'ús del llenguatge es fa en termes de contextualització i descontextualització.

Aquest plantejament responia a la realitat bilingüe de l'alumnat als anys 1980. Els resultats d'aquests programes han sigut positius (per una revisió veure Vila, 1995). No obstant, els programes d'immersió lingüística són un bon instrument per aprendre una llengua quan aquesta no té presència en el medi social i familiar de l'alumne, però en cap cas són un instrument per modificar la llengua pròpia de l'alumne o "restablir" una suposada homogeneïtat identitària basada en la llengua de l'escola (Vila, 2000)

D'una banda, es troba el cas de l'alumnat d'entorn social i familiar que té com a llengua predominant el castellà. En alguns casos, la dubtosa

implementació idònia dels programes d'immersió lingüística i l'atac identitari que representa la imposició d'una llengua amb un determinat poder, provoca una actitud de rebuig envers la llengua catalana i, consegüentment també, envers la pròpia institució escolar. En estudis de Baker (1992), s'ha posat de manifest el paper capital de les actituds lingüístiques en el fracàs final de qualsevol acció educativa bilingüe. És ja clàssic l'estudi de Lambert (1969) en el que mostra que el tipus de motivació del subjecte determina el seu grau de competència lingüística. Nombrosos estudis han posat de relleu l'estreta relació existent entre el rendiment en una segona llengua i les actituds favorables cap a la cultura i el grup que aquesta llengua representa (Huguet, González & Lapresta, 2004).

D'altra banda, la realitat lingüística familiar de l'alumnat a Catalunya s'ha modificat notablement els últims anys. La diversitat lingüística ja no és d'origen català i castellà, sinó que hi ha present moltes més llengües. Així, les condicions d'escolarització d'alguns alumnes responen a una situació diferent a la que es va dissenyar en els actuals programes d'educació bilingüe (Vila & Siqués, 2005). Actualment doncs, no es compleixen, com a mínim, dos requisits bàsics lligats al model d'immersió lingüística: la voluntat de l'assistència i un professorat bilingüe (amb coneixement real del català, aquest sí que està assolit pels professionals de l'educació, i, especialment, de la llengua familiar dels alumnes nouvinguts).

Sembla doncs, que en el cas català es parlaria de programes de submersió, típics de les polítiques més assimilacionistes, l'exemple més clar és el cas de França. Els programes de submersió es caracteritzen, de forma bàsica, per un ensenyament generalitzat en la L2, deixant completament de banda la llengua nativa. Els alumnes, doncs, no duen a terme un procés

d'aprenentatge i assimilació de la L2, sinó que l'aprenen al mateix temps que han de fer front al aprenentatge dels nous continguts. Així, molt possiblement, aquest tipus de model pot portar al semilingüisme. En aquest cas els subjectes aconseguixen un baix nivell en les dues llengües, aquest fet té efectes cognitius negatius en les altres competències dels alumnes.

Un dels aspectes claus per a la comprensió d'aquestes propostes és el model de societat que es presenta, com a base de les polítiques educatives actuals, a Catalunya. Ens trobem amb una política educativa que afronta el repte de la diversitat de referents culturals amb una proposta assimilacionista, en la major part dels casos. Es planteja, doncs, una conversió dels diversos referents culturals de les diferents minories al referent políticament identificat com a majoritari.

Evidentment l'aposta pel bilingüisme és més factible, més possible d'intentar aplicar que una proposta de pluralitat lingüística escolar a l'estil canadenc (Coelho, 1998). Però aquesta proposta tampoc no està exempta de riscos socials, ni tampoc pot ser entès com una "caritat" del grup majoritari cap als grups culturals minoritaris. La realitat canadenca ha assumit, des de sempre, el pes de la multiculturalitat a la formació del seu Estat, a més de promoure l'immigració encara avui i d'encoratjar el manteniment de la pluralitat de les llengües advingudes de l'immigració, així com promoure el ple manteniment i la comprensió de les respectives arrels culturals (Curdt-Christiansen, 2006).

És important tenir en compte que el coneixement de la llengua es una condició per l'aprenentatge, un preàmbul a l'accés al saber i un pont per l'obertura a les persones i a les cultures. Per adaptar-se a un sistema

pedagògic multilíngüe, el nen o nena ha de disposar d'una gran maduresa cognitiva, perceptiva, emocional i psicològica (Frisch-Desmarez & Vervier, 2003).

La situació es complica quan els pares són originaris de cultures diferents, i cadascú un pot parlar en una llengua a casa, o a través d'una tercera comuna a tots. Encara que el bilingüisme suposi el desenvolupament d'una major flexibilitat cognitiva (Frisch-Desmarez & Vervier, 2003), això sempre suposa un cost emocional molt alt per el nen, la seva família i el seu entorn educatiu. Segons les investigacions analitzades per Frisch-Desmarez i Vervier (2003), el nen bilingüe desenvoluparà un sistema de regles comú per les dues llengües a més d'una separació operativa en dos sistemes, un per a cada llengua, a través de les regles particulars de cada una. Tot i així, sembla ser que els nens i nenes saben, a molt poca edat, la "llengua de l'escola" de la "llengua de casa"; la primera quedarà reservada als dominis de la cultura i del saber acadèmic, i la segona serà la més funcional en l'àmbit quotidià.

També és cert que en moltes ocasions aquesta situació de bilingüisme pot generar un rebuig vers la llengua "materna" (o de casa), sobretot en situacions on aquesta és poc valorada per l'escola, o identificada amb els grups minoritaris de la societat, generant així importants riscos en les relacions socials familiars i comunitàries, a més de la identitat personal (Frisch-Desmarez & Vervier, 2003; Berry, 2001; Sarriera, Pizzinato & Rangel, 2005).

Però sota les perspectives més assimilacionistes dutes a terme per la administració catalana, no hi ha espai per la manutenció de les diferències, i això és especialment cert en un espai institucional com l'escola. El que es pot percebre en les normatives és que, tot i que oficialment hi hagi un discurs de

pluralitat i, en alguns casos, un esforç per treballar des de models interculturals, les escoles estudiades sembla que encara no són capaces realment d'apropar aquest discurs a una pràctica de major acceptació de la pluralitat cultural existent. Aquesta acceptació hauria de suposar que la diversitat no és una etapa de transició fins una incorporació total i passiva dels valors identificats amb la cultura políticament majoritària, sinó una realitat que s'imposa a la contemporaneïtat d'un món globalitzat.

Intentar esborrar les diferències (com ja s'ha intentat fer en altres moments històrics en aquest país, encara que en direcció contrària), només garanteix la pèrdua. La pèrdua, per part de la cultura políticament majoritària, de possibilitats diferents de créixer, de dialogar, de veure, en fi, d'ésser al món.

Considerant aquest panorama i basat en els suposats teòrics aquí presentats, es considera important situar com el Grup DEHISI ha desenvolupat la seva activitat investigativa en aquest entorn, com maneja els referencials teòrics aquí presentats i com aquesta trajectòria ha influenciat en el disseny i en el desenvolupament d'aquesta investigació.

#### ***1.4. El teatre - La Cinquena Dimensió: de la perspectiva global a la realitat local.***

La Cinquena Dimensió és una proposta per a crear entorns per un aprenentatge significatiu, col·laboratiu i integrat a la cultura i als referencials dels entorns on s'estableixen . La principal font d'inspiració d'aquest model és el psicòleg Lev Vygotsky, un dels referents de les tradicions teòriques i històrico culturals i de la Psicologia Cultural.

A la 5D, l'aprenentatge consisteix en explorar, crear, imaginar, jugar, reflexionar... col·laborant en activitats significatives. Els entorns 5D es recolzen en artefactes per tal de facilitar diverses formes de comunicació i activitats d'aprenentatge, a la vegada que generen idees i dissenys per nous artefactes, així com per construir un espai de proves. La comunicació oral i escrita és un element fonamental, ja que constitueix la base pel diàleg entre grups diferents de participants, com per exemple entre els nens i nenes i els estudiants universitaris.

Així doncs, el model 5D, consisteix en l'ús de diferents recursos informàtics i telemàtics mitjançant la col·laboració d'experts i aprenents amb rols flexibles, atorgant als participants diverses possibilitats de decisió en la realització de tasques. Aquest model ha estat dissenyat pel Laboratory of Compared Human Cognition i desenvolupat per diversos equips de les universitats de Califòrnia (UCSD i UCLA), Colorado, Miami, Copenhaguen, Blekinge (Suècia) i la Universitat Autònoma de Barcelona.

Encara que no hi hagi molts paràmetres de comparació, els resultats sobre l'ús de l'ordinador en processos educatius que més impressionen als docents nord-americans, són justament els de caràcter social, els canvis registrats en les interaccions a classe i en l'autoestima dels alumnes (Crook, 1998).

En la seva forma original, consisteix en una activitat guiada per la representació d'un "laberint" que connecta diverses habitacions. En cada una d'elles hi ha una o varies propostes d'activitat. Aquestes, poden ser jocs educatius, però també propostes per a l'ús creatiu de diverses eines com la

fotografia i el vídeo digital, software per a presentacions, pàgines *web*, *wikis*, o qualsevol eina orientada a un ús educatiu.

Es pot promoure l'aprenentatge cooperatiu perquè doni suport al desenvolupament cognitiu individual o perquè el món exterior a l'escola recompensi aquestes destreses, però també podem afavorir-lo perquè es creu, sense més, que l'activitat intel·lectual conjunta sigui una dimensió satisfactòria de l'experiència humana (Crook, 1998).

La relació entre els participants es basa en la col·laboració, i a tots se'ls reconeix la competència i el poder de decisió. Aquesta filosofia d'aprenentatge col·laboratiu es manifesta en l'estructura del laberint, on es poden prendre diferents camins en funció de les motivacions, i en les relacions entre aprenents i experts (o entre diferents aprenents), que han de posar-se d'acord sobre com portar a terme la tasca i fins a quin nivell. El treball en grup duu a uns productes (de grup) millors que el mateix treball organitzat per l'estudi individual (Crook, 1998).

Com que l'aprenentatge és un procés de participació guiada en les comunitats de pràctiques, els nous membres desenvolupen el seu coneixement participatiu i les seves competències, tornant-se membres constructius de la comunitat a través del suport i l'ajuda rebuda dels membres més experts de la mateixa comunitat (Vygotsky, 1997a; Curdt-Christiansen, 2006).

Curdt-Christiansen (2006) presenta el concepte de "bastida" (*scaffolding*), com un terme metafòric utilitzat per a representar el procés d'aprenentatge a través de la "zona de desenvolupament proximal" de Vygotsky (1997a). *Scaffold* implica l'assistència que els adults donen al facilitar connexions entre noves situacions i les experiències anteriors dels nens i nenes. L'assistència



dels adults inclou el suport que una persona més hàbil pot donar per guiar l'atenció infantil.

Com a tota activitat hi ha regles. Per exemple, cada espai disposa d'unes guies de tasca, o missions, que orienten sobre els objectius a aconseguir i els nivells que poden assolir-se. Un passaport o bitàcora registrarà el progrés de cada participant.

Aquest model bàsic es completa i transforma en funció dels objectius del grup, del marc institucional, o de la cultura local. Aquest és un aspecte fonamental: la 5D s'apropia i es transforma a través de l'ús dels participants. Això porta a activitats 5D diferències entre elles i, fins i tot, algunes molt allunyades del model exposat fins ara. Però totes conserven la seva unitat gràcies a la existència d'una xarxa que converteix la 5D en una ampla comunitat de pràctiques, que es comunica a través d'eines virtuals com el portal [www.5d.org](http://www.5d.org). Això el converteix en un model viu, on tothom es nodreix dels avanços dels altres.

Els alumnes que han tingut una experiència de col·laboració útil, van dur un resultat també útil, i l'experiència els servirà en altres ocasions de treball conjunt, tant dintre com fora de l'escola, àdhuc que fins a avui, la major part de les escoles segueixi avaluant als alumnes tenint en compte el que rendeix cada individu. El rendiment es jutja, bàsicament, mitjançant tests i exàmens, fet que, d'altra banda, també dificulta molt l'avaluació del treball col·laboratiu en un llenguatge que tingui sentit per a l'escola (Crook, 1998).

El procés d'internalització envolta una participació activa i per això és tant un procés constructiu com recíproc. Això suposa un paper actiu de l'aprenent en apropiant-se del coneixement i construir nous significats a l'activitat, així com

el concepte “d’apropiació” que assumeix que aprendre i conèixer normalment suposen “agafar” el coneixement d’altres i fer-lo propi (Curdt-Christiansen, 2006).

La 5D és adaptable a les cultures locals, ja que no hi ha un currículum tancat i les activitats i continguts de la 5D els defineixen els propis participants. Igualment, és adaptable a diversos escenaris educatius, com escoles, associacions culturals, etc. Més endavant es veu com l’equip DEHISI ha posat en marxa l’adaptació d’aquest model a col·lectius minoritaris que presenten dificultats d’integració a l’escola, en diferents entorns, informals i formals, uns fora del entorn educatiu i d’altres dintre de l’escola.

*1.4.1. DEHISI: Presentació del grup d’investigació, la seva trajectòria i el desenvolupament de “Trobadors”; els narradors digitals.*

El grup de recerca en el que s’ha desenvolupat aquesta investigació, DEHISI@ (Desenvolupament Humà, Intervenció Social, Interculturalitat i Tecnologi@) de la Universitat Autònoma de Barcelona, agrupa investigadors dels àmbits de la psicologia, la pedagogia i la informàtica, que s’ocupen de la recerca i del desenvolupament d’aplicacions per a la intervenció soci – educativa.

Els àmbits d’estudi en els que s’ha centrat aquest grup són els següents: la intervenció educativa amb grups minoritaris i grups en risc d’exclusió social a través de l’ús de les TIC; el disseny d’eines tecnològiques pel desenvolupament de comunitats virtuals d’aprenentatge; projectes d’investigació sobre el desenvolupament i la cultura en grups minoritaris; estudis de necessitats socials pel desenvolupament comunitari i l’atenció a la infància en dificultat

social i la docència sobre aspectes socials del desenvolupament i la intervenció social i educativa. Dins d'aquests últim, la vinculació al llarg del desenvolupament d'aquesta tesi ha estat especialment relacionada amb la intervenció educativa amb grups minoritaris i grups d'exclusió social a través de l'ús de les TIC, a través de la participació al projecte "Shere Rom a l'Escola" (SRE).

"La Casa de Shere Rom" (d'ara en endavant, CSR) va començar a funcionar l'octubre de 1998 com un projecte local, amb la implicació de l'Associació gitana de Badalona i, alhora, com a part d'una xarxa internacional anomenada "Cinquena Dimensió" (5D). Aquesta xarxa agrupa projectes d'arreu del món, com per exemple a Dinamarca, Suècia, Finlàndia, Bèlgica, els Estats Units, Mèxic i el Brasil.

La CSR es defineix com una comunitat de pràctiques que fomenta l'aprenentatge col·laboratiu mitjançant l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), orientada a la inclusió social dels membres d'un grup minoritari. Aquesta activitat, inicialment ubicada només en l'Associació Gitana de Badalona, ha sigut la primera i la que va generar l'activitat posteriorment desenvolupada en diferents escoles. Tant el disseny com el desenvolupament han estat fruit de la col·laboració entre DEHISI i aquesta associació.

El treball que realitzen junts els nens entorn d'aquesta tecnologia pot ser molt actiu i productiu en el moment, però (com el realitzat en solitari amb l'ordinador) pot tractar-se d'un treball que mai es consolidi mitjançant la seva incorporació al discurs de la classe. En relació amb les preocupacions manifestades, pot convertir-se en un treball que encara no s'integri en el coneixement comú de l'activitat de la classe (Crook, 1998). Tots dos grups han

compartit l'objectiu de desenvolupar un projecte educatiu, assumit pel conjunt la comunitat, en el que fos possible:

1. Facilitar als nens i nenes l'accés al tipus de coneixement que proporciona l'escola, en un entorn institucional percebut com un espai de la pròpia comunitat.
2. Evitar que l'accés al coneixement formal es presenti com una via d'inevitable deculturació.
3. Garantir l'accés a tecnologies de la informació i la comunicació, de les que la majoria de la comunitat gitana està privada.

Per aconseguir aquests objectius, l'activitat ha estat organitzada de manera que es sigui possible:

- El disseny d'activitats significatives que imposin el desenvolupament cognitiu i social.
- La creació d'un context d'activitat que, per la seva voluntarietat i contingut lúdic, afavoreixi la implicació de nois i noies.
- El desenvolupament de pràctiques que incorporin els codis de llenguatge propis de l'activitat escolar.
- L'ús d'ordinadors com una pràctica quotidiana.
- L'organització de l'activitat d'acord amb regles flexibles que permetin, tant l'apropiació des de la comunitat, com la seva adaptació a noves necessitats emergents i noves eines.

La CSR ha estat un espai equipat amb ordinadors i perifèrics connectats a internet, en el que nens i adolescents de la comunitat col·laboraven amb estudiants universitaris i educadors en la resolució de tasques, normalment

(però no exclusivament) davant de la pantalla d'un ordinador, utilitzant els artefactes i seguint el model anteriorment presentat: "la Cinquena Dimensió".

A més d'això, els propis companys, en el seu rol de tutors són eficaços perquè aconsegueixen amb els seus companys més que assoleixen molts docents, però, a més, l'experiència tutorial pot tenir un valor educatiu perquè els seus efectes siguin avantatjosos per als mateixos tutors. L'adopció de la funció formalment atorgada al professor pot constituir una valuosa experiència d'aprenentatge (Crook, 1998).

Una altra possible activitat consistia en desenvolupar un compte en medis digitals, en col·laboració amb nens i nenes d'altres llocs, alguns tan allunyats que estan en un altre continent. Per això va ser necessari fer ús del correu electrònic o el xat, com a formes de comunicació que fan la lectura i l'escriptura significatives, i un programari per presentacions, dibuixos o edició de fotos, per publicar-ho d'una forma de la que tots es sentissin orgullosos .

Una tercera forma d'activitat grupal consisteix en una "aventura" en un laberint de tres dimensions en el que poden coincidir amb altres nens i nenes, pròxims o llunyans, en la resolució de tasques de tota mena.

La llista resta oberta a noves propostes, ja que el model té un "baix nivell d'institucionalització". És a dir, la seva estructura i els seus continguts poden transformar-se, evolucionar, tot adaptant-se a l'entorn i als seus canvis, a les característiques concretes de la comunitat, o a les novetats del programari.

Un cop acabada la fase de recerca i disseny, tots els esforços s'han adreçat cap a l'aplicació del projecte a nous entorns. És a dir, fruit de la experiència adquirida amb el desenvolupament de l'activitat en contextos no

formals d'aprenentatge amb el projecte "CSR", el grup DEHISI va plantejar la possibilitat d'aplicar el model dins de contextos formals d'aprenentatge.

Durant el curs 2004/2005 s'ha començat a treballar en quatre escoles, tant en horari extra – escolar com escolar, dins del marc del projecte "Shere Rom a l'Escola" (d'ara en endavant, SRE). Aquest pretenia aplicar el model de la Cinquena Dimensió a quatre escoles de primària de l'àrea metropolitana de Barcelona: el CEIP Concepció Arenal, el CEIP La Pau (Barcelona), el CEIP Borí i Fontestà i el CAEP Baldomer Solà (Badalona). Totes elles amb un forta presència d'alumnat pertanyent a grups minoritaris, tant gitanos com immigrants, en les que hi ha elevades taxes de fracàs escolar, i on es percep un alt nivell de risc d'exclusió social. La base d'aquest projecte ha estat "CSR", així com les experiències de la xarxa internacional Fifth Dimension, tant a Europa com a Amèrica. En el curs 2005/2006 el CEIP La Pau ha surtit del programa (per decisió del equip directiu) i el CEIP Eduard Marquina (Barcelona) ha integrat al projecte. També en aquest curs, el CEIP Bernat de Boill (Barcelona) ha integrat al projecte, per indicació de la Diputació de Barcelona, a través del seu programa de polítiques d'inclusió social i lingüística, un cop que es una altre escola amb molta població gitana.

Aquest projecte, finançat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i la Diputació de Barcelona, ha consistit en la creació de contextos d'activitat col·laborativa recolzada en l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).

El projecte "Shere Rom a l'Escola" té com a principals objectius incorporar alumnes en situació de risc i dificultat en activitats de lectura, escriptura i

alfabetització digital i formar al professorat en l'ús creatiu de les tecnologies de la informació i la comunicació amb nens en situació de risc.

En essència, s'ha adaptat el model Cinquena Dimensió, anteriorment exposat, a cada un dels entorns, dels grups de nens i nenes implicats i dels objectius concrets que cada un dels centres ha destacat. Així, cada escola té un projecte propi, amb el seu propi centre d'interès, i amb una determinada estructura en la que s'engloben diferents tasques. Per a la realització d'aquestes tasques, els nens han col·laborat amb la resta de participants a l'activitat; estudiants universitaris en pràctiques, tutores dels nens/es i coordinadores del projecte.

Els objectius generals que es proposaven en el projecte SRE són el de crear un context d'activitat que, pel seu contingut lúdic, afavoreixi la implicació de nois i noies; dissenyar activitats significatives que afavoreixin el desenvolupament cognitiu i social, i estimulin l'ús significatiu de la lectura i l'escriptura; desenvolupar pràctiques que incorporin els codis de llenguatge propis de l'activitat escolar; fer de l'ús dels ordinadors una pràctica quotidiana; organitzar l'activitat d'acord amb regles clares però flexibles, que es pugin anar adaptant als canvis operats tant en els alumnes com en els mestres i evitar que l'accés al coneixement propi de l'escola es presenti com una via d'inevitable deculturació (o negació de la seva pròpia cultura, o cultura d'origen).

Amb el temps la proposta ha evolucionat cap a una proposta d'increment de l'autonomia tant en l'adquisició d'aprenentatges com en l'ús d'eines digitals, afavorir la seva "sortida al món", mitjançant la comunicació amb altres col·lectius i, per últim, aprofundir en les competències per treballar en equip.

Això s'ha intentat fer, aquest any, a través de les "*Digital Story Telling*", que s'han anomenat aquí "Trobadors".

Des de fa més de dos anys s'ha estat treballant en diferents projectes en les diferents escoles i, el nou repte era presentar una activitat on els nens i nenes construïrien una història digital. L'activitat s'ha portat a terme des de el curs escolar 2004-2005, i aquí s'ha triat les produccions d'una d'aquestes escoles per a il·lustrar el projecte i desenvolupar el procés avaluatiu i, sobretot investigatiu, que ha generat aquesta tesi.

Les narracions digitals (*digital storytelling*) són un terme àmpliament utilitzat per definir un format de narratives curtes, normalment narracions personals explicades en primera persona, presentades com a pel·lícules curtes per ser vistes per televisió, pantalles d'ordinadors o projectades en pantalles en situacions específiques (Davis, 2004). Abans de la meitat dels anys 1990, produir aquest tipus de narracions podia ser molt difícil, perquè l'ús de càmeres VHS o super-8 suposava l'ús de tècniques d'edició molt complexes per a no professionals. Amb l'arribada de *softwares* d'edició, càmeres digitals, *scanners* i la popularització dels ordinadors personals, les possibilitats de contar històries, combinant imatges visuals i sons s'han incrementat molt (Davis, 2004).

Més recentment les narracions digitals s'han convertit en objecte d'intervencions i investigacions educatives. Explicar qualsevol tipus d'història, suposa una expressió narrativa i per tant està connectada a tradicions narratives mil·lenàries, un gènere que es universal i que sorgeix aviat en el desenvolupament comunicatiu infantil de tot arreu (Davis, 2004). Les narracions es desenvolupen en interaccions entre l'autor individual i els altres del seu



context cultural, i serveixen com un recurs simbòlic per l'autor i pels altres per entendre's (Davis, 2004). Al mateix temps, l'aspecte audiovisual de les narracions digitals i la seva òbvia connexió als medis familiars, de la televisió, del cine i dels ordinadors, distingeix aquest gènere de les històries orals i escrites. Les narracions digitals donen accés a un medi que és molt recent i, que encara està poc avaluat, tot i que serveixen, segons apunten alguns estudis com un recurs evolutiu per treballar amb famílies i persones segregades del *mainstream* ètnic, econòmic o educatiu de la societat majoritària (Davis, 2004).

Les construccions de les diferents històries s'han portat a terme per petits grups formats per 2-3 nens i un adult (estudiant de pràctiques de la Universitat Autònoma de Barcelona, del curs de psicologia). El tema d'interès, la planificació i l'organització sorgeixen a partir d'un procés de negociació dins dels diferents grups. Els fruits d'aquesta activitat han estat moltes històries de continguts ben diferents, encara que en aquesta investigació se n'han triat sis, per qüestions pràctiques i pels temes tractats, a més del seu procés constructiu.

*Trobadors* és una proposta d'entorns per l'aprenentatge significatiu, en el sentit més sociocultural del terme, perquè busca ser significatiu en la vida dels nens i nenes participants i també per utilitzar elements significatius de la vida quotidiana de manera integrada als objectius pedagògics clarament curriculars. A *Trobadors*, l'aprenentatge consisteix en explorar, crear, imaginar, jugar, reflexionar, tot col·laborant en activitats significatives.

L'activitat es recolza en artefactes per facilitar diverses formes de comunicació i activitats d'aprenentatge i, a l'hora, generen idees i dissenys per

a nous artefactes i activitats. La comunicació oral i escrita és un element fonamental, ja que constitueix la base pel diàleg entre grups diferents de participants. Els ordinadors i altres maquinari perifèrics són les eines adequades per facilitar aquesta forma d'aprenentatge cooperatiu.

Un segon objectiu que orienta el projecte és el disseny d'entorns d'aprenentatge significatiu per alumnes de col·lectius culturals minoritaris en risc d'exclusió social. L'ús de les TIC es presenta a través d'un espai basat en una cultura de la col·laboració, on els significats es negocien des del primer moment, responent als interessos i nivells de desenvolupament potencial dels alumnes.

L'activitat és adaptable a les cultures locals, ja que no hi ha un currículum tancat i les activitats i continguts de Trobadors els defineixen els propis participants. D'aquesta manera, en lloc d'un sistema d'activitat amb significats preestablerts, l'alumne participa en un context on els significats han de ser "negociats" des del principi, on normes i metes s'expliciten perquè res es dona per suposat, i on els seus interessos s'incorporen com a eines motivadores del procés educatiu. Així, es crea un espai potencialment intercultural, fugint de les aproximacions folklòriques que sovint acompanyen aquest terme.

Poveda (2004) sosté que en la quantitat total del discurs de les aules, els esdeveniments narratius juguen un paper menor o, en molt casos, gairebé inexistent. Segons el mateix autor, existeixen teòrics que argumenten que una rutina de estructuració narrativa dels alumnes, on es pugui relatar elements de la seva vida extra-escolar, facilita la transició de la casa a l'escola, un objectiu contundent dins de la comunitat estudiada. A més, pot ser considerada una

tasca evolutiva fonamental en l'escolarització inicial i per el desenvolupament futur de demandes de l'alfabetització (Poveda, 2004).

Quan els nens i nenes són "realment" convidats a portar les seves experiències de vida a les aules, hi ha certa mena de tòpics i esdeveniments vitals que els mestres inicialment no veuen com apropiats pel àmbit acadèmic, però que poden arribar a ser introduïts en les aules (Poveda, 2004).

Les narracions digitals, també en les seves versions més orals, envolten més que l'ús de paraules per comunicar l'experiència a una audiència. L'entonació, gests, expressions i accents del narrador expressen el significat emocional de les històries a més de les paraules. La majoria de les presentacions comercials de narratives – jocs electrònics, còmics, televisió, ordinadors i pel·lícules – proveeixen imatges visuals que, encara que restringeixen el rol actiu de l'espectador, donen més realisme i credibilitat als gèneres narratius possibles (Davis, 2004).

Les narracions digitals agrupen l'immediatisme dels jocs d'ordinador amb la seva base "donada" de possibilitats i models d'acció, però les narracions digitals donen una llibertat substancialment major a l'autor. Al controlar imatges i sons en els seus productes narratius, els nens i nenes poden utilitzar les narracions digitals per controlar que volen ensenyar del "seu" o del "col·lectiu" (entesos com altres models mediàtics) en cada producció artística (Davis, 2004).

Segons Del Ríó (2004), dins de la perspectiva "vygotskyana", l'idea central de la psicologia de l'art és el reconeixement de la superació de la matèria per la forma artística, és a dir, el reconeixement de l'art com tècnica social del sentiment. Segons Vygotsky, tota obra d'art – sigui conte, novel·la,

tragèdia – posseeix una contradicció afectiva, suscita molts sentiments oposats els uns als altres i és la reacció estètica la que té el poder de transformar aquests conflictes o reaccions afectives negatives en una transmutació positiva i constituent de sentit (Del Río, 2004).

Resulta, d'aquesta manera, que tot i que els sentiments siguin originalment individuals, a través de l'obra d'art, es transforma en social, es generalitza, en paraules de Vygotsky (Del Río, 2004). Així, es pot entendre que l'art és el social en nosaltres, i el fet de que la seva acció s'efectuï en un individu aïllat no significa que la seva essència i els seus arrels siguin individuals. El social no és només el col·lectiu, apareix també on existeix només una persona i les seves vivències personals.

L'art representa una tècnica social del sentiment, un sentiment de la societat, a través del qual incorpora a la vida social els aspectes més íntims i personals del ser. Segons Del Río (2004), seria més correcte dir que el sentiment no es converteix en social, sinó que tot el contrari, es fa individual, a viure cadascú l'obra d'art; es fa individual sense deixar de ser social. En una representació artística, per exemple, l'actor crea en l'escena sensacions, sentiments i emocions impersonals que passen a ser emocions de tota l'audiència. Abans d'adquirir una dimensió objectiva en l'actor, han estat estructurades literàriament i han estat abans en la consciència social.

D'altra banda, Bahktin utilitza el terme autor per denominar els estudiants o alumnes, canviant les seves posicions, des d'una perspectiva tradicional, d'un paper de receptor de coneixements a un paper d'agents actius d'un text. Al canviar aquesta posició, també va canviar la seva pròpia actitud de docent i les pròpies revisions d'estil que feia als treballs dels seus propis alumnes, generant

així disputes vives sobre estils i usos de paraules i idees. Això s'entèn com un punt ric (els *rich points*), és a dir, un espai de construcció de la cultura, on les pràctiques es tornen visibles i els estudiants es converteixen en persones plenament “culturades”, es a dir, madures i capaces d'usar la literatura, la cultura, la creativitat i el llenguatge de la vida real (Skukauskaitė & Green, 2004).

L'aportació de Bahktin no ignora el currículum, però utilitza el seu coneixement teòric per ressignificar les pràctiques docents direccionades al contingut per explorar pràctiques on els alumnes aprenguin amb i més enllà del currículum (Skukauskaitė & Green, 2004).

Així doncs l'apropiació de tot un conjunt d'eines, permet als alumnes la construcció de múltiples i variades creacions amb finalitats comunicatives a través de l'ús intensiu de noves tecnologies.

L'activitat “Trobadors” es justifica per tres eixos:

- Un paper actiu dels nens i nenes en tot el procés de creació. Ells són els que decideixen la temàtica de la història, el seu contingut i els materials que utilitzaran (camera de fotografies, de vídeo, software de tractament de la informació, etc.). L'educació es transforma així en un procés creatiu on són les necessitats i la pròpia experiència la que crea els objectius i les formes d'aprendre.
- El treball intergeneracional i intercultural. Durant tot el procés de creació, els grups (formats per dos o tres nens i un adult) es mantenen estables, i són tant els nens com els adults qui participen de la construcció de la història, en una relació horitzontal on totes les veus s'escolten amb la mateixa força. Les dues mirades es confronten en el

mateix nivell, havent de negociar en cada moment des d'on s'explicarà la història. Es crea, així, una visió híbrida entre l'adult i el nen.

- La identitat com una construcció contingent de les relacions socials. Com a construïda i actuada en cada moment en la relació amb els altres. Des d'aquesta perspectiva la construcció d'històries digitals ofereix un nou escenari on construir identitats noves, representar la pròpia identitat, generar noves formes de ser. La mirada de l'altre es fa aquí explícita. Les històries es creen per ser explicades, per ser presentades a un públic hipotètic. El nen es percep com a creador i les representacions d'un mateix es fan explícites, es pren consciència de la visió d'un mateix i dels altres a partir del que s'explica.

D'aquesta manera, es creu que s'ha pogut donar una idea del referencial teòric utilitzat en aquesta investigació, el seu marc epistemològic, la seva integració dins d'un equip d'investigació consolidat i l'entorn d'aplicació de la mateixa. Tot seguit, es presentaran els aspectes més metodològics de l'investigació que s'ha dut a terme.

### 3. Objectius

#### 3.1. Objecte, objectius i preguntes

L'**objecte** d'estudi d'aquesta recerca són les narracions digitals construïdes en un espai educatiu col·laboratiu per nens i nenes de col·lectius ètnics minoritaris a Catalunya, i com responen els mestres (com a representants de una institució socialitzadora de la cultura majoritària) a aquest espai i a aquestes produccions.

L'**objectiu general** que persegueix aquesta investigació es:

Comprendre els factors que incideixen en la producció de les narracions digitals dels nens i nenes (com a eina de construcció de la identitat) i com l'escola (com a representat formal de la cultura majoritària) avalua aquesta producció i els referents culturals que la basen.

Els **objectius específics** que es pretenen assolir són:

- Analitzar les característiques culturals i d'identitat que figuren en les narracions digitals dels participants de l'activitat, a més de les característiques del context educatiu que la sosté.

- Analitzar el discurs dels mestres vers la producció narrativa dels participants, així com identificar la valoració crítica que els mestres puguin fer dels referents culturals dels alumnes.
- Identificar i explicar la noció d'audiència que poden tenir els participants a l'hora d'avaluar el treball desenvolupat.
- Identificar els diferents moments pels que passa la creació narrativa dels nens i nenes, presents en les notes de camp dels estudiants universitaris participants.
- Valorar el procés i l'opció metodològica adoptada per abordar l'objecte d'estudi (les narracions), la proposta interventiva i aquesta recerca.

### **Finalitat de la investigació**

Aquesta investigació s'inscriu en el marc de les recerques orientades al disseny de mètodes educatius que afavoreixin la inclusió d'alumnes pertanyents a col·lectius minoritaris.

La finalitat primera d'aquesta investigació és avaluar les potencialitats d'activitats basades en l'aprenentatge col·laboratiu a través de la construcció de narracions en el marc de la participació en comunitats d'aprenentatge .

S'adreça, en concret, a estudiar el seu potencial facilitador d'espais de discussió i reflexió vers la identitat, així com la integració sociocultural d'infants de grups culturalment minoritaris en la cultura majoritària a través de l'escola.

Les **preguntes** que guiaran aquesta investigació són:

1. De quina manera l'activitat desenvolupada pot ser entesa com a facilitadora d'un espai de reflexió sobre la identitat?



2. Quines són les temàtiques que els participants desenvolupen en les seves narracions digitals?

3. Existeix un concepte d'audiència en les narracions digitals dels grups?

4. Quins trets identifiquen en les seves produccions com pertanyents o no pertanyents al seu grup ètnic de referència (entès com el que assumeix cadascú com el seu)?

5. Com es desenvolupa la relació col·laborativa entre infants i adults?

6. Com les mestres es relacionen amb el tipus de coneixement gestionat per l'activitat desenvolupada?

7. Com avaluen aquestes mestres el treball desenvolupat pels seus alumnes en relació al desenvolupat a l'activitat?

8. Com perceben les mestres els referents culturals i identitaris dels seus alumnes, i de les seves famílies?

9. Com aquesta investigació pot contribuir a l'avaluació d'una activitat d'aprenentatge col·laboratiu?

## 4. DISSENY

### 4.1. *Enfocament metodològic*

L'objecte d'estudi que planteja aquesta investigació són els factors que incideixen en la producció de les narracions digitals dels nens i nenes, com a espai de construcció de la identitat i com l'escola, en tant que representant formal de la cultura majoritària, percep aquesta producció i els referents culturals que la basen.

Per tant, s'ha fet un estudi, des d'un enfocament comprensiu basat en un anàlisi qualitatiu de les creacions narratives dels nens i nenes participants, així com un anàlisi del discurs produït pels grups focals realitzats amb la participació d'educadors i educadores dels nens i nenes participants, amb l'objectiu de tenir una comprensió més àmplia i ecològica del fenomen que es proposa estudiar. Per això, és important tenir una visió el més àmplia possible, on s'integrin les veus de tots els actors participants de la investigació: nens i nenes, estudiants de pràctiques, mestres del CAEP triat, l'investigador i el seu tutor.

L'aproximació a l'objecte d'estudi, com és propi dels estudis qualitatius, és de tipus naturalista i interpretativa. A partir de l'observació del procés creatiu dels nens i nenes participants (a través de les notes de camp dels estudiants i de les narracions *per se*) i de la veu dels seus educadors i educadores, s'interpretarà el procés de construcció de la identitat en el procés narratiu digital

dins de la institució escolar, tenint en compte la dimensió temporal, cultural, personal i contextual on es situen.

En aquest sentit, les principals tècniques que s'han utilitzat en aquesta investigació giren al voltant de l'anàlisi del discurs, tant del discurs present en les produccions narratives digitals dels nens i nenes participants, com del discurs del cos docent de l'escola vers la producció narrativa dels seus alumnes.

De forma resumida, el gràfic que es presenta, pretén il·lustrar el model, i sobretot, els punts que s'han tingut en compte a l'hora d'obtenir i analitzar les dades pertinents per desenvolupar les conclusions finals de la investigació.

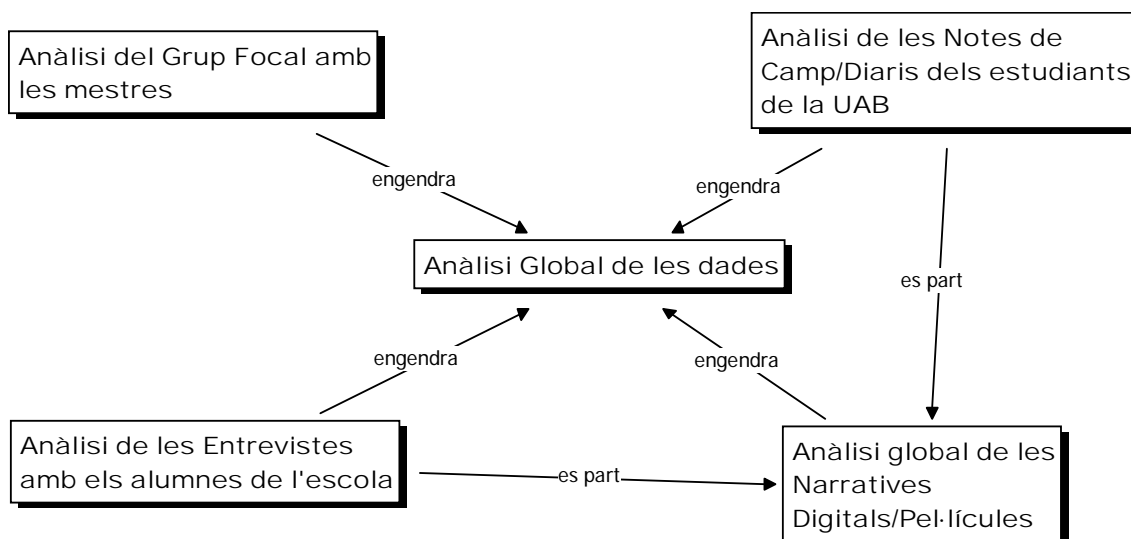


Figura 1. Model d'anàlisi global de dades de la tesi.

El model il·lustra les quatre principals fonts d'obtenció de dades directes en el pla de la investigació, encara que la revisió bibliogràfica i les sessions de tutoria també aporten dades per la construcció d'aquesta investigació i sobretot

de les seves aportacions per la comprensió del fenomen que es pretén comprendre.

Tenen un rol important en aquesta etapa de recollida de dades, mitjançant un treball etnogràfic, les notes de camp que han prèls els estudiants de pràctiques de psicologia que participen de l'activitat de les produccions narratives dels nens i nenes, dins de la proposta d'aprenentatge col·laborativa anomenada "Trobadors" (com ja s'ha descrit en el projecte pilot). Aquestes dades tenen una naturalesa de *making off*, ja que són el relat observacional del procés de construcció de la narració dels nens i nenes. L'única orientació feta als estudiants, a l'hora de fer el registre d'aquest procés, ha sigut el de prendre notes de tot el que els semblés important.

Els grups de discussió amb les mestres dels alumnes participants en la investigació, es poden entendre com a grups focals en el sentit que els dóna Angurra (1995). El mètode permet que es capti el fenomen de forma global tenint la possibilitat d'investigar les respostes atípiques, idiosincràtiques; que, del contrari, no seria possible a través de mitjans més objectius i predeterminats.

A més d'això s'han recollit dades a través d'entrevistes semi-estructurades (Roca i Girona, 2004) amb els nens i nenes participants vers el seu procés de creació i expressió en la narració, així com l'avaluació dels seus treballs i del procés de l'activitat com un tot.

Com que les narracions són el principal objecte, tant de la investigació en si mateixa, com pel seu rol en la recollida de dades, es fa necessari desenvolupar més els aspectes d'aquesta modalitat específica d'accés a les dades. Tant les entrevistes semi-estructurades, com les notes de camp i com

els grups de discussió, són elements importants però no centrals en la concepció de la investigació també com a activitat de caràcter interventiu. Tot i així, la construcció de l'enteniment global de com aquesta eina d'aprenentatge col·laboratiu pot ser entesa com una eina d'inclusió social dels col·lectius infantils culturalment minoritaris, juguen un paper fonamental.

Aquesta noció de procés i d'integració de formes plurals d'informació (obtingudes a través de diferents fonts) reflecteix com la informació travessa els diferents sistemes culturals i institucionals per on actuen els diferents actors socials implicats en la investigació. Per tant, s'ha adoptat la perspectiva d'anàlisi del discurs com a eina interpretativa principal i l'etnografia com a perspectiva referencial d'epistemologia metodològica.

La perspectiva de l'etnografia confia tant en la capacitat de l'etnògraf d'observar les situacions, com d'aguditzar la concentració en el seu món interior per observar i així iniciar el viatge al món dels altres.

L'etnografia, com tantes altres formes de construcció del coneixement científic contemporani, té els seus orígens en l'Europa del segle XIX, tenint França i Anglaterra com a bressols obvis, encara que neix com una cartografia dels trets culturals dels "altres" exòtics de la seva realitat colonial del moment. Les arrels metodològiques de l'etnografia s'apropen als mètodes desenvolupats per la botànica, la geologia i l'antropologia de l'època (Galindo, 2004).

Daquesta manera, l'etnografia s'apropa tant a la fenomenologia com al ideal taxonòmic que ve de la ciència positivista, dels inventaris i catàlegs del segle de les llums i de l'Enciclopèdia. Avui dia, l'etnografia resulta ser més com un ofici descriptiu, subtil i potent, que fa confluïr subjectivitat i objectivitat en el

estar entre estranys i en el relat a coneguts i desconeguts de la realitat observada.

L'etnografia és la gran perspectiva descriptiva del catàleg possible de mètodes d'investigació social. Amb un segle d'experiència, ha anat depurant eines i l'atenció en l'ofici més delicat de les ciències del comportament: el de la mirada i el sentit. L'etnografia depèn menys d'instruments de registre i de medicació que altres formes tècniques d'investigació, aquí l'investigador està al centre, de la seva formació en depèn tot. El treball de l'etnògraf segueix sent fenomenològic, però es configura, sobretot, hermeneuticament (Galindo, 2004).

Quan apareixen les eines tecnològicament propícies per un millor registre, com les fotografies, el cine, el vídeo i la gravadora, l'ofici de l'etnòleg es puntualitza en les marques de temps/espai de les situacions, les persones i dels objectes, permetent-se més llibertat d'observació, amb la seguretat de més qualitat i menys pèrdues en el registre de les dades observades.

Aquesta línia de treball es configura en alguna cosa com la relació entre registre i muntatge en el cine: d'una banda les pautes de registre en el temps/espai de la cultura investigada – segons les possibilitats de registre per part d'un investigador estrany a la mateixa cultura – i d'altra les pautes de configuració discursiva de les parts registrades en una unitat de sentit, decidida en un principi pel sentit de l'investigador, encara que influenciats directament pels compromisos amb si mateix, amb la comunitat estudiada i també amb l'entorn acadèmic de l'investigador (Galindo, 2004).

Així, l'etnografia parteix de l'estranyament, de la curiositat i de la capacitat de meravellar-se amb i com d'extenes i diverses poden ser les formes d'estar-se al món. Adquireix el seu lloc en tant que possibilitat de registre de tal vivència

experenciada i té efecte quant a discurs que vincula el divers i el distint en textualitats concretes. Per això, s'ha de desenvolupar, a més de les perspectives epistemològiques – tals com l'etnografia – perspectives més instrumentals, i en el cas d'aquesta investigació, l'anàlisi de les narracions, a través de l'anàlisi discursiva i de les eines metodològiques especialment desenvolupades per l'anàlisi de les pel·lícules, on s'integren elements de l'anàlisi del discurs amb l'anàlisi imagística i semiològica.

#### *4.1.1. Les narracions: L'anàlisi de les pel·lícules*

Les narracions en si, en aquesta investigació, s'enmarquen dins d'un model experiencial segons Roca i Girona (2004), ja que pretenen recollir els aspectes èmics, d'una manera no directiva. Tots els elements presents en les narracions són elegits per part dels autors i autores, ja que la proposta de la narració en aquesta investigació no té cap delimitació, a més d'ús de la camera de vídeo. La proposta deixa que les temàtiques i tots els altres aspectes de producció i narració a es defineixen dins del grup.

Per tant, d'entre les diferents propostes metodològiques, s'ha elegit el marc comprensiu de l'anàlisi discursiva de manera que no s'aïlessin les oracions dels seus texts i contextos d'origen en el discurs real, en el seu llenguatge particular, dins de les seves comunitats socials i culturals.

La creació de les històries digitals s'ha elegit com la principal font d'obtenció directa de dades. Durant tot el procés de creació els grups (formats per dos o tres nens i un adult) es mantenen estables, i són tant els nens com els adults qui participen en la construcció de la història, en una relació

horizontal on totes les veus s'escolten. Les mirades es confronten en el mateix nivell, havent de negociar en cada moment des d'on s'explicarà la història.

Els nens i nenes discuteixen en grup, amb l'objectiu clar de realitzar un treball narratiu conjunt i, en format digital. La narració digital és el resultat final d'un procés d'aprenentatge on s'ha estat construint, gradualment, una identitat com a grup.

Com pedra angular d'una anàlisi etnogràfica del rendiment narratiu, Poveda es basa en el model de Bauman (1986, en Poveda, 2004), que fa una distinció capital entre esdeveniments narrats i esdeveniments narratius. Els primers serien accions i ajusts, configuracions "originals" dels participants, comptats o recomptats en la narrativa. Els esdeveniments narratius, per la seva banda, serien esdeveniments verbals parlats on es presenten històries. Cadascun d'aquests components, segons Poveda (2004) són part integrant de la tasca d'una aproximació etnogràfica i lingüística al mateix temps, en relació dialèctica.

Fins i tot la comunicació no és més que una de les moltes formes de desenvolupament de formació de la comunitat social en la que es realitza la interacció verbal entre persones d'un mateix entorn social. Per això, seria una tasca estèril per intentar comprendre la construcció de les enunciats que formen una comunicació verbal sense que es tingui en compte cap dels seus vincles amb la situació social específica que la genera (Silvestrini & Blanck, 1995).

Els relats i narracions (siguin els que siguin), com a manera humana de construcció de la realitat, necessiten una idea sobre les situacions humanes d'interacció. Aquestes idees generalment giren al voltant de si els protagonistes



s'entenen entre si i pre-concepcions sobre criteris normatius. Encara que úniques, les narracions també posseeixen característiques universals, compartides, segons Bruner (1997) en totes les realitats narratives, per les quals es posarà tota l'atenció a l'hora d'analitzar i comprendre els seus resultats finals . Segons l'autor són les següents:

1. Una estructura de temps comesa: una narració segmenta el temps, d'una manera humanament rellevant, donant una importància especial als significats assignats.

2. Particularitat genèrica: encara que originals, les històries particulars es construeixen ajustades a gèneres o tipus. Un gènere existeix en un text, en la seva forma de narrar, com una forma de donar sentit al text com a representació del món. Aquesta representació està molt influïda per les circumstàncies culturals i històriques.

3. Les accions tenen raons: el que es fa en una narració mai és una casualitat, ni tampoc està estrictament donat per causes i efectes. Està motivat per desitjos, creences, teories, valors i altres estats intencionals.

4. Composició hermenèutica: cap història té una única interpretació. L'objectiu de l'anàlisi hermenèutic és aportar una explicació convincent i no contradictòria del que significa un relat, una lectura que es detingui amb els detalls particulars que la constitueixen. Els texts són llegibles, funcionen desencadenant estructures narratives convertides en rutines; els "escribibles", provoquen que l'audiència crei texts propis: el lector com a coautor.

5. Canonicitat implícita: perquè mereixi la pena contar-la, una narració ha d'anar en contra de les expectatives, s'ha de partir del protocol

canònic o desviar-se de la legitimitat establerta. La forma narrativa de construir la realitat és el que més ajuda a crear una idea de frescor i excitació. El narrador creatiu es converteix en una figura cultural amb molt poder, sempre que els seus relats parteixin de cànons narratius convencionals.

6. Ambigüitat de la referència: aquell “del que es tracta” en una narració sempre està obert a qüestionaments, per molt que es comprovïn els seus fets.

7. La centralitat de la problemàtica: els relats giren al voltant de normes trencades. Això porta la problemàtica a l'eix de les realitats narratives. Les històries que valen la pena contar i que mereixen la pena construir, solen néixer de la problemàtica. Aquesta problemàtica no es definitiva, històrica o culturalment. Expressa temps i circumstàncies. De la mateixa manera que els mateixos relats canvien i les seves construccions canvien d'orientació, però sempre com un residu del que imperava abans.

8. Negociabilitat inherent: s'accepta una certa contestabilitat essencial dels relats narratius. Això es el que fa la narració tan viable en la negociació cultural. Un conta una versió i un altre en conta una altra i en molt poques situacions es necessita la litigació per solucionar les diferències.

9. L'extensibilitat històrica de la narració: la vida no es compona només d'una història autosuficient després d'una altra. L'argument, els personatges, i els contextos semblen continuar i expandir-se. Es construeix la vida creant un Jo per conservar la identitat que es lleva el dia següent sent pràcticament el mateix.

Però a més dels aspectes fonamentals de l'anàlisi de les narratives proposades per Bruner, al tractar-se de narratives "digitals", és a dir, envoltades en un procés que incorpora imatges, sons i aspectes de la producció audiovisual, s'ha de tenir en compte també les aportacions metodològiques de l'anàlisi de les imatges i dels vídeos i pel·lícules. És important considerar que es tracta aquí de pel·lícules que no són estrictament documentals, ni tampoc poden ser enteses només com a ficcions, tal com s'entenen les narratives en aquesta investigació. A això s'ha de considerar un cert prejudici en treballar amb un material humà encara allunyat dels canons més establerts i conservadors de la investigació psicològica i evolutiva. Una cosa és analitzar interaccions entre persones, tot i que gravades en vídeo, i una altra de molt diferent és buscar comprendre no només el que grava la camera, sinó també el que passa darrera d'ella.

La presència d'un origen clarament marcat pel positivisme encara és present en les investigacions amb imatges dins de moltes àrees de les ciències humanes. En altres ciències, com proposa Tacca (2005), això no és una qüestió important, ja que simplement són imatges, fotografies, pel·lícules... La restricció de l'ús de les imatges, dins d'una perspectiva positivista de ciències humanes (on l'objectivitat i la neutralitat encara poden estar presents) genera la necessitat de trobar "fronteres" on la subjectivitat i la creació puguin adquirir altres sentits en la mirada fotogràfica o cinematogràfica (Tacca, 2005).

Aquesta relació conflictiva pot tenir origen en les propies arrels dels processos de captació i emmagatzament d'imatges. La fotografia i les imatges en moviment neixen dins d'una perspectiva molt tecnicista, en un món on el realisme i la tecnologia tenien una importància especial (segle XIX). Amb el desenvolupament tecnològic un imatge es podria guardar de manera especular,

“aparafística”, amb una tecnologia neta de les imperfeccions de l’ull o de la memòria humana, tan al gust de la perspectiva positivista vigent a l’època (i amb mols vestigis encara avui). Però això era un tecnicisme, que per molt científic que fós, no era “ciència”, era art o entreteniment.

Encara al segle XIX, la imatge ha estat marcada per la búsqueda d’identitats socials de les classes burgeses, per la documentació, per la instrumentalització de ciències com la astronomia, la microscopia i la fisiologia, per exemple (Tacca, 2005). En aquesta època es troba una búsqueda (tant per part dels científics com per part de curiosos en general) de la creació i de la reproducció de la imatge tècnica en moviment i, tanmateix molts aparells s’han desenvolupat i presentat a l’èxtasi públic. La creació del cinematògraf, pels germans Lumière ha sigut, el precursor de la indústria cinematogràfica, el que va arribar on tants altres invents de l’època no han poder arribar: convertir-se en un element comercial global, un llenguatge compartit a tot arreu (Tacca, 2005).

Això que ha nascut com una “eina tecnològica” per la captació de les imatges en moviment passa a ser un forjador important de la mentalitat social occidental. El cinema ha creat un patró narratiu que poc a poc s’ha endinsat en el llenguatge occidental i mundial. Aquesta “calada a fons”, de manera tan ràpida només ha estat possible perquè totes les cultures, a través del temps, sempre han utilitzat de manera pròpia les imatges, sigui mentalment abstractes, basades en relats orals o en experiències perceptives; sigui visualment concretes, basades en un suport material. Independentment de la seva gènesi, la imatge passa necessàriament per dues experiències inseparables: la primera, de l’ordre de la naturalesa, connectada al funcionament de l’organisme

humà i la segona, del ordre de la cultura, connectada al context sociocultural (Tacca, 2005).

Per aquest autor, el camp de la imatge posseeix tres conceptes presents en l'acte de mirar-la: representació, il·lusió i realisme. Si la representació permet al lector apropar-se per "delegació" d'una realitat absent, la il·lusió és un fenomen perceptiu provocat per la interpretació psicològica i cultural de la representació i, per últim, el realisme és vist com una construcció social de regles determinades (Tacca, 2005). És una forma consensual d'un conjunt de regles socials, amb vistes a engendrar la relació entre la representació i el "real" de manera satisfactòria per la societat que formula aquestes regles.

Inicialment mal entesa com una forma de coneixement i relegada a un segon pla de la ciència, la imatge tècnica (fotografia, pel·lícula), només es tornarà objecte del saber institucionalitzat acadèmicament en el desenvolupament de les ciències de la significació, la semiologia i la semiòtica a la segona meitat del segle XX (Tacca, 2005). Les imatges, encara avui estan poc treballades com a mecanismes intermedis per la comprensió i producció del sentit.

Segons Tacca (2005), l'ús de les imatges científiques i la seva iconografia són part d'allò quotidià i de l'imaginari del home contemporani i, al contrari del que preveia Baudrillard, que creia que les noves tecnologies produirien una catàstrofe en les relacions socials (i fins i tot la mort del real), el seu codi específic està en redefinició constant.

Tenint en compte que cada cop més les imatges presentades a la televisió, al cine, a l'internet i a les pel·lícules, en general, influencien les realitats quotidianes, la qüestió sobre el que aquests vehicles comunicatius

poden dir respecte la construcció social de la realitat guanya importància (Flick, 2004). Denzin (1989) analitza pel·lícules de *Hollywood* que inclouen, en els seus guions, reflexions sobre experiències socials, sobre moments claus de la història, sobre determinades institucions, sobre valors socials i relacions, sobre dominis de la vida quotidiana i sobre emocions. Aquestes pel·lícules i les pràctiques presentades es poden interpretar en diferents nivells de significat. En aquest sentit Flick (2004) fa una distinció, d'acord amb la lectura que fa del mètode de Denzin (1989), entre una lectura "realista" i una lectura "subversiva" de les pel·lícules.

Les lectures realistes entenen la pel·lícula com una descripció verídica d'un fenomen, el significat del qual pot ser revelat a través d'una anàlisi detallada dels continguts i dels aspectes formals de les imatges. La interpretació aquí serveix per validar les afirmacions relacionades amb la "veritat" produïda per la pel·lícula sobre la realitat (Flick, 2004). Les lectures subversives, d'altre banda, tenen en compte el fet que les idees de l'autor sobre la realitat influeixen la pel·lícula de la mateixa manera que les idees de l'audiència influenciaran la seva interpretació.

S'abandona el supòsit que hi hagi la possibilitat d'una anàlisi correcta i completa del material de la pel·lícula, substituint-la per la noció de diferents interpretacions possibles d'aquestes dades. Aquestes interpretacions de múltiples intèrprets es poden ser analitzar i comparar pel que toca a les diferents construccions de les seves realitats (Flick, 2004). Evidentment, per l'elecció epistemològica feta en aquesta investigació (dins del paradigma sociocultural), s'ha optat per aquesta segona perspectiva de lectura del material produït pels participants.

Com a model general per l'anàlisi de les pel·lícules, Flick (2004) ha sistematitzat les propostes fetes per Denzin (1989) i suggereix quatre etapes:

1. Les pel·lícules es consideren com un tot, anotant les impressions, les qüestions i els patrons de significat que siguin conspicus.

2. Les qüestions d'investigació a buscar en el material es formulen. S'anoten les escenes - clau.

3. Són conduïdes "microanàlisis", d'escenes i de seqüències individuals, que han de portar a descripcions i patrons detallats en l'exposició d'aquests extractes.

4. Per respondre a la qüestió d'investigació, aquesta búsqueda de patrons s'entén per a tota la pel·lícula. Les lectures realistes i subversives de la pel·lícula s'han de contrastar per produir una interpretació final.

Tenint en compte aquests aspectes teòrics, s'ha desenvolupat un model per l'anàlisi de les pel·lícules produïdes en aquesta investigació. Com model general, cal puntualitzar que es creu que totes les pel·lícules poden ser interpretades i analitzades a partir de perspectives distintes. La perspectiva és la que determina el focus central de l'anàlisi, de la interpretació i dels seus resultats.

L'anàlisi de les pel·lícules, dada la seva complexitat no ha estat l'única anàlisi de la investigació, i sí una anàlisi més d'una proposta més plural i ecològica. Les pel·lícules encara són enteses com a texts visuals, transformats en text per la transcripció o pel relat de les històries que contenen (Flick, 2004). Per això, tot i ser conscient de les limitacions de la proposta metodològica desenvolupada, es pot afirmar que com a exercici d'investigació és molt vàlid, a

més d'haver produït resultats satisfactoris en les conclusions d'aquesta investigació.

Tot i així, a més dels aspectes ja presentats i, en la línia de l'estructura del model d'anàlisi, s'han incorporat alguns aspectes de l'anàlisi de pel·lícules des d'una perspectiva més audiovisual, o cinematogràfica. El llenguatge i la narrativa audiovisual consideren alguns aspectes més formals, que des de la perspectiva de les ciències socials no són els principals, però que seran útils per l'anàlisi de les pel·lícules en aquesta investigació.

Un dels conceptes clau, des de les perspectives més cinematogràfiques d'anàlisi, és el **gènere narratiu**. S'entén per gènere aquí, tots els elements que constitueixen programes o tipus de programes amb similituds estilístiques o temàtiques. En el cas de les pel·lícules, la classificació és temàtica i aquesta classificació, dins de la indústria cinematogràfica nord-americana, està associada a la necessitat de produir pel·lícules en grans quantitats (Fernández & Martínez, 1999). Els límits no sempre són exactes i en molts casos és difícil categoritzar una producció cinematogràfica com adscrita a només un gènere, perquè poden prendre elements de diferents gèneres, tal com poden ser la comèdia, el drama, el suspens, el musical... Encara que molt vinculada a la tradició teatral i a la dramaturgia clàssica, la indústria cinematogràfica també ha creat els seus propis gèneres.

A més del gènere, **l'estructura del relat**, també és un punt d'anàlisi rellevant. Dins d'una perspectiva clàssica, l'estructura del relat es divideix en *plantejament*, *nus* o *desenvolupament* i *desenllaç*. Encara que no sempre segueixin una seqüència lineal entre ells, el més probable és que l'audiència, al



final de la pel·lícula, pugui recompondre la història en un ordre lògic que ajudi a comprendre la narració com a lineal (Fernández & Martínez, 1999).

El *plantejament* presenta el personatge principal en un context mitjantçant situacions concretes. Aquestes situacions, o un detonant posen en marxa el relat. Es tracta d'algun fet que afecta el personatge: té una missió a complir o té algun problema que l'obliga a actuar (Fernández & Martínez, 1999).

El *nus, o desenvolupament* es caracteritza pel succés o circumstància que ha fet de "punt d'inflexió", en el que el personatge intenta aconseguir el seu objectiu per tots els mitjans i es troba sempre embolicat en un "conflicte", amb alguna cosa o algú, que s'interposa al seu camí.

El *desenllaç* es pot interpretar com el moment "clímax", o el moment de màxima tensió, que ha de portar, ràpidament, a la resolució de la història que, d'una o d'altre manera, conclou la trama. A més d'això, s'ha de tenir en compte *la idea*, ja que és la que dirigeix tota l'estructura de la pel·lícula i ha d'assegurar l'existència d'una base sòlida. Des del seu inici, ha de tenir atributs que facin possible i viable la seva realització en el llenguatge audiovisual.

Com eina pel estudi de la identitat a través de la construcció de narratives, tant Bamberg i Koborov (2004; Koborov & Bamberg, 2004) com Poveda (2004) defensen un procediment de tres passos per a identificar el posicionament dels participants durant l'activitat narrativa. Posicionament aquí són entesos com un espai discursiu on els participants creen sentit per ells mateixos, tant dels esdeveniments narrats, com de cadascun dels narradors. El primer nivell es refereix a l'estructuració interna de la narrativa i examina els dispositius lingüístics emprats per a caracteritzar els esdeveniments i participants. El

segon nivell enfocaria la conversació en la interacció i en com els participants es arreglen en un *vis-à-vis*. El tercer nivell es fixa més en categories més interpretatives i examina com l'activitat narrativa es relaciona amb el discurs normatiu i social disponibles als participants (Poveda, 2004).

Per tant, amb l'objectiu d'integrar les distintes perspectives s'ha desenvolupat, en conjunt amb el Grup DEHISI la graella número 2, per organitzar el model d'anàlisi adoptat. Així, en un mateix espai hi ha els elements narratius i els estructurals de la pel·lícula de la manera menys dissociada possible.

ANÀLISI GENERAL DE LA PEL·LICULA		
Dimensió Ítem	CONTINGUT	Elements del procés de producció
1. Títol		
2. Gènere		
3. Temps de durada		
4. Personatges: quantitat, perfil, relacions		
5. Guió		
5.1. Estructura narrativa		
5.2. Història		
5.3. Tema / conflicte		
6. Narrador		
7. Veus		
8. Context sociohistòric		
Dimensió Ítem	ESTETIC / TÉCNIC	
9. Qualitat de la imatge		
10. Recursos usats		
11. So i musicalització		
12. Escenografia		

Graella 2. Model d'anàlisi de les narracions digitals/pel·lícules.

El desenvolupament d'aquesta eina també ha permès treballar amb dues fonts distintes de dades al mateix temps i en coordinació a través del programa informàtic ATLAS<sub>t</sub>i: les pel·lícules i les notes de camp. Com que les notes de camp/diaris tractaven justament del procés creatiu de les narracions digitals/pel·lícules, s'han pogut connectar molts elements "de la pantalla" amb el seu "*making off*" en les notes de camp.

#### *4.1.2. L'anàlisi del discurs: diaris, entrevistes i el grup de mestres*

L'anàlisi del discurs ha estat triat com a tècnica per la interpretació de les dades, tant de les entrevistes individuals, com de les dades obtingudes dels grups focals, de les narracions digitals i de l'anàlisi de les notes de camp.

D'aquesta manera, es considera la tradició de l'anàlisi del discurs com a mètode d'investigació utilitzat per l'estudi d'aspectes psicològics molt vinculats amb el discurs, com, per exemple la identitat social i les relacions entre grups de diferents orígens. Un altre motiu per l'elecció d'aquest mètode d'anàlisi de dades, és la possibilitat que es pugui emprar en les diferents formes d'obtenció de dades, com són les notes de camp dels estudiants, les narracions digitals dels nens i nenes, les entrevistes a realitzar amb ells i elles, així com les dades obtingudes en el grup focal realitzar amb les mestres.

Per a una millor comprensió d'aquesta opció metodològica, és rellevant aclarir alguns aspectes que caracteritzen aquest tipus d'anàlisi, així com d'alguns aspectes de les maneres d'obtenir les dades.

A pesar d'aquesta sintonia de l'anàlisi del discurs amb les interpretacions i - per tant - amb les inferències, seria un error creure que a cada text o document li pertoca una sola interpretació, la vertadera. Aquesta idea seria més

pròpia de l'exegesi dels llibres religiosos o d'aquells que són punt d'origen de doctrines ideològiques o polítiques, ans que d'una mentalitat científica tal com l'hem volgut entendre fins ara.

Tot i així, es pretén utilitzar el programa informàtic ATLASi per una millor manipulació i credibilitat a l'hora d'establir les categories i obtenir les conclusions derivades dels materials discursius obtinguts. El fet de triar l'opció d'utilitzar un *software* com l'ATLASi es fa amb l'afany de controlar millor les diverses i diferents dades que es pretenen obtenir, així com objectivar millor la construcció dels resultats obtinguts, a més de tenir major seguretat a l'hora d'interpretar les dades, ja que el programa facilita un establiment més segur i amb més criteris de les categories d'anàlisi.

Com sosté Muñoz (2005), el ATLASi es una eina que ajuda el intèrpret humà i que opera en dos nivells, de constant interflux: el nivell textual i el nivell conceptual. El primer d'ells implica activitats de segmentació del text en cites, la seva codificació i escriptura de comentaris que facilitaran la recuperació de l'informació. El nivell conceptual implica activitats d'elaboració de models a través de representació gràfica i la connexió de tots el elements inclosos en la unitat hermenèutica. Aquest procés facilita inferir una possible estructura, una "trama narrativa", molt compatible amb les premisses de l'anàlisi del discurs (Quiñones Bergeret, 2005).

La presentació de l'anàlisi del discurs ha estat deliberadament esbiaixada cap al pol del significat, que és el que es creu com a fonamental en aquesta investigació. Acceptada aquesta premissa, l'anàlisi del discurs ha de recollir obligatòriament la qüestió del significat si no vol perdre la seva coherència. Això

no equival a dir que hagi d'excloure aquelles línies de treball compromeses amb els aspectes més formals del text.

L'anàlisi del discurs és una metodologia d'anàlisi de dades en ciències socials, que comença a guanyar terreny en les metodologies qualitatives a partir dels anys 70, amb el que s'anomena "gir discursiu" o "gir lingüístic" (Íñiguez, 2003). El sorgiment de l'anàlisi del discurs cerca desviar l'atenció de l'estudi d'estructures sintàctiques abstractes, d'oracions aïllades i guiar-les cap a l'ús de la llengua, el text, la conversa, els actes discursius, les interaccions i la cognició.

Aquesta proposta té molta relació i afinitat epistemològica amb els supòsits teòrics de la psicologia sociohistòrica i de la psicologia cultural. El focus d'atenció de l'anàlisi del discurs és l'ús real de la llengua per part de les persones reals en situacions reals, on el discurs té lloc de forma "natural", és a dir, en situacions no provocades, o artificials.

Aquest tipus d'anàlisi cerca identificar esquemes narratius i discursius culturals que es produeixen en situacions no controlades, o no estructurades de la vida real. La importància d'aquesta perspectiva són les seves possibilitats per treballar amb temes com la identitat i les relacions socials i les seves representacions, ja que són elements controlats pel discurs (Íñiguez, 2003).

En altres paraules, l'anàlisi del discurs busca estudiar la conversa o el discurs natural, adaptant-lo com a dada molt més fiable per estudiar la comunicació humana. L'anàlisi del discurs proposa estudiar l'ús real de termes psicològics en converses quotidianes (Íñiguez, 2003). I també va en contra de l'empirisme i el realisme concret de la majoria de les altres tradicions en psicologia i les ciències socials.

En aquesta investigació, tota la informació generada va ser posada en format digitalitzat i manejable, és a dir, els registres dels diaris, les transcripcions de les entrevistes grupals, i el material transcrit del grup focal, han estat reunits en un “corpus” d’enteniment, on s’han sumat les pel·lícules produïdes.

Per la seva anàlisi s’ha utilitzat l’eina informàtica per a l’anàlisi qualitativa de dades textuals Atlas/ti. Aquesta eina és un dels cada vegada més nombrosos programes informàtics dissenyats per a facilitar el treball dels analistes qualitatius, principalment quan s’enfronten a una gran quantitat de dades. Atlas/ti està basada en els principis de la *Grounded Theory* (mètode per construir teories i conceptes, basat directament en les dades i no en suposats *a priori* o teories) encara que permet a l’analista realitzar l’anàlisi pràcticament des de qualsevol perspectiva teòrica (Garay, Íñiguez, Martínez, Muñoz, Pallarés & Vázquez, 2002).

No es pot afirmar que en aquesta investigació s’hagi utilitzat una anàlisi de tipus *Grounded Theory*, ja que no es compleixen alguns dels principis d’aquesta teoria, com podria ser el mostreig teòric, és a dir, la recollida i anàlisi de noves dades a mesura que avança el procés d’anàlisi i l’analista considera necessari incidir en aspectes concrets no abordables amb les dades disponibles (Garay et als., 2002).

Per altra banda, l’anàlisi desenvolupada en aquesta investigació, tot i que amb una perspectiva discursiva, assumeix alguns dels principis de la *Grounded Theory*, ja que es partia d’hipòtesis preconcebudes es volgués posar a prova. En la investigació qualitativa el repte és donar sentit a una quantitat massiva de dades, reduir el volum d’informació, identificar pautes significatives, i construir

un marc per a comunicar l'essència del que revelen les dades. Segons Garay et als. (2002), sigui el que sigui el marc teòric o metodològic assumit pel investigador, la classificació, categorització o codificació de les dades serà una de les primeres activitats que portarà a terme .

La codificació es desenvolupa mitjançant el desenvolupament intencional i l'etiquetatge de conceptes en el text que l'investigador considera de rellevància potencial per al problema que està sent estudiat i, per l'ús que s'ha fet aquí de la eina Atlas/ti, no es pot obviar alguns elements de la *Grounded Theory*. Segons Garay et als. (2002), en el cas de la *Grounded Theory* es diferencien diferents formes de codificació.

- Codificació oberta (open coding): El procés analític mitjançant el qual són identificats els processos i són descoberts en les dades les seves propietats i dimensions.

- Codificació axial (axial coding): El procés de relacionar categories amb les seves subcategorías, anomenat "axial" perquè la codificació ocorre al voltant dels eixos d'una categoria, unint categories al nivell de propietats i dimensions.

- Codificació selectiva (selective coding): El procés d'integrar i refinar la teoria.

Tenint en compte aquesta classificació i el model d'anàlisi desenvolupat per Garay et als. (2002), es pot considerar que aquesta anàlisi s'ha apropat de les propostes de la *Grounded Theory*, ja que en un primer moment s'ha procedit a la codificació oberta, identificant les temàtiques principals que apareixen en el corpus i assignant-los etiquetes o codis que agrupen temàtiques, que des del punt de vista de l'investigador presenten

característiques comunes, fan referència a un mateix fenomen o comparteixen algunes propietats. Igualment, dintre d'aquesta fase de codificació oberta s'ha procedit, en alguns casos, a l'agrupació de conceptes en categories més generals, seguint el mateix principi utilitzat anteriorment per a la identificació dels conceptes més genèrics (Garay et als., 2002).

La utilització d'un programa informàtic com l'Atlas/ti facilita enormement aquest treball, ja que ofereix diferents utilitats per a la segmentació del text i la creació de codis i per a l'agrupació dels conceptes en categories. Per a l'agrupació, en concret, ofereix la possibilitat de crear "famílies de codis" o bé de crear "codis genèrics" relacionats amb codis de caràcter més específic. La codificació axial, ha estat el següent pas en l'anàlisi, ja que, una vegada creats codis tant específics com genèrics, s'ha procedit a la identificació de relacions entre els mateixos. El programa informàtic ofereix, un cop més, la possibilitat de relacionar codis entre si d'una forma senzilla, permetent a l'analista escollir d'entre els tipus de relacions prèviament definits en el programa o creant les seves pròpies (Garay et als., 2002).

Per fi, encara que la codificació selectiva implica, la identificació d'una "categoria central", evident gràficament en l'elaboració de diagrames. Aquests (en terminologia Atlas/ti: *networks*) representen gràficament els codis i les seves relacions, i permeten obtenir una imatge ràpida de la idea que estan representant. Però una dels principals avantatges que presenta la seva utilització en Atlas/Ti consisteix, no només en la facilitat per transmetre una idea, sinó sobretot en l'ajuda que representa per al treball conceptual de l'investigador, ja que la representació gràfica dels codis i les seves relacions ajuda a elaborar noves hipòtesis sobre relacions entre codis, a plantejar noves



possibilitats de divisió/agrupació dels mateixos i, en definitiva, al treball d'anàlisi i explicació de resultats (Garay et als., 2002).

#### 4.1.1.2. Els Grups Focals

La tècnica de Grups Focals s'inclou dins de la investigació qualitativa com un mètode d'investigació amb profunditat, amb el qual es pretén investigar el fenomen tenint en compte les seves dimensions espaciotemporals i de context. El mètode permet que es capti el fenomen de forma global tenint la possibilitat d'investigar les respostes atípiques, idiosincràtiques, fet que no seria possible mitjançant mitjans més objectius i predeterminats. Així, la mostra, com veurem a continuació, s'escull intencionalment i sense pretendre generalitzar els seus resultats (Angurra, 1995).

D'aquesta manera, els Grups Focals com s'ha dit anteriorment, es poden concebre com una tècnica d'investigació qualitativa, realitzada a través d'un grup d'interacció puntual, que proporciona una àmplia i profunda discussió entre els components sobre el tema d'estudi (Romero, 2000). El Grup Focal segons Morgan (1998), possibilita l'observació d'una major quantitat d'interaccions respecte d'un tema, en un període limitat, perquè no es busca el consens sinó la pluralitat d'idees. Així, l'èmfasi està en la interacció del grup.

Aquesta tècnica es caracteritza per ser un espai obert i accessible, en el qual els temes discutits són de comú interès, no es considera la diferència de status entre els participants i la discussió es basa en un debat racional. El racional, en aquest cas, s'ha d'entendre com una possibilitat d'intercanvi de punts de vista, idees i experiències (Bauer & Gaskell, 2002).

Morgan (1988) defineix el Grup Focal bàsicament, com un grup d'entrevista, l'objectiu de la qual és acostar-se el màxim possible a les comprensions que els participants tenen sobre un tema d'investigació interessant, i és important per a conèixer les experiències i perspectives dels entrevistats. Així, possibilita que es conegui no només “què”, sinó “per quin” els participants pensen de la forma que ho fan. No és un grup en el qual es fan preguntes i els participants responen, les intervencions es fan a través dels tòpics d'investigació seleccionades buscant la interacció del grup, mentre l'entrevistador exerceix la funció de moderador.

Aquesta opció es dóna, en primer lloc, a través de la definició del problema d'investigació que ha de guiar tant l'elecció del mètode com de la tècnica d'acord amb els objectius de l'estudi. Com ja s'ha dit, els Grups Focals s'apliquen quan l'objectiu és identificar opinions, sentiments, formes de pensar, entendre i interpretar les representacions socials i la realitat que envolta a les persones. A partir d'aquí es recullen els continguts manifestos i latents, captats a través de la comunicació verbal i no verbal entre els membres del grup (Romero, 2000).

L'objectiu principal és donar continuïtat a una idea llançada i guiada pel moderador, originant una discussió que permeti als participants reaccionar els uns amb els altres (Bauer & Gaskell, 2002).

El grup focal ofereix l'oportunitat d'observar diverses interaccions en un període de temps limitat. Hi ha un cert control sobre els participants, al contrari d'un disseny d'investigació com el de l'observació participant. A més, el grup focal es pot usar en interacció amb altres tècniques. Morgan (1988) destaca la importància de tres moments bàsics en l'anàlisi dels grups focals: l'observació,

l'anàlisi i l'informe. L'anàlisi del discurs aquí també és una bona manera d'analitzar i interpretar les dades dels grups focals perquè busca entendre l'estructura social en la que es produeixen les paraules. Aquesta tècnica serveix d'auxili en la mesura que l'investigador desitja identificar aspectes subjectius en el discurs del participant (Romero, 2000).

D'aquesta manera, es percep que la tècnica dels grups focals possibilita el coneixement i la comprensió dels fenòmens involucrats en una temàtica específica, considerant dimensions contextuais i espaciotemporals. És una possibilitat per a una concepció més àmplia i profunda d'un determinat focus. Cap ressaltar que l'efectivitat de la tècnica estarà relacionada també amb la postura del professional amb el seu treball en la comunitat, aquesta postura haurà d'estar familiaritzada i inclosa en el context.

## **5. PLA DE ACTUACIÓ**

### **Fase 1: estudi pilot i selecció de l'escola**

En aquesta fase de la investigació s'ha desenvolupat una investigació pilot, amb l'objectiu d'apropar-se més de la realitat dels centres educatius i dels nens i nenes pertanyents a grups minoritaris de la cultura majoritària catalana.

Després d'analitzar les característiques i el funcionament d'una proposta investigativa/interventora semblant a la que es proposa en aquest projecte, s'ha triat entre les escoles en què el grup DEHISI desenvolupava les seves tasques investigatives i interventives. Així doncs, es tracta una d'elecció intencional de l'escola B. S., amb el marcat criteri d'obtenir els millors resultats possibles en la línia de les produccions narratives en un entorn intercultural. En aquest sentit s'han avaluat i ponderat les informacions obtingudes per part dels coordinadors del projecte SRE en les diferents escoles.

El centre elegit ha estat l'escola que presenta el millor desenvolupament de l'activitat de "Trobadors" (narració amb eines digitals) entre els centres en què el grup DEHISI desenvolupa la seva tasca interventiva. L'acceptació per part dels docents, la direcció, les possibilitats de continuïtat en els anys propers de la proposta i, sobretot, la implicació dels nens i nenes participants, han estat els criteris centrals de elecció del centre.

Els "possibles" centres han estat indicats i elegits pels EAP's del Districte de San Martí (Barcelona) i de Badalona, després de previs contactes de l'equip amb diferents CEIP's, com ja s'ha aclarit a la presentació de la trajectòria del projecte "Shere Rom a l'escola".

## **Fase 2: selecció dels participants**

En aquesta etapa de la investigació, s'han triat els participants, considerant els criteris per la participació per part del centre: nens i nenes del cinquè i sisè curs d'ensenyament primari. Aquests cursos s'han elegit, primordialment, considerant que en ells hi havia nens i nenes que ja havien participat de activitats com SRE, tant a l'escola com en altres llocs, com el CEIP triat per la investigació pilot i l'Associació Gitana de Badalona.

També, s'han de considerar les raons primordials per les que els nens i nenes han estat originalment elegits per participar en l'activitat SRE: nens i nenes amb risc de exclusió social i evasió escolar. En cap moment les qüestions culturals o ètniques han estat clarament presentades o discutides, tot el contrari, de manera molt explícita, s'ha aclarit les poques ganes que tenia el centre perquè es treballessin les temàtiques ètniques o culturals.

Un cop definits els grups de participants, els nens i nenes participants s'han agrupat en forma de 2 a 4 integrants, per les seves tutores de curs. Els principals criteris explícits per aquesta divisió han estat els diferents nivells d'experiència dels participants i les seves aptituds acadèmiques. S'ha intentat que no s'agrupessin nens i nenes amb molta experiència en l'ús d'eines digitals a l'educació, així com els nens i nenes amb més dificultats vers a l'ús d'aquestes eines, nos es quedessin aïllats en grups determinats.

**Fase 3: ubicació: contactes i desenvolupament inicial de la intervenció**

En aquesta etapa s'ha intentat establir els primers contactes amb els principals implicats en la proposta d'intervenció/investigació. S'ha inclòs l'activitat de "Trobadors" als grups i s'han acompanyat d'aprop els processos interns de cada petit grup a l'hora de decidir quines temàtiques els interessaven, quins estudiants (de pràctiques de la facultat de psicologia) eren triats i invitats a participar com a integrants de cada grup, els criteris d'aquesta selecció, els criteris per la definició de rols a l'activitat i com es desenvolupaven els primers passos de l'activitat.

Els aspectes que s'han observat, ha estat anotats, tant en un diari de camp general, com en diaris de camp produïts per cada estudiant integrant de cada grup. Aquests estudiants, així com el coordinador de la investigació han estat registrant els aspectes més significatius del procés de creació, avaluació, apreciació i finalització de les històries digitals dels diferents grups.

A més d'això en aquesta etapa de la investigació s'han establert els primers contactes directes amb les mestres tutores dels nens i nenes integrants del projecte. Aquests contactes i la participació directa de les mestres serveixen també com a factors il·lustratius de les seves actituds i, segurament seran aspectes complementaris per treballar en les sessions de grups focals, de la següent etapa de la investigació.

#### **Fase 4: focalització: les veus dels participants**

Aquesta etapa es caracteritza primordialment per les entrevistes, tant amb els nens i nenes participants, com amb les seves mestres, a més de l'anàlisi de les notes de camp i de l'anàlisi de les narracions digitals. Ha estat una etapa de recollida més directa de dades, sobretot en les entrevistes individuals amb nens i nenes i les entrevistes del grup focal amb les mestres.

Els principals passos en aquesta fase han estat:

- La planificació de les entrevistes;
- L'exhibició de la narració produïda per cada nen o nena, abans de l'entrevista, o de la sessió de grup amb les mestres;
- La realització i transcripció de les entrevistes;
- L'anàlisi en profunditat de la informació generada a les entrevistes;
- L'anàlisi en profunditat de les informacions obtingudes a les notes de camp dels estudiants implicats en l'activitat;
- L'anàlisi en profunditat de les narracions digitals produïdes.

El guió de les entrevistes, s'ha basat, sobretot, en les preguntes generals que guien aquesta investigació (ja presentades en l'apartat d'objectius d'aquest projecte). El procediment metodològic per analitzar les dades, tant d'aquestes entrevistes, com les dades obtingudes en les altres modalitats, ha estat l'anàlisi qualitatiu del discurs, seguint els passos de pre-anàlisi, codificació i categorització. S'ha utilitzat el programa ATLASi per realitzar aquestes anàlisis.

### **Fase 5: Contrast: El anàlisi i la reflexió vers les veus**

Aquesta etapa de la investigació consta de l'anàlisi en diferents nivells de les diferents fonts que s'han utilitzat . El nivell horitzontal, es a dir, entres els nens i nenes elegits, entre els estudiants i entre les mestres, i cada grup per separat. Al nivell vertical, s'han contrastat els aspectes i continguts obtinguts de l'anàlisi del discurs de cada subgrup per separat.

L'anàlisi contrastant també s'ha fet amb una perspectiva qualitativa, fent ús del programa ATLASi. Aquesta fase es basa en la validació dels resultats

de l'estudi, amb la vista posada a la integració teòrica i la redacció final de la tesi.

### **Fase 6: integració teòrica**

A l'etapa final es buscava integrar i relacionar el coneixement identificat, els factors incidents en la seva construcció i l'ús d'aquest coneixement en l'actuació educativa, amb el marc teòric de referència.

A més d'això, en aquesta fase ha estat important la valoració de la opció metodològica i del desenvolupament de l'activitat de narracions digitals al CEIP. En aquesta fase també s'ha elaborat l'informe final de l'estudi, en forma de la tesis doctoral.



## 6. RESUMEN DE LES PEL·LÍCULES PRODUÏDES

En aquest apartat, s'intenta donar una idea de les històries produïdes pels grups d'alumnes de l'escola on s'ha treballat. Evidentment ja se sap que aquest intent ja neix com un intent fallit, ja que l'idea que es donarà aquí, passarà per l'estil narratiu de l'investigador que les presenta. Encara que es pugui tenir una idea de com es presentaran les narracions dels participants, es creu que només amb una noció més global – a través de tots els anàlisis – i amb el visionat de les produccions es pot apropar més satisfactòriament al que signifiquen.

Com s'ha explicat anteriorment, s'han triat sis de les pel·lícules produïdes, amb la idea de que, encara que sigui molt parcial, sigui una mostra important (diversa i plural) de tot el que s'ha fet. Les sis pel·lícules que es presenten no atenen a cap lògica o intenció respecte a l'ordre. Tot i que hi ha un criteri de selecció de les narracions integrants de la investigació (com s'ha aclarit en la definició del mètode), no n'hi ha per la seva presentació.

Són pel·lícules de por, d'acció, de suspens i de relacions, com han triat lliurement els participants. Des d'ara, s'utilitzarà el nom de la pel·lícula/narració produïda com a signe d'identificació, tant de les mateixes pel·lícules, com dels grups que les han produït (quan es presenten els resultats de les entrevistes amb els grups d'autors) i dels diaris/notes de camp dels estudiants, ja que els

diaris elegits són els que fan referència a les pel·lícules produïdes que s'analitzen aquí.

### El puny de la mort

Aquesta pel·lícula ha estat la més “multicultural” de les produccions, ja que ha estat produïda per un grup de nens, en el que hi havia: un gitano, una gitana, un bolivià, un peruà i un xinès. Es una narració en català i en castellà, ja que els nens estrangers tenen un bon nivell de català. És una història policíaca, en la que també actuen altres nens com a actors de suport, així com les estudiants de la UAB que han acompanyat el grup.

Al principi hi ha la presentació dels personatges i dels actors, on el nen bolivià i el nen xinès es presenten com els dolents de la pel·lícula, com bandits amb pistola. La nena és la dona del policia – Torrente – interpretat pel noi peruà. El nen gitano fa de cunyat del policia i es presenta com el “xulo” de la història.

Després de la presentació, es troben en una reunió, on una de les estudiants i l'altre nena del grup fan de dues senyores que intenten vendre una fàbrica al Torrente i al seu cunyat, amb la mediació d'una altre estudiant. Sona el mòbil del Torrente i se'n va la llum. A l'escena següent surten els dos bandits amb la dona del Torrente segrestada. Sonen les sirenes policiaques i després d'una baralla, els bandits s'han ferit, així com el Torrente. Després surt el cunyat, salva la seva germana i el Torrente. Surten unes lletres a la pantalla que ens indiquen que passen uns dies feliços entre l'escena anterior i la que ve ara.

Aquesta escena és la de la boda del Torrente, on el cunyat porta la seva germana a l'altar de l'església (caracteritzada) amb la marxa nupcial. Una de les estudiants ara fa de sacerdot i realitza el casament. Representen l'escena del petó final i el cunyat port a el nuvi a l'esquena, amb molts crits i felicitacions. Finalment surten els crèdits de producció i tot el grup saluda la camera, junts i cada un per separat. Amb l'estudiant inclosa.

### Els tres cuiners

La pel·lícula comença amb el títol, i una cançó de l'Alejandro Sanz. Després del títol inicial, comencen a sortir fotos amb el nom de cada un dels principals actors de la producció. Torna a sortir el títol i surt la música. És una narració en català, portada a terme per un noi gitano, una noia marroquina i un noi autòcton no gitano, amb problemes d'aprenentatge. La història comença amb el noi no gitano, a qui una parella de propietaris li fa fora de la feina com a cambrer del restaurant. L'escena es grava a la cuina del col·legi. Després de despatxar el cambrer, decideixen treballar sols a la cuina. Surten títols que indiquen l'arribada de clients, el so d'una cançó de *reggaeton*. S'obren les portes del menjador del col·legi i arriba una parella de companys de classe (ella gitana i ell no), fent de clients del restaurant. La taula ja està posada i la carta a la taula. Després d'un temps mirant la carta, criden la cambrera i demanen el menjar. Canvia l'escena i la cambrera porta el menjar amb un carro i serveix els comensals amb molta cura, ja que porta menjar de veritat. Després d'un temps a la taula, canvia l'escena i li demanen el compte a la cambrera. La noia, automàticament dona la factura al seu company, afirmant que això és cosa d'homes. Paguen i la cambrera es retira. Surten nous títols avisant que els clients se'n van, un altre cop amb el so d'un *reggaeton*. Els clients es retiren i

surten nous títols, que indiquen que l'ex - cambrer demana tornar a treballar en aquell restaurant. El noi surt demanant la feina i la parella de propietaris accedeix. Acaba la narració amb un nou *reggaeton* i els crèdits de la pel·lícula. Després d'això surten les "preses falses", escenes que no han sortit bé, però amb tons d'humor.

### La noia rica i els criats fantasmes - Fantasmes

Aquesta producció és una narració que pretén ser de por. Comença amb una cançó de *reggaeton* i amb uns títols d'idea fantasmagòrica, amb lletres de tipus fantasma, un fons fosc amb una criatura fantasmagòrica dibuixada, donant l'idea d'un cementiri. El grup està format bàsicament per nens i nenes gitanos, però també hi ha una noia autòctona no gitana i un noi marroquí. El títol diu: "La noia rica i els criats fantasmes". Segueix la cançó de fons i surt a l'escena una noia que es tapa per anar a dormir. Al cap d'una estona, amb la claror es desperta, es comença a canviar de roba i crida a la seva criada. A l'escena següent, un cop arreglada de manera molt *fashion*, la noia surt de casa seva i es dirigeix a la desfilada de moda. A la següent escena, al pati de l'escola, surten moltes noies fent una desfilada, entre elles, la protagonista. Totes van amb roba molt produïda i intenten fer una passarel·la de moda. Aquí, el que sona ja no es un *reggaeton*, sinó una cançó d'Alejandro Sanz i de la Shakira. Algunes ho fan molt serioses, altres amb molta gràcia i altres amb donant una idea de sensualitat. Acaba la desfilada, i a l'escena següent, la protagonista torna a estar amb música *reggaeton* al fons i la mateixa roba que portava abans de la passarel·la. Agafa un taxi, amb un chófer molt misteriós, amb la cara tapada per una caputxa. Tot seguit, arriba a casa i sense claus, crida a la criada. Quan entra a casa, ja no sona la cançó i el conductor del taxi

es converteix en un fantasma que intenta dominar-la físicament. Sona el timbre, el fantasma es marxa i deixa la noia a terra, inconscient. Torna el *reggaeton* i arriba una parella, agafada del braç. Entren a la casa – ja que ningú contesta la porta - i es troben amb la protagonista a terra. Arriba un tercer personatge que demana per una “camilla” per portar-la a l’hospital. A la següent escena, queda clar que els nois són professionals de la sanitat i amb l’ajuda de la noia porten la protagonista a l’hospital, amb gran esforç físic. A l’hospital tots tres porten la identificació sanitària i poden despertar la noia. Quan es desperta, la protagonista (en català) està tan contenta de com l’han salvat que dona la meitat de la seva fortuna als salvadors. La parella commemora emocionada.

A l’escena posterior, totes les noies de la desfilada passegen pel barri (el pati de l’escola) amb els salvadors. Arriba un noi (marroquí) i roba la cartera del noi que ha salvat la protagonista. Aquesta agafa el mòbil i truca a la policia. Comença un altre *reggaeton* i la persecució entre les noies, l’assaltat i l’assaltant; que tenia dos còmplices, un d’ells, el que havia intentat assaltar la protagonista, disfressat de fantasma. Els còmplices són dominats i detinguts per la policia, i portats a la presó. A la porta de la presó, totes les noies ho celebren. S’acaba la pel·lícula amb els crèdits amb lletres molt dibuixades.

### La boda gitana

Aquesta pel·lícula ha estat produïda per un grup d’un nen i de dues nenes, tots gitanos. Comença amb una cançó de’n Camarón i amb els títols i crèdits de la pel·lícula, en lletres molt rebuscades. Segueix la mateixa cançó dels crèdits i surt la imatge d’una de les nenes del grup, que porta un vestit de núvia autèntic, estant “preparada” pel casament, d’acord amb la tradició gitana. Hi ha moltes noies al seu voltant, però són les nenes gitanes les que

“ensenyen” a les altres com s’ha actuar en una boda gitana. Totes canten i piquen les mans. Després, fan una espècie de foto de família, solament de noies amb la núvia i comencen a maquillar-la, pentinar-la i adornar-la amb collarets i corona.

Després l’estiren d’amunt d’unes taules de l’aula i li fan el “ritual del mocador”, escenificat amb detalls. Algunes nenes li aixequen les faldilles del vestit i una altra, amb un mocador, “comprova” la virginitat de la núvia, cantant totes molt i amb moltes palmes. Quan la noia, que fa de gitana gran, comprova que la núvia es verge, totes ho celebren (amb la mirada perplexa de la tutora de l’aula). Comença una pluja de “peladilles” i caramels i un altre cop preparen la núvia per la boda. Després surten en un altre escenari, on representen les fotos familiars del casament, on la núvia rep gairebé totes les companyes de l’aula fent de familiars o d’amigues seves. Després arriba el pare de la núvia i el nuvi, fan una fotografia i els familiars es porten al coll. Després hi ha una escena de ball entre la núvia i la seva família (pare, mare i germana). Tot seguit, un altre cop els nuvis són portats en braços, mentre tothom balla i celebra la festa.

A l’escena següent, surten títols que avisen que el casament s’acaba malament, perquè el nuvi fa una desgràcia. Tot seguit, s’acaba la música i comença una escena fosca, on s’obre una porta i es veu el pare de la núvia caminant sol per uns passadissos, amb un tema clàssic de cine de suspens al fons. Tot es veu malament, fins que s’apropa a la finestra i sent un soroll fort. S’espanta i cau. Es fuga a la biblioteca i mentre està mirant un llibre a la taula, rep una punyalada del seu gendre a l’esquena i cau mort. El nuvi certifica la mort del sogre, veu la seva ferida i la seva sang. Se’n va rient i no se sent l’explicació que dona a la camera per justificar el que s’ha fet. Surt el títol del

final i comença a sonar un *reggaeton* i després, les fotos dels participants del grup.

### Las Sirenitas – Las gitanas salvajes

Aquesta producció ha estat desenvolupada per un grup de nenes gitanes, que s'han anomenat "Las Sirenitas". El nom de la seva pel·lícula es "Las gitanas salvajes" i la narració és en castellà. Comença amb una potent cançó amb ritme *Reggaeton*, i surt una de les nenes, vestida de manera molt exagerada (amb talons, faldilla, arracades grans, pentinat anti-gravetat...) que, parlant per mòbil, queda amb una germana en un punt d'un gran centre comercial, per fer compres. La germana, vestida amb el mateix estil, la troba i van les dues en una botiga de roba de dona. Quan hi arriben, la dependenta (que es vesteix amb el mateix estil) les tracta malament, es barallen pels preus d'unes peces de roba i s'estiren dels cabells. Al mig de la baralla, el personatge inicial separa les dues i pren la banda de la seva germana, ara amb més crits que mans, però la baralla segueix. Després la dependenta, que arriba a expulsar les noies de la botiga, s'en complau.

En l'escena següent, es troben totes tres al carrer i la baralla segueix. Enmig de la baralla, una de les clientes treu una pistola de la bossa de la seva germana i amenaça la dependenta. Com que aquesta no li fa cas i segueix estirant els cabells de la seva germana, la segona la mata amb molts trets. Les noies netegen bé l'arma, per no tenir senyals de les seves empremtes digitals i es fuguen, deixant la dependenta estirada a l'terra.

Després d'una estona, arriba un policia i intenta detenir les dues noies, després d'ensenyar la seva placa. Intenta posar-les entre reixes, amenaçant-le amb una arma. Després de detingudes, el policia arriba amb la dependenta a la

presó, ja que aquesta no estava morta. La baralla segueix entre les dones entre reixes. El policia ha d'intervenir amb la pistola perquè es tranquil·litzen totes tres. Quan aquest se'n va, la baralla torna a començar, amb insults i estirades dels cabells. El policia torna i quan surt deixa caure les claus de la cel·la. Les dues obren la porta i s'escapen, i comença la persecució del policia i de la víctima. Després d'una llarga persecució les porta un altre cop a la presó. Però com que el policia no les va registrar després d'aquesta nova detenció, les dues portaven una pistola, amb la que maten al policia i s'escapen.

A l'escena següent, les dues es troben al carrer, ensenyant la placa d'or del policia, que havien portat. Al final de la pel·lícula, cada un dels actors es presenta a la càmera i comencen els crèdits. Després dels crèdits, surten moltes fotos de les actrius fent postures "de model", amb el so d'una altre cançó de *reggaeton*. Per acabar, surt un cor rosat amb el títol final.

Aquesta ha estat la única pel·lícula de la qual es té una resposta objectiva d'una audiència específica: els pares i mares del grup. En el dia de la presentació de les pel·lícules per els pares i mares (en el fi de curs), dues mares (no mares de les autores) s'han enfadat molt amb la pel·lícula, per la manera que, segons elles, l'escola retractava les dones gitanes. Tot i que s'ha intentat argumentar, han agredit verbalment al director, com el responsable per l'intent de donar una imatge negativa de les dones i de la cultura gitana, basat en els múltiples conflictes (fins i tot amb agressions físiques) que el director ha hagut amb un grup de mares. Tot i que posteriorment ja no han volgut parlar del tema, s'ha creat una qüestió tensa i conflictiva, entre aquestes mares d'una banda, i els de més pares i mares, professors i membres del equip.

Secrets foscos



Aquesta producció comença amb un escenari fosc i les lletres del títol amb un aspecte fantasmagòric, deixant clar que parlem d'una pel·lícula de por. Després del títol surten els títols que presenten els actors i els seus respectius personatges. Tot amb un tema de música clarament de pel·lícula de por.

Aquesta és una producció composta d'un grup majoritàriament gitano, però amb una alumna autòctona no gitana. També tenen la particularitat de ser un grup de nens i nenes i dos estudiants: una estudiant de la UAB i un estudiant californià de la Universitat de Califòrnia en San Diego, d'intercanvi a la UAB. És l'única producció on surt una referència directa a l'escola, ja que la trama - d'un segrest – passa en una escola. Després de la presentació, comença la pel·lícula amb una escena totalment fosca que evoluciona a un aula, on surt un professor (amb bata) fent matemàtiques a la pissarra (subtitulat en català, encara que la pel·lícula estigui en castellà). S'obre la porta i entra una noia. Com que ha arribat molt tard, el professor l'envia a la direcció (tot subtitulat en català).

Tant el professor com la directora, són interpretats per nens gitanos (l'alumna és l'única no gitana del grup). La directora li pregunta perquè sempre arriba tard i l'estudiant contesta que el seu autobús sempre arriba tard. La directora no s'apiada de la noia i l'envia a fregar les aules, i la deixa sense pati durant un mes. A la següent escena la noia surt escombrant la classe. Darrera d'un moble, surt un emmascarat. La música de por torna des de el principi de l'escena i es veu l'emmascarat apropant-se més a la noia. Se'n va la llum i es veu el professor i la noia, ara a la foscor. L'emmascarat salta i agafa la noia, amb l'ajuda del professor. La porten dins de l'armari, on la colpegen i la lliguen.

A l'escena següent, surt la directora trucant a la policia (un altre cop amb els subtítols en català), denuncia la desaparició de la estudiant. Tot seguit,

surten els depoiments de persones de l'escola com si fets pels policies. Inicialment surt l'assistent de la neteja, que diu que tots els nens són iguals, que només serveixen per a embrutar. Després surt el professor, que diu que ha tingut alguns problemes amb la noia, perquè sempre arriba tard. Després el bibliotecari, que molt a la defensiva, es declara innocent i acaba per posar-se nerviós, llença coses a terra i surt de la sala de manera agressiva.

A la següent escena, surt la noia, dins l'armari, a la foscor, lligada i declarant que està atrapada i no pot sortir. Troba un regle i amb ell comença a deslligar-se i per fi s'escapa. Camina per l'aula, mira la finestra i després, la càmera segueix com si fés els ulls de la noia, mirant tot el recorregut fins a la porta. Ella obre la porta, surt de l'aula i tot es posa tan clar que no es pot veure res. Després es veu la noia baixant les escales i arribant a la seva aula. Allà demana ajuda al seu professor, que intenta tranquil·litzar-la i assenyala el bibliotecari de darrera, que torna a colpejar i a detenir la noia. A l'escena següent, surt la noia lligada en una cadira, acompanyada dels seus captors. S'obre la porta i entren els dos estudiants de la UAB que acompanyaven el grup, fent de policies. Detenen ràpidament el professor, però el bibliotecari s'escapa. Comença una persecució a les escales del col·legi. El bibliotecari es troba amb una noia per les escales i la segresta, amenaçant-la amb un arma al cap. El bibliotecari mata la noia i és aclivellat de trets per la policia. La pel·lícula s'acaba amb un petó del bibliotecari a la camera i els títols finals, que diuen "fi de la partida".

## 7. ANÀLISI DE DADES

### ***7.1. Anàlisi de les entrevistes amb alumnes participants de l'activitat***

En aquest nivell comprensiu es troba l'anàlisi que es fa del discurs que dels nens i nenes participants vers el seu treball narratiu amb les eines tecnològiques. La producció de les narratives està molt connectada amb diferents eixos explicatius: d'una banda, el procés creatiu amb les seves deferents etapes; el paper que juga l'escola en el procés; les referències que fan a la família i al seu grup de referència i, evidentment als elements de construcció de la identitat dels participants.

D'altra banda, aquest mosaic de significats pretén ser la veu més objectiva dels principals actors de la investigació, ja que només ells i elles mateixos avaluen i descriuen els treballs que han realitzat, així com ens expliquen amb les seves paraules com perceben els principals factors implicats a la seva producció, com són la mèdia globalitzada; l'ús de les eines tecnològiques, la seva relació amb l'escola i el món del grup cultural majoritari i la identificació amb els seus grups ètnics i culturals de referència.

Però abans d'analitzar el model explicatiu, cal reflexionar sobre els aspectes més "quantitatius" identificats en el discurs dels nens i nenes. Encara que aquesta no sigui una investigació epistemològicament identificable com a quantitativa es poden tenir en compte aquests dades. En el quadre número 1,

es presenten les categories que s'han identificat en les sis entrevistes realitzades als sis grups productors de les narracions digitals (pel·lícules).

Cada grup, està identificat amb un número de l'u al sis, fent referència als números amb que se lis ha identificat en la descripció de les pel·lícules. Es veu en el quadre una descripció de les categories, segons el número de citacions que hagi tingut en cada entrevista. Els temes més freqüents en el discurs dels nens i nenes participants són les diferències culturals i la identificació amb la "gitaneitat". A més, temes "clàssicament" identificats amb la cultura gitana com són les relacions familiars, no han estat clarament identificats en el discurs dels alumnes. També s'evidencia el poc pes que té l'escola en l'avaluació que fan del treball narratiu desenvolupat. Tot i així, és fonamental l'anàlisi més comprensiva del model explicatiu, ja que, encara que no s'hagi parlat gaire de l'escola o de la família, pel quadre no es pot saber la importància real que tenen en la percepció dels nens i nenes implicats.

Codis	Documents						Total
	Els 3 cuiners	La Boda gitana	Fantasmes	Secrets Foscos	Las gitanas salvages	El Puny de la mort	
1. Autoestima	0	0	0	2	1	3	6
2. Diferència cultural	8	1	0	1	2	1	13
3. Escola	0	2	0	2	0	1	5
4. Família	1	1	2	0	1	2	7
5. Identitat: gènere	1	5	0	0	1	3	10
6. Identitat: gitanos	1	2	2	3	2	3	13
7. Identitat: grups de pertinença	4	0	0	1	1	1	7
8. Identitat: gustos	0	0	1	2	2	2	7
9. Identitat: l'ús de la llengua	2	0	2	2	2	0	8
10. L'ús d'eines tecnològiques	0	0	0	2	2	1	5
11. Nocions globalitzades	0	1	1	2	2	1	7
12. Nocions d'audiència	4	2	1	1	2	1	11
13. Prejudicis al exogrup	1	2	0	1	1	2	7
14. Procés creatiu	3	3	3	1	1	1	12
15. Relacions amb la pròpia família	1	0	0	0	1	1	3
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>121</b>

Quadre 1: Categories identificades en el discurs produït en les entrevistes amb els alumnes participants.

Per un enteniment, és més fiable l'anàlisi del model desenvolupat amb l'ajuda del programa Atlas/ti, amb l'objectiu de muntar un model explicatiu del discurs dels nens i nenes vers la seva pròpia producció.

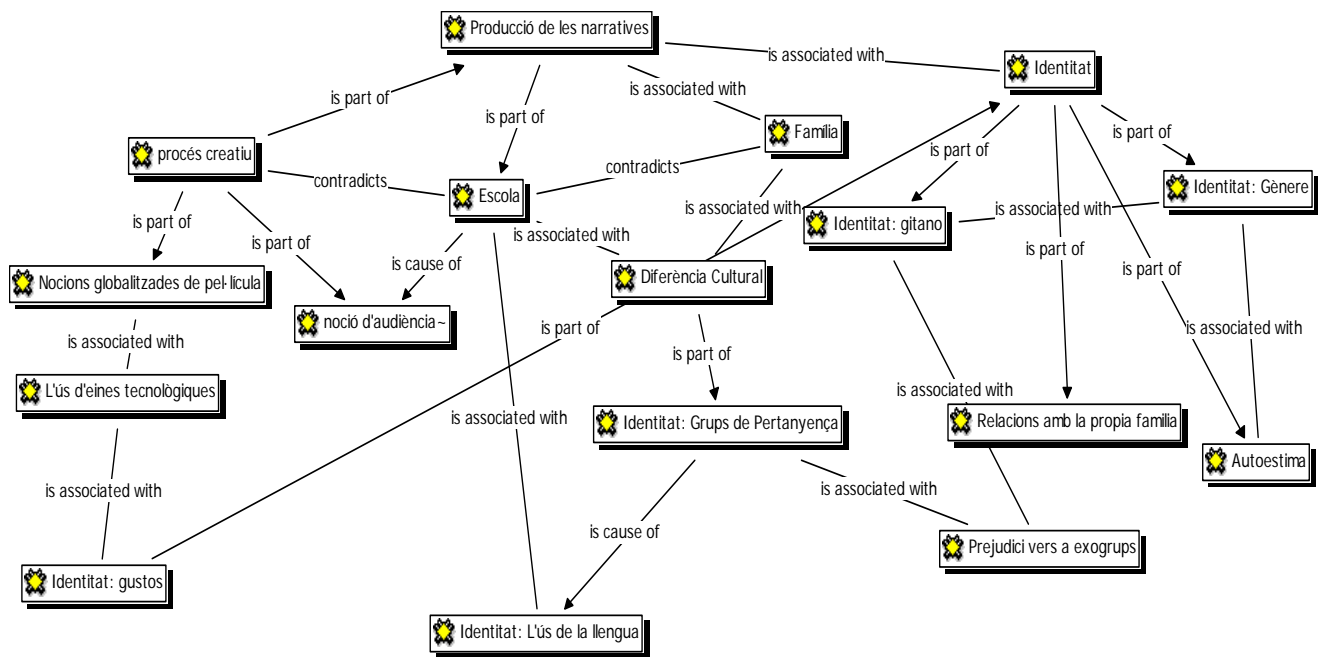


Figura 2. Model explicatiu de les relacions entre els continguts obtinguts a través de les entrevistes amb els grups de nens/nenes.

Tot plegat, en el seu discurs també es noten elements a l'estil narratiu, com pot ser la noció d'audiència que tenen, així com l'ús que fan dels diferents idiomes presents a la societat catalana actual. Les entrevistes encara presenten aspectes de la identitat de gènere, del prejudici i de la percepció de competència que tenen els participants.

Pel entendre millor els resultats obtinguts a les entrevistes, es presentaran aquí algunes verbalitzacions que poden ser molt il·lustratives de com es produeix aquesta anàlisi. Els tres principals eixos d'anàlisi giren al voltant del procés creatiu, de les relacions amb l'escola i la identitat dels participants.

El **procés creatiu** (14) a més de les nocions globalitzades d'estil o gènere literari necessaris per la construcció d'un guió cinematogràfic satisfactori, també engloba l'ús de les eines tecnològiques i la identitat com a elements constructius. Això és més evident en moments en que diuen:

*Hay que hacer el guión... con todo lo que se necesita... lo que cada uno habla, los materiales (... ) Donde se va filmar... (Els e cuiners: 18;19)*

*La idea ha sido mía...pero ellos también aceptaron...  
M. - Si... yo no era de ese grupo, pero me invitaron a hacer de la mujer que viene a comer... y yo vine (risas) (Els 3 cuiners: 31; 32)*

*Si, pero un día de fiesta para tantos de tontería... (La boda gitana: 14)*

*La parte esa que salgo yo, ¿no? Es la mejor... la otra no se habla... es que las niñas estas no sabían nada de hacer pelis... Yo ya sabía, del B.  
(anterior escola on s'ha desenvolupat una activitat semblant pel mateix grup d'investigació)... ¿te acuerdas la que hicimos nosotros? (La boda gitana: 17)*

*Si... es que a mi encanta hacer películas... tanto de salir en ellas como de hacer de camera...*

*¿Y hacer el guión y eso?*

*Em. - Eso ya menos (risas)... pero también me gusta... es importante para saber dónde has parado y qué te falta...*

*E. - Si, esa es la peor parte... y cuando hay que repetir mucho una escena... ahí aburre... (Fantasmes: 27; 30)*

*Qué os parece ese tema... de peli de miedo?*

*E. - Bien... me gusta*

*¿Quién lo ha elegido?*

*T. - No lo sé... entre todos...*

*Em. - Es que la parte final han elegido más ellos... eso de perseguir al bandido y llevarlo p'a la cárcel... Y la parte del desfile, más las chicas... (Fantasmes: 56; 60)*

En aquestes verbalitzacions s'evidencien els principals elements del procés creatiu de les narracions digitals dels nens i nenes participants. D'una banda, es presenten els elements estructurals, tals com els passos necessaris per la obtenció del guió; on es faran les tomes de filmació, l'elecció i la negociació de l'equip al voltant del tema de la narrativa. Potser aquest punt, a més de ser el més important per a l'avaluació d'una proposta d'aprenentatge col·laboratiu. Es presenten els elements de discussió, com es negocien els temes i com s'ha de negociar amb el grup.

Això té molta connexió amb el que percebin tant les mestres com el grup d'estudiants de la universitat, participants en la proposta. La negociació del "què fer" i del "com fer", sembla que hagin sigut els punts cooperatius més importants com a proposta de canvi en la postura i en la proposta educativa. Sembla que els alumnes han pogut discutir, acordar i compartir les seves opinions i metes per la obtenció d'un "producte" amb molt de sentit per a elles i ells.

També es pot observar com valoren l'experiència, la participació en aquest model per la "expertise" en la producció de les narratives digitals. Es pot observar quan diuen que saben fer això i que els que tenen menys pràctiques són menys hàbils en utilitzar les eines necessàries i els motlles narratius entesos com els adequats per la millor realització del procés narratiu.

Un altre aspecte que també es presenta en les entrevistes és com els alumnes amb menys experiència en la producció de les narracions digitals són justament els que menys sentit veuen en el procés. Això té sentit si entenem



que aquesta modalitat de treball és una proposta nova en la escola i per tant, suposa un temps d'acomodació. Justament els que tenen més experiència, per haver viscut aquesta experiència anteriorment a altra escola o en altre curs, són els que tenen més clar els passos del procés de construcció de la narració digital.

La identificació del procés de narració digital amb les **nocions globalitzades de producció de pel·lícules** (11), també és un factor que compon la producció final de narratives. La influència del cine global (es llegeix aquí com a nord-americà) i l'exposició dels nens i nenes a la *mass media* global, fa que tinguin alguns elements comunicatius estiguin compartits per diferents persones de diferents parts del món. Sembla que hi hagi una certa "lògica" en la producció narrativa que està intrínsecament "pactada" com la millor per la producció audiovisual.

*He, toda la peli buena tiene no solo cositas de beso y eso... también tiene acción, muerte, sangre, música de miedo, ¿o no? (El puny de la mort: 97)*

*Si... creo que es una peli de suspense... también de moda...*

*Sí, es muy fashion...*

*(Risas)*

*E. - Y un poco de policía... (Fantasmes: 86;89)*

Els elements globalitzats que identifiquen com a "bàsics" per la producció narrativa també tenen molta connexió amb la noció d'audiència que tenen els autors. El concepte "bakhtinià" d'**audiència** (12) defineix la necessitat d'un interlocutor per la producció d'un diàleg, per la producció d'una comunicació amb un sentit necessàriament compartit. Aquesta noció, molt present en la producció dels alumnes, és més evident en verbalitzacions com:

*está bien, se entiende... (Els 3 cuiners : 7)*

*si no se entiende, no hay por que hacerla (...) si no se entiende es como jugar... Sí, jugá... no hace falta pensar. (Els 3 cuiners: 11;12)*

*Bueno, no se entiende bien..., la parte de la boda con la parte final... (La boda gitana: 9)*

*Pero tu crees que las chicas no han entendido la peli?*

*T. - ¡Que vá! Eran toda unas sosa como tu... (La boda gitana: 36;37)*

*¿Y creéis que los que vean a la película pueden entenderla?*

*Em. - No lo sé...*

*T. - Creo que sí... a lo mejor a veces no se puede oír bien...*

*E. - Si... muchas partes no se oye bien...*

*Pero lo demás... lo que se dice el argumento, la historia... ¿creéis que se puede entender?*

*Em. - Si... creo que sí...*

*Y la gente que la vio... ¿os dijo algo?*

*T. - No... a ver, los de la clase si... creo que les ha gustado... (Fantasmes: 70;77)*

En aquestes verbalitzacions, a més de justificar la necessitat de comprensió per la construcció del sentit, s'hi presenten elements que identifiquen l'existència d'una audiència específica per a les produccions: bàsicament, el públic, l'interlocutor de les narratives d'aquests nens i nenes són el seu mateix grup d'iguals. Encara que s'hagi anomenat també a les famílies, i també es nota el pes de l'entorn escolar en el llenguatge utilitzat en moltes pel·lícules, són els iguals els principals interlocutors identificats.

Un altre element important en aquest eix d'anàlisi es l'**ús de les eines tecnològiques** (10). Poder utilitzar un referencial i una possibilitat creativa nova com ho són les TIC, sembla ser una aportació important per l'aprenentatge i per la percepció de competència que tenen de si mateixos, a part del paper motivacional.

*Joder, con eso del Pinnacle es fácil, se entiende como se hace una película de verdad... ahora podemos hacer lo mismo que la gente que hace para la tele... (Secrets Foscós: 123)*

*...es mucho mejor do que estar toda la tarde aburrido en clase... así es mejor... me gustan mucho los ordenadores... y las fotos... ahora en mi casa siempre las hago yo... Mi madre no sabe mucho de lo de la camera digital... (El puny de la mort: 146; 149)*

Relacionat amb l'ús de les tecnologies de la informació, també hi ha

verbalitzacions que reflecteixen l'**autoestima** dels participants (1). Sembla ser que percebre's com a capaç per la utilització satisfactòria de les eines tecnològiques i el resultat final d'aquest ús són elements importants pel creixement d'una percepció de si mateix com a positiva.

*Yo me veo de lo más guapa... y si me lo dicen que no soy buena actriz, me da igual, pues yo me lo paso muy bien haciendo las pelis (...) también me gusta mucho ser camera, me gusta filmar la gente, me divierte (Las gitanas salvajes: 154; 157)*

*... mi madre me ha dicho que soy muy bueno (risas) (...) ees verdad, hago muy bien las pelis, ya había visto hacer en el B. (escola on estudiava anteriorment i on s'havia desenvolupat una activitat semblant) y ya lo sabía un poco (...) de las mates no me gusta, pero del Murri sí, y sé mejor hacer peli que cuentas (risas) (El puny de la mort: 134; 137)*

La **identitat**, aquí entesa pels "**gustos**" (8), per les coses que identifiquen com les que han triat, com per exemple les temàtiques narratives, les músiques i l'estètica de la producció. Això és més evident en frases com aquestes:

*Os gusta mucho el Reggaeton, ¿no?*

*T. - Si...*

*¿Y por qué?*

*Em. - No lo sé (risas).*

*¿Y qué más os gusta?*

*T. - No lo sé... la Shakira, como en la peli..., la Beyoncé... el flamenco...*

*(Fantasmes: 64; 69)*

*Q. - A mi me gusta mucho las mujeres así, con carácter, me gusta vestirme así...*

*¿Cómo quién?*

*Q. - Yo qué sé... como las de las pelis, la Beyoncé, la Jennifer López... así es ser guapa (...) (Las gitanas salvajes: 162; 168)*

Aquestes explicacions aclareixen, encara que parcialment, part de la identitat dels nens i nenes implicats en l'activitat. Defineixen els seus gustos, identificant-se amb ritmes musicals o figures mediàtiques que, al contrari dels estereotips presentats per la cultura majoritària vers ells i elles, barregen elements de la seva cultura d'origen, amb la cultura d'altres companys o figures i ritmes globalitzats. El que sí sembla, és que hi ha una identificació amb

models culturals que, tot i que pertanyen a altres grups, també són models culturals identificats amb altres grups minoritaris que, a través de l'expressió artística, han obtingut reconeixement d'altres segments culturals.

El segon eix d'anàlisi té relació amb l'escola i les implicacions més directes d'aquesta, identificades en el discurs dels nens i nenes. A més de les referències directes a l'escola i de la noció d'audiència, ja comentat anteriorment, la principal temàtica que es presenta fa referència a l'ús de la llengua.

Els comentaris directes que fan de l'**escola** (3) es relacionen amb la seva motivació en ella i la relació que tenen ells i elles i les seves famílies amb la institució:

*Es que el cole me aburre... todo eso me aburre... p'a qué todo eso?*

*Mis padres no van a venir aquí...*

*¿Por qué?*

*T. - ¿P'a qué? ¿P'a reñirte? ¿P'a decirte de to?*

*Pero ¿quién les va decir algo? ¿La profesora? ¿El director?*

*J. - Los dos... más el director... Mi padre ni sube hablar con la I.(maestra)  
... va directo al G. (director)...*

*¿Viene mucho?*

*J. - Un poco...*

*¿Por qué?*

*J. - Por peleas... (La boda gitana: 58;66)*

*En la escuela... es un rollo es muy aburrida (...) no nos dejan hacer ná!  
(Secrets Foscós: 129)*

Aquests comentaris, tan negatius, reflecteixen clarament l'ambient que es viu al centre educatiu al que es refereix. Tant la baixa motivació com la relació conflictiva que tenen (i que comparteixen amb les seves famílies) amb la direcció de l'escola, són elements també identificats en el discurs de les mestres i en les notes de camp dels estudiants de la universitat. Sembla ser una percepció compartida i ja que han estat de les declaracions més emotivament remarcada per tots els grups participants en la investigació.

Un altre element molt destacat en el discurs relacionat a l'escola ha estat

### **l'ús de la llengua (9).**

*¿Y por qué la habéis hecho en catalán?*

*T. - No lo sé...creo que alguien nos lo dijo...*

*Em. - Si... que se intentara hablar en catalán...*

*¿Y quién dijo esto?*

*Em. - No lo sé... la seña, creo...*

*¿Y os gusta hablar en catalán?*

*E. - No*

*T. - No mucho (risas)...*

*¿Y por qué?*

*Em. - Por que es más difícil...*

*E. - Si es mu difícil...*

*Si... pero si vosotros sois de aquí...digo, sois catalanes, ¿por qué os resulta difícil?*

*T. - Es que no hablamos catalán... en el cole, por que la seña pide mucho... pero en casa no...*

*¿Tu familia no habla catalán?*

*T. - No... entienden, pero no hablan...*

*Em. - Si, entienden, pero no hablan... aquí casi todo el mundo habla más castellano... (Fantasmes: 31; 46)*

*¿Pero no se habla en ninguna parte por aquí?*

*T. - No... en el cole... o los mossos...*

*¿Y con las familias?*

*Em. - No... (Fantasmes: 52; 55)*

*¿Qué te ha parecido hacer tu primera peli en catalán?*

*(risas) A. - Bé, molt difícil... (risas)*

*¿Es más difícil hacer una peli en catalán?*

*A. - Si... hay que pensar más... leer más... (Els 3 cuiners: 41;44)*

*Yo no soy de aquí... y mirando solo la cara, yo no sé si eres una cosa u otra...*

*A. - Pero yo si sé... Y se yo hablo, ya se me nota que no soy moro, yo hablo español...*

*Si, pero yo y la S. también hablamos español, pero no somos de aquí...*

*¿Cómo lo sabes?*

*A. - (risas) Que habláis mu raro.... (risas)(Els 3 cuiners: 64; 67)*

Aquí, a més d'identificar clarament qui parla en quins idiomes, distingeixen entre els grups amb que conviuen i s'inclinen, molt intensament per la llengua castellana. El català s'identifica amb els actors de la cultura majoritària, en aquest cas, les mestres i els mossos d'esquadra; probablement els actors amb qui més interactuen en aquest espai social. A més identifiquen l'ús del castellà que fan membres d'altres grups culturals no autòctons. Aquesta

postura confronta directament amb les expectatives de l'escola i de la cultura que la controla, ja que l'ús del català és un signe identitari fonamental i diferenciador en l'espai català actual.

El tercer eix i, potser el central (en el sentit de que ha estat el més fluït en el curs de les entrevistes), fa referència als múltiples fenòmens psicosocials que estan connectats a la identitat. L'accepció d'aquest terme, en aquesta investigació, és àmplia i a més del que ja s'ha parlat anteriorment en relació als gustos identificats dels participants; aquí també és un eix compost pel que s'ha entès com a diferències culturals, relacions familiars, perjudici, identificació amb grups de pertinença, el gènere, l'autoestima i el ser gitano.

La **diferència cultural** (2), és un tema que en algun cas es relaciona aquí amb la identitat, però també amb el que fa referència a la família que, com ja s'ha explicat anteriorment, està associat a la producció de les narratives i, sobretot, amb les relacions conflictives amb l'escola.

*M. - Ella es mora... (S.)*

*S. - Soy de Marruecos...*

*¿Y te molesta que te digan mora?*

*S. - No... ya estoy acostumbrada...*

*M. - Ella es mora y el B. es payo...el M. también... ¿No lo ves?*

*A. - Y nosotros somos gitano... ella e yo... (Els 3 cuiners: 54; 59)*

*El B. es mu payo... es sólo mirarle en la cara... con estas gafas y todo... (risas) (Els 3 cuiners: 71)*

*y la cara de las chicas...*

*¿Qué chicas?*

*T. - Las tuyas... tus chicas ahí de la universidad... tus alumnicas...*

*¿Las estudiantes?*

*T. - Si...*

*¿Y qué pasó con las chicas?*

*T. - Han puesto una cara rara...*

*¿Por qué?*

*T. - No lo sé... no se han enterado...*

*¿De qué no se han enterado?*

*T. - De la boda... no saben como se hace una boda... toda's muy sosa ahí con la "parmita", ta, ta, ta... Y con la cara de pava así... (risas).*

*Pero tu crees que las chicas no han entendido la peli?*

T. - ¡Que vá! Eran toda unas sosa como tu... mu así... (mueca)  
¿Muy payas?  
T. - Si, como tu (risas) (La boda gitana: 25; 39)

La **família** (4) aquí, és un actor important en el discurs. És necessari anomenar les relacions familiars entre els participants; aspectes de les relacions familiars dins de la cultura gitana (com aclaració de temàtiques de pel·lícules) i com conceben la família:

Em. - Bueno... los dos... si tu familia necesita y tu lo tienes... tienes que compartir...  
T. - Si, pero hay mucha gente que no lo hace... que está bien, ha triunfa'o en la vida y no dá ni ná' p'a la familia...  
¿Eso pasa mucho por aquí en S. R. (barrio)?  
Em. - Un poco... yo sé de gente que es familia mía, primos y t'o, que seguro harían lo mismo... pero otros ya no... (Fantasmes: 15; 18)

Es que es como en la peli... por que són tu familia y si te pasa algo són lo que te van apoyar... cuando se te tuerzan las cosas, ahí verás tu... quien te va apoyar...

E. - Tu tienes una obligación con ellos... que són los tuyos... y ellos contigo...

Pero y¿ si yo soy un cabrón y paso de ellos... me lo quedo todo para mí?

T. - Es que ahí ya no tienes familia... si estás rico y da la espalda para tu familia, te la darán a ti también... y después te queda sin n'á. (Fantasmes: 22; 25)

Si alguien falta al respecto con tu hermana o alguien de tu familia, lo tienes que revidar (...) Tu familia es lo más importante, són los tuyos! (Las gitanas salvajes: 170; 171)

Aquí a més dels valors que identifiquen amb la família, la lectura que també es pot fer, és la de les diferències que suposen aquest valors amb els valors que promou l'escola, com les competències individuals, l'esforç personal i l'individualisme, valor important de la cultura occidental. Evidentment, això es confronta amb un altre aspecte destacable en les entrevistes: **les relacions amb la pròpia família** (15):

El A. es mi primo... (Els 3 cuiners: 49)

Nosotros también como prima... como familia (Las gitanas salvajes: 187)

La temàtica familiar i, el paper que juga en la vida d'aquests nens i nenes es connecta clarament amb un element que sembla central en la construcció i en la definició de la seva **identitat: ser gitano** (6). Aixó és més evident si es considera que els nens i nenes d'altres grups gairebé no han parlat de la família a l'escola.

*si uno ve, por ejemplo, que yo soy más moreno... puede pensar que yo sea gitano... (Els 3 cuiners: 61)*

*tuve que matar al cabrón del padre (risas).*

*T. - Si fuera de verdad te habrían echado... te habrías desgraciado la vida... la tuya y la mía...*

*¿Y de dónde habéis sacado esta idea?*

*J. - No lo sé... bueno en las bodas puede haber peleas... a veces...*

*T. - Si... todos un poco borrachos (risas).*

*¿Y ya habéis ido a muchas bodas?*

*T. - Si, aquí hay muchas...*

*J. - muchas... tengo mucha familia...*

*¿Y alguna acabó tan mal?*

*T. - No...*

*¿Y lo demás? ¿Suele pasar?*

*J. - ¿De la novia?*

*Si*

*J. - Á veces...*

*T. - Casi siempre... las mujere se reúnen y arreglan la novia... la llevan p'a la boda... p'al matadero (risas).*

*J. - Si... le meten el pañuelo para ver si es virgen...*

*¿Siempre?*

*J. - No... casi siempre... pero hay bodas que no lo hacen... bodas más pequeñas...*

*T. - Si, que va poca gente... Y si es virgen sangra...*

*¿Y si no sangra?*

*J. - Es por que ya... ha follado.*

*T. - (risas) ¡Qué guarro ere!... Ahí va a tener de enterarse... su familia con la del novio... ahí hay problema...*

*J. - Es por que es una guarra...*

*¿Y qué es lo que pasa?*

*J. - Pelea... si se entrega ha deshonrado su gente... su familia...y es eso... se pelean... la pueden echar...*

*¿Y a él?*

*T. - Na... con el na... no tiene la culpa...*

*¿Y con ella?*

*T. - Se enfadan... esta desgraciada... ya no puede ir con la cabeza alta... Pero si han hecho los dos, ¿por qué se enfadan solo con ella?*

*T. - Por que no se sabe con quien más lo habrá hecho... si fuera solo con él, se fugarían y después lo arreglaban... pero si llega a ese punto...*

*Bueno... me voy... ¡adió! (repite).*

*¿Y todas las bodas entre gitanos son así?*

*J. - No, no todas... Cada uno puede casar con quien quiere... pero los padres tienen que aprobar no?*

*No lo sé... ¿Tienen?*



*J. - Jo, claro... como se puede vivir en contra los padres? Sin familia? La boda es así, con la familia... y después...si no resulta se separa... así como en la peli...*

*Así que esta, se puede decir que es una peli muy gitana?*

*J. - Si, ya lo dice el nombre ¿no? La Boda Gitana...*

*Y tu crees que uno que no sea gitano la puede entender?*

*J. - Si...creo que sí... tu la entendiste ¿no? (La boda gitana: 68; 106)*

*E. - Y es que lo gitano no nos gusta hablar en catalán...*

*Pero yo conozco gente gitana que si habla...*

*E. - Si, hay mucha gente... pero aquí casi no...(Fantasmes: 49; 51)*

*Em. - A ver... no lo sé... creo que no... pero si somo gitano... todo lo que hacemos puede ser gitano... pero en la peli no lo sé...*

*T. - Si, no sale nada que sea mu de gitano... así, de flamenco o eso... es normal...*

*¿Y qué sería una peli de gitanos?*

*Em. - No lo sé... baile... o flamenco o eso... no lo sé...*

*T. - Si, o alguna fiesta o baile...*

*E. - Yo no sé... no sé que e ser gitano... es normal... (Fantasmes: 79; 84)*

En aquestes entrevistes s'expressen valors i tradicions identificats amb la cultura gitana, tant per ells i elles com, moltes vegades, per les mestres i estudiants amb qui han viscut. Temes com la música i l'art, l'ús de la llengua i les relacions entre gènere han marcat molt aquesta categoria. La qüestió del **gènere** (5), a part de l'associació amb elements de la cultura gitana, també ha estat vinculada a la perspectiva del desenvolupament: "ja no són nens i nenes"; són adolescents.

*M. - ¿Qué piensan? ¿Qué la mujere gitana somo mandada por los hombre? De eso ná... (Las gitanas salvajes: 154)*

*J. - Yo no soy una cría... sé muy bien de las cosas... Y si se han molestado con la película, mala suerte, por que yo no soy de estas niñas... a mí no me manda nadie... (Las gitanas salvajes: 197)*

*M. - Piensan que la gitana somo así, peleona... ¡y somo mesmo!... A mí que no me lo pisen los talones... ¡que soy salvaje! (risas). (Las gitanas salvajes: 199; 201)*

*A. - ... y estas misma madres que han venido a quejarse en el día de nuestra fiesta no tenían nada que meterse en esto... la película era nuestra y no de las hijas de ellas... Si les da vergüenza nuestra peli, que no vengan ellas aquí a pelearse con la gente por los pelo... (Las gitanas salvajes: 206; 209)*

El tema de la identitat també es reflecteix en temes que fan referència als **grups de pertinença** (7) amb els quals s'identifiquen i identifiquen les persones del seu entorn com a pertanyents.

*Ella es mora y el B. es payo...el M. ...¿No lo vés?*

*A. - Y nosotros como gitano... ella e yo...*

*Y vosotros creéis que eso se nota en la peli?*

*A. - No lo sé... si uno ve, por ejemplo, que yo soy más moreno... puede pensar que yo sea gitano... pero esta no es una peli de gitanos... esas del B. (escola en que estudiava abans) eran más de gitanos, aquí no... (Els 3 cuiners: 58; 61)*

*ella no...*

*M. - Ella es mora... (S.) (Els 3 cuiners: 53; 54)*

*Y si yo hablo, ya se me nota que no soy moro, yo hablo español... ¡soy cristiano! (Els 3 cuiners: 65)*

Això, evidentment també es presenta en verbalitzacions que es connecten amb el **prejudici vers als altres grups culturals** (13). Existeix entre els nens una noció important de diferenciació cultural, consonant amb la seva realitat macrosocial, però incrementada per les configuracions del seu entorn més directe.

*Y con la cara de pava así... (risas).*

*Pero tu crees que las chicas no han entendido la peli?*

*T. - ¡Que vá! Eran toda unas sosa... como tu... mu así... (mueca)*

*¿Muy payas?*

*T. - Si, como tu (risas)*

*J. - No, él es brasilero...*

*T. - No*

*J. - Si, dile que si... ¡Yo lo sé!*

*Si, soy brasileño...*

*J. - Enseñale el documento... el NI (...)*

*T- Por que eres brasilero...eres mu payo... muy soso... los brasileros son morenos...y bailan la samba...(risas) baila un poco para mí... (risas)... me parto contigo... (La boda gitana: 35; 44; 49)*

*¡Dios me libre de ser moro! (Els 3 cuiners: 69)*

Tots aquests resultats, són fruit d'una anàlisi de les entrevistes i s'han triat només algunes verbalitzacions per a il·lustrar les categories que formen aquesta part de l'anàlisi general. Sembla doncs, que es pot tenir una

panoràmica del discurs dels nens i nenes participants, com un segment molt actiu en el procés de narració i de construcció d'aquesta investigació com un tot. Tot seguit s'analitzaran les categories generades per l'anàlisi del grup focal realitzat amb les mestres implicades en el projecte.

## ***7.2. Anàlisi del grup de discussió de les mestres: l'avaluació de l'activitat desenvolupada a l'escola.***

En aquest nivell d'anàlisi, es troba l'anàlisi del discurs de les mestres de l'escola on es va desenvolupar l'activitat estudiada a la investigació. Tota la sessió del grup focal, buscava conèixer l'opinió de les persones implicades en proposta d'aprenentatge col·laboratiu desenvolupada, així com la seva opinió del treball desenvolupat pels seus alumnes i l'avaluació que fan dels mateixos i del seu entorn sociocultural.

La veu de les mestres no només s'entén com una veu de l'escola, sinó també com la resposta institucional del treball desenvolupat i, de quina manera els representants significatius del grup cultural majoritari a Catalunya veuen els col·lectius minoritaris. L'entrevista s'ha intentat inicialment en llengua catalana, però les respostes de les mestres han estat sempre en castellà. Un fet curiós, ja que l'ús de la llengua catalana és valorat com a imprescindible en aquesta escola.

Les principals categories presents en el marc discursiu de les mestres s'evidencien en el quadre número dos.

<b>GRUP DE DISCUSSIÓ AMB LES MESTRES</b>	<b>Numero de cites</b>
<b>Codis</b>	
16. Avaluació de l'activitat: punts constructius	2
17. Avaluació de l'activitat: punts negatius	7
18. Avaluació de l'activitat: punts positius	11
19. Crítiques a la coordinació	1
20. Percepció de ghetto	2
21. Percepció de les famílies	5
22. Percepció de l'aprenentatge col·laboratiu	1
<b>23. Percepció dels alumnes</b>	<b>12</b>
24. Percepció dels alumnes immigrants	3
25. Percepció de l'ètnia gitana	7
26. Percepció negativa del treball dels alumnes	2
27. Percepció positiva del treball dels alumnes	3
28. Relació amb l'activitat: estudiants	3
29. Relació amb l'activitat: no responsabilitzar-se	4
<b>Total</b>	<b>63</b>

Quadre 2. Categories d'anàlisi del discurs de les mestres en el grup focal.

Com es pot percebre en el quadre número dos, quantitativament, la categoria més present en el discurs de les mestres ha estat la de la percepció dels alumnes. Aquesta percepció, com es pot analitzar en la presentació del model explicatiu que ve de seguida, en general es una percepció negativa dels grup d'alumnes.

Per això és important l'anàlisi global del discurs de les mestres, per entendre de forma integrada els detalls de la seva percepció. La figura dos, representa el treball d'anàlisi desenvolupat amb aquesta sessió de grup.

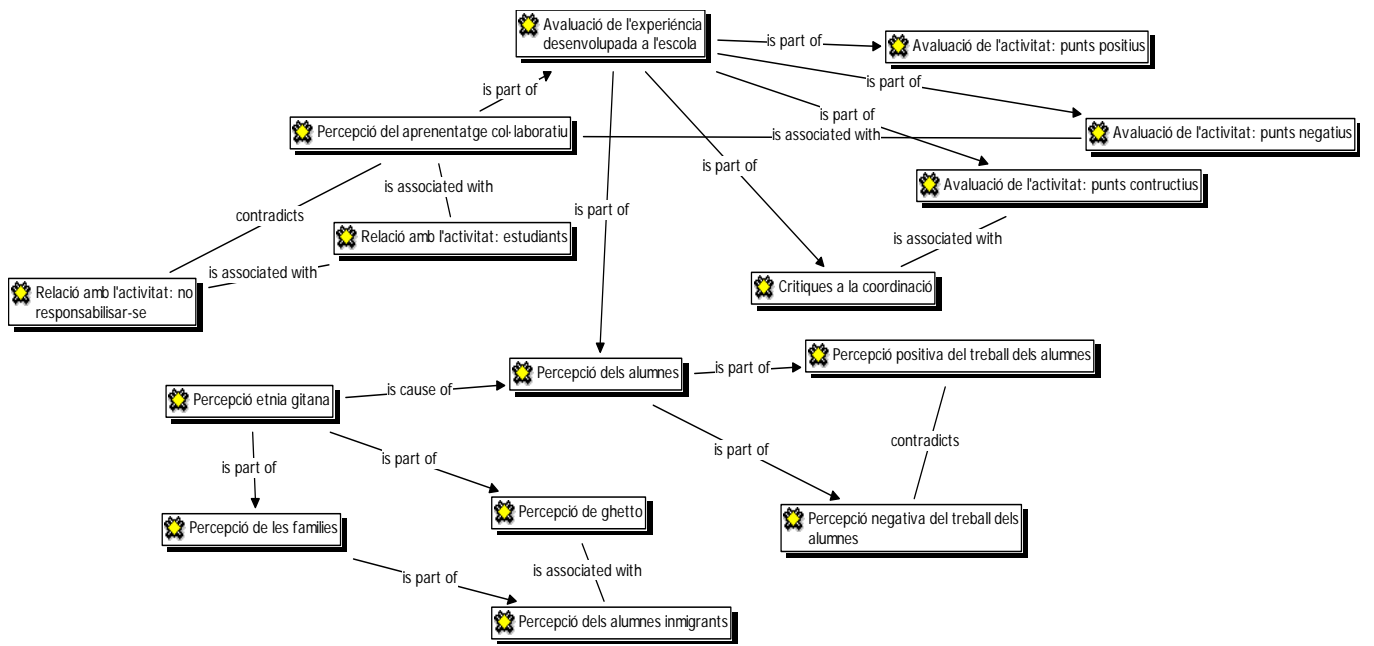


Figura 3. Model explicatiu de les relacions entre els continguts obtinguts a través del grup focal amb les mestres.

L'eix principal del discurs de les mestres és l'avaluació de l'experiència desenvolupada a l'escola. Aquesta avaluació es compon amb distints punts d'inflexió, des dels més objectius, com poden ser els punts positius, negatius i constructius que apunten com a principals; les crítiques a la coordinació de l'activitat; com també els més subjectius, com són les percepcions de l'aprenentatge col·laboratiu i la percepció que tenen dels seus alumnes.

Els principals **punts entesos com a positius** (18) per part de les mestres són l'atenció més individualitzada i l'increment de la socialització a l'aula. Tot i així, l'element més present és el control. Fan referència als canvis de l'activitat: al primer semestre s'han realitzat pel·lícules dins del que s'entenia com una proposta més lliure i col·laborativa: els alumnes, en companyia dels estudiants de pràctiques de la universitat i les professores que han volgut participar més directament, han acordat les temàtiques, l'estil narratiu, la producció, el guió i l'edició de les pel·lícules.

Al segon semestre del mateix any, l'activitat ha estat més dirigida. Amb la professora de música, s'ha pactat fer una pel·lícula col·lectiva, tenint en compte l'any Mozart i la temàtica de la seva òpera "La flauta màgica". Aquesta decisió, acordada amb l'equip de la universitat ha resultat en una aplicació de noves tecnologies digitals, un model tradicional d'ensenyança. Aquest major control i direcció per part de les mestres les ha posat en una situació molt més còmoda. Aquesta percepció és més evident quan expressen que:

*es una actividad muy buena (1:2)*

*Si... en el segundo los niños estaban mucho más atendidos... se comportaban mejor ¿ehh? se podría controlar mejor ¿no? (1:4)*

*Claro... ese segundo que fue más dirigido, se controló mejor y los niños han estado contentos igual...*

*A. - Pues sabes que se ha mezclado mucho también, en la segunda actividad eso de hacer los ninots aquellos...*

*I. - Claro ha sido un "trabajo", no apenas informático... había más cosas, de plástica, música y eso... lo que pasa que so de la actividad más libre con ellos... es muy diferente... cuando son dirigidos, tu vas por los diferentes grupos y ya vas sabiendo por dónde van, cuál es el siguiente paso... (1:9).*

*. - Pero también los niños necesitan un poco de libertad...*

*I. - Claro, por supuesto que necesitan un espacio con más libertad, porque si no... está bien, yo veo el balance general de todo ha sido positivo... hasta el dicho accidente ese que hubo... ¿por qué? Pues para que vean sus hijos como son, las ideas que tienen, como piensan, lo que ven... eso queda muy reflejado... eso es una cosa... hostia, nos quedamos todos muy sorprendidos ante la reacción... nosotros veíamos, (1:12)*

El que s'expressa en aquest últim paràgraf, fa referència a un incident que s'ha hagut en el dia de la presentació de les pel·lícules als pares i familiars. Dues mares i alguns familiars més s'han molestat i ofès amb la temàtica d'una pel·lícula (en aquest estudi, la pel·lícula *Las gitanas salvajes*), considerada per elles com una expressió de discriminació a la cultura gitana, engendrada per una manipulació per part de la direcció de l'escola, entesa per elles com "anti gitana" en el treball del grup de les nenes. Encara que aquesta percepció no té fons real, representa molt bé el clima d'hostilitat entre l'equip directiu de l'escola i la relació "superreal" que hi ha entre aquest dos col·lectius i el que representen cada un d'ells.

*no hemos tenido ningún problema y, la verdad veo que la relación dentro del grupo ha mejorado bastante... se han fortalecido algunas amistades, se han creado otras... os veo más respetuosos con las dificultades de sus compañeros, con la producción de sus compañeros... creo incluso, que pese a todo, han madurado... se tienen más cariño... por Navidad se han enviado postales... (1:27).*

Aquí es reflecteix que **s'avaluen de manera positiva** (18) els canvis socials i de relació entre els alumnes. Encara que no hi hagi "proves" (en el sentit més positivista del terme), allò que importa en aquesta anàlisi és la percepció que tenen les mestres d'aquests alumnes. A més de ser les persones que conviuen directa i diàriament amb ells i elles i tenen molt poques

ganes de veure canvis positius en aquests alumnes. Això és deu a la poca connexió que tenien amb la proposta desenvolupada amb els seus alumnes, però també per les poques expectatives que tenien d'ells.

*Si, creo que sí... saben más dividir las cosas en grupo...*

*M. - Si... la verdad es que en este tiempo han aprendido algo que yo no sabía muy bien como sería... y veo que ha sido un buen aprendizaje...(1:29).*

*Si, pero hay cosas que no sé explicar... por ejemplo T., que es el peor de la clase, el más movido... en esta actividad ha funcionado muy bien... creo que ha sido de los mejores... ya en clase le cuesta trabajar... no se centra... igual que A.... A. no se centra, pero en la actividad es un crack... maneja todo... le gustaba... ha currado un montón... o sea hay casos de críos... del tipo "casos perdidos" por decir algo - que ahí sí que han funcionado (1:34).*

En aquesta afirmació, s'evidencia que l'activitat desenvolupada ha estat avaluada de manera positiva, almenys en el sentit de la millor integració de casos puntuals d'alumnes amb més dificultats educatives de les que estan habituades. S'han tingut molt en compte les condicions motivacionals que l'activitat pot tenir en alguns alumnes que normalment no es mostren implicats amb les temàtiques desenvolupades a l'aula regular (18).

*Igual ha sido muy positiva puesto que nosotros no podremos desarrollar este tipo de actividades en clase... (1:37).*

La **percepció dels punts negatius** (17) té més connexió amb la percepció de l'aprenentatge col·laboratiu, do que la percepció que tenen dels punts entesos com a més positius. El que critiquen més, o el que perceben com més negatiu, són justament els aspectes que podrien ser entesos com a més positius per part d'aquells que volguessin valorar la implementació d'una activitat que enfoqués el treball menys jeràrquic o menys estructurat en les



relacions de poder dins de l'escola. Aquesta noció s'evidencia en aquestes expressions:

*hasta que han empezado a grabar ha sido bastante más nefasto... no sé lo que esperabais vosotros, pero... (1:1)*

*al principio un desastre... los niños no sabían de lo que iba... el primer ha sido más nefasto verdad? (1:3)*

*Si, pero también una sola vez a la semana es poco, podría ser dos... o que vinieran más tiempo... (1:5).*

*La primera esa que se hizo, dónde los críos elegían lo que querían hacer... no estaban muy enterados de lo que hacían... y luego hemos tenido el problema ese de los padres, ya que los temas que cogieron no eran temas adecuados, generaban conflictos... habían muchos temas de agresividad, de referencia a la etnia gitana... (1:6).*

Aquí es posa de relleu la dificultat que tenen les mestres en poder tolerar una proposta menys estructurada de treball. Això no ha suposat mai una activitat desorganitzada, però ha suposat una posada en marxa amb major flexibilitat a l'hora de elegir els objectius i que els alumnes s'habituessin al nou mètode de treball.

Però també s'en fa una **avaluació més constructiva** (16), amb suggeriments més concretes de com creuen que s'hauria de treballar en una activitat educativa, amb el grup d'alumnes que tenen. En aquest segment de la discussió, es presenten idees molt ponderades i connectades amb objectius educatius formals, dins d'una concepció més tradicional de la relació entre ensenyament i aprenentatge.

*Eso de que los estudiantes también cambien no es lo más productivo... Eso sumado a festivos, a que realmente muchos son absentistas... aun que menos en los días de la actividad...*

*I. - Es verdad... ahora que lo dices me doy cuenta que es verdad... en el día del Murri es el día en que menos faltan...*

*M. - Si tenemos claro que un proyecto es para todo el curso, podemos coordinar más, prepararnos mejor...*

*I. - Con vosotros...*

*M. - Con la P. (coordinadora)... (1:20).*

*Para mi un proyecto en los moldes de lo que hicimos, pero con la duración de todo el curso... eso es fundamental... sería bastante más relajado, más reflexionado... para tener más tiempo... Eso de hacer con prisa no me*

*parece bien... dos proyectos... no, mejor uno bien hecho...  
I. - Si también hemos tenido muchos días de fiesta...(1:18).*

Aquí, a més d'afirmar que l'activitat juga un paper interessant en la lluita en contra de l'absentisme (fet que també es pot interpretar com una valoració positiva de l'activitat) es presenten punts concrets entesos com a fonamentals pel millor desenvolupament de la activitat. Els punts van en una línia més organitzativa, i busquen un funcionament més efectiu de com ha sigut, potencialitzant les millors formes d'integració entre les mestres i els grups d'alumnes, així com tenir més temps per la reflexió i pel treball amb els materials desenvolupats.

En la mateixa línia es fan les **crítiques a la coordinació de l'activitat** (19). Encara que hi hagi problemes de relació entre els dos segments implicats, les ponderacions s'han centrar en punts objectius i dins del marc educatiu.

Això es fa pal·lès quan diuen:

*Lo que yo veo - y mis compañeras también - es que la encargada de informática habría que hacernos todo un curso de cómo trabajar y de cómo opera el programa... es responsabilidad de ella como coordinadora de la actividad... ¡Incluso para los alumnos! Ni ellos ni nostras hemos tenido ningún preparo de la teoría ni del funcionamiento... y eso igual requeriría más de la mitad del primer cuatrimestre... Claro necesitan aprender a manejar al ordenar... han aprendido a hacer el guión... incluso a escribir como deben ser los diálogos... a manejar la cámara, pero para el siguiente curso, minimamente hay que entrenar los niños...y a ¡nosotras! (1:41).*

Aquesta percepció mostra com el fet de tenir menys control de l'activitat i, en conseqüència, dels alumnes, es pot interpretar com una dificultat del funcionament educatiu. Aquesta vegada la manca de control té a veure amb el fet de tenir menys coneixement del que creuen necessari per treballar bé amb els alumnes, o pitjor que això, menys coneixement que els propis alumnes, que aparentment afecta la seva imatge personal com a educadores.

Com que no han demanat aquest canvi de rol, de posició asimètrica per una més linear en la relació d'aprenentatge amb els seus alumnes, responsabilitzen la coordinació de l'activitat, no només per no instrumentalitzar-les teòricament, sinó també, per forçar aquest canvi de postura.

El que entenen les mestres com **aprenentatge col·laboratiu** (22) és una manera de treballar que no creuen que pugui ser majoritari dins del temps que es disposa en l'educació formal, i un sistema portat per la universitat i sense fer part d'una demanda personal d'elles. D'altra banda, es reflecteix la poca disposició en canviar de lloc, de la posició de quei té tot el coneixement, enlloc de formar part d'un grup que construeix junt el coneixement. El desordre al que es refereixen les mestres, possiblement es el punt més conflictiu que han tingut amb l'activitat, ja que afecta directament la "medul·la" de la seva percepció de com ha de ser una aula. La noció d'educació que comparteixen està molt connectada a l'ordre i al control, conceptes que segons elles, no es produeix quan es permet una veu més activa per part dels seus alumnes.

*en el primero ha habido MUCHÍSIMO más jaleo, peleas con los compañeros, discusiones absurdas por elegir una canción de estas todas de este tipo de canción que... bueno... los que sabían entraban...era mucho más movida... (1:11).*

*en el primer semestre han ido mucho... mucho por libre... es mejor con grupos más impuestos, con temáticas más controladas...(1:33).*

*Claro, pero para eso no puede ser un tema libre...(1:22)*

*Si... en el segundo los niños estaban mucho más atendidos... se comportaban mejor ¿ehh? se podría controlar mejor ¿no?  
A. – Si (1:10).*

*El primero nos agobió mucho... estábamos ahí y no sabíamos qué es lo que los niños estaban manejando... sabían ellos más que nosotras... ¡y esto que no sabían nada! Rodar, rodar e ir mirando a los niños... en el segundo, como todos ya sabíamos como iba, ha sido mucho más fácil... los dibujos, los murales, los monigotes... todo igual, sin problemas. (1:42)*

En el mateix sentit, la presència dels estudiants de pràctiques (**relació amb l'activitat: estudiants – 28**) de la universitat, com a motor de la proposta col·laborativa, s'avalua com a molt positiva, encara que “encarnin” tot el que avaluen com a més negatiu de l'activitat. Això pot ser entès per la bona relació que han tingut, però també com una situació que els treu feina.

*A parte que la gente que ha venido ha sido gente súper maja con todos... han conectado súper bien con los niños... la asistencia de los estudiantes ha sido muy buena, de verdad...(1:25).*

*los estudiantes han hecho casi todo de la edición... previamente se habría que explicarle a los niños y a nosotras todo sobre el programa... (1:40).*

**El no responsabilitzar-se de l'activitat (29)** ha estat molt present en el discurs docent. L'activitat ha estat entesa com de la universitat, de la coordinadora i dels alumnes, sense que elles tinguessin cap mena de responsabilitat, ni de la part avaluada com a més problemàtica com per part del que entenien com a més positiu.

*...pero piensan que eso lo dirigimos los maestros, ¿no? Para eso estamos en la escuela...*

*Claro, incluso me parece que ese fue el argumento de la madre que más ha protestado... ¿no? Que esto era algo que de alguna manera pasa por nuestro control, le la escuela, o de la dirección...*

*A. - Yo mismo comenté... todos estos temas que se han visto como más conflictivos lo han elegido ELLOS, nosotros no les dijimos absolutamente NADA... el conflicto que tienen con el director de este centro lo han relacionado con las películas... cosa que no tiene nada que ver... ni con el ni con nosotras... todo lo han hecho ellos... pero para ellos es más fácil creer que los temas habían sido elegidos a conciencia del G. (director)... cuando no ha sido así... a lo mejor al revés, los niños eligen estos temas por que los viven...(1:15).*

*...tenían muy claro que lo de “trobadors” no tenía nada que ver con el aula, con nuestra dinámica de cada día... lo diferencian muy bien...(1:26).*

*...no estamos preparadas para esto y tampoco es que tengamos estructura para trabajar solas de esta manera en clase... además con esta clase de niños que tenemos aquí... (1:38).*

En aquesta ocasió, aquestes expressions també fan referència l'incident que hi ha hagut amb les mares d'algunes alumnes. Queda clar

que, sobretot davant d'algun problema, les professores no volen responsabilitzar-se del que fan els seus alumnes, sobretot en una activitat tan allunyada del que creuen que és l'ideal. El focus més important de les crítiques d'aquest apartat també acaba per posar de manifest la poca integració que tenen amb la comunitat escolar. No hi ha una tendència clara en responsabilitzar els alumnes de res, part de situacions conflictives com la que hi va haver. En aquesta situació específica sí que es responsabilitza els alumnes de l'elecció de les temàtiques, encara que d'una manera indirecta també es responsabilitzi la direcció per permetre l'existència de l'activitat.

El tercer eix discursiu del grup de mestres gira al voltant de la percepció que tenen dels seus alumnes. Aquí, com era d'esperar, l'objectivitat, s'esfuma més ràpidament. En aquesta gravació, per exemple, figuren les verbalitzacions en què caracteritzen els alumnes, tal com els perceben (**percepció dels alumnes – 23**).

*En realidad, mirar a estas películas es ver a ellos, estamos viendo a ellos en todos los detalles... (1:44).*

*Son edades también... mucho de la temática es de su edad... Para mi no han sido conflictivas... muchas pelis de terror... pero terror muy de su edad...(1:45).*

En aquesta expressions, queda clar que l'anàlisi que en fan, connecta les produccions narratives dels alumnes amb la seva edat i, sobretot, les veuen com un reflex clar del procés de construcció de les seves identitats. Així, expressen que el que fan, diu d'ells de manera important i, si el que fan no agrada (23).

*Yo no sé... pero a mí me da la sensación de que es todo su realidad y ... es normal... tienen una vida y unas experiencias muy erróneas, muy diferentes a las nuestras ¿no? Y hacen las películas a su manera... El*

*prisma por el cual ellos ven el mundo el prisma por el cual nosotros vemos es muy distinto... tienen otra manera de vivir la vida... otra manera de hacer, de pensar... entonces nosotros claro... es otra historia... (1:46).*

*Tienen su mundo hecho, con sus normas y eso... y nosotros no llegamos a eso... no nos entendemos. Desde nuestra perspectiva es verdad que vemos que la realidad es así... a ver... si un niño escoge a un tema es porque le gusta, le hace algún sentido, porque lo siente, por que se divierte... son el reflejo de sus vidas, son niños aún... y los niños más o menos van cogiendo modelos... y los modelos que cogen son los que ven... su familia, el colegio, sus amigos, dónde se desenvuelve... todo queda reflejado en lo que ellos son... lo que ellos hacen... (1:48).*

*No... esos niños tienen la vida tan dirigida... no quieren ser nada en la vida...(1:49).*

A més d'aquestes percepcions més generals, hi ha també una valoració més puntualitzada dels treballs narratius desenvolupats. Per exemple aquí, queda més clar la valoració positiva que fan dels treballs del grup d'alumnes. Tot i que hi ha una **percepció general positiva del que han produït els alumnes** (27), aquesta es contradiu amb els aspectes que avaluen com negatius.

*Sí, pero hay cosas que no sé explicar... por ejemplo T., que es el peor de la clase, el más movido... en esta actividad ha funcionado muy bien... creo que ha sido de los mejores... ya en clase le cuesta trabajar... no se centra... igual que A.... A. no se centra, pero en la actividad es un crack... maneja todo... le gustaba... ha currado un montón... o sea hay casos de críos... del tipo "casos perdidos" por decir algo - que ahí sí que han funcionado (1:34)*

*A. no se centra, pero en la actividad es un crack... maneja todo... le gustaba... ha currado un montón... (1:35).*

*Sí, también hay temas que son muy interesantes... para ellos, por lo menos...(1:23).*

També, en efecte, figuren **les avaluacions negatives del treball realitzat** (26) pels alumnes:

*lo siento, pero.... Los míos son un poco pirados... de correr, correr, correr... les falta tiempo...(1:24).*

*El primero nos agobió mucho... estábamos ahí y no sabíamos que es lo que los niños estaban manejando... sabían ellos más que nosotras... ¡y*

*esto que no sabían nada! Rodar, rodar e ir mirando a los niños... en el segundo, como todos ya sabíamos como iba, ha sido mucho más fácil... los dibujos, los murales, los monigotes... todo igual, sin problemas.(1:42).*

*pues tu coges a cualquier niño o niña de ahí y verás que no se ha enterado de nada... no se enteran de nada... (1:43).*

La percepció de la producció narrativa dels nens i nenes està molt influïda per la percepció que tenen de l'ètnia gitana (25), l'ètnia predominant del grup d'alumnes participants. Aquí s'evidencia l'estigmatització d'aquesta ètnia, els prejudicis més "clàssics" vers aquest col·lectiu (San Román, 1996) i les expectatives que tenen (o no tenen) vers els seu grup d'alumnes.

*las cosas ya han sido muy peores... me acuerdo cuando empecé, a los 14 años todas tus alumnas gitanas estaban ya casadas... ahora muchas siguen adelante, al instituto, cada vez van más niñas, pro lo menos... algunas incluso han estudiado... aunque haya sido una, creo que ya estamos empezando a ir con buen pie... no hay que darse por vencido, que va, que va... con poco que hagan ya es algo... van saliendo... cada 20 años logran dar un pasito de tortuga... y así vamos... ()*

*habían muchos temas de agresividad, de referencia a la etnia gitana, y claro, la etnia gitana...(1:7). porque los niños de etnia gitana... bueno esa es una etnia muy compleja, es una cosa... además es una cosa que ellos mismo se automarginan, piensan que nosotros somos los que marginamos, les vemos como diferentes... cuando aquí en el colegio no lo vemos... yo a los niños gitanos ni los veo... de verdad que no los veo... no veo a gitano ni a chino, ni a paquistaní - que todos son muy diferentes- pero yo solo veo a un niño, no veo ninguna diferencia. No diferencia que son gitanos... no te das cuenta para nada... pero es que entre ellos... ¡mira la paya!... esta gente tiene otra percepción de todo y a nosotros nos ven diferentes... nos ven... ellos ven que nosotros les vemos como diferentes... cuando nosotros ni los vemos... y cualquier cosa que lo hagas ellos ya lo ven como si fuera por discriminar... por que es gitano... es como una lucha que hay aquí en este colegio... sabes que este incidente que hubo, las películas que los niños han cogido de tema, todo forma parte de lo mismo... pero que siempre nosotros somos los que les hacemos mal a ellos... y están bastante identificados... Y las profesoras, o los payos somos los que tenemos manía a los gitanos y su "cultura". (1:48).*

*Claro, eso es un gueto, es un barrio... van a comprar... y es que voy a comprar al payo Juan.. Siempre están diferenciando entre payos y gitanos... los gitanos si es chulo si es eso... ¿puedo ser un modelo yo? No ¿Cuál es el modelo? Lo tienen clarísimo: el tipo de vida que llevan sus padres y los perjuicios que estos mismo les reproducen... cosa que no hacemos nosotros... son modelos y son*

tradiciones... como aquel que al hijo le pone el nombre le padre o del abuelo y se perpetúa en regla de su familia... aquí pasa lo mismo: vendedor ambulante es lo que van a ser... a vender y a vender... o como mucho a la construcción civil, los niños...es su máxima inspiración. Las niñas, la verdad es que ya han evolucionado mucho, pero siguen pensando que se tienen que casar, tener no sé cuantos hijos... y claro, con 24 años ya es muy mayor...

A. - Ya no valen, no valen para nada con esa edad...

I. - No valen... siguen muy, pero muy arraigados a sus costumbres atrasados...

A. - Tienen sus normas, sus costumbres y ellos son los que siempre intentan saltárselas a las nuestras... ellos son siempre los que tienen que dar la vuelta por que bien, bien son la mayoría del colegio... con lo cual no aceptan al director que es el que inculca las reglas...

I. - No aceptan las normas ¿eh?... Es lo más típico del gitano, no aceptar a la regla, quiere escaparse de ella, no aceptar a la autoridad de los payos... (1:54).

por ejemplo, si en hora de la merienda, un niño gitano trae un bocadillo, va comiendo siempre con la boca abierta, que se vea la comida, o cayendo las migas... si le riñen se enfadan: es que como gitano y lo gitano comemo así... Eso nunca verás en un niño inmigrante... ni la conducta, ni la postura... saben someterse a las reglas...saben donde están...

I. - Y es cierto que es gitano, pues luego llega su mamá y te pega una bronca a tí, como si tuviera autoridad para tanto... a veces te encuentras muy atada de pies y manos... son gente muy difícil... creo que en el fondo estamos más metidos nosotros con ellos que ellos con nosotros... perdona, al revés... y además eso, son muy poco tolerantes a las otras culturas, la nuestra y a las de los inmigrantes, con otras personas...

A. - Mira a ese paquí de mierda, mira a ese chino de no sé qué... son los primeros que marginan y discriminan... siempre para lo negativo... y luego dicen que se les margina por que son gitanos...y creo que en caso, lo que hicieran en las películas no hay más... ¡es que son niños! Aun está tomando modelos... es la etnia gitana tal y como es, con los problemas que eso conlleva...si sale que 2 gitanas se pelean, o se tiran de los pelos no es nada más que la realidad... ¡De cada día! Es lo que ven y lo que fastidia a ciertos padres... les dio vergüenza verse tal como son en las pelis... La manera de vivir de los gitanos es lo que sale en las películas. Es lo que hay. (1:62).

Los niños gitanos son muy protegidos...

A. - Bueno, pero eso depende de que sentido... No nos dejan llevarles de excursión, pero por estar todo el día por la calle, sin ir a clase, sabe Dios con quién... ahí no hay problema para estas familias...

I. - Sí, pero siempre están en el barrio, a los ojos de los suyos, vistos por gente suya..., que igual mira por ellos... las cosas como son: aquí el barrio os protege...todo el mundo conoce a cada niño...

A. - Si... genéricamente, en ir con una paya, un niño puede estar más desprotegido que solo por el barrio... eso sé que no es nada



*en contra nuestra personal, son así siempre, en cualquier escuela. I. - Si, una paya no inspira tanta confianza... por que la paya va a por el niño gitano... no le va a cuidar, le va a pegar... yo que sé...pero tienen claro Una PAYA, así, en tono despectivo... tu eres payo no entiendes... siempre ese discurso, lo oigo cada día por las más diferentes excusas... Yo creo que a lo mejor les sorprendemos con nuestra cultura y ellos nos sorprenden con la suya. Si yo veo a una compañera, un niño en clase, dice a una compañera mora que no se acerque a él porque huele mal... Y resulta que el otro día... era una niña gitana, llega tarde en clase y se disculpa diciendo que estaba en el culto... ¡Coño! De que servirá eso culto y tanto rezar si resulta que ¡son unos discriminadores y unos racistas! Es una niña que va mucho al culto, reza muchísimo y luego es una racista... y después no nos comprenden... es que es un mundo a parte es un mundo que no quiere integrarse... yo llevo un montón de años en esta escuela y siempre ha sido así... Son muy distintos, por ejemplo de los inmigrantes, que son mucho mejores... (1:58).*

També aquí es vincula de manera particular a la percepció de passivitat i de incapacitat que la major part de la societat occidental té de la infància (Ariès, 1993; Casas, 1998). A part del que percebien com a negatiu dels alumnes d'ètnia gitana no se'ls responsabilitza, s'atribueix a la **família** (21).

*les da igual lo que digamos, sus reglas son otras, las de la familia... y aquí tenemos el problema del proteccionismo de las familias gitanas. (1:57).*

*por sus familias... como se dedican a la venta ambulante, eso es ya lo que esperan, no ven en nosotras ningún modelo... (1:50).*

*Bueno... ya sabes como son y como actúan... esas familias son así... hace parte de su manera de ser... (1:17).*

*ni tu ni la S., ni nadie hubiera podido hablar con esta madre... ya vino de casa con ganas de guerra... no ha oído nada, no ha intentado oír, nadie se le podía acercar... su problema no era con la película... era otro... la presentación solo ha servido de escenario para que ella arremetiera contra la dirección por problemas de su familia con este centro... (1:16).*

*pero yo me quedé muy sorprendida con la reacción de los padres... totalmente desmedida, pues las películas lo habían hecho ellos... que vean como son sus hijas...y la bronca con el director viene de los problemas que han tenido fuera de la actividad...(1:13).*

La família gitana es percep d'una manera més negativa que les famílies de col·lectius immigrants, encara que aquesta percepció sigui igualment discriminatòria i plena de tota mena de prejudicis. D'alguna manera, les famílies

immigrants estan més ben vistes també per la seva passivitat, per la seva inhabilitat d'afrontar-se amb el *status quo* de l'escola. Això també es reflecteix a la **percepció que tenen dels propis alumnes immigrants** (24): millors que els gitanos per semblar menys amenaçadors, d'una banda tan diferents que no es poden barrejar amb "nosaltres" i de l'altra, més sotmesos a les regles que imposa la cultura majoritària.

*Si, lo marroquíes, por ejemplo, ni te enteras que son marroquíes si no es por el nombre...*

*I. - ¿Y los chinos? Son estupendos, hablan catalán y todo...alucinas...*

*A. - Como los marroquíes...*

*M. - Y los sudamericanos... yo creo que los gitanos lo llevan a estos niños... mandan más en los grupos... coordinan...(1:59).*

*De todas as formas son gentes que piensan de otra manera, encaran el mundo de manera totalmente diferente, vienen a progresar en la vida, no son como los gitanos, es gente que quiere ir hacia delante... la gente que viene de otros países, de eso entenderás, ¿no? (risas)... Yo creo que cuando sales de tu país vas con otra perspectiva por la vida... tengo que me adaptar, sé que será una cultura diferente, tengo que tener paciencia... es otra manera de vivir, y eso se refleja en los niños inmigrantes, tienen otra mentalidad... Los gitanos dicen que esa es tierra, han nacido aquí... los de fuera intentan adaptarse...*

*A. - Sí, sí... e independiente de dónde vengan tienen otra postura... (1:61).*

*va comiendo siempre con la boca abierta, que se vea la comida, o cayendo las migas... si le riñes se enfadan: es que somo gitano y lo gitano comemo así... Eso nunca verás en un niño inmigrante... ni la conducta, ni la postura... saben someterse a las reglas...saben donde están... (1:63).*

Tot plegat, defineixen l'entorn dels seus alumnes com de **ghetto** (20), sobretot al referir-se als nens i nenes gitanos, vists com més aïllats i exclosos de la societat majoritària que els nens immigrants.

*igual os parece muy fuerte lo que os voy a decir ahora, pero ¿estamos en el medio de un gueto! No hay otra definición posible. Eso me pasó estos días por la cabeza... vendo a la película nazi esa, "El pianista", dónde están los judíos encerrados en una muralla... veo que aquí están en la misma... encerrados en una muralla invisible, pero que existe, que os separa del mundo normal... te lo juro... cada vez que entro aquí en Sant Roc lo pienso: ostras estoy entrando en el gueto, estoy pasando la muralla... entro dentro de el recinto ese... incluso estos niños jamás salen del barrio... los sacamos nosotros cuándo de alguna excursión, si es que llegan a traer la autorización - igual para estos padres les importa un comino - Claro, eso es un gueto, (1:55).*

*Por que ellos se sienten como marcados... sienten como si nosotros imponemos las cosas, las reglas... claro ellos no ven... nada. Ven como si nosotros imponemos. No ven nada de bueno en la escuela, no aceptan sus valores... intentan saltar a todas las reglas... (1:56).*

### **7.3. Anàlisi dels diaris de les estudiants participants – notes de camp vers el procés de l'activitat desenvolupada**

En aquest nivell d'anàlisi, hi ha l'anàlisi de les notes de camp preses per sis estudiants de pràctiques de psicologia del desenvolupament i psicologia cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona. Aquests sis estudiants han pres notes de tot el procés de desenvolupament dels projectes de sis grups diferents d'alumnes implicats en el projecte (en aquest cas, de les sis pel·lícules analitzades).

Aquestes notes, tenien un format de diari i s'han pres durant tot el temps del desenvolupament del projecte (un semestre) i conformen un gran "diari" de tot el que va passar en aquests mesos. Aquest diari buscava conèixer l'opinió dels estudiants implicats en la proposta d'aprenentatge col·laboratiu desenvolupada, així com la seva visió del desenvolupament del procés específic en que s'havien implicat.

La veu dels estudiants de pràctiques és la veu més "externa" i més "interna" de l'activitat, al mateix temps. Més externa perquè al mateix temps que avaluen el projecte, avaluen l'escola, el sistema educatiu i la proposta d'intervenció en què s'han desenvolupat les narratives. Avaluen l'escola, l'entorn i la Universitat, que ve representada per la proposta interventiva a la comunitat escolar. També es una veu interna, ja que tots aquests estudiants

estaven implicats en un projecte específic, formant part d'un grup específic i implicats en la producció de les pel·lícules com un tot.

Els diaris estan tant en llengua catalana com castellana, segons com ha decidit cada estudiant en particular. En total són quatre diaris en llengua catalana i dos en llegua castellana, conformant un total de noranta-vuit pàgines d'observacions. Aquí es presentarà l'anàlisi més global de tots ells, donat que aspectes molt personalitzats de les observacions de cada etapa del desenvolupament de cada pel·lícula, s'analitza conjuntament amb l'anàlisi de les pel·lícules.

Es presenten quatre eixos principals d'anàlisi:

1. El paper del estudiant: habilitats i aprenentatge: on es presenten les principals observacions vinculades a la formació que l'activitat ha engendrat al desenvolupament personal de cada estudiant com professional. Aquí es discuteixen aspectes de la seva formació universitària, la relació amb les mestres i l'escola, l'establiment de nous tipus de relacions i l'ús d'estratègies d'aprenentatge.
2. L'avaluació de l'activitat: on es presenta l'anàlisi del procés constructiu de cada grup on s'ha treballat: com construeixen i adapten els guions de les narracions, com s'adapta el procés constructiu a les decisions i necessitats dels grups, el pes de l'aprenentatge col·laboratiu i l'establiment de noves estratègies educatives.
3. La trobada: alumnes i estudiants: on es discuteix la relació dels estudiants amb els alumnes, l'aprenentatge comú, les dificultats

amb les eines, l'obertura a la diferència entre ambdós grups i la satisfacció amb el treball desenvolupat.

4. L'altre: la percepció vers es alumnes: on es presenta la crítica dels alumnes, les relacions de discriminació entre ells, la cooperació entre iguals, les respostes afectives i el tema de la motivació entre els grups d'alumnes.

Quan es fa aquesta anàlisi, també es tenen en compte alguns aspectes més "quantitatius" (si es que es pot parlar d'aquest tipus de diferenciació metodològica en una investigació com aquesta) de l'anàlisi, encara que poden donar una visió una mica "mascarada" de la realitat que es pretén comprendre. Al quadre numero tres, es presenten totes les categories identificades del discurs dels estudiants en les notes de camp. Com es pot observar s'emfatitzem els aspectes com la construcció col·lectiva o en el procés d'estructuració de l'activitat. A demés d'aquests aspectes més "acadèmics", també hi ha una lectura dels aspectes afectius i relacionals fomentats per la activitat.

Encara que l'objectiu d'aquesta anàlisi no sigui fer una "puntuació" dels principals aspectes desenvolupats al discurs dels estudiants en les notes de camp, es percep pel quadre número tres, quines han estat les temàtiques amb més "quantitatiu" en els diaris. Es fa aquest aclariment en la relativització dels aspectes quantitatius de l'anàlisi perquè no es confongui el marc epistemològic de la investigació, al mateix temps que pot valorar la percepció dels aspectes més freqüents, també té clar que una de les temàtiques que pugui ser menys freqüent pot tenir més pes explicatiu dins del model d'anàlisi holístic que es pretén.

DIARIS – NOTES DE CAMP	Numero de cites
<b>CODIS</b>	
30. Adaptació del procés	15
31. Aprenentatge comú	3
32. Auto regulació de les normes	33
33. Baixa de la motivació	6
<b>34. Construcció col·lectiva</b>	<b>69</b>
35. Cooperació entre iguals	15
36. Crítica dels nens	6
37. Dificultats amb les eines	12
38. Dificultats per imposar les normes de l'escola	12
39. Establiment de nous tipus de relacions	36
40. Establiment de noves estratègies educatives	27
41. Estimulació de la creativitat	9
42. Estratègies per l'ús del català	6
43. Estratègies per la motivació	9
44. Estructura de l'activitat: procés	42
45. Formació dels estudiants	9
46. Implicació de les mestres	3
47. Motivació per l'activitat	24
48. Obertura a la diferència	12
49. Reconstrucció del guió original	9
50. Relació entre alumnes	3
51. Relació afectiva entre alumnes i estudiants	33
52. Relació entre alumnes: preocupació pels iguals	3
53. Relació entre alumnes: discriminació	2
54. Resposta afectiva positiva vers l'activitat	3
55. Satisfacció amb el treball desenvolupat	8
56. Visió del desenvolupament dels alumnes	12
<b>Total</b>	<b>421</b>

Quadre 3. Categories d'anàlisi presents en els diaris/notes de camp dels estudiants.

En la figura quatre, es presenta el model desenvolupat per entendre el discurs dels diaris – notes de camp. Aquest model es basa en les categories presentades en el quadre tres, però ja s'analitzen les relacions entre les categories i es pretén que sigui un model explicatiu.

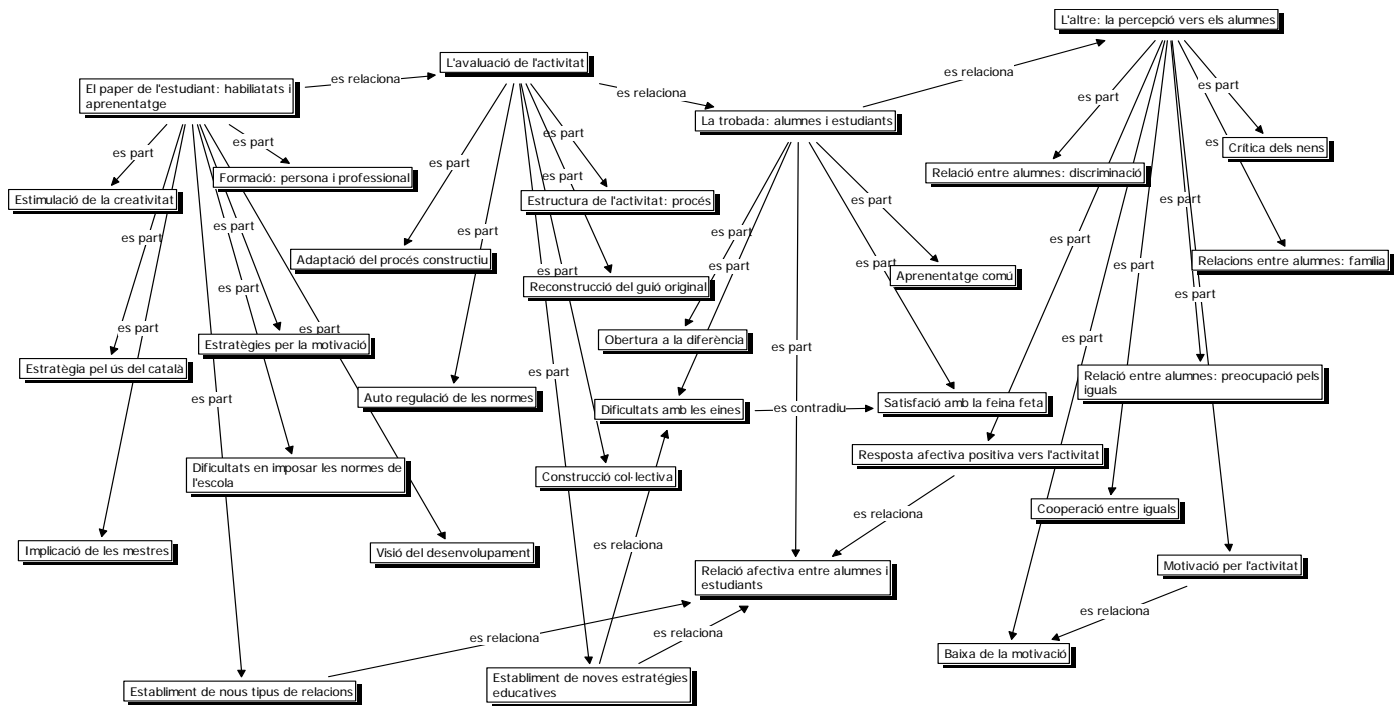


Figura 4. Model explicatiu de les relacions entre les categories d'anàlisi presents en els diaris/notes de camp.

Com es pot observar en la figura quatre, els quatre eixos descrits estan molt relacionats entre ells, i hi ha aspectes molt connectats. El primer eix (el paper de l'estudiant: habilitats i aprenentatge) es compost per aspectes de la relació dels estudiants amb el seu coneixement previ i formatiu i el coneixement que veuen com a desenvolupat gràcies al treball que han fet amb els nens i nenes en el procés de construcció de les narratives digitals. Això queda molt clar quan es discuteix la **formació, tant personal com professional** (45).

*Sempre és diu que no és fins a la pràctica que aprens molt més que en la teoria, i en aquest cas la regla és confirma un cop més. El contacte amb aquests nens et fa reflexionar sobre moltes qüestions i t'enriqueix molt personalment. Aquestes pràctiques han anat més enllà del coneixement pràctic, ja que han esdevingut una bona experiència vivencial molt recomenable(Secrets Foscos: 14)*

*A tot això s'ha d'afegir que elles és el primer contacte que tenen en aquest programa "studio 8" i jo tampoc sé molt bé com va. Elles em pregunten a mi jo no sé respondre i ens hem d'esperar a la Sonia o la Paqui i s'acaben cansant. A mi hi ha dies que també em costa que treballin i no em fan massa cas. (Els 3 cuiners: 99)*

Un altre aspecte important en aquest eix es **l'estimulació de la creativitat** (41). Els estudiants s'han vist, en moltes ocasions, amb la necessitat de obrir nous espais educatius per a l'estimulació de noves idees i estratègies en els processos narratius dels alumnes. Les estratègies, semblen ser molt "cooperatives", és a dir, establertes tant per part dels estudiants com per part dels alumnes o, almenys, provocades per aquests.

*Como no disponíamos de recursos de vestuario. Improvisamos un vestido de novia con papel de seda blanco. Y una pajarita para el novio. Realmente fue muy divertido y los chicos estaban muy motivados.(El puny de la mort: 32)*

*la M. va entrar a la pàgina corresponent (ho va saber fer a la primera) i van veure que el Murri els havia escrit un bon paràgraf, és van posar contentes, però em van dir "venga lee tú que lo haces más rápido". Vaig accedir i vaig llegir-los el que deia, escoltaven molt atentes perquè el Murri els estava proposant un joc, que anessin demanant-li com era el Murri i ell aniria contestant, si encertaven els ho diria. Els va fer molta il·lusió i em van dir "*



*venga senyu que podemos escribirle” vaig donar-los alguna idea i elles en van dir algunes més, entre d’altres varem posar “ tens el cabell llarg o curt, ets una noia o un noi; estàs normalment a classe els dimarts?”. (Els 3 cuiners: 97)*

Les **estratègies per fomentar l’ús de la llengua catalana** (42), a més de ser creatives, es presenten de manera que integrin objectius educatius formals de l’escola amb objectius indirectes de la pròpia activitat.

*A mesura que anaven escrivint es feia molt palès el problema de la llengua, donat que ells parlaven amb castellà i escrivien el guió en català. De principi la S. ho ha fet, donat que ella era qui donava la idea de les dues o tres primeres frases, i ella mateixa ho traduïa (inconscientment?) al català, a pesar que la frase havia sortit en castellà en comentar-ho amb els altres membres. I si tots trobàvem la frase correcta, s’escrivia.*

*Ha estat peculiar, però, veure que ells mateixos sabien que calia passar-la al català, idioma que relacionen amb l’activitat als ordinadors. Més tard han demanat si calia realment traduir cada frase, però havent consultat amb l’encarregada de la sala hem cregut convenient de seguir fent el guió en català, ni que per això els calgués la petita ajuda d’algú que els anés corregint les errades. (Els 3 cuiners; 68)*

*Un altre tema a comentar va ser el Català, tot i que no van fer cap comentari que jo parlés amb elles amb aquesta llengua si que es van mostrar una mica a la defensiva alhora d’escriure el guió amb català. - “hauríem d’intentar escriure el guió amb català” - “ Senyu yo no voy ha hablar en catalan a la pelicula eh” - “ Val però comencem en català ara?” I vam començar a escriure el guió amb català. La relació en tot moment va ser cordial i és mostraven interessades i simpàtiques cap a mi. He de dir però, que en tot moment em van tractar de “senyu” i com una membre una mica “diferent” del grup. (La boda gitana: 161)*

Un altre element que sembla que ha estimulat de manera rellevant és el desenvolupament d’un rol actiu per part dels estudiants: **l’establiment d’estratègies per fomentar la motivació dels alumnes** (43). Aquest objectiu ha aprofitat “empàticament” els estudiants i les mestres i de l’escola com un tot. La necessitat d’una constant motivació s’ha expressat en moltes verbalitzacions, però sembla que una postura més oberta a l’aprenentatge col·laboratiu fa d’aquesta activitat un espai més fàcil d’accedir.

*Fa setmanes que no veig cap avanç important, crec que ens hem quedat estancades i no avancem. Elles han perdut una mica la motivació, ja que potser el més divertit, que era filmar, ja fa molt de temps que va passar i ara només els queda retocar algunes coses. Aquesta setmana només hem*

*aconseguit borrar un tros que no els agradava i canviar un efecte especial que han posat al principi, i l'anterior setmana van fer el títol (Las gitanas salvajes: 99)*

*Primer havíem de llegir el missatge del Murri ja que feia dues setmanes que no ens escrivia i el J. tenia molt interès en fer-ho perquè el missatge anterior que li va escriure va ser per demanar-li explicacions de perquè no escrivia (tot i que no ho va fer de la millor manera). Tot i així el missatge del Murri no li ha interessat gaire, suposo que s'esperava una resposta més desafiant (La boda gitana: 103).*

**La visió del desenvolupament infantil (56)**, un dels principals objectius de la Universitat (a l'hora oferir l'activitat com espai de pràctiques acadèmiques), sembla estar totalment assolit, si s'analitza el discurs dels diaris. Eñs estudiants defineixen l'espai ofert per la intervenció desenvolupada com un espai privilegiat per l'observació de fenòmens del desenvolupament infantil, en un entorn natural, és a dir, no "experimental", i així complementar la seva formació acadèmica.

*L'A. segueix mostrant-se excessivament adolescent, a pesar que per edat encara no li toca. Té a flor de pell el pensar tot el dia en sexe, cosa que no sé fins a quin punt l'ajuda a concentrar-se.(Els 3 cuiners: 73)*

*En la reunió la S. ha comentat que en un moment uns nens estaven jugant a una espècie de pilla-pilla i que aquest ha evolucionat acabant en un intent de baralla amb sentiments d'odi i ràbia. El que m'ha pertorbat és la frase que un dels nens li ha dit a la S.: JO NO ME QUEDO TRANQUILO HASTA QUE LE DE UNA PALIZA. Realment això m'ha fet pensar molt i caure en la idea que tan sols són nens i hem costa entendre-ho. Jo comprenc l'existència de diferències, i les respecto, però això no implica que les entengui.(Secrets Foscos: 92)*

**L'establiment de nous tipus de relacions (39)**: amb infants i a més d'un entorn tan diferent de la seva realitat quotidiana, és un aspecte molt elaborat en les notes de camp. Apropar-se a una altre realitat sociocultural i amb nens i nenes tan "diferents" dels nens i nenes "dels llibres" sembla ser una situació que afavoreix la formació dels futurs psicòlegs, però també per la formació personal.

*Jo li he dit que només ens quedaven dos dimarts junts i que teníem que avançar la pel·lícula i començar a editar-la però ell m'ha dit que quan jo marxí es buscarà una "señu" que estigui més bona i que tingui els pits més grans. Llavors jo li he dit que això no es deia que jo em sentia malament i m'ha respost: "señu si tú también estas buena."(El puny de la mort: 104)*

*La veritat és que avui no hem fet res de profit però he de dir que m'ho he passat molt bé parlant amb el J.. Sincerament avui ha estat el dia en que m'he sentit més integrada. La relació ha estat més d'amics, al mateix nivell, que altres dies on jo era la "señu" i ells els alumnes. M'he sentit bé quan al veure que m'havia fet "mal" amb el comentari de buscar una profe més maca, ha intentat arreglar-ho per demostrar-me que a la seva intenció no era ofendrem(La boda gitana: 105)*

L'avaluació de la **implicació de les mestres** (46) i del rol de l'escola en la promoció de l'educació i formació de les narratives dels alumnes també ha estat un punt destacat en les notes de camp.

*La tutora de la clase, había traído bastante música, así que decidimos pensar en que música podríamos traer para el próximo día. Una vez más las necesidades determinan la acción. (Fantasmes: 84)*

*La tutora no sembla molt contenta amb l'activitat, tampoc pel que fan els nens. (Secrets Foscós: 167)*

Així, tant en l'avaluació de la implicació de les mestres, com quan expressen la seva **dificultat per imposar les normes de l'escola** (38) a l'activitat, els estudiants expressen tant empatia com crítica amb el rol que juguen les mestres i l'escola en la formació dels seus alumnes. La dificultat de connectar els objectius de l'escola (vists com a molt conductuals i puntuals) amb els objectius de l'activitat desenvolupada (més processals i holístics) fa que aquest sigui un punt de tensió entre les relacions entre tots el segments implicats en l'activitat.

*La meva impressió està sent en general força positiva, tot i que tenen moments que no saps com fer perquè estiguin assegudes i facin la pel·lícula, en general estan motivades i volen que els surti bé. (Las gitanas salvajes: 112)*

*Mientras subíamos al aula les pedí que fueran sin correr, obviamente ninguno me hizo caso, al subir al aula les dije: “dije que no fuerais corriendo (El puny de la mort: 26)*

Quan es mira el segon eix d'anàlisi (l'avaluació de l'activitat) en resulten aspectes que discuteixen la proposta interventiva on es desenvolupava l'activitat narrativa digital dels nens i nenes. Aquest eix a més d'avaluar la proposta de manera global també assenyala els principals aspectes considerats com a importants pels estudiants. Per exemple, el més central, **l'estructura de l'activitat: procés** (44). En aquesta categoria es presenten els principals aspectes entesos com a estructurals de l'activitat, com podrien ser les rutines dels grups, com cada grup prenia determinades decisions, les dinàmiques col·laboratives i les estratègies desenvolupades i compartides pels nens i nenes per aconseguir els seus objectius.

*Entre totes varem escriure-li bastant interessades ja que volen descobrir qui és de nosaltres el Murri”. Una vegada fet això varem anar enseguida a “l'estudio 8” i vam obrir la nostra carpeta , vam repassar el que havíem fet l'altra setmana i van dir-me que volien posar música. Vam anar a una carpeta que la setmana anterior ja havien obert i van triar la que els agradava.(Secrets Foscos: 38)*

*Hem començat com cada dimarts llegint el missatge que ens havia escrit el Murri, però Internet no funcionava gaire bé i no hem pogut accedir a la pàgina. Després hem començat a fer l'edició de la pel·lícula. Aquesta tasca l'hem realitzat la T., la S. i jo, ja que el J. s'encarregava d'escollir les cançons que volien afegir a la pel·lícula.(La boda gitana: 52)*

*La veritat és que avui hem avançat força, hem eliminat tot allò que no volíem que sortís i hem incorporat els títol de la pel·lícula, dels noms dels membres del grup i dels actors que interpreten. A l'hora de decidir les cançons han aparegut conflictes en el grup perquè el J. volia posar Camarón i a la T. no li semblava bé. (La boda gitana: 54)*

Quan es plantegen les estratègies i eines culturals adoptades, també s'ha de considerar **l'adaptació del procés constructiu** (30). Encara que l'activitat tenia un caràcter formatiu també pels estudiants de la Universitat, moltes vegades les seves respostes teòriques, les estratègies desenvolupades per

l'equip d'investigació o fins i tot per les mestres, no arribaven a aconseguir que els treballs anessin a més.

*Al arribar he trobat a faltar algo, i no era res mes important que el meu grup! No hi havia cap noia i la veritat es que m'ha descol·locat una mica. Li he preguntat a la tutora i bé, m'ha confirmat que tan sols faltava una de les del grup i que les altres dos baixarien una miqueta mes tard perquè estaven amb la coral. Al baixar ens hem posat directes al ordinador i mentre ens explicaven que tal les vacances intentàvem mirar la pagina del Murri. (Secrets foscos:102)*

*Avui per fi hem començat a editar. Realment hem anat molt lentes i per més inri avui no hem fet res. Havíem portat música i els hi he deixat posar-la amb la condició que no es distraguessin. M'ha sapigut greu però com no estaven per editar hem hagut de treure la música. Un tracte és un tracte. (Secrets foscos: 106)*

*En definitiva avui ens ho hem passat molt bé, l'ambient era relaxat, però hem fet poqueta feina. Tan sols hem mirat i criticat lo gravat i els títols de la pel·lícula. Aviam que tal la setmana vinent.(Las gitanas salvajes: 109)*

Una de les adaptacions més importants del procés de treball de cada grup a l'hora de construir de les narratives és la **reconstrucció del guió original** (49). En aquesta categoria, els estudiants anoten de quina manera cada grup reconstrueix el guió a l'hora de precisar a les noves demandes creatives o de sentit de cada grup. En les anotacions dels diaris, s'apunta, a més de les diferents estratègies de cada grup, la necessitat d'un espai de temps per la reflexió vers la producció, així com l'obertura a la discussió i a l'aprenentatge col·laboratiu.

*Además, empezamos a pensar en que trozos de los perdidos debíamos grabar al día siguiente, ya que el hecho de perder las grabaciones le quitaba bastante sentido a el hilo de la película (El puny de la mort: 100).*

*Llavors hem agafat la càmera i hem anat els dos nens i jo a l'aula taller. Un cop allà i abans de començar a filmar hem decidit entre tots quin seria l'argument de l'escena i els diàlegs. El José s'ha adonat que no podíem fer directament l'escena de l'assassinat sinó que calia filmar en primer lloc una escena que ens permetés lligar el casament i la mort del pare, i sobretot per a que la gent sabés que el personatge del pare l'interpretava el Pepe; tot seguit hem filmat l'escena (La boda gitana: 137).*

*Así que como era el último día de grabación decidimos omitir esa escena*

**L'autoregulació de les normes** (32) és un dels aspectes descrits pels estudiants a l'hora d'avaluar el procés de construcció digital de les narratives. La forma com els membres dels grups: nens, nenes i estudiants, aconseguien la resolució dels conflictes i el paper que es juga en la discussió o en la cooperació, són els principals aspectes d'aquesta categoria.

*També m'agradaria afegir que m'ha sobtat molt els comentaris que ha fet i el vocabulari que coneix sobre sexe ja que no era només el fet de dir les coses sinó que sabia a la perfecció el seu significat. Jo intentava dir-li que el que deia no estava bé però la veritat és que no podia evitar riure. En resum crec que avui, tot i no treballar, m'ha servit per a conèixer més al J. i sobretot per passar un estona divertida amb ell, no puc negar que he rigut molt. (La boda gitana: 123)*

*En T., que ho volia fer tot ell, no sabia com s'havia d'entrar a la pàgina dels twikis. Així que de molt mala manera els hi deia als altres que li ensenyessin. Els altres, van defensar's molt bè i van castigar a en T. sense dirli como s'havia d'entrar a la pagina. Li van dir que no, que ell havia dit que no sabien res. I ara que s'espavilès. Inclús en K. i en D. reien entre ells. (El puny de la mort: 9)*

*Vaig deixar que possessin el volum una mica alt, ja que també els apetia ballar una mica (sentades), (Las gitanas salvajes: 46)*

Quan avaluen el desenvolupament del procés global, la **construcció col·lectiva** (34) de les produccions és un dels aspectes que ha generat més reflexions per part dels estudiants, ja que s'han vist directament implicats en el procés, desenvolupant una noció de "consciència" del seu rol com a participants d'un grup i com a mediadors en un procés d'aprenentatge col·laboratiu. No són simplement observadors, són actors (moltes vegades literalment) que també construeixen la narració de la pel·lícula.

*Així, que en D. tenia molt clara la historia desde el principi. I en un moment va plantejarme un bon resum de tota la historia, cosa que va estimular als altres a contribuir ideas. (El puny de la mort: 4)*

*Van començar a escriure i s'anaven tornant ja que era bastant aburrit estar esperant com l'altre escriu. (El puny de la mort: 5)*

*A mi y a T. nos tocó buscar música (también me iba acercando al*

*grupo de A. y K., las cuales estaban editando) y a T., L. y M. les tocó editar.(Fantasmes: 71)*

**L'establiment de noves estratègies educatives (40)** és la categoria que finalitza aquest segon eix d'anàlisi. És un dels aspectes on avaluen la relació dels seus processos d'aprenentatge com a estudiants, amb els processos d'aprenentatge dels nens i nenes participants de l'activitat.

*Al baixar ens hem posat directes al ordinador i mentre ens explicaven que tal les vacances intentàvem mirar la pagina del Murri. Com la J. faltava la única opció possible, i la més necessària, ha sigut editar. Encara no havíem començat, i la veritat és que avui no hem fet gaire cosa.. Al final un escrit al Murri i el penúltim comiat. (Las gitanas salvajes: 103)*

*la M. va entrar a la pàgina corresponent (ho va saber fer a la primera) i van veure que el Murri els havia escrit un bon paràgraf, és van posar contentes, però em van dir "venga lee tú que lo haces más rápido". Vaig accedir i vaig llegir-los el que deia, escoltaven molt atentes perquè el Murri els estava proposant un joc, que anessin demanant-li com era el Murri i ell aniria contestant, si encertaven els ho diria. Els va fer molta il·lusió i em van dir "venga senyu que podemos escribirle" vaig donar-los alguna idea i elles en van dir algunes més, entre d'altres varem posar " tens el cabell llarg o curt, ets una noia o un noi; estàs normalment a classe els dimarts?". (Els 3 cuiners: 97)*

*Li he proposat si volia començar a decidir allò que sortiria a la pel·lícula i les escenes que volia eliminar però ha estat una tasca impossible, el J. tenia ganes de tot menys de treballar. Llavors li he dit que si volia tornar a llegir el missatge del Murri per veure si ell ens donava una idea però quan volia entrar a la opció de trobadors ell premia la tecla "Esc" per a treure-ho. Hem estat així força temps perquè li semblava divertit fins que al final he decidit tancar-ho i deixar que ell decidís alguna cosa a fer. Jo pensava que si em mostrava més seria acabaria ficant-se a treballar però ha estat tot el contrari. (La boda gitana: 118)*

El tercer eix d'anàlisi és el que posa l'atenció en el procés de relació més directe que s'estableix entre els estudiants i els alumnes, encara que no sempre focalitzats en el treball narratiu. De fet, el treball narratiu només representa una part molt específica d'aquest eix: la resposta afectiva clarament expressada (positiva o negativament), vers l'activitat. A de més de ser la part

menys extensa d'aquest eix, també es la més contradictòria, donat que els sentiments negatius i positius surten tots dos en el discurs dels estudiants.

Això s'evidencia quan s'identifiquen categories com la de les **dificultats amb les eines** (37). Aquí es focalitzen no les dificultats cognitives, sinó si les frustracions quan sorgeixen problemes o quan no se sap com resoldre els problemes tècnics i s'ha d'utilitzar elements prevists en les narracions.

*En un altre aspecte, tot editant, val a dir que el programa d'edició presenta certa dificultat a partir de cert nivell on s'arriba, quan s'han de fer determinades coses, com ara l'edició de l'àudio i la inclusió d'alguns efectes, cosa que ha conduït també a que hagués de ser jo qui portés les regles de "teclat i ratolí", mentre que si els nens ho sabessin fer, no hauria estat necessari que jo ho fes. (Els 3 cuiners: 82)*

*Perquè quan ho he fet hem patit un moment crític, on semblava que s'havia perdut tot; si fos per tal que n'aprenguessin, potser hauria deixat que s'equivoquessin altre cop per esmenar l'error, però em sembla que tenint la pel·lícula a l'alçada que tenim no ens podem permetre engagar-ho tot a rodar. (Secrets Foscos: 93)*

Encara que estigui present la frustració amb la feina, la **satisfacció** (55) també té un lloc important en el discurs de les estudiants, sobretot quan perceben que els resultats positius també es devien al treball que havien fet en cada un dels seus grups.

*Varem estar quasi tota l'hora fent-ho i al final sembla que els agrada com els ha quedat. (Fantasmes: 110)*

*Cap al final ja estaven força cansades i era difícil que avencessin molta cosa més, vaig dir que hauríem d'escriure al Murri, va costar molt que accedissin i deien "pero si el Murri es una de vosotras seguro, debe ser la P." llavors vaig dir-los "vinga doncs podem escriure-li això, a veure si ens ho diu? I van acceptar "pero solamente esto" i així varem entrar al la pàgina, aquesta vegada ho vam poder fer a la primera i simplement van escriure, que volien saber qui era el Murri i que és pensaven que era la P., què volien saber-ho. Després com els sobrava un temps es van posar a mirar pel·lícules d'altres cursos. (Las gitanas salvajes: 128)*

**L'aprenentatge comú** (31), és a dir, la identificació d'elements d'aprenentatges compartits entre els alumnes de l'escola i els estudiants de la



Universitat, també són elements que caracteritzen el discurs dels estudiants. Són els elements més reveladors de com s'han produït moments d'aprenentatge col·laboratiu, on tots els membres dels grups han desenvolupat conjuntament les estratègies per resoldre els problemes significatius per a cada grup.

*Varem entrar al nou programa per editar la pel·lícula i varem esperar a que la P. vingués a ajudar-nos perquè no sabíem com anava. Quan va vindre ens va ensenyar com fer el títol així que ens vam posar a mirar tots els tipus de lletres. (Las gitanas salvajes: 126)*

*Tampoc jo sabia com fer-ho, però entre tots al final hem pogut... (Els 3 cuiners: 142)*

És clar que una experiència col·laborativa i no només compartida necessita la presència d'un element actitudinal clau: **l'obertura a la diferència** (48). La percepció de l'altre com un interlocutor vàlid, encara que divers, és fonamental per la construcció d'un espai realment col·laboratiu, és a dir, on la cooperació juga el rol central en el procés d'aprenentatge.

*D'altra banda aquesta setmana també tenia molta curiositat per veure si la nena nova estava més integrada que l'anterior setmana. Al començament de la classe vaig veure-la amb la S. que li explicava una mica el contingut de la pel·lícula del seu grup, després van anar a gravar i va ser al final de la classe, quan ja marxava, quan em vaig apropar i volia dir-li bones festes. Em vaig quedar una mica parada perquè em va abraçar i ens vam donar dos petons. Aquesta nena em transmet molta simpatia, té moltes ganes d'establir contacte amb la gent i crec que tot i no saber el nostre idioma, gestualment demostra que és molt empàtica i crec que té moltes habilitats socials. (Las gitanas salvajes: 133)*

*he aprendido muchas cosas, entre ellas la capacidad de observar, y conocer otra cultura distinta a la mía. (El puny de la mort: 34)*

*He de reconèixer que en aquesta activitat he après moltes coses sobre la cultura gitana. Sempre m'ha sorprès molt que des de tan petits tinguin els valors tant inculcats i sobretots que aquests siguin tant diferents dels nostres. (La boda gitana: 61)*

L'obertura a la diferència també és un pre-requisit per l'establiment d'una relació afectiva entre els estudiants i els alumnes de cada grup. No només els

alumnes, sinó sobretot els estudiants han destacat en el seu discurs el pes de poder tenir una **relació afectiva real amb els nens i nenes** (51) participants. Quan es defineix aquí relació afectiva, es defineix sempre circumscrita al procés educatiu, però com a part central del mateix.

*He passat per els grups mirant una miqueta que havien fet i per on anaven i quan menys m'ho esperava m'he trobat feta un entrepà d'abraçades. M'ha alegrat comprovar que estaven tan contentes i il·lusionades com jo (Secrets Foscós : 104)*

*La veritat és que avui no hem fet res de profit però he de dir que m'ho he passat molt bé parlant amb el J.. Sincerament avui ha estat el dia en que m'he sentit més integrada. La relació ha estat més d'amics, al mateix nivell, que altres dies on jo era la "señu" i ells els alumnes. M'he sentit bé quan al veure que m'havia fet "mal" amb el comentari de buscar una profe més maca, ha intentat arreglar-ho per demostrar-me que a la seva intenció no era ofendrem. (La boda gitana: 122)*

El quart eix d'anàlisi, anomenat "l'altre: la percepció vers els alumnes", focalitza la visió que els estudiants tenien dels nens i nenes participants, les seves crítiques, les seves relacions intra i extra escolars, les respostes vers els desafiaments que l'activitat proposava i la motivació per inserir-se en ella, en cada sessió.

S'ha vist que als estudiants, els ha impactat adonar-se que en moltes situacions, els alumnes tenien **una postura discriminatòria en relació als seus companys** (53) vinguts d'altres països o amb més dificultats cognitives.

*A més, en la seva lluita amb en B., segueix ridiculitzant-lo sempre que pot. I això torna a portar al bucle de sempre, a allò que no sé fins a quin punt he de tolerar que es facin certs comentaris, a pesar que si exerceixo de moderador, trenco el meu rol de membre del grup. (Els 3 cuiners: 81)*

*Em va semblar molt fort tot el que deien dels nens d'origen marroquí i paquistaní... Moltes paraules dures... (Secrets Foscós: 96).*

Veure que els nens i nenes tenien moltes **crítiques a la feta feta**, (36) també ha provocat que els estudiants es plantegessin una relació més crítica

amb l'activitat, a més de veure els alumnes participants més actius i crítics cara al món.

*Va ser molt significatiu quan n'estaven mirant una i van dir "pero como se atreven a hacer una peli de esto" i jo vaig dir de què és la pel·lícula i el van dir "de la coca" i van continuar mirant-la. (Secrets foscos: 129)*

*Com ja he comentat per sobre el la part narrativa, va ser molt significatiu la seva reacció en saber que un altre grup feia una pel·lícula sobre la cocaïna, va ser una reacció molt espontània "pero como se atreven a hablar de ese tema". Vaig percebre que és un tema que saben que existeix i que deu estar bastant estès dintre del barri però continua sent tabú i no es pot parlar públicament com si "cadascú sap el que hi ha a casa seva". Jo no vaig voler fer cap pregunta perquè vaig veure que entre elles ja s'ho deien fluixet i no era un tema que volguessin parlar obertament com en el cas del mocador en els casaments. (La boda gitana: 132)*

Les relacions entre els alumnes, molts cops també reflectien les **relacions entre els alumnes**, (50) que mantenen fora de l'escola, sobretot en el àmbit familiar, o el que això representaria. Encara que això sigui un tòpic quan es parla de la cultura gitana (que també té un concepte més ampli del que es pot entendre com a família), tot i que, quan ho ha estat, ha sigut de manera intensa.

*Arran de la discussió també vaig descobrir que són cosines, van aclarir que l'A. i la M. eren cosines germanes i en la Q. cosines segones. Em vaig quedar bastant parada, perquè en cap moment em va venir en ment que podien ser familiars (Fantasmes: 143)*

*Aquests nens són tot com que d'una mateixa família, parlem entre ells i tots es coneixen i coneixen les famílies dels companys. (Els 3 cuiners: 67)*

Però també s'han vist aspectes com la **preocupació pels companys**, (52) en el desenvolupament dels projectes narratius i com la noció de grup i de **cooperació** (35) hi eren presents en moltes situacions.

*l' A. que no sabia escriure molt bè era ajudat per en T. (...) En D. que escrivia molt bè, va posar-se a ajudar a en K. i entre els dos van escriure de forma molt ràpida. (El puny de la mort: 8; 9)*

*l'actitud dels nens que no eren del nostre grup i que han volgut participar en la pel·lícula, realment s'han posat a la "pell dels personatges" i ho han*

*interpretat de la millor manera possible, com si aquell projecte també fos seu, i ho han fet ja que se'l sentien seu (Fantasmes: 11)*

*Mentre editaven ens han sortit uns petits dubtes, i en lloc d'agafar jo un altre cop la iniciativa i posar-me a investigar, primer els hi he preguntat a elles si sabien com fer-ho. Davant la negativa li he demanat ajut al A.. Abans de Nadal vaig estar xerrant amb ell i em va explicar que estava editant i que sabia fer-h. Jo li vaig comentar que encara no havíem començat i li vaig preguntar si quan comencéssim ens ajudaria quan ens entrebanquéssim... i el moment ha arriat avui. (Fantasmes: 107)*

La **resposta afectiva positiva** (54) vers l'activitat també es reflecteix en verbalitzacions on expressen la importància que perciben que té l'activitat per les emocions que viuen els alumnes.

*... abans de dir el que hauriem de fer, segons el planificat, ja he trobat a tot el grup molt ficat a la feina (...) molt emocionats "jugant" amb el programa (El puny de la mort: 138)*

*això de dir que ja estava millor, encara que tinguessi febre, només per participar de l'activitat m'ha semblat molt fort (...) estava molt contenta i molt motivada (Fantasmes: 87)*

L'últim (però no menys important) bloc de categories presents en el discurs de les notes de camp s'ocupa de la **motivació** (47) (33), per realitzar la feina que les narracions suposaven. Però també com molts cops i havia punts de descens important de la motivació. El que es percep és que, la motivació es presenta molt connectada al sentit i amb la identificació de les tasques a realitzar amb el producte narratiu final, és a dir, les pel·lícules.

*Com he esmentat abans la S. m'ha dit que els altres dies no l'havien pogut portar a l'escola però que avui ha obligat a la seva tieta a portar-la. Això m'ha fet sentir bé perquè volia deixar ben clar que no havia faltat a l'activitat per manca de ganes. (Els 3 cuiners: 58)*

*Llavors ha estat quan la H. m'ha comunicat: "Mira senyu, hoy estaba enferma pero he puesto el termometro en la nevera para venir aqui". Al sentir aquestes paraules m'he quedat bastant bocabadada. (Fantasmes: 51)*

*Com que no es mostraven massa motivats en escriure al Murri, i deien que no ho volien fer i que no els venia gens de gust, he decidit punxar-los una mica demanant-los d'escriure-hi jo, posant-li al Murri que ja hi escrivia jo perquè ells avui no en tenien ganes ni volien dir-li res. Però tampoc s'han*

*animat, i han decidit que mentre hi escriguís jo (algú), encara que fos allò, ja n'hi havia prou. Així ha quedat, doncs, que jo he escrit un missatge on "punxava" una mica al Murri. (Els 3 cuiners :79)*

Pera complementar l'anàlisi de les dades obtingudes, a més, s'ha fet un anàlisi de les produccions narratives/pel·lícules. Les "versions dels directors", obtingudes a través de les entrevistes amb els autors de les pel·lícules; la "opinió dels crítics", obtingudes a través de la discussió amb les mestres i el "making off" obtingut amb l'anàlisi dels diaris/notes de camp dels estudiants es complementen amb l'anàlisi de les pel·lícules "per se".

La següent dimensió d'anàlisi es fa buscant integrar una perspectiva discursiva de les narracions amb aspectes cinematogràfics i de la història de la producció narrativa (diaris/notes de camp) que, sumada als anteriors eixos possibilitarà una discussió més integrada i ecològica de les pel·lícules.

#### **7.4. Anàlisi de les narracions digitals. Les pel·lícules produïdes.**

Aquest eix d'anàlisi presenta els resultats del treball d'enteniment de les produccions de narració digital desenvolupades pels participants. Dins de cada una de les graelles, es presenten els aspectes més destacats de cada pel·lícula i de la seva producció.

ANÀLISI GENERAL DE LA PEL·LICULA Las gitanas salvajes		
Dimensió Ítem	CONTINGUT	Elements del procés de producció
1. Títol	“Las gitanas salvajes”	El títol ha canviat al llarg del procés. Les autores inicialment s’anomenaven “Las Sirenitas”, així com la seva narració digital. Amb el temps han canviat el nom, i l’han mantingut com signe d’identitat.
2. Gènere	Acció / Policíac	Des del començament s’han identificat amb aquest tipus de gènere narratiu.
3. Temps de duració	7, 26” total (amb crèdits) 6, 04” sense crèdits	Encara que sumi poc temps de “pantalla”, el temps dedicat a la producció dels crèdits ha estat molt llarg i avaluat com a molt important per les participants.
4. Personatges: quantitat, perfil, relacions	<u>Protagonics</u> : les dues germanes gitanes que arriben al centre comercial i, per la seva presència i actitud són expulsades de la botiga per la dependenta. Després es barallen al carrer i són preses per la policia. <u>Antagònics</u> : El policia que deté les dues gitanes. La venedora, que expulsa les dues germanes de la botiga, després es baralla amb elles al carrer.	Hi ha hagut un discurs molt ètnic en les definicions de les activitats que desenvolupen els personatges femenins, marcat per les activitats econòmiques, gènere i relacions familiars. El criteri d’elecció de l’actor que desenvolupa el paper antagònic ha estat el seu talent artístic.
5. Guió:	Té tres plans ideològics: 1. <i>Hollywood</i> /acció: el gènere de pel·lícules d’acció comercials, en especial les de l’estil “Los Ángeles de Charlie” es present en diversos elements: - Tema problema: dues noies injustament tractades per la societat formal – representada per la dependenta – i per la llei, representada pel policia. Es dona a entendre que el principal “problema” que tenen les protagonistes, de fet, es assemblar-se massa a l’estereotip de gitana: arribada molt cridanera, escàs interès per les normes socials <i>paies</i> i intents criminals. - Estructura del relat: plantejament (presentació de la trama, context i situació inicial); desenvolupament (inici del conflicte a la botiga i al carrer); desenllaç (presons, persecució policíaca, assassinat del policia i final d’impunitat); crèdits (presentació dels actors i dels personatges)	Des del començament de la producció sempre ha estat molt acordat el tema de pel·lícula, tot i que ha estat un grup molt conflictiu durant tot el procés de producció. Però els conflictes de les relacions personals de les participants, tot i que hagin dificultat el desenvolupament del treball, no han afectat el tema elegit. L’estructura del relat ha patit molt canvis i l’estudiant ha tingut un paper clau en coordinar el grup i en resoldre els conflictes. Les temàtiques han estat molt centrades en una mateixa

	<p>2. "Cultura" gitana: drama i intensitat en la resolució de conflictes; rellevància del valor de la lleialtat ètnica;</p> <p>3. Gènere: el paper actiu de la dona, idealitzada de manera que compleix amb dos prototips; el d'elles dones de les pel·lícules d'acció a l'estil <i>Hollywood</i> i el de les dones identificades socialment com a gitanes, per la seva estètica i per la seva conducta davant de la cultura <i>paia</i>.</p>	línia.
5.1. Estructura narrativa	<p>Plantejament: la situació conflictiva de les germanes amb la dependenta d'una botiga i la revenja al carrer.</p> <p>Desenvolupament: les persecucions policiaques, les fugues i les dues presons.</p> <p>Desenllaç: la situació d'impunitat de les protagonistes i la presentació dels personatges i actors.</p>	L'estructura narrativa no ha estat molt elaborada pel grup durant el temps que s'havia destinat a l'elaboració del guió. Tot i així durant el procés de filmació, s'ha reelaborat el guió i s'ha adaptat a les suggeriments donades per l'actor que interpretava el policia, reconegut pel grup com un bon actor i un "expert" en el procés de creació de pel·lícules.
5.2. Tema / conflicte	<p>Violència com a reacció davant la injustícia. Delinqüència vinculada a l'autodefesa cara a la desigualtat. La violència cara al policia es justifica per la presumpció d'innocència de les protagonistes, ja que s'han barallat amb la dependenta per defensar-se d'un maltractament i per això no podien quedar entre reixes: la seva fuga era legítima i justificada, costés el que costés. Matar forma part de la vida i se sap com es poden evitar les implicacions que es creuen injustes pels autors d'actes violents.</p>	Els temes de la violència social i de conflictes amb altres persones i amb la llei han estat discutits pel grup. En cap moment sembla que l'estudiant hagi intentat esborrar la idea del grup, tot i que hagi col·laborat per donar una forma més clara de la narrativa.
6. Narrador	Narrador: la història no presenta un narrador formal, sinó que és presentada per la mateixa acció en escena.	La història s'ha construït molt durant la seva creació davant de la camera.
7. Veus	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heroi/autors: de la dona, de la identitat juvenil i de la identitat gitana.</li> <li>- Del gènere mateix: l'estil narratiu de les pel·lícules d'acció.</li> <li>- De l'estudiant que fa la "bastida" en el discurs i permet un espai de reflexió, fent un pont amb l'audiència.</li> </ul>	Pel que es presenta a les notes de camp, es pot observar que les veus de gènere i d'ètnia han estat marcades durant la construcció de la història. Per molts canvis que hagi patit la producció, tant la veu de dona activa com la gitaneitat han estat sempre presents. L'estudiant ha hagut de participar activament en la construcció de la noció d'audiència del grup, que no sempre tenia clar com i què podria el públic

		entendre. També és evident un discurs que ve de la lluita contra la injustícia i del discurs gitano cara a les institucions payes, vistes com a portadores d'un perjudici natural vers els gitanos i les dones en especial.
8. Context històric-social	Història actual i contemporània, global i local, la violència és una realitat social i quotidiana. També es nota l'entorn per la música, pels elements d'al·legoria a la cultura gitana, sobretot en el camp estètic. La "hibridació" de sentits i veus que combinen la realitat local amb el gènere més comercial de pel·lícules d'acció. Un altre exemple es l'escena de la baralla de les protagonistes amb la dependenta, que reproduceix, amb una fidelitat més o menys conscient escenes viscudes amb conflictes que han succeït a l'escola.	Durant la construcció de la narrativa es presenten molts elements que il·lustren com s'han hibriditzat aquest elements: locals i globals. Un exemple són les definicions de papers de gènere – molt vinculades a la perspectiva gitana i al mateix temps amb un ideal "hollywoodià" de les dones de pel·lícules d'acció.
<b>Dimensió</b>	<b>ESTÈTIC / TÈCNIC</b>	
<b>Ítem</b>		
9. Qualitat de la imatge	La qualitat de les imatges és bona, si es considera les condicions tècniques que hi ha. L'operació de la càmera ha estat quasi sempre al càrrec d'un dels integrants del grup.	S'ha prè, amb molta motivació tot el que tenia relació amb la producció tècnica de les imatges. Poder conduir la filmadora o editar les imatges han estat dels punts on millor s'ha desenvolupat el treball col·laboratiu intergeneracional.
10. Recursos usats	S'han utilitzat elements decoratius, pocs d'escenificació i molts de caracterització dels personatges. A més d'això s'han utilitzat imatges pròpies del programa d'edició, així com els efectes de pas d'escena. No s'han utilitzat subtítols i amb això es perd part de la idea desenvolupada. Es fan servir fotografies i música al final dels crèdits, a més de lletres poc visibles que expliquen els rols de cadascú.	El treball de decisió d'indumentàries i altres aspectes estètics de la producció ha portat molt de temps, ha estat l'etapa més llarga de la planificació.
11. So i musicalització	La qualitat del so, sobretot per tractar-se de gravacions realitzades en el exterior és molt dolenta, però es poden entendre la major part dels diàlegs. De fons, molts cops, se sent el soroll diari de l'escola, just davant de les obres de construcció del tramvia Besòs. Les cançons són de <i>reggaeton</i> .	No es va donar gaire atenció al so, fins el moment en què es van sentir les versions editades. Tot i així, l'elecció de la "banda sonora" ha demanat molta feina, molta discussió.
12. Escenografia	S'han utilitzat diferents espais del pati de l'escola, intentant donar la idea de diferents	S'ha pogut utilitzar el espai extern de l'escola, tot i que



fia	espais d'acció, tals com una botiga, un carrer on es produeix un enfrontament, una comissaria, i uns carrers on es produeix la persecució.	no sempre s'ha pogut atendre a les normes de conducta previstes per l'escola.
-----	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------

ANÀLISI GENERAL DE LA PEL·LICULA		
La boda gitana		
Dimensió Ítem	CONTINGUT	Elements del procés de producció
1. Títol	“La boda gitana”	El títol ha estat sempre present, i amb un fort signe d'identitat en el grup (que inicialment s'anomenava Grup 1).
2. Gènere	Documental/quotidià/ acció	Aquesta producció és difícil de categoritzar en només un gènere, ja que tot el guió ha estat molt dissociat i al final, s'han barrejat moltes escenes, no sempre coherents. No ha estat possible coordinar les diferents postures dels integrants, aquest fet ha provocat que la història quedés molt dissociada.
3. Temps de duració	4,30” total (amb crèdits) 4,10” sense crèdits	Encara que sumi poc temps de “pantalla”, el temps dedicat a la producció dels crèdits ha estat molt llarg i avaluat com a molt important per les participants. Han dedicat molt de temps en triar les lletres i els colors del crèdits, una elecció, com totes, conflictiva.
4. Personatges: quantitat, perfil, relacions	<u>Protagonics</u> : La protagonista per excel·lència ha estat la núvia. <u>Antagònics</u> : El nuvi i assassí del sogre.	Hi ha hagut un discurs molt ètnic en les definicions de les activitats desenvolupades pels personatges femenins, sobretot. Tots els personatges, femenins giren al voltant de l'escena del matrimoni, en especial dels preparatius de la núvia. S'ha comptat molt amb la col·laboració de companys fent d'actors secundaris. No hi ha hagut molta col·laboració directa entre els integrants del grup, però d'altra banda han pogut trobar l'ajuda del grup de companys d'aula, com les que fan de família i invitades a la primera part, i el que fa de sogre al final.
5. Guió:	Té tres plans ideològics: 1. <i>Hollywood</i> /acció/documental: El gènere de pel·lícules d'acció comercials, en especial les de l'estil “Mi gran boda griega” amb pel·lícules de l'estil “Sangre y arena”, és present en diversos elements: - Tema problema: la boda gitana, en el sentit més ètnic del terme. Es presenten tots els aspectes més tradicionals d'una “típica” (o	Des del començament de la producció, el tema central de la pel·lícula ha estat motiu de desacord. Desafortunadament l'estudiant tutora no ha pogut integrar tot el grup en l'elaboració d'un guió coherent i compartit. Queda molt clara l'oposició constant i explícita d'una de les integrants del grup, fet que ha dificultat molt el treball

	<p>estereotípica) boda gitana, amb la preparació de la núvia, el ritual del “mocador”, els papers familiars i la violència en les relacions, amb la mort del pare de la núvia en mans del nuvi.</p> <p>- Estructura del relat: crèdits (presentació dels actors i personatges), plantejament (presentació dels preparatius de la núvia); desenvolupament (escenes de fotografies fetes a la boda i la celebració com tal); Desenllaç (assassinat del sogre).</p> <p>2. “Cultura” gitana: drama i intensitat en la resolució de conflictes; rellevància del valor de la lleialtat ètnica, fortament representat pels preparatius i l’escena de la boda i també per la representació literal que el grup ha prè, des del nom de la narrativa.</p> <p>3. Gènere: el paper de la dona dins de la perspectiva més tradicional gitana. Tot i que hi hagi molts elements fantàstics i només interpretatius, hi són molts més elements clarament “documentals”. Això es pot interpretar com una visió tradicional de la dona gitana, des de dins de la pròpia cultura i novament reproduïda pel grup.</p>	<p>col·laboratiu, arribant a punts molt crítics de desmotivació entre tots (estudiant inclosa). Ha estat un grup molt conflictiu durant tot el procés de producció, també per estar compost pels tres alumnes entesos com a més conflictius de l’aula per l’escola. L’estructura del relat ha patit molts canvis i l’estudiant ha tingut un paper clau en intentar coordinar el grup (junt o per separat) i resoldre els conflictes. Les temàtiques han estat molt centrades en dos línies: la del matrimoni tradicional gitano i la de les pel·lícules policiaques. Tot i que estaven d’acord amb com cada personatge hauria de ser, les dues versions del projecte narratiu al final han quedat dissociades. S’ha fet un esforç per la comprensió de l’audiència amb la inclusió de subtítols i de moments d’ajuda d’altres estudiants o de la coordinació de l’activitat. La noia més conflictiva del grup ha estat la protagonista de la història.</p>
5.1. Estructura narrativa	<p>Plantejament: l’escena dels preparatius de la núvia pel matrimoni. És l’escena més llarga.</p> <p>Desenvolupament: el matrimoni i els seus rituals socials.</p> <p>Desenllaç: l’assassinat del sogre.</p>	<p>L’estructura narrativa no ha estat molt elaborada pel grup durant el temps que s’havia destinat a l’elaboració del guió. Tot i així durant el procés d’edició, s’ha reelaborat part del guió i s’ha adaptat a les suggeriments d’altres participants, que han intentat desenvolupar una noció més clara de la narrativa per l’audiència, tot i que finalment no quedi massa clar.</p>
5.2. Tema / conflicte	<p>Violència familiar i tradicions gitanes. El tema del matrimoni, dins d’una perspectiva tradicional gitana és el que més temps duia a la història. La violència cara al sogre, no està clarament justificada, tot i que no s’ha vist com a incoherent.</p>	<p>Els temes de la violència i del matrimoni, tot i ser molt diferents, s’han entès com a punts d’intersecció possibles dins dels diferents interessos del grup, de la dificultat d’establir una relació col·laborativa dins del grup i sobretot de la baixa motivació de les noies integrants.</p>
6. Narrador	<p>Narrador: la història no presenta un narrador formal. La història és presentada per la mateixa acció en escena.</p>	<p>La història s’ha construït molt durant la seva creació davant de la càmera, tot i que la part final ha estat més pensada i practicada</p>

		abans de la gravació.
7. Veus	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heroi/autors: de la dona, de la identitat juvenil i de la identitat gitana i dels seus models de família.</li> <li>- Del gènere mateix: l'estil narratiu de les pel·lícules d'acció i de les pel·lícules documentals.</li> <li>- De l'antiheroi: de l'assassí, també identificat amb la cultura gitana.</li> <li>- De la moral: l'assassinat com a forma de resolució dels conflictes.</li> </ul>	Les veus claus de la producció han estat les de la cultura gitana, interpretades per les dones. Tot i que l'estudiant ha fet un treball de connexió dels continguts per tal de donar una forma narrativa comprensible per l'audiència, no dóna una marca important en la història: fa "bastida" però no "parla". Durant tot el procés de construcció l'únic punt de convergència entre els autors, tot i que les perspectives han estat molt diferenciades. La justificació moral de l'actitud del assassí, tot i que no se sent, va en la línia del conflicte familiar, i per tant està sotmès a les regles i valors familiars i en aquest cas, gitano.
8. Context històric-social	Història actual, global i local. La violència és una realitat social i quotidiana dins de l'entorn en què viuen i el tema dels matrimonis és una constant en el discurs social dels alumnes del centre. Sembla que les celebracions del matrimoni són una part important de la vida social i familiar dels nens i nenes d'ètnia gitana. També es nota l'entorn per la música flamenca (Camarón és entès com un ídol al barri) i per elements d'al·legoria a la cultura gitana, sobretot en el camp estètic en els preparatius del casament. La "hibridació" de sentits i veus que combinen la realitat local amb el gènere més comercial de pel·lícules de suspens o romàntiques també és ja present. Es presenta un casament molt particular, molt tradicionalment gitano i l'escena de l'assassinat final, barrejat amb els aspectes familiars, també té molta connexió amb els relats que fan els alumnes de la violència al barri.	Durant la construcció de la narrativa es presenten molts elements que il·lustren com s'han hibridat aquest elements: locals i globals. Un exemple són les definicions de papers de gènere, molt vinculades a la perspectiva gitana tradicional, i al mateix temps amb un ideal "hollywoodià" de l'estètica del desenllaç de la pel·lícula i de la necessitat de presentar la pel·lícula dins d'un marc més cinematogràfic. Tot i així, evidentment és la narrativa més "local", més vinculada amb una perspectiva tradicional i amb els valors viscuts al barri, molt reforçats pels participants durant el procés de construcció de la història. Tot i que s'ha treballat molt poc el guió quan tocava, l'escena del matrimoni s'ha desenvolupat amb molta claredat, ja que el "guió" real estava molt assumit per bona part del grup.
<b>Dimensió</b>	<b>ESTÈTIC / TÈCNIC</b>	
<b>Ítem</b>		
9. Qualitat de la imatge	La qualitat de les imatges és bona, si es consideren les condicions tècniques que hi ha. L'operació de la càmera ha estat quasi sempre al càrrec d'un dels integrants del grup.	Tot el grup s'ha près, amb molta motivació tot el que tenia relació amb la producció tècnica de les imatges. Fins i tot amb el poder conduir la filmadora o editar les imatges han estat dels punts on millor s'ha desenvolupat el treball

		col·laboratiu intergeneracional.
10. Recursos usats	S'han utilitzat elements decoratius, i molts d'elles de caracterització, sobretot de la núvia. A més d'això s'han utilitzat imatges pròpies del programa d'edició, així com els efectes de pas d'escena i de so. L'ús de subtítols per que s'entengui millor la idea desenvolupada. S'utilitzen músiques i crèdits.	El treball de decisió d'indumentàries i altres aspectes estètics de la producció ha portat molt de temps, ha estat l'etapa més llarga de la planificació.
11. So i musicalització	La qualitat del so és molt dolenta, més pels recursos de so del programa d'edició que per l'entorn. Les cançons són flamenques i les "clàssiques" de pel·lícules de suspens. No se sent res de l'explicació del nuvi que justifica l'assassinat del sogre. Per aquest motiu s'ha optat per recursos del programa d'edició.	No s'ha donat gaire atenció al so, fins que no es sentissin les versions editades. Tot i així, l'elecció de la "banda sonora" no ha portat molta feina, ha pogut consens. Moltes versions anteriors tenien millor qualitat de so, però no agradaven als participants. No se sent res i els problemes d'edició han accentuat una qualitat ja dolenta.
12. Escenografia	S'han utilitzats diferents espais interiors de l'escola, intentant donar la idea de diferents espais d'acció, tals com del lloc del casament i l'assassinat del sogre.	S'ha pogut utilitzar l'espai extern de l'escola, tot i que no s'ha pogut atendre a les normes de conducta previstes per l'escola.

ANÀLISI GENERAL DE LA PEL·LICULA Els 3 cuiners		
Dimensió Ítem	CONTINGUT	Elements del procés de producció
1. Títol	Els 3 Cuiners	Aquest títol és una mena de trampa, ja que de fet, només dos d'ells són cuiners i de fet, com queda clar en les notes de cap, és una dels companys la que coordina quasi tot en la producció. La idea de pluralitat està molt clara, però poc aplicada, tot i els esforços de l'estudiant.
2. Gènere	Escenes quotidianes	Des del començaments s'han identificat amb aquest tipus de gènere narratiu.
3. Temps de duració	3,12" total amb crèdits i preses falses 2,22" total sense crèdits i preses falses 0,40" de preses falses 0,52" crèdits	Hi ha una distribució elegant del temps i la història és molt objectiva. És l'única producció amb una apartat de preses falses. Crèdits al final, a l'estil <i>Hollywood</i> , però amb una presentació inicial amb fotos dels participants.
4. Personatges: quantitat, perfil, relacions	Definició poc clara, però es podrien definir com: <u>Protagonics</u> : Els cuiners/propietaris del restaurant. <u>Antagònic</u> : el cambrer despatxat.	Els personatges protagonistes han estat els que de fet han pres quasi totes les decisions en la producció. L'estudiant tutor ha treballat molt per a integrar l'altre participant, que, posseïa un fort estigma en l'escola per tenir algunes dificultats en l'àmbit cognitiu. La definició dels personatges atén a la realitat de poder dins del grup, de forma molt jeràrquica.
5. Guió:	Té dos plans ideològics: 1. Interpretatiu: el gènere d'històries quotidianes, no necessàriament comercials, en un estil més íntim i més centrat en la narrativa i en el guió, on estan presents diversos elements: - Tema problema: la dimissió del cambrer poc hàbil i la seva readmissió després d'un dia de feina de la cuinera com a cambrera. - Estructura del relat: plantejament	Tot i que no es planteja una discussió clara de gènere (ja que la coordinació general de la producció ha estat a càrrec de la noia del grup), l'actriu de suport marca, clarament, una perspectiva tradicional, ja que tot i que demana el compte del restaurant, indica que el

	(presentació de la trama, context i situació d'inici); desenvolupament (l'escena amb els clients); desenllaç (la tornada del cambrer) 2. Gènere: El paper de la dona, idealitzada de manera que compleix amb dos prototips; el de les dones molt actives a l'estil <i>de</i> /discurs contemporani i el de les dones identificades socialment com tradicionals per la seva conducta davant de la situació social al restaurant.	que ha de pagar ha de ser l'home. L'altre actor que fa de cuiner es preocupava només (i molt) pel seu rol com a actor, pel qual es reconegut dins del grup, així que no discutia gaire les qüestions que no fossin tècniques de la producció.
5.1. Estructura narrativa	Plantejament: la situació de la dimissió del cambrer. Desenvolupament: l'escena dels clients en el restaurant. Desenllaç: la readmissió del cambrer.	L'estructura narrativa ha estat molt elaborada pel grup durant el temps que s'havia destinat a l'elaboració del guió. Tot i així durant el procés de filmació, se n'ha reelaborat una part i s'ha adaptat a les suggeriments donades pels actors secundaris invitats. De totes maneres no ha estat una construcció molt col·laborativa, perquè la veu cantant la portava només un dels participants, l'altre tenia poc interès pel guió i el tercer no tenia gaire veu.
5.2. Tema / conflicte	No hi ha un tema central, si s'avalua l'estructura del relat. Hi ha dos focus paral·lels: d'una banda el tema de la dimissió i readmissió del cambrer, amb un to afectiu de pena i l'escena dels clients al restaurant, on es fixa més en l'atenció als clients que al sentit que té dins de la història.	No sembla que hagi hagut una conflicte clar, ni en l'elecció del tema ni en la seva concepció.
6. Narrador	No hi ha narrador clar, tot i que hi ha presentació de títols en els "passes d'escenes".	Justament en ens títols es percep com es concebia l'estructura de la pel·lícula, com si els dos cuiners expliquessin la història. Això s'evidencia molt en els títols que indiquen la tornada del cambrer que indiquen que - "ell" <i>vol tornar a treballar amb "nosaltres"</i> .
7. Veus	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heroi/autors: dels cuiners, o empresaris, de gènere i de les relacions laborals.</li> <li>- Del gènere mateix: l'estil narratiu de les pel·lícules quotidianes del model de cinema comercial.</li> <li>- De la cultura majoritària i global;</li> </ul>	Aquesta potser, com la historia més "globalitzada", la que té una "veu" menys personalitzada. El guió ha estat elaborat, primordialment per una participant, poc

	<p>dscontextualitzada, però coherent amb els ideals socials de l'escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De l'estudiant que fa la "bastida" en l'elaboració dels sentits.</li> </ul>	<p>connectada amb un sentiment de pertinença comunitària, o ètnica (tot i ser marroquina). Queda molt clar que el alumne que fa de cambrer tenia un paper molt petit i poca importància com a veu. La qüestió de gènere surt només en l'escena de la taula, quan la noia (d'origen gitano) determina els papers a l'hora de pagar la factura. L'estudiant aquí té una veu marcant, tot i que la veu de la cultura majoritària, i de l'escola estaven molt integrats en el discurs dels autors.</p>
8. Context històric-social	<p>Història actual i contemporània, global i poc contextualitzada. És una situació social bastant normalitzada dins del que s'espera d'una situació quotidiana en un restaurant. No hi ha la intensitat afectiva ni el marc comunitari que es noten en altres produccions. D'una manera molt indirecta es pot percebre que per la pluralitat ètnica dels actors, interactuen elements identitaris i perspectives socials molt diverses tal com ocorren en el barri, encara que no exclusivament.</p>	<p>No hi ha gaire contextualització i durant el procés de construcció no s'han fet gaires aportacions a una discussió de context. És dels grups més plurals i menys col·laboratiu.</p>
<b>Dimensió Ítem</b>	<b>ESTÈTIC / TÈCNIC</b>	
9. Qualitat de la imatge	<p>Hi ha molt bona qualitat d'imatge, tenint en compte els equips que posseïen. Les preses han estat fetes pels alumnes o per l'estudiant tutor.</p>	<p>S'ha prè, amb molta motivació tot el que tenia relació amb la producció tècnica de les imatges. Poder conduir la filmadora o editar les imatges han estat dels punts on millor s'ha desenvolupat el treball col·laboratiu i intergeneracional.</p>
10. Recursos usats	<p>S'han utilitzat elements decoratius, d'escenificació i de caracterització dels personatges. A més d'això s'han utilitzat imatges pròpies del programa d'edició, així com els efectes de pas d'escena. S'han utilitzat molts subtítols i amb això s'entén millor la idea desenvolupada. Es fan servir fotografies i música, a més de preses falses per donar una idea de la producció total de la narrativa.</p>	<p>El treball de decisió d'indumentàries i altres aspectes estètics de la producció ha portat molt de temps, però és incomparable amb els altres grups, ja que la planificació estava molt controlada.</p>
11. So i musicalització	<p>Hi ha una bona qualitat de so, ja que el grup era molt atent i les escenes gravades</p>	<p>La qualitat del so era una preocupació general, molt</p>



	eren totes d'interior, al menjador buit de l'escola. Se sent poc soroll extern i els diàlegs són clars. Les cançons són tant de <i>reggaeton</i> com èxits del <i>pop</i> internacional, tots en castellà.	marcada per la feina de "bastida" del estudiant i el perfeccionisme d'una dels integrants. L'elecció de les cançons ha estat molt acurada i hi l'han decidit tots els participants.
12. Escenografia	Molt rica i treballada. S'ha utilitzat el mateix menjador i la cuina de l'escola, a més de menjar de veritat. Tota la producció ha estat molt acurada i denota la confiança del grup en el guió.	Com que era el grup amb millor acotació a les regles de l'escola i per tractar-se de "bons alumnes", s'ha pogut utilitzar l'espai i les eines del menjador de l'escola,

ANÀLISI GENERAL DE LA PEL·LICULA Fantasmes/La noia rica i els criats fantasmes		
Dimensió Ítem	CONTINGUT	Elements del procés de producció
1. Títol	Fantasmes/La noia rica i els criats fantasmes	El títol ha canviat al llarg del procés. Els autors inicialment anomenaven a la narrativa només "Fantasmes", que era com identificaven el grup. Amb el pas del temps han canviat el nom, apropant-se més a una perspectiva més explicativa cara l'audiència.
2. Gènere	Suspens	Des del començament s'han identificat amb aquest tipus de gènere narratiu, tot i que hi ha una perspectiva bastant més femenina en la producció i en els detalls de la trama narrativa, com el tema de la moda.
3. Temps de duració	5,54" total amb crèdits 5,32" total sense crèdits	Hi ha hagut molt poc temps dedicat a la presentació introductòria de la història i encara menys a la presentació dels actors o personatges.
4. Personatges: quantitat, perfil, relacions	<u>Protagonics</u> : la noia rica/model; els familiars i el metge.  <u>Antagònics</u> : el taxista/fantasma i els assaltants.	Els personatges centrals han estat més o menys definits des del començament de la producció. El desenvolupament de la història ha pogut canviar part del perfil dels personatges, sobretot amb la inclusió de molts actors secundaris, amb criteris molts cops més d'amistat que d'atenció al guió original.
5. Guió:	Té tres plans ideològics: 1. <i>Hollywood</i> /suspens: el gènere de pel·lícules de suspens comercials, on es presenten diversos elements: - Tema problema: noia rica, model del món de la moda atacada per un fantasma que posteriorment es revela com un senzill atracador. - Estructura del relat: plantejament (presentació de la trama, context i situació d'inici); desenvolupament (sessió de passarel·la, l'escena del taxi i l'atac del fantasma); desenllaç (salvament de la protagonista per la seva família, temptativa del atracament i presó dels bandits); crèdits (presentació dels actors i	La protagonista, catalanoparlant és la que condueix la història, tot i que tots els altres protagonistes, que socialment tenen un estatus inferior, són castellanoparlants. La identificació amb la família, per part d'alguns alumnes (justament els d'ètnia gitana) s'evidencia quan només els familiars són els que – sense esperar res en canvi – intenten salvar la noia rica i per tant són recompensats i surten de la pobresa. L'escena final, on queden presos uns assaltants,

	<p>personatges)</p> <p>2. La lleialtat: tot i que sembla que la protagonista estigui integrada amb el món de la moda i tenia moltes amigues, només pot comptar amb la família perquè la salvi del mal, que li ha fet el fantasma. I es clar, això ha d'estar recompensat, i molt "a la gitana", compartint el que hi ha, en aquest cas, els diners.</p> <p>3. Gènere: El paper de la dona, idealitzat de manera que compleix amb el prototip de les dones de les pel·lícules de suspens a l'estil <i>Hollywood</i>: al mateix temps seductores, elegants i fràgils. Però com en aquestes pel·lícules, la sensualitat acaba per posar en perill les dones, les víctimes preferides d'aquest tipus de gènere narratiu.</p>	<p>no queda gens clar com es connecta amb l'escena de la violència a la casa de la protagonista. Els diferents plans ideològics han estat discutits pel grup, que era ampli i portava moltes idees i referencials que no sempre s'han integrat de manera senzilla, a vegades hi ha hagut discussions i ha hagut falta de motivació quan no es realitzava les idees d'un determinat segment del grup.</p>
5.1. Estructura narrativa	<p>Plantejament: la situació de quotidianitat de la protagonista, que es presenta com a refinada i rica, una model en una passarel·la de modes.</p> <p>Desenvolupament: amb el viatge en taxi, es posa en contacte amb el fantasma que després l'ataca. Rescat per part de la família.</p> <p>Desenllaç: Passeig amb les amigues pel carrer, temptativa d'atrancament i presó dels culpables.</p>	<p>L'estructura narrativa ha estat elaborada pel grup durant el temps que s'havia destinat a l'elaboració del guió. Tot i així durant el procés de filmació, s'han canviat molts punts del guió i s'han adaptat a les suggeriments donades pels actors de suport que han col·laborat amb la producció. L'estudiant ha pogut fer de "<i>Pepito Grillo</i>", de veu crítica en molts punts, i això ha facilitat el procés d'aclariment de molts punts de l'estructura narrativa, que no quedaven gaire clars.</p>
5.2. Tema / conflicte	<p>La violència quotidiana i les relacions de lleialtat poden ser entesos com a punts temàtics centrals, tot i que el primer és el més rellevant.</p>	<p>En cap moment sembla que l'estudiant hagi fet cap tipus de censura o retall en el procés temàtic, tot el contrari, ha col·laborat en la integració de les diverses idees en una història més o menys coherent.</p>
6. Narrador	<p>Narrador: la història no presenta un narrador formal. La història és presentada per la mateixa acció en escena.</p>	<p>La història s'ha construït molt durant la seva creació davant de la càmera.</p>
7. Veus	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heroi/autors: de la dona, de la identitat juvenil i de la identitat gitana i dels seus models de família <i>versus</i> models de relacions externes.</li> <li>- Del gènere mateix: el estil narratiu de les pel·lícules de</li> </ul>	<p>Tenen un important paper la identitat juvenil i del gènere femení, des del començament de l'elaboració del guió. També el discurs de la identitat gitana ha estat present i es nota en especial</p>

	<p>suspens i de les pel·lícules comercials.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De l'antiheroi: del segrestador, identificat com el diferent.</li> <li>- De la cultura globalitzada i dels gèneres comercials descontextualitzats.</li> <li>- De l'estudiant que fa la "bastida" en el discurs i permet un espai de reflexivitat, fent un pont amb l'audiència.</li> </ul>	<p>en els elements estètics i en les concepcions de relacions socials dins i fora de la família, entesa com a espai central de confiança. Hi ha també una apropiació important del discurs del tipus de les pel·lícules comercials i de les perspectives de la cultura majoritària reproduïdes per l'escola. Hi ha un diàleg real entre els alumnes i l'estudiant que acompanya el grup.</p>
8. Context històricosocial	<p>Història actual i contemporània, global i poc connectada amb la realitat directa dels participants. Hi ha elements culturals de l'estètica, o de les relacions familiars que indirectament podrien estar vinculades als grups pertanyents a la comunitat dels participants, però no es pot definir gens com a exclusiu del seu entorn. Tot i així, la "hibridació" de sentits i veus que combinen la realitat local amb el gènere més comercial de pel·lícules de suspens és present. Hi ha elements molt clàssics d'aquest gènere, però amb una estètica molt vinculada a la identitat local..</p>	<p>Durant la construcció de la narrativa es presenten molts elements que il·lustren com s'han hibriditzat aquest elements: locals i globals. Un exemple són les definicions de papers de gènere, molt vinculades a la perspectiva local i al mateix temps amb un ideal "hollywoodià" de les dones de pel·lícules de suspens. Els valors i la lleialtat familiar també són elements molt importants en el discurs dels participants.</p>
<b>Dimensió Ítem</b>	<b>ESTÈTIC / TÈCNIC</b>	
9. Qualitat de la imatge	<p>La qualitat de les imatges és bona, si es considera les condicions tècniques que hi ha. La operació de la camera ha estat quasi sempre al càrrec d'un dels integrants del grup. Hi ha "passes d'escenes" i de plans molt ben fets i que denoten un ús bastant racional de les eines de filmació.</p>	<p>Tota la part tècnica de la producció de la pel·lícula ha estat, com en les altres, un dels punts més positius i de més motivació. És una part en què s'ha promogut molt el treball col·laboratiu, tot i que ha estat més a càrrec dels nois i la part d'edició, més sota la perspectiva de les noies, encara que de manera compartida.</p>
10. Recursos usats	<p>S'han utilitzat molts efectes del programa d'edició, com efectes especials de "pas d'escena", fotografies i imatges preses d'internet. La caracterització dels espais i dels personatges ha estat molt acurada.</p>	<p>Amb el pas del temps, aquest grup ha pogut desenvolupar una gran capacitat d'utilització de les eines informàtiques, sobretot del programa d'edició. L'estudiant que integrava el grup també ha facilitat molt el treball d'integració de recursos gràfics i d'imatge per a facilitar la comprensió de l'audiència.</p>
11. So i musicalització	<p>Hi ha moltes escenes que no se senten gens bé, en part pel soroll normal de l'escola i de la qualitat de</p>	<p>El tema de les cançons ha estat un punt important de debat dins del grup, tot i que</p>

	<p>les eines, i en gran part per culpa de la música de fons, massa forta en algunes escenes. El <i>reggaeton</i>, un cop més dona el ritme musical, tot i que hi ha altres cançons del <i>pop</i> internacional en castellà.</p>	<p>totes les cançons se situen dins d'un marc consensuat entre els participants. Hi havia molta preocupació per part d'alguns integrants del grup per a què es comprengué la narració, però d'altres es preocupaven més per les cançons de fons.</p>
<p>12. Escenografia</p>	<p>S'han utilitzat diferents espais del pati de l'escola i també del seu interior, intentant donar la idea de diferents espais d'acció, tals com la casa de la protagonista, la passarel·la de moda, escenes de carrer i del taxi. Tota la caracterització dels escenaris i dels personatges ha estat molt acurada i plena de detalls.</p>	<p>Hi ha hagut molta col·laboració per part dels actors de suport, que han contribuït amb l'aportació d'elements escènics. Molts detalls han estat molt acurats, sobretot els aspectes d'indumentària, on tot el grup s'ha bolcat, fins i tot els molts actors secundaris convidats.</p>

ANÀLISI GENERAL DE LA PEL·LICULA		
El puny de la mort		
Dimensió Ítem	CONTINGUT	Elements del procés de producció
1. Títol	"El puny de la mort"	El títol de la producció s'ha tardat molt en triar. Encara que la idea central estava present, hi havia una tendència important al grup en posar la paraula "Torrente" al títol, tot i que molts integrants no estessin d'acord.
2. Gènere	Acció/policiac	Des del començament s'han identificat amb aquest tipus de gènere narratiu.
3. Temps de duració	5,46" (amb crèdits) 5,01" (sense crèdits)	
4. Personatges: quantitat, perfil, relacions	<u>Protaqònics:</u> el policia, l'informant/comprador i la dona segrestada. <u>Antaqònics:</u> els mafiosos, segrestadors	El personatges antagònics i protagònics s'identifiquen clarament. D'una banda hi ha la presència dels segrestadors característicament diferent, en vestimenta, en accent i en actitud. Els dolents són injustificadament agressius, amb pitjor nivell verbal i amb poc protagonisme. Els protagonistes s'identifiquen amb valors positius, com l'ètica professional, la justícia i la família. Són molt centrals i cooperatius entre ells.
5. Guió:	Té tres plans ideològics: 1. <i>Hollywood</i> /acció: el gènere de pel·lícules d'acció comercials, en especial les de l'estil "Duro de Matar" es presenta en diversos elements, tot i que el heroi es diu "Torrente", una versió policial molt menys talentosa : - Tema problema: una situació moral que es presenta en la frontera entre el "legal" i l'il·legal, encara que moralment justificable. Els herois, encara que molt diferenciats utilitzen estratègies i relacions molt properes a la il·legalitat, com l'ús d'informants. Estructura del relat: plantejament (presentació de la trama, context, personatges i situació d'inici); desenvolupament (conflicte al tribunal, venjança i segrest); desenllaç (fi del segrest, acció conjunta entre policia i forces de l'ordre no formals i matrimoni dels personatges centrals); crèdits (presentació dels actors i personatges,	Els feia molta gràcia el tema del català com una llengua utilitzada per fer alguna cosa divertida. Ho han intentat, però amb el pas del temps, el guió s'ha desenvolupat en castellà. Quan s'han atès més al guió, es nota clarament la pèrdua de la naturalitat i la poca claredat que té la trama narrativa. Un exemple clar en la que és la primera escena, es va tardar molt de temps en redactar un diàleg que al final s'entén poc. Falta connexió entre les escenes, ja que el grup tenia molts conflictes a l'hora de produir el guió, una activitat per tots poc estimada, tot i que hi ha hagut molta col·laboració entre tots els integrants, estudiant inclosa. El grup tenia moltes dificultats per elaborar

	<p>ampliada, i inicialment en català)</p> <p>2. Etnicitat: papers ètnics marcats per a diferents tipus de personatges, definits pels estereotips “d’orientalitat”; “gitaneitat” i “llatinitat” en cada personatge i en la seva relació amb la societat formal; rellevància del valor de la lleialtat ètnica;</p> <p>3. Gènere: les dones vistes com a secundàries i en posició de menys activitat o importància en la trama; febles i submises.</p>	<p>el guió, tot i que les idees centrals estaven clares. Hi havia valors clarament presents, com el fet que la noia de la pel·lícula tingués un parentiu amb un dels altres personatges, que justificava la seva implicació per alliberar-la. La idea de que el segrest de la noia es fa per tal d’anul·lar el negoci de la venda de la fàbrica, no queda gens clar. El noi que intentava comprar la fàbrica i que té la germana segrestada, no dubta en portar-la al matrimoni amb el policia que la va alliberar, com a recompensa. Per com se celebra la boda queda patent el model gitano de casament.</p>
5.1. Estructura narrativa	<p>Plantejament: la situació de la venda de la fàbrica, el segrest, les baralles entre els grups enfrontats.</p> <p>Desenvolupament: l’ajuda de l’informant/comprador i les estratègies per a alliberar la segrestada.</p> <p>Desenllaç: Punició dels culpables amb la mort i matrimoni de la segrestada amb el policia que la va alliberar.</p>	<p>L’estructura narrativa no ha estat molt elaborada pel grup durant el temps que s’havia destinat a l’elaboració del guió. Tot i així durant el procés de filmació, s’ha reelaborat el guió i s’ha adaptat a les suggeriments donades pels participants, fins i tot els actors de suport. En aquest sentit ha estat clau el paper mediador de l’estudiant, que ha pogut integrar també les veus més “dèbils” al grup, com el nen d’origen xinès.</p>
5.2. Tema / conflicte	<p>El conflicte moral <i>versus</i> el conflicte legal: com que el policia s’alia a personatges no clarament identificats amb la llei en nom d’alliberar una segrestada (tampoc clarament identificada amb els valors legals). Això implica que el heroi necessita actuar d’acord amb el que creu ser la tasca de la llei formal.</p>	<p>La violència semblava “justificada” dins de la producció, tot i que en molts casos ha ocupat massa temps en la producció. Detalls com l’arma utilitzada o les escenes específiques del procés de segrest/alliberació han ocupat molt més temps que totes les altres juntes. L’estudiant ha tingut molta feina de “bastida” en el procés de definició del tema central, molt contaminat per les idees de lluites, per exemple. El final de la narrativa, amb el casament de “final feliç”, ha estat clarament identificat com una llicència femenina en nom de la noia participant, tot i que tots estessin integrats en les</p>

		escenes anteriors. Semblava que una pel·lícula produïda també per a una noia, hagués de tenir romanticisme. I el casament en aquest entorn és una especialitat identificada amb els nens d'ètnia gitana.
6. Narrador	No hi ha narrador formal, però hi ha elements que indiquen una clara identificació amb els herois.	La història s'ha construït molt durant la seva creació davant de la càmera, amb l'excepció de la introducció i de la salutació final dels actors. Sembla que el grup li ha donat molta importància, ja que arriba a repetir la seva presentació i "donar la cara" a la pel·lícula.
7. Veus	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ heroi/autors: de la identitat juvenil i de la identitat ètnica.</li> <li>▪ Del gènere mateix: l'estil narratiu de les pel·lícules d'acció.</li> <li>▪ De l'estudiant que fa la "bastida" en el discurs i permet un espai de reflexió, fent un pont amb l'audiència.</li> <li>▪ Dels valors morals implicats contra el segrest o justificant la mort dels segrestadors.</li> </ul>	Tal com s'observa en les notes de camp, durant el procés de construcció d'aquesta narrativa, la veu del gènere elegit ha estat el més determinat. Hi havia una preocupació important per l'audiència i per a justificar la seva producció dins del marc de les pel·lícules policiaques, tot i que amb la inserció de l'escena del matrimoni es justifica la identificació amb la cultura juvenil. També inclou elements de la identificació ètnica amb la cultura gitana.
8. Context soci - històric	És una història actual i contemporània, global i local, la violència és una realitat social i quotidiana en l'entorn dels autors.. La "hibridació" de sentits i veus que combinen la realitat local amb el gènere més comercial de pel·lícules d'acció: els posicionaments ètnics, les relacions amb les institucions i la força dels estereotips. Els dolents són clàssics de l'estereotip mafiós: un colombià i un xinès ; el bo és l'altre hispanoamericà, la noia es la víctima i el que "navega" entre els dos pols és el gitano. Aquest missatge té sentit en el discurs social ampli però també en el discurs docent específic de l'escola.	Durant la construcció de la narrativa es presenten molts elements que il·lustren com s'han "hibriditzat" elements locals i globals. D'una banda hi ha elements d'identificació o d'estereotipació ètnica i de gènere i de l'altra, un ideal "hollywoodià" de les narratives d'acció.
<b>Dimensió Ítem</b>		
9. Qualitat de la imatge	La qualitat de les imatges és bona, si es considera les condicions tècniques que hi ha. L'operació de la càmera ha estat quasi sempre al càrrec d'un dels	S'ha prè, amb molta motivació tot el que tenia relació amb la producció tècnica de les imatges i tots



	integrants del grup, fins i tot en les escenes de foscor.	els efectes especials que s'han utilitzat. Poder conduir la filmadora o editar les imatges han estat dels punts on millor s'ha desenvolupat el treball col·laboratiu intergeneracional espontani.
10. Recursos usats	S'han utilitzat pocs elements decoratius, d'escenificació i encara menys de caracterització dels personatges. Però s'ha muntat cada escena amb una clara perspectiva d'entorn. A més d'això s'han utilitzat imatges pròpies del programa d'edició, com crèdits, així com els efectes de "pas d'escena". S'utilitzen molts actors de suport en diferents escenes. També s'han utilitzats recursos d'efectes especials, com llums i efectes de so.	S'han utilitzat molts recursos del programa d'edició tot i que pocs elements de decoració o de vestuari. Els elements d'escenificació han estat elaborats i donen una idea real dels espais que busquen il·lustrar.
11. So i musicalització	La qualitat del so es molt dolenta, però es pot entendre la major part dels diàlegs. De fons, molts cops, se senten els sorolls de l'escola. S'ha fet un esforç per a fer la introducció en català. Les cançons són de <i>reggaeton</i> . I també hi ha escenes de silenci, gravades <i>en off</i> .	Hi ha escenes, com la primera, per exemple, que tot i que hagi estat molt elaborada, no se sent bé. D'altra banda els efectes de so s'han treballat amb molta cura i amb una clara preocupació per l'audiència
12. Escenografia	S'han utilitzat diferents espais interns de l'escola, intentant donar la idea de diferents espais d'acció, tals com una sala d'audiència, el lloc de captivitat, o l'espai físic de la boda.	S'ha pogut treballar en diferents espais de l'escola ja que amb la coordinació de la estudiant, s'ha atès a les normes de conducta en els espais externs a les aules.

ANÀLISI GENERAL DE LA PEL·LICULA Secrets Foscós		
Dimensió Ítem	CONTINGUT	Elements del procés de producció
1. Títol	“Secrets Foscós”	El títol ha canviat al llarg del procés, però la idea s’ha mantingut més o menys estable durant tot el procés.
2. Gènere	Policíac/Suspens	Des del començaments s’han identificat amb aquest tipus de gènere narratiu. Potser és la pel·lícula més “hollywoodiana” dels grups analitzats, amb una molt bona producció general.
3. Temps de duració	4,04” total (amb crèdits) 3,19” sense crèdits	El temps dedicat als crèdits, així com la seva presentació tenen més aspecte de cine comercial que les altres, així com el flux narratiu com un tot, una marca d’una relació molt més integrada per part dels estudiants tutors del grup, que plantejaven les seves idees com un integrant més del grup, donant a l’obra una façana més cinematogràfica.
4. Personatges: quantitat, perfil, relacions	<u>Protagonics</u> : L’alumna segrestada <u>Antagònics</u> : el bibliotecari i el professor segrestadors.	Hi ha hagut una definició clara de l’heroïna en relació als personatges antagonistes. Els personatges de suport estan molt integrats a la producció. Tot i que hagi estat un grup conflictiu, s’ha produït una integració important de les habilitats i talents de cadascun d’elles a l’hora d’assumir cada personatge.
5. Guió:	Té dos plans ideològics: 1. <i>Hollywood/policíac/suspens</i> : El gènere de pel·lícules de suspens comercials, en especial les de l’estil “investigatiu”, és present en diversos elements: - Tema problema: una noia és maltractada pel professor i per la directora de l’escola, perquè (com sol passar a la vida real en aquest centre) sempre arriba tard. Vista com a indefensa, acaba segrestada pel professor i pel bibliotecari, i posteriorment és alliberada, després d’una temptativa de fuga. La directora crida la policia que per fi l’allibera,	Des del començament de la producció sempre ha estat molt acordat el tema de pel·lícula, tot i que ha estat un grup molt conflictiu durant tot el procés de producció. Però els conflictes de les relacions personals de les participants, tot i que hagin dificultat el desenvolupament del treball, no han afectat el tema d’elecció. L’estructura del relat ha patit molt canvis i l’estudiant ha tingut un paper clau en coordinar el grup i resoldre els conflictes. Les temàtiques han estat molt centrades en una

	<p>s'emporta prè el professor i mata el bibliotecari que intenta fugir.</p> <p>- Estructura del relat: crèdits (presentació dels actors i personatges i directora), plantejament (presentació del context i situació d'inici); desenvolupament (segrest de la noia, investigació policial i temptativa de fuga); desenllaç (presó del professor, alliberament de la segrestada i, persecució policíaca, amb la mort del bibliotecari);</p> <p>3. Social de l'escola: hi ha un discurs potent d'hostilitat cara l'escola, on els seus membres s'identifiquen com a perillosos i tenen un discurs poc comprensiu i agressiu cara als alumnes. A més d'això, és clara la diferenciació lingüística, quan els membres de l'escola parlen amb subtítols en català, sobretot la directora.</p>	<p>mateixa línia.</p> <p>El treball escrit del guió ha costat molt i els estudiants han hagut de motivar molt els alumnes, tot i que la discussió de com i de què fer ha estat molt present en el grup.</p>
5.1. Estructura narrativa	<p>Plantejament: la situació de la noia a l'escola i el seu segrest.</p> <p>Desenvolupament: la investigació de la policia, la temptativa de fuga i la nova captura de la noia .</p> <p>Desenllaç: el alliberament de la policia, la presó d'un dels culpables i la mort del segon.</p>	<p>L'estructura narrativa ha estat molt elaborada pel grup durant el temps que s'havia destinat a l'elaboració del guió. Tot i així durant el procés de filmació, s'ha reelaborat el guió i s'ha adaptat a les suggeriments que sorgien dins del grup. S'han avaluat moltes escenes</p>
5.2. Tema / conflicte	<p>Violència. el segrest es vincula a la percepció de fragilitat de la noia, dins d'un entorn teòricament protector, però hostil per ella, que no atén a totes les expectatives institucionals. El judici moral es fa present i els culpables són punits i la noia queda en llibertat. Es justifica matar el bibliotecari per la seva conducta delinqüent .</p>	<p>Els temes de la violència i de conflictes amb altres persones i amb la llei han estat discutits pel grup. En cap moment sembla que els estudiants hagin intentat esborrar la idea del grup, tot el contrari, s'han implicat molt en entendre els temes proposats pel grup i en integren les diferents visions que tenien del tema.</p>
6. Narrador	<p>Narrador: la història no presenta un narrador formal. La història és presentada per la mateixa acció en escena.</p>	<p>La història s'ha construït durant la seva creació, però sobretot dins del marc del guió, molt pactat entre tots el participants. Hi ha un paper contundent de "bastida" vers a una noció clara d'audiència més àmplia. Hi havia un interès molt clar perquè la narrativa fos comprensible per a un públic molt ampli.</p>
7. Veus	<ul style="list-style-type: none"> <li>De l'estudiant que fa la "bastida" en el discurs i permet un espai de reflexió, fent un pont amb l'audiència, a més de posar la seva pròpia veu.</li> </ul>	<p>Potser aquesta sigui la pel·lícula on està més present la veu dels estudiants implicats, perquè han creat de manera molt col·laborativa tota la producció.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Heroi/autors: de la identitat juvenil i de la identitat ètnica.</li> <li>▪ Del gènere mateix: l'estil narratiu de les pel·lícules d'acció.</li> <li>▪ Dels valors morals implicats contra el segrest o justificant la mort dels segrestadors i de la visió de l'escola com un lloc hostil.</li> </ul>	Hi ha una identificació clara amb el gènere narratiu (global), però en tot el temps s'ha presentat la construcció amb elements molt contextuals de l'experiència real amb l'escola i les formes d'enteniment de la seva identitat comunitària i ètnica.
8. Context soci-històric	Història actual i contemporània, global i local, la violència és una realitat social i quotidiana. També es nota l'entorn per l'escola, tot i que no es personalitzi en cap moment. Els discursos de membres de l'escola i les actituds del professor i de la directora semblen caricatures del que viuen en el seu quotidià de relacions. Es fa present la "hibridació" de sentits i veus que combina la realitat local amb el gènere més comercial de pel·lícules de suspens. Un exemple és el discurs dels membres de l'escola, connectat amb la realitat i la trama del segrest, més connectat amb el gènere narratiu.	Durant la construcció de la narrativa es presenten molts elements que il·lustren com s'han hibriditzat aquest elements: locals i globals. Hi havia una preocupació estètica important en el grup i que ha estat fomentada pels estudiants, més vinculats a la perspectiva més global de les pel·lícules. L'entorn es caracteritza amb molts elements de la seva escola, això fa que els elements de l'escola "real" i de la "ficció" es barregin amb més facilitat. Els estudiants han pogut fer un treball de "diplomàcia" important en tots els moments en què els alumnes volien posar noms d'integrants de l'escola. S'han "processat" molts episodis reals de conflicte i de la percepció dels alumnes vers els professors i la direcció de l'escola.
<b>Dimensió</b>	<b>ESTÈTIC / TÈCNIC</b>	
<b>Ítem</b>		
9. Qualitat de la imatge	La qualitat de les imatges és bona, si es considera les condicions tècniques que hi ha. La operació de la càmera ha estat quasi sempre al càrrec d'un dels integrants del grup o dels estudiants tutors.	S'haprès, amb molta motivació tot el que tenia relació amb la producció tècnica de les imatges. Poder conduir la filmadora o editar les imatges han estat dels punts on millor s'ha desenvolupat el treball col·laboratiu intergeneracional. La postura d'experimentació general dins del grup ha promogut una apropiació important de les eines tècniques, com el programa d'edició o la filmadora.
10. Recursos usats	S'han utilitzat elements decoratius, d'escenificació i de caracterització dels personatges, tot i que en algunes escenes això s'ha descuidat. A més d'això s'han utilitzat imatges pròpies del programa d'edició, així com els efectes	El treball de decisió d'indumentàries i altres aspectes estètics de la producció haprès menys temps que en altres pel·lícules, així com el treball de guió ha estat més constant i

	de “pas d’escena” i molts recursos de llum i de so, com la “visió nocturna” o el fons musical “clàssic” de les pel·lícules de suspens. S’han utilitzat molts subtítols i amb això es guanya en enteniment, però a més a més, es presenta la narració d’una forma més bilingüe. Els actors de suport, són els estudiants tutors del grup.	pautat. El treball de fer la subtitulació en català ha estat un guany de la estudiant tutora, dins d’un grup amb molt de rebuig al català, això ha pogut fer-se d’una manera col·laborativa, tot i que ha portat feina.
11. So i musicalització	La qualitat del so, és bona i es pot entendre la major part dels diàlegs. De fons, molts cops, es senten els sorolls diaris de l’escola. Hi ha una banda sonora molt adequada, tal com s’espera d’una pel·lícula de suspens.	S’ha donat molta atenció al so i als aspectes de música. L’elecció del tema de fons, com una proposta del programa d’edició, ha estat triada des del començament.
12. Escenografia	S’han utilitzat diferents espais de l’interior de l’escola, intentant donar la idea de diferents espais d’acció, tals com una aula, el lloc de captivitat, diferents espais d’una escola, de l’escena de persecució per les escales. També hi ha una bona caracterització dels personatges.	S’ha pogut utilitzar l’espai intern de l’escola, tot i que no sempre s’ha pogut atendre a les normes de conducta previstes per l’escola. El grup, amb alumnes entesos com a “molt conflictius” pel claustre, no ha tingut cap problema de conducta que no es pogués resoldre dins del grup. Els estudiants han fet una feina important de construcció d’una identitat de grup que ha facilitat la divisió de feines i l’ús de l’espai comú.

## 8. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

La discussió dels resultats busca integrar les dades obtingudes en l'anàlisi de les dades amb les principals preguntes que han guiat aquesta investigació. Tot i que hi hagi molts altres elements presents en l'anàlisi, aquí es busca centralitzar la discussió en els principals objectius i preguntes guia d'aquesta investigació. Per tant, aquí es presenten les principals preguntes que han inspirat la investigació, dividides en els dos eixos principals: identitat i narrativitat i l'entorn educatiu.

No es pretén que aquesta discussió sigui entesa com l'única o com la definitiva, però sí una proposta vàlida per l'enteniment de les dades amb que s'ha treballat al llarg del procés d'aquesta recerca. S'ha intentat promoure una reflexió basada en els elements teòrics i epistemològics integrants del marc referencial presentat en la revisió teòrica d'aquesta tesi. Així, tot seguit es presenten els principals elements de la reflexió sobre les dades obtingudes en els dos eixos establerts.

Dins de l'eix *d'identitat i narrativitat*, guien aquesta investigació almenys quatre preguntes centrals:

**1. De quina manera l'activitat desenvolupada pot ser entesa com a facilitadora d'un espai de reflexió sobre la identitat?**

**2. Quines són les temàtiques que els participants desenvolupen en les seves narracions digitals?**

**3. Existeix un concepte d'audiència en les narracions digitals dels grups?**

**4. Quins trets identifiquen en les seves produccions com pertanyents o no pertanyents al seu grup ètnic de referència (entès com el que assumeix cadascú com el seu)?**

Segons les dades obtingudes per les diferents fonts, es pot concloure que l'activitat desenvolupada a l'escola i objecte d'aquesta investigació és un espai fèrtil per la reflexió sobre la identitat, tant l'ètnica, com l'evolutiva i com la de gènere. Aquest espai és propici, no només pels alumnes, sinó també per a tots els grups involucrats en el marc de la recerca. Es pot observar fins i tot algunes reflexions sobre la identitat professional, no només per part dels estudiants (futurs psicòlegs), sinó també per part de les mestres implicades.

Aquestes últimes, per exemple, han vist com una activitat, basada en una proposta col·laborativa i de construcció grupal conjunta podia generar resultats molt diferents dels que havia obtingut a la seva pràctica quotidiana. La reflexió no sempre ha estat fàcil o agradable, però és present i explícita en el grup focal desenvolupat amb les mestres. Moltes vegades és evident un cert malestar, sobretot en situacions en que la reflexió sobre l'actuació en les aules qüestiona la seva pròpia identitat professional.

Dins d'aquesta perspectiva és evident que sentir-se qüestionada pels seus coneixements és el punt principal. No ser "expertes" en la matèria o arribar a saber menys que els seus propis alumnes pel que fa la informàtica o al treball amb les imatges és una situació que genera molta ansietat, ja que afecta un dels pilars centrals de la identitat professional docent: el poder associat al coneixement. Però si el coneixement ja no és el que les diferencia

dels alumnes, només queda el poder advingut de l'autoritat, situació no sempre fàcilment integrada al *jo* docent, generant una situació de malestar que a més, genera un rebuig a formes alternatives de promoure la instrucció dels seus alumnes, com poden ser l'aprenentatge col·laboratiu, on les relacions d'ensenyament i aprenentatge són menys jeràrquiques i més linears.

Els ponts que es poden establir entre les distintes identitats i activitats, articulen el poder en les relacions a través d'una pedagogia dialèctica, on diverses cultures, discursos i coneixements són avaluable per tots els participants de l'activitat. A mesura que els rols, en l'activitat, permeten que els alumnes siguin capaços d'adoptar diferents posicions en un mateix procés d'aprenentatge, fluid i marcat per objectius (més que rellevants, definits per elles i ells mateixos), els seus conceptes sobre el seu propi acompliment i es seves pròpies habilitats canvieu, així com la percepció dels docents, parcialment destituïts del poder tradicional advingut del coneixement, no tan absolut com abans.

Si a les mestres, el que més promou la reflexió sobre la identitat docent és el coneixement "posat en xec" per formes no tradicionals de desenvolupar la relació ensenyament/aprenentatge; als futurs psicòlegs, la reflexió es genera més per la relativització dels coneixements teòrics en el contacte amb realitats culturals diferents de l'entorn d'on venen. Conèixer noves formes de relacionar-se amb una infància culturalment específica o afrontar-se a aspectes evolutius que no figuren als llibres (o que els contradiuen) són els principals punts.

El risc de concebre la infància en termes absoluts, guiant-se pels llibres de text (que en alguns cops obvien el context) i teories que no es corresponen totalment amb la realitat que es troba a l'entorn actual és gran. En moltes



ocasions, les teories científiques i les elaboracions intel·lectuals es dipositen a la societat com un argument de sentit “comú”, com un fenomen que es presenta com a obvi, “natural”, com una certesa atemporal, i no com un producte historicocultural (Lalueza & Crespo, 2001). Fins i tot quan aquestes teories i elaboracions perden força o són rebutjades en els contextos on es van produir, romanen com a idees populars que serveixen d'interpretació de la realitat i articulen el discurs social (Foucault, 1969, en Lalueza & Crespo, 2001).

Segons el relat dels estudiants, a més de relativitzar el seu coneixement teòric, sobretot en assumptes com el desenvolupament de la sexualitat i de les relacions socials entre els alumnes, s'han relativitzat les seves concepcions de pràctica professional. Es presenten elements de reflexió sobre les relacions establertes amb els alumnes, més marcades pels objectius comuns i compartits i, principalment per les relacions personals intergeneracionals establertes.

Establir una relació basada en l'afectivitat i en la búsqueda de comprensió i enteniment compartits ha estat la sorpresa més gran pels estudiants. Tot i que seguien “fent” de “senyus”, estudiants, mestres o psicòlegs, feien de persones, treballant amb la seva afectivitat, la seva frustració i motivació vers l'activitat i la relació amb els alumnes integrants dels diferents grups; i sense perdre els seus objectius i la seva postura professional, han entés que hi ha camins diferents – i més efectius - de ficar-se en una relació d'ensenyament/aprenentatge, integrant els seus coneixements (o la manca dels) i les seves emocions en les relacions interpersonals, amb interlocutors vàlids i actius, tot i ser nens.

Però la reflexió sobre la identitat és més intensa (tot i que més subtil) en les produccions narratives dels nens i nenes participants. El procés evolutiu, per exemple, es fa molt present en les produccions de nens i nenes que

comencen el llarg viatge de l'adolescència, amb tot el que això comporta. Es fa evident, que la dualitat és la marca per la que es poden caracteritzar i els conflictes evolutius només són un més sumats a una llista on figuren conflictes de lleialtat ètnica i cultural, de gènere o tradició i contemporaneïtat.

La tensió entre la continuïtat i el canvi que marca tot el cicle vital, troba en l'adolescència una expressió peculiar, que els estudis sobre la narrativa – en especial sobre els d'identitat narrativa – busquen aclarir. Bamberg (2004) i Korobov i Bamberg (2004), s'han dedicat a l'anàlisi de processos discursius que ocorren (i concorren) en la formació i sustentació del *jo* adolescent en diferents pràctiques socials i de gènere. Els autors parteixen del supòsit de que la identitat es construeix en la interacció discursiva, on la persona assenyala, a través de dispositius discursius particulars com li agradaria ser entès pels seus interlocutors, segons un ordre moral donat, portat del macrosocial a l'escena interactiva (Lopes de Oliveira, 2006).

En el cas de la identitat de gènere, l'ordre moral dictaria posicions dissenyades segons representacions i pràctiques socials arrelades. Entretant, un cop inserida en el pla intersubjectiu, aquest ordre és renegociat i transformat. Aquest fenomen indica una interdependència entre les posicions identitàries i els respectius dispositius de sustentació del si mateix – d'una banda – i els contextos (macro i micro) en que ells convergeixen – de l'altra.

Així com en les investigacions citades (Bamberg, 2004; Korobov & Bamberg, 2004), en aquesta investigació es manté una visió conservadora i naturalista de les diferències entre masculí/femení, en què la heterosexualitat s'insereix en una estructura de gènere de tipus binari, normativa i estereotipada. Tot i aquest predomini, produccions com "Las gitanas salvajes" o

el discurs de nens i nenes vinguts d'altres entorns (visibles en algunes entrevistes) comença a minar aquesta visió binària. Noves formes de concebre el que és masculí i el que és femení comencen a visualitzar-se en “superdones” de la ficció i en pares que comparteixen les tasques domèstiques i d'educació dels fills en la vida real.

Però part important d'aquestes possibilitats de gènere es connecten de manera destacable amb la perspectiva d'ètnia que també es reflecteix en les produccions que s'analitzen. Es nota una important “etnització” del discurs infantil, on “pertànyer” o no a un grup defineix per anticipació moltes de les possibilitats identitàries, tant del *jo*, com de *ells* o de *elles*.

La pertinença a un grup ètnic identificat és una qüestió de definició social, d'interacció entre la pròpia definició dels membres i la definició que en fan els *altres*. És aquesta relació dialèctica entre les definicions exògenes i endògenes de pertinença ètnica la que defineix l'etnicitat com un procés dinàmic, sotmès a una constant redefinició (Barth, 1969/1997; Streiff-Fenart & Poutignat, 1995/1997; Seyferth, 1997). Un exemple d'això és com els nens i nenes identificats amb l'ètnia gitana – històricament “la minoria” ètnica espanyola per excel·lència – aquí clarament juguen a fer de “majoria”. La definició o identificació endògena amb la “gitaneïtat” es fa explícita i constantment, tant utilitzant els estereotips de la cultura majoritària vers a *ells*, com *d'ells*, vers a la cultura majoritària o als “nous” grups minoritaris.

Aquesta reflexió sobre la gitaneïtat es fa no només en relació als altres grups (des d'una posició de majoria numèrica) sinó també al propi curs del conflicte de la gitaneïtat en cruïlla entre la tradició i la contemporaneïtat. S'il·lustra en les diferents narratives, per exemple, la relació amb la escola

(Secrets Foscas), els models de dona (La Boda Gitana; Las Gitanas Salvajes), les concepcions de família (La Boda Gitana; Fantasmes) i elements més estètics com ara la roba i sobretot la música, on sembla que el *reggaeton*, comença a ocupar un lloc que abans ocupava el flamenc com a expressió musical juvenil gitana. Aquestes dades indiquen un procés d'identitats *en curs*, reflectint les mateixes dualitats que viuen en el seu entorn.

Dins d'una perspectiva sociocultural, s'entén el paper i la importància que la música ha tingut en les produccions de les narratives analitzades. La música, segons Wazlawick, Camargo & Maheirie (2007), es crea per la utilització cultural i personal dels sons. La música actua sobre la cultura i li dona forma, al mateix temps que s'insereix en l'estructura dinàmica on la pròpia cultura s'ha generat. Això vol dir que qualsevol anàlisi que es vulgui fer de la relació de la música amb les produccions narratives del participants, ha de ser dialèctica.

Les concepcions vingudes de l'àrea de la musicologia i de l'estètica sobre l'experiència musical remetent al fet que la música sempre té un significat i aquest significat és comunicat per a qui la fa i també per a qui la sent (Wazlawick, Camargo & Meheirie, 2007). La música té un significat per a cada persona, en la mesura que es vincula a l'experiència viscuda, passada i/o present, i també en relació a un "ser", a una perspectiva d'identitat.

Les cançons adoptades com a temes o fons musicals de les pel·lícules produïdes són de quatre tipus bàsics: suspens, flamenc (Camarón de la Isla), *pop* internacional (Shakira i Alejandro Sanz) i principalment, *reggaetons*. Les cançons de suspens, eren fons musicals presents en el programa d'edició de les pel·lícules (Pinnacle Studio 8) i s'han utilitzat en les històries de por i suspens, de manera molt coherent, així com les cançons flamenques, que

figuren només en la pel·lícula “La Boda Gitana”, en una escena amb un pes ètnic important com la del matrimoni tradicional gitano.

Les cançons *pop* – tot i que en castellà – tenien un ús més connectat amb una perspectiva formal o global de les pel·lícules, sonaven en escenes de crèdits o sense diàlegs, com en la pel·lícula “Fantasmes”, a l’escena de la passarel·la de modes. Ara bé, el *reggaeton* és, de lluny, el ritme predominant de les produccions, amb un ús indiscriminat i aparentment no relacionat amb el significat de les seves lletres. El *reggaeton* és un ritme llatí variant del *raggamuffin* que prové del *reggae* jamaicà, influenciat pel *hip hop* de les zones de Miami, Los Àngels i Nova York llatines. Les particularitats del *reggaeton* són les seves lletres amb molts argots regionals del castellà i la seva influència d’altres estils llatins, com la bomba i la salsa. Amb videoclips molts sensuals, masclistes i d’estètica exagerada, amb referències a la cultura *pop* menys connectada amb el *mainstream* nord-americà (com l’estètica dels jugadors de bàsquet, de cantants de *hip hop* d’origen afroamericà o hispanoamericà), el *reggaeton* sembla tenir molt de sentit pels participants.

La identificació amb aquests referents sembla ser que té relació amb la realitat de cruïlla identitària que viuen. D’una banda una identificació amb un referencial global, nord-americà, però al mateix temps, una identificació amb una altra “minoría”, comprensible, accessible i amb un grau d’èxit social important.

Els nens i nenes de les “noves minories” encara no expressen la seva etnicitat de manera explícita, tot i que la immigració pot estar present en els seus discursos (entrevistes), sobretot vers als significats de família o societat. Però la seva condició no els permet afirmar-se cara els grups majoritaris (com

ho fan els “herois” dels videoclips de *reggaeton*) perquè el seu procés d’apropiació de les eines culturals del nou context no té la mateixa maturació històrica que hi ha en la societat nord-americana.

El “ser”, en la concepció d’aquesta investigació, suposa una negociació identitària que comprèn elements ètnics plurals, de diferents moments i entorns historicoculturals, potenciat per la societat “global” contemporània. Molt probablement el discurs social sobre els orígens ètnics dins del context on es desenvolupa la investigació és un important marcador en la construcció de la identitat infantil. El que passa és que aquesta negociació cada cop és més complexa, per l’increment de la pluralitat ètnica i dels conflictes entre la tradició i la contemporaneïtat. En aquest panorama s’hi suma la dualitat viscuda pels nens i nenes, que troben en l’espai de l’activitat un lloc obert per la reflexió i discussió de la identitat en contraposició al discurs “d’igualtat” que impera a l’escola.

Tal i com es presenta en el grup focal amb les mestres, la ideologia de l’escola és francament contrària a qualsevol al·lusió a les diferències culturals. En paraules d’algunes mestres, no hi ha diferències, almenys per part de la institució, que s’inspira en els ideals “jacobins” d’igualtat. Segons elles, les diferències i la reflexió sobre aquestes diferències la fan els alumnes, perquè “*els gitanos són així... els magrebins són... els sud-americans...*”. Aquesta dualitat, contradictòria i il·lògica resideix en la por de discutir alguns elements d’identificació o valoració cultural que puguin aclarir la sèrie de estereotips i prejudicis i la discriminació que resideix en les nocions dels “*altres*”, que molts cops comparteixen els diferents col·lectius implicats en la investigació.

La negació de les diferències o la reflexió sobre elles només fomenta aquestes actituds hostils vers als “*altres*” i, amb un espai obert a aquesta reflexió, no només es desmitifiquen algunes d’aquestes creences, sinó que es construeix – encara que molt a poc a poc – un espai més tolerant i plural.

I a més, en les produccions, s’evidencia que tot i que l’escola no es disposi a discutir o a reflectir sobre la identitat, la diversitat o l’etnicitat, aquests elements formen part de l’eix discursiu dels participants, sobretot si s’avaluen els continguts presentats en les pel·lícules. Queda clar una postura de reivindicació identitària, més propera a l’adolescència que a la infantesa i, en aquest cas, l’escola es presenta com un blanc ideal per reivindicar, sobretot en en l’àmbit de la cultura i l’ètnia.

Tal i com s’observa en les narracions digitals/pel·lícules desenvolupades pels nens i nenes participants, les temàtiques elegides giren entorn de tres eixos principals, relacionats amb la identitat dels autors i autores: elements evolutius; elements ètnics i elements de la cultura globalitzada. Els elements evolutius parlen de les temàtiques vinculades amb la franja d’edat dels autors, com la preferència per pel·lícules d’acció, de suspens i de romanticisme; elements molt marcats en l’etapa de pre-adolescència en que viuen els autors i autores.

Justament el que especifica l’adolescència és la forma particular com la persona viurà (en els canvis socials), els elements d’identificació o d’imitació persistent, i d’elements de diferenciació i creativitat (Lopes de Oliveira, 2006). A l’adolescència i als seus preàmbuls, almenys en contextos urbans industrialitzats, hi ha una tendència al predomini de la diferenciació sobre la imitació. Els adolescents passen a crear sistemes semiòtics (argots, estils de

roba i tall de cabell, per exemple) que s'incorporen a les anomenades cultures juvenils, típiques de cada generació. Quant a la infància la identificació com imitació constitueix el principal dispositiu de socialització, a l'adolescència passa a tenir més importància la diferenciació, tendència responsable per l'emfàtica afirmació de les marques culturals típiques de cada generació.

Els sistemes semiòtics que apropen els grups d'adolescents i la pròpia cultura juvenil d'una època determinada, poden tenir elements de novetat, però representen freqüentment l'encreuament d'elements de la cultura col·lectiva i de la cultura personal dels integrants, davant dels quals l'adolescent pot tenir més o menys influència en la creació de la novetat (Lopes de Oliveira, 2006).

Aquesta relació o cruïlla també és evident en el grup que s'analitza aquí. Algunes narratives integren (de manera més o menys coherent) molt clarament elements de la cultura juvenil específica de l'entorn en que se centra - com poden ser les cançons de *reggaeton* d'una banda i rituals d'entrada a la vida adulta, o una boda dins del marc cultural gitano – possiblement no tan lligades en altres entorns de la mateixa ciutat. L'element juvenil s'identifica també per l'elecció de personatges forts, transgressors, i amb una estètica d'indumentàries molt marcades pel gènere, tot i que no són lliures de la influència cultural, local o d'altres generacions del mateix entorn.

Potser una de les principals fonts de conflicte entre generacions és justament la dificultat dels adolescents i pre-adolescents en reconèixer en si mateixos, les influències culturals de les generacions precedents. Estudis citats per Valsiner (1995), reiteren aquesta perspectiva, evidenciant que grups adolescents nord-americans de diferents estrats socials reproduïen en les seves relacions de grup elements semiòtics i ideològics de vegades molt



conservadors (ètnicament o no), portats, evidentment del món adult. Dins dels exemples de l'estudi de Valsiner (1995) tenen sentit en la realitat en que es situa la present recerca, el xafardeig com a dispositiu de socialització femení i els acudits de contingut sexual entre els nois.

Aquests aspectes de gènere també es reflecteixen en una faceta de la cultura infanto-juvenil, que és la clara separació de les preferències de cada grup sexual. Però com que les pel·lícules han estat composades narrativament per grups de només noies, de només nois i mixtes, es té un ampli panorama. Podem observar que les narratives, molts cops tenen finals incongruents, tal com indica Smorti (2004), amb conductes dels personatges o accions que no es poden explicar fàcilment per les situacions antecedents de la narrativa i que violen l'expectativa social de l'audiència.

Aquesta incongruència es presenta amb major grau en algunes de les narracions de grups mixtes, de nois i noies. Inicialment salta a la vista que les temàtiques han estat negociades i que la solució final no té prou coherència i de vegades els finals de les històries no s'entenen bé, si no es utilitzen les dades obtingudes de les notes de camp i aquí el gènere sembla jugar un paper important. Un exemple clau és la pel·lícula "La boda gitana", on el final – una escena d'assassinat que involucra el nuvi i el seu sogre – només s'entén si s'analitzen les dades de les notes de camp i es veu que les noies del grup tenien, des del començament la idea de fer una pel·lícula d'un casament (o no farien res) i el noi volia fer una pel·lícula de por. Tot i que amb l'ajuda i la col·laboració d'altres nens i nenes i, sobretot de la estudiant directament implicada en la producció van poder integrar les dues propostes de manera que tots els participants quedessin satisfets, no sembla que estigui del tot integrades a un únic eix narratiu.

Però això no evidencia una total segmentació de temàtiques pel que fa al gènere. La pel·lícula “El puny de la mort”, per exemple, també composta per un grup mixt és una pel·lícula d’acció on hi ha un casament (entre la germana del bandit “bo” i el policia) que sembla estar inserit a la narrativa més per a integrar l’actriu del grup que per aportar una idea diferent al final de la producció. L’objectiu sembla estar integrat a la trama narrativa, d’una manera més congruent. Així com produccions com “Fantasmes” i “Las gitanas salvajes”, produïdes per noies i que integren nois només com “actors” de fet també són narratives de suspens o d’acció (temàtiques tradicionalment atribuïdes a nois). En aquestes pel·lícules, les trames de suspens o d’acció passen per un vestuari de caracterització de “feminitat”: una desfilada de moda i la vida d’una model i els problemes de dues germanes en una botiga de dones en un centre comercial.

Tot i que sembli molt estereotipat, hi ha aquest punt de caracterització diferenciada entre nois i noies. En les diferents narracions, el casament coordinat pels nois és molt simbòlic que no hi hagi cap vestimenta o ritual especial; això si, amb un jutge o sacerdot. Mentre que el casament coordinat per les noies presenta un ampli ritual d’ornamentació, de costums culturals gitans, amb vestimentes reals, i amb una escenografia molt elaborada.

Si tot això es molt clarament identificable com a elements de la cultura juvenil, que cada cop més passarà a formar part de la realitat narrativa dels autors de les pel·lícules, la dimensió ètnica també es fa present. Si s’observa la caracterització de la cerimònia social del matrimoni en la pel·lícula “La boda gitana”, per exemple, es percep una evident identificació amb els valors i elements identificables amb la cultura tradicional gitana.

Simultàniament a una identitat global, les persones continuen desenvolupant una identitat local, basada en circumstàncies, ambients i tradicions culturals locals d'on han crescut. Aquesta identitat és, de fet, la més utilitzada en les relacions quotidianes, en interaccions familiars, amb els amics, companys i amb la comunitat (Pizzinato, 2003). El desenvolupament d'una "identitat bicultural" – local i global – pot significar un retraïment de la "identitat local en relació a la "identitat global", ja que les cultures estan clarament influïdes per la globalització, tot i que els elements locals poden seguir existint, però amb una nova significació o "faceta", com il·lustren les pel·lícules "La boda gitana" o "Las gitanas salvajes".

Si es considera que el desenvolupament de la noció d'audiència – està connectada amb la noció de "l'*altre*", es pot percebre que aquesta noció no està del tot desenvolupada en les narracions presentades. Tot i que han progressat, des dels primers borradors de guions, a l'hora de posar en escena o d'editar les imatges, sembla que la noció del *altre*, com un interlocutor significativament diferent al *jo* encara és feble.

La part més important de la contribució de Bakhtin és l'èmfasi que dóna als enunciats, com l'espai on la constància i la sistematicitat de la parla són un objecte d'estudi. Però les paraules i oracions no poden, per si mateixes, proporcionar una explicació adequada dels enunciats. Aquests, segons Wertsch (1993) necessiten una aproximació més amplia, més social i més relacional, ja que cap enunciat pot ser entès com a aïllat sense considerar qui parla i a qui es parla. Des del punt de vista de Bakhtin, per exemple, la noció d'un autor únic, aïllat, és falsa. Un aspecte essencial de la seva idea de dialogicitat és que "l'autoria múltiple" és un fet necessari en tots els texts, escrits o orals (Wertsch, 1993).

Així, tot i que no quedi gaire clar en tots els moments de les narracions, els enunciats de les pel·lícules a més de paraules comporten el que Bakhtin defineix com a *contraparaula*, o sigui, la “resposta” esperada a cada enunciat precedent. Tot i que no estan clarament estructurats en tots els casos, cada enunciat, des d’abans que s’expressi, ja suposa que existeix la intenció de que sigui una estructura comunicativa.

La veu o les veus a les que es dirigeix un enunciat poden ser temporals, espacials o socialment distants. Els destinataris poden ser participants-interlocutors immediats en un diàleg quotidià, un conjunt d’especialistes identificable d’alguna àrea determinada de la comunicació cultural; un públic més o menys identificables, grup ètnic, contemporanis, gent de mentalitat similar, opositors i enemics, un subordinat, un superior, un familiar, un estrany o també el indefinit i inconcret *altre*, segons defineix Wertsch (1993).

Cada veu existeix sempre en un ambient social, no existeix cap veu en total aïllament d’altres veus, així doncs, segurament hi ha alguna noció d’audiència en les produccions analitzades. Tot i així, la significació només arriba a existir clarament quan dos veus o més es posen en contacte: quan la veu d’un oient respon a la veu del parlant (Wertsch, 1993).

En produccions com “Els 3 cuiners”, resulta evident que l’audiència està definida, dins del gènere narratiu de “l’*altre*”: un discurs elaborat, formal, en català i al mateix temps globalitzat. Pel·lícules com “La boda gitana”, reflecteixen tot el contrari, un discurs molt caòtic, personalitzat, contextualitzat i molt simbòlic.

Parlar de la definició d’audiència, a més en casos com aquests, on hi ha una pluralitat de referències és complex. Entretant, hi ha elements que poden

facilitar la comprensió de la noció d'audiència, com són els continguts desenvolupats en les narratives. Si considerem les pel·lícules que s'analitzen aquí, un element clau per l'enteniment, tant dels autors com de l'audiència a qui es dirigeixen és l'etnicitat.

La definició de l'etnicitat, o almenys la reflexió directa vers a ella ha estat molt més evident en el grup de nens i nenes d'ètnia gitana que en els altres. Aparentment l'afirmació de l'etnicitat és un element destacable en les seves històries i amb molts punts reconeguts per ells mateixos, com elements estètics o pautes de relacions, sobretot, les familiars.

Tot i que quedi patent en el discurs de les mestres, el poc que els interessa qualsevol relació amb la cultura familiar, aquests nens i nenes marquen molt la importància que la família i la concepció més "comunitària" que tenen d'ella. Els vincles familiars han estat marcadors importants, tant en les definicions de grups (com la invitació als actors secundaris), com per exemple, en les actituds cara a les idees i propostes dels altres integrants.

Dins d'aquesta reflexió, també és rellevant assenyalar com l'etnicitat també ha estat una manera de justificar l'elecció d'alguns temes o d'algunes actituds vers a aspectes de l'activitat. Segons s'observa en les notes de camp, el tema de l'etnicitat ha estat utilitzat, per exemple, per a justificar que alguns companys estrangers no escrivissin, o parlessin davant de les cameres, o per a justificar la raó d'una producció com "La boda gitana" o per a justificar l'ús del castellà com a llengua vinculada a l'absència dels membres formals de l'escola.

Tot i que aquesta discussió evidentment sigui parcial, dóna una idea dels elements barrejats en el procés de construcció de les narratives dels nens i nenes participants, tant si es considera el producte final com les verbalitzacions

directes dels participants, com si s'analitza el procés al llarg del temps i les altres fonts, com els estudiants i les mestres.

Dins de l'eix *d'entorn educatiu* hi ha cinc preguntes que guien més l'altra part d'aquesta discussió:

**5. Com es desenvolupa la relació col·laborativa entre infants i adults?**

**6. Com les mestres es relacionen amb el tipus de coneixement gestionat per l'activitat desenvolupada?**

**7. Com avaluen aquestes mestres el treball desenvolupat pels seus alumnes en relació al desenvolupat a l'activitat?**

**8. Com perceben les mestres els referents culturals i identitaris dels seus alumnes, i de les seves famílies?**

**9. Com aquesta investigació pot contribuir a l'avaluació d'una activitat d'aprenentatge col·laboratiu?**

Segons l'anàlisi que s'ha pogut fer – de tots els segments que han originat dades a aquesta investigació – s'ha pogut establir clarament una relació col·laborativa entre alumnes de l'escola i estudiants de la universitat (en la majoria dels casos) i eventualment amb algunes de les mestres. Això és observable tant a través de les fonts de dades directes (entrevistes, grup focal o notes de camp) com si s'analitza directament la producció narrativa (pel·lícula).

Els relats de les notes de camp indiquen com després d'un primer "estranyament" mutu, s'ha establert una relació col·laborativa intergeneracional

en pràcticament tots els grups, arribant a desenvolupar el que es pot considerar una “cultura participatòria”.

La cultura participatòria és un concepte desenvolupat dins d’una perspectiva *Bakhtiniana* per Jenkins (en Lacasa, Méndez, Martínez & Cortés, 2007) i útil com a aproximació en situacions educatives, de manera més clara que altres contribucions. Segons els autors, una cultura participativa és una cultura amb relativament poques barreres a l’expressió artística i amb un compromís cívic, amb molta ajuda a l’hora de crear i compartir les seves creacions, a més d’un cert tipus de tutoria informal, on els que més saben col·laboren amb els principiants. Una cultura participant també és aquella on els membres senten un cert grau de connexió social amb els (Lacasa, Méndez, Martínez & Cortés, 2007).

Sembla ser que la col·laboració, en l’experiència que s’analitza, aquí està basada en la creació d’aquesta “cultura participatòria” que per altres raons, com per exemple la formació acadèmica o instrumental dels estudiants universitaris implicats. Compartir objectius significatius, sembla ser més important que el coneixement previ a l’activitat. Així com ha passat amb les mestres, si s’analitzen els discursos de tots dos segments, molts dels estudiants teníem molt poc coneixement tècnic de la producció de les narratives digitals (poc coneixement informàtic o audiovisual i cap coneixement del programa d’edició), però tot i així, això no va semblar un problema greu, passades poques setmanes.

La clau d’aquesta reacció diversa ha estat la connexió de dos punts bàsics: el primer, l’acceptació d’una relació d’ensenyament/aprenentatge poc

jeràrquica (entesa com a poc comprometedora de la seva identitat professional) i el segon, l'establiment d'una relació afectiva amb els alumnes.

Jugant amb l'ambivalència que suposava la seva pròpia situació dins de l'activitat – “tutors” pels alumnes i “estudiants” per la coordinació de l'activitat – els estudiants han pogut desenvolupar el seu paper més obert “al risc” que les mestres, per exemple. El fet de no saber realitzar alguna tasca informàtica o no controlar tots els aspectes del desenvolupament de l'activitat no semblava ser un problema tan greu, perquè tot i que eren tutors dins del grup, també eren “aprenents” dins de l'activitat. Eliminar la noció jeràrquica d'un procés d'ensenyament/aprenentatge ha estat molt més factible que amb les mestres, perquè el procés de formació dels estudiants també permetia més flexibilitat, i menys responsabilitat. Un altre element important és la temàtica desenvolupada. Segurament, si es tractara d'una activitat amb més implicació curricular real, la dinàmica podria canviar cap al pol del control de manera més significativa, com passa amb les mestres.

Obrir-se cap a l'acceptació i l'enteniment dels alumnes dins del seu propi marc cultural ha estat el camí per establir nous tipus de relacions entre els estudiants i els alumnes, molt marcades pels components afectius. Permetre l'expressió de l'afectivitat i utilitzar-la com a eina útil pel desenvolupament d'una relació d'ensenyament/aprenentatge – comú – és una accepció molt llunyana de la cultura escolar institucional. Resoldre conflictes basant-se menys en el “control dels cossos” (com diria Foucault) i més en les possibilitats educatives que pot aportar, ha creat un tipus de relació molt particular entre alumnes i estudiants, on uns aprenien de la cultura dels altres en la relació oberta.



Com proposa Nilsson (2003), en una lectura dels postulats de Bruner (1997a; 1997b), l'estructura escolar, està molt modelada per la cultura que l'envolta, i inclús conserva la tendència a dominar i dirigir els moviments de les noves organitzacions internes i l'emergència de nous sistemes de frontera. Aquests sistemes són xarxes de suport, normalment temporals, que d'alguna manera busquen potenciar l'aprenentatge col·laboratiu dintre del sistema de l'activitat.

En aquest sentit, hem tingut alguns frecs amb petites situacions, on la proposta d'activitat desenvolupada, d'alguna manera entrava en "xoc" amb les regles i els papers normalment desenvolupats a l'escola, com per exemple, les maneres de coordinar les activitats, les possibilitats donades pels estudiants i les regles de conducta que, molts cops, han exposat les contradiccions entre les propostes col·laboratives de l'activitat i aspectes més formals de l'escolarització regular.

En aquest ambient educatiu, el rol de mestres i educadors hauria de ser el d'un "company de viatge", guia i tutor. És important que siguin bons oïdors i bons contestant les qüestions plantejades (Nilsson, 2003). Aquesta visió de la infància i de l'ambient educatiu contrastant bastant amb concepcions tradicionals, que es podrien definir com a concepcions de la infància quant a reproductora de la cultura i del coneixement. És la concepció vigent en la major part de centres educatius, que generalment no posseeixen una actitud d'èmfasi en el suport dels nens i nenes en el seu desenvolupament social (Nilsson, 2003).

Aquí, més que mai, no hi ha cap resposta o camí "correcte" o exclusiu per seguir: totes les possibilitats de les seves idees es podien plantejar con camins

possibles per la realització dels seus projectes. L'equip de l'activitat (estudiants i coordinació) es limitava a donar les respostes als seus dubtes i oferir les eines (possibles) per la realització dels seus objectius.

Les contradiccions són un senyal de riquesa en una activitat i en el seu sistema. No és cap debilitat, i probablement la mobilitat i la capacitat de l'activitat de desenvolupar-se mes allà de les funcions de models estàtics, vénen de les reflexions derivades de les contradiccions (Nilsson, 2003). Així com en la investigació portada a terme per (Poveda, Cano & Palomares-Varela, 2005), les diferents narracions mostren, entre altres coses, com els nens i nenes d'aquesta investigació construeixen diferents posicionaments en les seves històries en els seus escrits en els que les relacions entre els autors i els seus possibles destinataris adopten múltiples formes.

I potser, un dels aspectes més importants en el camp de les contradiccions, va més enllà d'aquestes qüestions de funcionament ja presentades. Potser es basen en les concepcions que han generat les diferents concepcions d'aprenentatge i educació, aquí en contacte directe.

Les activitats basades en la concepció dels nens i nenes com a creadors de cultura i coneixement són bastant distintes de les concepcions més tradicionals de la infància i la seva relació amb l'aprenentatge i la cultura (Nilsson, 2003). En aquesta visió de la infància com a competent i curiosa, hi ha un nen o nena ple de ganes d'aprendre, d'explorar i desenvolupar-se com un ésser humà en relació activa amb les altres persones. Els nens i nenes són vistos com posseïdors de recursos i prenent una posició activa en el procés de producció del coneixement. Aquest nen o nena és actiu en la construcció de si

mateix, de la seva personalitat i de coneixements i habilitats a través de la interacció amb l'ambient.

Bakhtin desenvolupa el concepte de intertextualitat per poder apartar les concepcions de les produccions literàries més estàtiques i desconnectades de l'anàlisi contextual. Segons Poveda, Cano, i Palomares-Varela (2005), Bakhtin dota al discurs d'una dimensió dinàmica, afirmant que els textos no existeixen per si mateixos, sinó que ho fan en relació a altres textos preexistents, i als que les narracions es refereixen, explícita o tàcitament. La capacitat dels autors per desenvolupar aquests textos implica certa competència i familiaritat amb les convencions i ideologies de la comunitat sociocultural en la que aquest discurs s'ha desenvolupat (Poveda, Cano & Palomares-Varela, 2005).

Una clau important per comprendre aquest canvi de perspectiva també es fa evident en tota la conducció de l'activitat, més dirigida al seu objectiu principal: una activitat d'aprenentatge col·laboratiu. Aquesta concepció d'aprenentatge, associada a la implantació de l'ús noves tecnologies i eines, com les cameres digitals, filmadores, ordinadors i programes d'edició específicament pensats i coordinats per promoure la col·laboració, va ser una de les principals aportacions de l'activitat al desenvolupament del procés d'aprenentatge dels alumnes, i això també ho creuen les mestres, tot i que no es veuen capaces de reproduir una activitat en aquesta línia, sense la presència de la universitat.

Els resultats sobre l'ús de l'ordinador en processos educatius que més impressionen als docents nord-americans, són justament els de caràcter social, els canvis registrats en les interaccions a classe i en l'autoestima dels alumnes (Cook, 1998). Aquests resultats nord-americans tene correlació amb els que

s'han trobat a l'activitat desenvolupada. L'increment de l'autoestima, per exemple, va ser considerable, sobretot amb els nens i nenes que en altres situacions a l'escola no tenien cap paper o situació en que destaquessin positivament. En aquest procés, el fet de que s'hagi treballat en grups, ha tingut un pes fort, ja que s'ha incrementat el reforçament de les habilitats de cadascun i, amb la mediació dels estudiants, s'han pogut treballar els conflictes i les situacions més properes a la marginació dels companys.

El treball en grup també duu a uns productes (col·lectius) millors que el mateix treball individual (Crook, 1998), com es pot observar en els projectes desenvolupats pels estudiants participants de l'activitat, ja sigui en el desenvolupament dels seus projectes "cinematogràfics", o en l'evolució de les seves relacions grupals, com destaquen les mestres. Els nens i nenes quan "tasten" el rol de tutor o professor són capaços de viure (a més que veure) el procés d'aprenentatge des d'una altra posició, i així significar d'una altra manera el seu propi procés de desenvolupament.

Aquesta proposta d'aprenentatge col·laboratiu es presenta com una proposta afí a tot el que suposa una activitat de la "Cinquena Dimensió". Però també compta en gran part, el context cultural específic en que es troba l'escola, considerant així també el tipus de regles i normes, i el sentit que poden tenir en aquest marc sociocultural. Les regles que es refereixen a les regulacions implícites i explícites, normes i convencions que dominen les accions i interaccions dintre del sistema de l'activitat. Les relacions de poder i estructures del format de les activitats són discutides i negociades en diferents moments de l'activitat (Nilsson, 2003). El desig d'ordre i control, que sempre ha estat clarament exposat per l'escola (com a institució), i les regles per a poder desenvolupar les activitats dintre de l'escola es van tenir en compte en l'activitat

aquí desenvolupada. A més, s'ha de considerar que l'escola també prioritza només un tipus de gènere literari en el discurs, tal i com ha proposat Bakhtin (Skukauskaitė & Green, 2004). Tal i com s'ha constatat, els gèneres discursius dels alumnes no sempre es troben amb l'afinitat necessària pel establiment d'un diàleg constructiu amb el gènere discursiu de l'escola.

La perspectiva d'aquesta investigació s'apropa a la definició de gènere discursiu defensada per Poveda, Cano i Palomares-Varela (2005). Aquests autors, inspirats en els treballs de Briggs i Bauman (en Poveda, Cano & Palomares-Varela, 2005), defineixen els gèneres discursius com a organitzacions convencionalitzades, però molt flexibles, de medis formals i estructures que constitueixen marcs de referència complexes per la pràctica comunicativa. Així com en la investigació portada a terme per Poveda, Cano i Palomares-Varela (2005), en la present investigació s'entén que els nens i nenes participants exploten de manera creativa determinades estructures formals preexistents per la composició lliure de les seves narratives.

L'objectiu de l'escola tradicional és primordialment la reproducció, això és manifesta en la transmissió de les habilitats bàsiques de memorització i del control conductual. Un dels motius pels quals les activitats de la Cinquena Dimensió es diferencien de l'escola tradicional és la consideració didàctica al que les "veus" dels nens i nenes han de ser escoltades, preses seriosament en consideració, integrant el procés d'aprenentatge i el treball pedagògic. Evidentment, això moltes vegades implica canvis en la divisió de les activitats escolars, com per exemple, la implicació de més adults en les aules.

Però no són tots els adults els que són benvinguts a les aules, sigui concreta o simbòlicament. Resulta evident en el discurs de les mestres les

poques ganes d'establir un contacte que vagi més enllà de la superficialitat o dels tràmits institucionals amb les famílies dels nens de grups ètnics minoritaris.

En el pla concret, hi ha un discurs clarament qüestionant de les seves habilitats socials i d'educació, evidentment contaminades per marcadors ètnics i estereotips, més explícits del que s'havia esperat abans de la realització del grup focal amb les mestres. Amb un discurs que inicialment busca marcar una postura de flexibilitat i obertura de l'escola cara a les minories, s'apunten els principals valors i actituds de les famílies – i aquí famílies directament implica “cultures” – vist com a més negatius, com poden ser la falta de confiança en la institució escolar, la falta d'implicació i d'expectatives en la escolarització dels seus fills i la reproducció de normes i regles antagòniques a les de l'escola (i de la cultura majoritària catalana com un tot).

La percepció d'estranyament, és molt més intensa cara a les famílies d'ètnia gitana que a les altres. Tot i que sembli contradictori, ja que les famílies gitanes a qui es fa referència aquí són “espanyoles de tota la vida”, i sembla ser el grup percebut com a més llunyà dels valors i de la cultura de l'escola. Les principals crítiques que fan a les famílies i a la cultura gitana com un tot, no es fan a altres grups inclosos en aquesta comunitat escolar, com poden ser els d'origen hispanoamericà, *magrebí*, o xinès. Aquests altres col·lectius són vistos com més implicats i amb famílies que valoren més l'escola i la cultura en que aquesta està inserida.

Aquesta percepció crea, a més d'una jerarquia ètnica (on uns s'assemblen més a *nosaltres* que uns altres), una idea subjacent de que els valors de la família són negatius i són els responsables per bona part dels

problemes educatius de l'alumnat del centre, entesos com a més culturals que d'instrucció.

Però a les aules hi ha una resistència a la incorporació o a la reflexió crítica (de doble sentit) dels valors o referencials culturals de les famílies. Si uns són vistos com a resistents i els altres són entesos com a sotmesos, això si justifica que no hi ha una valoració de l'alumnat i de les seves cultures i famílies com a interlocutors vàlids i actius. És l'ètnia gitana la qui ha d'entendre quina és la lògica que l'escola ensenya: els valors i el currículum de la cultura majoritària, on no se'ls ha convidat a participar i si hi són, s'han d'adaptar – sense crítiques, és clar - a les veritats “de tota la vida”, pel seu propi bé. L'escola, com la societat que representa, és la que sap el que és bo pels nens i sembla que les noves minories accepten això amb molta més facilitat que la minoria gitana, passant així a pujar esglaons en la jerarquia ètnica.

I si l'escola percep així, tant les famílies com les cultures a les que pertanyen, és evident que les referències a aquestes en els treballs dels alumnes no sempre són ben acceptades. Tot i que valoren de manera positiva l'experiència, les mestres la valoren com una activitat desenvolupada per “la universitat”, on elles no es poden responsabilitzar ni per les seves conseqüències ni per la seva continuïtat, ja que no la van demanar.

A més de no tenir cap interès per apropiar-se de les eines generadores d'una experiència d'aprenentatge col·laboratiu, no sembla que hagin avaluat de manera gaire positiva els continguts de les narracions dels alumnes, tot i que ha tingut una avaluació més que positiva dels estudiants i de la relació que aquests han establert, tant amb elles com amb els alumnes.

E l fet que les mestres hagin avaluat negativament els continguts desenvolupats per la majoria dels alumnes resulta evident, per les referències que aquests fan a elements, valors i actituds entesos com a negatius i, que coincideixen i estàn connectats als seus grups ètnicoculturals, en especial en el cas gitano. Tot i que algunes pensen que les continguts desenvolupats en les narratives podrien connectar amb el currículum formal de l'escola, no veien clar com fer-ho: d'una banda justificant-se per la seva poca capacitat de fer-ho d'una manera que arribés a tots, i de l'altra pel rebuig que perceben per part del alumnat gitano als seus referencials culturals i als dels altres companys.

És interessant com en el discurs docent tota la discriminació i tota la diferenciació ètnicocultural la fan els alumnes (o la cultura) gitanos, tant cara les mestres com cara els seus propis companys vinguts d'altres orígens ètnics i la visió que tenen, és de que l'escola intenta actuar de manera que no es discrimini ningú, que molts cops pot significar no veure la diversitat. Així, no és estrany que produccions com "La boda gitana" o "Las gitanas salvajes" hagin estat vistes com a molt allunyades de l'ideal de produccions esperades per les mestres o l'escola. Això s'ha de sumar al fet que amb la presentació de les pel·lícules als pares, dues mares es van barallar amb el director i amb altres membres de l'escola pel seu descontentament amb la pel·lícula "La boda gitana", que segons elles, donava una imatge molt pejorativa de les dones gitanes i evidentment això era fruit de les ganes que tenia l'escola de presentar-les com tal.

Evidentment no va ser així i l'escola en aquest moment va haver de defensar un projecte que no tenia gaire clar. Tot i que va anar més enllà, aquest episodi ha reforçat la idea de que els alumnes no poden treballar amb un grau tan elevat de llibertat perquè, com diuen les mestres, no hi estan



preparats. És clar que si es considera que qui “prepara” aquests nens i nenes és l’escola (ja que els seus pares no són “competents”...), la responsabilitat de no haver après a treballar amb tanta llibertat vé de l’escola mateixa, i de la seva visió de l’educació, encara marcada pel control.

Segons Poveda i Martín (2004), moltes investigacions de l’àmbit de la sociolingüística i de l’antropologia lingüística indiquen que bona part del fracàs en la comunicació entre els mestres (de la cultura majoritària) i els alumnes (de grups minoritaris) es deu a desglossaments en les relacions cara a cara. Això suposa que existeix una distància a resoldre entre els patrons comunicatius i interactius que els nens desenvolupen i aprenen en les seves llars i comunitats i les expectatives de l’escola. Mentre que tots els nens i nenes s’afronten amb aquests desafïis quan arriben a l’escola, però per als nens i nenes de les comunitats minoritàries, amb poc control sobre el sistema educatiu, aquesta distància és més gran i produeix més demandes que normalment no s’arreglen i resulten en fracàs escolar (Poveda & Martín, 2004).

El manteniment del marc de continuïtat/discontinuitat entre llar i escola, és molt evident en l’educació dels nens i nenes gitanos. Tot i el seu paper secular com actors socials en Espanya (en contraposició a la immigració, molt més recent), segueix ocupant un lloc marginal, tant geogràfica com culturalment (Poveda & Martín, 2004). Els resultats educatius dels alumnes gitanos són desanimants. La majoria dels alumnes gitanos no completa l’educació obligatòria espanyola (que aniria fins als setze anys), tot i que hi són presents en més del 50% de les escoles espanyoles (Poveda & Martín, 2004).

També és important considerar com el comportament dels alumnes gitanos en les aules és utilitzat com un factor discriminant entès com invariable,

independent dels acords educatius que pugui fer l'escola (Poveda & Martín, 2004).

Poveda i Martín (2004) criden l'atenció per la necessitat de examinar amb detall les representacions discursives dels mestres que treballen majoritàriament amb alumnes gitanos, tal com ho han fet Montolío i Unamuno (2001) en la realitat catalana, per entendre el lloc dels alumnes gitanos dins del sistema escolar. Elles han proposat la noció de delimitació sociolingüística per recórrer el camí pel qual els mestres *payos* senyalen les diferències entre el repertori comunicatiu dels nens gitanos i dels adults del grup majoritari. Aquesta diferència és utilitzada pels mestres com un argument exploratori que justifica i elabora les limitacions educatives i els pobres resultats acadèmics que presenten aquests nens i nenes (Montolío & Unamuno, 2001).

Però com aquesta delimitació és realitzada en les interaccions quotidianes en les aules, es converteix en una qüestió important, atès que pot resultar en un dels arguments utilitzats per a proposar aquests alumnes com candidats al fracàs escolar (Montolío & Unamuno, 2001).

Tot i aquestes reflexions, s'entén que ha estat una experiència avaluada com a molt positiva per tots els implicats. L'èxit d'aquest model ha estat vinculat, en gran part, a la implicació dels participants; ja que els més implicats han estat els més satisfets. És a dir, es postulava que el model seria sostenible només quan l'escola incorporés la participació i l'aprenentatge col·laboratiu com a elements essencials del procés educatiu. Però això només passaria en el moment que l'escola es trobés amb la necessitat d'atendre a la diversitat cultural i, aleshores, apostés de forma decidida per la introducció de l'aprenentatge col·laboratiu i de les noves tecnologies. D'aquesta manera, la

participació real de tots els actors i la seva vinculació al procés de canvi del context sociocultural és el que converteixen el model en una comunitat d'aprenentatge real, amb un possible impacte quotidià més enllà dels seus murs (Lalueza, Crespo, Sánchez, Camps & Cazorla, 2004).

Tot i que no ha estat així, l'escola – a la seva manera – ha incorporat molts elements de l'activitat i també ha desenvolupat projectes més delimitats en una línia més col·lectiva o creativa. Evidentment no tan "lliberals", però amb alguns elements importants de col·laboració grupal i intergeneracional. Aquest projecte, anomenat "La flauta màgica", feia referència a una adaptació col·lectiva, basada en titelles de l'obra de Mozart que té el mateix nom. Desafortunadament no ha tingut la mateixa cohesió, ja que ha semblat poc motivadora i amb poc sentit pels alumnes i estudiants participants i molt més interessant per a les mestres, com apunten en les seves entrevistes, grups de discussió o notes de camp. L'escola sembla que ha incorporat algunes eines, però no la ideologia ni els mateixos objectius de l'activitat. En altres paraules, ni la col·laboració, ni l'aprenentatge en relacions asimètriques de poder eren la perspectiva i tampoc les relacions d'aprenentatge dins d'un marc de pluralitat cultural han estat el objectiu.

El tractament de la diversitat, en l'activitat, no resideix en una "adaptació" del sistema, sinó que és inherent a ell. L'activitat es constitueix com un conjunt de pràctiques significatives, on es troben el desenvolupament del sistema d'activitat i el dels participants; creen un univers de significats compartits i s'articulen en la xarxa de pràctiques de la comunitat. Així, en l'activitat, els seus artefactes (eines, símbols i procediments) no són estàtics i immutables, sinó que s'orienten i són modificats pels processos de participació.

D'aquesta manera, un dels aspectes que caracteritzen la 5D és la flexibilitat del model. La 5D, pretén generar microcultures o sistemes d'activitat que, a partir d'un mateix conjunt d'artefactes, adapten el seu ús de manera flexible a la seva situació local i context soci – cultural, així com a les necessitats de la comunitat que sigui. Entenent aquí comunitat no només com el context local, sinó com una realitat complexa en la qual hi ha d'haver objectes identificables tant pels membres adults i menors de la comunitat local, com pels estudiants de pràctiques, com pels investigadors. L'ús dels artefactes proporciona uns significats compartits i, al mateix temps, la modificació dels artefactes d'acord a les metes i interessos dels membres de la comunitat (Lalueza, Crespo, Sánchez, Camps & Cazorla, 2004).

Amb les experiències desenvolupades a l'escola, s'ha pogut percebre que encara que no sempre els objectius de l'escola i de l'activitat poguessin realment dialogar, sí que hi ha hagut un procés d'adaptació mutu molt important entre aquestes dues instàncies. Tot i que l'escola formal té algunes prioritats vers l'activitat (sigui oficialment l'increment de la lectura i escriptura dels nens, o no oficialment, l'increment de l'ús del català), que no són les mateixes, a priori, que les que es tenen des del grup de recerca (molt més interessat en la implantació d'una activitat d'aprenentatge col·laboratiu), hi ha hagut molts moments d'apropiació comú.

Possiblement, un dels errors més importants de la proposta ha estat la no coordinació pel que fa als objectius i a la ideologia amb l'escola. Si d'una banda hi havia per part de l'activitat i d'aquesta recerca una idea d'implantació d'una activitat fortament basada en el aprenentatge col·laboratiu i, promotora d'un espai de reflexió i construcció d'identitats, ni aquesta era la perspectiva de l'escola i ni aquest últim el seu objectiu. Ben al contrari, ni l'escola creia que

hauria de promoure un model més flexible d'ensenyament/aprenentatge ni tampoc volia una discussió que fes aflorar la discussió sobre la diferència o la pluralitat ètnica o cultural.

Tot i així, amb aquesta diferència de perspectives s'ha pogut desenvolupar un treball positiu, encara que no sense conflictes i acomodacions mútues. Es veuen aquests conflictes com un aprenentatge positiu, tant per part de la coordinació de l'activitat, com pels altres implicats directes en ella. En un pla ideal, hauria estat desitjable que l'escola hagués volgut una experiència com la que s'ha portat a terme i que el claustre hagués estat en sintonia de perspectiva i d'objectius amb la perspectiva adoptada. Tot i així queda clar que ha estat una experiència productiva i que pot haver contribuït a l'increment de relacions més positives i productives dins de l'escola on s'ha treballat.

D'aquesta manera, es presenten aquí aquests elements que, integrats en els dos eixos de la discussió pretén fer més fluïda la integració de les reflexions desenvolupades en aquesta recerca. Si es pot resumir el resultat d'aquesta reflexió en una paraula, seria la *cruïlla*, l'element que integra tots els segments de dades que s'analitzen aquí.

Si s'analitzen cada una de les fonts de dades amb les que s'ha treballat, la cruïlla de significats, d'objectius i de percepcions només reforça l'idea de multiplicitat i de pluralitat; tant de possibilitats identitàries com de posicions cara a aquesta configuració social. Per exemple, si s'analitza el discurs present en els diaris (notes de camp) dels estudiants universitaris, es pot observar una cruïlla de sentiments identitàries. D'una banda la percepció de si mateix com a "estudiant", ha englobat una sèrie de categories discursives que reflecteix a una postura crítica en el seu pas per l'activitat, on s'han trobat amb una infància i

una escola allunyades dels models idealitzats, tant per la societat com pel discurs majoritari en psicologia. Una infància en franc camí vers l'adolescència, amb un discurs sectari sobre la diversitat i sobre les concepcions del masculí i del femení, i amb valors poc connectables amb el discurs "*Rousseanià*" del *bo savage*, amb el que tant s'ha identificat la infància i les minories ètniques en el curs de la modernitat.

D'altre banda, hi ha una visió seva com a "tutors", o sigui com a responsables de l'evolució del procés d'ensenyament/aprenentatge dels nens i nenes amb els que han treballat. Així, s'ha construït un espai, una cultura col·laborativa, marcada per la formació a través de l'apropiació de les eines digitals per la construcció de narratives i per la relació afectiva establerta en els grups de treball. Relació nova, tant pels estudiants com pels alumnes.

El discurs de les mestres en la sessió de grup focal, reflecteix una cruïlla de visions de l'escola i de la identitat docent. Si d'una banda es produeix una percepció positiva de l'aprenentatge col·laboratiu, aquesta posició ideològica no es percep com a real, es queda en el pla ideal. La seva escola "real" està encara molt marcada per la visió tradicional i per la concepció jeràrquica de la transmissió (i no construcció) del coneixement i dels valors considerats adequats per elles i, sobretot per la cultura majoritària. D'altre banda hi ha un discurs identitari, que se centra en la jerarquizació ètnica, tenint els referents de la cultura majoritària com el patró desitjable i els diferents grups minoritaris, avaluats com més o menys llunyans d'aquest patró, que acaben per reflectir una major o menor desitjabilitat dins de l'escola. Això també es reflecteix en la seva percepció dels treballs narratius desenvolupats pels alumnes. Els continguts d'aquesta narracions han estat clarament identificats amb l'etnicitat i per tant com a llunyans dels ideals d'una escola, que amb el discurs de la

igualtat, acaba per dificultar qualsevol reflexió explícita sobre les diferències, per la por de tractar amb un assumpte amb el qual no tenen intimitat.

Però els alumnes participants, tant pel seu discurs explícit en les entrevistes, com pels continguts reflectits en les seves produccions de narració digital, es troben en una situació encara més complexa. Es troben en una triple cruïlla, tal com il·lustren les dades obtingudes per les dues classes de fonts d'informació. En una de les puntes d'aquest "triangle" de significats hi hauria els conflictes de caràcter evolutiu, on la infància i l'adolescència comencen a travar un combat que té un guanyador clar des del principi.

Hi ha una transició, no sempre clara d'una configuració marcadament infantil (identificada per gustos, postures i actituds) de reproducció, en contacte directe amb una creixent posició adolescent, d'apropiació, contestació i de ressignificació de valors adinguts del món adult. Aquest món adult, representa la segona punta d'aquest triangle de significats en connexió. Hi ha dos models de món adult directament disponibles: el que marca l'entorn i el que ve de la cultura globalitzada. Així doncs, si d'una banda es troben amb les configuracions socials d'un barri amb risc de marginació social important, amb marcadors ètnics definits (com la llengua, per exemple) i amb una cultura de *ghetto*, d'altra banda fan una elecció per molts dels models del món globalitzat, com s'identifica pels gèneres narratius empleats i per l'elecció musical de les pel·lícules.

El tercer i últim eix és el que confronta dues perspectives "cosmològiques" diferents: una, la visió del món vinculada a la tradició (en aquest cas fortament marcada per l'ètnia, sobretot en el cas dels gitanos) i l'altra vinculada a la contemporaneïtat (promoguda per la globalització i per la cultura de masses

que la caracteritza). La visió del món, de la perspectiva tradicional, il·lustrada per la defensa i promoció de valors tradicionals en les narracions, és molt intensa en el grup de nens i nenes de la cultura gitana, fins i tot en l'avaluació que fan de la institució escolar i de la cultura majoritària.

La contemporaneïtat travessa el seu discurs i les seves produccions a través dels rols i situacions socials reflectides i per una perspectiva narrativa marcada pels gèneres globals i actuals. Tot aquests nus de "conflicte" és travessat per una perspectiva de gènere molt marcada, tant en la relació entre la infància i l'adolescència; en la relació entre l'entorn i la cultura global; com en la relació entre la tradició i la contemporaneïtat.

S'espera que aquestes reflexions siguin útils per l'enteniment global de les narracions digitals produïdes, el seu procés constructiu i l'activitat d'aprenentatge col·laboratiu on s'han desenvolupat.



## 9. CONCLUSIONS

Aquesta investigació s'identifica amb les propostes d'investigacions orientades al disseny de mètodes educatius que afavoreixin la inclusió d'alumnes pertanyents a col·lectius minoritaris. Per això, tant l'aproximació teòrica i epistemològica, com la metodològica, cerquen un marc integrador i comprensiu, compromès amb les diferents aportacions als objectius específics d'aquesta recerca, però també amb la reflexió sobre la diversitat cultural de manera més general.

La primera finalitat d'aquesta investigació ha estat avaluar les potencialitats d'una activitat basada en l'aprenentatge col·laboratiu a través de la construcció de narracions en el marc de la participació en comunitats d'aprenentatge. També es volia identificar espais de discussió i reflexió vers la identitat, per la integració sociocultural d'infants de grups culturalment minoritaris en la cultura majoritària a través de l'escola.

S'identifiquen factors identitaris importants en la construcció de les narracions digitals, de manera que s'interpretin com a elements il·lustratius, no només del procés de construcció de la identitat dels autors, sinó també de la construcció d'una cultura participativa intergeneracional i intercultural.

Amb el desenvolupament d'una proposta metodològica que integra elements dels diferents segments implicats – mestres, estudiants universitaris i

alumnes de l'escola – a través de diferents aproximacions es poden identificar les possibilitats de l'activitat com un espai efectiu de reflexió sobre la identitat i la cultura, tot i que no tots els segments implicats hagin pogut establir un diàleg o una reflexió explícita sobre aquests temes. Si d'una banda es pot identificar aquesta reflexió de manera més dialogada i explícita en la relació col·laborativa establerta entre estudiants i alumnes, també és possible identificar aquests elements en el discurs docent, tot i que amb una avaluació diferent.

Els alumnes – tant en les seves entrevistes, com en les produccions narratives – il·lustren clarament la seva situació psicològica, congruent amb la contemporaneïtat globalitzada: una cruïlla d'identificacions culturals que barregen l'etnicitat, l'etapa evolutiva, la tradició i el sentiment de pertinença amb els gèneres globals, la identificació amb l'adolescència, la modernitat i els ideals de la cultura de masses global.

Les mestres fan una avaluació positiva de la proposta d'aprenentatge col·laboratiu, tot i que l'avaluen com molt llunyana de les seves possibilitats reals d'actuació. Tot i així, els continguts de les narratives i els referents culturals dels participants identificats en les produccions son avaluats de manera negativa per les mestres. Aquestes, identifiquen els trets de la cultura d'origen dels alumnes – sobretot els d'ètnia gitana – com a incongruents amb la perspectiva ideològica de l'escola, fortament identificada amb els elements de la cultura majoritària.

També el procés de definició identitària de les pròpies mestres es troba en un espai d'intersecció o de (des)encontre. D'una banda la identificació amb el poder advingut del coneixement, posat en qüestió per les noves demandes educatives i per la configuració de l'activitat, basada en una perspectiva més

col·laborativa y menys jeràrquica. D'altra, la identificació amb el poder que intenta mantenir-se per l'autoritat, més marcada per les preocupacions conductuals que per les curriculars.

Es pot identificar una "noció d'audiència" dels autors de les narratives en les seves produccions i en les seves entrevistes, on hi figuren tant *paraules* com *contraparaules* que indiquen no només una identificació amb una audiència contextualitzada (en l'entorn, en l'edat, en l'etnicitat i en el gènere), sinó també amb una perspectiva globalitzada i contemporània, més compatible amb els gèneres narratius de la indústria cinematogràfica.

El procés de producció de les narracions digitals passa per diferents moments, on s'alternen moments de motivació i desmotivació i moviments d'aproximació i allunyament del llenguatge cultural de l'escola i de les seves metes (*literacy*). Aquests moviments, sumats als moviments d'incorporació cultural, tant local com global, es reflecteixen sobretot en la producció dels guions i dels elements narratius de les pel·lícules, en la relació col·laborativa amb els estudiants. Aquesta relació també ha produït efectes positius en la definició professional i en la formació personal dels estudiants universitaris implicats. Els estudiants han pogut desenvolupar una experiència on els rols socials i professionals tenen una configuració més propera, més oberta a un diàleg intercultural real i productiu, marcat pels objectius de l'activitat, però també pels vincles afectius establerts.

Tot i que poden existir punts criticables en l'opció metodològica i en la integració teòrica adoptada per abordar l'objecte d'estudi d'aquesta recerca i de la intervenció que la va generar, s'avalua de manera positiva el treball desenvolupat, tant per part dels actors socials implicats, com per part de l'equip

investigador. Aquesta aproximació no es presenta com a definitiva, ni tan sol té l'aspiració de ser inqüestionable, tot i que pot contribuir a la comprensió dels processos de construcció de la identitat a través d'eines narratives en una comunitat d'aprenentatge col·laboratiu.

Aquests processos fan sentit, sigui en el entorn català, espanyol o brasiler, per anomenar alguns dels entorns en que ara es comença a discutir les postures (oficials o no) sobre la diversitat cultural. Si d'una banda es troben experiències com la del Regne Unit o de Portugal, que aposten (o han apostat) per postures més multiculturalistes, d'altra, es troben postures més assimilacionistes, com ha estat la francesa. Totes dues tenen punts forts i febles, però semblen qüestionades per la contemporaneïtat, que proposa altres pactes socials de convivència, de identificació personal i social, a través de noves eines i nous significats a espais ja existents, com l'escola.

Al Brasil, per exemple, sembla que la postura més assimilacionista i de mestissatge cada cop té menys sentit, i les polítiques educatives busquen un model més multicultural, més propera al model nord-americà. Tot i les crítiques, per primer cop existeix una postura oficial política per l'incorporació dels grups ètnics minoritaris (com els afro-descendents) en l'educació formal, sobretot en l'àmbit universitari. Ara, a Catalunya i a Espanya el debat encara segueix, en una cruïlla social entre diferents postures, des de les més segregacionistes a les més integradores, passant pels marcs més assimilacionistes o més multiculturalistes, però no sempre amb una postura clara i definida.

D'alguna manera, s'espera que part de les discussions proposades per aquest estudi puguin contribuir per la reflexió d'alguns aspectes, tant teòrics com pràctics de l'actuació psicològica. La psicologia oficial, durant molt de

temps no ha volgut implicar-se directament en la discussió sobre la formació de la identitat i les relacions interculturals, sigui per la por d'una interpretació racista de les dades trobades, sigui per una postura metodològica massa conservadora i que no donava conta de la complexitat d'aquests fenòmens socials.

En aquest sentit, aquesta investigació intenta presentar una reflexió teòrica sobre diferents aportacions sobre la construcció de la identitat, la cultura i les seves implicacions en el marc de la comunitat escolar en la societat contemporània, cada cop més intercultural i globalitzada. Aquestes aportacions, siguin de la psicologia o siguin advingudes d'altres àrees del coneixement juguen un rol important en la comprensió de la complexitat d'aquest fenomen.

Aquestes aportacions son consonants tant amb la perspectiva de la intervenció que ha generat aquesta investigació com amb la proposta de disseny metodològic desenvolupada. Tot i que siguin propostes encara poc convencionals, poden ser enteses com exercici important vers una comprensió més ecològica i plural dels fenòmens que relacionen la comunitat escolar amb la construcció de la identitat, a través d'eines tecnològiques i educatives implicades amb una perspectiva intercultural, col·laborativa, creativa i congruent amb les demandes de la contemporaneïtat.

## 10. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Angurra, M. T. (1995). Metodología Cualitativa. En: Angurra, M. T. et als. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57, (10), pp. 774-783.
- Azar, B. (1999). Wider path to cultural understanding. *APA Monitor*, 30, (3), 4-8.
- Barth, F. (1969/1997). *Grupos étnicos e suas fronteiras*. São Paulo: Unesp.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bamberg, M. (2004). Form and functions of “Slut-Bashing” in male identity constructions in 15-years-olds. *Human Development*, 249, 331-353.
- Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bauman, Z. (2006). *Confianza y temor en la ciudad: vivir con extranjeros*. Barcelona: Arcadia.
- Beldarrain-Durandegui, A. & de Souza Filho, E. A. (2004). Representações de grupos nacionais entre jovens segundo o grupo étnico. *Psicologia:Teoria e Pesquisa*, 20, 257-266.
- Berry, J. W. (1995). The descendents of a model: comments on Jahoda (1995). *Culture & Psychology*, 1 (3), 373-380.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *International Journal of Applied Psychology*, 46, 5-34.
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57, (3), 615-631.
- Bhattacharya, G. (2000). The school adjustment of south Asian immigrant children in the United States. *Adolescence*, 35 (137), 77-85.
- Boneva, B. S. & Frieze, I. H. (2001). Toward a concept of a migrant personality. *Journal of Social Issues*, 57 (3), 477-491.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Brown, A.; Humphreys; M. & Gurney, P. M. (2005). Narrative, identity and change: a case study of Laskarina Holidays. *Journal of Organizational Change Management*, 18 (4), 312-326.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J (1998). *Actos de significado*. Alianza editorial. Primera edición 1990.
- Cardoso de Oliveira, R. (2000). Os (des)caminhos da identidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 15, (42), 7-21.
- Carrasco, S. (coord.). (2004a). *Inmigración, contexto familiar y educación*. Barcelona: Serie Sociedad y Educación.
- Carrasco, S. (2004b). Infancia e inmigración: proyectos y realidades. En Gómez-Granell, C, García Milà, A, Ripoll-Millet, A, Panchón C. (coords): *Infancia y familias: realidades y tendencias*. (pp- 205-231). Barcelona: Ariel.
- Casas, F.(1998). *Infancia: perspectivas psicossociales*. Barcelona: Paidós.
- CCCB - Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (2007). *Fronteres*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Coelho, E. (1998). Getting started in the multicultural school. En Coelho, E. (org.). *Teaching and learning in multicultural schools*, (pp. 54-93). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cole, M. (1995). Culture and cognitive development: from cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture & Psychology*, 1, 25-54.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L. & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- Constantino, N. S. de (2000). Italianidade(s): Imigrantes no Brasil meridional. En: Carboni F. & Maestri, M. (eds.), *Raízes italianas do Rio Grande do Sul: 1875-1997*, (pp. 65-80). Passo Fundo: UPF.
- Crespo, I.; Lalueza, J.L. & Perinat, A. (1994). Derecho a la propia cultura: universalidad de valores o sesgo de la cultura dominante. *Infancia y Sociedad*, 27/28,134-156.
- Crook, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid, Morata.
- Curdt-Christiansen, X.L. (2006). Teaching and learning chinese: heritage language classroom discourse in Montreal. *Language, Culture and Curriculum*, 19 (2), 189- 210.
- Dambrun, M. & Guimond (2004). Implicit and explicit measures of prejudice and stereotyping: do they assess the same underlying knowledge structure? *European Journal of Social Psychology*, 34, 663-676.

- D'Argemir, D. C. E Pujadas, J. J. (1997). *Andorra, un país de frontera: estudi etnogràfic dels canvis economics, socials i culturals*. Barcelona, Alta Fulla.
- Davis, A. (2004). Co-authoring identity: digital storytelling in an urban middle school. *Then - Technology, humanities, education and narrative*. Disponible versió digital en: <http://thenjournal.org/feature/61/> (12.10.2007).
- Dasen, P. R. & Mishra, R. C. (2000). Cross-cultural views on human development in the third millenium. *International Journal of Behavioral Development, 24*, 429-434.
- Del Río, P. (2004). Extractos de los escritos sobre psicología del arte y educación creativa de L. S. Vygotski. *Cultura y Educación, 16* (1-2), 19-41.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act*. (3 ed.) Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Diputació de Barcelona (2000). *Els gitanos de Barcelona*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Dorion, H. (2007). Dispersats per Europa. En CCCB - Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (2007). *Fronteres*. Barcelona: Diputació de Barcelona, pp. 116-129.
- Essomba, M. A. (2002). Los objetivos de la educación intercultural. Aspectos diferenciales de su función i naturaleza. En: Essomba, M. A. (coord.). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, pp. 11-14.
- Essomba, M.A. (coord.) (2003). *Educación e inclusión social de los inmigrados y minorías: tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis.
- Esteva Fabregat, C. (1984). *Estado, etnicidad y biculturalismo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Feliu, J. (s/d). *Culturalisme: psicologia social de la diferència cultural*. Tesi de doctorament no publicada. Departament de Psicologia de la Salut i Psicologia Social – Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fernández, F. & Martínez, J. (1999). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- Fernández-Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. (2 ed.) Porto Alegre: Bookman.
- Frisch-Desmarez, C. & Vervier, J. F. (2003). Le multilinguisme comme condition d'apprentissage au Luxemburg. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 51*, 329-335.
- Gadotti, M. (1993). *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal.



- Gaines Jr., S. O. (1995). Prejudice: from Allport to DuBois. *American Psychologist*, 50 (2), 96-103.
- Galindo Cáceres, J. (2004). Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido. En Galindo Cáceres, J. (Ed.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 347-383). México D.F.: Pearson/Lagnan.
- Garay, A.; Íñiguez, L.; Martínez, M.; Muñoz, J.; Pallarés, S. & Vázquez, F. (2002). Evaluación cualitativa del sistema de recogida de sangre en Cataluña. *Revista Española de Salud Pública*, 76, 437-450.
- García M. & Peralbo M. (2000). Cultura, aculturación y percepción de las relaciones familiares. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 81-101.
- Garret, M. T. & Pichette, E. F.(2000). Red as na apple: native american acculturation and counseling with or without reservation. *Journal of Counseling and Development*, 78, 3-13.
- Generalitat de Catalunya – Departament d'Educació (2005). *Pla per la llengua i la cohesió social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya – Departament de Benestar i Família (2005b). *Estudi sobre la població gitana de Catalunya – Informe final*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Gregório Gil, C.; Díaz-Gómez, M. C. & Rivas Nina, M. (1994). *Guia de apoyo para el profesional de la intervención con inmigrantes economicos y refugiados*. Madrid: Colégio Oficial de Psicólogos.
- Greenfield, P. M. & Cocking R. (Eds.) (1994). *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale. LEA.
- Greenfield, P. M. (2000). Three approaches to the psychology of culture: where do they come from? Where can they go? *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 223-240.
- Hagendoorn, L; Drogendijk, R; Tumanov, S. & Hraba, J. (1998). Interethnic preferences and hierarquies in former Soviet Union. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, (4), 483-503.
- Hermans, J. M. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7 (3), 243-282.
- Herrera, P. (2000). La categoría actividad. Un enfoque relacionado con la atención primaria. *Revista Cubana de Medicina General Integral*;16 (2):198-203.
- Hohl, J. & Normand, M. (2003). Enseñar en medio pluriétnico en una sociedad dividida. En: Garreta, J., Samper, L. & Llevot, N. *Relaciones étnicas y educación en una sociedad dividida: Québec* (pp.57-68). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Huguet, González y Lapresta (2004). El prestigio de las lenguas en los escolares. Influencia de algunas variables educativas y familiares. *Revista de Psicología General y Aplicada*; 57 (4), 435-448.
- Ianni, O. (1992). *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Íñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. Barcelona, UOC.
- Jahoda, G. (1995). The ancestry of a model. *Culture & Psychology, 1*, 11-24.
- Javaloy, F.; Cornejo, J. M. & Bechini, A. (1990). España vista desde Cataluña: estereotipos étnicos en una comunidad plural. Barcelona: PPU.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Jordán, J. A. (2002). El profesorado ante la educación intercultural. En: Essomba, M. A. (coord.). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. (pp. 65-74). Barcelona: Graó.
- Kastoryano, R. (2005). Participação e cidadania transnacionais: os imigrantes na União Européia. En: Barreto, A. (org.). *Globalização e migrações*, (pp. 145-166). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Keller, H. & Greenfield, P. M. (2000). History and future of development in cross-cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 31* (1), 52-62.
- Kelly, J. (1992). *Psicología comunitaria: el enfoque ecológico contextualista*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Korobov, N. & Bamberg, M. (2004). Positioning a “mature” self in interactive practices. How adolescent males negotiate ‘physical attraction’ in a group talk. *British Journal of Developmental Psychology, 22*, 471-492.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. La educación desde una perspectiva sociocultural. Barcelona: Paidós.
- Lacasa, P., del Castillo, H. & García-Varela, A. B. (2005). A bakhtinian approach to identity in the context of institutional practices. *Culture & Psychology, 11*, (3), 287-308.
- Lacasa, P.; Martínez, R.; Méndez, L. & Cortés, S. (2007). Classrooms as “living labs”: the role of digital games. *The fifth Media in Transition Conference, MIT5: Creativity, ownership and collaboration in the digital age*. Abril 27-29, 2007- Massachusetts Institut of Technology.
- Lalueza, J.L. & Crespo, I. (1996). Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano. *Cultura y Educación, 3*, 51-69.
- Lalueza, J. L. & Crespo, I. (2001). Los gitanos en el siglo XXI, entre la asimilación, el ghetto y la conciencia de una identidad múltiple. *Crítica, 889*: 24-29.
- Lalueza, J. L.; Crespo, I.; Sánchez, S.; Camps, S.; Cazorla, A. (2004) Intervención psicopedagógica en comunidades minoritarias. En Monereo, C. (ed) *La práctica psicopedagógica en educación no formal* (pp. 215-256). Barcelona: EDIUOC.

- Lambert, W. (1969). Psychological aspects of motivation in language learning. In W.Lambert (Ed.), *Language, psychology, and culture* (pp. 290-299). Stanford CA: Stanford University Press.
- Lapresta, C. & Huguet, A. (2004). Identidad etnolingüística en contextos multiculturales y multilingües. El caso del Valle de Arán. *Revista de Psicología Social*, 19 (2), 173-189.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lesser, J. (2001). *A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil*. São Paulo: Unesp.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11 (2), 427-436.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Matera, C; Giannini, M; Blanco, A. & Smith, P. B. (2005). Autoestereotyping and national identity in the spanish context. *Interamerican Journal of Psychology*, 39 (1), 83-92.
- McAndrew, M. (2003). La educación en situaciones de ambigüedad de dominio étnico: Bélgica, Cataluña, Irlanda del Norte y Quebec. En: Garreta, J., Samper, L. & Llevot, N. *Relaciones étnicas y educación en una sociedad dividida: Québec*, (pp. 101-117). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- McDonald, G.; Le, H.; Higgins, J. & Podmore, V. (2005). Artifacts, tools and classrooms. *Mind, Culture and Activity*, 12 (2), 113-127.
- McLaren, P. (1995). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed.
- McNaughton, S. (2005). Classroom discourse and culture: a commentary on institutional practices. *Culture & Psychology*, 11 (3), 377-384.
- Meyer, D. (1998). Alguns são mais iguais que os outros: Etnia raça e nação em ação no currículo escolar. In: Silva, L.(ed.) *A escola cidadã no contexto da globalização*, (pp. 369-380). Petrópolis: Vozes.
- Montero, M. (2003). Actividad y resistencia en la comunidad. En M.Montero (Ed.), *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre la comunidad y la sociedad* (pp. 119-137). Buenos Aires: Paidós.
- Montolí, E. & Unamuno, V. (2001). The discourse marker *a ver* (catalan, *a veure*) in teacher-student interaction. *Journal of Pragmatics*, 33, 193 - 208.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park CA: Sage Publication.
- Moscovici, S. & Pérez, J. A. (1997). Representations of society and prejudices. *Papers on Social Representations*, 6 (1), 27-36.
- Mota, E., Franco, A. & Motta, M.(1999). Migração, estresse e fatores psicossociais na determinação da saúde da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (1), 119-132.

- Muñoz, J. J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti*. Document no publicat. Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona.
- Nilsson, M. (2003). *Transformation through integration: an activity theoretical analysis of school development as integration of child care institutions and the elementary school*. Departament of business administration and social science, Blekinge Institut of Tecnology.
- Nelson, K. (2000). Narrative, time and the emergence of the encultured self. *Culture & Psychology*, 6 (2), 209-223.
- Ochs, E. & Capps, L. (1996). Narrating the self. *American Review of Anthropology*, 25, 19-43.
- Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: a cultural-ecological perspective. *Child Development*, 52, 413-429.
- Ogbu, J. U. (1994). From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference. In Greenfield, P.M. & Cocking (Eds.) (1994): *Cross-cultural Roots of Minority Child Development* (365-391). Hillsdale: LEA.
- OSPDH – Observatorio del Sistema Penal y Derechos Humanos (2006). *Imagen mediática y opinión pública sobre la inmigración en España y Catalunya*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Pizzinato, A. (2003). Identificar(se) na pós-modernidade: etnicidade e globalização. En: Guareschi, P.; Pizzinato, A.; Macedo, M. K. & Krüger, L. (eds.). *Psicologia em Questão: Reflexões sobre a Contemporaneidade* (15-32). Porto Alegre : Edipucrs.
- Poutignat, P. & Streiff-Fenart, J. (1997). *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Unesp.
- Poveda, D. (2004). Shared experiences and narrative positionings in the classroom. *Narrative Inquiry*, 14 (2), 395-419.
- Poveda, D.; Cano, A. & Palomares-Varela, M. (2005). La escritura vernácula de las niñas y los niños gitanos. *Cultura y Educación*, 17 (1), 53-66.
- Poveda, D. & Martín, B. (2004). Looking for cultural congruence in the education of *gitano* children. *Language and Education*, 18 (5), 413-432.
- Pozenato, J. C. (2000). A cultura da imigração italiana. En: Carboni F. & Maestri, M. (eds.) *Raízes italianas do Rio Grande do Sul: 1875-1997*, (pp.115-128). Passo Fundo: UPF.
- Quintana, S.M. & Vera, E. M. (1999). Mexican american children's ethnic identity, understanding of ethnic prejudice and parental ethnic socialization. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21 (4), 387-404.
- Quiñones Bergeret, A. (2003). Análisis cualitativo de un proceso psicoterapéutico asistido por el Atlas/ti. *Revista de Psicoterapia*, 53, 75-111.
- Ratner C. (2002). Qué es la psicología de liberación? es psicología cultural. *Revista Cebaos*, 1; 3, disponible en versión digital en:

<http://www.cepaosreview.tripod.com/ratner3.html> (12.05.2005)

- Rey, F. G. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira – Thompson Learning.
- Ribas, A. F. P. & Seidl de Moura, M. L. (2006). Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores. *Psicologia em Estudo*, 11, 129-138.
- Roca i Girona, J. (2004). Les entrevistes. En: Pujadas i Muñoz, J; Comas D'Argemir, D. & Roca i Girona, J. *Etnografia* (pp. 88-108). Barcelona, UOC.
- Roccas, S.; Horenczyk, G & Schwartz, S. (2000). Acculturation discrepancies and well being: the moderating role of conformity. *European Journal of Social Psychology*, 30, 323-334.
- Rodríguez, A.; Coello, E.; Betancor, V.; Rodríguez, R. & Delgado, N. (2006). Amenaza al endogrupo y nivel de infrahumanización del exogrupo. *Psicothema*, 18 (1), 73-77.
- Rodríguez-Bailón, R. & Moya-Morales, M. (2003). La diferencia percibida en valores como proceso vinculado a las relaciones intergrupales de payos y gitanos. *Psicothema*, 15 (2), 176-182.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development. *American Psychologist*, 50, 859-877.
- Romero, S. M. (2000). A Utilização da Metodologia dos Grupos Focais na Pesquisa em Psicologia. En Scarparo, H. *Psicologia e Pesquisa – Perspectivas Metodológicas* (pp: 14-29). Porto Alegre: Sulina.
- Rueda, J. F. & Navas Luque, M. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de Psicología Social*, 11 (2), 131-149.
- Sabatier, C. & Berry, J. (1996). Inmigración y aculturación. En: Bourhis, R. Y. & Leyens, J.-P. (eds.). *Estereótipos, discriminación y relaciones entre grupos*, (pp. 217-241). Madrid: Mc Graw Hill.
- Sandín, M. P. (2002). La socialización del alumnado en contextos multiculturales. En: Essomba, M. A. (coord.). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 37-46). Barcelona: Graó.
- San Román, T. (1998). *La diferència inquietant*. (2 ed.). Barcelona: Alta Fulla.
- San Román, T.; Carrasco, S.; Soto, P. & Tovías, S. (2001). *Identitat, pertinença i primacia a l'escola: La formació d'ensenyament en el camp de les relacions interculturals*. Publicacions d'Antropologia Cultural – Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Santos, B. de S. (2001). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Cortez.

- Sarriera, J. C. (1998). O modelo ecológico-contextual em psicologia comunitária. In: Souza, L., Freitas, M. & Rodrigues, M. (eds.). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes* (pp. 373-396). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sarriera, J.C. (2000). Educação para a integração entre culturas e povos: Da aculturação para o multiculturalismo. En: Sarriera, J.C. (ed.) *Psicologia comunitária: Estudos atuais*. (pp. 179-202). Porto Alegre: Sulina.
- Sarriera, J. C.; Pizzinato, A. & Rangel, M. P. (2005). Aspectos psicossociais da imigração familiar na grande Porto Alegre. *Estudos de Psicologia*, 1, 5 - 13.
- Sciarra, D. T. (1999). *Multiculturalism in counseling*. Itasca: Peacock Publishers.
- Sebastián, C. & Rosas, R. (2001). *Piaget, Vygotsky y Maturana*. Constructivismo a tres voces. Buenos Aires: Aique.
- Sebben, A. S. (1996). Tornar-se cidadão do mundo é resultado de uma experiência migratória?. *Psico*, 27 (2), 129-141.
- Segall, M. H., Lonner, W. J. & Berry, J. W. (1998). Cross-cultural Psychology as a scholarly discipline. On the flowering of culture in behavioral research. *American Psychologist*, 53, 1101-1110.
- Silva, P. (1998). Espaços para educação das relações interétnicas: Contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação. En: Silva, L. (ed.). *A escola cidadã no contexto da globalização*, (pp. 381-398). Petrópolis: Vozes.
- Silva, A. P. S. da; Rossetti-Ferreira, M. C. & Carvalho, A. M. A. (2004). Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento. En: Rossetti-Ferreira, M. C.; Amorin, K. S.; Silva, A. P. S. da & Carvalho, A. M. A. (eds). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 81-92). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silvestrini, A. & Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vygotsky: la organización semiótica de la comunicación*. Barcelona: Antrophos.
- Siqués, C. & Vila, I. (2006). Lengua propia y lengua de la escuela: implicaciones educativas en la escolarización de la infancia extranjera. In I. Markez Alonso (Ed.), *Respuestas a la exclusión: políticas de inmigración, interculturalidad y mediación* (pp. 117-204). Deusto: Gakoa.
- Seyferth, G. (1997). A assimilação dos imigrantes como questão nacional. *Maná*, 3 (1), 12-25.
- Shweder, R. A. (1995). The confessions of a methodological individualist. *Culture & Psychology*, 1 (1), 115-122.
- Skukauskaitė & Green (2004). A conversation with Bakhtin: on inquiry and dialogical thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (6), 59-75.
- Smorti, A. (2004). Narrative strategies for interpreting stories with incongruent endings. *Narrative Inquiry*, 14 (1), 141-167.

- Snellman, A. & Ekehammar, B. (2005). Ethnic hierarchies, ethnic prejudice, and social dominance orientation. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 15*, 83-94.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2001). Unified psychology. *American Psychologist, 56*, 1069-1079.
- Tacca, F. d. (2005). Imagem fotográfica: aparelho, representação e significação. *Psicologia & Sociedade, 17*, 09-17.
- Taylor, S. (2005). Self-narration as rehearsal: a discursive approach to the narrative formation of identity. *Narrative Inquiry, 15* (1), 45-50.
- Valsiner, J. (1995). Editorial culture and psychology. *Culture & Psychology, 1*, 5-10.
- Verkuyten, M. & de Wolf, A. (2002). Being, feeling and doing: discourses and ethnic self-definitions among minority group members. *Culture & Psychology, 8* (4), 371-399.
- Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (2000). *El futuro de la inmersión lingüística en Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (2005). *¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua? Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración*. Almería: Junta de Andalucía.
- Vygotsky, L. S. (1997a). *Psicologia e educação*. Martins Fontes: São Paulo
- Vygotsky, L. S. (1997b). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes: São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A construção social da mente*. Martins Fontes: São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (2000). Lev S. Vygotsky: manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade, 71*, 21-44.
- Wassmann, J. (1995). The final requiem for the omniscient informant? An interdisciplinary approach to everyday cognition. *Culture & Psychology, 1*, 167-201.
- Wazlawick, P., Camargo, D. & Maheire, K. (2007). Significados e sentidos da música: uma breve "composição" a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo, 12* (1), 105-113.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. V. (1995). Sociocultural research in the copyright age. *Culture & Psychology, 1*, 81-102.
- Wertsch, J. V., Del Rio, P., & Alvarez, A. (1998). Estudos socioculturais: história, ação e mediação. En J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez

(Orgs.), *Estudos socioculturais da mente* (pp. 11-38). Porto Alegre: Artes Médicas.

Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (2004). Postscript on Bakhtin's dialogic pedagogy. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (6), 50-52.

Wertsch, J. V. (2005). Essay Review – Making human being human: bioecological perspectives on human development – Edited by U. Bronfenbrenner. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 143-151.

Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Wortham, S. (2000). Interactional positioning and narrative self-construction. *Narrative Inquiry*, 10 (1), 157-184.

Zepeda, M.(2000). *Parental ideas about infant development: Do they differ with acculturation status?* Los Angeles, CA: California State University Press.



Fotografia de la Portada:

Roux-Fontaine, Èric (2004/2007). Rromano than. En: CCCB – Centre de Cultura Contemporània de Barcelona. *Fronteres*, (p. 121). Barcelona: Diputació de Barcelona

