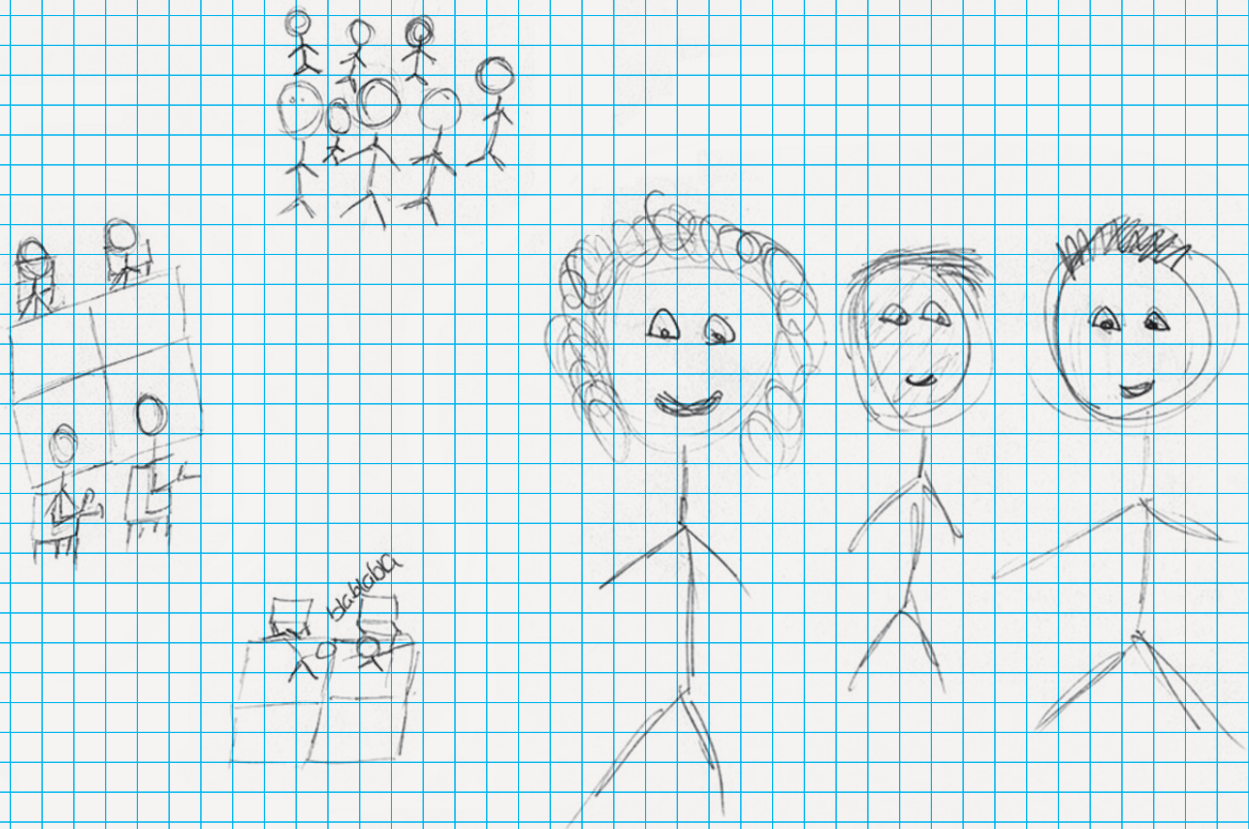


TESI DOCTORAL

Aprenentatge democràtic i ciutadania a través de la participació de quatre joves: una perspectiva narrativa

Alba Parareda Pallarès



Aprenentatge democràtic i ciutadania a través de la participació de quatre joves: una perspectiva narrativa

Alba Parareda Pallarès

Directors de tesi
Dra. Núria Simó Gil
Dr. Llorenç Comajoan Colomé

Línia d'investigació
Educació, territori i ciutadania

2017

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya
Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes
Doctorat en Innovació i Intervenció Educatives

Investigació de tesi doctoral vinculada al projecte *Demoskole: Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos*. Ministerio de Economía y Competitividad (Ref.: EDU 2012-39556-C02-01 y 02).

Amb el suport d'un ajut predoctoral de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

*Als meus fills, en Lluc i la Betlem.
I al meu company de viatge, en Fred.*

Acompanyar, estimar, ser-hi

Em deia Pilar Ugidos, bona mestra artesana, que el centre i l'essència de l'educació no són ni els mestres ni els alumnes: són les relacions.

Jaume Cella s'agafa a la filosofia de Joan-Carles Mèlich per concloure que el verb que conjuga l'educador és *ser-hi*. Que és molt més que ser: és ser en un lloc i en un moment. I al costat d'algú, esclar. Ser en un context, ser en companyia, ser plegats. (...)

Carles Capdevila (2017, p. 176-177)

Índex abreujat

| | |
|---|-------------|
| Índex abreujat | xi |
| Agraïments | xiii |
| Presentació | xv |
| Pròleg: els motius que em porten a investigar el que investigo | 1 |
| PRIMERA PART. SITUANT CONCEPTES CLAU | 5 |
| Capítol 1. Participació, expèriència, experiència de participació i experiència de no-participació | 7 |
| 1. De què parlem quan parlem de participació? | 8 |
| 2. Experiència de participació i de no-participació | 15 |
| 3. Els espais de participació i els contextos de vivència de la ciutadania | 17 |
| 4. Conceptualitzant l'experiència | 18 |
| 5. La relació educativa i les relacions amb els sabers | 25 |
| 6. Experiències, contextos, relacions (educatives) i sabers | 29 |
| Capítol 2. Aprenentatge democràtic i ciutadania | 31 |
| 1. Aprenentatge democràtic i aprenentatge de la ciutadania | 32 |
| 2. Democràcia i democràcia escolar | 32 |
| 3. Propostes per viure la democràcia a l'escola | 37 |
| 4. Aprenentatge de la democràcia i exercici de la ciutadania: vincle entre conceptes | 41 |
| 5. De què parlem quan parlem de ciutadania? | 41 |
| 6. Una altra mirada envers la vivència de la democràcia o la ciutadania | 46 |
| 7. El subjecte democràtic | 50 |
| 8. Conclusions sobre el concepte de ciutadania | 57 |
| SEGONA PART. LA PERSPECTIVA DE LA RECERCA | 61 |
| Capítol 3. Punt de partida: epistemologia i ontologia. Els perquès de les decisions preses | 63 |
| 1. Construccionisme | 64 |
| 2. Narrativa | 71 |
| 3. Recerca visual | 94 |
| Capítol 4. Teoria i pràctica: metodologia de recerca | 103 |
| 1. Treball de camp | 104 |
| 2. Anàlisi de les dades i redacció de l'informe narratiu | 115 |
| 3. Sóc una <i>bricoleur</i> ? | 118 |
| TERCERA PART. LES CONVERSES | 127 |
| Capítol 5. Joves: quins joves i quins relats | 129 |
| 1. Mina i Maya | 130 |
| 2. Ciara, Sarah i altres joves | 131 |
| 3. Ara ja som cinc | 134 |
| 4. Els relats de les joves participants a la recerca | 134 |
| 5. Mina | 135 |
| 6. Maya | 157 |
| 7. Ciara | 181 |
| 8. Sarah | 201 |

| | |
|---|------------|
| Capítol 6. Percepcions de les joves quant als contextos. Unes i altres | 227 |
| 1. Possibilitats de participació en els contextos familiars | 228 |
| 2. La religió en clau familiar | 234 |
| 3. Participació i sentiments de les joves als contextos escolars | 238 |
| 4. Experiències i sentiments de les joves als contextos de lleure | 244 |
| 5. Experiències amb relació a la trajectòria vital i manera de ser | 251 |
| Capítol 7. Conclusions de la recerca | 259 |
| 1. Possibilitats i límits per a la vivència de la ciutadania | 260 |
| 2. Connexions entre les experiències de les joves i les possibilitats d'acció | 278 |
| 3. Reflexions entorn a l'epistemologia i la metodologia de la recerca | 296 |
| Epíleg | 309 |
| Referències bibliogràfiques | 313 |
| Índex detallat | 325 |
| Índex de Taules i Figures | 328 |
| Annex | 329 |

Agraïments

Aquesta tesi no hauria estat possible sense la col·laboració de moltes persones. És a totes elles que els vull donar les gràcies. Vull esmentar de manera especial a:

Les joves participants i protagonistes d'aquesta recerca, la Mina, la Maya, la Ciara i la Sarah. Sense vosaltres aquesta tesi no hagués estat possible. Gràcies per voler compartir els vostres sentiments, pors, inquietuds i emocions amb mi. Gràcies per les estones compartides i per tot allò que m'heu permès aprendre amb vosaltres.

Les famílies de les joves per donar la conformitat en la participació de les seves filles a la recerca.

Les interlocutores i les directores dels centres de secundària per facilitar que les quatre joves poguessin esdevenir participants a la tesi.

La Núria Simó, per convidar-me a participar en un projecte que em va fer adonar de la meva passió per la recerca. Gràcies, Núria, per l'oportunitat d'aprendre de tu i amb tu, i per l'acompanyament en tots els moments de la tesi, els bons i els no tant bons.

En Llorenç Comajoan, per donar-me l'opció de conèixer un projecte diferent al que liderava i comprendre la meva elecció. Gràcies, Llorenç, per ensenyar-me, mitjançant minucioses correccions, a ordenar els meus pensaments i escriptura.

La Núria i en Llorenç, com a conjunt, pels aprenentatges, pel vostre rigor, les vostres reflexions i aportacions, sempre interessants, de vegades diferents, però ambdues enriquidores per a la tesi.

Les meves companyes de despatx i doctorandes per l'acompanyament, pels aprenentatges i pels riures i penes compartits.

L'equip del projecte *Demoskole*, els membres del Grup de Recerca Educativa de la Univeristat de Vic, i les persones de la Biblioteca de la Universitat de Vic, especialment, en Ramon i la Montse.

L'Ari per la col·laboració en els aspectes de disseny gràfic de la tesi.

La meva família, pel suport i per la paciència. Sobretot, als meus fills, en Lluç i la Betlem, i al meu company, en Fred, per la vostra virtut de fer-me oblidar de la tesi mentre compartíem estones junts.

Presentació

Aquesta és una investigació narrativa que parteix de la pregunta de recerca següent: com influeixen les experiències de participació de quatre joves d'origen familiar immigrant en la vivència de la ciutadania? Partint d'aquesta pregunta, la tesi s'estructura en tres parts. A mode d'introducció o pròleg, explico els motius que em porten a investigar el que investigo. A la primera part, als capítols 1 i 2 desenvolupo el marc teòric centrat principalment en quatre conceptes: la participació i l'experiència (*Capítol 1. Participació, experiència, experiència de participació i experiència de no-participació*) i la democràcia i la ciutadania (*Capítol 2. Aprenentatge democràtic i ciutadania*). La voluntat d'ambdós capítols és posar en discussió les definicions més establertes de participació i de ciutadania per comprendre les experiències dels joves quant a la vivència de la ciutadania.

A la segona part desenvolupo l'epistemologia i metodologia de la investigació, dividida en dos capítols. Al capítol 3 (*Capítol 3. Punt de partida: epistemologia i ontologia. Els perquès de les decisions preses*) exposo la perspectiva en què se situa la investigació, desenvolupant així què és el construccionisme, què entenem per narrativa i quins conceptes s'hi vinculen, i quin és l'encaix entre la narrativa i la recerca visual en aquesta recerca. Al capítol 4 (*Capítol 4. Teoria i pràctica: metodologia de la recerca*), descriu quines van ser les eines de recollida de dades, reflexiono sobre qüestions metodològiques que van emergir mentre desenvolupava el treball de camp, explico com vaig articular l'anàlisi i plantejo si la meua forma de treballar es pot alinear amb la del *bricolage*.

Finalment, la tercera part s'estructura en quatre parts. Al capítol 5 (*Capítol 5. Joves: quins joves i quins relats*), explico com va ser la incorporació de les joves a la recerca i faig el relat dels contextos familiars, escolars i de lleure partint de les converses amb cada una d'elles. Al capítol 6 (*Capítol 6. Percepcions de les joves quant als contextos. Unes i altres*), prenent com a punt de partida les percepcions de les joves en el decurs de les converses, analitzo els seus contextos establint connexions, semblances i diferències entre les situacions que unes i altres viuen. Pel que fa al capítol 7 (*Capítol 7. Conclusions de la recerca*), l'organitzo en tres blocs: respecte a a) les possibilitats i els límits quant a la vivència de la ciutadania, b) els referents teòrics (capítols 1 i 2) i les possibilitats d'acció que les persones educadores tenim perquè els joves puguin exercir la ciutadania, i c) els aspectes epistemològics i metodològics. Finalment, tanco la tesi amb un epíleg, on desenvolupo les reflexions finals que emergeixen de la recerca i apunto possibles futures recerques.

Pròleg: els motius que em porten a investigar el que investigo

Entre els anys 2009 i 2011 vaig treballar com a dinamitzadora juvenil amb joves d'entre 12 i 18 anys. Les meves tasques eren diverses: donar-los informació i orientar-los en qualsevol tipus de qüestions, acadèmiques, personals o de futur professional; promoure la seva participació a través d'activitats diverses; i ajudar-los a organitzar activitats, entre d'altres. Al cap de dos anys, vaig haver de deixar la feina. Això va fer que optés per estudiar un Màster i continuar amb el doctorat, vinculant-me al projecte de recerca *Demoskole*¹. *Demoskole* s'interessava per entendre les oportunitats de tots els membres de la comunitat educativa per participar i viure la democràcia a les escoles i instituts. El focus del projecte es vinculava de forma directa amb les preguntes que jo em plantejava quan feia de dinamitzadora. Mentre desenvolupava aquella tasca, sovint m'havia preguntat per què alguns joves participaven mentre que d'altres no o, fins i tot, per què mostraven actituds diferents cap a les activitats proposades, o per què alguns s'interessaven per seguir estudiant, mentre que d'altres no acabaven de trobar una professió o algun tipus de formació que els atraguessin. Mentre em preguntava això, la meva tasca era la d'orientar-los, la d'intentar ajudar-los a fer aquestes reflexions. Malgrat tot, sovint jo no reeixia, perquè segurament era quelcom que demanava un procés de maduració personal, cosa que cadascú fa en moments diferents. Vincular-me al projecte *Demoskole* va significar connectar amb els meus interessos com a dinamitzadora i alhora conèixer o abordar els perquè des d'una altra perspectiva, la d'investigadora. Va significar connectar les meves inquietuds –com aquells joves es posicionaven amb relació a la participació, com planificaven el seu futur, com vivien com a ciutadans– amb la meva mirada particular sobre la realitat (Creus, 2011), entesa des de la narrativitat i la centralitat del subjecte per comprendre les seves experiències, en aquest cas, les experiències de quatre joves.

En una primera fase de la recerca, la Núria² m'havia suggerit centrar la tesi en històries de vida de joves com una forma per conèixer les seves maneres de participar. Aquest va ser el punt de partida. Més endavant, però, intentant concretar la

¹ *Demoskole: Democràcia, participació i educació inclusiva als centres educatius* és un projecte d'investigació coordinat entre la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC) i la Universitat de Girona (UdG). Durada: gener 2012 – desembre 2016. Plan Nacional I+D. Ministerio de Economía y Competitividad (Ref.: EDU 2012-39556-C02-01 y 02). Investigadors del Grup de Recerca Educativa de la UVIC-UC (GREUV): IP: Núria Simó, Mar Beneyto, Isabel Carrillo, Laura Domingo, Laura Farré, Esther Fatsini, Cati Lecumberri, Alba Parareda, Joan Soler, Itxaso Tellado i Antoni Tort. Investigadors del Grup de Recerca en Polítiques, Programes i Serveis Educatius i Socioculturals (GRES) de la UdG: IP: Jordi Feu, Paco Abril, Xavier Besalú, Joan Canimas, Margarida Falgàs, Patrícia Melgar, Eduard Mondéjar, Glòria Muñoz, Josep Miquel Palaudàrias, Oscar Prieto i Carles Serra. Aquesta tesi està vinculada a aquest projecte de recerca.

² Quan parlo de la Núria em refereixo a la Dra. Núria Simó, la directora d'aquesta tesi.

pregunta de recerca, la Núria em va fer adonar que potser no l'estava orientant prou bé. La pregunta deia: "com influeix la trajectòria vital en els joves³ quant a la seva participació?". Estava inferint que la trajectòria de vida marcava la participació de les persones, cosa amb la qual no coincidia o, si més no, em semblava que era reduir molt els aspectes que influïen en la seva participació. Això va fer que hagués de repensar la pregunta de recerca, que la reformulés, i que de fet, també variés la metodologia per abordar el treball de camp.

La Núria em demanava que pensés en allò que a mi vertaderament m'interessava conèixer. Allò que m'inquietava era entendre com els joves vivien el que vam anomenar *democràcia*, *fer democràtic*, o (noció de) *ciutadania*. És a dir, conèixer què influïa en, i com influïen, les vivències o experiències (de participació) que conformaven la vida dels joves per tal que visquessin la ciutadania, i d'alguna manera, l'incorporessin en el seu ser i fer. La pregunta es concretava així: com influeixen les experiències de participació dels joves en la vivència d'un fer democràtic o de la ciutadania?

Explicito el que la Núria em va demanar, és a dir, reflexionar sobre allò que *a mi m'interessava* conèixer perquè em porta a plantejar-me la següent pregunta: per què investiguem allò que investiguem (Creus, 2011)?

Tal com afirma Gray (2008, p. 936), "Emotional reactions are part of human life and are, therefore, never absent from the research situation". Dit d'una altra manera, el que investiguem manté un vincle amb les nostres emocions i la nostra reflexivitat (Blackman, 2007; Gray, 2008). És una mirada particular sobre la realitat (Creus, 2011), o tal com diu Hall (1997) és una forma de visibilitzar la pròpia realitat, la manera com un l'entén, malgrat que, tal com constata el mateix autor (Hall, 1997) hi hagi múltiples identitats o identitats situades, és a dir, que la nostra mirada canvia segons el context on ens trobem i les interaccions que tenen lloc en aquests contextos. En qualsevol cas coincideixo amb la idea que allò pel que ens interessem, allò sobre el que escrivim, té molt a veure amb com entenem el món i amb les experiències que vivim.

Aquesta tesi, doncs, pretén ser també la resposta als interrogants que em plantejava quan feia de dinamitzadora, ja que es vincula amb la necessitat que sentia com a

³ Tal com el lector comprovarà en el transcurs del text, en algunes ocasions utilitzo *els* joves mentre en d'altres utilitzo *les* joves. En el primer cas, em refereixo als joves com a col·lectiu, de manera genèrica; en el segon cas, al·ludeixo a les joves participants a la recerca. He optat per no referir-me al col·lectiu de joves de manera genèrica de manera desdoblada (*els* i *les* joves) o usant el femení (*les* joves). En el primer cas, per permetre una lectura més fàcil i fluïda del text; i, en el segon cas, per evitar confusions entre les joves participants a la recerca i les persones joves en general.

educadora d'entendre els perquès de la participació o no participació dels joves; vol ser una tesi de l'àmbit de la pedagogia en el sentit d'oferir elements a les persones educadores perquè puguin conèixer, comprendre i reflexionar com les situacions que viuen els joves, siguin a l'escola, amb els amics o amb la família, configuren les seves oportunitats per participar en la vida social i per tant, de viure la ciutadania.

Primera part. Situant conceptes clau

Capítol 1. Participació, expèriencia, experiència de participació i experiència de no-participació

Articulo aquest capítol amb l'objectiu de presentar els conceptes clau de la pregunta de recerca. En primer lloc, descriu què s'entén per participació des d'una dimensió vinculada a la col·lectivitat i la comunitat. En segon lloc, explico segons diferents autors diversos nivells i tipus de participació. En tercer lloc, i amb la necessitat d'obrir el concepte *participació* a àmbits més enllà del comunitari, acoto el terme *experiències de no-participació*. En quart lloc, parlo de la noció d'*experiència*, des del punt de vista epistemològic i conceptual: per explicar com el concepte d'experiència en aquesta tesi és la que fonamenta la recerca; i per acotar quina és la concepció d'experiència de què parteix la recerca. Arran de situar l'experiència i, per tant, també, l'experiència educativa, defineixo la relació educativa i com comprenc la relació que s'estableix amb els aprenentatges. D'una banda, per fer evident que tota relació pot ser una relació educativa i, de l'altra, per mostrar que la relació amb els aprenentatges té diverses dimensions: epistèmica, identitària i social.

1. De què parlem quan parlem de participació?

El terme *participació* és un concepte ampli i polisèmic (González i Balletbó, Collet i Sabé, & Sanmartín i Morant, 2007; Soler-Masó, Novella-Cámara, & Planas-Lladó, 2015), que pot materialitzar-se de moltes formes i del qual no hi ha consens sobre el seu contingut bàsic (Checkoway, 2011). A continuació n'apunto quatre definicions, des de les més sintètiques fins a altres més extenses:

Simovska (2007) explica que podem entendre la participació des de dues vessants: a) prendre part en, per exemple, pel simple fet d'estar present; o b) compartir alguna cosa, és a dir, que la persona sent que és escoltada i és capaç de produir un impacte en quelcom. Aquesta segona accepció de participació es relaciona amb l'empoderament.

Mager i Nowak (2012) situen la participació infantil en el context escolar, tot i això, la seva definició ens serveix. Per a ells, la participació infantil té a veure amb la implicació dels estudiants en els processos de presa de decisions col·lectius, ja sigui a nivell d'escola o de grup-classe. Això implica que els joves hagin de dialogar entre ells i també amb altres actors implicats en aquests processos, com ara docents, famílies o altres membres de la comunitat educativa. La seva definició va més enllà dels conceptes *prendre part* o *ser present* (Simovska, 2007), ja que suggereix que els estudiants tenen algun tipus d'influència en les decisions que prenen i en les accions que s'emprenen. Aquesta definició s'alinea amb la proposta b) de Simovska (2007). La definició de Mager i Nowak (2012) coincideix amb la de Soler-Masó et al. (2015, p. 232) quan afirmen que "la participació és formar part i, des d'aquí, prendre part".

Checkoway (2011) amplia la mirada i descriu la participació infantil i juvenil des de cinc vessants. En primer lloc, entén que la participació és un dret reconegut en la Convenció dels Drets de l'Infant (Nacions Unides, 1989), de manera concreta, en els articles 12, 13 (llibertat d'expressió), 14 (llibertat de pensament, consciència i religió) i 15 (llibertat de reunió) (Hart, 1992, 2001). En segon lloc, planteja la participació com un procés que consisteix a implicar els joves en les institucions i decisions que afecten les seves vides, dit d'una altra manera, des del moment que els joves s'impliquen en les decisions que els afecten, podem parlar de participació (Checkoway, 2011; Checkoway & Gutiérrez, 2009). Des d'aquest punt de vista, Checkoway (2011) coincideix amb les definicions de Mager i Nowak (2012) i Simovska (2007) –la participació com a empoderament. En tercer lloc, diu Checkoway (2011), la participació té a veure amb un compromís actiu i una influència real dels joves en allò

que els afecta, no pas amb una presència passiva o amb un rol simbòlic en què són les demandes dels adults les que guien l'acció. Des d'aquesta mirada, la participació té a veure amb el poder que poden exercir els joves en els processos d'acció política, és a dir, fins a quin punt estan implicats i tenen influència en la determinació dels objectius, assignació de recursos o implementació de programes. En quart lloc, atès que s'entén la participació en aquests termes, cal entendre els joves com a ciutadans ("competent citizens"), no com a destinataris de serveis o "passive recipients of services" (Checkoway, 2011, p. 341). Finalment, cal tenir present que la participació és un procés que està influït per molts factors, com ara, l'ètnia, el gènere, l'edat, els ingressos, l'educació, el context comunitari i familiar, l'origen, el lloc de residència, la tradició religiosa i cultural, els mitjans de comunicació, l'educació cívica, les activitats en el lleure i de voluntariat, les polítiques públiques, les limitacions legals, les situacions escolars, el suport familiar i escolar o les actituds dels adults.

Hart (1992, 2001), coincidint amb Checkoway (2011), descriu quina és la seva concepció de la participació dels infants i joves partint de la Declaració dels Drets de l'Infant (Nacions Unides, 1989), basant-se en els articles 12, 13, 14 i 15, en què es posa de manifest el dret dels infants a expressar les seves pròpies opinions en aquells aspectes que els afecten i que aquestes han de ser tingudes en compte, d'acord amb l'edat i maduresa dels infants i joves; alhora, es destaca la seva llibertat de pensament i d'associació. Tal com diu Checkoway (2011), tots aquests drets recullen la idea que els infants i joves han de tenir oportunitats per expressar les seves opinions polítiques, implicar-se o comprometre's en processos comunitaris i participar en els processos de presa de decisions.

Amb tot, la participació es pot traduir en múltiples estratègies, des de consells de joventut fins a casals juvenils (Checkoway & Gutiérrez, 2009; Novella & Trilla, 2014). Així podem establir diversos graus o nivells de participació i alhora diversos tipus. Respecte als nivells, desenvolupo les propostes de Hart (1992, 2001), Fielding (2012, 2016) i Novella i Trilla (2014). Quant als tipus, explico els plantejaments de González i Balletbó et al. (2007), CIRCLE⁴ (2002) i apunto l'emergència de formes de participació menys convencionals.

Hart (1992, 2001) proposa vuit nivells de participació infantil-juvenil, que van des d'una participació inexistent, passant per una participació simbòlica (*token*) fins a una participació genuïna (*genuine*) (Hart, 1992, 2001; Simovska, 2004, 2007) (vegeu Taula

⁴ CIRCLE: Centre for Information and Research on Civic Learning and Engagement.

1. Escala de participació infantil-juvenil⁵), en què els joves poden prendre la iniciativa i decidir sobre qüestions que els afecten.

Taula 1. Escala de participació infantil-juvenil

| | |
|---|--|
| 8. Iniciat pels infants, amb decisions compartides amb els adults | Són els infants qui inicien l'acció i alhora comparteixen amb els adults el procés endegat. |
| 7. Iniciat i dirigit pels infants | Són els infants qui inicien l'acció i la dirigeixen. |
| 6. Iniciat pels adults amb decisions compartides amb els infants | Les accions s'inicien per part dels adults, però les decisions es comparteixen i consensuen amb els infants. |
| 5. Consultat i informat | Els adults dissenyen i dirigeixen els projectes o propostes, i els infants comprenen el procés, són consultats i les seves opinions s'escolten i es tenen en compte seriosament. |
| 4. Designat però informat | Els infants són utilitzats per dur a terme una acció, però són informats d'aquest fi. |
| 3. Actuació simbòlica | Sembla que els infants tenen veu o que han estat els promotors de l'acció, però no han tingut cap capacitat per elegir el tema, ni tampoc per expressar les seves opinions. |
| 2. Decoració | Els infants desconeixen, o gairebé no coneixen, el motiu de l'acció tot i participar-hi, i no han participat en la seva organització. |
| 1. Manipulació | Els adults usen les veus dels infants per transmetre els seus missatges. |

Nota. Adaptat de Hart, 2001, p. 41-46

Mentre que als nivells 1 i 2 no hi ha participació, al nivell 3, la participació és simbòlica, és a dir, els joves no tenen incidència real en l'acció ni se'ls pregunta la seva opinió; a partir del nivell 4, Hart (1992, 2001) entén que la participació ja pot ser genuïna, establint diversos nivells dins d'aquesta.

⁵ Hart (1992, 2001) al·ludeix de forma indistinta a les paraules *infants* o *joves* per referir-se a la participació de les persones que són menors d'edat. Entenem que en usar les expressions *participació infantil* o *juvenil* fa referència a totes aquelles persones que són menors d'edat de manera indistinta.

Fielding (2012, 2016) parla en termes de col·laboració (*partnership*) entre docents i alumnat, però es pot inferir que són diversos nivells de participació en l'àmbit escolar (vegeu Taula 2). Tal com l'autor explica, els estudiants poden assumir diversos rols segons la concepció que l'escola té de l'estudiant i alhora segons la seva orientació, és a dir, des d'una perspectiva instrumental o des d'una de democràtica.

Taula 2. *Patterns of partnership* (patrons de col·laboració)

| <i>Instrumental dimension</i> | <i>Patterns of partnership</i> <i>How adults listen to and learn with students in school</i> | <i>Fellowship dimension</i> |
|--|--|--|
| <p><i>High performance schooling</i></p> <p><i>through</i></p> <p><i>market accountability</i></p> | 1. <i>Students as data source:</i> <i>staff utilise information about student progress and well-being</i> | <p><i>Person-centred education</i></p> <p><i>for</i></p> <p><i>democratic fellowship</i></p> |
| | 2. <i>Students as active respondents:</i> <i>staff invite student dialogue and discussion to deepen learning / professional decisions</i> | |
| | 3. <i>Students as co-enquirers:</i> <i>staff take a lead role with high-profile, active student support</i> | |
| | 4. <i>Students as knowledge creators:</i> <i>students take lead roles with active staff support</i> | |
| | 5. <i>Students as joint authors:</i> <i>students and staff decide on a joint course of action together</i> | |
| | 6. <i>Intergenerational learning as lived democracy:</i> <i>shared commitment to / responsibility for the common good</i> | |

Nota. Extret de Fielding, 2016, p. 9-10.

Segons aquest model, els joves poden concebre's com una font d'informació, únicament, fins a persones que participen activament en la vida del centre, que hi contribueixen i que se'ls té tant en compte com al mateix professorat, atès que se'ls considera membres de la comunitat educativa i, per tant, tenen el dret i el deure de comprometre-s'hi. Malgrat que Fielding (2012, 2016) situa la participació dins els centres escolars, també podria aplicar-se el model fora de l'educació formal, per

explicar, per exemple, com la societat o, més en concret, les institucions entenen la participació dels joves a les ciutats i pobles.

Novella i Trilla (2014, pp. 22–24) també estableixen quatre nivells de participació: a) simple; b) consultiva; c) projectiva; i d) metaparticipació. En el primer cas, els joves participen en un procés com a espectadors o executors passius, és l'adult qui organitza el procés, i per tant, els infants han de seguir les seves indicacions. No obstant això, pot ser que tinguin algun tipus de llibertat per prendre alguna decisió o influir en la presa de decisions. En el segon cas, els joves s'impliquen en allò que els afecta, sigui de manera directa o indirecta, i donen la seva opinió. En el tercer cas, els joves són agents actius i desenvolupen el projecte o proposta. Això vol dir que en són els responsables i, per tant, això suposa no tan sols opinar, sinó actuar, transformar la realitat. En el quart cas, els joves són els que demanen i reivindiquen nous espais de participació, si així ho consideren. La metaparticipació s'articula des de dues vessants: a) la capacitat dels joves de reivindicar que les seves veus s'escoltin; i b) la possibilitat dels joves de debatre sobre la mateixa participació i reflexionar sobre els processos participatius en què s'impliquen.

Quant als tipus de participació, des d'una perspectiva sociològica i partint de la participació que els joves duen a terme fora de l'àmbit escolar, González i Balletbó et al. (2007) estudien la participació des de dues vessants o tipus, la participació política i la participació associativa, agrupant-les sota la nomenclatura de participació social⁶. La participació política la defineixen com les accions que les persones emprenen per influir en la vida col·lectiva (González i Balletbó et al., 2007). Afegeixen que la participació política vol dir “sentir-se part” de la vida col·lectiva, malgrat que això sovint no es tradueix en interaccions dins d'un grup. És a dir, en referir-se a la participació política al·ludeixen a “la preocupació per allò col·lectiu” (González i Balletbó et al., 2007, p. 11).

Quant a la participació associativa expliquen González i Balletbó et al. (2007) que són accions individuals però que tenen lloc dins d'un grup, sigui més o menys formal, i que persegueixen uns objectius. Destaquen que aquest tipus de participació es concep des d'un sentit molt ampli i que agrupa organitzacions no regulades de manera formal.

⁶ Els autors no donen una definició explícitament concreta del terme. Afirmen: “En parlar de participació social fem referència a qüestions d'índole molt diversa. Dins d'aquesta heterogeneïtat, el que més hi destaca és l'existència de dos objectes d'estudi clarament diferenciats. Tots dos fan referència a processos i dinàmiques socials en bona mesura independents (malgrat les inqüestionables i ineludibles coincidències): d'una banda, la participació política, i de l'altra, la participació associativa. Tots dos són fenòmens socials subjectes a importants canvis i transformacions, tot i que aquests canvis i transformacions no són els mateixos.” (González i Balletbó et al., 2007, p. 11)

Dins la participació associativa han exclòs el que es coneix com a participació social ja que es pot traduir en “tenir una colla d’amics” i en l’estudi no la contempen. En última instància també consideren possible una participació política i al mateix temps associativa, tot i que es dona en pocs casos.

La diferència entre participació política i associativa rau en l’objectiu i en com es materialitza aquesta col·lectivitat. Mentre que en la participació política l’objectiu central és “la incidència en l’organització de la vida col·lectiva”, en l’associativa, l’objectiu pot ser molt més concret, per exemple, “referit a interessos i gustos personals” (González i Balletbó et al., 2007, p. 13). Aquests objectius canvien molt segons el tipus d’entitat i col·lectiu; amb tot, tant la participació política com la participació associativa tenen un component polític, entès com el compromís per allò col·lectiu (González i Balletbó et al., 2007).

De manera concreta, en el cas de la participació política no cal que els individus formin part d’una col·lectivitat estrictament per sentir o entendre que participen, és a dir, s’entén que qualsevol acció es pot considerar participativa si hi ha implicació en quelcom que té a veure amb la comunitat, amb la preocupació per allò col·lectiu (González i Balletbó et al., 2007); per contra, en la participació associativa sí que es considera que l’actuació individual es fa dins d’un marc grupal, tot i que les formes puguin ser més o menys formals (González i Balletbó et al., 2007, p. 13).

Des d’una mirada semblant a la de González i Balletbó et al. (2007), CIRCLE (2002) explica que la participació, en una democràcia, tot i poder prendre moltes formes, es pot classificar segons tres tipus d’indicadors: a) indicadors cívics, que es tradueixen en aquelles formes de participació en què un és membre actiu de grups o associacions, desenvolupa alguna forma de voluntariat, participa a la comunitat, etc.; b) indicadors electorals, que es concreten en diverses formes, com votar regularment, persuadir els altres, contribuir d’alguna manera als partits polítics, ajudar els polítics durant les campanyes, etc.; i c) indicadors de compromís polític, que tenen a veure amb contactar els mitjans de comunicació, protestar, escriure peticions, fer boicots, demanar que altres es comprometin en la causa que un col·labora, etc. (CIRCLE, 2002).

D’alguna manera, diríem que el que CIRCLE (2002) divideix en tres tipus González i Balletbó et al. (2007) ho fan en dos, per tant, els indicadors cívics es podrien relacionar, des de la perspectiva de González i Balletbó et al. (2007), amb la participació associativa, mentre que els indicadors electorals, amb la participació

política. Finalment, els indicadors de compromís polític s'inscriurien en formes de participació d'ambdós tipus, segons si aquestes accions estan vinculades a la política estrictament o no.

Arran del context sociopolític dels últims deu o quinze anys, també podem parlar de participació convencional o no. Tal com diuen Soler-Masó et al. (2015), hi ha diversos estudis que expliquen i qüestionen les estructures tradicionals de participació juvenil. Certament, la situació de crisi i d'indignació amb relació a la democràcia, així com l'emergència i la implantació de les noves tecnologies han conduït a noves formes de participació per part dels joves, sovint allunyades del model representatiu (Soler-Masó et al., 2015) o de formes més ortodoxes, les quals viuen un procés de crisi o transformació (Benedicto & Morán, 2003; González i Balletbó et al., 2007). Són formes més flexibles de participació, que funcionen des de la semipresencialitat, però que permeten més immediatesa per satisfer les necessitats de les persones, per exemple, a través de les xarxes socials (Soler-Masó et al., 2015). Així, en les noves formes de participació juvenil, podem detectar aquelles que són més tradicionals de les que no ho són: des d'entitats i associacions formalment constituïdes passant per entitats informals, no reglades, fins a la participació de tall individual, no representativa, sinó directa. Malgrat tot, des de les institucions i els governs, les formes de participació més reconegudes i a les quals es dona més veu són les que es vehiculen a través d'entitats formalment organitzades, cosa que exclou la majoria de joves que no formen part d'aquestes entitats (Soler-Masó et al., 2015).

Paradoxalment, en l'actualitat, les persones joves tendeixen a formes de participació de tipus més individual, que vinculen de manera més directa amb els motius pels quals es mobilitzen, i desconfien de propostes més institucionalitzades o en les quals cal delegar la representació (Mir Garcia, 2013; Soler-Masó et al., 2015). Alhora, cal tenir en compte que no és que els joves se sentin desvinculats de la democràcia, o de la participació en els afers públics, sinó que les activitats que duen a terme són més difícils de documentar (Checkoway, 2011).

Tenint en compte l'emergència de noves formes de participació, Soler-Masó et al. (2015, p. 235) apunten algunes orientacions a tenir en compte per avançar cap a una participació que ofereixi més oportunitats als joves i més genuïnes: a) acceptar que hi ha múltiples formes de participació i que, per tant, cal ampliar la mirada cap a formes de democràcia participativa, no únicament representativa; b) promoure oportunitats definides pels i amb els joves amb l'objectiu que s'autogestionin; c) fomentar la participació des que són infants, sigui a través del context escolar, familiar o de lleure,

atès que, tal com diuen, s'aprèn a participar participant –semblantment que ho diu Dewey (1916/1995) quan afirma que s'aprèn democràcia vivint-la–; i d) tenir present que participar en la vida és quelcom que forma part de la construcció de la identitat, per tant, la participació política és intrínseca a la nostra manera de ser –o de no ser.

En resum, la participació dels joves es vincula amb tres aspectes: a) la col·lectivitat (Checkoway, 2011; Simovska, 2007; Soler-Masó et al., 2015), és a dir, formar part d'alguna cosa; b) la implicació en les decisions i responsabilitats que afecten la vida dels joves (Checkoway, 2011; Mager & Nowak, 2012; Simovska, 2004, 2007; Soler-Masó et al., 2015); i c) la capacitat real d'incidència en les accions que emprenen i en els processos de presa de decisions (Checkoway, 2011; Soler-Masó et al., 2015). Alhora, la participació està condicionada per factors com el gènere, l'ètnia, la religió, l'origen o el lloc de residència (Checkoway, 2011). A més, entenem que hi ha diversos nivells de participació, des d'una participació inexistent fins a una participació genuïna (Hart, 1992, 2001; Simovska, 2004, 2007), i diversos tipus. Amb relació als tipus, expliquen Soler-Masó et al. (2015) que per tal d'amplificar les oportunitats de participació juvenil caldria, com a primer pas, orientar les polítiques cap al model de participació projectiva, en què els joves esdevenen agents actius, és a dir, planifiquen i desenvolupen les accions i, per tant, n'assumeixen la responsabilitat. Un segon esglau seria avançar cap a la metaparticipació en què els joves reflexionen sobre la mateixa participació (vegeu també Novella & Trilla, 2014), és a dir:

Aconseguir que els i les joves siguin capaços d'exigir i reivindicar formar part activa de les polítiques que els afecten directament i indirectament, fins a l'extrem que els i les joves arribin a conceptualitzar la participació com a principi, valor, dret i responsabilitat. (Soler-Masó et al., 2015, p. 211).

Així, per tal d'avançar en la participació juvenil cal que les administracions i els governs reconeixin la ciutadania dels joves: reconèixer-la en la vida quotidiana de la comunitat. Això demana promoure polítiques de participació juvenil que ampliïn les oportunitats de participació actuals de la joventut (Soler-Masó et al., 2015).

2. Experiència de participació i de no-participació

Malgrat que la definició de participació presentada a l'apartat 1 d'aquest capítol serveix com a punt de partida per pensar en l'eix central de la recerca –els contextos de participació dels joves per a la vivència de la ciutadania–; alhora, més que oferir una mirada polièdrica i àmplia de la participació, en limita les formes, estableix tipus de participació que d'alguna manera demanen visibilitzar-se en la vida pública dels joves i

s'obvien formes de participació més invisibles, menys identificables o més de l'esfera privada, si es vol.

Amb l'objectiu i la necessitat d'ampliar el marc conceptual de la participació i tenint com a eix vertebrador el terme experiència –ja que entenem que la vida, i per tant, també la participació es vehicula a través d'experiències–, em pregunto com acotar allò que vull conèixer amb més profunditat. En plantejar-me com iniciar el treball de camp, es va fer evident que la definició de participació havia quedat obsoleta. Aquest fragment del diari de camp mostra la contradicció que des del meu punt de vista hi ha en la definició de participació de l'apartat 1:

Com acotem el terme participació? Si no entenem la participació d'una manera força laxa, en un sentit molt estricte pocs joves compleixen amb el patró de participació, i de fet, ens interessen participacions d'aquest tipus, més espontànies, més indirectes. [Diari de camp, 26 de setembre de 2014]⁷

El fragment mostra que la definició presentada a l'apartat anterior no em servia. En primer lloc, perquè limitar la vivència de la ciutadania únicament a un tipus de participació era reduccionista. Em calia trobar un terme que inclogués tot tipus d'experiències. És per això que durant un cert temps vaig contemplar parlar tan sols "d'experiències". Entenia que totes les vivències que explicaven les joves participants a la recerca, més enllà d'aquella participació explícita, també configuraven la seva vivència de la ciutadania. Les relacions familiars i d'amistat, les tasques escolars, les maneres que tenien de relacionar-se amb els altres, la seva concepció dels estudis, etc., tot això, per a mi, també era substantiu per a la vivència de la ciutadania, de manera que calia redefinir el concepte de participació perquè tots aquests aspectes, que d'entrada no semblaven experiències de participació, hi poguessin tenir cabuda. Rellegint Biesta, Lawy i Kelly (2009) em vaig adonar que ells mateixos oferien una possible resposta. Per a ells, la participació és arreu. Sigui explícita o implícita, ells parlen d'experiències de participació o no-participació.

Per a Biesta et al. (2009), les experiències a través de les quals els joves viuen la ciutadania són totes, siguin a través de formes de participació explícita, o a través d'altres formes de participació, és a dir, són les pràctiques i les comunitats que constitueixen les vides dels joves les que permeten la vivència de la ciutadania (Biesta

⁷ Les cites textuais de les converses amb les joves, els correus electrònics que intercanviàvem, les respostes de les joves en retornar-me el relat que havia escrit d'elles o els fragments del diari de camp s'han conservat amb la seva forma original o fent-hi modificacions mínimes de forma. Les acotacions fetes per l'autora en aquestes cites es marquen entre claudàtors.

et al., 2009). És per això que l'objectiu de la recerca que van dur a terme aquests autors va ser conèixer com era la quotidianitat dels joves, per comprendre com impactava en la seva vivència de la ciutadania:

Young people learn democratic citizenship through their participation –or for that matter: non-participation (see below)– in the range of practices and communities that make up their lives. The main objective of our research has been to deepen understanding of the ways in which young people's participation in the communities and practices that make up their everyday lives impacts upon their citizenship learning. We have sought to understand the learning opportunities afforded by the different settings and communities that make up young people's lives, such as their family, their peers, leisure activities, paid and unpaid work, media and also, but not primarily or exclusively, formal education and training. (Biesta et al., 2009, p. 8)

Des d'aquest punt de vista, el terme *experiències de participació o de no-participació* és prou ampli, perquè acull totes aquelles vivències viscudes per part dels joves, siguin de caire participatiu més evident, tal com he descrit anteriorment, o de tipus més implícit, com ara en els cercles familiars, amb les amistats o a l'escola. Així, totes aquelles experiències en què els joves prenen part, és a dir, que formen part de la seva vida, de les seves pràctiques i comunitats, i d'alguna manera, de la quotidianitat, poden ser experiències a través de les quals viure la ciutadania. Per això poden anomenar-se experiències de participació o no-participació perquè, siguin en la forma que siguin, tenen implicacions en la vida dels joves, és a dir, formen part de la seva vida, són fets que viuen, en què participen, en què s'impliquen o de què formen part. Per tant, les experiències de participació o no-participació són arreu, en totes les pràctiques i espais que envolten els joves.

3. Els espais de participació i els contextos de vivència de la ciutadania

Un element que em sembla rellevant de destacar és que el que defineix el tipus de participació no és el tipus pròpiament, sinó l'espai on es desenvolupa. Tal com diu Apud (2001), una de les qüestions cabdals a tenir en compte quan fem referència a la participació, sobretot, la dels joves, són els espais. Per tant, allò que descriu la participació o el tipus de participació de manera preeminent és l'espai on ocorre. Apud (2001) explica que hi ha tres espais bàsics on es pot promoure i desenvolupar la participació: la família, l'escola i l'àmbit local o municipal. La família, com a element socialitzador capaç de potenciar el sentit i consciència sobre el fet de participar durant la infància i l'adolescència. L'escola, espai a través del qual els joves poden aprendre a participar i viure la democràcia. Finalment, la comunitat o àmbit local, que és on té lloc la vida quotidiana de les persones. Tots tres elements, però, també poden actuar com a restrictors de la participació.

Per la seva banda, Biesta et al. (2009) destaquen que, tot i que les oportunitats dels joves per actuar i aprendre en els diversos contextos depenen del sentit que els joves els atorguen, hi ha quatre contextos identificables per a la vivència de la ciutadania, que són: a) l'inevitable (*unavoidable*), és a dir, la família, b) l'obligatori (*compulsory*), que es concreta en l'escola, c) el voluntari (*voluntary*), que són contextos relacionats amb el lleure o el grup d'iguals, i finalment, d) el context ambigu (*ambiguous*), el qual pot comprendre's com una amalgama o combinació d'alguns contextos anteriors⁸.

Malgrat que Apud (2001) fa referència als espais on té lloc la participació i Biesta et al. (2009) parlen dels contextos per a la vivència de la ciutadania –mitjançant experiències de participació o no-participació–, ens adonem que aquests espais o contextos són els mateixos o gairebé els mateixos: la família, l'escola i l'àmbit del voluntariat⁹ (tot allò que té a veure amb el grup d'iguals, el temps de lleure) (Biesta et al., 2009, vegeu també Soler-Masó et al., 2015) o la família, l'escola i el municipi (Apud, 2001). Aquesta connexió em sembla interessant perquè mostra la coincidència amb relació als contextos o espais on té lloc la participació i permet visibilitzar que la comprensió del terme *participació* segons Apud (2001) és pròxima al concepte que Biesta et al. (2009) plantegen.

Comprendre la participació tal com ho fan aquests autors em permet obrir la participació a altres formes, més alternatives, més íntimes, més vinculades a la vida quotidiana dels joves, per exemple, en els nuclis familiars.

4. Conceptualitzant l'experiència

A mesura que avançava amb el treball vaig veure la necessitat de definir el terme *experiència*, ja que va prendre un sentit i una rellevància que inicialment no esperava; sobretot perquè em centro a conèixer els contextos i les relacions de les joves participants a la recerca a través d'exemples concrets, d'exemples que es precisen amb vivències específiques, o si es vol, en experiències identificables. Per tant, penso que és adequat parlar d'*experiències de participació* i no pas de *participació*, perquè a) és l'experiència de les joves la que genera coneixement; i b) perquè el terme *experiència* atorga concreció a la participació, mentre que el concepte *participació* –acotat a l'apartat 1– remet a una idea que no inclou la participació amb la qual també

⁸ Hi ha altres tipus de contextos que els autors no anomenen explícitament o no diferencien dels que ja descriuen perquè consideren que tindrien cabuda dins l'àmbit del lleure, com ara els mitjans de comunicació o les xarxes socials.

⁹ Biesta et al. (2009) citen quatre contextos, ja que també inclouen un quart context que anomenen *ambigu* –entenen que pot ser una combinació d'alguns dels altres tres contextos (família, escola, lleure)– faig referència als tres contextos més diferenciats.

focalitza la tesi, una participació que no té perquè ocórrer en l'espai públic, en la vida en comunitat de les joves, una participació que sovint no significa "prendre part" (Soler-Masó et al., 2015, p. 232). I és així, en termes d'experiències de participació que desenvolupo l'anàlisi de les converses amb les joves.

Contreras i Pérez de Lara (2010a, 2010b) descriuen alguns elements del concepte *experiència* i malgrat que el situen en el context educatiu i la recerca duta a terme depassa els murs de l'escola, el que expliquen és tan o més útil per comprendre i dimensionar el concepte. De fet, en certa manera, em veig reflectida en moltes de les paraules que ells apunten. Això fa que em plantegi preguntes com: podria ser que investigar l'experiència educativa abastés també altres àmbits fora del que s'entén pròpiament com a context educatiu? Pot ser que investigar l'experiència educativa pugui també incloure investigar sobre l'experiència fora de l'escola, en l'entorn familiar, o d'amics, en tant que, com a experiència, hi ha quelcom que pot ser educatiu, quelcom que impacta en nosaltres per crear una reacció, un pensar o repensar sobre allò que érem i allò que som?

A continuació estructuro l'apartat en dues parts: a la primera, desenvolupo sis aspectes sobre l'experiència des d'un punt de vista epistemològic, és a dir, com a element generador de coneixement. Per fer-ho parteixo dels arguments de Contreras i Pérez de Lara (2010a) i Contreras (2010), principalment; a la segona, descriu el terme *experiència* destacant-ne cinc característiques partint d'autors com Arendt (2005), Gadamer (2004), Dewey (1916/1995, 2004), Sennett (2009) i Contreras i Pérez de Lara (2010b).

En primer lloc, el nucli és el subjecte, atès que si situem l'experiència de les joves com l'element que crea coneixement, cal entendre que estem situant-les com a subjectes en el centre. Per tant, l'experiència i el subjecte són el focus d'aquesta recerca (Contreras & Pérez de Lara, 2010a).

En segon lloc, cal notar la desaparició de la dicotomia objecte/subjecte. Expliquen Contreras i Pérez de Lara (2010a), a partir de l'argument de Toulmin (2001), que certs canvis en el món universitari han fet repensar la manera de considerar l'experiència. És a dir, s'ha evidenciat la necessitat d'investigar sobre allò particular, singular, temporal, i alhora subjectiu i canviant de les experiències de les persones com una manera de conèixer, més enllà d'aquelles mirades més abstractes, que pretenen generalitzar o universalitzar. S'ha plantejat l'experiència com una forma diferent de conèixer, atenent a les maneres singulars, úniques, subjectives i variables per tal

d'acostar-nos a la realitat i intentar comprendre-la. Des d'aquesta mirada, centrada en l'experiència subjectiva, en els casos particulars, hi ha un acostament entre teoria i pràctica, i podem deixar de parlar de la dicotomia subjecte/objecte, atès que si l'experiència i el saber que genera és fruit d'allò que s'ha viscut i pensat, aquest saber no perd la unitat entre la vida del subjecte i la complexitat de cada situació viscuda (Contreras & Pérez de Lara, 2010a, p. 16).

És precisament aquesta mirada la que orienta aquesta tesi, ja que em centro en allò particular, únic. No hi ha divisió entre teoria i pràctica ni tampoc entre objecte i subjecte. Jo sóc subjecte de la recerca, així com les joves participants a la recerca. És a partir d'aquesta concepció que pretenc mostrar com casos aparentment similars, quatre joves d'origen familiar immigrat, en realitat, són exemples singulars, perquè el coneixement que es construeix es basa en l'experiència de cada una de les joves; són exemples basats en la vivència de cada una d'elles, però sense perdre de vista la necessitat d'explicar la complexitat de cada cas.

En tercer lloc, l'experiència educativa és arreu. Tot i que Contreras i Pérez de Lara (2010a) emmarquen les recerques des d'allò educatiu, em sembla que bé hi cap en aquesta descripció que ells apunten allò educatiu de l'àmbit familiar, o d'amistats, ja que les seves paraules també hi remet. Els autors fan referència a reflexionar sobre allò que vivim, per tant, allò que les joves protagonistes de la recerca viuen, i el significat que per a elles té, preguntant-nos alhora què els aporta i com els impacta. En els fons, doncs, es tracta d'interrogar-nos per quelcom que té a veure amb el fet educatiu, en tant que procés que genera algun tipus de reacció en nosaltres –cosa que al mateix temps és difícil d'identificar i de concretar, tal com els mateixos autors afirmen i jo mateixa i les joves vam adonar-nos-en, en parlar dels aprenentatges, d'allò que la família transmet, o s'aprèn en família, o amb els amics:

Queremos buscar en lo que no se muestra fácilmente, en lo que apela a la memoria, a lo que deja huella, a la reconstrucción y a la recuperación de lo subjetivamente valioso, al sentido de lo vivido, más que al significado de los datos. Y hacerlo también en lo que nos desestabiliza, en lo que nos desconcierta, en lo que nos duele. En definitiva, en lo que acompaña al vivir, permitiéndole significación propia, preguntándose en todo ello por lo educativo, algo incierto, escurridizo y siempre, de un modo u otro, personal: arraigado en personas concretas. (Contreras & Pérez de Lara, 2010a, p. 17)

En quart lloc, destaquen l'educació com a trobada entre persones (Contreras & Pérez de Lara, 2010a), atès que l'educació té a veure amb una experiència personal, per tant, amb relacions interpersonals. Des d'aquest punt de vista de les relacions, també trobo un altre vincle amb el que he explicat anteriorment: en parlar de la vivència de la ciutadania, he mencionat els contextos, però també les relacions que hi tenen lloc, tal

com també ho fan Contreras i Pérez de Lara. I no tan sols això: que els autors al·ludeixin a la paraula “educadores” (2010a, p. 18) per referir-se a les persones que eduquen, em sembla significatiu per evidenciar que la persona educadora és tota aquella que, d’alguna manera, educa, sigui mestre, professor, pare, mare, germana, germà, avi o àvia.

En cinquè lloc, Contreras (2010) descriu l’experiència com a eina de transformació. Per bé que el llibre parteix d’investigar l’experiència educativa, l’afirmació que “podríamos decir que toda experiencia es formativa, al conducir a una transformación de sí” (Contreras, 2010, p. 241) permet comprendre que les experiències dels joves són també educatives o formatives, provinguin de l’àmbit que provinguin, i que alhora aquestes els provoquen una transformació, permeten que els joves visquin algun tipus de canvi i reflexionin sobre les seves vivències, per exemple. Certament, aquesta és una de les observacions que algunes de les joves participants a la recerca feien en preguntar-los quin era el sentit que atorgaven a les nostres converses: la reflexió, recuperar experiències per reflexionar-hi i interpretar-les des d’una mirada nova.

Per últim, fan èmfasi en comprendre el sentit de les experiències que les persones narren. La tesi coincideix a buscar el sentit de les experiències (Contreras & Pérez de Lara, 2010a) o les vivències que tenen lloc en les relacions educatives, sigui en el nucli familiar, a l’escola o en el temps de lleure, per comprendre com les noies viuen la ciutadania, així com evidenciar la dificultat de donar sentit a les experiències que les joves expliquen, i com explicar-les essent fidel a les paraules de les participants. En paraules de Contreras i Pérez de Lara (2010a, p. 18):

Sus autoras y autores, al participar de esta preocupación por rescatar el sentido de la experiencia en las prácticas educativas, o en las vivencias subjetivas de quienes participan de las relaciones educativas, nos muestran la forma en la que la investigación mira a estas realidades, se interroga junto con ellas, atraviesa las dificultades, trata de encontrar las formas de mantener la relación entre el sentido de la experiencia vívida y la forma de dar cuenta de ella.

Amb referència a la definició del terme, podem dir, en primer lloc, que l’experiència és la que ens obliga a pensar, “la que nos imprime la necesidad de repensar” (Contreras & Pérez de Lara, 2010b, p. 21). Parlar d’experiència o d’experiències té sentit perquè, precisament, l’experiència, tal com diuen Contreras i Pérez de Lara (2010b) permet tornar a pensar, pensar de nou allò viscut. En paraules de Hannah Arendt (2005, p. 37), “yo no creo que sea posible ningún curso de pensamiento sin experiencia personal. Todo pensar es un repensar, un repensar las cosas, ¿no?”. Referir-me a experiències (de participació), doncs, és adequat en tant que les joves protagonistes

de la tesi recuperen o recorden fets que ja han viscut i hi reflexionen, tornen a vivències prèvies a la nostra trobada i reflexionen sobre aquestes situacions viscudes.

En segon lloc, l'experiència és l'origen i el camí de la investigació (Contreras & Pérez de Lara, 2010b, p. 21). Des del punt de vista de Contreras i Pérez de Lara, parar-se a pensar en l'experiència té sentit perquè és el punt de partida i alhora el camí per investigar, és el que guia la investigació, tenint en compte que investigar vol dir pensar, reflexionar. Parlar d'experiències pren sentit en aquesta investigació perquè l'experiència és l'origen de la recerca (Contreras & Pérez de Lara, 2010b), les experiències de les joves són l'origen de la recerca, i el que la fa avançar. És a dir, són les experiències de participació de les joves les que permeten reflexionar sobre allò que investiguem –la vivència de la ciutadania.

En tercer lloc, l'experiència té a veure amb allò inesperat (Contreras & Pérez de Lara, 2010b, p. 25), amb un esdeveniment sobre el qual ningú té control (Gadamer, 2004, p. 347), parlem d'experiència per referir-nos a un fet que no pot estar sotmès a cap control ni ser producte de cap pla (Contreras & Pérez de Lara, 2010b, p. 25). Penso que les definicions que Contreras i Pérez de Lara i Gadamer donen del terme encaixen amb el sentit amb què jo el comprenc en aquest treball de tesi. Precisament, el que he fet amb les joves participants a la recerca ha estat pensar o recuperar experiències prèvies, parlar sobre experiències ja viscudes, per repensar-les, potser fins i tot donar-los uns sentits que fins aleshores no tenien. De fet, algunes experiències no s'han considerat com a tals, fins que les joves no les han repensat, fins que no han reflexionat sobre les mateixes. Així doncs, s'acullen o s'interpreten les experiències des de la novetat, des de pensar-les com quelcom nou (Contreras & Pérez de Lara, 2010b). Tal com els autors diuen, l'experiència apareix d'imprevist, sense esperar-la, i és precisament quan hi reflexionem, quan repensem allò viscut, que cobra sentit l'experiència.

A¹⁰: i per què? I què diries que t'ha aportat?

S: doncs bueno cada un dels deures que m'has fet fer, no m'ho pensava però quan començava a fer-ho ja em feia reflexionar sobre coses que potser no havia pensat i perquè és una experiència que potser no tornaré ni a tenir ni, bueno; i és això sobretot perquè he reflexionat, coses que no li donava importància doncs alhora de que tu m'has demanat hi he reflexionat.

[Conversa amb la Sarah¹¹, p. 27, trobada 5]

¹⁰ A la conversa, A significa *Alba* (la investigadora) i S, *Sarah* (la jove participant a la recerca).

¹¹ Tots els noms propis de persones i els noms de localitats vinculats a les joves participants a la recerca són pseudònims per tal de preservar el seu anonimat.

En quart lloc, l'experiència és activitat i passivitat. D'una banda, l'experiència és quelcom que un viu, que l'afecta, que l'influeix. De l'altra, pel mateix fet que és quelcom que un viu, és quelcom en què un és subjecte actiu, en tant que és qui viu aquella situació. Dit d'una altra manera, l'experiència conté un element actiu i un element passiu al mateix temps (Dewey, 1916/1995): activitat, en tant que fem, o experimentem, i passivitat, en tant que patim, o reflexionem:

Por el lado activo, la experiencia es *ensayar* un sentido que se manifiesta en el término conexo "experimento". En el lado pasivo es *sufrir* o *padecer*. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar. (Dewey, 1916/1995, p. 124, èmfasis en l'original)

La visió de Dewey de l'experiència té a veure amb el fet que primer, com a subjectes, hem d'emprendre alguna acció, i després aquesta acció té efectes sobre nosaltres. Aprendre mitjançant l'experiència significa vincular el passat amb el futur, és a dir, establir un vincle entre allò que fem a les coses i allò que patim o gaudim en relació amb les coses (Dewey, 1916/1995, p. 125). Tal com diu Dewey: "Toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseamos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes" (2004, p. 79).

Per tant, quan fem les coses, les assagem, les experimentem i quan hi reflexionem, aprenem d'això i som capaços d'establir connexions (Dewey, 1916/1995), de comprendre des d'una visió més global. Són les experiències les que permeten fer connexions i les que, encara que no ho vulguem, influeixen en les nostres experiències futures, atès que "toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después" (Dewey, 2004, p. 79). Així, partint de Dewey (2004) sabem que hi ha experiències antieducatives que afecten les experiències posteriors de la persona, per exemple, poden produir falta de sensibilitat; alhora, però, també hi ha experiències educatives basades en la curiositat i que enforteixen la iniciativa d'aquell qui les viu. Dewey (2004) explica que cal entendre que cada experiència és una "força en moviment", i per tant, només podrem entendre el seu valor tenint en compte cap a quina direcció mou l'individu, "su valor solo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que mueve" (2004, p. 81).

Sennett (2009) també explica el terme experiència i convergeix en la idea que aprendre mitjançant l'experiència té a veure amb aquest anar i venir (Dewey, 1916/1995), aquest repensar el que fem i reflexionar sobre allò experimentat. Sennett (2009) posa com a mostra el fet d'aprendre a tocar el violoncel com a evidència per significar el terme. Per a ell, l'experiència té a veure amb el fet d'assajar i repetir

accions, veient on són els errors, per corregir-los i per tant, aprendre a mesura que s'erra i arran d'errar, extreure'n l'aprenentatge per fer-ho bé o millor. És a dir, poder repetir més d'un cop una acció i adonar-nos d'on és l'error és font d'aprenentatge i d'experiència.

Per tant, l'experiència té a veure amb quelcom que també és físic, i això permet relacionar-ho amb accions que tenen a veure amb els sentits, com percebre o sentir (Contreras & Pérez de Lara, 2010b). Contreras i Pérez de Lara (2010b) apunten que el que Sennett proposa permet reflexionar sobre la mateixa experiència, és a dir, conscientment, pensar en l'experiència que es duu a terme i dotar-la de sentit, si es vol.

En efecte, Dewey i Sennett posen l'accent en punts diferents de l'experiència, mentre que pel primer, l'experiència té més a veure amb extreure contingut de l'entorn per comprendre com és; per al segon, no és només això, sinó que aquesta experiència explica també com és un mateix, com a músic, per exemple, seguint el fil d'aprendre a tocar el violoncel, és a dir, en Sennett apareix més la idea de receptivitat, d'estar atent a la pròpia activitat com a element d'aprenentatge (Contreras & Pérez de Lara, 2010b).

En canvi, tots dos autors destaquen les idees d'activitat i passivitat simultànies. Així, al mateix temps que hi ha la idea d'experiència com a element passiu que influeix d'alguna manera en nosaltres, que ens afecta o transforma, alhora, hi ha un element actiu, en la mesura que l'experiència és quelcom que ens pot passar, que podem viure, en què podem influir. Per tant, les experiències de les joves participants a la recerca també tenen aquest doble camí. El de l'activitat, perquè és quelcom que viuen, que experimenten, i alhora, el de la passivitat, perquè és quelcom que les impacta, que genera en elles un efecte i per tant, com a tal, pot ser objecte de reflexió, de repensar l'experiència, de significar-la. Tal com dèiem, l'experiència permet tornar-hi, pensar-hi, repensar-la, ressignificar-la. I és precisament això el que perseguien les converses amb les joves, recuperar experiències, parlar-ne, per atorgar-los sentit, o si més no, interrogar-se quin sentit tenien.

Per últim, l'experiència sempre està mediatitzada per la relació que establím amb els altres i per tant també el coneixement que es crea a través d'aquesta interacció. Tal com diuen Contreras i Pérez de Lara (2010b, p. 30):

La experiencia del tú es pues siempre la experiencia de mi relación contigo. Esa relación, que es a la vez una relación de autoconocimiento, y de conocimiento de la relación en sí, es siempre también posibilidad de conocer e imposibilidad de conocer del todo; es, por

tanto, la imposibilidad de convertir la propia experiencia de la relación y del otro, en un saber que la colme.

Així, si bé tota experiència és personal, al mateix temps, tota experiència té relació amb quelcom que ens vincula amb els altres (Contreras & Pérez de Lara, 2010b). Tal com diuen Arendt (1998) i Biesta (2006), la presència al món del subjecte no es pot entendre si no és en societat, si no és, en relació amb els altres. D'aquesta manera les experiències, en aquest cas, de les joves participants a la recerca, els permeten conèixer-se més a elles mateixes, tot pensant-les o repensant-les, però alhora, tenen limitacions, en tant que són experiències que remetent a relacions amb els altres, i per tant, conèixer-les, està mediat per interpretacions d'altres subjectes. Per tant, el saber que aporten és limitat atès que és el saber que per a *elles* representa, però no el que representa per a altres implicats també en tals experiències.

5. La relació educativa i les relacions amb els sabers

En explicar com comprenc el significat del terme *experiència*, apareix un concepte del qual se'n desprenen diverses preguntes. Què és la *relació educativa*? En què es basa? Què significa aprendre? Quina relació s'estableix amb els aprenentatges o quins significats se'ls atorguen? Crec que val la pena parar-hi esment tenint present que les experiències tenen a veure amb les relacions –educatives– que les persones estableixen, i alhora, que de les experiències en poden derivar aprenentatges. Per això, a continuació desenvolupo com comprenc la *relació educativa* partint de la proposta de Biesta (2006); i explico quins elements influeixen en l'aprenentatge i quines relacions s'hi estableixen dialogant amb la visió de Charlot (2007).

Biesta (2006)¹² defineix la relació educativa des de tres eixos interrelacionats, que són la *confiança, sense fonament o amb risc*, la *violència transcendental*, i la *responsabilitat sense coneixement*. Tots tres eixos coincideixen amb el que suposa viure relacions educatives, siguin fora o dins l'escola.

En primer lloc, per encetar una relació educativa, cal la voluntat d'un aprenent d'aprendre alguna cosa, és a dir, de dipositar la confiança en algun tipus d'aprenentatge per aprendre quelcom, cal un compromís amb l'aprenentatge. Però aquest compromís que l'aprenent assumeix amb tal aprenentatge, probablement, li proporcionarà coneixements que no esperava aprendre, o fins i tot, potser, no aprendrà allò que esperava aprendre, o aprendrà quelcom que l'aprenent no s'hauria

¹² La reflexió que segueix a continuació es fonamenta en el llibre *Beyond learning: democratic education for a human future* de Biesta (2006), concretament, les pàgines 24-31.

imaginat voler conèixer. Per tot això, la relació educativa implica la confiança en l'aprenentatge, però no sense l'assumpció de risc, risc en la mesura que aprendrem alguna cosa que no volíem aprendre, o que haurem d'aprendre alguna cosa que no desitjàvem, o que aquest aprenentatge, essent un element extern que impacta en nosaltres, ens farà canviar la nostra manera de pensar, o de ser, cosa que no deixa de ser, doncs, un risc. Un risc que l'aprenent assumeix des del moment que es compromet a aprendre alguna cosa. És per això que diem que la relació educativa parteix d'una confiança cega, sense fonament, o el que és el mateix, amb risc.

El segon eix, connectat amb el primer té a veure amb el que Biesta (2006) anomena *violència transcendental*. L'aprenentatge té a veure amb incorporar quelcom, alguna cosa que no existia i que, com a resultat de l'aprenentatge, l'aprenent ho aprèn. Malgrat això, l'aprenentatge també es pot traduir com una resposta (*response*). En comptes d'entendre-ho com quelcom que es posseeix, podem interpretar-ho com una reacció a allò que s'aprèn. De fet, tal com afirma Biesta (2006), comprendre l'educació o l'aprenentatge com a resposta (com a reacció a allò que aprenem i, per tant, ens afecta, ens molesta, potser, ens repta, o ens fa feliços) és des del punt de vista educatiu el més significatiu. Des d'aquesta concepció, s'entén que l'aprenentatge no es basa en la possessió o transmissió de conceptes o coneixements, sinó que és quelcom inherent a la persona, un procés subjectiu i personal, que té a veure amb la individualitat, amb la persona, i per tant, amb el que Biesta anomena "coming into the world" (2006, p. 27): la nostra presència al món com a ésser únics i singulars.

Aquesta presència o aquest esdevenir al món no és una acció individual, sinó que és una acció social, en relació amb altres persones, diferents a nosaltres: "Coming into the world is definitely *not* about self-expression. (...). It is about responding to and therefore also being responsible for what and who is other" (Biesta, 2006, p. 28). Així, tal com afirma Biesta, els educadors han d'oferir les oportunitats als estudiants d'esdevenir en el món i per tant d'interrogar-se sobre qüestions transcendents com què penso d'això, des d'on em situo, o com caldria o hauria de respondre a tal cosa. És per aquest motiu, per aquesta necessitat d'interrogar-se intrínseca al fet educatiu, que Biesta argumenta que la relació educativa implica la *violència* de la sobirania (*sovereignty*) del subjecte, perquè és quelcom que impacta en ell i que li fa plantejar qüestions, de tipus *transcendental*, és a dir, que poden arribar a transformar, impactar en els estudiants.

Per tant, si és això el que defineix la relació educativa, Biesta (2006, p. 30) afegeix que és evident la *responsabilitat* que tenen els educadors envers els educands:

If education is about creating opportunities for students to come into the world, and if it is about asking the difficult questions that make this possible, then it becomes clear that the first responsibility of the educator is a responsibility for the *subjectivity* of the student, for that which allows the students to be a unique, singular being. (èmfasi en l'original)

Així, tenint en compte la responsabilitat que els educadors assumeixen pel que fa als estudiants, cal tenir present que aquesta responsabilitat no es pot calcular, ja que no podem saber què passarà en un futur als nostres estudiants, arran de la relació educativa que s'ha establert. Per tant, la relació educativa implica responsabilitat sense coneixement, és a dir, no podem saber què implicarà o suposarà aquesta responsabilitat que hem assumit o pres en tal educand: "It rather belongs to the very structure of responsibility that we do not know what we take responsibility for –if *taking* is the right word in the first place." (Biesta, 2006, p. 30, èmfasi en l'original)

És d'aquesta forma, partint de la descripció que fa Biesta (2006) de la relació educativa, articulada a partir d'aquests tres eixos –confiança amb risc, violència transcendental i responsabilitat sense coneixement– que comprenc les relacions educatives que els joves estableixen. Certament, aquestes relacions educatives, més enllà d'evidenciar-se en els seus contextos escolars, també es fan paleses en l'àmbit familiar o, fins i tot, en l'àmbit del lleure, ja que tota voluntat d'aprenentatge, sigui quina sigui la font, implicarà una confiança i alhora un risc en la mesura que allò que s'aprendrà o potser no s'aprendrà, possiblement, generarà un impacte, o resposta o violència en la persona i al mateix temps, l'educador, present en aquesta relació educativa assumirà –si és que ho podem dir així (Biesta, 2006)– la responsabilitat d'haver transmès cert coneixement sense poder saber l'impacte que crearà en la persona aprenent.

Quan, doncs, a través de la relació educativa, s'aprèn? De què depèn que les experiències esdevinguin aprenentatges? Tal com sabem, no totes les experiències són educatives, algunes també són antieducatives (Dewey, 2004). Explica Charlot (2007) que la relació pedagògica està influenciada no tan sols per les persones que participen de tal situació, sinó també pel lloc i el moment en què ocorre:

Se aprende porque se tienen *ocasiones* de aprender, en un momento en que se está más o menos disponible para captar esas ocasiones; pero a veces la ocasión no se presenta: aprender es entonces una *obligación* (o una oportunidad que se ha dejado pasar). (Charlot, 2007, pp. 110-111, èmfasi en l'original)

És a dir, perquè hi pugui haver aprenentatge cal tenir l'ocasió d'aprendre, cal estar disponible i disposat a aprendre (Charlot, 2007). És des d'aquest punt de vista que Zavala (2007), a través d'un exemple, ja ens alerta que aprendre no es relaciona

únicament amb un contingut, sinó amb altres dimensions del saber, com la identitat d'aquell que aprèn:

Un estudiante (...) tal vez no quiera vincularse con un saber para cuya posesión no puede construir absolutamente ningún sentido, o no quiera hacerlo para no tener que hacer algo que pone en evidencia lo que no es, para no tener que abandonar lo que lo hace sentir seguro... porque la relación con el saber es también una relación identitaria. (Zavala, 2007, pp. 13-14)

Per tant, és necessari comprendre la relació amb l'aprenentatge des de diverses dimensions. Charlot (2007)¹³ ens parla de la relació epistèmica amb el saber, la relació identitària i la relació social. La primera té a veure amb el propi contingut, "ponerse cosas en la cabeza" (Charlot, 2007, p. 112), adquirir sabers-objectes, que podem identificar de manera més o menys precisa. Aprendre també pot voler dir dominar una activitat, saber fer una cosa, per exemple, saber nedar, saber anar en bicicleta; i alhora, també pot significar aprendre a ser solidari, responsable, pacient, a mentir, a barallar-se, a ajudar els altres. Des d'aquest punt de vista, aprendre no vol dir dominar una activitat, sinó una relació: una relació amb un mateix i amb els altres, cosa que fa que l'aprenentatge, en aquest cas, no es pugui destriar de la mateixa relació.

La segona dimensió és la que Charlot (2007, p. 117) anomena relació identitària:

Aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los otros.

Aprendre, sigui en la forma que sigui, depèn també de la construcció que fa el subjecte d'ell mateix, de la seva pròpia concepció; aprendre ha de tenir sentit per aquell qui aprèn segons la visió que té d'ell mateix. Segons explica Zavala (2007) a través de l'exemple potser per a un estudiant no tindrà sentit aprendre alguna cosa, perquè considerarà que tal aprenentatge no coincideix amb la seva manera de ser, o senzillament perquè el fa sentir insegur. Des d'aquesta perspectiva, cal preguntar-nos, doncs, quin és el sentit que els joves atorguen a les seves experiències vinculades a l'exercici de la democràcia: té sentit per a ells aprendre què vol dir ser ciutadà? Tal com diu Zavala (2007), cal no oblidar que darrere de tot aprenentatge hi ha una necessitat o un desig d'aprendre.

Aprendre, però, no només depèn de la relació amb un mateix, sinó de la relació que s'estableix amb l'altre. Charlot (2007) explica que sovint els alumnes narren experiències en què gaudeixen molt d'una assignatura, mentre que en d'altres, això no

¹³ La reflexió que segueix a continuació es basa en el llibre *La relación con el saber. Elementos para una teoría* de Charlot (2007), concretament, en les pàgines 107-121.

és així. La clau per entendre unes i altres situacions és la relació que l'alumne estableix, en aquest cas, amb el docent. Per tant, la relació amb l'aprenentatge des de la dimensió identitària té a veure amb un mateix i en relació amb l'altre, amb la persona o persones amb qui s'estableix la relació d'ensenyament-aprenentatge.

Quant a la tercera dimensió, la social, Charlot (2007) argumenta que cal comprendre-la entrelaçada a les dues anteriors. És a dir, no és una dimensió independent, sinó connectada a la resta. Dit d'una altra manera, no existeix per una banda la identitat del subjecte i per l'altra la seva vessant social, sinó que són inseparables (p. 120). En aquest sentit podem apuntar alguns motius pels quals alguns joves es mostren contraris a aprendre o tenen actituds negatives davant l'aprenentatge: perquè no s'hi senten identificats i/o perquè des del punt de vista social no els resulta interessant o convenient mostrar interès per aprendre. I a la inversa: que altres joves es mostrin interessats en aprendre alguna cosa pot ser perquè és significatiu per a ells des del punt de vista identitàri, en com es perceben a ells mateixos, però també a nivell de grup, qui són aquells que formen part del seu cercle social. Charlot (2007) alerta que cal no concebre la dimensió social des d'un punt de vista determinista, és a dir, que l'aspecte social no condiciona l'aprenentatge, sinó que "la identidad social induce preferencias en cuanto a las figuras del aprender pero el interés por tal o cual figura del aprender contribuye a la construcción de la identidad" (p. 120).

Així, des de la perspectiva de Charlot (2007) podem preguntar-nos: són significatius per a les joves protagonistes d'aquesta recerca els aprenentatges vinculats a la democràcia i la ciutadania des del punt de vista identitàri i social (Charlot, 2007)? Quines són les seves reflexions en aquest sentit?

6. Experiències, contextos, relacions (educatives) i sabers

En resum, les experiències de participació o no-participació esdevenen en tots els espais o contextos. Alhora, en els contextos, o en la majoria, hi tenen lloc relacions interpersonals que són les que configuren com es viuen aquests contextos. Per exemple, les relacions d'amistat, més o menys àmplies d'un jove, configuren el seu context de lleure, i fins i tot, potser el seu context escolar.

Si diem doncs que les experiències de participació o no-participació són en tots els contextos, i que són les relacions les que mediatitzen aquests contextos, entendrem que les relacions interpersonals siguin claus per a comprendre les experiències dels joves. Alhora, si tota experiència que es viu té a veure amb relacions interpersonals i

afirmem que, *per se*, tota experiència pot ser formativa (Contreras, 2010), comprendrem que tota experiència tingui a veure amb relacions que en alguna forma són educatives, entenent educatives, des d'un punt de vista ampli i divers: relacions educatives amb la família, amb els amics, amb el professorat; encara que aquestes relacions, a ulls dels joves no siguin vistes així, si més no, algunes, com les que poden tenir amb els seus amics i amigues.

Al mateix temps, si tota experiència es pot vincular amb un saber o un aprenentatge, cal entendre quines relacions (Charlot, 2007) estableixen els joves amb els sabers vinculats a la vivència de la democràcia i la ciutadania. És, precisament, sobre democràcia i ciutadania en què se centra el proper capítol.

Capítol 2. Aprenentatge democràtic i ciutadania

Aquest capítol és un recorregut per un dels eixos de la pregunta de recerca: la vivència de la ciutadania. En primer lloc, diferencio entre la concepció que plantejo entorn a l'aprenentatge de la democràcia i l'aprenentatge de la ciutadania. En segon lloc, atesa la importància del context escolar per a l'aprenentatge de la ciutadania, descriu què entenc per democràcia i democràcia escolar i alhora les diferents maneres que alguns autors proposen per vehicular-la als centres educatius. A continuació explico el vincle entre el terme *aprenentatge democràtic* i *ciutadania* i passo a definir el concepte ciutadania segons diverses accepcions situant-me en el de ciutadania-com-a-pràctica. Seguidament, argumento quins dilemes planteja el concepte hegemònic de ciutadania, entès com a ciutadania-com-a-resultat (Biesta et al., 2009; Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006) i desenvolupo la idea de ciutadania-com-a-pràctica (Biesta et al., 2009; Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006), amb la voluntat de constatar que la vivència de la ciutadania és arreu, tant al context escolar, com al familiar i de lleure. Finalment, i partint de la ciutadania-com-a-pràctica com quelcom que té lloc en l'acció i amb la interacció amb els altres, explico què significa ser subjecte democràtic i què significa poder exercir la ciutadania, partint de la proposta de Biesta (2006). Com a tancament del capítol, plantejo quin dilema pot suposar aquesta concepció de ciutadania i quines possibles solucions hi veig partint dels arguments del mateix Biesta (2011, 2016).

1. Aprenentatge democràtic i aprenentatge de la ciutadania

En referir-nos a la vivència o l'aprenentatge de la democràcia, alguns autors parlen de cultivar l'experiència democràtica (Edelstein, 2011), d'altres, d'aprenentatge cívica ("civic learning"), d'aprenentatge de la ciutadania ("citizenship learning"), d'aprenentatge democràtic ("democratic learning"), d'aprenentatge democràtic de la ciutadania ("to learn democratic citizenship") o d'aprendre democràcia ("learning democracy") (Biesta, 2011; Biesta et al., 2009; Biesta i Lawy, 2006; Lawy i Biesta, 2006). Alguns usen aquests termes per referir-se al marc escolar (Edelstein, 2011), i d'altres ho exporten a tots els contextos educatius, siguin formals, no formals o informals (Biesta, 2011; Biesta et al., 2009; Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006). El que vull posar de manifest és que sovint les paraules *aprenentatge democràtic* i *aprenentatge de la ciutadania* –i les seves variants– s'usen com a termes equivalents. Això no significa que democràcia i ciutadania signifiquin el mateix, tal com el lector comprovarà, però sí que en utilitzar les paraules *democràcia* i *ciutadania* com a complements del nom *aprenentatge*, sovint, denoten significats similars. És per això que en alguns fragments uso indistintament l'expressió *aprenentatge de la ciutadania* o *aprenentatge de la democràcia* per referir-me a l'aprenentatge dels joves pel que fa a l'exercici de la seva ciutadania o a la participació que duen a terme en un sistema democràtic –per exemple, el que té lloc a l'escola. O de manera més general, per referir-me com la persona va incorporant la noció de ciutadania democràtica en el seu ser (Parareda-Pallarès, Simó-Gil, Domingo-Peñafigiel, & Soler-Mata, 2016).

2. Democràcia i democràcia escolar

En aquest apartat presento què s'entén per democràcia escolar segons diversos autors, partint del concepte democràcia, i alhora presento diverses propostes teòriques per vehicular-la a nivell pràctic, entenent que el context escolar és un dels àmbits a través dels quals els joves tenen oportunitats per aprendre ciutadania i democràcia.

Per explicar l'origen de la paraula *democràcia* em remeto a les diverses declaracions de drets humans. És a dir, el terme *democràcia* va anar adquirint noves dimensions en la mesura que les diverses declaracions de drets humans es van anar succeint al llarg dels anys. En la primera declaració de drets humans, la Declaració dels Drets de l'Home i el Ciutadà de 1789 (Assemblea Nacional Constituent, 1789) i la Carta dels Drets dels Estats Units de 1791 (Congrés dels Estats Units, 1791), només es recullen aquells drets pertanyents a l'àmbit de la governança, és a dir, aquells que fan referència a la participació en la vida pública de la persona. Més endavant, es va veure

que aquests no eren suficients per garantir la convivència en comunitat de tots els membres. Així, la Declaració Universal dels Drets Humans de 1948 (Nacions Unides, 1948) recull drets de caire social, econòmic i cultural, aquells mitjançant els quals es garanteix l'harmonia i la convivència dels membres en comunitat. És a dir, aquelles condicions necessàries per poder habitar un territori, perquè hi pugui haver vida. D'aquests drets se'n dedueix el terme *habitança*. Finalment, als anys 80 del segle XX es va incorporar una nova declaració de drets, aquella referent al reconeixement i respecte de i cap a l'altre. En aquesta declaració hi tenen cabuda drets com l'autodeterminació, la pau, el dret a un medi sostenible, etc. A aquesta última declaració hi associem el terme *alteritat*.

Expliquen Feu, Serra, Canimas, Lázaro i Simó (2017) que Karel Vasak (1977) va sistematitzar els drets humans en tres generacions. Els de primera generació (civils i polítics), els de segona generació (econòmics, socials i culturals) i els de tercera generació (solidaris). Els primers es basen en el dret d'oposar-se a l'Estat; els segons en el dret d'exigir a l'Estat; i els tercers, en la necessitat del reconeixement de l'altre.

Així doncs, és amb relació a les diverses declaracions de drets humans que els investigadors de *Demoskole* teixim el concepte *democràcia*, el qual s'explica des de quatre dimensions: la governança, amb referència a les estructures de participació; l'habitança, és a dir, aquelles condicions mínimes necessàries perquè hi pugui haver benestar i qualitat de vida; l'alteritat, basada en el respecte i reconeixement de l'altre; i una última dimensió transversal a les anteriors, anomenada *ethos*, entesa com els valors, les virtuts i els caràcters que necessàriament han de regir les dimensions anteriors (Feu et al., 2017).

Partint d'aquestes quatre dimensions del concepte democràcia expliquem el terme *democràcia escolar*. Parlar de democràcia escolar fa referència a la participació als processos de presa de decisions, és a dir, la *governança*. Ara bé, aquesta participació no és possible si no hi ha les condicions necessàries perquè les persones es trobin còmodes, siguin tractades de manera justa i se sentin capacitades per fer sentir les seves opinions en tots aquells espais col·lectius de l'escola. Aquestes condicions les anomenem *habitança*. Cal també incorporar una visió positiva de l'altre, dignificant i reconeixent qualsevol tipus de diversitat, és a dir, perquè una democràcia pugui ésser completa cal tenir present l'*alteritat*. Finalment, cal que aquestes tres dimensions, governança, habitança i alteritat s'articulin a través de l'*éthos*, és a dir, aquells valors i virtuts de caire humanista. Per tant, perquè la democràcia a l'escola pugui existir, és important que aquests valors impregnin les relacions i la cultura escolar (Feu, Prieto, &

Simó, 2016; Parareda-Pallarès et al., 2016). Al mateix temps, una democràcia –en aquest cas, als centres educatius– és un procés participatiu en què intervenen diversos agents i als quals es dona veu i capacitat per debatre a tots ells: alumnes, mestres i/o professors, personal d'administració, famílies, i altres membres de la comunitat educativa (Feu et al., 2016).

A continuació exposo altres definicions que alguns autors han donat de democràcia escolar per tal de posar-les en relació amb la proposta anterior.

Bernstein (1990) explica algunes de les condicions necessàries perquè la democràcia tingui lloc a l'escola. Segons aquest autor, famílies i alumnes han de sentir que tenen una aposta per l'escola i han de confiar que l'escola, al seu torn, realitzarà o millorarà aquesta aposta. És per això que argumenta que cal que hi hagi tres drets institucionalitzats i alhora entrelaçats entre sí. D'una banda, el dret al creixement individual, o sigui, a la possibilitat d'experimentar els límits (socials, intel·lectuals, personals); de l'altra, el dret a ser inclòs socialment, intel·lectual i personal; i finalment, el dret a la participació, és a dir, a participar en procediments mitjançant es construeix, manté o transforma allò que ja existeix. Si bé Bernstein ho explica de forma diferent que els investigadors de *Demoskole*, també divideix la democràcia en tres drets, de la mateixa manera que ho fem nosaltres en dimensions. Així, el dret al creixement individual podria equivaldre a l'habitança; el dret a ser inclòs, a l'alteritat; i el dret a la participació, a la governança. En aquest paral·lisme entre el plantejament de Bernstein (1990) i el dels investigadors de *Demoskole* entenem que l'ethos s'inclou com a dimensió transversal a les altres.

Segons Apple i Beane (1997), per poder parlar d'escola democràtica cal que s'estableixin els fonaments de la vida democràtica de l'escola. És a dir, les preocupacions cabdals de les escoles democràtiques han de ser: a) lliure circulació d'idees; b) fe en la capacitat individual i col·lectiva de les persones per resoldre problemes; c) ús de la reflexió crítica i l'anàlisi per valorar idees, problemes i polítiques; d) preocupació pel benestar dels altres i el bé comú; e) preocupació per la dignitat i els drets de tots els individus i les minories; f) comprensió que la democràcia no és un ideal a perseguir sinó un conjunt de valors que cal viure i han de guiar la nostra vida com a poble; i g) l'organització d'institucions socials per promoure i ampliar la forma de vida democràtica. (p. 21). Afegeixen, seguint les idees de Dewey (1916/1995), que si el que es pretén és viure en un sistema democràtic, cal que les persones tinguin l'oportunitat d'aprendre el que aquesta forma de vida significa i

comprendre com es pot practicar. Des d'aquesta perspectiva s'emfasitza la necessitat de viure la democràcia a l'escola.

Apple i Beane (1997) entenen que les escoles democràtiques es preocupen, d'una banda, per crear estructures i processos democràtics mitjançant els quals es configuri la vida de l'escola, i de l'altra, per articular la democràcia a través del currículum per tal que aquest aportí experiències democràtiques als joves. Aquestes estructures i processos poden adoptar diverses formules, com ara comitès escolars, consells d'escola i altres grups de presa de decisions en què professors i alumnes hi participen. Al mateix temps que es faciliten aquestes estructures, cal desenvolupar un currículum democràtic juntament amb els joves. Això significa donar veu a les diverses opinions, és a dir, crear espais en què els professors facilitin que els joves creïn i articulin el seu propi discurs i visió, havent comparat varies opinions i perspectives. Un currículum democràtic parteix de la idea que el coneixement es construeix socialment, i per tant, amb persones diferents; al mateix temps, aquests autors consideren que és necessari encoratjar els joves a qüestionar allò que els professors els expliquen o donen per fet, per tal que siguin crítics amb la informació i no donin res per sabut.

Malgrat que els investigadors de *Demoskole* no expliquem exactament en aquests termes la democràcia, és cert que en l'enumeració que Apple i Beane (1997) fan de les condicions perquè hi pugui haver democràcia hi reconeixem la dimensió de la governança, sobretot, quan al·ludeixen a la creació d'institucions, però també les altres dimensions, com l'alteritat, en referir-se al respecte cap als altres; l'habitança en parlar del benestar de les persones i del bé comú; i alhora, en el seu discurs hi identifiquem els valors, en mencionar la lliure circulació d'idees, la reflexió crítica o el respecte. Més enllà de la manera d'expressar-ho d'uns i altres, coincidim plenament amb la idea que ells exposen, basant-se en Dewey (1916/1995), que la democràcia a l'escola ha de traduir-se en una manera de viure ("un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente", p. 82), és a dir, que cal que infants i joves, docents i famílies visquin de manera democràtica a l'escola per aprendre què significa viure així i com aquest ideal democràtic es materialitza a la institució escolar.

Escudero (2006) argumenta que, perquè una escola pugui ésser considerada democràtica, ha de regir-se per l'ètica de la justícia, l'ètica de la crítica, l'ètica professional, l'ètica de la cura personal i l'ètica comunitària democràtica. La primera significa la lluita per la igualtat i l'equitat educativa, que els investigadors del projecte *Demoskole* definim com a habitança; la segona, el coneixement i denúncia de les estructures i dinàmiques que impedeixen la justícia i generen discriminacions i

desigualtats, que segons el nostre parer podríem incloure tant a l'habitança com a l'alteritat, segons la naturalesa d'aquestes injustícies; la tercera és el compromís per exercir la professió de la millor manera possible, que al nostre entendre faria referència explícitament a l'ethos; la quarta és el respecte, la cura i la responsabilitat de i amb els estudiants, ètica que pensem que aniria en consonància amb l'alteritat. Finalment, la cinquena es concreta amb els valors, principis i pràctiques democràtiques en les relacions i el treball amb els col·legues, els centres, les famílies i la comunitat per tal de garantir a la ciutadania el dret essencial a l'educació. Creiem que aquesta última ètica tant pot incloure's en l'éthos, com també a totes tres dimensions.

Afegeixen Feito i López Ruiz (2010), de manera més concreta, que per tal que l'escola sigui democràtica s'han de donar tres condicions: a) en primer lloc, cal organitzar l'educació obligatòria de manera que s'asseguri l'èxit escolar de tot l'alumnat; b) en segon lloc, la vida a les aules s'ha de democratitzar o, dit d'una altra manera, cal que la vida escolar giri entorn de l'alumne, no pas del mestre; és a dir, cal partir de les inquietuds dels nens i joves, que aquests siguin els vertaders protagonistes del procés d'aprenentatge; c) finalment, la participació del professorat, l'alumnat, les famílies i altres agents educatius ha d'anar més enllà d'allò que dicta l'administració, o sigui, cal buscar fórmules en què hi hagi una participació activa i real de tots els agents, adaptada a les necessitats del centre i de les persones participants.

Tal com veiem, el concepte democràcia a l'àmbit escolar és complex i pot adoptar múltiples formes. Bernstein (1990) parla de tres drets o condicions que s'han de donar perquè la democràcia pugui existir a l'escola; Apple i Beane (1997) expliciten les condicions necessàries segons les quals s'ha d'instaurar una democràcia a la institució escolar i alhora com aquesta pot articular-se; Escudero (2006) explica les condicions que hi ha d'haver perquè puguem parlar d'escola democràtica basant-se en les diverses ètiques, i Feito i López Ruiz (2010) ho articulen mitjançant tres principis o condicions bàsiques, des d'una visió d'inclusió.

En tots els casos, però, hi ha implícita la idea de Dewey (1916/1995), segons la qual la democràcia a l'escola ha de ser, més enllà d'un sistema de govern, un mode de viure, basat principalment en relacions entre persones, que ha de regir-se per un valors i ha de garantir unes condicions mínimes que assegurin l'accés a tots els membres de la comunitat i on la inclusió i el respecte de i cap a l'altre siguin presents, de manera que bé comú i opcions minoritàries trobin l'encaix i l'equilibri idoni per poder conviure en harmonia dins aquesta comunitat.

3. Propostes per viure la democràcia a l'escola

A continuació presento algunes propostes per vehicular la vivència de la democràcia a l'escola. Abans de desenvolupar les propostes de cada autor, vull fer un incís pel que fa a l'aprenentatge de la ciutadania i la legislació espanyola, ja que és aquest el marc legislatiu que regeix els instituts de secundària i, per tant, també l'educació de les joves participants a la recerca en matèria de ciutadania.

A partir de la LOMCE (2013) 8/2013, de 10 de desembre de 2013, al sistema educatiu espanyol s'opta per recuperar l'assignatura de Religió o l'assignatura alternativa a la religió, Valors Ètics –a escollir per part de les famílies– i es justifica la desaparició de l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania, al·legant la integració dels continguts d'educació cívica en totes les matèries curriculars atesa la seva transversalitat (Parareda-Pallarès et al., 2016). Malgrat tot, no es concreta de cap manera la implicació curricular, metodològica o organitzativa que això pot suposar als centres educatius. Més enllà de la matèria o matèries a través de les quals es pot vehicular l'educació per a la ciutadania, l'objectiu d'aquest apartat és oferir una visió àmplia sobre l'educació democràtica, defugint propostes centrades únicament en una assignatura o uns continguts. És una mirada que ofereix oportunitats per entendre què significa viure la democràcia a l'escola o ser ciutadà en un sistema democràtic (Dewey, 1916/1995).

Tal com el lector comprovarà, en algunes ocasions es parla d'*aprendre democràcia* o de *viure la democràcia*, mentre que en d'altres d'*aprendre ciutadania*; el criteri per usar unes o altres expressions ha estat respectar les paraules originals de cada autor. En concret, les propostes que desenvolupo són les de Barbosa (2000), Bolívar (2007) i Edelstein (2011).

Barbosa (2000), partint de la realitat dels centres educatius portuguesos, estableix tres models a través dels quals es pot ensenyar l'aprenentatge cívic a l'escola: a) model de transmissió de coneixement i valors; b) model de formació d'hàbits democràtics; i c) model de confrontació directa amb la realitat sociopolítica. El model de transmissió de coneixement i valors consisteix en l'ensenyament de certs continguts sobre el funcionament d'una democràcia (contingut de la Constitució, funcionament de les cambres de representants, entre d'altres), a través del currículum, ja sigui en assignatures que s'hi adequin, com ara història o filosofia, o bé en una assignatura creada especialment per a aquest fi. S'entén que des d'aquest model es transmeten

coneixements, però en rares ocasions hi ha un espai per al debat i la reflexió crítica, ni tampoc per a l'experimentació de l'alumne.

El model de formació d'hàbits democràtics consisteix en la creació d'un microcosmos democràtic (Dewey, 1916/1995) on els alumnes tinguin la possibilitat d'autogovernar-se. Es concreta amb la formació d'òrgans de govern a través dels quals els alumnes puguin exercir la democràcia i la participació, però, regits pels valors del respecte cap a la diferència, la resolució de conflictes de manera pacífica, la solidaritat, la llibertat de pensament, la igualtat real d'oportunitats, etc. (Barbosa, 2000).

El tercer model proposat per Barbosa (2000), el de confrontació directa amb la realitat sociopolítica, tracta d'exposar els alumnes a la realitat en què viuen, de fer-los adonar dels fets que ocorren diàriament a la societat i a l'entorn on habiten (injustícies, desigualtats, conflictes) proposant-los ésser crítics amb la realitat i fer-ne una anàlisi per aprendre d'aquesta i, a poder ser, transformar-la. Aquest model es pot vehicular des de l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania, però també a través d'altres assignatures afins així com espais formatius més flexibles que no pas el currículum ordinari. La idea és que els alumnes reflexionin sobre problemes socials pròxims al seu entorn, per exemple, a través de l'anàlisi de notícies aparegudes als mitjans de comunicació, per tal que desenvolupin un sentit crític, assumeixin un paper actiu en la societat, siguin capaços d'argumentar les seves posicions i, si és possible, proposar possibles solucions de millora per a les situacions analitzades. Aquest model requereix que l'escola es centri específicament en allò que es refereix a la ciutadania democràtica i, per tant, els programes, els continguts, les activitats curriculars i extracurriculars i la vida a l'escola han d'estar impregnats d'aquest pensament democràtic (Barbosa, 2000).

Bolívar (2007) argumenta que per a l'aprenentatge de la ciutadania calen altres espais, més enllà de la mateixa assignatura i que, per tant, és cabdal l'acció conjunta o institucional dins el centre escolar, és a dir, la coordinació entre l'equip docent i l'equip directiu amb els agents de la comunitat, com ara, les famílies, el barri i el municipi. Bolívar explica la ciutadania en termes de ciutadania comunitària, entenent que l'àmbit d'aquest aprenentatge ha de passar l'escola, per anar més enllà, a la comunitat; de fet, ell parla de comunitat educativa, ja que entén que escola i societat han de treballar de forma conjunta per articular la vivència de la ciutadania.

De manera més concreta, Bolívar (2007) explica que hi ha dues opcions per a aquest aprenentatge a l'escola, les qual són complementàries: la curricular i la institucional.

D'una banda, cal que s'articuli la democràcia a través del currículum, i alhora, cal que hi hagi espais que afavoreixin la presa de decisions, en què sigui important la participació de tots els agents en la resolució de problemes de la vida quotidiana del centre i es visqui el que significa ser ciutadà. Aquesta proposta s'alinea, en part, amb la d'Apple i Beane (1997), quan parlen d'estructures i processos i currículum per viure la democràcia. Partint d'aquesta premissa, els espais per a la vivència de la democràcia definits per Bolívar (2007) són els següents: a) a través del currículum; b) a través d'experiències democràtiques en la cultura escolar o, dit d'altra manera, participant activament en les estructures democràtiques del centre (no només aquelles que per decret ja existeixen, sinó fent de tots els espais de l'escola, espais de deliberació i debat; i c) a través d'experiències que posin els joves en relació amb la comunitat.

Edelstein (2011) considera que és cabdal l'aprenentatge democràtic per a la convivència en societat i per al respecte de la dignitat humana i els drets humans. Així, planteja que la vivència de la democràcia ha d'impregnar tot el centre, i no tan sols aquells espais específics de presa de decisions. De fet, segons aquest autor i, coincidint amb Barbosa (2000), l'escola és l'única institució que permet que tots els joves visquin la democràcia atès que és l'únic sistema que els acull i inclou a tots. La seva proposta se centra a desplegar la democràcia en tots els espais de l'escola. Tal com afirma Edelstein, "learning democracy' is not a single task with a well-defined outcome. Rather, it consists of a variety of different yet interconnected tasks" (2011, p. 130). Aquestes tasques s'articulen mitjançant tres dimensions: a) l'aprenentatge sobre la democràcia amb l'objectiu que l'alumnat sigui protagonista democràtic i conscient del rol que pot exercir en les decisions socials i polítiques; b) l'aprenentatge a través de la democràcia mitjançant la participació a la comunitat escolar, i a partir de la qual s'adquireixin hàbits democràtics sostenibles; i c) l'aprenentatge per a la democràcia, que inclou la construcció i el desenvolupament de formes de vida democràtiques basades en la cooperació i la participació als contextos locals, nacionals o transnacionals. Alhora, aquestes dimensions es vehiculen a través de tres tipus d'activitats: a) activitats basades amb l'autogovern democràtic, com ara els consells d'aula (*democratic self-government*); b) projectes socials com ara els projectes d'aprenentatge servei (*social projects*); i c) activitats de participació ciutadana de voluntariat o de servei comunitari (*civic engagement*) (Edelstein, 2011, pp. 130–131).

Pel que fa a les activitats d'autogovern democràtic, l'aula funciona a mode de consell d'aula de manera que aquest consell és la representació del grup en instàncies

superiors. I és a través d'aquest mateix consell que els infants i joves poden debatre, opinar, decidir tot allò que els afecta com a membres de la comunitat educativa de què formen part.

Els projectes socials es basen en la participació de la comunitat educativa, alumnat i professorat, principalment, en projectes d'aprenentatge servei (APS). S'entén l'aprenentatge servei com un projecte social alhora que educatiu a través del qual els alumnes d'un grup-classe participen activament en el territori per tal de millorar una situació. L'aprenentatge servei suposa, d'una banda, l'anàlisi i el debat a l'aula sobre la problemàtica a tractar, de manera que s'integra al currículum la temàtica que es treballa i, de l'altra, la cerca de solucions i la implementació d'aquestes.

Finalment, el tercer tipus fa referència al compromís cívic o voluntariat. Persegueix crear els contextos per tal que els alumnes assumeixin responsabilitats més enllà de l'escola, de manera que intervinguin en qüestions que els afecten o que els són properes, com ara problemes culturals, socials, mediambientals, dels drets dels animals que afecten el seu entorn, ja sigui més immediat, o menys. L'objectiu últim és contribuir a un major benestar de la comunitat, de la qual formen part aquest infants i joves.

Tal com veiem, Barbosa (2000), Bolívar (2007) i Edelstein (2011) expliciten de manera concreta com es pot materialitzar la democràcia a l'escola, des de diferents perspectives: el primer a través de l'assignatura d'educació per a la ciutadania o assignatures que li són afins, implementant-la de diverses formes, cada una d'elles més completa o més enfocada a desenvolupar un pensament crític de l'alumnat; el segon, manifestant la necessitat de l'escola de treballar en conjunció amb la comunitat, per tal de crear el que anomena ciutadania comunitària (Bolívar, 2007); i el tercer, a través de tres mitjans: el consell d'aula, l'aprenentatge servei i la implicació política i social amb la comunitat. Certament, moltes de les estratègies per a la vivència de la democràcia descrites són una realitat en la vida de les joves protagonistes d'aquesta tesi: algunes d'elles expliquen la seva experiència desenvolupant activitats d'aprenentatge servei o altres tipus de suport a la comunitat educativa, mentre que d'altres verbalitzen el seu rol de portaveu dins activitats curriculars o relaten la seva experiència a les assemblees d'aula o consell d'estudiants, entre d'altres.

En resum, l'aprenentatge de la democràcia pot articular-se des de l'assignatura d'educació per a la ciutadania, tot i que no ha de ser necessàriament així. Ara bé,

l'aprenentatge democràtic no pot desenvolupar-se només a través d'una o diverses assignatures, ni centrar-se únicament en la transmissió de coneixements, sinó que ha d'impregnar-se en tot el currículum i basar-se en la vivència d'experiències democràtiques; és per això que, al mateix temps, l'escola, des de tots els espais, ha de permetre el debat, la lliure circulació d'idees, la llibertat d'opinió i el respecte a la diferència des de tots els espais possibles on hi pugui haver experiències de participació. Aquest aprenentatge democràtic, al mateix temps, ha de connectar-se amb la comunitat.

4. Aprenentatge de la democràcia i exercici de la ciutadania: vincle entre conceptes

Arribats aquí ens podem preguntar: quina és la connexió entre l'aprenentatge de la democràcia a l'escola i l'exercici de la ciutadania? Ho comprenc de la manera següent: que els joves tinguin oportunitats per viure la democràcia (és a dir, que les seves veus es tinguin en compte, participin en els processos de presa de decisions del centre, treballin de forma cooperativa arribant a consensos, siguin representants dels seus companys, decideixin i opinin sobre els continguts curriculars a aprendre, etc.) significa que tenen oportunitats per ser ciutadans (entenent la ciutadania com la ciutadania-com-a-pràctica, vegeu apartats 5 i 6 del capítol), és a dir, oportunitats d'interactuar amb altres joves, d'actuar i de ser en context amb altres persones (Biesta, 2011; Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006). Totes aquestes expressions de ciutadania –opinar, decidir, col·laborar, consensuar, entre d'altres– es manifesten a través de la participació dels joves en tots els contextos on habiten, per exemple, a l'escola. I és a través d'aprendre i viure la democràcia, per exemple als centres educatius, encara que no únicament, que els joves poden exercir la seva ciutadania. És aquest el vincle entre ambdós termes. Finalment, quin paper juga en aquest binomi –ciutadania i aprenentatge democràtic– la participació? La participació és el vehicle a través del qual els joves exerceixen la ciutadania en un sistema democràtic (Blitzer-Golombek, 2009; Soler-Masó et al., 2015) (vegeu apartat 5 del capítol).

5. De què parlem quan parlem de ciutadania?

Dèiem que la ciutadania es manifesta quan podem opinar, decidir, col·laborar o consensuar, per exemple. Però, com podem definir el concepte *ciutadania*? De què parlem quan parlem de ciutadania? Ciutadania és un concepte multidimensional. Per comprendre totes les seves dimensions a continuació plantejo les tres concepcions principals (Osler & Strakey, 2005) que es vinculen al terme i des de quina perspectiva abordo la ciutadania en aquesta tesi.

En al·ludir al concepte ciutadania, podem fer referència a un status, és a dir, al fet de ser ciutadà d'un estat i el que això implica, gaudir d'uns drets –com ara, poder votar– i uns deures; és la categoria que tenen la majoria de persones dins un estat, sigui quin sigui el seu règim (Osler & Starkey, 2005; Zapata-Barrero, 2001). No obstant això, l'equilibri entre drets i deures sempre demana un esforç constant a qualsevol estat, ja que l'assoliment dels drets civils, polítics i socials per a tothom, respectant la llibertat alhora que l'equitat, acaba essent més una aspiració que un fet (Osler & Starkey, 2005). Ser ciutadà o ciutadana pot significar, doncs, assumir unes responsabilitats, públiques o privades, aportant quelcom a la societat, bàsicament a través del treball (Benedicto, 2016; Smith, Lister, Middleton, & Cox, 2005).

La ciutadania, però, també es pot entendre com un sentiment de pertinença a una comunitat de ciutadans (Cabrera Rodríguez, 2002; Osler & Starkey, 2005), per exemple, sentir-se ciutadà espanyol o únicament ciutadà català. En efecte, com a primer pas, la ciutadania requereix tenir reconeguts uns drets i uns deures, però en segon terme, també depèn de com se sent la persona amb relació a la comunitat on viu; és a dir, les característiques ètniques, culturals, religioses, idiomàtiques de la persona sovint influeixen en com és vista com a ciutadana a la societat on viu (Banks, 2004). Dit a la inversa, les actituds del grup majoritari influeixen en com les minories se senten a la comunitat, si se senten o no incloses (Osler & Starkey, 2005). Així, malgrat que alguns ciutadans poden tenir garantits els seus drets, poden, igualment, no sentir-se inclosos a la societat per diverses raons; per exemple, perquè se senten discriminats o prejudicats pels altres, o perquè senten que no se'ls reconeixen els mateixos drets que a altres ciutadans. Per tant, des d'aquesta segona dimensió, per tal de garantir la ciutadania a tothom cal que els governs assegurin una educació basada en els principis de la democràcia, els drets humans i el rebuig a qualsevol forma de racisme a tots els infants i joves (Osler & Starkey, 2005).

Una tercera dimensió de ciutadania és la de ciutadania com a procés (Zapata-Barrero, 2001) o, dit d'una altra manera, com a pràctica (Biesta & Lawy, 2006; Cabrera Rodríguez, 2002; Lawy & Biesta, 2006; Osler & Starkey, 2005; Smith et al., 2005), que és amb la que aquesta tesi s'alinea i que desenvolupo a l'apartat 6 del capítol. De manera sumària, la ciutadania com a pràctica té a veure amb la consciència de cada u com a ésser que viu en comunitat amb altres persones, i que, com a tal, pot participar a la societat. La *ciutadania com a pràctica* –també anomenada *ciutadania activa* (Bolívar, 2016; Osler & Starkey, 2005)– és un procés que parteix dels drets humans, que no depèn de pertànyer a un estat o altre –malgrat que això pugui arribar a

condicionar l'acció com a ciutadà— sinó que és un procés que els individus poden dur a la pràctica com a éssers amb un drets determinats, sovint en col·laboració amb altres persones, amb la intenció, en força ocasions, de canviar o transformar la societat (Cabrera Rodríguez, 2002; Osler & Starkey, 2005). Des d'aquesta mirada, els drets humans són l'element clau que permet la vivència de la ciutadania com a pràctica: “active citizenship is facilitated by awareness of and access to human rights” (Osler & Starkey, 2005, p. 14).

Així, només des de la tercera dimensió podem acollir els infants i joves en la condició de ciutadans, basant-nos amb els drets (Blitzer-Golombek, 2009; Osler & Starkey, 2005). Altrament, si ens acollim a la primera dimensió de ciutadania, ciutadania com a status, els infants i joves no poden entendre's com a ciutadans, atès que es considera que s'és ciutadà o ciutadana a partir de la majoria d'edat; des d'aquesta perspectiva, la ciutadania se centra en l'adult (Blitzer-Golombek, 2009). No obstant això, a través de la Convenció dels Drets de l'Infant (1989) aquesta mirada canvia. De fet, és aquesta la que reconeix la veu i la capacitat dels infants per participar com a actors socials. Des d'aquest punt de vista es pot definir la ciutadania com a participació (Blitzer-Golombek, 2009) o participació social (Smith et al., 2005), en la mesura que els infants i joves poden implicar-se en assumptes de la societat en què viuen. De fet, són quatre, de manera preeminent, els articles de la Convenció dels Drets de l'Infant els que destaquen el seu dret a participar: els articles 12 i 13, centrats en la llibertat d'expressió; l'article 14, en la llibertat de pensament, consciència i religió; i l'article 15, en la llibertat de reunió (Hart, 2001). Tal com recullen aquests articles els infants: a) tenen el dret d'expressar les seves opinions i que es tinguin en compte quan els adults prenen decisions en els afers que els afecten (article 12); b) tenen el dret a obtenir i compartir informació, amb el benentès que aquesta no els perjudiqui a ells o altres (article 13); c) tenen el dret de pensar el que vulguin i practicar la religió que desitgin, sempre i quan això no impliqui manllevar els drets d'altres persones, i és desitjable que els pares acompanyin els infants en aquest sentit (article 14); i finalment, d) tenen el dret d'associar-se i vincular-se a associacions, amb el benentès que això no impliqui anul·lar els drets d'altres persones (article 15) (Nacions Unides, 1989).

Expliquen Blitzer-Golombek (2009) i Smith et al. (2005) que des de la noció de ciutadania com a participació o participació social, tal com s'hi refereixen els autors respectivament, ens adonem que els infants i joves poden comprendre's com a ciutadans; en altres paraules, podem dir que són ciutadans; per tant, es parteix d'una visió inclusiva del concepte de ciutadania (Smith et al., 2005). Així doncs, el terme

ciudadania s'entén a través de les activitats i relacions en què els joves participen, a través de la participació i l'apropiació de la vida pública (Blitzer-Golombek, 2009); o tal com expliquen Lerner (2004) i Biesta et al. (2009), la ciudadania té a veure amb les relacions i les interaccions entre la persona i el seu món. De fet, els exemples de Blitzer-Golombek (2009) de com els joves poden exercir la ciudadania connecten de manera directa amb els de les joves participants a la recerca: joves que es fan càrrec dels seus germans o que ajuden amb tasques de la llar, joves que trien delegats o que són càrrecs electes a l'escola o joves que negocien els deures amb els professors. És des de la mirada de ciudadania com a pràctica (Biesta & Lawy, 2006; Cabrera Rodríguez, 2002; Lawy & Biesta, 2006; Osler & Starkey, 2005; Smith et al., 2005) que entenc que els infants i joves són ciudadans, no pas *ciudadans-en-espera* (Osler & Starkey, 2005) o *encara-no-ciudadans* (Biesta et al., 2009), sinó que són subjectes actius que tenen ple dret per exercir la ciudadania.

Partint de la idea de ciudadania com a pràctica, desenvolupo les tres definicions que Westheimer i Kahne (2004) donen del ciudadà –que es tradueix en tres tipus de ciudadania–: el ciudadà personalment responsable (*personally responsible citizen*), el ciudadà participatiu (*participatory citizen*) i el ciudadà orientat a la justícia (*justice-oriented citizen*). Són aquestes tres concepcions de ciudadà les que determinen, al seu entendre, com s'articula l'educació per a la ciudadania a les escoles i als instituts. Pel que fa al primer, el ciudadà personalment responsable és aquell que actua de forma responsable en la seva comunitat, per exemple, compleix amb les normes i les lleis, recicla i ajuda quan cal, per exemple, en moments de crisi (Westheimer & Kahne, 2004). L'educació per a la ciudadania, des d'aquesta perspectiva, pretén fer èmfasi en l'honestedat, la integritat, la disciplina, o la implicació dels joves en tasques de voluntariat.

El segon model és el ciudadà participatiu, que és aquell que participa activament en la vida social de la comunitat, a nivell local, estatal o nacional (Westheimer & Kahne, 2004). Des d'aquest punt de vista, l'educació per a la ciudadania pretén preparar els estudiants perquè s'impliquin en la comunitat, i se centra a explicar als estudiants com funcionen els governs i les organitzacions, amb l'objectiu de formar-los perquè participin en aspectes col·lectius o comunitaris. Aquesta noció de ciudadà s'alinea amb la concepció de Dewey (1916/1995) –“la democràcia com una forma de vida”– o de Barber (2003) –“una democràcia forta”– (Westheimer & Kahne, 2004) en el sentit que es comprèn la democràcia com una forma de vida en què la participació en els afers col·lectius és clau.

En el tercer model, tal com expliquen Westheimer i Kahne (2004), el ciutadà orientat a la justícia presta atenció, sobretot, a les situacions injustes i el seu objectiu màxim és la justícia social. Parteix de propostes com les de Freire, per exemple. Malgrat que el model anterior –ciutadà participatiu– i el model orientat a la justícia tenen en comú la importància pel bé comú i el treball col·lectiu, aquest últim es focalitza més en respondre als problemes socials i entendre els problemes estructurals que els generen. En aquest cas, l'educació per a la ciutadania se centra no tant en el voluntariat, sinó en fer reflexionar els joves del perquè de les situacions de vulnerabilitat o d'injustícia i com canviar-les (Westheimer & Kahne, 2004). Des d'aquest punt de vista, els estudiants han d'entendre i acceptar les diverses veus i opinions, respectant-les, i aprenent a dialogar-hi, malgrat tenir punts de vista diferents.

Per posar un exemple de cada un dels models podríem dir que els ciutadans responsables donen aliments, els ciutadans participatius s'organitzen per fer una recollida d'aliments, i els ciutadans orientats a la justícia es qüestionen per què hi ha persones que viuen situacions de fam i actuen per pal·liar aquestes situacions (Westheimer & Kahne, 2004). Cal afegir que cada un d'aquests models no representa un nivell superior respecte l'anterior, sinó que són apostes diferents de model de ciutadà, però que no obstant això, atenent al currículum d'educació per a la ciutadania de cada país podem observar cap a quin model es tendeix o quins models predominen. Certament, el model més estès és el primer (Westheimer & Kahne, 2004). En el cas català, veiem que predominen sobretot el primer i el segon model, per exemple, a través de l'aprenentatge servei, que es desenvolupa als centres de secundària de forma obligatòria des d'octubre de 2015 ¹⁴ (Departament d'Ensenyament, 2015).

Un element que posen en discussió Westheimer i Kahne (2004) i que aporta elements interessants per reflexionar sobre la vivència de la ciutadania dels joves, també de les joves amb qui he conversat per al desenvolupament d'aquesta tesi, és la idea de les limitacions que planteja la concepció de la ciutadania des del primer model, la ciutadania personalment responsable. Segons aquests autors, potenciar l'honestedat o la companyonia –com a elements de ciutadania– no són aspectes inherents a la democràcia, ja que, segurament, governants de règims no democràtics també voldrien que els joves actuessin de manera responsable o amb honestedat, per exemple. Per tant, les característiques del model de ciutadà personalment responsable són positives

¹⁴ Així consta al document *El servei comunitari per a l'alumnat de secundària obligatòria. Una acció educativa en el marc curricular* emès pel Departament d'Ensenyament l'octubre de 2015.

per a la vida en comunitat, però no tenen a veure amb la ciutadania democràtica (Westheimer & Kahne, 2004). De fet, tal com expliquen, la perspectiva de ciutadà responsable, entenent que és aquell que és obediència amb les lleis establertes, podria ser contradictòria amb la necessitat que els ciutadans tinguin esperit crític i reflexiu per tal que una democràcia pugui ésser realment una democràcia forta. Biesta (2011), recollint els arguments de Westheimer i Kahne (2004), corrobora que plantejar la ciutadania en termes individualistes contribueix, d'una banda, a despolititzar la ciutadania, i de l'altra, a menystenir la importància dels moviments socials o de les polítiques dels governs:

The main problem, therefore (...) is that a too strong emphasis on personal responsibility, on individual capacities and abilities, and on personal values, dispositions and attitudes not only runs the risk of *depoliticising* citizenship by seeing it mainly as a personal and social phenomenon. It also runs the risk of not doing enough to empower young people as *political* actors who have an understanding both of the opportunities and the limitations of individual political action, and who are aware that real change –change that affects structures rather than operations within existing structures– often requires collective action and initiatives from other bodies, including the state. (Biesta, 2011, p. 31, èmfasis en l'original)

El que Biesta (2011) planteja és com avançar cap a un model que vagi més enllà del model individualista –ciutadà personalment responsable–, és a dir, proposar un model en què s'emfasitzi la “dimensió política de la ciutadania” (p. 32). Aquesta visió implica una visió més política de la ciutadania, malgrat que això no vol dir alinear-se amb una opció política de partit, sinó concebre la ciutadania vinculada a l'acció política i social de forma explícita, i alhora a una visió de la democràcia en què es requereixi alguna cosa més que ciutadans responsables, actius i compromesos.

6. Una altra mirada envers la vivència de la democràcia o la ciutadania

En els apartats anteriors he exposat, d'una banda, com viure la democràcia a l'escola segons diversos autors, i de l'altra, quines són les definicions de ciutadania, quins models de ciutadà i d'educació per a la ciutadania trobem i amb quina concepció de ciutadania coincideixo. Pel que fa al primer aspecte, si bé coincideixo que l'escola ha de promoure la vivència de la democràcia i penso que visualitzar formes que expliquin com aquesta democràcia pot ésser viscuda és rellevant ja que les joves amb qui he conversat passen una part del temps als centres educatius; al mateix temps crec necessari ampliar la visió més enllà de l'entorn escolar i puntualitzar alguns aspectes sobre la mateixa definició. Amb relació al segon aspecte, és en aquest apartat que amplio el concepte de ciutadania-com-a-pràctica amb el qual coincideix la tesi. Per fer-ho parteixo de dues preguntes amb l'objectiu d'obrir el debat a qüestions que fins ara

no he abordat o manifestat prou explícitament: a) parlem d'aprenentatge o de vivència de la ciutadania?; i b) on es viu la ciutadania?

Bolívar (2007), citant Lawy i Biesta (2006), apunta la idea de *ciutadania-com-a-pràctica*¹⁵, és a dir, que la ciutadania no és quelcom a assolir, sinó que és un procés que es viu –tal com Biesta i Lawy han apuntat en diverses publicacions (Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006). Per tant, partint d'aquesta idea es podria inferir que: a) no podem parlar d'aprenentatge de la ciutadania sinó de vivència de la ciutadania; i que b) la vivència de la ciutadania és present en tots els àmbits de la vida, no únicament a l'escola. En cap cas, però, cap d'aquestes afirmacions ha quedat prou clara ni ben resolta fins ara.

Abans d'entrar a definir què és o què s'entén per ciutadania-com-a-pràctica (Biesta et al., 2009; Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006), cal que situï el debat, semblantment com ho fan Biesta i Lawy (2006) sobre el concepte actual d'educació per a la ciutadania, centrat en la idea de ciutadania-com-a-resultat (Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006)¹⁶. Segons Biesta i Lawy (2006), la concepció actual d'educació per a la ciutadania parteix de la idea que la crisi democràtica actual es pot solucionar (re)educant els individus, o preparant els individus per a l'exercici de la ciutadania democràtica mitjançant l'educació (p. 71). Aquesta afirmació planteja tres problemes¹⁷: a) es concep l'educació per a la ciutadania com un aprenentatge de caire *individual*; b) es visualitza com un *resultat* a assolir; i c) no es té en compte la *diferència entre ensenyar i aprendre* (Biesta et al., 2009; Lawy & Biesta, 2006).

En primer lloc, concebre l'educació per a la ciutadania com un aprenentatge individual significa que és responsabilitat de l'individu, en aquest cas, dels joves, aprendre el que significa la ciutadania o ser ciutadà. Per tant, s'afirma que els joves, com a individus, no tenen les capacitats ni habilitats que caldria tenir perquè fossin considerats ciutadans. D'una banda, aquesta manera de plantejar la ciutadania emfasitza el pensament neoliberal segons el qual els individus són culpables dels seus encerts o

¹⁵ “En lugar de ver la ciudadanía como el resultado de una trayectoria de aprendizaje, la ciudadanía-como-práctica sugiere que los jóvenes aprenden a ser ciudadanos como consecuencia de su participación en las prácticas cotidianas que marcan sus vida, [por lo que] la dinámica del aprendizaje de la ciudadanía está relacionada con las vidas reales de los jóvenes. [...] El aprendizaje de la ciudadanía no puede ser entendido como un proceso unidimensional, sino que está basado en una compleja miriada de experiencias que son practicadas en las vidas cotidianas de la juventud” (Bolívar, 2007, p. 92 citant Lawy & Biesta, 2006).

¹⁶ Biesta i Lawy fan referència al context de Regne Unit. No obstant això, la seva proposta ens és útil per entendre el context espanyol.

¹⁷ A continuació s'explica l'argument que Biesta i Lawy han plantejat en diversos articles. Biesta i Lawy (2006, p. 71-74); Biesta et al. (2009, p. 6-8); Lawy i Biesta (2006).

errors, i per tant, és en ells en qui recau la culpa si són –o no són– capaços de viure en societat. De l'altra, individualitza la mateixa concepció de ciutadania, és a dir, es creu que un cop tots els individus hagin assolit els coneixements i destreses necessaris per exercir la ciutadania, existirà una societat democràtica. Els autors consideren que l'escola és un espai on els joves han de poder viure la ciutadania i, per tant, l'educació per a la ciutadania, sigui en la forma que sigui, té cabuda i sentit en el marc escolar. No obstant això, consideren que no pot concebre's l'educació per a la ciutadania com l'únic mitjà per a la vivència de la ciutadania.

El segon problema fa referència a assumir la ciutadania com un resultat a assolir arran d'uns coneixements impartits sobretot en el marc escolar. Així, veure la ciutadania com un resultat, *citizenship-as-achievement* (Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006), significa interpretar la ciutadania de manera instructiva. Aquesta línia de pensament coincideix amb la concepció que planteja l'Estat espanyol envers l'educació per a la ciutadania, segons el qual el sistema educatiu té la funció de "preparar" els joves per a l'exercici (futur) de la ciutadania (Parareda-Pallarès et al., 2016). Tal com recull la Ley Orgánica 8/2013, de 10 de desembre:

Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. (Ley Orgánica 8/2013, de 10 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Sec. I. Pág. 97866)

Biesta et al. 2009, citant Hall, Williamson i Coffey (2000) expliquen que el debat se centra més en discutir com assolir la ciutadania –sobretot, pel que fa als joves– que no pas en com es plasma o transfereix a la pràctica la ciutadania activa. Per tant, entendre la ciutadania com a resultat condueix a comprendre que per ser ciutadà cal primer haver rebut algun tipus d'instrucció i que, per tant, els joves, com a joves que són, no poden ésser considerats encara ciutadans, tal com ells diuen, *not-yet-citizens* (Biesta et al., 2009), perquè els cal la formació necessària per poder-ho ser –dit d'una altra manera, després de la formació, com a resultat, seran ciutadans. Així, la ciutadania queda relegada a l'etapa adulta, i no es reconeix que els joves, en efecte, ja participen en la vida social i, per tant, exerceixen com a ciutadans (Smith et al., 2005).

El primer i el segon problema o concepció de la ciutadania condueixen a parlar del tercer problema: la diferència entre ensenyar i aprendre. Si concebem la ciutadania com una qüestió individual i un resultat que ha de ser après mitjançant un tipus d'instruccions o coneixements facilitats, principalment, a l'escola, estem obviant que hi ha una diferència entre l'acció d'ensenyar i l'acció d'aprendre. Dit d'una altra manera,

no hi ha cap garantia que allò que s'ensenya sigui el que els aprenents aprenen. Partint d'aquesta premissa s'obvia que els estudiants han de donar sentit a allò que aprenen, tal com també corrobora Charlot (2007), ja sigui en termes de contingut o pel que fa a activitats en què s'impliquen. I no només això, sinó que aquest donar sentit serà diferent en cada jove, en tant que les seves experiències són diferents (Biesta & Lawy, 2006; Dewey, 2004). Tal com Biesta et al. (2009, pp. 7-8) expliquen:

Young people learn at least as much about democracy and citizenship –including their own citizenship– through their participation in the range of different practices that make up their lives, as they learn from that which is officially prescribed and formally taught. While it is laudable to see schools encouraging internal democratic processes through such mechanisms as school councils that encourage young people to participate meaningfully in the collective decision making, this still only represents a small part of the whole environment in and from which young people learn and through which they form their civic dispositions and identities.

En altres paraules, els joves aprenen ciutadania o democràcia en tots els entorns en què habiten, tant a l'entorn familiar, d'amistats i comunitari, com a l'educatiu formal. Malgrat que la presència de la democràcia a l'escola és necessària i significativa per a la vivència de la ciutadania, només representa una petita part del global on aquesta es viu. És per això que l'argument d'aquests autors va en la següent direcció: cal reorientar l'educació per a la ciutadania, entenent que la vivència de la ciutadania en el cas dels joves és molt més àmplia i abasta tot el conjunt de pràctiques i entorns en què participen o viuen (Biesta et al., 2009; Biesta & Lawy, 2006).

En resum, els autors s'oposen al concepte vigent sobre ciutadania, ciutadania-com-a-resultat (*citizenship-as-achievement*), proposant com a alternativa el de ciutadania-com-a-pràctica (*citizenship-as-practice*):

Citizenship-as-practice does not presume that young people move through a pre-specified trajectory into their citizenship statuses or that the role of the education system is to find appropriate strategies and approaches that prepare young people for their transitions into "good" and contributing citizens. Indeed it makes no distinction between what might otherwise be regarded as a status differential between citizens and not-yet-citizens. It is inclusive rather than exclusive because it assumes that everyone in society including young people are citizens who simply move through citizenship-as-practice, "from the cradle to the grave". (Lawy & Biesta, 2006, p. 43).

Per tant, la ciutadania és quelcom que tots els individus experimenten des del naixement fins a la mort. És quelcom que hom viu, en un entramat de contextos i relacions. És a dir, cal comprendre la ciutadania com un procés que es viu, i no com un resultat; en altres paraules, situar-nos des de l'òptica de *citizenship-as-practice*, i no, des de *citizenship-as-achievement*.

Aquesta afirmació condueix a recuperar el fil que ha guiat l'explicació anterior, és a dir, les preguntes inicials –a) cal parlar d'aprenentatge o de vivència de la ciutadania? b) on té lloc?–, per establir-ne les respostes. Certament, els termes que usem per definir els conceptes expliquen com els concebem. Parlar d'aprenentatge de la ciutadania no és el mateix que de vivència de la ciutadania. Amb la introducció del concepte de Biesta i Lawy, *ciutadania-com-a-pràctica*, l'ús del terme *aprenentatge* com a tal deixa de tenir sentit –malgrat que ells en diverses ocasions l'utilitzen¹⁸. Així, si entenem que la ciutadania és quelcom que es viu o que es practica, que és un procés que viuen totes les persones, des d'infants fins a vells, és més apropiat parlar de *vivència de la ciutadania* o *construcció de la ciutadania*, ja que és una vivència i alhora quelcom que es va formant, bastint al llarg del temps; és un procés relacional, que té a veure amb les relacions i contextos en què les persones habiten, i alhora, reflexiu, perquè duu la persona o pot portar la persona a reflexionar sobre la pròpia vivència i ciutadania (vegeu Lawy & Biesta, 2006).

Parlar de vivència de la ciutadania i de ciutadania-com-a-pràctica ens porta a concloure que aquesta no és quelcom que s'aprèn –ja hem dit que no s'aprèn sinó que es viu– a l'entorn escolar únicament, sinó que totes les experiències de participació, totes les pràctiques i comunitats en què els joves es troben immersos són espais per a la vivència de la ciutadania. Biesta et al. (2009) argumenten que la ciutadania és un procés *situat, relacional* i que té a veure amb la *trajectòria vital*; dit d'una altra manera, la vivència de la ciutadania o ser ciutadà (Biesta et al., 2009) es circumscriu en els contextos (vegeu capítol 1, apartat 3) en què els joves habiten, té lloc a través de les relacions interpersonals que intervenen en aquests contextos i, alhora, té a veure amb la manera de ser de la persona i la seva trajectòria vital.

7. El subjecte democràtic

Ja he explicat quins problemes presenta comprendre la ciutadania com un resultat i no com un procés. Alhora, he justificat la necessitat de parlar de vivència de la ciutadania

¹⁸ De la concepció que Biesta i Lawy proposen envers el terme *ciutadania* dedueixo que seria més encertat parlar de *vivència* que no d'*aprenentatge*, atès que la ciutadania, segons aquests autors, no és un aspecte que s'adquireix, és a dir, que s'aprèn, sinó que és un aspecte que l'individu viu, des que neix fins que mor (Lawy & Biesta, 2006). En aquesta mateixa línia, Biesta (2006) apunta que parlar d'*aprenentatge* (*learning*) remet a una idea consumista en què l'aprenent ja sap d'entrada què vol aprendre, quines necessitats té, cosa que invalida la seva proposta pel que fa al concepte de *relació educativa* (Biesta, 2006) –confiança sense fonament, violència transcendental i responsabilitat sense coneixement. Així, opta per substituir la paraula *learning* per *educació* (*education*). Tot i això, en altres publicacions també emprava el terme *aprenentatge* (*learning*). En aquesta tesi, opto per usar els termes *aprenentatge* o *vivència* de la democràcia i *aprenentatge* o *vivència* de la ciutadania com a equivalents o sinònims.

i no d'aprenentatge i, al mateix temps, en la mesura que la ciutadania es viu, he desenvolupat quins són els contextos on es viu, principalment, i quins elements intervenen i conflueixen en aquesta vivència.

No obstant això, crec que és necessari explicar des de quina mirada veig l'educació democràtica o l'educació per a la ciutadania i, en termes més generals, quin és el meu punt de vista sobre l'educació i al seu torn, el subjecte democràtic, ja que això explica el meu punt de partida i representa, alhora, un canvi en la manera d'entendre l'educació i l'educació democràtica. L'argument que presento a continuació es basa, en essència, en Biesta (2006)¹⁹, el qual presenta un gir en la concepció de l'educació – i l'educació democràtica– i el subjecte democràtic, basant-se, sobretot, en els postulats de Hannah Arendt.

Malgrat que en l'exposició sobre l'educació per a la ciutadania i les diverses formes de plantejar-la s'han ofert diverses fórmules per abordar-la o viure-la a l'escola (vegeu capítol 2, apartat 3), en tots els casos, es planteja la ciutadania o l'educació per a la ciutadania o l'aprenentatge de la democràcia des d'una visió instrumental. Segons Biesta (2006), sigui quin sigui el punt de partida, és a dir, educació per a la democràcia (*education for democracy*) o l'educació a través de la democràcia (*education through democracy*), la visió és la mateixa: educar per preparar les persones, en aquest cas, infants i joves, per a l'exercici de la democràcia.

Edelstein (2011) entén de manera diferent que Biesta (2006) l'expressió *education for democracy*, el primer parla de *learning for democracy* per referir-se a la tercera dimensió a través de la qual comprèn que els joves poden aprendre democràcia. En concret, es basa en la construcció i el desenvolupament de formes de vida democràtiques basades en la cooperació i la participació als contextos locals, nacionals o transnacionals (pp. 130-131) més enllà del context escolar. Per contra, segons Biesta (2006) educar per a la democràcia (*education for democracy*) es concreta en ensenyar sobre democràcia i processos democràtics, és a dir, continguts sobre democràcia. Consisteix a contribuir a l'adquisició d'habilitats com la presa de decisions, o la deliberació, per tant, aprenentatge d'habilitats democràtiques; o sigui, ensenyar o capacitar perquè els aprenents mostrin predisposició o bona actitud envers la democràcia. I, en última instància, preparar els infants per a la seva participació, en un futur. Així, mentre que Edelstein (2011) entén que *learning for democracy* significa emprendre accions per afavorir que els joves s'impliquin en els assumptes socials i

¹⁹ L'argument que desenvolupo sorgeix del diàleg amb el capítol 6 del llibre *Beyond learning: democratic education for a human future* (Biesta, 2006).

polítics que formen part del seu entorn, no només l'escolar, sinó el comunitari; Biesta (2006) comprèn que en referir-nos a *education for democracy* al·ludim a la transferència de continguts o habilitats de caire democràtic.

Biesta (2006) menciona una segona proposta per aprendre democràcia: educar a través o mitjançant la democràcia (*education through democracy*). Segons aquest autor, es tracta d'una metodologia concreta d'educar per a la democràcia basada en la idea que la millor manera d'aprendre democràcia és viure-la (Dewey 1916/1995, vegeu també Apple & Beane, 1997), o sigui, la millor manera per preparar els joves per a l'exercici democràtic és a través de la seva participació a la vida democràtica. Això significa viure de forma democràtica, tant dins com fora de l'escola, ja que si el que es vol és que els infants aprenguin a viure de manera democràtica, cal que tota la comunitat s'impregni d'aquesta manera de viure.

Edelstein (2011) usa l'expressió *learning through democracy* per referir-se a una de les propostes a través de les quals els joves poden aprendre democràcia. En concret, consisteix a participar a la comunitat escolar per tal que adquireixin hàbits democràtics sostenibles (pp. 130-131), per exemple, a través de l'aprenentatge servei. Afegeix una altra dimensió, *learning about democracy*, centrada en l'aprenentatge sobre la democràcia amb l'objectiu que l'alumnat sigui protagonista democràtic i conscient del rol que pot exercir en les decisions socials i polítiques (pp. 130-131). Al meu entendre, però, les dimensions que proposa Edelstein (2011) coincideixen amb el concepte de *learning through democracy* de Biesta. És a dir, es tracta de partir de la pràctica per comprendre com viure la democràcia, però, sempre amb la idea que els joves aprenguin i es formin per a l'exercici futur de la ciutadania.

Tal com explica Biesta (2006), hi ha diferències entre la primera proposta i la segona (*learning for democracy* i *learning through democracy*): la primera entén els joves o alumnes com a receptors de coneixements, i per tant, concep l'educació per a la ciutadania com uns coneixements a transmetre o transferir a uns subjectes; mentre que la segona planteja els joves com a participants i actors en aquest procés d'aprenentatge, junt amb la resta de la comunitat educativa, i per tant, s'entén que l'educació per a la ciutadania ha de traduir-se en una manera de viure, sigui dins o fora de l'escola. Amb tot, ambdues propostes segueixen plantejant com a finalitat la preparació d'infants i joves per a la seva futura participació a la democràcia, focalitzen en la preparació de l'individu i pretenen donar resposta a com ensenyar millor els educands per crear els millors futurs ciutadans:

In this respect both education *for* democracy and education *through* democracy display instrumentalism and individualism in their approach to democratic education. (...) Both conceive democracy *as a problem for education* and for which educators, schools and other educational institutions have to provide a solution (Biesta, 2006, p. 126, èmfasis en l'original).

És a dir, ambdues propostes plantegen l'educació democràtica des d'una perspectiva instrumental i individual, que té a veure amb un aprenentatge per a un fi, i que alhora és quelcom que depèn de l'individu. I per tant, segons aquests supòsits, l'educació democràtica es planteja com un problema a solucionar per part de l'escola, ja que recau en l'escola pensar o idear la millor fórmula per crear el futur ciutadà.

Segons Biesta (2006), hi ha altres formes de concebre l'educació democràtica i, en última instància, l'educació. I, per tant, hi ha altres formes de concebre quina ha de ser la funció de l'educació en una societat democràtica. Fins ara, aquesta comprensió redueix l'educació al mitjà segons el qual es poden preparar infants i joves per a exercir la seva ciutadania en un futur. Per a Biesta (2006), precisament, la forma en què comprem la persona democràtica o el ciutadà es tradueix en les maneres que tenim de comprendre quin rol pren l'educació en una societat democràtica. És a dir, segons la concepció del subjecte democràtic, plantejarem un tipus d'educació o altra. Biesta (2006) fa tres propostes basades en la concepció del subjecte democràtic de tres pensadors: Immanuel Kant, John Dewey i Hannah Arendt. Segons ell, l'única que és capaç de sobrepassar el problema de l'educació o la visió de l'educació segons la qual és un mitjà per produir ciutadans i al mateix temps, resguardar la democràcia, és la d'Arendt.

Immanuel Kant va proposar que el tipus de subjecte o que la subjectivitat – equivalents – necessària en una democràcia havia de ser l'habilitat dels individus per fer ús de la seva raó sense la intervenció de ningú més. Des d'aquest punt de vista, Kant planteja el subjecte com algú que té independència dels altres subjectes, és a dir, que és capaç de pensar de manera autònoma, sense que ningú altre interfereixi en aquest pensament. Kant planteja el subjecte democràtic des d'una mirada individualista: “the Kantian subject is therefore a rational subject and an autonomous subject, and it is the task of democratic education to release the rational potential of the human subject” (Biesta, 2006, p. 127). Ras i curt, l'educació té la tasca de fer emergir aquest subjecte, capaç de pensar per ell mateix.

Amb tot, la proposta de Kant, tot i que va ser acceptada, també es va qüestionar arran del seu individualisme i racionalisme. Dewey proposa una alternativa a la subjectivitat plantejada per Kant, amb l'objectiu de depassar les seves limitacions o crítiques. Per a

Dewey, les persones són “living organisms who, through their interaction with a social medium, form their habits, including the habits of thought and reflection” (Biesta, 2006, p. 129). Segons aquest autor, l’habilitat de pensar o de reflexionar té un origen social, és a dir, té lloc en la interacció amb els altres. O sigui, esdevenim qui som a través de la participació en societat. Per tant, la concepció de subjectivitat de Dewey (1916/1995) té a veure amb el fet que les accions de les persones es retroalimenten les unes amb les altres, és a dir, les persones són conscients que les seves accions s’inscriuen en un teixit social.

Segons Dewey, educació i democràcia estan íntimament relacionades: esdevenim persones democràtiques a través de la nostra participació a la vida democràtica. De fet, la proposta de Dewey encaixa amb la proposta que he apuntat anteriorment segons la qual cal aprendre a través de la democràcia (*education through democracy*), tal com també entenc que proposa Edelstein (2011). Partint del que hem explicat, la proposta de Dewey supera la idea individualista de Kant de la subjectivitat, ja que per a Dewey el subjecte és social. No obstant això, Dewey segueix plantejant la idea de l’educació com a instrument, ja que des del seu punt de vista, mitjançant la participació a la democràcia, la persona es prepara o esdevé el ciutadà ideal. De fet, en la seva descripció de l’educació s’evidencia la seva percepció envers el subjecte i l’educació com a mitjà que facilita que el subjecte es prepari per a l’exercici democràtic: “la educación es una función social, que asegura la dirección y desarrollo de los seres *inmaduros* mediante su participación en la vida del grupo a que pertenecen” (Dewey, 1916/1995, p. 77, cursiva afegida).

Segons Biesta, el punt de vista de Hannah Arendt²⁰ supera la concepció individualista però també instrumental de l’educació, i per tant, també de l’educació democràtica, ja que parteix de concebre el subjecte democràtic de manera diferent. Segons Arendt hi ha tres dimensions de la vida activa: *labor*, *work* i *action*. Em centraré en l’última. Per a Arendt, l’acció o actuar significa prendre la iniciativa, començar alguna cosa nova. L’ésser humà, segons Arendt, és “beginning and a beginner” (Arendt, 2006, p. 169). “Beginning” té a veure amb el naixement de persones, però també amb les accions que emprenem, amb tot allò que fem. Per a Arendt, doncs, ser un subjecte significa actuar. Però per actuar, i per tant, per ser un subjecte, cal que els altres responguin a les nostres accions, als nostres “beginnings”. Cal precisar, però, que la condició que fa possible que nosaltres puguem ser subjectes, és a dir, que “our beginnings can come

²⁰ El desenvolupament de la proposta d’Arendt que s’exposa a continuació es basa amb la interpretació que Biesta (2006) en fa.

into the world”, tal com diu Biesta (2006, p. 133) explicant Arendt, és que no podem controlar o no podem ser els únics que gestionem allò que fem; o dit d’una altra manera, nosaltres no podem saber com reaccionaran els altres envers les nostres accions. Per tant, la subjectivitat segons Arendt és acció, acció que mai pot ser possible sense la presència dels altres, si estem aïllats. Necessitem els altres com a element que dona sentit a les nostres accions. Per tant, necessitem que hi hagi pluralitat de persones. Altrament, si intentem esborrar l’altre o els altres, els privem a ells d’acció però a nosaltres mateixos també, ja que puc *ser*, puc “come into existence” (Arendt, 1998, p. 231) o “come into being” (Arendt, 1998, p. 193) si hi ha algú que interactuï o reaccioni a les meves pròpies accions. Des del punt de vista d’Arendt, la subjectivitat ja no és quelcom individual, sinó una qualitat de la interacció humana (*quality of human interaction*) (Biesta, 2006, p. 134, èmfasis en l’original). Jo sóc subjecte quan els altres poden ser-ho també.

Fins ara he volgut mostrar que el plantejament d’Arendt interpretat per Biesta (2006) supera la concepció individualista del subjecte. Amb tot, no he explicat per què supera la idea de l’educació com el mitjà per a l’exercici democràtic. Segons Biesta (2006), Arendt entén que la subjectivitat és una qualitat de la interacció humana. La subjectivitat té lloc en l’acció, ni abans ni després. Per tant, per a aquesta autora, una democràcia és aquella on totes les persones poden *ser* subjectes, poden actuar en un món de pluralitat i diferència. Així, situant la subjectivitat en l’acció, en la interacció humana, Arendt permet una comprensió diferent entre educació i democràcia: l’educació no ha de preparar els infants per a l’exercici de la democràcia, sinó que ha de permetre que els infants *siguin* o *actuin*. Per tant, se supera la idea que l’educació serveix o ha de permetre crear futurs ciutadans, i es planteja l’educació com l’espai on les persones han de poder *ser*, tenint present que les persones o, en aquest cas els infants, han de poder *ser*, sempre i quan els altres infants també puguin *ser*. O tal com diu Biesta (2006, p. 138): “The key educational question is how individuals can *be* subjects, keeping in mind that we cannot continuously be a subject, since we can only be a subject *in action*, that is, in our being *with others*” (èmfasis en l’original).

Això permet descartar qüestions com ara com podem preparar millor els estudiants perquè siguin uns bons ciutadans?, per encarar la vertadera qüestió segons els postulats d’Arendt basada en les capacitats d’actuar que tenen les persones, en aquest cas, els infants. Així, per exemple, Biesta (2006) argumenta que, com a repte de l’educació, és necessari que ens plantegem quanta acció és possible actualment a les nostres escoles. La qüestió és, doncs, si els joves poden *ser* persones

democràtiques a les escoles, o no. Per tant, si la subjectivitat és possible o quanta subjectivitat és possible a les escoles. Això implica que aquelles escoles que vulguin que els seus estudiants *siguin* s'han de preocupar perquè *tots* els estudiants puguin *ser*, és a dir, es tingui en compte la pluralitat. Així, per a Biesta (2006), partint del concepte de persona democràtica que proposa Arendt, l'educació democràtica "is not child-centered but *action-centered*, one that focuses *both* on the opportunities for students to begin and on plurality as the only condition under which action is possible" (Biesta, 2006, pp. 139-140, èmfasis en l'original).

Partint de l'argument d'Arendt interpretat per Biesta, és a dir, si descartem l'educació com a productora de ciutadans, i partim de la idea que la subjectivitat democràtica és present tant dins com fora de les escoles, en tant que els individus són o actuen, sempre que els altres individus puguin ser o actuar, la subjectivitat democràtica ja no queda confinada a l'esfera de les escoles, sinó que abasta tota la societat; per tant, la pregunta podria ser no tant quanta acció és possible a les escoles, sinó: "how much action is actually possible in society?" (Biesta, 2006, p. 141).

La qüestió central que cal que l'educació plantegi és aprendre del fet de ser subjecte o d'haver estat subjecte; en altres paraules, és necessari que l'educació es centri en aprendre des de i aprendre sobre què significa actuar o ser. Això representa tant entendre què significa *ser* subjecte com també què representa *no ser*. En paraules de Biesta (2006, p. 142):

To understand what it means to be a subject also involves learning from those situations in which one has *not* been able to come into the world, in which one has experienced for oneself what it means *not* to be able to act. Such an experience of frustration could, after all, be far more significant and have a much deeper impact than the experience of successful action. (èmfasis en l'original)

En conclusió, aquesta és també la meua visió sobre la ciutadania; és així com jo concebo la vivència de la ciutadania dels joves, tal com proposa Biesta (2006) a través del seu propi pensament i la interpretació que fa d'Arendt. Així, les joves participants a la recerca són subjectes democràtics, tal com jo ho sóc, des del moment que són i que actuen. I com a tal, la recerca es preocupa per entendre com les joves interpreten i reflexionen entorn les seves accions –tal com hem dit, ser subjecte vol dir actuar–, sigui perquè *han pogut ser* o perquè *no han pogut ser*; dit de manera diferent, sigui perquè han pogut actuar com desitjaven, o no; alhora, la tesi pretén comprendre com aquestes accions contribueixen a la vivència de la ciutadania, ja que siguin quines siguin, seguint el fil de Biesta i d'Arendt, el mateix fet d'actuar i ser subjectes implica

ser i exercir com a subjectes democràtics, i per tant, viure la democràcia o la ciutadania.

Així, si sempre que actuem som subjectes democràtics, totes les experiències, de participació o no-participació, són experiències on *som*. Per tant, la pregunta de recerca de la tesi també es podria formular de la manera següent: com contribueixen les experiències o accions de *ser* a la vivència de la ciutadania? I la pregunta podria respondre's així: totes les experiències –accions– contribueixen a la vivència de la ciutadania en la mesura que totes són accions que ens permeten *ser*. Biesta (2006) afegeix que les escoles i les persones educadores han de promoure la reflexió tant en les situacions en què s'ha pogut actuar com en les que no per entendre les condicions que permeten que la democràcia esdevingui real. Emprant la reflexió de Biesta (2006), podríem dir que per conèixer com les experiències de participació contribueixen o no a la vivència de la ciutadania és necessària la reflexió per part dels joves per tal que signifiquin aquesta vivència, és a dir, reflexionin sobre aquesta possibilitat de *ser* o *no ser*.

8. Conclusions sobre el concepte de ciutadania

La voluntat del capítol ha estat oferir una alternativa, la ciutadania-com-a-pràctica, a la concepció més establerta sobre el terme ciutadania, per tal que el lector pugui comprendre des de quina perspectiva s'ha desenvolupat la investigació, i per tant, també, com s'han articulat els relats de les joves i les parts d'anàlisi: a partir de les converses amb elles, és a dir, de conèixer quins són els seus contextos, quines relacions hi tenen lloc, i quines són les seves disposicions individuals o manera de ser i trajectòria vital.

Amb tot, entendre que la ciutadania es basa en l'acció, en les possibilitats d'actuar o de ser de la persona, tal com explica Biesta (2006) partint de la interpretació d'Arendt, semblaria implicar, des del meu punt de vista, una contradicció inherent al mateix plantejament o concepció que proposen –malgrat que jo mateixa, també m'hi acullo. Però que no vull deixar de posar de relleu: si sempre som ciutadans, atès que la ciutadania es viu sempre que un és o no és, la pregunta que es desprèn de l'afirmació anterior és: totes les accions són vàlides per a la vivència de la ciutadania?

Per seguir reflexionant sobre aquest dilema i com abordar-lo, ofereixo la següent explicació partint dels arguments de Biesta (2011, 2016). L'autor explica que més enllà de la idea de la ciutadania com una qüestió individual, cal focalitzar en la idea de la

ciutadania dels individus en la seva interacció amb els altres, en context amb altres persones i com duen a la pràctica la seva condició de ciutadania actual. En concret, segons Biesta cal distingir entre dues formes de ciutadania diferents: d'una banda, les que contribueixen a la reproducció de l'ordre sociopolític existent i, per tant, a la inserció de les persones en aquest ordre –alineades amb una concepció individualista de la ciutadania–; de l'altra, les que fomenten l'agència i la subjectivitat política –alineades amb la concepció que la ciutadania és un procés que té lloc en interacció amb els altres (“individual-in-context and in-relationship”, Biesta, 2011, p. 7). D'aquest plantejament ell en dedueix dues formes d'educació per a la ciutadania: educació per a la ciutadania com a *socialització* i educació per a la ciutadania com a *subjectivació*. Tal com apunta Biesta (2011, 2016), la tendència més habitual de la concepció de la ciutadania i *per se* de l'educació per a la ciutadania és la que ell vincula a la primera forma, la ciutadania com a socialització –inserida en la ideologia liberal–, en què es prioritzen els coneixements, les disposicions i aptituds de l'individu per fomentar una comunitat en què hi hagi igualtat (*sameness*) –en el sentit que es prioritza la similitud entre membres–, no pas la diferència, o sigui, no es valoren les opinions dispars o divergents. És aquesta concepció la que planteja la ciutadania com quelcom a assolir i que, per tant, és mitjançant l'educació –l'educació per a la ciutadania, entesa com a matèria a impartir als centres educatius– que els joves arribaran a ser ciutadans, només després d'haver adquirit certs coneixements sobre ciutadania.

Enfront d'aquesta idea liberal de producció de ciutadans per al futur exercici democràtic (Biesta, 2011), l'autor planteja una concepció alternativa de la ciutadania i, per tant, per a l'educació per a la ciutadania: la ciutadania com a subjectivació, que es refereix a l'aprenentatge involucrat en el compromís amb la democràcia o, tal com diu, l'“experiment de la democràcia” (p. 97)²¹:

Subjectification – a process in and through which political subjectivity is established and comes into existence or, to be more precise, a process through which *new* ways of doing and being come into existence. (Biesta, 2011, p. 94, èmfasi en l'original)

Entendre la ciutadania com a subjectivació significa que no hi ha una identitat ciutadana prèviament definida, sinó al contrari, aquesta concepció de ciutadania i de ciutadà té a veure amb la idea de l'aprenentatge constant. És per això que Biesta

²¹ Biesta (2011, 2016) utilitza l'expressió “experiment de la democràcia” per posar de relleu la idea que planteja entorn al concepte democràcia: un concepte que ha de ser necessàriament obert. És a dir, malgrat que no planteja una anarquia, sí que considera que la democràcia ha de ser prou flexible per permetre que hi hagi més democràcia i més democràcies, en el sentit que tingui cabuda una reconfiguració de l'ordre establert, si cal, amb el benentès però, que la democràcia sempre ocorri tenint presents els valors de llibertat i igualtat.

(2011, p. 97) l'anomena el *ciudadà ignorant*, en el sentit que és algú que constantment s'alimenta i aprèn de nou de les experiències que viu:

I wish to refer to this "other" citizen as the ignorant citizen in order to articulate that the democratic subject is not to be understood as a pre-defined identity that can simply be taught and learned, but has to be understood as emerging again and again in new and different ways through its very engagement with democratic processes and practices.

Així, atès que la ciutadania es pot considerar un aprenentatge, o com he dit, una vivència, cal entendre que la ciutadania entesa com a subjectivació no és un procés lineal, en què un passa de ser no-ciudadà a ciudadà, sinó que és un procés no-lineal, cumulatiu i recursiu (Biesta, 2011, 2016). En primer lloc, no-lineal perquè no passem d'un estat no-ciudadà a un estat ciudadà, sinó que la ciutadania fluctua segons les experiències viscudes, positives o negatives. Alhora, és recursiu, en el sentit que les experiències poden anar i venir, no les emmagatzemem en algun lloc sense recuperar-les sinó que el mateix procés implica que puguin tornar a l'acció. Finalment, és un procés cumulatiu, és a dir, no és lineal, però en canvi sí que les experiències del passat, hagin estat positives o negatives, impacten en el nostre fer present i futur i per tant influeixen en la nostra acció i aprenentatge (Biesta, 2011, 2016). Tal com explica Biesta (2016, p. 29), "no debemos esperar por lo tanto que el compromiso con el experimento democrático siempre fortalecerá el deseo de formas democráticas de ser y actuar –lo contrario puede ocurrir también." Smith et al. (2005) també defineixen la ciutadania en aquesta mateixa línia, és a dir, comprenen que no és un procés lineal o quelcom que s'assoleix a una determinada edat, sinó quelcom fluid i contingent (Smith et al., 2005, p. 440).

Per tant, retornant al punt de partida, és a dir, la qüestió de si totes les accions permeten viure la ciutadania, podríem apuntar dues consideracions. Primer, la ciutadania és quelcom que es viu a través dels processos i pràctiques que configuren la quotidianitat dels joves, per tant, la ciutadania és quelcom que es viu en context i en relació amb els altres (Biesta, 2011, p. 6), no pas quelcom que té lloc com a individus aïllats:

The focus on learning democracy makes it possible to reveal the ways in which such learning is situated in the unfolding lives of young people and how these lives, in turn, are implicated in wider cultural, social, political and economic orders. It ultimately is this wider context which provides opportunities for young people to be democratic citizens – that is to enact their citizenship – and to learn from this. (...) From a research point of view this means that it is only by following young people as they participate in different formal and non-formal practices and settings, and by listening to their voices, that their learning can be adequately understood. This, in turn, makes it possible to acknowledge that the educational responsibility for citizenship learning is not and cannot be confined to schools and teachers but extends to society at large.

Segon, aprendre ciutadania no té a veure amb l'adquisició de coneixements o competències, sinó amb estar exposat²² i implicar-se en l'“experiment de la democràcia” (Biesta, 2011, p. 97).

Per tant, des del moment que els joves, sigui en els contextos que sigui, viuen experiències en què la seva presència és en interacció amb els altres, participen de situacions, en la forma que sigui, en què tenen lloc processos democràtics o participatius, podem dir que tenen oportunitats per viure la ciutadania. En efecte, la resposta a si sempre és possible viure situacions que contribueixen a la ciutadania o no –si és que ho podem formular així– és en les línies anteriors: només escoltant les veus dels joves i comprenent les experiències on participen, podem entendre com i en quins moments té lloc aquest aprenentatge. Tal com diu Biesta (2011), no podem esperar que totes les experiències viscudes pels joves fomentin el seu desig d'implicar-se en democràcia, ja que també viuran situacions en què això passarà a la inversa, però és així que es defineix la ciutadania, precisament perquè és –a banda de no-lineal i recursiva–, cumulativa.

²² Cita traduïda i adaptada al català. El text original és: “an ‘exposure’ to and engagement with the experiment of democracy”.

Segona part. La perspectiva de la recerca

Capítol 3. Punt de partida: epistemologia i ontologia. Els perquès de les decisions preses

Lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad. (Larrosa, 1996, p. 464)

En aquest capítol desenvolupo les aportacions de diversos autors junt amb les meves reflexions entorn a la metodologia de recerca, reflexions que tenen a veure amb l'epistemologia i l'ontologia, és a dir, quin és el meu posicionament vers qui i com es crea el coneixement, i quina es l'essència, l'ésser, del coneixement. Tal com el lector comprovarà, en aquesta tesi, epistemologia i ontologia no poden destriar-se l'una de l'altra, atès que es parteix de la base que qui crea el coneixement són *tots* els subjectes participants a la recerca, i que el coneixement es produeix de forma conjunta, compartida; per tant, la naturalesa d'aquest coneixement no és cap altra que la que es genera a través de les subjectivitats que intervenen en la recerca.

El capítol està dividit en tres apartats. Al primer explico el construccionisme, perspectiva en la qual se situa la tesi i quin és l'encaix amb la narrativa, la metodologia emprada per abordar la recerca. Al segon apartat desenvolupo què entenc per narrativa i quins són els aspectes que la defineixen. Finalment, al tercer apartat explico com entenc la combinació de la recerca visual amb la narrativa en la tesi i quins elements he tingut presents a l'hora d'usar imatges o dibuixos durant el procés de recerca.

1. Construccionisme²³

Els apartats 1.1 i 1.2 expliquen quin és el meu posicionament vers el coneixement i la realitat, com comprenc, per tant, la investigació que he dut a terme, i com em situo jo mateixa com a investigadora. I ahora com la perspectiva construccionista es concreta en la narrativa. Aquests dos apartats configuren el marc de referència de la investigació.

1.1. Una recerca des de la perspectiva construccionista

Diversos pensadors o corrents filosòfics han contribuït a una mirada construccionista del món, malgrat que el propi construccionisme sempre hagi defugit etiquetes o corrents de pensament concrets (Weinberg, 2008). Per exemple, el construccionisme i la fenomenologia tenen per objectiu “understanding the complex world of lived experience from the point of view of those who live it” (Schwandt, 1998, p. 221). La fenomenologia se centra en allò vivencial, en allò viscut, i en la subjectivitat com a aspecte que constitueix la nostra experiència en relació amb les coses i també amb nosaltres mateixos (Ibáñez, 2001). No obstant això, la fenomenologia, tal com l’entenia Husserl, i el construccionisme difereixen en tant que la primera entén que hi pot haver un accés immediat a les coses i a nosaltres mateixos, és a dir, el món és transparent a la consciència del subjecte, sempre i quan es prenguin les mesures adequades per accedir-hi (Ibáñez, 2001, p. 113). El construccionisme, en canvi, entén que no es pot descriure o definir allò que observem de manera independent a l’eina que es fa servir per a l’observació de tal cosa, o sigui que allò observat i aquell qui observa estan “internament connectats” (Ibáñez, 2001, p. 33). Altrament dit, l’objecte que s’investiga i el subjecte investigador no es poden entendre de forma separada (Ibáñez, 2001). Amb tot, la fenomenologia va evolucionar amb Heidegger, per a qui la interpretació que fem del món i la manera com hi estem vinculats són indestriables (Porres, 2011a).

Altres pensadors, com Foucault, també han contribuït a una mirada construccionista, tant per la seva varietat d’aportacions com la seva actitud davant la investigació i la seva manera d’entendre-la (Ibáñez, 2001; Weinberg, 2008). Foucault va promoure que ens qüestionem què és el que constitueix la nostra pròpia manera de construir el coneixement i d’entendre el món, és a dir, pensar sobre el que constitueix la nostra forma de pensar; ahora, va explicar que ser crítics amb les nostres investigacions no ha de portar-nos a uns fonaments segurs, al contrari, ha de conduir-nos, potser, a fer

²³ Malgrat que la majoria de vegades parlo de *construccionisme*, en alguna ocasió m’hi refereixo també amb el nom de *construccionisme social*. Utilitzo *construccionisme* i *construccionisme social* com a termes equivalents.

que allò segur esdevingui insegur, que allò que no ens havíem qüestionat, ho repensem (Ibáñez, 2001).

Però com podem definir el construccionisme? O què s'entén per construccionisme? O què implica posicionar-se des d'aquesta perspectiva? Porres (2015) explica mitjançant un recorregut per nou punts com entén la investigació amb joves. Parteix de les investigacions del grup de recerca al qual pertany –Esbrina– i del seu posicionament, el construccionisme. Un dels fragments diu així:

Margarete Sandelowski (1994, p. 61) lo expresa de forma taxativa: “Cuando me hables sobre mi investigación, no me preguntes qué encontré; no encontré nada. Pregúntame qué inventé, qué inventé a partir de mis datos y sobre la base de ellos”. Este posicionamiento tan intensamente construccionista, subvierte, de una vez por todas, la idea de que toda investigación rigurosa refleja una realidad objetiva. Esto se debe, fundamentalmente, a que los hechos nunca hablan por sí mismos (Eisner, 1998, p. 57) sino solo a través de ciertas rutas disponibles y contingentes. (Porres, 2015, p. 96)

Porres (2015), usant els arguments de Sandelowski i Eisner, argumenta que la recerca construccionista es concreta o tradueix en una construcció o producció, és a dir, que mitjançant les dades del treball de camp el que l'investigador fa no és res més que una producció, alguna cosa que es construeix i que el que pretén, lluny de reflectir la realitat de forma objectiva –fet que es descarta d'entrada, atès que no es parteix d'aquest punt de vista– és dibuixar un possible recorregut, una possible manera d'entendre o interpretar les dades, i per tant, la construcció d'una certa mirada.

Porres (2015) continua el relat sobre el construccionisme i apunta que el coneixement és una construcció determinada per la cultura i la societat, és alguna cosa que es produeix en relació amb aquests elements, i que malgrat que aquesta construcció pot informar del món social en què s'inscriu, mai és un mimetisme, mai és una representació exacta d'aquest món, sinó que representa una via possible de com interpretar-lo, de tantes altres. És per això que, molt hàbilment, parla en termes de núvols, evidenciant així el paral·lelisme entre la naturalesa inestable dels núvols – semblen sòlids, però més aviat són més propers a estats líquids o gasosos– i el coneixement que es produeix, que tot i aparentar ser sòlid, és més aviat al contrari, inestable, movedís, gasós.

Tal com explica Weinberg (2008), el construccionisme, lluny de pretendre universalitzar o fixar maneres de comprendre el món o els fets que hi ocorren, entén que cal comprendre un fet o fets de manera particular, situats en un context social i històric concrets, influïts per unes certes interaccions socials. Per tant, els investigadors que se situen en aquesta perspectiva entenen que allò que altres han

comprès com a elements immutables –o que no estan afectats per les influències socials–, en realitat són producte de processos d'interacció socials i històrics concrets (Weinberg, 2008).

Això té relació amb la idea de veritat, és a dir, que la cerca de veritats universals promou la reificació de les coses, és a dir, convertir hipòtesis en definicions inalterables o fixes. Per tant, interpretar els fets com a veritats universals ens condueix a donar per sabudes i comprovades certes hipòtesis, cosa que ens porta a concloure que hi ha certs aspectes de la vida que no podem canviar (Weinberg, 2008). El construccionisme ve just a negar això, i a dir-nos que atès que allò que vivim i sobre el que investiguem és una producció social, inscrita en un moment històric, social i cultural concret, fruit d'unes determinades interaccions, cal que ho revisem i que ens preguntem què podríem fer per canviar-ho o transcendir les nostres concepcions actuals, si és necessari (Weinberg, 2008).

En llegir aquestes línies es podria argumentar que el construccionisme ens porta al relativisme i que, per tant, no hi ha res on aferrar-nos. Tomás Ibáñez (2001) explica que acceptar el relativisme significa reconèixer que qualsevol criteri al qual optem per dipositar la nostra confiança té només un origen: nosaltres mateixos, atès que som éssers socials i culturals. Per tant, la defensa d'aquests criteris únicament es pot basar en la qualitat del nostre argument. Així doncs, acceptar el relativisme implica acceptar que allò que definim depèn de la nostra pròpia mirada, perquè no hi ha possibilitat de separar “les coses”, de com nosaltres les veiem. O tal com diu Ibáñez (2001, p. 52):

La realidad es, por supuesto, “tal y como es” pero solo porque nosotros somos “tal y como somos”. Si cambiamos, también cambia la realidad. (...) La realidad es lo que resulta construido por nuestra existencia y depende por tanto de esta.

Per tant, epistemològicament, el construccionisme considera que és impossible obtenir un coneixement sense l'empremta de les condicions que el produeixen (Ema & Sandoval, 2003; Ibáñez, 2001); així doncs, la realitat no existeix tal com és, independentment de l'acció i del coneixement dels éssers humans, sinó que “los múltiples procesos de conocimiento que median entre nosotros y lo que llamamos realidad, intervienen performativamente en el estatus mismo que adquiere la realidad” (Ema & Sandoval, 2003, p. 9). La realitat no és un ens al qual podem mirar i conèixer desprenent-nos-en, sinó que forma part intrínseca de nosaltres i de les nostres formes de conèixer i apropar-nos al coneixement. Des d'aquest punt de vista, ontologia i epistemologia són interdependents i no poden entendre's de manera separada en el construccionisme social (Ema & Sandoval, 2003).

Pel que fa al concepte de realitat, Porres (2015) afirma que abordar una investigació des del construccionisme no significa dir la veritat sobre uns fets, sinó parlar-ne de manera efectiva. Ibáñez (2001, pp. 250-260) desenvolupa més aquest argument a partir de la negació de quatre mites:

a) El mite del coneixement vàlid com a representació correcta de la realitat. En aquest cas, el construccionisme abandona la creença segons la qual el coneixement vàlid és aquell que representa allò a què ens referim, sinó que, en tot cas, el coneixement representa alguna cosa perquè *nosaltres* ho hem establert així, com a convenció. Res no pot representar una altra cosa si no és perquè nosaltres, els humans, ho hem decidit així.

b) El mite de l'objecte com a element constitutiu del món. Des de la mirada construccionista, la dicotomia objecte-subjecte perd sentit i desapareix en tant que cap d'aquestes dues entitats existeix amb independència de l'altra, i per tant, es posa en qüestió el mateix concepte d'objectivitat (Ibáñez, 2001, p. 254).

c) El mite de la realitat com entitat independent de nosaltres. Per als construccionistes això no és possible, sinó que és ben al revés: no hi ha realitat independent de nosaltres, o dit d'una altra manera, "que solo hay en la realidad lo que nosotros ponemos en ella" (Ibáñez, 2001, p. 258). Pel que fa a aquesta idea, tant Ibáñez com Weinberg (2008) apunten idees semblants: que nosaltres construïm la realitat i, al mateix temps, podem estar condicionats pel nostre passat, o pel context social o històric. I viceversa, malgrat puguem estar condicionats per certs elements de l'entorn, no estem confinats (Weinberg, 2008, p. 33) a aquests, és a dir, la realitat no ve donada, sinó que la construïm:

Despite our various predilections and biases, people can (and do) learn and constructively engage with each other across lines of considerable differences of interest, perspective, and intellectual style. This is certainly not to suggest that there are never difficulties in doing so. My point is that these difficulties are never ontological, nor are they as insurmountable as our intellectual ancestors have sometimes supposed.

d) El mite de la veritat com a criteri decisiu. Des d'una perspectiva construccionista, s'abandona la creença en la veritat, atès que els criteris que la validen també són obra nostra i, per tant, són contingents i poden canviar. Així, no hi ha res que sigui estrictament veritat, però hi ha altres criteris, com ara la coherència, la utilitat, la intel·ligibilitat, els efectes que produeix, el rigor de l'argument, etc. És a dir, no s'avalua el valor de la veritat, sinó el valor de l'ús de tal argument, i com s'adequa a la finalitat per a la qual ha estat pensat. Aquesta idea no pretén negar la utilitat de la veritat com

a concepte pràctic; tanmateix, parlar de vertader o fals té a veure amb com nosaltres concebem el món i per tant acceptar que els criteris de validesa no es troben “fora de nosaltres mateixos”, sinó que són contingents de les nostres pràctiques humanes (Ibáñez, 2001, pp. 258-260). Tal com diu Gergen (2015, p. 32):

Constructionism does not seek to establish the truth of its own premises. As I mentioned earlier, constructionist premises are themselves constructed. Social construction is not, then, a candidate for the truth, but an available resource. (èmfasis en l'original)

Definir-me com a construccionista, recollint les idees exposades en aquestes línies, significa entendre que la realitat no és independent de mi ni de les joves protagonistes de la tesi, sinó al contrari, que nosaltres hem construït la realitat, per tant, que allò que s'investiga i aquell qui investiga s'interrelacionen i són indestriables l'un de l'altre. Així, qualsevol argument que pugui plantejar, tot allò que pugui argumentar, explicar sobre una realitat –les experiències de participació de les joves com a vivència de la ciutadania– serà una construcció social, una producció humana mediatitzada pel context històric, social, cultural i polític del moment en què s'inscriu aquella producció. Això no vol dir que no pugui afirmar que aquell argument és o no és vàlid, sinó que, com d'altres construccionistes, prefereixo guiar-me no per criteris de validesa, sinó per altres criteris: de transferència, d'utilitat, de coherència i de rigor.

1.2. Una recerca construccionista narrativa

La recerca construccionista és complexa i variada, i diverses dimensions s'hi vinculen, entre les quals hi ha la “narrativa construccionista” (Sparkes & Smith, 2008). Smith i Sparkes descriuen la narrativa construccionista partint de l'argument de Gergen (2015). Aquest autor explica la narrativa construccionista en oposició a la narrativa constructivista. La segona parteix del món interior de la persona i és a partir d'això que s'articula, per tant, entén que allò que ocorre en la ment de la persona quan interactua amb els altres és el primordial (Sparkes & Smith, 2008), és el que explica les seves accions. En la narrativa construccionista l'èmfasi no és en l'interior, en els processos cognitius i psicològics de la persona, sinó en l'exterior, la narrativa esdevé el mitjà a través del qual les nostres vides s'articulen i la forma en què les relacions socials operen (Sparkes & Smith, 2008, p. 298). Tal com explica Gergen (2015, p. 30), “where constructivism places the origin of knowledge in the head of the individual, social construction places the origin in social process. Constructivism is fiercely individualist; constructionism champions relationships”. A continuació destaco quatre aspectes característics de la narrativa construccionista. En primer lloc, des la perspectiva construccionista s'emfasitza la narrativa com una forma d'acció social, i alhora, com un

fenomen relacional i sociocultural (Sparkes & Smith, 2008, p. 299). Així, el construccionisme apel·la al relativisme, tal com dèiem més amunt: tot el coneixement està condicionat des del punt de vista social i històric, per tant, les narratives mai reflecteixen una realitat independent, sinó que ajuden a construir, mitjançant les relacions, la mateixa realitat (Sparkes & Smith, 2008, p. 299).

En segon lloc, la narrativa o narratives, des del construccionisme, són “forms of social action through which human life and our sense of self are constructed, performed, and enacted” (Sparkes & Smith, 2008, p. 299). Malgrat que poden semblar que són una forma d’expressió molt personal, es troben situades culturalment (Sparkes & Smith, 2008) i, per tant, és possible analitzar des d’una mirada cultural i històrica els termes o formes amb què parlen els participants (Riessman, 2003).

En tercer lloc, la narrativa construccionista considera que les identitats es constitueixen a través de la narrativa, és a dir, les persones s’expliquen i es comprenen a elles mateixes mitjançant les històries que expliquen i les històries de les quals es senten part (Sparkes & Smith, 2008). Al mateix temps, però, es reconeix que la cultura i el context modulen les històries de les persones, les seves narratives, malgrat que les persones no estan condemnades per aquestes condicions. Si no fos així, no hi hauria mai possibilitat de canvi (Ibáñez, 2001; Weinberg, 2008). En certa manera, des de la narrativa construccionista es reconeix el poder que cada part té: d’una banda, l’agència de les persones per construir narratives en els contextos en què es troben, de l’altra, les condicions que limiten aquesta agència, ja que les persones no han triat les condicions del context en què es troben, sinó que han vingut donades (Sparkes & Smith, 2008).

Finalment, parlar de narrativa construccionista implica entendre que la narrativa es comprèn lligada a un cos, és a dir, les històries es perceben *en* i *a través* del cos (Sparkes & Smith, 2008, p. 301). Dit d’una altra manera, expliquem relats *sobre* (*about*), *fora de* (*out of*) i *a través* (*through*) dels nostres cossos, és a dir, el cos esdevé alhora causa, tema i mitjà de qualsevol relat que expliquem (Sparkes & Smith, 2008, pp. 301-302). Per tant, expliquem històries en relació amb els nostres cossos, però també més enllà i a través d’aquests. Això no és menor, ja que la persona sempre és en relació amb un cos.

En resum, les narratives: a) són una forma de coneixement construït socialment i històrica, per tant, no reflecteixen una realitat independent (Sparkes & Smith, 2008); b) permeten comprendre desigualtats de gènere, d’ètnia o de poder, és a dir, des d’una

òptica individual, la història de l'individu, accedim a comprendre un context social i cultural (Riessman, 2003); c) són útils i tenen valor en tant que aporten beneficis, com ara que permeten el canvi social i personal (Gergen & Gergen, 2006); i d) no poden explicar-se desvinculades de les corporeïtats o llengües que les expliquen (Freeman, 2003), és a dir, no podem explicar experiències humanes que siguin reduccionistes; és necessari rebutjar formes que pretenguin un pensament universal. Cal, doncs, ser molt crítics amb aquelles formes de pensament deslligades del món cultural que les explica i, per tant, cal mostrar un respecte permanent per les persones així com pels seus discursos, pràctiques i institucions en les quals es troben vinculades. Això, precisament, és el que pretenc fer a través d'aquesta tesi.

2. Narrativa

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. (Connelly & Clandinin, 1995, p. 11)

En aquesta tesi uso la paraula *narrativa* des de tres nivells: a) com a mode de coneixement (Bruner, 2004); b) com a metodologia del treball de camp; i c) a la redacció de la tesi.

L'objectiu dels següents apartats és explicar quin és l'origen de la narrativa²⁴, què s'entén per narrativa, quina base epistemològica i ideologicopolítica la fonamenta i quins elements o aspectes s'hi vinculen. La intenció és mostrar un recorregut per diverses dimensions de la narrativa i alhora suggerir dilemes o preguntes que sorgeixen des d'aquest enfocament. Així, al primer i segon apartats, defineixo la narrativa i quin és l'enfocament epistemològic, ideològic i polític pel que fa al coneixement que es construeix a partir de la narrativa. Al tercer i quart apartats, destaco alguns elements que intervenen en el mateix fet d'investigar des de la narrativa, com ara el diàleg o la conversa; i esmento la subjectivitat i la reflexivitat com aspectes inherents a la narrativa i els dilemes o factors que implica. Al cinquè apartat, explico quins elements planteja descartar criteris de validesa o de veritat en narrativa i possibles alternatives. Al sisè apartat, reflexiono al voltant dels dilemes que suposa escriure i compartir un relat amb les participants a la recerca, tenint en compte les desigualtats de poder existents. Finalment, dedico els tres últims apartats a abordar el concepte de veu²⁵ o veus i el significat de fer recerca *amb* joves posant-ho en relació amb la present investigació.

2.1. El gir narratiu i allò que defineix la narrativa

Com neix la narrativa en recerca? L'ús del mètode narratiu-biogràfic té els seus orígens a la tradició de l'Escola de Chicago (Subirats, 2006) als anys vint del segle XX, amb estudis destacats com els de William Thomas i Florian Znaniecki (Subirats, 2006). Amb tot, el mètode va quedar relegat a un segon pla, usat tan sols per uns pocs científics, fins l'arribada de la crisi del model positivista i el gir postmodern,

²⁴ Al llarg del document parlo primordialment de *recerca narrativa*. Malgrat tot, alguns autors parlen en termes de recerca biogràfica-narrativa o narrativa. Quan parlem en termes biogràfics fem referència a la construcció d'una història de vida, mentre que en al·ludir a narrativa, fem esment a un terme més general en tant que allò que vivim és quelcom narrat, una història explicada a nosaltres mateixos i als altres. Amb tot, aquesta història no té perquè ser la reconstrucció d'una vida, sinó fragments explicats sobre experiències de la vida.

²⁵ Malgrat que utilitzo el terme *veu* i *veus* de forma indistinta i com a termes equivalents, prefereixo parlar de *veus* ja que el plural implica entendre que no hi ha una única veu, sinó que hi ha múltiples veus. Thomson (2008) al·ludeix a les veus utilitzant aquests recurs: *voice(s)*.

hermenèutic, narratiu o reflexiu –trobem diferents maneres d'anomenar-lo– basat en “la revalorización del actor social (individual o colectivo), no reducido a la condición de dato o variable, sino convertido en sujeto de configuración compleja, en protagonista del acercamiento que desde las ciencias sociales se quiere hacer de la realidad social” (Pujadas, 2004, p. 227). En consonància amb aquest argument, Bolívar et al. (2001) i Bolívar (2002) expliquen l'emergència de la narrativa com a contrast i oposició al model d'investigació hegemònic dels anys 70, el positivista. Així, es passa a la perspectiva interpretativa, la qual posa en qüestió el dualisme subjectivitat-objectivitat fins aleshores vigent i hegemònic en la investigació científica (Hernández, 2006). Segons Bolívar (2002), la investigació narrativa pot entendre's dins la fenomenologia de Husserl, segons la qual el món té sentit *amb* la persona i per tant, és la subjectivitat la que produeix validesa.

Així, mentre que l'ideal positivista entenia que hi havia d'haver una distància entre l'investigador i allò investigat, per tal que fos possible i incrementés l'objectivitat, la investigació narrativa parteix de negar aquest supòsit. No es nega la subjectivitat dels participants a la recerca (Bolívar, 2002), al contrari, no hi ha narrativa sense subjectes (Porres, 2011b); la seva finalitat és explorar la relació entre els subjectes i el seu context social, cultural, econòmic i polític. Es tracta d'entendre les persones en relació amb els contextos en què es troben (Porres, 2011b). Segons Bolívar (2002), Dilthey, va ser qui va donar entitat epistemològica a les ciències humanes, durant l'inici del segle XX, establint que les relacions viscudes per les persones havien de ser un element primordial per a la interpretació hermenèutica. Es parteix, doncs, de les experiències o de les vivències de les persones i es fa palès que l'origen del coneixement pot ésser l'experiència. Així doncs, no hi ha narrativa sense experiència (Porres, 2011b). És a dir, sense experiència no hi ha possibilitat de parlar en termes narratius, per narrar quelcom ho hem d'haver viscut, ho hem d'haver experimentat, per tant, la base de la narrativa és l'experiència i els contextos en què té lloc.

Bolívar (2002), partint de l'argument d'Ortega i Gasset, explica que al cantó oposat de la raó fisicomatemàtica, hi ha una raó narrativa, que té a veure amb la comprensió de les persones, i per comprendre-les és necessari parlar en termes narratius, perquè, per defecte, les persones ens expliquem històries. Fem viva la nostra experiència a través de narrar-la. Per tant, per comprendre quelcom humà és necessari explicar una història. Això corrobora l'argument de Connelly i Clandinin (1995) que els éssers humans som organismes que expliquem històries.

Les dues dimensions de la narrativa, l'experiència viscuda i narrada i els contextos en què té lloc, entronquen de manera directa amb l'objecte/subjecte d'investigació de la tesi basat en conèixer les *experiències* i els *contextos* de les joves per comprendre com viuen la ciutadania.

En efecte, la narrativa és una manera d'ordenar l'experiència o de construir la realitat (Bruner, 2004). Bruner explica la narrativa a partir de la seva proposta "Dos modalidades de pensamiento" (Bruner, 2004, pp. 23–53). Segons, aquest autor hi ha dos modes de coneixement: el coneixement paradigmàtic, basat en la tradició lògicocientífica, i el model narratiu, basat en el paradigma interpretatiu o hermenèutic. Respecte el primer, si bé no s'identifica amb el positivisme clàssic, sí que el comprèn, és a dir, s'adequaria amb aquesta manera de conèixer. Mentre que el segon, el model narratiu, parteix de les accions humanes, entenent que són úniques. Per tant, la riquesa del model no pot basar-se en categories o definicions, tal com ho fa el model paradigmàtic, sinó que el model narratiu s'expressa en descripcions anecdòtiques, aspectes singulars o particulars, en forma de relats o narracions, que permeten comprendre el sentit que les persones atorguen a allò que fan o senten. Per això mateix, cal no reduir el mètode narratiu a categories abstractes, ja que això conduiria a anular-ne la singularitat. Aquesta manera de plantejar el coneixement, diu Bruner, ha de permetre donar legitimitat epistemològica al mètode narratiu i alhora comprendre que ambdós models –paradigmàtic i narratiu– poden ser complementaris.

Al mateix temps, allò que defineix la narrativa i les experiències narrades és el sentit que nosaltres mateixos els atorguem. Aquest sentit canvia constantment al llarg del temps (Connelly & Clandinin, 1995). Com a mínim podem parlar de dues dimensions temporals: *temps-d'abans* ("then-perspective"), és a dir, el moment en què va passar aquella història o esdeveniment, i *temps-d'ara* ("now-perspective"), el moment en què s'explica aquesta història o esdeveniment (Conle, 1999, p. 15). És a dir, el temps d'abans o el temps de la història, moment en què ocorre la història, i el temps d'ara o el temps del discurs, que és el temps en què s'explica la història i canvia cada vegada que s'explica de nou la història, perquè hi ha canvis com ara noves informacions o nous contextos que influeixen en aquesta manera de narrar la història (Chatman, 1981; Conle, 1999). Així mateix ho expliquen Connelly i Clandinin (1995) recordant-nos que les històries i el seu sentit canvien o evolucionen al llarg del temps, ja que, de fet, expliquem de nou les històries viscudes en relació amb les experiències que hem anat experimentant. Per tant, podem entendre la narrativa des d'una doble vessant, com una manera d'explicar les nostres vides i les relacions amb les quals interactuem

–atès que vivim en un món relatat– i com un mode de coneixement (Bruner, 2004). Això significa que la narrativa és una condició ontològica de la vida social (Sparkes & Smith, 2008). O Tal com diu Kincheloe (2004a), l'experiència és fruit de l'entramat entre el món social i la representació en forma narrativa que en fem nosaltres mateixos.

Si bé les definicions dels diversos autors són diferents, penso que comparteixen un element central, que és el fet que el subjecte és el primordial. Voler comprendre la realitat des de la recerca narrativa significa abordar la investigació des de les persones, des de les seves veus, des d'allò humà i en relació amb les experiències i contextos en què s'inscriuen. Significa entendre com les persones expliquem, ens expliquem i comprenem les nostres històries en uns contextos determinats.

2.2. La narrativa: una manera d'entendre el coneixement

Produir un document amb una implicació personal important, en què la veu²⁶ de la recercadora, junt amb les veus de les participants –en algunes parts d'anàlisi–, siguin el fil conductor de la recerca em sembla una manera honesta d'escriure la recerca duta a terme; però al mateix temps em situa a mi com a investigadora i em fa posicionar. Abordar una recerca des de la metodologia narrativa no vol dir només conversar o produir un document en què primordialment hi ha una conversa entre un mateix, els participants, i els fets que ocorren en aquest camí; significa comprendre la investigació, tota investigació des d'un cert paradigma, per tant, és una mirada particular sobre la realitat (Creus, 2011) amb la seva pròpia credibilitat i legitimitat per construir coneixement (Hall, 1997). Investigar des de la narrativa implica una manera de posicionar-se davant del coneixement, tant epistemològicament com ideològica. Significa conèixer i explicar-nos el món des de la identitat dels subjectes participants a la investigació. Ignacio Rivas Flores (2009, p. 18) ho explica, centrant-se en la investigació narrativa referida a la realitat educativa, tot i deixant clar que la definició abasta qualsevol realitat que es vulgui conèixer des de la narrativa:

La investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa en nuestro caso) desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos. (...) lo relevante son las voces propias de los diferentes sujetos, no las teorías previas sobre las que intentamos encorsetar la realidad. Estas [las teorías] las entiendo como sistemas de referencia para construir las diferentes voces y darles sentido. (...) entiendo que la voz propia de los sujetos que participan en la realidad investigada es la que mejor nos permite comprender la realidad en la que viven.

²⁶ Vegeu l'apartat 2.7 del capítol 3 per ampliar el concepte de veu.

Tal com diu Rivas, els participants a la recerca són els que permeten comprendre les realitats que investiguem. Coneixem a través de conèixer la identitat de totes les persones participants a la recerca; coneixem a través de “las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso” (Bruner, 2004, p. 25). Això connecta de manera directa com he abordat aquesta recerca: conèixer a través d’altres persones, des de la perspectiva de les joves participants a la recerca.

Per tant, l’estudi de la narrativa té a veure amb com els éssers humans experimentem el món, i per tant, es relaciona amb la construcció i reconstrucció d’històries, tant personals com socials. Per exemple, alumnes i professors expliquen històries, són personatges de les seves pròpies històries i també d’històries explicades per altres persones (Connelly & Clandinin, 1995). És a dir, la narrativa es vincula amb l’experiència, amb com les persones interpretem les nostres experiències i vivències i les històries que expliquem d’aquestes mateixes. Malgrat que Connelly i Clandinin situen el seu argument al context escolar, crec que es vincula també amb aquest treball de tesi. Coincideixo amb el fet que allò que investigo tracta de com les joves viuen les experiències que configuren les seves vides i –el més rellevant– com les expliquen i se les expliquen a elles mateixes. I és això el que crea coneixement, és a dir, la narrativa es basa en el coneixement de les persones, en les seves experiències, per crear coneixement.

Amb tot, adoptar la narrativa com a forma d’aproximar-nos a una realitat humana no és només una opció que explica la nostra manera d’entendre com es produeix el coneixement, per tant, no és una opció només epistemològica, tal i com he explicat en les línies anteriors, sinó que és també una opció política (Elbaz, 1991) o ideològica (Rivas Flores, 2007). Epistemologia i política s’impliquen mútuament en aquest cas. Reconeixent el dret a expressar-se i representant les veus de les participants, de manera clara, em posiciono amb referència a quina és la meua visió sobre la construcció del coneixement –és a dir, em posiciono epistemològicament, donant a entendre que deixo de banda l’objectivitat de l’investigador (positivisme) per donar pas a la subjectivitat dels actors que formen part i construeixen els relats, les històries. Alhora, reconeixent aquest dret, també em posiciono políticament o ideològica, ja que dono a entendre que les joves també han de poder expressar-se lliurement i les seves veus també han de poder ser representades. És a dir, les vessants epistemològica i ideologicopolítica de la metodologia tenen a veure amb el poder i el control del coneixement, qui considerem que ha de crear i construir coneixement i com s’ha de

poder transferir en altres contextos per millorar la pràctica i/o les polítiques educatives (Bolívar et al., 2001). En aquest cas, el poder i el control del coneixement es reparteixen entre la investigadora i les participants a la recerca. Així, les joves protagonistes de la tesi són productores de coneixement, com també ho és la investigadora.

2.3. Diàleg, conversa i subjectivitats

Utilitzar la conversa com a fil conductor en les trobades per a la recerca (vegeu capítol 4, apartat 1) em semblava el més encertat, ja que permetia comprendre les dimensions vitals de les joves –i per tant, les seves experiències de participació– de manera àmplia, però alhora concreta, amb detalls, permetent una explicació extensa, sense limitar la llargària en les explicacions pel fet mateix de conversar. Porres (2011a) explicita les diferències entre el diàleg –s’entén com a forma de conversa informal– i les entrevistes. És en el seu text que trobo paral·lelismes amb l’enfocament que volia donar a la recerca. Porres se serveix d’altres autors com Corea i Ellsworth per referir-s’hi. Diu Corea (2004) que l’entrevista cal entendre-la com quelcom prèviament constituït i en què la trobada entre subjectes no té lloc i, per tant, no hi ha una única veu. Per contra, el diàleg, s’entén com una “massa discursiva” (2004, p. 143), on l’emissor i el receptor es mesclen o no es poden identificar fàcilment, ja que el resultat és una única veu, “la voz se constituye en el encuentro” (Corea, 2004, p. 143). Es tractava d’establir una conversa o un diàleg que no hagués estat prèviament estructurat sinó que les seves paraules i les meves es fonguessin en una sola veu (Corea, 2004). Amb tot, és cert que vaig preparar-me una guia per intentar centrar la conversa, per intentar recordar quines preguntes m’interessava explorar en cada trobada. La vaig utilitzar de manera irregular, perquè em debatia entre seguir-la per tal de no perdre el fil de la conversa i deixar fluir el discurs, sense interrompre, permetent la lliure expressió de les joves²⁷. Amb tot, cal entendre que el diàleg no és quelcom transparent que mostra les realitats, el sentit o significat atorgat a les experiències narrades o les intencions d’aquells que hi participen (Porres, 2011a). Ellsworth (2005) explica que el coneixement no mediat pel discurs de l’altre és impossible, és a dir, que és impossible conèixer sense incloure en aquest coneixement l’altre, la persona amb qui s’estableix la conversa. De fet, en l’elaboració d’una narració té lloc una quàdruple interpretació: a) la de l’interlocutor en relació amb la seva vida en el moment de l’entrevista; b) la transcripció de l’entrevista; c) el moment en què l’entrevista es transforma en forma de relat; d) i la que el lector fa (Subirats, 2006).

²⁷ Abordo amb més detall aquest dilema a l’apartat 1.2 del capítol 4.

El que pretenc explicitar és que la voluntat d'apropar-me a la realitat de les joves, a partir del diàleg i des de les seves subjectivitats, incorpora un element limitador, que és la pròpia subjectivitat, és a dir, allà on comença la meva subjectivitat i acaba la de les joves. Tal com diuen Porres (2011a) i Ellsworth (2005) el diàleg no és un mitjà transparent per entendre les realitats dels altres, el diàleg sempre està mediat pel discurs d'aquells que mantenen aquest diàleg. Per tant, cal entendre que hi intervenen elements que escapen del nostre control. Aquesta idea, respecte el que explicaven les noies en les converses i la proximitat d'aquests relats²⁸ amb la seves realitats, va ser quelcom recurrent durant el transcurs del treball de camp. M'explicaven allò que elles pensaven que jo volia sentir? O els seus relats eren fruit de les seves vivències, mediats, és clar, per la pròpia subjectivitat? Així ho vaig fer constar en alguns fragments del diari de camp:

Ella diu que respecta a tothom i que no has de ser amic d'algú per rebre alguna cosa a canvi, tot i que després deia, "ara jo ho faig per tu, un altre dia tu ho faràs per mi"... No he sabut fins a quin punt creia això que deia.

[Diari de camp, 4 de novembre de 2014]

Explicitar les possibilitats i els dilemes que implica treballar des de la conversa o el diàleg em serveix per mostrar les potencialitats però alhora els límits de la pròpia recerca. Al mateix temps, permet explicitar que la narració que he elaborat és fruit de les converses entre cada una de les joves i jo mateixa. Per tant, aquests diàlegs són fruit de les nostres subjectivitats, les seves i la meva. Ho entenc com un fet inherent a la perspectiva construccionista.

2.4. Subjectivitat i reflexivitat

En línies anteriors hem explicat que és a través del que ens expliquem que entenem o ens fem comprensible (a nosaltres mateixos) allò viscut, per tant, la narrativa configura la construcció social de la realitat (Bruner, 2004). Per tant, la subjectivitat és necessària per al coneixement social i sense subjectivitat no hi pot haver coneixement (Bruner, 2004; Creus, 2011; Fox Keller, 1994). Amb tot, aquesta mirada subjectiva ha d'anar acompanyada de la reflexivitat: qüestionar-nos allò que està passant, preguntar-nos contínuament fins a quin punt les nostres impressions són les que les joves –en el meu cas– ens han traslladat. És necessari que ens interroguem a

²⁸ Utilitzo el terme *relat* bé per referir-me a allò que expliquen les joves participants a la recerca, bé per referir-me a la construcció que jo mateixa, com a investigadora, he fet d'aquestes històries o narracions que les joves fan. Tal com expliquen Bolívar et al. (2001), el relat pot ser la història (*story*) que s'explica o bé, un cop ja s'ha explicat, aquest relat passa a ser un fragment de la història (*history*), és a dir, quelcom a interpretar.

nosaltres mateixos sobre les construccions que fem, atès que nosaltres, com a investigadors, formem part dels universos socials que investiguem, per tant, cal que posem en dubte allò que hem escrit o interpretat sobre la investigació. En definitiva, que qüestionem la nostra posició en la construcció del coneixement (Creus, 2011). Tal com explica Finlay (2002), cal qüestionar-se què coneixem i com ho coneixem (p. 532), reconeixent doncs com construïm el nostre coneixement.

En aquesta reflexivitat hi intervenen tres factors: en primer lloc, cal entendre que el coneixement té una dimensió parcial, situada (Eskalera Karakola, 2004). És a dir, construïm el coneixement des d'una certa mirada, des d'un context sociopersonal concret (Gray, 2008, p. 938), i això fa que no puguem donar compte d'una visió global, sinó d'una visió que té lloc en un espai i en un moment. És per això que fem referència al terme "situada". Per tant, podem reflexionar sobre el coneixement que construïm des d'una certa posició.

En segon lloc, en la reflexivitat hi intervenen les emocions (Gray, 2008), atès que són presents en tots els aspectes de la nostra vida i, per tant, també intervenen quan investiguem. Així, les emocions i l'afectivitat intervenen en la producció de significat (Kincheloe, 2004a). Malgrat que sovint es vulguin evitar, pensant que no són adequades per a l'àmbit de la recerca, sempre són presents en nosaltres i les decisions que prenem sovint venen motivades per les emocions (Gray, 2008). Són les emocions, també, les que configuren com l'investigador comprèn l'objecte d'estudi i com l'interpreta: "reflexivity that takes structure of feeling as a starting point can productively interweave the personal and the structural in accounts of how the object of study is arrived at and investigated by the researcher". (Gray, 2008, pp. 937-938). Per tant, en aquest procés de reflexió necessari cal entendre que les emocions hi estan intrínsecament lligades. Això es fa evident quan penso en la manera com vaig construir els relats i l'anàlisi que en vaig fer: les emocions envers les joves, el que elles em van transmetre i el que vaig sentir en les converses amb cada una d'elles és quelcom latent als textos que vaig escriure d'elles, als relats i a l'anàlisi. La reflexió va ser un element molt present com a eix d'anàlisi i de construcció de coneixement i, al mateix temps, les emocions es troben estretament lligades a aquesta producció.

En tercer lloc, en la investigació reflexiva, atès que es relaciona amb processos afectius i emocionals (Gray, 2008; Kincheloe, 2004a), cal fer explícit allò que sovint queda ocult. És important interrogar les pròpies formes de veure la realitat, d'interpretar-la, de comprendre-la, per entendre com construïm el coneixement i comprenem les realitats que investiguem (Kincheloe, 2004a).

2.5. Criteris de la narrativa

Els dubtes amb relació al que jo escrivia sobre les noies i si les afirmacions eren versemblants per a elles era quelcom que em preocupava. La meua prioritat en l'anàlisi era que elles es veiessin reflectides en les seves pròpies paraules i les interpretacions que jo en feia. M'interessava saber del cert que allò que jo escrivia era allò que elles m'havien transmès. En narrativa, això, però, implica problemes que no incorporen altres perspectives. Les paraules de Bolívar et al. (2001), malgrat que es refereixen específicament a l'autobiografia o la història de vida, em serveixen també per entendre quina "veritat" mostren els relats i anàlisi que he construït arran de les converses amb les joves:

Adoptar una perspectiva narrativa implica que la distinción entre creación (ficción) y realidad se torna más problemática. (...) La narrativa, como visión (subjetiva) de la realidad es lo que cuenta. Su "verdad" es, como no podía ser menos, resultado de una producción textual. Por esto, una autobiografía o historia de vida no es nunca un registro de lo que sucedió, sino una interpretación (...) de nuestra experiencia. (Bolívar et al., 2001, p. 142)

Cal entendre que la descripció i l'anàlisi de les joves s'inscriu en aquesta perspectiva, és a dir, com a visió subjectiva de la realitat, o com a interpretació de quelcom que s'ha viscut. Així, les narracions no reflecteixen la realitat sinó que la *construeixen*, és a dir, la narració o narrativa no consisteix tan sols en reconstruir uns fets o unes experiències sinó que també és una producció (Bolívar et al., 2001).

Si tenim en compte les paraules de Bolívar et al. (2001), entendrem que la narrativa que es produeix arran de les converses amb les joves és una reconstrucció de fets, que deriva en una producció, en una nova creació. Per tant, no es descriuen les coses "exactament tal com són" sinó com les participants i la investigadora les interpreten, coincidint amb el que planteja el construccionisme.

Així doncs, com donar entitat científica a un relat construït des de la subjectivitat? Afirma Van Manen (1988) que des del punt de vista de l'etnografia, la fiabilitat i la validesa són criteris sobrevalorats, mentre que la claredat o la versemblança són infravalorats. De fet, Guba i Lincoln (1989) afegeixen que en ciències socials no és útil la idea de generalització i aposten per la de transferibilitat. De manera semblant a altres metodologies qualitatives, diuen Connelly i Clandinin (1995), la narrativa busca altres criteris diferents de la validesa, la fiabilitat o la generalització. Així, és important entendre que per a cada tipus d'investigació calen uns llenguatges i uns criteris distints. No podem entendre la "representativitat" des del punt de vista de la tradició

positivista dominant (Bolívar et al., 2001), és a dir, no podem aplicar els criteris positivistes a paradigmes que se situen fora de la lògica positivista.

Connelly i Clandinin (1995) destaquen que perquè una bona narrativa tingui lloc cal tenir en compte quatre criteris: claredat, versemblança, transferibilitat i sentit de totalitat. Expliquen que el sentit de totalitat és el que ha de guiar l'escriptura –i també la lectura– del document, per tant, ha de guiar la narrativa que es produeix. Polkinghorne (1988) s'hi refereix de manera semblant i al·ludeix a la producció de la narrativa com un canvi que va des de l'inici fins a la fi del document. És a dir, que es fa necessària una visió global del text que s'està produint per elaborar una narrativa. Amb tot, la totalitat que demana la narrativa implica una dificultat i dilema en la redacció, ja que si diem que la narrativa es basa en allò que s'explica en relació amb l'experiència, cal doncs anar al detall de les explicacions, als fets concrets. Això requereix que qui escriu la narrativa sigui capaç d'equilibrar la globalitat amb els detalls, capaç de donar una visió global al text, i alhora concreta a través d'elements particulars.

Aquesta dificultat d'equilibrar la globalitat amb el detall és present també en aquesta tesi. Combinar la concreció, les experiències de cada una de les joves, amb la globalitat per analitzar les dades va ser una part difícil en l'elaboració de l'informe de tesi. Arribar a escriure l'anàlisi (vegeu capítol 6 i capítol 7) va ser possible fent una mirada als casos des de la totalitat i no concreta de les experiències de cada jove, malgrat que sovint em feia por traïr les veus de les noies, allunyar-me massa del que elles havien explicat. L'anàlisi que presento –que abasta des del capítol 5 fins al capítol 7– és la representació narrada del l'allunyament progressiu dels casos, intentant trobar aquest equilibri impossible entre proximitat i globalitat.

Connelly i Clandinin (1995) també mencionen la claredat, la versemblança i la transferibilitat com a criteris per elaborar una bona narrativa. La meua intenció va ser seguir-los. Amb relació al criteri de claredat, l'objectiu d'aquest document és que sigui comprensible en allò que explica. Quant a la versemblança, intento que allò que narro o analitzo sigui fidel a les impressions –tal com deia, no podem escapar de les nostres subjectivitats– meves i de les joves. Pel que fa a la transferibilitat, penso que els casos que relato poden ser un retrat de situacions i experiències que altres joves també viuen en la seva vida quotidiana. Així doncs, tant la part més descriptiva (capítol 5) com les parts d'anàlisi (capítol 6 i capítol 7) crec que són transferibles a contextos similars.

Robinson i Hawpe (1986) afirmen que a l'hora d'escriure una narrativa cal economia, selectivitat i familiaritat (pp. 111-125). Esmenten economia i selectivitat enteses com la necessitat de posar aquells elements indispensables per a la comprensió de la història. Parlen de familiaritat en el sentit de fer proper o pròxim allò que s'està explicant, és a dir, de no oblidar el detall o la concreció. Respecte això, Robinson i Hawpe (1986) coincideixen amb Connelly i Clandinin (1995) que les històries han d'anar entre allò general i allò particular, o tal com dèiem abans, entre allò global i el detall, de manera que en aquest joc es pugui donar resposta a les demandes científiques i alhora a les de les persones implicades en aquelles històries: "las historias funcionan como argumentos en los cuales aprendemos algo esencialmente humano comprendiendo una vida concreta o una comunidad particular tal como están vividas" (Connelly & Clandinin, 1995, p. 35). És a dir, a partir del detall d'unes històries concretes, som capaços d'entendre algun fet humà. Dels relats concrets d'aquells contextos específics, podem fer-ne una transferència a contextos similars –que abasten a tot un col·lectiu– on aquelles històries estan inserides.

Geertz²⁹ (1994) i Bolívar et al. (2001) corroboren l'argument de Robinson i Hawpe (1986) i de Connelly i Clandinin (1995) en afirmar que la narrativa ha de vetllar per l'equilibri entre allò més local i allò més global. Hem de poder entendre la trajectòria individual del subjecte i l'estructura en la qual se situa (Bolívar et al., 2001) i cal poder comprendre ambdues parts –subjecte i estructura– de manera que s'expliquin mútuament (Geertz, 1994).

En resum, mitjançant la narrativa hem d'aconseguir explicar fets o històries concretes, i al mateix temps poder-les situar en els contextos generals en què s'inscriuen. L'interès de la narrativa no és per definició la generalització, sinó posar de manifest significats de casos particulars per tal de poder comprendre casos semblants (Bolívar et al., 2001).

2.6. Compartir i escriure entre relacions de poder

El fet d'escriure relats sobre vides d'altres persones, en aquest cas de quatre joves, suposa entendre que aquesta construcció o producció ha de ser compartida entre elles i la investigadora. Sobretot, perquè l'epistemologia de la investigació narrativa parteix del fet de compartir el coneixement entre els participants i els investigadors. La idea central és que els participants no són objectes de la investigació sinó subjectes. Diuen

²⁹ Geertz (1994), en explicar com cal presentar o explicar les dades, no al·ludeix a la investigació narrativa sinó a l'etnografia. Tanmateix, el seu argument segueix essent útil per explicar com articular el text narratiu.

Connelly i Clandinin (1995) que la investigació narrativa s'inicia amb un procés de col·laboració que demana explicar històries i reexplicar-les per part dels participants, emfasitzant la rellevància d'una construcció mútua en les relacions de la investigació, és a dir, entre participants i investigador. És una manera d'entendre les relacions de manera més igualitària entre les joves i jo mateixa –sense negar l'existència de les diferències de poder–, en què és important que les participants creïn les seves pròpies històries, i no pas a petició dels investigadors (Bolívar et al., 2001). Connelly i Clandinin expliquen la relació que s'estableix entre participants i investigador com “el proceso de vivir la historia/relato compartido” (1995, p. 21).

En aquesta mateixa línia, Biglia i Bonet-Martí (2009) argumenten que la construcció de narratives té la voluntat de realitzar-se des de i ser el resultat de la trobada entre diverses subjectivitats. Això implica comprendre que tant les preguntes de la investigadora com la seva escriptura no són neutres o ingènues i constitueixen la pròpia narrativa. Els mateixos autors afegixen que la narrativa ha de tenir caràcter de producció col·lectiva, és a dir, ha de ser el resultat dels intercanvis entre la investigadora i els participants.

Un dels problemes més importants, des del meu punt de vista, apareix quan cal escriure l'informe narratiu, i per tant, quan cal plantejar-se com articular aquesta producció conjunta. Algunes preguntes que em plantejava eren: com puc articular un document compartit? Com puc fer que les joves participin en la construcció dels seus propis relats? Encara que les noies fossin participants en algun aspecte de la recerca i hi contribuïssin de manera directa –tal com explico més avall– seria ingenu pensar que donant-los veu s'evita o s'anul·la la relació de poder que s'estableix entre participants i investigadora (Spivak, 1998), en aquest cas, jo mateixa.

Tal com diu Spivak (1998) no podem donar veu al subaltern³⁰ sense suplantar la identitat de l'altre, invisibilitzant així la relació de poder entre investigador i investigat. Bourdieu (1999) també ens recorda la relació de poder existent entre participants i

³⁰ Spivak fa referència al terme *subaltern* per referir-se específicament als grups oprimits i sense veu. Es refereix al proletariat, les dones, els treballadors del camp, als que pertanyen a grups tribals (Chakravorty Spivak & Giraldo, 2003). En el cas de la tesi, aplico la idea de subalternitat a les joves participants a la recerca pel fet de ser joves, tal com també fa Fielding (2004), ja que fins fa poc tampoc se'ls havia donat veu, i ser d'origen familiar immigrant. Tal com destaca Giraldo (Chakravorty Spivak & Giraldo, 2003, p. 299): “la crítica de Spivak resalta los peligros del trabajo intelectual que actúa, consciente o inconscientemente, a favor de la dominación del subalterno, manteniéndolo en silencio sin darle un espacio o una posición desde la que pueda ‘hablar’. De esto se desprende que el intelectual no debe –ni puede–, en su opinión, hablar ‘por’ el subalterno, ya que esto implica proteger y reforzar la ‘subalternidad’ y la opresión sobre ellos”.

investigadors: l'entrevistador és qui inicia el procés i alhora qui estableix les normes, sovint és qui determina els objectius i utilitat de l'entrevista, sense consultar-ho o negociar-ho amb els participants. Aquesta situació desigual s'accentua si entre l'entrevistador i el participant o participants hi ha asimetria social, és a dir, si el primer ocupa una posició superior al participant, amb relació a algun tipus de capital, per exemple, el capital cultural (Bourdieu, 1999, p. 529).

En aquesta relació de poder que s'estableix entre participants i investigadora hi intervenen i influeixen diversos elements. D'una banda, el context en què té lloc la conversa, d'altra banda, la subjectivitat de la investigadora, el seu gènere, ètnia i classe social (Fontana & Frey, 2000), i per descomptat, les subjectivitats de les participants. Cap d'aquests elements no és neutre, sinó que té una incidència en la relació que es construeix. Així, és tot això el que determina directament el resultat, el text o narració resultant i el significat que aquest pren. Fontana i Frey (2000), al·ludint a l'entrevista, expliquen que es tracta d'un procés de negociació i construcció compartida de significats que es produeix mitjançant el diàleg, el qual permet la interacció entre un entrevistador i un interlocutor, situats en un context determinat. Per tant, el resultat final és fruit de la relació que s'estableix entre investigadora i participants, és un resultat produït i construït de forma dialògica i compartida (Subirats, 2006).

Si afirmem que en tota investigació té lloc una relació de poder, cal tenir-ho en compte per tal de posar de manifest els problemes que això comporta durant aquest procés (Biglia & Bonet-Martí, 2009). Coincideixo amb Biglia i Bonet-Martí (2009) que la narrativa, malgrat la relació de poder existent en la relació investigadora-participant, com a mètode, ens ofereix la possibilitat de visibilitzar que hi ha diverses maneres d'experimentar; en aquest cas, de viure la ciutadania essent jove d'origen familiar immigrant. Per tant, mitjançant la metodologia narrativa el que pretenc és oferir una mirada polièdrica (Biglia & Bonet-Martí, 2009) a aquestes realitats, posant en valor les paraules de les joves, sense oblidar el desequilibri entre investigadora i participants quant al poder d'una i de les altres.

La descripció que Spivak i Bourdieu fan de les relacions entre participants i investigadors era un dilema que em plantejava en cada trobada i que, precisament pel neguit que em generava, intentava pal·liar a mesura que anàvem avançant en les nostres trobades, tot i ésser conscient i adonar-me que per més mesures "equilibradores" que establís, la relació entre elles i jo no seria mai "d'igual a igual". Al

mateix temps, també perseguia el que descriu en línies anteriors, construir quelcom de manera conjunta.

Vaig desenvolupar diverses estratègies per equilibrar la relació de poder entre les joves participants a la recerca i jo mateixa, cada una de les quals vaig anar implementant a mesura que vaig anar avançant en el treball de camp i, després, en l'anàlisi de les dades. Vaig partir de la voluntat d'acomplir dos objectius: equilibrar la relació de poder i produir una construcció conjunta del relat. Les estratègies van ser les següents i en el següent ordre: a) en cada trobada les joves havien de fer un dibuix o aportar imatges, però en adonar-me que només elles dibuixaven o duien imatges, vaig incorporar que jo ho hagués de fer a petició seva; b) en adonar-me que sempre era jo qui demanava a les joves que comencessin la conversa, vaig començar a donar-los la possibilitat que triessin qui començava el relat, si elles o jo; c) en paral·lel, després de cada trobada, enviava un correu electrònic amb les impressions de la trobada, amb la idea que elles poguessin respondre allò que els comentava i confrontar ambdues mirades; i d) en redactar els relats de cada una de les joves que havien de figurar a l'informe de tesi, els vaig demanar que elles mateixes els revisessin i reflexionessin sobre les preguntes que els plantejava³¹.

Malgrat tot, però, tal com també expressa Creus (2011), era jo qui establia els paràmetres, era jo qui havia decidit en quins exercicis podien participar i com, era jo qui els demanava com es podien implicar en la recerca. Seria il·lús pensar que amb aquestes mesures el poder desigual entre unes i altres va deixar d'ésser present en la nostra relació. Més aviat al contrari, el desequilibri existia, i jo n'era conscient, però tot i això, em resistia a no fer-hi res.

2.7. El concepte de veu o veus³²

Em sembla encertat començar aquest apartat justificant el motiu pel qual l'escric. Tal com diu Thomson (2008), tots els autors que han col·laborat en la redacció del llibre *Doing visual research with children and young people* coincideixen que els infants i els joves estan qualificats per aportar testimonis valuosos i experts sobre les seves experiències, associacions que en puguin fer i estils de vida (p. 1). Tal com continua

³¹ Les aportacions de les joves als relats s'han incorporat al capítol 5. A l'apartat 3 del capítol 7 recupero les respostes de les joves pel que fa la seva participació a la recerca per reflexionar sobre l'ús i el sentit de la metodologia. Vegeu també l'apartat 1 del capítol 4 per ampliar la informació relativa a la recollida de dades.

³² Malgrat que utilitzo el terme *veu* i *veus* de forma indistinta i com a termes equivalents, prefereixo parlar de *veus* ja que el plural implica entendre que no hi ha una única veu, sinó que hi ha múltiples veus. Thomson (2008) al·ludeix a les veus utilitzant aquests recurs: *voice(s)*.

Thomson (2008, p. 1), "There is no biological 'truth' to suggest that being young equates with nothing to say". És aquesta mateixa raó la que jo subscric a l'hora de fer recerca amb les quatre joves participants; per a mi, són "competent 'beings' whose views, actions and choices are of value" (Thomson, 2008, p. 1). Per tant, els infants i joves han de poder expressar lliurement la seva opinió.

Així doncs, la tesi es teixeix amb la idea de focalitzar en les experiències de participació des del punt de vista de les joves, des dels seus sabers; de visibilitzar els seus pensaments i les seves veus pel que fa a les seves experiències de participació. Thomson i Gunter (2007, p. 331) afirmen que la investigació amb joves a les escoles ha de tenir en compte el punt de vista de l'estudiant i ha de planificar-se partint dels següents objectius:

- Abordar temes que siguin importants per als estudiants, i en relació amb els seus interessos col·lectius.
- Treballar amb els coneixements subjugats dels estudiants, sobre la forma com les escoles ho treballen³³.
- Permetre que les veus i perspectives marginalitzades es situïn en el centre de l'escena.
- Utilitzar les subjectivitats i les experiències dels estudiants per desenvolupar aproximacions, eines, representacions i formes de validesa.
- Interrompre les relacions de poder a l'escola, incloent, però sense limitar-se a aquelles relacionades amb l'edat.
- Comprometre's amb la diferència.

Malgrat que aquestes autores es refereixen a la investigació que es duu a terme a les escoles, la majoria dels objectius que plantegen segueixen essent útils i vàlids per a investigacions com la present, en què la mirada ha estat tant dins com fora de l'escola. Són alguns d'aquests objectius, també, els que han guiat el desenvolupament d'aquest treball. La meua voluntat ha estat a) conèixer allò que preocupava les joves, allò que els interessava; b) intentar que les veus poc escoltades se situessin al centre de l'escena, en aquest cas, les veus de joves d'orígens familiars immigrants; c) procurar posar de relleu les seves subjectivitats i experiències per aportar eines de reflexió per a l'acció política educativa; i d) comprometre'm amb la idea de "diferència" mitjançant la recerca.

³³ Thomson i Gunter (2007) utilitzen el terme "subjugats" per referir-se als coneixements no dominants o reprimits dels estudiants amb l'objectiu que els centres educatius reflexionin sobre com es tracten les posicions minoritàries o que tenen menys representació o veu.

Però de què parlem quan parlem de *veu* o *veus*? El concepte *veu(s)* emergeix de dues creences: que els infants i els joves tenen capacitat per expressar-se i que tenen el dret de fer-ho i ser escoltats. Això es tradueix en el fet que infants i joves puguin “dir-hi la seva” (“having a say”) (Thomson, 2008, p. 4), és a dir, puguin expressar la seva opinió lliurement. Britzman (1989) explica que aquest és un concepte que es pot comprendre des de tres dimensions: a) en sentit literal, en què la veu s’entén com el discurs i la perspectiva de qui parla; b) en sentit metafòric, en què s’al·ludeix a la inflexió, el to, l’accent, l’estil i aquelles qualitats i sentiments que l’orador transmet mitjançant les seves paraules; i c) en sentit polític, en què es fa referència al dret de parlar i ésser representat.

Hadfield i Haw (2001), per la seva banda, distingeixen tres tipus de veu, amb relació a com aquesta s’interpreta: veu autoritzada, veu crítica i veu terapèutica. La veu autoritzada (*authoritative*) és aquella que pretén parlar en nom d’un grup (“els nens diuen”, “els joves pensen”, etc.), tant des de la política com des del món de la recerca s’ha utilitzat aquest tipus de veu. La veu crítica (*critical*) pretén canviar l’status quo, es dirigeix a polítiques i pràctiques, o pretén anar més enllà dels estereotips dibuixats. També representa donar a conèixer a l’espai públic perspectives que fins aleshores no s’han conegut o se n’ha fet poc ressò. Els científics preocupats per l’equitat i la inclusió treballen partint d’aquesta veu. En aquesta línia de pensament, diu Messiou (2012) que donar veu als infants i joves –ella es refereix al context escolar, però segueix essent vàlida l’afirmació si ho extrapolem també a l’àmbit familiar o de lleure– és una manera, en ella mateixa, d’incloure’ls. La veu terapèutica (*therapeutic*) és la que té lloc en espais segurs, on les persones poden parlar de manera tranquil·la i expressar situacions complicades que han viscut i alhora reben el suport per gestionar aquestes emocions.

En aquesta recerca, la veu que m’interessa és sobretot la segona, la veu crítica, atès que penso que mitjançant les veus de les joves es visibilitza una manera diferent de comprendre el concepte de ciutadania i com viure’l i això es fa donant veu a quatre joves d’origen familiar immigrat, veus que fins ara s’han sentit poc amb referència al tema d’estudi. En última instància, la tesi també planteja el canvi o millora de polítiques i pràctiques per tal que els joves tinguin més oportunitats per ser ciutadans, tant dins com fora del context escolar.

Pel que fa al mateix concepte de veu, i amb relació a com s’articula o és escoltada, és a dir, a la posició que adoptem com a investigadors i la manera com visibilitzem les veus, Haw (2008, p. 203) destaca quatre aspectes: a) es prioritza l’experiència, enfront

de la teoria, com la base per comprendre les persones en relació amb un tema o activitat i el significat que té per a aquestes; b) s'afavoreixen les veus excloses, silenciades, o subordinades, enfront de les veus dominants, per establir o iniciar un canvi; c) es reconeix la proliferació de veus múltiples i s'accepta que l'experiència i el coneixement de les persones són cada vegada més fragmentats; i d) es vincula conceptualment amb activisme, participació i autoria.

És a dir, són aquestes premisses que, des de la perspectiva de Haw (2008), han de guiar el nostre fer com a investigadors si pretenem treballar des d'una perspectiva inclusiva, que dona presència a les múltiples veus. Amb tot, cal no ser ingenus en aquest sentit i entendre que donar veu o visibilitzar les veus no és un acte sense dilemes o connotacions. Tal com diu Lather (2007), cal no romantitzar la noció de veu, ni utilitzar de manera indulgent els testimonis o les paraules dels participants. Segons el seu punt de vista, cal entendre que treballar des d'aquesta perspectiva, la noció de veu implica "complexity, partial truths, and multiple subjectivities" (p. 136). És a dir, les paraules dels participants ens ofereixen una mirada des de la seva subjectivitat, la seva veritat, i alhora denoten la complexitat que entranya abordar una recerca des d'aquest punt de vista. En efecte, aquest és el posicionament del construccionisme social, és a dir, no accedim a cap més veritat que no sigui aquella que prové de les nostres subjectivitats.

Afegit a això, cal dir que la veu (o les veus) no és la mateixa en cada context, sinó que depèn del context social en què s'inscriu:

Being able to say what you think, in the ways that you want, is highly dependent on what you are asked, by whom, about what, and what is expected of you. What is said in one setting to one person may not be the same as what is said on a different day to a different person. (Thomson, 2008, p. 6)

És a dir, allò que es diu està mediatitzat per relacions de poder basades en el gènere, l'ètnia, la discapacitat, la sexualitat o l'edat (Ellsworth, 1989; Kramer-Dahl, 1999; Orner, 1992). Per tant, és important que els investigadors entenguin la rellevància del context social en què tenen lloc les converses o els espais en què les veus emergeixen; és a dir, allò que es diu no prové d'una veu estable i fixe, sinó que és alguna cosa que es produeix en un temps i en un lloc concret, en relació amb unes preguntes més o menys establertes i sovint, amb unes respostes que poden haver estat anticipades (Thomson, 2008).

En el cas dels joves, això encara pot accentuar-se més, ja que la relació de poder desigual es fa més evident per l'edat i l'experiència d'uns i altres, sobretot tenint en

compte que potser els nois i noies participants a recerques de vegades responen segons allò que ells pensen que s'espera d'ells, o amb la intenció de no decebre aquell qui escolta (Thomson, 2008).

2.8. *Investigar sobre joves o amb joves*

Referir-nos a la veu dels joves ens porta a matisar quina relació establím quan unim els conceptes “recerca” i “joves”. Fem recerca *sobre* joves, o fem recerca *amb* joves. Diu Thomson (2008) que una recerca focalitzada en les veus parteix dels conceptes d'equitat i justícia social. Això desemboca en debats sobre les relacions de poder que s'estableixen entre participant i investigador, i també en qüestions que tenen a veure amb els *guanys* dels participants a la recerca (Thomson, 2008). En efecte, no totes les recerques han d'aportar beneficis directes per a les persones implicades, sinó que potser la seva recompensa –indirecta– haurà estat contribuir a projectar unes millors polítiques socials i educatives o comprendre millor el col·lectiu. Amb tot, els *guanys* dels participants han de fer-nos plantejar com abordar una recerca. Una possible resposta, sobretot en el cas de col·lectius vulnerables, és plantejar quin rol adopten els participants, dit d'una altra manera, no plantejar la investigació en termes de recerca *sobre* sinó recerca *amb*. Si utilitzem la preposició *amb* en lloc de *sobre* implica comprendre que els investigadors ens plantegem transformar tant les relacions de poder existents en la recerca com també les relacions que tenen lloc en el context de la recerca (Thomson, 2008), és a dir, quin tipus de rol adopten els joves en la recerca. En aquests casos, en què es fa recerca *amb* joves, sovint s'anomena els joves *coreceradors (students-as-researchers)*³⁴. Aquestes recerques mantenen un vincle directe amb la idea de la veu, de fer emergir la veu dels joves i la seva participació (Thomson, 2008). A continuació explico les propostes de Lodge (2005) i Fielding (2004) a l'hora de combinar els conceptes *joves* i *recerca*.

Lodge (2005, pp. 132-134) proposa quatre opcions a l'hora d'establir com comprendre els joves i la seva participació en una recerca, posicionant-se per l'última opció. Malgrat que situa els conceptes en el marc escolar, la seva proposta bé ens pot servir també fora de la institució educativa. Lodge, proposa l'anàlisi de la veu dels estudiants en dues dimensions: a) el rol dels estudiants i b) el motiu o objectiu que persegueix la participació dels joves. D'aquestes dimensions en sorgeixen quatre tipus d'implicació per part dels joves: a) control de qualitat; b) estudiants com a font d'informació; c) conformitat i control; i d) diàleg.

³⁴ Faig referència directa al terme *estudiants* perquè les recerques a les quals em refereixo se situen en el marc escolar.

En el primer cas –els estudiants com a control de qualitat–, la veu dels estudiants s'utilitza amb finalitats institucionals i de guanys de la pròpia institució educativa, sovint per donar comptes de la qualitat educativa del centre. Els estudiants no són agents actius i *amb* qui s'estableix un diàleg, sinó agents passius.

En el segon cas –els estudiants com a font d'informació–, els estudiants són vistos com una font d'informació. Malgrat que no actuen de manera activa, la informació que proporcionen s'utilitza per a la millora docent. Tot i això, no s'informa els estudiants dels resultats de la recerca ni se'ls interpel·la de manera directa perquè participin del debat que sorgeix i contribueixin a la construcció de coneixement. Explica Lodge (2005), citant un estudi de Riley i Docking (2004), que sovint des d'aquesta perspectiva, les veus d'aquells menys implicats en l'aprenentatge són omeses o no hi són presents.

En el tercer cas –la conformitat i el control–, malgrat que es reconeix el potencial dels joves com a informants i coneixedors de la seva pròpia realitat, la finalitat de la seva participació és interessada, és a dir, serveix i és utilitzada per a objectius institucionals. I si bé aquesta mirada reconeix la idea dels drets dels joves a implicar-se en decisions que els afecten, a la pràctica, les seves veus estan al servei de la institució o dels adults. Dins d'aquesta perspectiva, tal com explica l'autora, hi ha diverses formes, algunes més benignes o més indulgents que d'altres. Trobem alguns exemples quan l'equip directiu o la institució educativa acaben no escoltant les respostes dels joves amb relació a allò que se'ls va demanar, o no donen cap resposta al respecte.

En el quart cas –el diàleg–, els joves sí que són vistos com a agents actius, tenint en compte que es tracta d'estudiants, agents actius del seu propi aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, es valoren les experiències dels joves i les seves opinions, cosa que coincideix amb la perspectiva metodològica i epistemològica que adopto en aquesta recerca. Tal com diu Lodge (2005), el diàleg serveix per construir una narrativa compartida, és quelcom que es produeix de forma conjunta amb tots aquells que hi participen; en el meu cas, les joves i jo mateixa. Al mateix temps, reconec en les converses que jo he mantingut amb les joves el concepte de “relationships” (Lodge, 2005, p. 134) en el sentit que és aquesta relació que es construeix la que permet construir la narrativa conjunta. Lodge (2005) afirma que les relacions han de permetre que hi hagi implicació, obertura i honestat per part dels participants a la recerca. En aquest sentit, no estic segura si els estudiants o fins i tot si les joves participants a la recerca sempre senten prou confiança per implicar-se, per obrir-se o per explicar amb honestat allò que els preguntem. Cal no oblidar que en aquestes situacions la

relació de poder segueix exercint un cert control sobre allò que es diu i que no es diu. Amb tot, penso que la implicació, l'obertura i l'honestedat és el que busquem, com a fita. No tan sols com a objectiu dels participants, sinó també com a recercadors. Els primers que han de mostrar aquestes capacitats som nosaltres –els investigadors–, per permetre o facilitar que els participants se sentin amb la confiança i seguretat d'obrir-se als altres i de confrontar punts de vista.

Per la seva banda, Fielding (2004), abans de plantejar cap proposta, alerta dels perills de parlar *sobre* els altres, *per* o *en nom* dels altres, fins i tot, encara que sigui manllevant-los poder o agència de manera no intencionada. Ell proposa l'alternativa de parlar *amb* els altres, o tal com hem dit abans, de recercar *amb*. L'anomena l'*alternativa dialògica*, en al·lusió directa al diàleg que s'estableix entre recercador i participants. Fielding (2004) desenvolupa la proposta partint de quatre arguments: a) investigar des d'aquest punt de vista és educatiu per a aquells que són investigats; b) també ho és per a aquells que són recercadors; c) la recerca dialògica representa una col·laboració; i d) implica una col·laboració genuïna entre el recercador i els participants a la recerca. Això significa que permet que aquells que antigament havien estat objectes de la investigació esdevinguin agents actius de les històries que es produeixen sobre ells i siguin agents dels seus propis processos de canvi; és a dir, són ells els qui activen la seva transformació.

Fielding ho explica així usant l'argument de LeCompte:

(...) dialogic research is essentially a partnership whose particular potential is well caught by LeCompte's advocacy of "double description" and "double consciousness", a process which "requires the consciousness, or embrace of the 'other' in ways that change researchers and those they study so that their destinies are inextricably linked and shared (LeCompte, 1993, p. 17) (Fielding, 2004, p. 306).

En resum, encara que el desenvolupament de Lodge i de Fielding és diferent, ambdues aposten per l'alternativa del diàleg, tot i que ho anomenin de formes diferents. I en tots dos casos, els joves esdevenen agents actius del seu propi canvi.

Partint de l'alternativa dialògica, Fielding (2004, p. 307) proposa dos models: els joves com a corecercadors (*students as co-researchers*) i els joves com a recercadors (*students as researchers*). En el primer cas, qui lidera la recerca és el professor, professor-recercador o recercador, i per tant la seva experiència i expertesa són claus per a un bon desenvolupament de la mateixa. Al mateix temps, però, la investigació no es pot dur a terme sense la implicació dels estudiants com a membres de la recerca. Els estudiants, en aquest cas, són productors de significat. Tant el recercador com els

joves aprenen sobre allò que és investigat arran del diàleg que s'estableix entre uns i altres. Allò que aprenen és fruit d'aquest intercanvi, i ni uns ni altres haurien après el que aprenen si la recerca no es plantejés com es fa.

Pel que fa als estudiants com a recercadors, són els estudiants qui trien allò que els interessa investigar, són els que determinen el ritme i la forma que pren la recerca; dit d'una altra manera, el lideratge dels estudiants constitueix de forma distintiva com s'aborda la recerca. Això implica que tant els docents com els joves o estudiants es formen en recerca prèviament al desenvolupament de la investigació. Es parteix de la idea que el punt de vista d'uns –els estudiants– i el dels altres –els docents i l'equip directiu– són diferents i això permet repensar accions, replantejar maneres de fer, pel fet que emergeixen els diversos punts de vista, d'uns i d'altres.

Cal dir, però, que en cap dels models l'interès i el compromís per part dels joves tindran lloc si la investigació a) no permet expressar els punts de vista en assumptes que els joves considerin rellevants; b) se situa en una manera de fer i llenguatge restrictiu, condescendent o allunyat dels joves; i c) no es materialitza en algun tipus d'acció o diàleg que influeixi en la qualitat de les seves pròpies vides (Fielding, 2004).

2.9. Són les joves corecercadores?

Encara que Fielding (2004) situa l'escena en el marc escolar, les seves definicions són útils, de la mateixa manera que les de Lodge, per comprendre o qüestionar quin ha estat el rol de les joves en la investigació. La pregunta que em plantejo és la que encapçala l'apartat: són les joves participants corecercadores? El cert és que en les paraules de Lodge i de Fielding hi trobo semblances amb la recerca que he dut a terme. Considero que les joves han estat productores de significats. És veritat que no han estat elles qui han triat què investigar, per tant, no serien "researchers". No obstant això, els he preguntat sobre aspectes que afectaven directament les seves vides: la família, els amics i l'escola. Al mateix temps, he intentat que la recerca fos propera a elles, amb eines variades: des de recursos visuals, fins a correus electrònics per mantenir el contacte, passant per estratègies que intentessin equilibrar la relació de poder desigual (vegeu capítol 4, apartat 1).

Sembla que la recerca els ha servit per reflexionar, per pensar sobre allò de què parlàvem, per significar fers, sentiments i accions, que fins aleshores potser no s'havien plantejat. Aquesta és una qüestió que totes quatre joves mencionaven en preguntar-los què els havia aportat la recerca. Diu Fielding (2004) que una recerca

amb un enfocament dialògic és aquella en què els subjectes –recercador i participants– aprenen i que, alhora, es tracta d'una manera d'investigar en col·laboració, és a dir, recercador i participants col·laboren per construir significats. Així doncs, els participants no són objectes de la recerca, sinó que són subjectes actius, és a dir, productors de significats i agents del seu propi procés de canvi. Des del meu punt de vista, la producció de significats es visibilitza quan les joves protagonistes de la tesi afirmen que la recerca les ha fet pensar, reflexionar, atorgar sentit a pensaments, sentiments i accions. És des d'aquesta mirada que el paper de les joves s'acosta al de corecercadores, amb totes les reserves que això implica, ja que no podem oblidar la influència que exerceix el context on té lloc la conversa, o entre qui té lloc la conversa –qui són aquelles dues persones que conversen, quines posicions ocupen (Fielding, 2004; Pat Thomson, 2008), i quines relacions de poder s'estableixen entre aquestes dues persones pel que fa al seu gènere, ètnia, classe social, edat o sexualitat (Ellsworth, 1989; Kramer-Dahl, 1999; Orner, 1992).

Diu Fielding que perquè una recerca pugui entendre's des de la perspectiva que proposa cal que sigui de l'interès de les joves. Jo em qüestiono: els aspectes dels que parlàvem els interessaven? Un fet que totes elles comentaven és que mitjançant la recerca es van qüestionar “coses” que si algú “extern” no els hagués preguntat potser no hi haurien reflexionat, o si més no, reflexionat de manera profunda. És cert que l'objectiu de la tesi és comprendre com les joves viuen la ciutadania i que aquesta sembla una pregunta força allunyada de les seves realitats, cosa que podria desembocar en un interès ínfim en la recerca. No obstant això, i atès que la ciutadania es viu, primordialment, en els contextos familiars, de lleure i escolars, les converses sempre van centrar-se en les vivències que tenien lloc en aquests contextos. Les joves sempre parlaven d'elles mateixes, d'allò que els preocupava, d'allò que els passava, i alhora, emergien reflexions entorn a això mateix. És potser el fet de convidar-les a parlar d'elles mateixes allò que fa que puguin sentir-se la recerca propera? I que potser puguem afirmar que són corecercadores? Vull deixar-ho en forma d'interrogant, amb la voluntat de donar a entendre que la pregunta no queda resolta, que la solució no és nítida, no hi ha un “sí” o un “no” categòric, sinó més aviat respostes amb matisos que potser caldrà revisar a mesura que passi el temps (vegeu capítol 7, apartat 3).

Un dels aspectes que em generava incerteses a l'hora de construir el text de la tesi era fer-ho de forma conjunta o compartida amb les joves (Biglia & Bonet-Martí, 2009). Vull aprofundir-hi aquí des de la mirada del rol de les joves en la investigació. Fins a quin punt les paraules que jo utilitzava d'elles eren una apropiació? Tenien el mateix sentit

per a elles que per a mi? Havia interpretat bé el que m'explicaven? Vaig decidir compartir les descripcions o relats que havia escrit de cada una d'elles. Tal com diu Fielding (2004), per poder anomenar els joves coreceradors cal que siguin productors de significat. Les descripcions o relats eren el punt de partida de l'anàlisi i era on la seva veu es feia més present. Per tant, calia que com a mínim els retornés allò que jo havia escrit i ho confrontés amb el seu punt de vista. La petició que els vaig fer consistia a revisar el text, dir fins a quin punt s'hi sentien identificades o no, i si creien que hi havia alguna explicació que no era tal com elles l'havien volgut transmetre, i a més, algunes preguntes quant a la seva participació a la recerca i la forma d'abordar-la (vegeu capítol 7, apartat 3.1).

Tot i que la idea que les joves fessin un retorn del que havia escrit de cada una d'elles era un element pensat perquè aportessin el seu punt de vista a la redacció, i així ho van fer, tenia present que els aspectes comentats en apartats anteriors seguien mediatitzant la relació entre elles i jo, però tampoc volia menystenir els seus comentaris, o infravalorar-los, sinó posar-los en valor, ja que és rellevant que les joves com a participants a la recerca contribuïssin a la construcció de significats, és a dir, contribuïssin a significar les seves experiències en els relats que les descrivien. Potser és aquesta mateixa acció, la participació activa en la revisió i redacció d'una part del text, la que materialitza el que Fielding (2004) diu quant a la incidència que han de tenir les recerques en la vida dels joves. Podríem contemplar com a resultat i efecte de la recerca que elles mateixes puguin construir significats?

Al mateix temps, però, no deixava de preguntar-me fins a quin punt elles em regalaven la seva història o era jo qui els la prenia. Es pregunta Les Back (2007): fins a quin punt les persones ens donen les seves històries o nosaltres les hi robem? Aquesta és també una de les preguntes que guia aquesta recerca, segurament, sense poder-hi trobar una resposta clara. És cert que com a recercadora vaig posar els mitjans necessaris perquè les joves participessin a la recerca partint, prèviament, del consentiment informat de les famílies i sabent que se'ls garantia l'anonimat. Alhora, elles, des del primer dia, van ser coneixedores de l'interès i ús dels resultats de la recerca. Al mateix temps, vaig buscar les eines perquè elles i jo poguéssim trobar-nos en una posició més igual, malgrat ser una quimera. Amb tot, la pregunta no deixa de ser suggeridora i alhora inquietant (vegeu capítol 7, apartat 3).

3. Recerca visual

En aquest apartat presento què és la recerca visual i quina dimensió té en aquesta recerca. Apunto també quins elements vaig tenir en compte a l'hora de desenvolupar el treball de camp, tenint en compte que vaig combinar la recerca visual amb la narrativa. Finalment, explico alguns aspectes positius que incorpora treballar a partir de la imatge o el dibuix però també quins dilemes ètics se'ns plantegen com a investigadors.

3.1. La recerca visual en la investigació

Explica Thomson (2008) seguint Chaplin (1994), que hi ha dues maneres d'apropar-se a una recerca des d'allò visual: a) la *sociologia del visual* ("the sociology of the visual"), que es tradueix en investigar sobre la producció de productes visuals, quins usos i interpretacions se'ls ha atribuït; o bé, b) la *sociologia visual* ("visual sociology"), que consisteix a elaborar productes visuals com un element del procés de recerca. En el meu cas, m'apropo a la recerca visual des de la segona accepció, la sociologia visual, ja que en la recerca el que vam fer –tant les joves com jo– va ser aportar o produir imatges com a part intrínseca del procés d'investigació. Treballar amb imatges o dibuixos sovint s'ha anomenat també com a "photo voice", "talking pictures" o "visual voices" (Burke, 2008, p. 26).

Contràriament al que es diu habitualment, una imatge no s'explica per ella mateixa (Thomson, 2008) i, per tant, expressions com "una imatge val més que mil paraules" o, en anglès, "a picture never lies" (2008, p. 9) no ens són útils en recerca visual, ja que una imatge mai és una finestra al món (Thomson, 2008, p. 9), igual que tampoc ho són les paraules (Ellsworth, 2005; Porres, 2011a). Més aviat al contrari, tal com explica Thomson (2008), de la mateixa manera que el text, les imatges són una construcció humana i situada en un context cultural, i l'investigador i l'entorn en què es troba també formen part de la mateixa recerca, és a dir, són elements que la influeixen. Per tant, podem argumentar que les imatges no són neutres.

Si diem que una imatge no és neutra, allora inferim que una imatge pot ser llegida de múltiples maneres. Per tant, en la producció i interpretació d'una imatge hi conflueixen els nostres bagatges socials i culturals i, per tant, la lectura que es pot fer d'una imatge o dibuix pot no ser la mateixa que en pot fer una altra persona (Thomson, 2008). En el cas d'aquesta tesi, les imatges o fotografies no s'han analitzat de forma aïllada, sinó que la paraula i les imatges es retroalimenten.

Tal com explica Thomson (2008) treballar des de la recerca visual no vol dir oblidar la paraula, ja que la imatge necessita ser explicada per aquell que l'aporta o l'elabora. Tot i això, el punt de partida de la recerca és un altre. No és la paraula pròpiament sinó la imatge allò que enceta la conversa. Més enllà de tot això, la recerca visual aporta als joves fer quelcom que els permet gaudir del procés i alhora endur-se alguna cosa: “they are ‘getting something’ out of their participation” (Thomson, 2008, p. 11).

Partint de la idea d'investigar *amb* o *sobre* joves utilitzant els dibuixos o les imatges, Thomson proposa dues taules en què s'hi expliquen diferents maneres com la recerca visual es pot materialitzar. En la primera, es fa recerca *sobre* (“on” o “about”) joves; en la segona, *amb* (“with”) joves. Thomson (2008) titula la segona taula *Joves com a socis en recerca i projectes en què els estudiants actuen com a recercadors* (“Young people as partners in research and students-as-researchers’ projects”) (p. 13) (vegeu Taula 3³⁵). Hi ha descrits dos processos que considero que són propers al meu treball. El primer diu així: els joves elaboren imatges que també ajuden a analitzar (“Young people making images which they help to analyse”). Els exemples que podrien desenvolupar-se en aquest cas són fer un mapa de l'escola o del veïnat, fer fotografies o dibuixar imatges de llocs que els agraden i els desagraden, fer fotografies o dibuixos d'interaccions amb els companys o professors, o elaborar línies de vida. El segon procés de treball amb joves s'anomena *Joves que elaboren imatges com a representació del seu punt de vista* (“Young people making images as a representation of their views”). Un exemple d'aquest procés són les fotografies amb anotacions (“annotated photographs”) (p. 13).

³⁵ A la Taula 3 només consten els exemples de processos que considero afins a la manera com vaig desenvolupar el treball de camp amb referència a la recerca visual.

Taula 3. Young people as partners in research and students-as-researchers' projects

| <i>Process</i> | <i>Example</i> |
|--|---|
| <i>Young people making images which they help to analyse</i> | <p><i>Mapping the school or neighbourhood</i></p> <p><i>Photographs or drawings of places I like and dislike</i></p> <p><i>Photographs of drawings of typical interactions with peers or teachers</i></p> <p><i>Life-lines and story boards</i></p> |
| <i>Young people making images as a representation of their views</i> | <p><i>Powerpoint displays</i></p> <p><i>Animation</i></p> <p><i>Annotated photographs</i></p> <p><i>Films</i></p> <p><i>Posters</i></p> <p><i>Exhibitions</i></p> |

Nota. Extret de Thomson, 2008, p. 13

Són els processos i la manera en què poden plasmar-se que em fan pensar que jo també vaig treballar segons els processos explicats. De fet, la inspiració per abordar el treball de camp com ho vaig fer va sorgir de la proposta de Thomson (2008) "Young people as partners in research and students-as-researchers' projects". Malgrat tot, de vegades un planifica quelcom però la materialització o el desenvolupament varia. En aquest cas, quan torno a llegir els exemples de la segona taula de Thomson comprovo que en certa manera vaig treballar tal com es descriu. Les joves van aportar imatges o van fer dibuixos que van contribuir a analitzar de forma conjunta què volien explicar respecte les seves experiències. De fet, bona part dels exemples proposats per Thomson (2008) (vegeu Taula 3) són similars als que les joves van dur a la pràctica: van dibuixar el context escolar o com es sentien a l'escola, va portar imatges de llocs o persones amb qui es trobaven a gust o sentien que podien dir la seva opinió, van elaborar imatges dels espais de lleure i d'amistats o van dibuixar línies de vida. Al mateix temps, les imatges van servir per explicar el punt de vista sobre les seves vivències; vam partir de les imatges per parlar del que representaven o transmetien i, en alguns casos, s'hi va afegir text com a complement del que s'estava explicant. Tot

això em remet i em fa pensar que la recerca s'emmarca dins els exemples que explica Thomson de recerca visual *amb* joves.

3.2. Recerca visual i narrativa: elements que cal tenir en compte

Poques recerques utilitzen les imatges o els dibuixos com una forma innovadora per comprendre les experiències dels infants, i encara menys, incorporen la visió dels infants en la interpretació i narració de les seves pròpies imatges (Leitch, 2008). En els casos en què recerca visual i narrativa es combinen, hi ha tres aspectes importants a considerar (Thomson, 2008), que també vaig tenir en compte en el desenvolupament del treball de camp:

En primer lloc, el consentiment informat i les consideracions ètiques: és important que els infants i els joves sàpiguen des de l'inici de la recerca que els dibuixos i qualsevol altre material gràfic formaran part del procés de recerca. Al mateix temps, cal informar de la finalitat d'aquest material, amb quina finalitat s'usaran, tant durant el procés de recerca com després, per exemple, en el cas que se'n faci difusió. Alhora, si els dibuixos o altres materials gràfics s'usen de manera diferent a la pactada a l'inici de la recerca cal informar els participants d'això perquè en donin el seu consentiment.

Malgrat que en tots els casos les joves sabien des del principi que treballaríem amb imatges o amb dibuixos i totes s'hi van avenir a fer-ho, em va sorprendre la resposta d'una de les joves quan li vaig demanar si podia fotocopiar les imatges que havia portat.

C³⁶: és que clar jo no puc portar fotos que ells no me...

A: ja, però, això...

C: jo t'he portat aquesta foto, però no sé què dirà aquesta noia.

A: això que em dius no m'ho havia dit ningú i jo tampoc no hi havia pensat.

C: els drets d'imatge?

A: sí.

C: perquè meus no passa res, perquè els meus pares m'ho han firmat, però...

A: de les altres trobades que he fet amb altres noies elles han portat fotos d'altres persones i no ens ho havíem plantejat això, ostres, no sé si estem com es diu, això, violant els drets d'imatge de les persones que no han donat consentiment (...).

[Fragment de conversa amb Ciara, 17 de novembre de 2014]

La Ciara tenia raó, ja que si bé ella donava el consentiment d'usar les imatges on ella i la seva família –que també havien donat el consentiment– apareixien, també era cert que el consentiment d'altres persones no el teníem. Em va semblar una reflexió

³⁶ A la conversa, A significa *Alba* (la investigadora) i C, *Ciara* (la jove participant a la recerca).

interessant i que sorprenentment jo no havia pensat, sinó que va ser una de les joves qui me'n va fer adonar. És per això que vam decidir no fer servir cap de les imatges que elles havien aportat durant la primera trobada, tan sols els dibuixos i algunes imatges simbòliques que representaven membres de la família (en alguns casos eren dibuixos i en d'altres imatges que elles havien buscat a la xarxa) (vegeu capítol 5, apartats 5, 6, 7 i 8).

En segon lloc, és necessari crear un espai segur mentre es desenvolupa el procés de recerca; és a dir, que l'atmosfera en què es desenvolupa la recerca sigui agradable i els participants s'hi puguin trobar còmodes. Això implica, també, aclarir dubtes, quines responsabilitats demanen les tasques, què es demana dels participants, anticipar i explicar els pròxims passos en la recerca, sobretot, si es tracta d'una relació establerta entre un recercador i un participant que prèviament no es coneixien. Altres aspectes importants per crear aquest espai segur són quant als dibuixos i la seva qualitat estètica. És rellevant transmetre als participants que el que importa és el que es vol comunicar amb el dibuix, i no pas si és més o menys bonic; també, que no hi ha respostes o dibuixos o material gràfic que siguin correctes i altres incorrectes, sinó que l'important és que els participants gaudeixin de la tasca, se sentin còmodes i expliquin allò que volen transmetre mitjançant les imatges o dibuixos.

Així, amb referència al context o l'espai on es desenvolupaven les trobades, els vam acordar entre cada participant i jo mateixa. En el cas de la Mina, jo anava a casa seva, ja que va ser així com ella ho va preferir. Durant aquests moments, ella i jo sempre estàvem soles al menjador i rarament algú venia a dir-nos res. Sovint, la família no hi era o feinejava en altres espais de la casa. En els casos de la Ciara i la Maya, quedàvem a l'institut, perquè a les hores que a elles els anava bé, l'espai encara era obert. És cert que potser això va influir en com van actuar les joves, ja que tal com diu Porres, "como contexto para una investigación, el instituto suele ser un sitio problemático que ejerce una poderosa influencia cultural sobre el comportamiento y la imaginación de quienes ocupan sus espacios, sean adultos o jóvenes" (2015, p. 101). En el cas de la Sarah, quedàvem al centre cívic del poble, en una sala que vam reservar, perquè a l'horari que a ella li anava bé ja no hi havia l'institut obert i tampoc no va proposar de fer-ho a casa seva. En efecte, qualsevol tipus de context, fos a casa, a l'escola o al centre cívic, va afectar d'alguna manera el que les joves van dir o no van dir. En tot cas, el que es perseguia és que fos un lloc que els permetés sentir-se còmodes. Al mateix temps, recordar a les joves que no hi havia dibuixos o respostes bones o dolentes i que el que era rellevant dels dibuixos era el que volien

transmetre a través d'aquests van ser elements recurrents durant el treball de camp. D'una banda, perquè em semblava important recordar-ho i, de l'altra, perquè creia que podia facilitar que les joves es despreguessin més fàcilment de la por a equivocar-se o dibuixar malament.

En tercer lloc, cal respondre de forma dinàmica a les imatges i narratives dels infants i joves. Això significa que és necessari facilitar un context en què els infants i joves s'expressin, i alhora permetre que siguin ells mateixos qui prenguin la iniciativa en l'explicació per tal que siguin ells qui atorguin significat o significats a les seves imatges i, de fet, ells mateixos esdevinguin la seva pròpia audiència. En aquest sentit, la majoria de les joves, en algun moment de la recerca, afirmaven que havien descobert o reflexionat sobre aspectes sobre els quals no s'havien parat a pensar:

M³⁷: m'ha agradat participar a la recerca perquè, no sé, hi ha moltes coses que per exemple a la meua vida no m'hi havia pas fixat tant i, en canvi, no sé, aquesta manera d'analitzar-me, saps?, i això que n'extrec molt de mi, i tot això em fa pensar més amb les meves coses i en el meu futur, per exemple, quan em preguntes per què et serveix estudiar o, no sé, em fa pensar-hi més.

A: vols dir que si no ho haguéssim fet potser...?

M: potser no m'hagués fixat més en, no hi hagués parat tanta atenció.

[Fragment de conversa amb Mina, 1 de juny de 2015, p. 31, trobada 5]

És cert que de vegades com a investigadors actuem de forma contrària al tercer punt: parlem massa, o avancem respostes. Reconec en mi mateixa aquesta manera de fer en algunes ocasions durant les converses i, de fet, ara ho veig com un aspecte a millorar en futures recerques. Amb tot, un sempre es debat entre facilitar la conversa o esperar que l'altre parli, potser per aquell gran temor al silenci. En tot cas, però, em sembla interessant fer palès que en la recerca van ser les joves les que van explicar i atorgar significat a les seves imatges; això vincula amb el tercer aspecte explicat en les línies anteriors de la proposta de Thomson (2008) sobre qui ha de donar sentit a les imatges.

3.3. Per què treballar des de la recerca visual i la narrativa?

Tal com explica Leitch (2008), la recerca narrativa combinada amb la recerca visual és una sinèrgia poc explorada. A continuació apunto sis motius pels quals vaig utilitzar la recerca visual com a tàndem de la narrativa partint dels arguments de Thomson (2008), Leitch (2008) i Burke (2008):

³⁷ A la conversa, A significa Alba (la investigadora) i M, Mina (la jove participant a la recerca).

Primer, la recerca visual va permetre representar l'experiència (Thomson, 2008) –des del punt de vista d'aquesta tesi això és rellevant, ja que es pretén comprendre la vivència de la ciutadania a través de les experiències de les joves participants a la recerca. A partir i a través d'imatges o dibuixos es van (re)crear històries, cosa que va materialitzar-se en un procés tangible i, alhora, un producte (Thomson, 2008).

Segon, constatem que les imatges comuniquen de manera diferent que les paraules (Thomson, 2008), atès que molts joves mostren interès per les imatges, els agrada treballar amb eines visuals, ells mateixos es fan fotos, *selfies*, o fins i tot dibuixen en la seva quotidianitat. Això fa que treballar amb imatges permeti que els joves expressin sentiments o emocions, com ara l'estudi en Leitch i Mitchell (2007) centrat en el punt de vista dels joves sobre l'escola i la direcció de l'escola. En aquest sentit, Thomson (2008) recorda que és important atorgar a les imatges o els dibuixos la dimensió que els correspon, és a dir, les imatges no són tan sols un mitjà per comprendre una realitat, sinó que també cal entendre la seva dimensió estètica. Això no significa, però, valorar-les per la seva qualitat estètica, sinó que: "Working with images can be important and enjoyable in its own right, and that the process of producing visual data may mean more to children than just the research and its outcomes". (Thomson, 2008, p. 15).

És a dir, més enllà d'utilitzar les imatges com a fi, cal comprendre que com a mitjà també tenen sentit, ja que poden ser font de diversió i de gaudi; sobretot, i tenint en compte, que la recerca la fem amb joves. Des d'aquesta perspectiva, fer recerca amb imatges pot significar molt més que els resultats que se'n deriven. Tal com algunes joves van constatar, pensar quines imatges dur durant les trobades que vam mantenir o quins dibuixos fer per representar els diversos contextos va ser motiu de diversió.

Tercer, les imatges tenen una vessant més inclusiva, és a dir, mitjançant les imatges, joves amb dificultats per expressar-se troben una via per dir el que senten o pensen (Thomson, 2008). La idea d'inclusió coincideix amb l'argument de Leitch (2008) quan explica que combinar la recerca visual i la narrativa permet entendre la recerca des d'una vessant motivadora i inclusiva. Així, en aquesta recerca, les joves van dialogar i participar en la construcció de les interpretacions que jo vaig fer tant de les imatges com de les converses, durant el treball de camp i després en l'elaboració dels relats. Treballar amb imatges va permetre que elles compreguessin millor què havien de fer en algunes de les trobades, perquè la conversa es vehiculava no únicament des de la paraula, sinó partint de la imatge. Des del punt de vista de les joves, que jo aportés imatges els servia de guia per saber què els demanava que fessin, els ajudava a

comunicar allò que volien explicar, els ajudava a pensar sobre allò que els havia demanat, o bé contribuïa a establir més confiança entre nosaltres. I així ho van expressar les participants:

A partir dels dibuixos imatges diguem que ens enteníem mes bé perquè donaves exemples. A part era un detall important per mi. A més a més, quan tu feies els dibuixos i portaves imatges m'agrada molt, i m'agradava que comencessis a explicar-me tu els teus dibuixos imatges primer així llavors jo ja sabia com explicar-te els meus. Jajaja una mica de trampa...

[Resposta de la Mina sobre l'ús de les imatges durant la recerca, 20 de juny de 2016]

Em van ajudar molt perquè així em feies uns exemples. Perquè, jo havia moments que pensava "ai, que no fos cas que li expliqui coses sense sentit o que no tinguin a veure amb res". També els teus dibuixos m'han ajudat [a] obrir-se més amb tu, ja que tu explicaves coses de la teva vida que jo ho valoro i respecto, i això em donava més confiança en compartir les meves explicacions.

[Resposta de la Maya sobre l'ús de les imatges durant la recerca, 22 de juny de 2016]

Quart, usar la recerca visual i la narrativa de forma combinada va permetre situar les joves al centre com a expertes de les seves pròpies paraules i focalitzar en els significats que les noies atorgaven a les pròpies experiències (Leitch, 2008). És a dir, van ser les joves les que van explicar les imatges i per què van dibuixar tal cosa o tal altra.

Cinquè, aproximar-nos a la recerca a partir de la paraula i la imatge va proporcionar oportunitats per a processos de recerca més participatius i democràtics que tenien la intenció de promoure el canvi i la transformació (Leitch, 2008): d'una banda, les joves van ser les protagonistes de les converses, tant des de la paraula com des de la imatge; de l'altra, les interpretacions que van fer de les seves experiències a partir del dibuix o la fotografia i la paraula van ser l'eix central per a l'elaboració dels relats i l'anàlisi. Ambdós aspectes evidencien que la mirada des de la qual es teixeix el text parteix no només de la mirada de la investigadora, sinó també, de les mirades de les joves protagonistes de la recerca, les quals es posen en valor.

Finalment, usar la recerca visual va permetre que joves –les joves participants a la recerca– i adults –jo mateixa– treballéssim des de nivells tècnics similars. Tal com diu Burke (2008, p. 25), "unlike traditional forms of literacy, it [photography] captures perspectives on experience in a format that adults and children can produce with similar levels of technical skills". Tot i que l'autora fa referència a la fotografia com a eina per investigar amb joves –i en el cas d'aquesta recerca, s'utilitzen fotografies i

dibuixos—, també podem al·ludir a dibuixar com a eina que permet que joves i adults tinguin nivells tècnics similars, ja que tant els uns com els altres en saben³⁸. Això s'evidencia en aquesta recerca: la meua i la seva capacitat per dibuixar ens va situar en plans similars, atès que totes sabíem —amb més o menys encert— dibuixar.

3.4. Tensions metodològiques de la recerca visual

Burke (2008, p. 26) suggereix la següent pregunta amb relació a desenvolupar una recerca visual que tingui en compte els drets visuals i que, per tant, estigui preocupada per fer aflorar qüestions com la veritat (*truth*), la construcció de significat (*meaning-making*) i el canvi (*change*): quin dret tenim com a adults de conèixer els móns ocults de la cultura dels infants i il·luminar-los a través de mitjans visuals?³⁹ Explica que potser sí que n'hi ha prou afirmant que això permet enfortir les veus dels infants i joves en la mesura que poden contribuir de forma significativa en el desenvolupament de certes polítiques que abordin aquests aspectes. Amb tot, Burke (2008) alerta que, des de la visió de Paulo Freire, cal respectar la riquesa cultural dels infants, evitant que els adults utilitzin aquesta informació com a eina de control, i alhora destaca la importància de posar de manifest les tensions que apareixen quant al poder que d'una banda, infants i joves, i de l'altra, adults, ostenten en qualsevol recerca. La mateixa pregunta que fa l'autora també me la faig jo mateixa: fins a quin punt és lícit, és just, que publiqui imatges, dibuixos del món de les joves participants a la recerca? En efecte, una part de les imatges aportades per les joves no es publica en aquesta tesi per preservar el seu anonimat, però una altra part sí. Que a la tesi hi constin algunes de les imatges i dibuixos aportats per les joves és un fet inevitable atès que la recerca parteix de la imatge com a simbiosi de la paraula. Per tant, que no hi fossin seria contradictori a l'essència de la tesi, a la seva gènesi. Amb tot, penso que no puc obviar aquest fet sinó tenir-ne cura i ser respectuosa amb el que les noies volien comunicar a través d'allò visual, de la mateixa manera que cal fer-ho amb les seves paraules (vegeu capítol 7, apartat 3).

³⁸ El fet de dibuixar podia implicar reticències per part d'aquelles joves que potser els agradava menys fer-ho. Amb tot, la prioritat mai va ésser la qualitat del dibuix sinó el seu significat, i això és el que jo vaig comunicar a les noies. Per tant, dibuixar era un mitjà que totes compreníem i que per tant permetia que tinguéssim nivells similars.

³⁹ La pregunta en anglès és: "what right do we have as adults to know the hidden worlds of children's culture and to have them illuminate this through visual means?"

Capítol 4. Teoria i pràctica: metodologia de recerca

Aquest capítol està dividit en tres parts. A la primera explico les accions per a la recollida de dades: com vaig organitzar les trobades amb cada jove i al voltant de quins temes vam conversar; quines tensions metodològiques van emergir en iniciar el treball de camp; quin va ser l'ús i el sentit dels intercanvis de correus electrònics entre les joves i jo mateixa; i com vaig registrar l'evolució del treball de camp mitjançant el diari de camp. A la segona part abordo com vaig analitzar la informació. A la tercera part, situo els termes *bricoleur* i *bricolage* amb la voluntat de qüestionar-me si jo mateixa em puc considerar una *bricoleur* o, dit d'una altra manera, si aquesta tesi s'emmarca dins el *bricolage*.

1. Treball de camp

En aquest apartat explico les accions⁴⁰ dutes a terme per a la recollida de dades. D'una banda, documento les sis trobades amb cada una de les joves, quin va ser el focus de conversa en cada cas i amb quin objectiu. D'altra banda, descriu quins van ser els altres instruments que vaig emprar i amb quina finalitat (els correus electrònics intercanviats entre les participants i jo mateixa i el diari de camp). Afegeixo un apartat on reflexiono sobre les tensions metodològiques que van emergir mentre desenvolupava el treball de camp, com l'adequació o no de seguir un guió més o menys estructurat per guiar la conversa o la necessitat d'implementar accions que no eren previstes en iniciar el treball de camp.

1.1. Les primeres quatre trobades

Teixir el treball de camp no va ser una tasca preconcebuda. De fet, per això dic *teixir* i no *planificar*. Planificar vol dir pensar o mesurar prèviament, de manera concreta, el que es vol fer. Teixir significa ordir un fil, si bé sovint tenint una idea en ment, errant de vegades, desfent tros teixit, i tornant a teixir de nou. En aquest cas, teixir significava aturar-me a pensar com calia i volia continuar o reflexionar sobre fets ocorreguts en trobades anteriors per repensar les properes o, per exemple, corregir situacions de desequilibri entre les participants i la investigadora.

Inicialment, només vaig pensar en com i què fer a la primera trobada. Tenint en ment que volia aproximar-me a la recerca des de la narrativa i la recerca visual, vaig plantejar una primera trobada en què la participant –cada una de les joves– aportés imatges que representessin llocs, espais o persones en què sentís que podia ser ella mateixa i podia expressar la seva veu i opinió. El perquè de demanar-los això naixia de la següent explicació: conèixer els espais en què les joves sentien que podien ser elles mateixes i podien expressar el seu punt de vista, ens permetria, d'una banda, conèixer alguns dels espais i persones amb qui compartien moments de la seva vida, és a dir, conèixer dimensions de les joves que fins aleshores desconeixíem. De l'altra, i anant una mica més enllà, conèixer aquests espais o persones on elles consideraven que podien opinar, ajudaria a conèixer, almenys, alguns dels seus espais de participació. Si la tesi tractava de comprendre les experiències de participació,

⁴⁰ Vegeu Annex A, Taules A1, A2 i A3 en què detallo la temporalització de totes les accions dutes a terme durant el treball de camp i els objectius corresponents. Pel que fa a les trobades faig tres puntualitzacions: primer, totes les trobades es van enregistrar amb gravadora, excepte l'última. Segon, el lloc de les trobades va ser diferent en cada cas, però sempre el van triar les joves. Finalment, en l'última trobada, les joves van escollir passejar pels voltants del seu poble, de vegades amb un rumb improvisat i de vegades amb un rumb més determinat. En tots els casos van ser elles qui van escollir-ho.

conèixer els espais o persones amb qui elles sentien que podien dir la seva opinió semblava una manera idònia per començar el treball de camp.

Després de fer la primera trobada amb la Mina i la Maya vaig adonar-me que calia pensar en les properes, no només en la segona, sinó en la segona, la tercera i la quarta trobada per establir què volia explorar en cada una. Tenint en compte que Biesta et al. (2009) en la recerca que van emmarcar les experiències de participació en quatre grans contextos⁴¹ –el familiar, l'escolar, el de lleure i l'ambigu, és a dir, és en aquests on els autors consideraven que els joves vivien les experiències de participació o no-participació–, vaig pensar les trobades amb l'objectiu de focalitzar cada conversa en un únic context. L'objectiu era conèixer cada un dels contextos que configuraven les experiències de participació o no-participació de cada jove. Calia tenir present que, al seu torn, els contextos s'interrelacionaven amb les relacions interpersonals que hi tenien lloc, junt amb les disposicions individuals o trajectòria vital de cada una de les joves (Biesta et al., 2009). Així, al mateix temps que coneixeria els entorns de les joves, segurament comprendria quines relacions apareixien en cada un d'ells i alhora quina era la manera de ser –disposicions individuals– de cada una de les noies.

Als volts de novembre de 2015, en una estona de descans d'un seminari organitzat per membres de l'European Educational Research Association (EERA), explicant com vaig desenvolupar el treball de camp a Anna Gómez⁴² i en al·lusió al fet de voler centrar cada conversa en un context concret ella em va advertir: "això és contradictori, perquè el fet mateix de conversar ja fa que no et puguis centrar en un aspecte concret, la conversa fa que temes diversos apareguin"⁴³. Vaig pensar que tenia raó i que de fet jo ja ho havia constatat en conversar amb les joves. D'alguna manera, plantejar la recerca des de la narrativa i voler centrar cada trobada en un tema concret semblava una contradicció; una incoherència que jo mateixa assumia ja que en parlar amb les noies, en encetar la conversa, moltes vegades em referia a aquest fet, que parlàriem de molts altres aspectes segurament, a part del que centrava la trobada. Però, en tot cas, potser per la meua tranquil·litat vaig plantejar les trobades amb l'objectiu de

⁴¹ Biesta et al. (2009) al·ludeixen a quatre contextos –familiar, escolar, de lleure i ambigu– on tenen lloc les vivències dels joves i en què alhora tenen oportunitats per viure la ciutadania, però jo vaig optar per descartar el context ambigu incloent totes les experiències en algun dels tres contextos: familiar, escolar, de lleure, atès que el context ambigu és un context on hi ha combinació d'alguns dels tres contextos mencionats.

⁴² Anna Gómez és professora de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya i membre del Grup de Recerca Educativa (GREUV). La seva tesi "Entre converses. Una recerca narrativa en pràctiques d'educació social" (Gómez, 2011) es basa en la metodologia narrativa.

⁴³ La cita vol semblar textual, tot i no tenir les paraules exactes d'Anna Gómez. He intentat recordar l'essència de la seva aportació per referir-m'hi dins el text com a exemple del que representa treballar des de la narrativa.

focalitzar en un context en cada una, però essent conscient que aquesta fita no havia d'entorpir la conversa espontània i natural del moment, sinó que havia de servir com a punt de partida de la conversa.

Vaig planificar les següents trobades: la segona, centrada en l'escola; la tercera, en l'àmbit del lleure; i la quarta, en la família. Tenia la sensació que aquesta progressió, d'escola a lleure i família, era la més idònia pel fet que seguia una gradació, de menys intimitat a més intimitat. Semblava més fàcil parlar de l'escola que de la família, i més fàcil parlar dels àmbits de lleure i amics que de la família. Amb tot, aquest esquema mental segons el qual les qüestions més íntimes eren les familiars i per contra les situacions a l'escola podien ser més fàcils d'explicar es va desmuntar aviat. Em vaig adonar que no hi podia haver un ordre ideal de progressió en les trobades, ja que cada jove tenia una situació diferent respecte a l'escola, els amics o la família.

Vam encetar cada conversa a partir d'algun element visual. En el cas del context escolar, va consistir a fer un dibuix relacionat amb la pregunta "com et sents a l'escola?". En el cas del context de lleure, calia dibuixar els entorns de lleure i les persones que hi apareixien. Finalment, pel que fa l'àmbit familiar, es tractava que les noies aportessin imatges o fessin dibuixos que representessin cada membre important de la família.

Per tant, l'objectiu de la segona trobada era conèixer en profunditat l'entorn escolar de cada jove: com s'hi sentia, en quines activitats participava, quina relació tenia amb els companys i companyes, com era la relació amb els amics i amigues, etc. Amb tot, en la majoria de trobades amb les noies, parlant de l'escola vam acabar parlant dels amics, cosa comprensible si tenim en compte que un element clau de benestar a l'escola des del punt de vista dels joves són les amistats (Alegre, Benito, & González, 2006). Pel que fa a l'objectiu de la tercera trobada, es tractava de comprendre tots els seus àmbits de lleure i de treball –fos remunerat o voluntari–, quines persones hi apareixien, quina relació s'establia i què aprenia amb cada una d'elles. Amb tot, passava de manera semblant que en l'anterior trobada: els contextos es combinaven, ja que hi havia relacions que tenien lloc en l'àmbit del lleure però que eren de caire familiar, per exemple, el treball voluntari ajudant un membre de la família. Finalment, la trobada sobre la família tenia per objectiu comprendre les relacions que cada jove establiria amb cada membre de la família que considerava important: què hi aprenia, quins temes o converses mantenien o quines activitats feien. Tot i que el context familiar semblava més concret i menys bellugadís que els altres, al mateix temps, en

parlar de família també apareixien actituds que les famílies posaven en valor envers l'escola o les amistats.

1.2. Tensions metodològiques durant el treball de camp

Vaig pensar les trobades segona, tercera i quarta després de la primera, tal com ja he esmentat, i van ser consensuades i ampliades gràcies a les aportacions de la Núria i en Llorenç⁴⁴. Va ser en aquesta reunió que en Llorenç em va proposar que jo també fes alguna “cosa”, que jo fes un exercici similar, per tal de construir una relació més d'igual a igual i per tant intentar equilibrar la situació de poder que es donava entre participant i recercadora (Spivak, 1998).

Així, en cada trobada, excepte la primera –ja que va ser arran de la primera trobada que vaig pensar que calia equilibrar la situació de poder que es donava entre les noies i jo– jo feia un exercici semblant al d'elles, i en alguns casos, a petició d'elles. Per a les trobades segona i tercera, en què calia dibuixar, elles van triar què volien que jo dibuixés. En el cas de la quarta, jo vaig aportar imatges, amb la mateixa consigna que els havia fet a elles: portar imatges que representessin els membres importants de la família.

En els casos en què es tractava de dibuixar, jo demanava a les noies què els interessava que dibuixés, tenint en compte que havia de ser quelcom similar a la petició que jo els feia. En el cas de l'escola, en alguns casos vaig dibuixar la situació que afrontava com a doctoranda i en d'altres com vaig viure l'escola amb quinze o setze anys, l'edat que elles tenien en aquell moment. En el cas dels amics, també vaig dibuixar: bé la situació actual d'amistats, bé la situació que vivia quan tenia la seva edat. Pel que fa a la família, les imatges que vaig aportar van ser del moment present, ja que la tasca resultava més senzilla de fer amb referència a l'actualitat i no al passat.

Un element que em va sorprendre i que al mateix temps incorporo a la reflexió va ser que majoritàriament quan elles van poder triar què els interessava conèixer de mi, van optar per demanar que dibuixés les experiències escolars o d'amistat que vaig viure quan tenia la seva edat⁴⁵. I no només això, sinó que sovint, en les mateixes converses, elles introduïen qüestions referides a la meua adolescència, em feien preguntes per saber com havia afrontat certes situacions, com ara conflictes amb amigues o

⁴⁴ Em refereixo a la Dra. Núria Simó i al Dr. Llorenç Comajoan, els meus directors de tesi.

⁴⁵ Dels 8 dibuixos en què elles podien demanar-me de conèixer moments del present o del passat, 6 van ser referits al passat. Només en el cas de la Mina i la Sarah, referint-se a l'escola i al lleure, respectivament, la petició va ser amb relació al moment present. La resta sempre van ser dibuixos en què jo recreava situacions de quan tenia quinze o setze anys.

moments de solitud. Aquest fet va ser recurrent en la majoria d'elles i en la majoria d'ocasions i així ho vaig fer constar en alguns fragments del diari de camp:

Després que m'expliqués això del Carnaval, hem començat. Li he explicat en què consistia l'activitat. Li he demanat què volia que dibuixés, m'ha dit que el mateix que ella quan jo tenia la seva edat. És curiós perquè la majoria d'elles sempre han demanat el mateix, que dibuixi pensant quan tenia la seva edat. Entenc que els interessa més saber què em passava llavors, per veure si hi ha punts en comú, perquè és el que viuen ara, que no pas saber què visc ara, perquè és una situació que elles no viuen actualment.

[Trobada 3 amb la Ciara. Diari de camp, 18 de febrer de 2015]

Tal com algunes d'elles van verbalitzar, conèixer la meva experiència, sovint en els moments difícils o de presa de decisions importants, les ajudava a veure com superar situacions similars que elles vivien en aquell moment. La meva experiència els feia de mirall i les ajudava a relativitzar o pensar en com afrontar tal situació. Deixant de banda l'ús que elles van fer d'aquesta informació, penso que el fet que intervinguessin en la conversa, que el diàleg fos recíproc ajudava a equilibrar la relació de poder entre investigadora i participants. Elles també eren presents en la conversa i m'interpel·laven, encara que això fos en menor mesura que no pas al revés, de jo cap a elles.

A partir del moment en què jo també vaig aportar imatges o vaig elaborar dibuixos, tal com jo els demanava a elles, em vaig adonar que sempre era jo qui els demanava que comencessin a explicar els dibuixos o les imatges, sense donar l'opció que això passés al revés, és a dir, que fos jo qui comencés a explicar-ho. Per tant, un altre element que vaig introduir més endavant⁴⁶ va ser que elles poguessin triar qui començava l'explicació. Em semblava una manera de seguir equilibrant aquesta relació de poder. Tot i que hi seguia essent, ja que, per exemple, elles preguntaven poc en comparació a les preguntes que jo els feia, o elles em tallaven molt menys que no pas jo. En moltes ocasions, vaig pensar que havia de tenir cura de no interrompre-les, però durant la conversa, se'm feia difícil no preguntar per elements que no em quedaven clars o no comprenia sobre la història que jo m'havia construït de cada una d'elles. Elles sempre escoltaven molt més, potser en alguns moments preguntaven, però no interrompien la meva explicació. Això confirmava la relació desigual que seguia existint entre elles i jo. Els dos fragments a continuació mostren les meves

⁴⁶ Vaig introduir el fet que elles poguessin triar qui començava l'explicació a partir de la segona trobada amb la Sarah.

reflexions sobre el tipus de respostes que les joves donaven quan els enviava les impressions de cada trobada mitjançant correu electrònic:

La Maya m'ha respost que tot el que jo havia escrit en relació a la trobada li semblava ok, per tant, deu ser que tot el que vaig escriure és correcte o li sembla correcte. Amb tot, amb relació al fet que les joves no escriguin em fa pensar en una part de text del llibre de l'Alfred Porres que deia que en demanar als joves que escrivissin, els joves no escrivien, i que potser aquí s'establiria una relació de poder que feia que ells no se sentissin còmodes davant de la demanda que els feia ell, pot ser que passi el mateix? Com fer-ho perquè escriguin? Cal?

[Diari de camp, 9 d'octubre de 2014]

Penso que és interessant que en les impressions hi constin preguntes ja que és una manera "d'obligar-les", d'alguna manera, a dir més que tan sols, ok, està bé. Ja sabem que hi ha una relació de poder desigual (recercador vs recercats), però, tot i així, oferir aquesta possibilitat penso que és bo, també per veure si consideren que allò que escrivim és allò que elles senten, creuen que viuen. A mi m'ajuda també saber que es veuen ben dibuixades en les impressions. Suposo que si no fos així sí que ho dirien.

[Diari de camp, 24 de novembre de 2014]

La Núria i en Llorenç, durant una de les tutories de tesi, van remarcar dos elements que calia que tingués present durant el treball de camp: a) entendre i preguntar pels perquè, els motius de fer tal cosa o tal altra i, en relació amb això, b) preguntar per exemples concrets, ja que l'exemplificació de les explicacions permetria comprendre, entendre a què es referien les joves:

Repetim la idea que és important demanar els perquè, que les joves expliquin els motius de perquè diuen allò o això i que sovint ajuda a clarificar les idees demanant-los exemples concrets, situacions concretes. Demanar: explica'm una situació concreta que exemplifiqui això que acabes de dir. Explica'm una situació en què tu t'hagis sentit bé participant.

[Diari de camp, 21 d'octubre de 2014]

Si bé això va quedar recollit al diari de camp i vaig intentar tenir-ho present sempre durant les converses, sovint, la conversa ens portava a canviar de tema, a saltar d'un tema a l'altre sense que haguéssim pogut resoldre aquell interrogant i sense que jo de vegades m'adonés que aquella pregunta no s'havia respost, o que aquella afirmació que tal noia havia fet necessitava una pregunta: "per què?". Me'n vaig adonar escoltant els àudios de nou, quan els transcrivia⁴⁷, i si bé de vegades, en trobades

⁴⁷ La transcripció de les converses es basa en les paraules de les joves i les meves, no en els elements paralingüístics (moments de dubte, pauses, repeticions o to). Coincideixo amb Kvale (1996, p. 163) que les transcripcions "are artificial constructions from an oral to a written mode of communication". És a dir,

posteriors, vaig preguntar altre cop a les joves per aspectes que no m'havien quedat clars, mai van quedar resolts tots els interrogants, ja que les preguntes sorgien quan reflexionava sobre allò que les noies m'havien dit, quan dies més tard retornava a les converses que havíem mantingut i analitzava el que les noies havien explicat. Certament, hagués pogut planificar alguna trobada a partir d'una entrevista estructurada, en format pregunta-resposta, preguntat per tot allò que no m'havia quedat clar, però això em semblava abandonar la narrativa, traïr la metodologia i voler abastar quelcom que era inabastable, que és la complexitat del coneixement:

Em pregunto si estic orientant prou bé les preguntes i ho comparteixo amb la Núria. Li comento que quan escolto les gravacions de vegades m'adono que hauria d'haver deixat explicar més la persona, però que en canvi la tallo, o que en aquell moment em semblava que ja no hi havia res més a dir, però quan escolto la gravació em pregunto "coses", penso, "per què no li has demanat un exemple o que expliqués més tal cosa?" Alhora li trasllado que em fa por haver estat massa pendent d'un guió de preguntes i que potser hauria d'haver deixat que fluís més la conversa. [Diari de camp, 11 de novembre de 2014]

Amb l'objectiu de trobar l'equilibri entre la conversa i el fet d'abordar totes les qüestions que em semblaven rellevants per a la recerca, en Llorenç va proposar que seguís un guió de conversa –obert i flexible– que ajudés a conduir cada trobada. Va ser un guió que es va anar construint, ampliant o modificant a mesura que avançava amb les trobades. Era un document que recollia preguntes que em semblaven interessants de fer a les joves; el vaig tenir present per fer emergir temes que considerava rellevants i que, en canvi, no sorgien de forma espontània en les converses. Així doncs, el guió va ser un suport a la conversa i un element que va ajudar a tenir present la pregunta de recerca i els temes que s'hi vinculaven.

Crec que vaig acceptar utilitzar un guió obert arran de la meva inexpertesa com a investigadora. Per això, sovint em preguntava si aquesta forma de treballar era contradictòria a la narrativa. Al meu entendre, la conversa, idealment, havia de fluir sense tenir un guió preparat, i potser com a molt, disposar d'un document que recollís quins temes calia tractar. De fet, mentre duia a terme el treball de camp, ja em preguntava si realment allò que jo feia era narrativa:

no són representacions exactes d'una realitat, sinó converses descontextualitzades (Kvale, 1996, p. 165). Per tant, no existeix la transcripció correcta, sinó que cal plantejar-se la següent qüestió: "What is a useful transcription for my research purposes?" (Kvale, 1996, p. 166), és a dir, entendre la transcripció com quelcom que ha de ser útil per al propòsit de la investigació (Kvale, 1996). Les transcripcions de les converses, junt amb el diari de camp i l'intercanvi de correus electrònics són el material emprat per a l'anàlisi.

Se m'acuden diverses coses de cara a properes trobades: estirar el fil d'algunes coses: el pare, la religió, la noia de guitarra. Com fer que això sigui narrativa i com fer que la investigació sigui construïda entre totes dues? Això vol dir que jo també he de convidar les joves a reflexionar sobre la meua pregunta de recerca? O senzillament narrativa vol dir que jo agafo fragments de les seves paraules, per contraposar-les amb les meves o per corroborar les meves?

[Diari de camp, 26 de setembre de 2014]

El debat entre la necessitat de tenir un guió i la contradicció que s'establia pel fet d'usar-lo em va seguir plantejant interrogants com ara què hagués estat millor fer o què faria si hagués de planificar la recerca de nou.

1.3. Les últimes trobades

A mesura que anava fent les trobades amb cada una de les joves, sentia que no podien acabar allà mateix, amb aquella quarta conversa sobre la família. Per això, em va semblar necessari fer una cinquena trobada en què jo pogués veure la trajectòria vital de les joves en perspectiva, és a dir, una trobada en què elles explicitessin els moments vitals que havien estat clau per a elles, tant els positius com els negatius. Basant-me en el capítol de Thomson (2008), vaig demanar a les joves que dibuixessin una línia del temps⁴⁸ en què constessin els moments importants per a elles, negatius i positius, des del seu naixement fins aleshores. L'exercici era interessant perquè mostrava, des del punt de vista de les joves, les experiències vitals que havien sigut transcendents, com ara la sortida del país d'origen, l'arribada a la societat d'acollida o l'entrada a l'escola de Catalunya i, alhora, refermaven altres aspectes que elles ja havien comentat en converses anteriors, per exemple, quant a la seva quotidianitat. Al seu torn, conèixer la trajectòria vital de les joves va evidenciar quins entorns o contextos tenien més o menys presència a les seves vides.

El treball de camp s'acabava, ja havíem fet les quatre trobades que inicialment havia previst, però en canvi jo tenia la sensació que encara no tenia la informació que necessitava, com si fent més trobades hagués de trobar la solució a la pregunta de recerca. Més endavant, vaig entendre que no per trobar-nos més, seria més senzill trobar respostes. Amb tot, després de la cinquena trobada, i a mode de tancament i

⁴⁸ Opto per no fer constar les línies del temps de les joves per dos motius: d'una banda, perquè dificulten que es pugui garantir l'anonimat de les participants a la recerca. D'altra banda, perquè les experiències que s'hi recullen són de tipus biogràfic i tenen poca rellevància des del punt de vista de la participació i la ciutadania de les joves. És a dir, permeten comprendre la trajectòria vital de les joves, però no emergeixen nous elements respecte les converses anteriors quant a la vivència de la ciutadania. Així, no narro les experiències de les joves pel que fa a la ciutadania i la participació des d'un punt de vista cronològic, sinó a partir de les experiències que cada una d'elles viu en cada context. Tan sols utilitzo les línies del temps per explicar els elements que més destaquen de la trajectòria vital de les joves a l'apartat 5.1 del capítol 6.

d'agraïment, els vaig demanar fer una última trobada amb un caire més informal. Havia de ser una trobada per conversar passejant per algun lloc de la zona on vivien que a elles els agradés. Vaig triar expressament sortir de l'espai on ens trobàvem habitualment amb cada jove i, senzillament, caminar, per buscar una dinàmica de relació diferent entre nosaltres. Eren elles qui havien de pensar un lloc on anar i, per tant, eren elles qui havien de conduir aquesta passejada.

La trobada va ser sense gravadora, a diferència de la resta. En primer lloc, per la dificultat de gravar caminant, i en segon lloc, i primordialment, perquè tenia la impressió que sense la gravadora podien emergir respostes o temes que no havien aparegut fins llavors. La gravadora era i és un element que, d'alguna manera, obstrueix la conversa. Jo creia que si la gravadora no hi era, les noies es podrien sentir més lliures per expressar quelcom que fins llavors no havien expressat. Buscava veure què passava, quin era l'efecte que produïa en la conversa el fet de no gravar. Al mateix temps, em semblava just fer-ho així, ja que era una manera de donar-los les gràcies pel temps que havien dedicat a la recerca i per haver-se obert a algú que de bon principi els era desconeguda. Per a mi, era un gest de gratitud perquè en aquella ocasió la conversa no es gravava, perquè elles elegien on anar, perquè la conversa no tenia cap guió, parlàvem de qüestions que havien sorgit en converses anteriors, però també d'altres temes, potser banals i poc transcendents. En el fons, va ser una manera de dir-nos adéu.

1.4. El correu electrònic com a element de conversa permanent

¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria (Hernández, 2011) és un document estructurat en diversos escrits en què diversos investigadors conversen amb joves, cada un amb un jove diferent, sobre els sabers apresos durant l'etapa de l'educació secundària. En l'escrit d'Alfred Porres, aquest autor manifesta al jove la següent preocupació:

Li vaig comentar la meva preocupació en relació a com abordàvem l'escriptura de la recerca i li vaig oferir la possibilitat d'escriure un text paral·lel d'aquella primera trobada. Un text que podia tenir ressonàncies del que jo li havia enviat però que havia de recollir la seva vivència del dia que ens vam conèixer. (p. 39).

La proposta que Alfred Porres feia a Èric –és així com Porres anomena el jove– consistia a escriure una mena d'impressions de manera conjunta en acabar cada trobada que feien. Es tractava que en un sol document hi constessin les reflexions de l'investigador vers la trobada però alhora les reflexions del jove.

La idea de Porres em va semblar interessant ja que permetia que investigador i participant mantinguessin contacte de manera més fluida, de manera permanent, cosa que altrament seria impossible de fer tan sols amb les trobades presencials. La meua voluntat a l'hora d'utilitzar els correus electrònics –els escrits es van fer en aquesta forma– era la d'estrènyer vincles i alhora intercanviar impressions sobre la conversa que s'havia mantingut. Em va semblar que la seva proposta podia encaixar amb el meu treball de camp ja que jo també veia la necessitat de tenir una comunicació més fluida més enllà de les trobades presencials. El correu electrònic podia ser el mitjà per estar en contacte de manera més constant, per seguir tenint comunicació i estrènyer la relació que havíem encetat i, alhora, per intercanviar impressions sobre les trobades. És així com vaig establir el correu electrònic com a mitjà d'intercanvi d'impressions⁴⁹ de cada trobada amb cada jove, i alhora va servir per mantenir viva la conversa i el contacte entre nosaltres.

Si bé al principi les joves discutien poc o afegien poc al que jo els suggeria quant a la trobada, em va semblar que introduir preguntes entre el text⁵⁰ podia contribuir que elles fossin més proactives i aportessin també les seves reflexions envers les trobades. Així va ser, ja que en introduir qüestions, vaig tenir la impressió que elles es van sentir interpel·lades, amb la necessitat de respondre allò que jo els preguntava. Això va fer que les seves explicacions fossin més extenses del que ho eren al principi, quan no hi introduïa preguntes. El correu electrònic a continuació n'és un exemple:

Hola Alba,

Perdo per respondre tard, es que aquests dies tenia exàmens, i necessitava estudiar. Bé, el que m'has escrit al principi em sembla que està tot be i crec que és tot el que vaig dir. Et responc les preguntes que m'has fet:

Tinc clar lo de ser mestra, perquè és una cosa que fa temps que hi penso i que sempre m'ha agradat, ja que em podria posar en el lloc dels mestres que he tingut i veure com es viu fent de mestre, i el perquè és perquè a mi m'agraden molt els nens i nenes i perquè m'agrada ensenyar coses que jo ser que altres no saben, i com que a mi m'agrada molt l'anglès doncs vull ser mestra d'anglès.

Aquí hi ha un paràgraf⁵¹ que m'has escrit que vull posar més coses

Tal com et vaig dir ahir, t'envio les impressions. Tinc la sensació, i si no es així, diga-

⁴⁹ El correu electrònic va ser el mitjà principal de contacte entre les joves i jo des de l'inici del treball de camp, en començar a planificar la primera trobada amb cada una d'elles.

⁵⁰ El text era dins el mateix correu electrònic, no pas un document a part adjunt.

⁵¹ El paràgraf que segueix a continuació el vaig escriure jo. La jove el va copiar i hi va afegir informació que destaco en cursiva.

m'ho, que vius l'escola amb entusiasme, que t'agrada i que la valores, pels amics que hi tens i també pels que hi vas fent; i alhora pel que suposa estudiar, pel valor que té per tu poder estudiar. *També per el fet del futur, per poder trobar el treball que tu et proposes per el teu treball, per l'economia.* A l'escola, hi aprens, a part dels continguts, valors com el respecte cap als companys, cap als professors, a valorar les opinions dels altres.

Ja està, ja no tinc res més que canviar, espero que et serveixi,

Adéu i Cuida't,

Atentament

Mina :)

[Impressions de la Mina sobre la segona trobada, 23 de novembre de 2014]

1.5. El diari de camp com a company de viatge

Recordo quan al principi, en començar el doctorat, la Núria em deia, “tu escriu, escriu, encara que et sembli que de vegades no té sentit el que dius”. Aquest afany per escriure –encara que de vegades, en rellegir el que havia escrit, dubtés de si allò aportava quelcom o no– em va perseguir durant tot el procés de recerca. Vaig començar escrivint el diari de camp⁵² en encetar el treball de camp, quan vam trobar-nos per primer cop amb la interlocutora d'un dels centres, tot i que prèviament ja havia fet petits escrits en què recollia dubtes sobre com bastir el marc teòric. La idea del diari va ser documentar tot allò que passava mentre duia a terme la recollida de dades i, fins i tot, més tard, en pensar com abordar l'anàlisi. Al diari hi vaig recollir les converses amb les joves, sense fer-ne una transcripció literal, però sí recollint les idees que anaven apareixent mentre parlàvem. També hi vaig fer constar les impressions que tenia després de cada trobada. Les impressions es basaven en explicar els sentiments que jo havia tingut en cada conversa i les sensacions que les joves em transmetien. El mateix diari també va ser l'espai on vaig fer-hi constar tots els correus electrònics que ens vam intercanviar amb les joves al llarg del temps. Mentre durava el procés de recollida de dades, també escrivia sobre l'evolució del treball de camp, què estava passant, si era el que jo esperava, o elements que se m'acudien amb relació a la pregunta de recerca. Més tard, un cop acabades les trobades amb les

⁵² El diari de camp el vaig escriure sempre en format digital en un document de Word de Google Drive. Pel que fa a les converses amb les joves i les impressions que em suggerien, la majoria de vegades les documentava unes hores o un dia més tard d'haver conversat amb cada una d'elles.

joves, vaig fer-hi constar idees o dubtes al voltant de l'anàlisi i, més endavant, en reunir-me amb el professor Robert Lawy hi vaig recollir les idees que les converses amb ell em van suggerir.

El cert és que a mesura que avançava la recerca i la recollida de dades, intuïa que el diari de camp, allò que havia escrit durant el trajecte de recerca, seria valuós a l'hora de redactar l'informe de tesi, sobretot tenint en compte que es tractava d'una tesi narrativa i que, per tant, tot el que havia escrit era també part de la metodologia. La Núria també m'ho deia, que el diari de camp seria valuós. Vaig comprendre fins a quin ho era quan vaig marxar a Exeter (Regne Unit) a fer l'estada de recerca⁵³ i vaig tenir temps per rellegir tot el que havia escrit fins aleshores. El diari de camp era la pròpia recerca. Explicitava tot el recorregut i introduïa reflexions i dubtes. Si bé no consta íntegrament⁵⁴ a la tesi, he recuperat els fragments quan ho he considerat necessari per explicitar quelcom, com ara notes preses durant la recollida de dades.

2. Anàlisi de les dades i redacció de l'informe narratiu

Analitzar la informació des de la perspectiva narrativa representa una dificultat. Ho dic no només com una dificultat personal, és a dir, que per a mi ha representat un repte, sinó com una dificultat o dilema expressat en diversos documents sobre narrativa (Biglia & Bonet-Martí, 2009; Bolívar et al., 2001). Tal com expliquen Bolívar et al. (2001, p. 113), la dificultat en recerca narrativa rau en combinar un format de descripcions fetes des de dins, en primera persona (èmic), amb un format en què les descripcions es fan des de fora (ètic) (en tercera persona, amb la voluntat de descriure fets de manera objectiva), és a dir, aconseguir treballar les dades rigorosament i sistemàtica, però sense renunciar als matisos i diversitat que presenten.

De fet, els mateixos autors afirmen que l'anàlisi de la investigació narrativa no està resolta, i es troba encallada entre un model pròpiament narratiu, poc o gens formalitzat, i un model extremadament formalitzat, en què es tendeix a quantificar o seccionar des d'un punt de vista analític les dades qualitatives. Les propostes a través de les quals es poden analitzar les dades són variades. Tal com diu Polkinghorne (1995) pel que fa a l'anàlisi de discursos de docents, si optem per una anàlisi formalista, mitjançant elements codificables, caiem en el perill de fragmentar i descontextualitzar el discurs. Per contra, tampoc busco una fidelitat extrema al discurs,

⁵³ Estada de recerca de quinze dies amb beca de mobilitat UVic-UCC a la Universitat d'Exeter, en què vaig reunir-me amb el professor Robert Lawy per discutir aspectes vinculats a la vivència de la ciutadania.

⁵⁴ El diari de camp no consta als annexos amb la intenció de preservar l'anonimat i la intimitat de les joves participants a la recerca.

emulant Pierre Bourdieu (1999) a *La miseria del mundo*, en què recull les entrevistes transcrites sense inferir-hi cap tipus d'anàlisi, amb l'objectiu que sigui el lector qui la faci.

A continuació explico les propostes de Bolívar et al. (2001) i de Riessman (2008) per mostrar diferents propostes d'abordar l'anàlisi de narratives. Els primers es centren en explicar quin és el pes que cal atorgar a les paraules dels participants i com analitzar-les. Riessman proposa quatre models d'anàlisi, explicitant en cada cas quin n'és el focus primordial. És a través de la proposta d'aquesta autora que articulo l'anàlisi de la tesi.

Bolívar et al. (2001), ofereixen diverses alternatives per a l'anàlisi narrativa, posant de relleu el dilema pel que fa a la categoria o *status* (p. 205) que han de tenir les paraules de les persones participants. Ho expliquen així:

Ni las posturas *ilustrativas* (extractos de entrevista, citados para ilustrar lo que se dice, en una "apropiación selectiva de las voces de los profesores", que también ha dicho Hargreaves), ni el caso extremo, el *textualismo* radical (otorgar un gran lugar a la palabra de los entrevistados, restituyendo las palabras como si ellas mismas fueran transparentes), resultan hoy sostenibles. La salida intermedia de un *análisis categorial* (con todas las variantes, incluidos programas de ordenador, de análisis de contenido), ha conducido a un cierto desengaño, pues no estamos ante textos informativos, sino ante relatos biográficos que construyen humanamente (sentir, pensar, actuar) una realidad. (pp. 205-206, èmfasis en l'original)

Així doncs, cap de les propostes que ofereixen per a l'anàlisi narrativa no acaba de convèncer-los ni a ells mateixos. La *posició il·lustrativa* perquè utilitza les paraules dels participants en benefici de l'interès del recercador; la *posició hiperempirista* perquè és ingènua en el sentit que entén que posant de relleu les entrevistes dels participants en la seva retranscripció literal, sense alteracions, i reduint els comentaris de l'investigador, aquestes ja parlen per elles mateixes i així, s'està essent fidel a les paraules dels informants, evitant interpretacions errònies. Finalment, la *posició analítica o categorial* proposada per Demazière i Dubar (2004), perquè malgrat partir de categories generades o induïdes –en base a la teoria fonamentada de Glaser i Strauss (1967)–, consideren que hi segueix havent el dilema de com fer aquesta inducció, com fer que aquestes categories "emergents" siguin fidels al significat que volien transmetre els participants a la recerca, és a dir, siguin fidels al sentit que els participants atorguen als seus relats. De fet, són els mateixos Demazière i Dubar (2004) qui expliquen que les tècniques per analitzar el contingut de les converses o entrevistes no són idònies per establir-ne els significats. Atesa la discrepància que

Bolívar et al. (2001) plantegen envers els models proposats, cerco altres propostes, alternatives a les anteriors.

Catherine Kohler Riessman (2008) proposa quatre tipus d'anàlisi narrativa, sense centrar-se en quin ha de ser l'*status* (Bolívar et al., 2001) de les paraules sinó en quin pot ésser el *focus* de l'anàlisi. Els tipus d'anàlisi que proposa l'autora són quatre. En l'anàlisi temàtica (*thematic analysis*), l'èmfasi és en "què" es diu més que no pas en "com" es diu: "in thematic analysis, content is the exclusive focus" (p. 53). En l'anàlisi estructural (*structural analysis*), el focus és en la forma en què una història s'explica, *com* aquell que parla intenta convèncer l'entrevistador que allò que explica és cert (Riessman, 2008): "structural approaches are concerned with the content, but attention to narrative form adds insights beyond what can be learned from referential meanings alone" (p. 77). L'anàlisi dialògica combina alguns elements dels models anteriors, però s'obre més enllà d'aquests cap a altres dimensions i incorpora nous elements: es qüestiona com la conversa entre els parlants es produeix en la interacció entre un i altre i com és la narrativa i atén de forma especial al context en què es produeix la conversa, incloent la influència que hi exerceix l'investigador i les circumstàncies socials que determinen com es produeix i s'interpreta la narrativa. Se centra primordialment en tres qüestions: qui són aquells que conversen, quan i per a què (Riessman, 2008). Tal com diu Riessman (2008, p. 105):

Stories don't fall from the sky (or emerge from the innermost "self"); they are composed and received in contexts –interactional, historical, institutional, and discursive– to name a few. Stories are social artefact, telling us as much about society and culture as they do about the person or group.

Finalment, planteja l'anàlisi visual basada en la interpretació de les imatges com a artefactes que ajuden a comprendre i signifiquen també allò que es diu o s'escriu, atès que les paraules no són l'únic mitjà de comunicació –malgrat que la recerca narrativa les hagi prioritzat–, sinó que cal contemplar també altres formes que precedeixen la paraula en el desenvolupament humà, com ara el gest, el so, el moviment del cos o les imatges (Riessman, 2008).

Quan llegeixo la proposta de Riessman (2008) i els tipus d'anàlisi, m'adono que cap de les propostes acaba d'encaixar exactament amb el tipus d'anàlisi que faig. Hi veig, en bona part, una combinació dels tipus que proposa. D'una banda, jo em fixo en *què* diuen les joves i és això, en bona mesura, en què focalitzen els relats i l'anàlisi. Però, alhora, també reflexiono sobre aspectes com ara les circumstàncies en què vam conversar, o la jerarquia que les joves podien endevinar entre nosaltres, és a dir, quan,

on i entre qui van tenir lloc les converses. Això em suggereix que també tinc en compte aspectes de l'anàlisi dialògica. Alhora, treballar amb imatges i integrar-les en les anàlisis em fa pensar que també treballa des del model d'anàlisi visual.

El fet que l'anàlisi que he desenvolupat integri diversos dels models que Riessman (2008) proposa constata la idea que els tipus d'anàlisi, tot i que els explica per separat, no són excloents, i es poden adaptar i combinar, atès que les fronteres entre uns tipus i altres són borroses (Riessman, 2008). Certament, l'autora encoratja els investigadors a trencar o a creuar les barreres que ella d'entrada traça entre tipus com un mitjà d'innovació. La seva proposta em suggereix encara més interrogants: és possible analitzar les dades des de tres models d'anàlisi diferents i articular-ho des de textos separats? Té sentit? M'adono que en bona part és així com jo articulo l'anàlisi, és a dir, no hi ha un únic text en què el model temàtic, dialògic i visual es combinen, sinó que en alguns textos o apartats de la tesi l'anàlisi és primordialment temàtic, mentre que en d'altres és dialògic i visual. Hagués calgut un únic text on aquestes tres formes d'analitzar hi fossin presents alhora? L'aportació de Riessman (2008), segons la qual cal no tenir por a trencar barreres entre models, em suggereix que no hi ha una única via d'anàlisi, sinó que n'hi ha múltiples, tantes com investigadors i maneres d'escriure i analitzar.

3. Sóc una *bricoleur*?

L'aportació de Riessman (2008) em sembla adequada perquè permet combinar diverses mirades sobre les dades, permet analitzar què s'ha dit, però també entre qui i quan, alhora que permet incorporar les dades visuals. No obstant això, no deixo de tenir dubtes sobre com jo he articulat l'anàlisi. No em refereixo al tipus d'anàlisi adoptat sinó a la manera com he analitzat les dades. He evitat caure en fragments inconnexos i descontextualitzats, sota categories preestablertes, que desnaturalitzessin les converses i descontextualitzessin el discurs (Polkinghorne, 1995). Amb tot, em pregunto si ho he aconseguit. La meua prioritat ha estat no fragmentar el discurs de les joves i, per tant, he descartat treballar mitjançant categories. A partir de les converses he articulat els relats, i ha estat a través d'aquestes narracions que he identificat els temes o eixos que posteriorment abordo a l'anàlisi (vegeu capítols 6 i 7). Vaig aglutinar tota la informació –les transcripcions de les converses i el diari de camp– al programa d'anàlisi Atlas.ti, però no vaig analitzar les dades a partir d'etiquetes. Vaig fer servir Atlas.ti com un recurs on concentrar tota la informació i cercar-hi aspectes que entenia que podien ésser rellevants per articular els relats o l'anàlisi. Em pregunto, doncs, si la forma com vaig analitzar les dades té algun nom i si

està acotada científicament en recerca. I no només en l'anàlisi de les dades, sinó també de tot el document. Llegint sobre com escriure l'informe narratiu, trobo un terme que em crida l'atenció: "arte del bricolaje". El trobo en el fragment següent:

Una buena investigación narrativa no es solo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una *buena historia* narrativa, que es –en el fondo– el informe de investigación. Éste es siempre una recreación de la narración del/os informante/s, por lo que el investigador, practicando un cierto "arte del bricolaje" debe unir las diferentes piezas de modo que otorguen un significado. Cuando desaparece el carácter narrativo en el informe, por un fuerte tratamiento categorial o analítico, la investigación ha dejado de ser narrativa (Bolívar et al., 2001, p. 207)

En llegir l'expressió "arte del bricolaje", em pregunto si és això el que jo he fet per a l'anàlisi de les dades i l'elaboració de tot el document de tesi. Tal com diu el text, l'investigador practica una mena d'art "del bricolaje" en la mesura que ha d'unir diferents peces de manera que totes tinguin significat en un tot. En certa manera, penso que això és el que he fet. En un paràgraf del diari de camp vaig fer constar que la manera com havia escrit els relats de les joves fugia de categories preestablertes, buscant altres maneres d'escriure:

La Núria feia èmfasi en la necessitat d'explicar com havia elaborat els relats de les joves, com els havia construït. L'estructura de la descripció de les joves seguia el següent patró: per a cada jove es descrivia el context familiar, context escolar i de lleure atès que era així com s'havien articulat les diverses converses.

Amb tot, per a cada context no vaig establir unes categories prèvies per filtrar la informació o per articular el relat de cada jove, sinó que vaig cercar paraules per a mi il·lustradores d'exemples o vivències que volia destacar i ho vaig buscar al programa Atlas.ti, on hi havia totes les converses transcrits, així com el diari de camp.

Tenia la sensació d'haver fet el procés a la inversa, potser perquè establir categories per analitzar la informació havia estat habitual en altres recerques en què havia participat; és a dir, en comptes d'establir categories prèvies, m'havia guiat per la intuïció i havia buscat allò que em semblava rellevant de cada jove i que ja sabia o intuïa que hi havia al text. Categoritzar, en aquesta ocasió, em semblava poc adequat, atès que tenia la sensació que perdia l'essència de la narrativa: les converses amb les joves. Establint categories hagués esquinçat la narrativa que havíem teixit conjuntament, per això ho vaig descartar. I alhora, perquè les categories encotillaven la meva cerca i la meva mirada cap a les dades, per contra, teixir els relats, des d'allò més concret, em permetia veure quines eren les paraules que més apareixien en el discurs, fer inferències i poder projectar una mirada global als casos.

[Diari de camp, 5 de febrer de 2016]

Aquesta manera de treballar expressada en aquestes línies amb referència a l'escriptura dels relats de les joves, per a mi, connecta amb la idea de l'"arte del bricolaje" expressada per Bolívar et al. (2001, p. 207). Això em porta a cercar més sobre el terme.

Diu Annina Suominen (2003, p. 48) a la seva tesi que es defineix a ella mateixa com a *bricoleur* basant-se en la definició de Denzin i Lincoln (2000)⁵⁵. Segons aquests autors, ser un *bricoleur* implica ser capaç de desenvolupar moltes tasques diverses, que poden variar des de conversar o entrevistar persones, fins a fer observacions; significa ésser capaç d'interpretar documents, siguin de caire personal o històric, o bé d'altres tipus; representa ser una persona reflexiva, amb capacitat per reflexionar sobre el món que l'envolta i les pròpies accions; i es tradueix en ser una persona que llegeix molt i que té domini de coneixements molt diversos sobre els paradigmes interpretatius, com ara el feminisme, el marxisme, el constructivisme, etc. per tal d'implementar-los o saber-los aplicar a qualsevol problema. És a dir, ésser capaç d'interpretar possibles problemes científics mitjançant aquests coneixements.

Em pregunto si això és al que es referien Bolívar et al. (2001) quan es referien a l'"arte del bricolaje", ja que hi veig diferències. En el primer cas, es tracta més aviat d'una tasca concreta, una capacitat per unir peces diferents, que el recercador ha de saber desenvolupar a l'hora d'elaborar l'informe narratiu. Per contra, el que Suominen (2003) descriu, en paraules de Denzin i Lincoln (2000), és un concepte més ampli que té a veure amb la manera de ser de la persona, les seves capacitats i la forma que té de resoldre possibles problemes en recerca. És a dir, el *bricoleur*, en aquest cas, té a veure amb la capacitat de la persona de nodrir-se de diverses fonts de coneixement i resoldre qüestions d'índole diversa de l'àmbit científic.

Atès que m'interessa conèixer més sobre el terme, aprofundeixo en la definició de Denzin i Lincoln (2000) del *bricolage*, ja que són aquests autors qui el defineixen i Kincheloe i Berry qui el desenvolupen (Rogers, 2012). El punt de partida és el concepte de *bricolage* de Lévi-Strauss (1985) i tant Kincheloe i Berry com Denzin i Lincoln beuen de la influència del terme de Lévi-Strauss per aplicar-lo a la recerca en l'àmbit social (Rogers, 2012). Segons Lévi-Strauss, el treball de camp era un procés menys predefinit del que es pensava fins aleshores. Lévi-Strauss va definir el *bricoleur* com algú que utilitza allò disponible o allò que té a l'abast per assolir la tasca de

⁵⁵ L'edició consultada per Suominen és la de 1994. Amb tot, faig constar l'edició que jo he consultat, la de 2000. Entenc la definició que dona Suominen (2003) del *bricoleur* com una combinació dels diversos tipus de *bricoleur*—que a continuació s'expliquen— partint de la proposta de Denzin i Lincoln (2000).

recerca (Porres, 2011a). Tal com diu Porres (2011a), Lévi-Strauss d'aquesta manera donava a entendre que el treball de camp no és un espai dúctil, mal·leable i adaptable al recercador, sinó més aviat al contrari, un espai on es fa necessari que l'investigador s'hi adapti, on cal que l'investigador busqui la manera d'adaptar la metodologia a les circumstàncies que es troba (Sancho et al., 2005).

Partint de la proposta de Lévi-Strauss, Denzin i Lincoln (2000) articulen el seu concepte de *bricolage* i de *bricoleur*. Per a ells, el *bricolage* és una manera de comprendre com fer recerca qualitativa i certament així ho fan notar al títol d'un dels apartats: "The qualitative researcher as *bricoleur* and quilt maker" (p. 4):

The qualitative researcher may take on multiple and gendered images: scientist, naturalist, field-worker, journalist, social critic, artist, performer, jazz musician, filmmaker, quilt maker, essayist. The many methodological practices of qualitative research may be viewed as soft science, journalism, ethnography, bricolage, quilt making, or montage. The researcher, in turn, may be seen as a bricoleur, as a maker of quilts, or, as in filmmaking, a person who assembles images into montages. (Denzin & Lincoln, 2000, p. 4)

Segons Denzin i Lincoln (2000), que els investigadors hagin adoptat perspectives que anomenen "post" (la postpositivista, postestructuralista, postcolonial, postmoderna, interpretativa, constructivista) es relaciona amb el compromís d'aquestes perspectives amb la complexitat que representa investigar (Rogers, 2012); cosa que es tradueix en formes de treballar i en pràctiques que tenen a veure amb el *bricolage*. Des d'aquesta mirada, els investigadors utilitzen la metàfora del *bricolage* per explicar que adopten la flexibilitat i la pluralitat fusionant diverses disciplines, diverses metodologies, i diferents perspectives teòriques en les seves recerques (Rogers, 2012). En definitiva, tal com expliquen Denzin i Lincoln (2000), les fronteres entre unes disciplines i altres es tornen més borroses.

Denzin i Lincoln (2000) identifiquen, dins el paraigua dels *bricoleurs*, diversos tipus: el *bricoleur* interpretatiu (*the interpretive bricoleur*), el *bricoleur* metodològic (*the methodological bricoleur*), el *bricoleur* teòric (*the theoretical bricoleur*), el *bricoleur* polític (*the political bricoleur*) i el *bricoleur* narratiu (*the narrative bricoleur*).

El *bricoleur* interpretatiu és un investigador que comprèn la recerca com un procés interactiu, influenciat per la seva història personal, gènere, classe social, ètnia, biografia, i alhora per les persones que en formen part (Denzin & Lincoln, 2000, p. 6). Així, els *bricoleurs* d'aquest tipus comprenen que el coneixement sempre està subjecte a una posició subjectiva o a interpretacions polítiques o ideològiques i no només analitzen l'objecte de recerca, sinó també de quina manera el seu posicionament

influeix en el procés d'investigació (Rogers, 2012). Això implica utilitzar la reflexivitat, és a dir, comprendre i no oblidar que la posició en què ens trobem influeix tant en el procés de recerca com en la manera com interpretem l'objecte/subjecte d'investigació.

Segons Rogers (2012), el *bricoleur* metodològic, tal com l'entenen Denzin i Lincoln (2000), és algú que combina diverses eines o tècniques de recerca a l'hora de construir significat, és a dir, que aborda la investigació de manera creativa i eclèctica. Això es tradueix en una alta capacitat per la creativitat, sabent combinar teories, tècniques i mètodes. És més, "if a researcher needs to invent, or piece together new tools or techniques, he or she will do so" (Denzin & Lincoln, 2000, p. 4).

Pel que fa al *bricoleur* teòric, és algú que té coneixements de molts paradigmes interpretatius (feminisme, marxisme, estudis culturals, etc.) i que usa per solucionar qualsevol qüestió (Denzin & Lincoln, 2000, p. 6). Tal com explica Rogers (2012), partint de l'explicació de Denzin i Lincoln (2000), el *bricoleur* teòric és capaç de llegir i interpretar diferents textos, de vegades amb perspectives que poden ser oposades, per concentrar-los en un text o un únic artefacte. Això li permet entendre els diferents contextos teòrics en què una situació pot ésser interpretada i tenir present la pluralitat de perspectives que poden influir en un fenomen estudiat.

El *bricoleur* polític és conscient que la ciència representa poder, i que qualsevol resultat de recerca té implicacions polítiques (Denzin & Lincoln, 2000). Al mateix temps, qualsevol posicionament metodològic té implicacions polítiques i, per tant, estableix quines relacions de poder s'estableixen entre investigadors i investigats. Per tant, el *bricoleur* polític intenta fer aflorar les veus d'aquells que es troben als marges o que difícilment se'ls dona la possibilitat d'opinar (Rogers, 2012).

Finalment, Denzin i Lincoln (2000) entenen que el *bricoleur* narratiu comprèn la recerca com una representació o, dit d'una altra manera, una narrativa. Atès que la realitat mai pot ésser atrapada, els textos són només interpretacions d'un fenomen. Al mateix temps, aquests textos cal entendre'ls com a produccions situades en una perspectiva concreta. Per tant, des del punt de vista del *bricoleur* narratiu, els textos o narratives produïdes estan determinades per un marc, per uns certs paradigmes i maneres de narrar, és per això que entén que les ideologies i els discursos influeixen en la manera com el coneixement es produeix, però en lloc de donar-ho per descomptat, intenta entendre les influències d'aquestes ideologies i discursos en el propi procés de recerca i en el mateix informe narratiu, en el text que acaba produint (Rogers, 2012).

Em pregunto fins a quin punt el treball que he desenvolupat encaixa amb algun d'aquests tipus. O fins i tot, si la tesi podria arribar a identificar-se com un treball d'investigació *bricoleur*, tal com també es qüestiona Porres (2011a). Reconec alguns dels elements del *bricoleur* en el meu treball, atès que jo també he utilitzat diverses disciplines per bastir el marc teòric, o he intentat tenir present la meva posició de recerca i com aquesta podia influir en les converses amb les joves. Malgrat això, penso que altres elements no hi són presents, o que no tinc totes les competències que expliciten per afirmar que he treballat com a *bricoleur*. Em refereixo, per exemple, a les diverses fonts de coneixement a partir de les quals treballa el *bricoleur* teòric.

Per la seva banda, Kincheloe va un pas més enllà quant al concepte *bricolage*. Per a Kincheloe, tot coneixement s'elabora o es produeix des d'un context concret (Rogers, 2012). Per tant, allò que investiguem es troba situat, tant des d'un punt de vista històric com cultural (Kincheloe, 2005, p. 333); així, s'entén que els fenòmens estan constituïts pels contextos i les relacions que hi tenen lloc (Rogers, 2012, p. 10):

This allows bricoleurs to examine phenomena not as detached things-in-themselves, but as connected things-in-the-world. (...) This means that bricoleurs seek out ways that phenomena are interconnected with other phenomena, and socially constructed in a dialogue between culture, institutions, and historical contexts. Ontologically, bricoleurs examine how socio-historical dynamics influence and shape an object of inquiry.

Això significa, doncs, que des del punt de vista de Kincheloe, ésser un *bricoleur* demana comprendre els subjectes/objectes d'investigació com a fenòmens situats, que mantenen dependència amb els contextos culturals i històrics en què s'inscriuen i que, per tant, han de ser interpretats des d'aquesta necessària mirada. I no pas, com a objectes aïllats, blindats de l'entorn que els envolta (Rogers, 2012).

Segons Kincheloe (2004b), el *bricoleur* ha d'abordar una doble ontologia de complexitat; dit d'una altra manera, ésser *bricoleur* manté una doble connexió amb com s'entén que es produeix el coneixement: en primer lloc, el fet que els objectes/subjectes d'investigació es troben inserits en un context, per tant, és necessari comprendre que són objectes/subjectes situats, o tal com diu Kincheloe (2004b) cal entendre la complexitat dels objectes/subjectes i el seu estar al món (*objects-in-the-world*). És a dir, els objectes/subjectes que investiguem estan inserits en múltiples capes que es solapen les unes amb les altres i això constitueix el món social en què vivim. En segon lloc, cal tenir en compte la subjectivitat humana, o sigui, que allò que construïm és una producció humana, fruit de la subjectivitat i, per tant, sobre un fenomen concret poden haver-hi múltiples interpretacions. És per això que segons els *bricoleurs*, "understanding is not merely a reproductive but always a

productive activity as well” (Gadamer, 2004, p. 296). Per tant, més que reproduir –que té a veure amb copiar una cosa, repetir una cosa de manera igual– estem produint, creant un nou artefacte, afegint-hi connotacions noves, que fins aleshores no tenia.

Tenint en compte aquests elements, els *bricoleurs* afirmen que perquè una investigació sigui rigorosa, cal tenir present cinc aspectes: a) vincular l’objecte d’investigació amb els diversos contextos en què es troba incrustat; b) entendre que hi ha una relació o un vincle entre l’investigador i allò que s’investiga; c) connectar la construcció de significat a l’experiència humana; d) emprar formes textuais d’anàlisi sense oblidar que són els éssers humans amb qui i al voltant de qui es construeix el significat; i e) construir un pont entre les formes de comprensió i l’acció informada (Kincheloe, 2004c, p. 83).

Quan acabo d’escriure aquests paràgrafs, m’adono que necessito tornar a l’origen, al perquè d’haver fet aquest apartat. He començat explicant que en la recerca narrativa, a l’hora de produir l’informe narratiu, el recercador, tal com deien Bolívar et al. (2001), ha de fer una tasca d’“arte del bricolaje” (p. 207). Em pregunto fins a quin punt les seves paraules volien remetre als *bricoleurs* de Denzin i Lincoln i de Kincheloe i Berry. En certa manera, veig algunes similituds amb la tasca que he realitzat. N’hi veig en tant que jo he combinat diverses metodologies per abordar la recerca, la narrativa combinada amb la recerca visual i alhora he anat incorporant estratègies metodològiques per abordar problemes que sorgien mentre desenvolupava el treball de camp. Al mateix temps, he aprofitat coneixements d’índole molt diversa per construir el marc teòric, des de marcs que beuen de la sociologia i la pedagogia, passant per conceptes pròxims a la filosofia. La pròpia metodologia narrativa també m’ha portat a explicitar una epistemologia i una ideologia, que es tradueixen en quina és la base del coneixement d’aquesta recerca i al seu torn, quina és la meua posició política i ideològica. Alhora, tal com diu Kincheloe (2004b), comprenc les joves participants a la recerca no pas desvinculades del context, sinó en relació amb el context en què ha tingut lloc la recerca i coincideixo que el que faig a través d’aquest informe és una producció.

Tot això, per a mi, sí que encaixaria amb una manera de fer del *bricoleur*. De totes maneres, tinc moltes reserves de si puc identificar aquesta investigació amb l’etiqueta *bricolage*. Tanmateix, un element que defineix el *bricolage* és que no hi ha exemples, o patrons a seguir, atès que el *bricolage*, com a metodologia, és mutant, el *bricoleur* adopta estratègies que s’adapten a la diversitat de situacions en què es troba (Porres, 2011a). Potser, cal entendre que no hi ha una única solució per analitzar un corpus de

dades. I sobretot, si ens situem en una recerca d'aquest tipus. Diuen Sancho et al. (2005) que l'investigador no tria la metodologia sinó que la metodologia tria l'investigador, o que l'investigador no adopta una metodologia, sinó que la metodologia adopta l'investigador.

El que vull destacar, però, és que la meua manera de treballar, i de construir la recerca, i alhora d'analitzar la informació ha estat, des del meu punt de vista, propera a aquesta manera d'investigar. Rellegint la tesi de Porres (Porres, 2011a, pp. 28–29), em trobo amb un fragment que descriu com és l'escriptura del seu diari. Aquest text em remet a la mateixa escriptura del meu informe de tesi:

Con el tiempo acepté que mi diario se escribiera con fragmentos, con discontinuidades, con vacíos, con silencios. Las metodologías no son compartimentos estancos –aunque lo puedan parecer sus definiciones– y, en mi tentativa por dar con un modo de situarme en la investigación, anduve un tiempo enredado entre sus márgenes. Más adelante, la noción de *bricoleur* de Joe L. Kincheloe (2004) me ayudaría a trazar un recorrido que diera sentido a todos esos retazos.

Malgrat que Porres fa referència al diari –diria que diari de camp– dedueixo per les seves paraules que busca trobar sentit a tots els fragments per tal de poder escriure un informe que sigui coherent en la seva globalitat i el seu desenvolupament. Aquest mateix temor és el que tenia jo mentre intentava construir significats en relació amb cada una de les parts o retalls (“retazos”) d'aquest document de tesi. Adonar-me que algú altre, abans que jo, va trobar la manera de vehicular aquests retalls mitjançant el *bricolage* em fa adonar que potser la meua manera de treballar no és tan allunyada d'això. Que potser sí que sense esser-ne del tot conscient jo també treballo així. El que vull dir és que veig similituds entre jo mateixa i Porres pel que fa al dilema de crear un únic document, i la solució trobada. Tal com diu, les metodologies no són estanques, no són estàtiques, sinó dinàmiques i amb unes fronteres molt fines o, fins i tot, que sovint s'esvaeixen. Això fa que jo també subscrigui les seves paraules, al·ludint en aquest cas a l'informe de tesi: accepto que el meu relat sigui també discontinu.

Tercera part. Les converses

Capítol 5. Joves: quins joves i quins relats⁵⁶

En els quatre primers apartats d'aquest capítol explico com va ser el procés d'incorporació de joves a la recerca, quines van ser les joves que finalment hi van participar i durant quin període van tenir lloc les trobades. A continuació, faig un relat a partir de les converses amb les joves dels contextos familiar, escolar i de lleure de cada una d'elles per entendre les oportunitats que tenen per a la vivència de la ciutadania. La manera d'articular el text parteix de la voluntat de fer una construcció conjunta dels diàlegs (Biglia & Bonet-Martí, 2009), és a dir, de la idea de descriure-les partint de la seva i la meva narrativa en un únic document.

⁵⁶ En algunes ocasions, al llarg del text, uso la paraula *descripció* o *descripcions* per referir-me als relats. En aquest treball, *descripció* o *descripcions* i *relat* o *relats* són entesos com a equivalents.

1. Mina i Maya

En iniciar el treball de camp, el curs 2013-2014, vaig començar explorant quines possibilitats hi havia que joves de l'institut de Sant Pere⁵⁷ volguessin participar a una recerca com la que em disposava a emprendre. La primera persona amb qui la Remei –la interlocutora de *Demoskole* al centre i professora de ciències socials– va pensar perquè s'impliqués a la recerca i que fos d'origen familiar immigrant, participativa i amb capacitat per comunicar-se oralment, va ser la Mina, una noia d'origen familiar marroquí. Però la família de la noia era reticent que participés en certes activitats; a l'escola, per exemple, havia tingut problemes per fer l'aprenentatge servei –una activitat curricular– perquè la seva parella de treball era un noi.

Finalment, tot i dubtar de si la família estaria d'acord o no que la Mina duqués a terme aquella activitat, la Remei l'hi va proposar. Ella va manifestar ganes i il·lusió de ser participant a la recerca i va demanar a la família l'autorització per poder-ho fer. Mentre passaven els dies tot esperant una resposta per part de la família de la jove, la Remei em va suggerir una altra noia, la Maya, d'origen ucraïnès, per si la Mina no podia participar al projecte. Finalment, però, totes dues van poder formar part del projecte, ja que totes dues es mostraven amb ganes de participar-hi i complien amb les característiques per implicar-s'hi: origen familiar immigrant, capacitat comunicativa, voluntat explícita per participar al projecte i acord i permís familiar per fer-ho.

Vaig conèixer la Mina el dia que vam anar a l'institut a fer els grups de discussió⁵⁸ arran del projecte de recerca *Demoskole*. Aquell dia la Remei em va presentar la Mina i també la Maya. Vaig seguir el mateix procés, per separat, amb totes dues: els vaig explicar breument el projecte i quina implicació demanava per part seva, cosa que em semblava important de destacar, i els vaig proposar de trobar-nos un dia a l'institut,

⁵⁷ *Sant Pere* i *Riudorta* són els pseudònims que identifiquen dos dels instituts participants al projecte *Demoskole*, tots dos de titularitat pública, i en els quals estudiaven les joves participants a la recerca. L'institut de Sant Pere és un centre únicament de secundària de dues línies per curs situat a la comarca d'Osona en un entorn rural d'uns 2.600 habitants, proper a una ciutat de 40.000 habitants. Acull alumnat d'altres poblacions properes al municipi. La població que acull és en bona part de contextos socioeconòmics afavorits. També hi ha una minoria d'alumnat de contextos d'origen familiar immigrant, sovint amb dificultats socioeconòmiques. El que més destaca d'aquest centre quant a la participació i la vivència de la democràcia és: l'aprenentatge servei; els grups estables de treball cooperatiu en totes les assignatures i els grups de suport al professorat. L'institut de Riudorta ofereix només l'ESO i és de tres o quatre línies segons el curs. Pertany a la comarca de La Selva. L'alumnat que assisteix al centre procedeix del municipi, que compta amb uns 6.000 habitants i d'urbanitzacions que li són properes. Bona part de l'alumnat que assisteix al centre pertany a contextos familiars desafavorits, sigui a nivell social i/o econòmic. Alhora, força joves són d'origen familiar immigrant. El que més destaca d'aquest institut quant a la participació i a la vivència de la democràcia és: el treball per projectes, la tutoria en forma d'assemblea, els grups de servei i el Consell d'alumnes. Ambdós centres destaquen perquè tenen projectes vinculats a la participació de l'alumnat i la vivència de la democràcia des d'una perspectiva inclusiva, aspectes clau per al projecte *Demoskole*.

⁵⁸ 4 d'abril de 2014, data en què vaig conèixer la Mina i la Maya.

quan tinguéssim formalment l'autorització de la família, per explicar-los de manera més àmplia el projecte i acordar noves dates de trobada.

Tant la Mina com la Maya es mostraven una mica tímides i vaig pensar que era comprensible, tenint en compte que la proposta potser no era tan habitual i que, a més, jo era més gran que elles i, en qualsevol cas, no ens coneixíem.

A mitjans de maig de 2014, ja era segur que tant la Mina com la Maya participarien al projecte. Amb tot, no vaig poder ampliar el nombre de joves fins que va començar el nou curs. D'una banda, perquè contactar amb altres joves a final de curs era complicat, sobretot tenint en compte que calia obrir la possibilitat que hi participessin joves d'altres centres participants a *Demoskole*, i d'altra banda, perquè jo estava embarassada. Aquests dos factors van fer que ajornés el contacte amb altres joves fins a l'inici del curs 2014-2015.

2. Ciara, Sarah i altres joves

En començar el curs 2014-2015, vaig reunir-me amb la resta de joves que podien ser participants a la recerca. De manera consensuada amb la Núria vam establir que només optessin a participar a la recerca els joves dels centres de Sant Pere i de Riudorta, ja que eren centres que tenien molt present aspectes com la participació i la veu dels joves i, per tant, ens semblava rellevant poder contactar amb aquells joves que potser podien parlar de manera més profunda de les seves experiències amb referència a la democràcia, almenys en el seu entorn escolar. Alhora, això ho vaig decidir així perquè l'estat de la recerca amb altres centres participants del projecte *Demoskole* no estava tan avançat i no els coneixíem tant de prop com els casos de Sant Pere i Riudorta, on jo havia estat present durant el procés de recollida de dades, en concret, en la majoria de grups de discussió i entrevistes al professorat i equip directiu duts a terme en ambdós centres durant el curs 2013-2014.

Finalment, tenint present que inicialment havíem plantejat la recerca de manera que hi hagués tres participants nois i tres participants noies, calia trobar un noi interessat a implicar-se que anés a l'institut de Sant Pere, i dos nois i una noia que anessin a Riudorta, per completar el total de joves. De manera paral·lela, vaig iniciar converses amb ambdós instituts, d'una banda, amb la directora del centre de Riudorta, la Janina, i de l'altra, amb la Mireia, que era la nova interlocutora de l'institut de Sant Pere, ja que la Remei havia marxat del centre en finalitzar el curs anterior.

La Janina em va citar un dia al centre, per tal que pogués conèixer els joves amb qui ella havia pensat, tot i que prèviament ja m'havia advertit que trobar nois que volguessin participar seria molt més complicat que no pas trobar noies. En més d'una ocasió, em va repetir, "i les noies? És que els nois... Són més tímids...". Una frase semblant és la que em va dir la Mireia: trobar un noi que volgués participar, que tingués entre quinze i setze anys, li semblava complicat: "ostres, potser en Nagim, però és molt tímid, trobar noies seria més fàcil, n'hi ha més i segur que ho farien molt bé". Jo vaig insistir que preferia ajustar-me als criteris establerts inicialment: tres noies i tres nois. Tenint en ment això, la Janina per la seva banda em va proposar que anés un dia a l'institut i conegués els nois i noies amb qui ella havia pensat com a participants a la recerca. A principis del curs 2014-2015 vaig reunir-me amb tres noies i dos nois que, a petició de la Janina, havien estat convocats en aquella trobada. En realitat, els joves no tenien del tot clar què feien en aquella reunió; de fet, la Janina va deixar que fos jo qui els expliqués exactament què demanava implicar-se en el projecte de tesi per tal que poguessin triar si finalment volien participar-hi o no; cosa que em va semblar absolutament justa atès que creia rellevant deixar clar que podien escollir si participar o no, i en tot cas, encara que optessin per fer-ho, eren lliures de deixar la investigació en qualsevol moment.

En aquella trobada hi havia dues noies de quart d'ESO, una d'origen marroquí, una de pare paquistanès i mare espanyola, una noia de tercer d'ESO, vinguda de Romania, i dos nois de tercer d'ESO, un d'origen romanès i un de família d'origen marroquí. Tots ells s'expressaven amb fluïdesa i tots eren possibles candidats a la recerca: eren d'origen familiar immigrant i tenien capacitat comunicativa. Els vaig explicar el projecte i el que suposava implicar-s'hi. De fet, una de les noies, la Ciara, ja duia l'autorització per participar-hi tot i que encara no tenia del tot clar què suposava fer-ho. La resta dels joves no portaven l'autorització. Jo vaig insistir a verbalitzar de què tractava el projecte i quina implicació demanava i, alhora, els vaig comunicar que no calia que em donessin una resposta aquell mateix dia, sinó que jo els enviaria un correu electrònic per saber quina era la seva decisió.

Aquell dia, a causa del format que va tenir la trobada, em vaig adonar que hi havia dues noies més del que jo havia previst inicialment per a la recerca, però si totes elles hi volien participar, no seria jo qui els digués que no ho podien fer. Així, vaig acceptar la possibilitat que el projecte pogués incorporar més joves. Per damunt de tot, per a mi, comptava la voluntat de voler-se implicar.

Tal com els havia dit, vaig enviar un correu electrònic a tots. Una de les noies, la de pare paquistanès, em va dir que s'ho havia pensat i que no volia participar al projecte. Quant als nois, jo esperava que tots dos volguessin participar-hi, ja que si no, em plantejava haver de tornar a buscar altres nois. Un d'ells no va contestar mai el correu electrònic que li vaig enviar; vaig suposar, després de diversos correus electrònics insistint per trobar resposta, que no volia participar. Quant a l'altre noi, tot i que inicialment va dir que sí, quan va ser hora de concretar una primera trobada, no hi va haver manera de quedar. Finalment, em va dir que no volia participar-hi i que fins aleshores no havia sabut com dir-m'ho. D'altra banda, tant la noia d'origen romanès, la Ciara, com la Sarah, d'origen marroquí, van acceptar participar-hi i vam començar a acordar dates de trobada amb cada una d'elles.

Pel que fa al jove que la interlocutora de l'institut de Sant Pere m'havia proposat, m'hi vaig reunir a principis de curs 2014-2015. En Nagim semblava un noi tímid, tal com m'havia dit la Mireia, i de fet, tampoc tenia gaire clar en què consistia el projecte ni quina implicació demanava per part seva. Jo vaig mirar d'explicar-l'hi de manera concreta perquè ell compregués què suposava participar-hi i vaig fer palès alhora que si ho volia deixar, era lliure de fer-ho. Ell assentia. Va semblar que estava d'acord a participar. O si més no, no va manifestar no voler-ho fer. Vam parlar breument de com distribuïa el seu temps per tal de veure com ens ho podíem fer per trobar-nos. D'aquella trobada vaig marxar amb la sensació que establir conversa amb els nois seria molt més complicat que fer-ho amb les noies però em semblava que ho havia d'entomar ja que era al que m'havia compromès.

Amb en Nagim vam acordar una data per a la primera trobada. Però jo vaig agafar la grip i vaig haver d'anul·lar la cita. Tot i que li vaig proposar diverses vegades noves dates de trobada a ell no li anava bé pràcticament mai. Finalment, quan ja s'acabava el primer trimestre, em va dir que no volia participar, que els estudis no li havien anat bé i que no volia implicar-se en un altre assumpte, que si més endavant millorava, que s'ho plantejaria de nou però que de moment, no. Des d'aquell moment ja no vaig rebre cap més correu electrònic per part seva, ni vam fer cap trobada finalment.

Mentre tot això passava, els nois rebutjaven de participar per diversos motius, i les quatre noies amb qui havia obert les converses avançaven, m'adonava que la previsió inicial respecte als participants no s'estava complint. Calia que busqués altres nois per participar a la recerca? O calia fer palès com havien succeït els esdeveniments amb cada un dels i les joves participants? Al final, vaig optar per la segona opció, per assumir que els nois, fos pel motiu que fos, no havien volgut o pogut participar-hi,

mentre que sí que ho havien volgut i pogut fer la majoria de les noies. Vaig acceptar que les participants a la recerca, si res no canviava, eren quatre, dues noies de l'Institut de Sant Pere, la Mina i la Maya, i dues noies de l'Institut de Riudorta, la Ciara i la Sarah.

3. Ara ja som cinc

A mesura que avançaven les converses amb cada una de les joves, m'adonava que elles s'obrien a mi, m'explicaven les seves vivències escolars, d'amistats, familiars i, alhora, jo mateixa també m'obria a elles. Era un treball recíproc que fèiem en cada trobada, al principi, de manera gairebé involuntària, i més endavant, de manera més conscient i buscada: quan vaig començar a explicar vivències pròpies com a exercici d'inici de la conversa o quan intentava trobar exemples de com jo havia resolt situacions similars que algunes d'elles vivien en aquell moment, per exemple. Les nostres converses no eren unidireccionals, d'elles cap a mi, sinó bidireccionals, la comunicació s'establia en ambdós sentits, també des de jo cap a elles.

És per això que em vaig adonar que a la recerca no hi participaven la Mina, la Maya, la Ciara i la Sarah, sinó totes elles, i jo mateixa. De la mateixa manera que elles compartien amb mi les seves experiències, jo compartia les meves amb elles, ja fossin d'un moment més actual o d'un moment més antic. Això em va fer reflexionar sobre la relació que establíem entre nosaltres, entre cada una d'elles i jo. Com influïen les meves explicacions en la construcció del seu relat? (vegeu capítol 7, apartat 3). Fins a quin punt elles es sentien segures per explicar les seves pròpies vivències o explicaven allò que consideraven que jo esperava d'elles?

4. Els relats de les joves participants a la recerca

Atès que la coneixença dels contextos de les joves va lligada a les trobades amb cada una d'elles, concretament en quin període van tenir lloc aquestes trobades per tal que es puguin situar les converses en un moment concret i comprendre-les dins d'aquest marc. Les converses es van iniciar en la majoria dels casos a l'inici del curs 2014-2015, excepte amb la Mina i la Maya, que les vaig començar a les acaballes del curs 2013-2014. La majoria de trobades van tenir lloc al llarg del curs escolar 2014-2015 i van finalitzar el mateix curs, excepte en el cas de la Mina en què l'última trobada va tenir lloc en iniciar-se el curs 2015-2016, al setembre.

A continuació faig un relat de la Mina, la Maya, la Ciara i la Sarah⁵⁹, explicant, a partir de les converses intercanviades i altres eines de recollida de dades (vegeu capítol 4, apartat 1 i Annex A), els seus contextos familiar, escolar i de lleure, per tal de comprendre com viuen la ciutadania i quines són les experiències que la configuren. Així, destaco elements com la relació de les joves amb els diversos membres de la família, el rol de la religió en la vida familiar, les experiències més rellevants en l'àmbit escolar, els sentiments a l'institut o les relacions interpersonals entre iguals. Per fer-ho, poso en consonància les meves pròpies impressions, juntament amb les de les joves, amb la idea de fer palesa la narrativa que es teixeix a partir de l'intercanvi i la comunicació entre la investigadora i la participant i alhora la combinació de material produït entre cada una d'elles i jo mateixa, la qual cosa esdevé una producció col·lectiva (Biglia & Bonet-Martí, 2009). La forma com articulo la narrativa parteix del concepte del *bricolage* (Denzin & Lincoln, 2000; Kincheloe, 2004a, 2004b, 2004c, 2005), és a dir, comprenc que la narrativa que construeixo és fruit de les nostres subjectivitats –la meua i la de les joves–, es troba ubicada en un context determinat que l'influeix, i té implicacions polítiques en la mesura que faig palès el poder que la investigadora i les participants tenen. Precisament per això, em qüestiono com abordar aquesta situació i proposo estratègies metodològiques per intentar canviar-la o equilibrar-la.

5. Mina

5.1. Una família de vuit

Quan vaig conèixer la Mina tenia quinze anys i estava a punt d'acabar tercer d'ESO. Vivia en un poble petit d'una zona rural d'interior. La Mina era la cinquena de sis germans, en concret, cinc germanes i un germà. En aquell moment a casa hi vivien el pare, la mare, ella i la seva germana petita, d'onze anys. Uns anys abans havien viscut tots junts en una masia als afores del poble, però quan les dues germanes grans es van casar i van marxar de la llar familiar, la família va decidir traslladar-se a un pis al centre de la vila per facilitar la logística d'anar a l'escola i l'institut. La Mina guardava molt bon record de la casa de pagès on havien viscut, sobretot, perquè llavors hi eren tots. Més tard, només van quedar quatre germans a casa, tres noies i el noi. Amb el temps, la germana es va casar i el germà va marxar a treballar a l'estranger. I finalment, només van quedar les dues noies més joves, ella i la Sohad, les úniques que havien nascut a Osona.

⁵⁹ L'ordre dels relats és el següent: Mina, Maya, Ciara i Sarah, és a dir, segons el moment en què vaig conèixer cada una de les joves.

La Mina era una noia riallera, un pèl tímida, sobretot en les primeres trobades, però amb ganes d'explicar les seves vivències i de compartir-les. Em va semblar una noia feliç. Si bé l'entorn a casa de vegades era complicat perquè el pare era poc permissiu en certs aspectes, com ara deixar-la anar de viatge de final de curs o fer treballs acadèmics amb nois, tal com havia explicat la professora de ciències socials, la Remei, i més tard, altres professors del centre, ella no va expressar desacord amb la família fins a l'última trobada, en què hi va haver un canvi de rumb molt marcat (vegeu apartat 5.2 del capítol). Al contrari, la Mina sempre va mostrar respecte i amor cap a la família, alhora que comprensió i empatia cap a les demandes familiars. Per exemple, comprenia i considerava just que el seu pare i la seva mare li demanessin que anés a la mesquita cada dissabte i diumenge al matí a aprendre l'Alcorà i l'àrab. Ella entenia que era la seva obligació fer-ho ja que era la manera d'aprendre, conèixer i mantenir la tradició familiar, i no contemplava deixar-ho, si no esdevenia incompatible amb la feina que suposaria el batxillerat⁶⁰. De totes maneres, volia continuar estudiant l'Alcorà i l'àrab des de casa amb l'ajut de la mare, principalment, que era qui havia pogut estudiar⁶¹. La presència de la religió era un element rellevant en la quotidianitat de la Mina, per això considerava important mantenir els orígens, de fet, ella es definia com a creient de la religió musulmana i pensava que era necessari conèixer-la:

A⁶²: diries que és important per a tu aquest espai? Per què?

M: sí, jo trobo que és important perquè puc aprendre la meva religió, saber coses de la meva religió, o sigui, també comparar-ho amb les altres religions perquè, per exemple, en la nostra ens fan portar el mocador a partir dels deu anys i, per exemple, jo que visc aquí doncs no porto mocador, però tampoc vol dir que estigui anant amb una altra religió o en contra de la meva religió, i no sé, jo crec que està bé perquè puc aprendre bastant i també m'agrada perquè aprenc una altra llengua. [p. 16, trobada 3]

A: és una cosa que vas voler fer tu o va ser una cosa que els pares van dir que podries fer-ho?

M: bueno, em van dir, ja que aneu a l'escola a aprendre el català també estaria bé que anéssiu a aprendre àrab i sobre la religió, perquè si no, no en sabríem. I amb això de la religió els pares diuen els que som creients, que jo també ho sóc, diuen, hem d'anar a saber què és tot això de la religió i per això ens hi fan anar.

[p. 8, trobada 3]

⁶⁰ Vam mantenir les converses durant l'any que ella estudiava quart d'ESO.

⁶¹ La Mina explicava que hauria de ser la mare qui li ensenyés l'Alcorà perquè era qui havia estudiat, en canvi el pare no havia estudiat i no sabia l'àrab.

⁶² A significa *Alba* (la investigadora) i *M*, *Mina* (la jove participant a la recerca) per a totes les converses que consten a l'apartat 5 d'aquest capítol.

Per a la Mina, la família era un element clau a la seva vida. Un dels més importants. De fet, així ho va manifestar en diversos moments de les converses:

M: bueno, doncs, ja començo, sí, aquí bueno he posat [Figura 1] que els meus pares i tots els meus germans són els més importants per mi perquè, no sé, és una cosa que tenim molta gent i clar si ho perdem doncs és molt difícil de viure sense ells.
[p. 2, trobada 4]

A: què diries que són les coses més importants en tu a la teva vida ara?

M: la família, els amics, els estudis. [p. 26, trobada 3]

Aquest amor cap a la família i la importància que ella li atorgava va quedar palès en diverses ocasions. En la trobada centrada en el context familiar, la Mina va fer un dibuix per representar cada un dels membres de la família (Figura 1⁶³): per al pare, un bastó perquè des que havia tingut un accident greu el necessitava, i un rampí que representava la seva dedicació a l'hort; per a la mare, una escombra, vinculada a les tasques de la llar; per a la germana més gran, un volant de cotxe⁶⁴ i tres nens, els seus fills i nebots de la Mina; per a la germana que vivia fora de Catalunya, un cor i unes fletxes que indicaven distància; per a l'Ikram, un pastís que representava les estones que passaven fent postres i un infant, el seu fill i nebot de la Mina; per a l'Abdela, un ordinador i aparells informàtics, ja que sovint era ell qui l'ajudava en aquest aspecte; per a la Sohad, la música, perquè sempre cantava i li agradava molt fer-ho. Finalment, per representar tota la família va dibuixar una bola del món i jo li demanava per què:

A: i el món?

M: he posat aquest món perquè, o sigui, els meus germans i els meus pares són els que em fan ser feliç, o sigui, és com si, si falta un país, notes el buit, no? Doncs és per això, si falta un d'ells notaré el buit, són el meu món.

A: això ha sigut quan jo t'he dit dibuixa què representen per a tu?

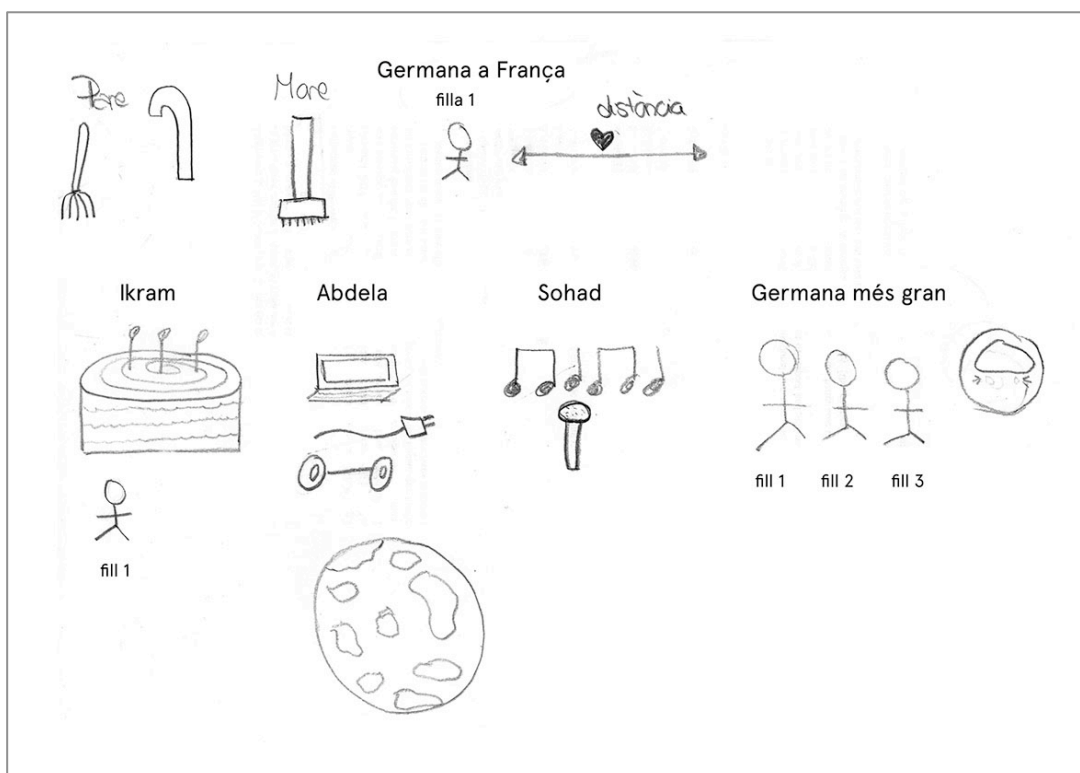
M: sí.

[p. 6, trobada 4]

⁶³ De les imatges se n'han editat, únicament, els noms propis de persones i de centres educatius per tal de preservar l'anonimat de les joves i els seus entorns familiars, escolars i de lleure.

⁶⁴ La Mina em va explicar que la primera persona a qui va portar amb cotxe la seva germana gran després d'haver-se tret el carnet de conduir era ella, per això havia dibuixat un volant de cotxe també, a banda del tres infants.

Figura 1. Dibuix sobre el context familiar



Per a la Mina, la seva felicitat no era completa si no sentia la seva família a prop o si no sentia que els tenia amb ella, que estava en pau i en harmonia amb tots ells. La importància del context familiar va aparèixer de manera recurrent, per exemple, en la trobada en què vam parlar de la família i ella la va representar en forma de bola del món (Figura 1), o en la cinquena trobada, quan vaig demanar a les noies que dibuixessin una línia del temps on constessin esdeveniments positius i negatius que havien marcat les seves vides. En la línia de la Mina, la família era molt present: la majoria d'esdeveniments estaven relacionats amb la família, molts eren positius, i alguns de negatius, com ara l'accident que va patir el pare treballant, la mort del senyor que el sentia com un avi (pare de la madrastra del seu pare), o la marxa del germà de casa per motius laborals; però en cap cas representaven un trencament amb la família, sinó més unió davant de situacions difícils.

La relació que ella mantenia amb cada un dels membres de la família era diferent. I li aportaven aprenentatges diferents. La Mina destacava el seu germà com la persona a qui confiava molts dels seus sentiments, explicava que s'hi sentia molt unida i que li sabia greu que hagués marxat de casa, perquè el trobava a faltar. La persona que substituïa, en part, el germà, era la seva germana petita, la Sohad, amb qui llavors

compartia casa i habitació. S'hi sentia molt unida, sobretot, perquè eren les úniques que vivien a la llar familiar i era amb qui podia compartir el seu dia a dia.

M: sí, és l'únic [es refereix al germà] amb qui li explico tot el que em passa, amb les altres germanes, no sé, no els hi explico, els explico coses, però no tot; i en ell per exemple, un exemple, a veure, si he robat una cosa, li diré, Abdela, és que he robat això, i em dirà, home no ho haguessis fet, i clar em dóna consell.

[p. 34, trobada 1]

M: amb la meva germana, la Sohad, bueno, és que amb ella és tot, perquè com que ara vivim jo i ella juntes doncs és tot, no sé...

M: quan anem a dormir dormim a la mateixa habitació perquè no ens agrada dormir separades, ens agrada dormir juntes, sortir juntes de vegades.

[pp. 8-9, trobada 4]

M: la meva germana [es refereix a la Sohad] és la meva germana, però també diguem-ne que és una amiga perquè amb ella comparteixo coses perquè, no sé, som les dues nenes ara que estem a casa i, no sé, això de vegades que t'agrada un nen, doncs li dic és que aquest és maco.

[p. 23, trobada 3]

La Mina tenia dues germanes grans amb qui mantenia menys relació, sobretot amb una d'elles, la que vivia a França, ja que gairebé no la veia. Tot i així, destacava que l'estimava molt, potser perquè era a qui menys veia. Les germanes grans tenien fills petits i això era el que la Mina més destacava d'elles, ja que li agradava tenir-ne cura. Amb l'Ikram era amb qui mantenia una relació més estreta. Si bé ja no vivia amb ells, a la llar familiar, era amb qui se sentia més propera quant a maneres de fer. Aquesta proximitat amb la germana es va accentuar quan la vida de la Mina va canviar de manera inesperada durant un cert període.

La relació que la Mina tenia amb el pare era cordial i bona, tot i que compartien pocs espais ells dos sols. De fet, quan li vaig demanar quines activitats feia amb el pare, només se li va acudir la setmana que la mare va marxar i el pare va haver de cuinar de manera excepcional; ho recordava com quelcom divertit i inusual. També es recordava de les estones que l'ajudava a l'hort, quan ella era petita. No obstant això, en el moment de les converses, la Mina comentava que no compartia cap moment amb ell de manera única, sinó que la majoria de vegades el pare era present en àmbits en què hi havia la mare i la germana, com ara mentre sopaven o berenaven.

La Mina i la seva mare sí que compartien espais, sobretot aquells que tenien a veure amb la cura de la llar. La mare era qui se n'encarregava i la Mina l'ajudava en tasques

com preparar el sopar o col·laborar amb les feines de la casa. És per això que considerava que qui li havia ensenyat a cuinar era, sobretot, la mare, a banda de l'Ikram, amb qui feien rebosteria. La noia mostrava respecte cap a les normes i responsabilitats que havia d'assumir i manifestava que la Sohad algun dia també ho hauria de fer.

M: amb la meva mare sempre l'ajudo amb les coses, bueno, quan estic a casa l'ajudo amb les feines: fent el sopar, el dinar o el berenar, el que sigui, sempre l'ajudo perquè la meva germana petita diu que no li agrada fer-ho, però arribarà un moment que ella també ho haurà de fer.

[p. 4, trobada 4]

M: perquè la meva mare tampoc treballa i, clar, no fa altres coses i només està a casa, bueno, cuida del meu pare i, bueno, de nosaltres, doncs he posat que fa la feina de casa, bueno, jo també l'ajudo.

[p. 7, trobada 4]

La Mina valorava de manera molt positiva ser sis germans, i donava les gràcies al pare i a la mare per haver-li donat aquella oportunitat, és a dir, entenia que si el pare i la mare no haguessin decidit tenir sis fills, ella no podria haver-ne gaudit:

A: per què diries que és important cada un d'ells? Per què és important per a tu?

M: bueno, els meus pares són els que em van parir d'alguna manera, saps?, i bueno, també perquè és l'oportunitat de tenir els meus germans i que siguem molts; perquè conec alguns amics que són fills únics o que només tenen un germà i que et diuen, a vegades, que estan avorrits i jo penso, "ostres, mira que divertit", perquè jo sempre he tingut els sis germans i ha sigut molt divertit, moltes vegades hem fet alguna activitat tots junts, saps? I com que som molts, doncs, fa riure.

[p. 11, trobada 4]

En la quotidianitat familiar de la Mina hi havia moments per explicar com anava la vida a l'institut, si hi havia algun conflicte a l'aula o al centre o no. Tot i això, l'entorn familiar no destacava per ser un espai de debat o reflexió. Més aviat, era la Mina qui mostrava respecte i complia amb les normes que la família havia establert. Aquest fet s'evidenciava en el relat de la quotidianitat familiar, en què hi havia poc o gens espai de reflexió, ja que els moments compartits en família eren més aviat de caire lúdic o rutinari, com ara mirar la televisió junts o sopar en família. En canvi, la Mina era una noia amb capacitat per reflexionar i qüestionar fets i això es va fer palès en el canvi de rumb que va prendre la seva vida a l'inici del curs 2015-2016, quan la família va decidir que la noia no podia iniciar el batxillerat si no era amb el mocador posat. Aquesta imposició, des del meu punt de vista, és un exemple que mostra que els progenitors mostraven poca o gens predisposició per discutir o consensuar amb la filla les

decisions que es prenen en el nucli familiar i que, per contra, l'afectaven. Al mateix temps, aquesta situació evidencia la capacitat d'agència⁶⁵ de la noia en tant que decideix renunciar als estudis per evitar haver de posar-se el mocador, és a dir, decideix poder vestir-se sense el vel, sacrificant els estudis. Aquesta agència és més aviat limitada i al mateix temps limitadora, ja que no pot escollir fer allò que realment voldria; és una capacitat que impossibilita consensuar decisions amb la família.

Si bé la relació de la Mina amb la mare i el pare durant el curs en què vam mantenir la majoria de converses era molt bona –ella sempre mostrava molt respecte i amor cap a tots dos així com cap als germans–, com a conseqüència de la decisió familiar de no continuar els estudis, la perspectiva de la jove cap a la família va canviar, sobretot, i de forma preeminent, cap al pare i la mare.

5.2. Antecedents i canvi de rumb

El curs 2014-2015 era l'últim que la Mina feia a l'institut de Sant Pere. Després, la seva intenció era començar el batxillerat humanístic en un altre centre a la capital de la comarca on ella vivia. La família semblava estar-hi d'acord, però en tornar de les vacances d'estiu la Mina no va començar el curs. Al setembre, després d'uns dies d'intentar contactar amb ella per fer l'última trobada que no havíem pogut fer al juny per una qüestió d'incompatibilitats entre agendes, vaig aconseguir trobar-la. No sabia per què no em contestava els correus electrònics ni tampoc els missatges a Facebook⁶⁶. Finalment, em va explicar breument que no havia començat el curs a l'institut perquè la família no li ho permetia si no es posava el mocador, cosa que ella es negava a fer. Vaig demanar-li si li semblava bé que la visités i féssim l'última trobada que ens quedava per fer, tot i que fos una trobada excepcional i amb un to inesperat, en comparació amb la resta de trobades. Em va dir que sí. Vaig anar a veure-la i em va proposar d'anar a passejar. Preferia no ser a casa per parlar amb llibertat. La Mina estava diferent, rabiosa, enfadada amb el pare i la mare, se sentia incompresa. Em va explicar que la família, en tornar de les vacances de Marroc, li havia imposat que es posés el mocador si volia continuar estudiant, que per edat ja li tocava fer-ho i en cas que no ho fes, no podria estudiar i s'hauria de quedar a casa. La Mina s'havia rebel·lat en contra d'aquesta imposició i es negava a acceptar-ho; preferia quedar-se a casa i no poder estudiar abans que posar-se el mocador. Durant

⁶⁵ Amplio i desenvolupo el concepte d'agència quant a la vivència de la ciutadania a l'apartat 1.1 del capítol 7.

⁶⁶ Amb la majoria de les participants vam establir contacte via Facebook i via WhatsApp per poder agilitzar i concretar les dates per a les trobades. Sempre van ser elles qui van contactar amb mi via mòbil i van ser elles qui van tenir el meu número de telèfon i el van utilitzar quan els va caldre.

les converses prèvies que havíem tingut ella m'havia explicat que se sentia musulmana i que sentia que les cultures catalana i musulmana, a la seva vida, podien conviure. En canvi, no acabava d'entendre per què la seva religió manava que les dones s'havien de posar el mocador:

M: sí...⁶⁷ És el meu cas, saps?, els meus pares moltes vegades em diuen "Mina, és que tens que posar-te el mocador" i jo, clar, penso: "si no sé per què me'l tinc que posar o no estic preparada, perquè si una vegada me'l poso i després me'l trec tampoc no..."

A: i de moment no ho fas?

M: no, encara no.

A: quan ho tinguis clar?

M: sí.

A: però, té un sentit posar-se el mocador?

M: sí, perquè, espera't eh, o sigui la meva religió diu que les noies hem d'anar tapades, però no sé per què, o sigui, també hem d'anar tapades del cap, o sigui, hem d'anar tapades del cap fins als peus, o sigui, hem de portar coses amples, jo no ho compleixo tot això però, però bueno, i només se'ns pot, hem d'anar destapades de la cara, però no sé per què del tot, si no ho sé no tinc perquè posar-ho, saps?

[pp. 45-46, trobada 1]

Quan ens vam tornar a trobar al setembre ella seguia insistint que no comprenia per què se l'havia de posar i s'hi refermava dient que deia l'Alcorà: una dona s'ha de tapar per voluntat pròpia i d'acord amb ella mateixa, si no es sent convençuda de fer-ho, no ho ha de fer. Ella em repetia que no se'l volia posar, que un cop ho fes ja no se'l podria treure i que no es sentia preparada per fer-ho; de fet, entenia que havia de ser una decisió que havia de prendre ella i que de moment no la volia prendre. Vaig comprendre que posar-se el mocador no la feia sentir bé. Tot i sentir-se musulmana i afirmar-ho en diverses ocasions, la Mina volia mantenir la seva manera de vestir, considerava que posar-se el mocador era quelcom que havia de decidir ella, no pas els seus pares. Quan li vaig retornar el text que havia escrit d'ella perquè el comentés, em suggerís canvis o desacords o altres comentaris al respecte, va seguir insistint en aquest fet:

No acabava d'entendre per què ens havíem de posar el mocador, i no entenia per què no em deixaven posar-me'l per el meu compte, o sigui quan jo vulgui. Per una part ja se que portar el mocador es part de la religio pero no hu acabo d'entendre la veritat.

[6 de juny de 2016, comentari escrit per la Mina en fer-me la devolució del relat que jo havia escrit d'ella]

⁶⁷ En el casos en hi ha tres punts suspensius s'identifica l'entonació amb què la participant parla. En els casos en què hi ha tres punts suspensius entre paréntesis s'identifica que hi ha una elipsi.

En una nota escrita al diari de camp el 16 de desembre de 2015 vaig escriure el següent:

Avui, venint amb cotxe cap a la universitat, he pensat que el fet que la Mina no volgués posar-se el mocador era una manera de reafirmar la seva identitat, i que al mateix temps, era un xoc amb la pròpia religió. Alhora, aquesta reafirmació de la identitat contribueix a viure/aprendre/expressar la ciutadania, la ciutadania entesa des d'una dimensió personal, una manera d'estar al món concreta, que es contraposa amb la que la família li imposa. Ara entenc més la connexió que Robert Lawy deia que hi havia entre ciutadania i identitat.

En efecte, davant d'aquell conflicte, la Mina demostrava la seva forma de reivindicar la seva pròpia identitat, musulmana, però no de la mateixa manera que la família hauria volgut. La interpretació que ella feia dels mandats de la religió en contraposició amb l'actitud de la família era un acte de ciutadania: perquè reflexionava sobre un fet que considerava injust; perquè posava en relació el que deia l'Alcorà –la dona ha de decidir quan vol posar-se el mocador– amb el que la família li demanava –que se'l posés– i hi veia una incoherència i era crítica davant d'això; perquè qüestionava la raó de posar-se el vel i perquè reclamava que la seva opinió fos escoltada i que es tinguessin en compte els seus interessos. La Mina, davant d'aquesta situació, alhora que exercia la seva ciutadania, configurava la seva identitat, com se sentia i quina era la seva manera de ser.

Arran d'aquesta trobada, la Mina em va explicar que una de les seves germanes, l'Ikram, havia viscut una situació similar i havia marxat de casa, però ella no s'hi atrevia, si més no en aquell moment. La Mina, se sentia decebuda, enganyada. A causa d'aquest fet, les seves relacions d'amistat van canviar ja que va deixar de tenir contacte amb alguns amics d'abans, no perquè els amics la deixessin sinó perquè ella sentia vergonya de viure aquella situació (vegeu apartat 5.6 del capítol). Uns mesos més tard, durant el curs 2015-2016, em va explicar que passava quinze dies a casa –a la llar familiar– i quinze dies a casa de l'Ikram, perquè la seva germana necessitava ajuda amb la cura del fill i ella l'ajudava. Això li havia donat una mica de pau i llibertat, encara que seguia sense poder assistir a l'institut perquè no portava el mocador.

5.3. Un any i una nova oportunitat

Malgrat haver acabat el treball de camp, tant amb la Mina com també amb les altres joves, vam seguir mantenint el contacte, via e-mail, WhatsApp o Facebook. El fet que la Mina no pogués assistir a l'institut va fer que jo me'n preocupés més. Li vaig dur llibres de quan feia batxillerat i sovint parlàvem per saber com estava. Durant aquell

any va alternar viure a casa la seva germana i viure a casa dels seus pares. Al mateix temps, va seguir insistint a la família que volia anar a l'institut, sense renunciar al que ella volia: no posar-se el mocador. Va ser un any dur, amb discussions fortes amb el pare i la mare, que van complicar la convivència i van canviar la perspectiva de la Mina quant a la relació amb el seu pare. La Mina ho expressava així:

Em sap molt de greu que per pocs moments que haguem passat amb el meu pare jo i ell sols, i pensant que en podríem passar de bons a mida que va passant el temps, amb tot aquests problemes que han passat, tinc la sensació que mai en podrem tenir. Ara el que li tinc el meu pare no es odi, es alguna cosa estranya perquè tot el que he passat ha estat molt dur i bé no sé si algun dia tornarem a estar bé.
[6 de juny de 2016, comentari escrit per la Mina en fer-me la devolució del relat que jo havia escrit d'ella]

Finalment, però, arran de la seva insistència i perseverança, la Mina va convèncer el pare i la mare perquè la deixessin començar batxillerat el proper curs. La Mina no em va explicar de manera concreta com ho havia aconseguit. Recordo que em va dir que havia tornat a parlar amb ells i, finalment, els pares havien accedit a donar-li permís per començar el batxillerat el curs 2016-2017.

5.4. Situacions viscudes a l'escola i a l'institut

Quan vam començar les converses, la Mina estava a punt d'acabar tercer d'ESO a l'Institut de Sant Pere. Feia tres anys que hi estudiava. A tots els joves del seu poble els tocava per àrea geogràfica. Ella i els seus companys del poble, cada matí, agafaven l'autobús per poder anar a l'institut. Havia cursat la primària a l'escola pública del poble, on recordava que eren molt poquets a classe, aproximadament entre vuit i deu nens i nenes. Això li havia agradat. En començar a l'institut, si bé tampoc eren tants, una vintena, per a ella ja va representar un canvi, sobretot perquè al nou centre només ella i una altra noia eren d'origen immigrant.

La Mina tenia un bon record de les etapes educatives al poble, primer a la llar d'infants que, tal com ella havia remarcat, havia estat l'única dels sis germans que hi havia anat; i més tard, a l'escola del poble. Encara mantenia cert contacte amb l'escola, ja que alguns dies de vacances, per exemple, durant el Nadal, una mestra avisava la Mina i altres joves que havien sigut estudiants de l'escola perquè donessin un cop de mà amb els infants en la dinamització d'activitats lúdiques.

A: i em vas explicar una cosa, que col·laboràveu amb l'escola amb els nens, pot ser?

M: sí, sí, que fèiem activitats, o sigui, quan els nens petits, els nens aquí a l'escola tenen una ludoteca on van a fer activitats, i llavors a les festes o alguna cosa ens demanen que els ajudem a pintar o alguna cosa.

[p. 15, trobada 1]

Mentre que a l'escola hi havia més nens i nenes d'origen familiar immigrat, a l'institut només eren ella i la Nisrin, la seva millor amiga del poble. Això va fer que el principi s'hi sentís diferent, estranya. Patir alguna situació de discriminació tampoc va ajudar a apaivagar aquests sentiments inicials. Amb el pas del temps, però, la situació va canviar i cada cop es va sentir millor a l'institut:

M: al principi, quan vaig començar primer d'ESO, sí que em sentia molt estranya perquè érem dues marroquines allà a l'institut només i, aquí al poble, aquí a l'escola no perquè ja érem més, vale, però el canvi de l'escola a l'institut sí perquè era allò que et miraven amb cara com, saps? No et miraven bé i tot això i vaig tenir un problema amb uns nens que ens insultaven.

[p. 4, trobada 2]

A: i a l'institut tu creus que hi ha hagut algú que per, jo què sé, doncs per ser diferent, el que sigui, que tingui una orella més gran que l'altra, pot ser una cosa física o pot ser o per origen o això es pot sentir malament o s'ha pogut sentir menyspreat?

M: jo quan vaig anar a primer a Sant Pere no hi havia marroquins.

A: tu eres l'única?

M: jo i la Nisrin.

M: vam ser les úniques marroquines i llavors va haver-hi un nen que, o sigui, va ser molt estrany perquè ara som molt amics, em va insultar, em va dir "mora" i, o sigui, em va fer mal perquè ningú mai m'havia insultat aquí al cole i em vaig sentir diferent quan em va dir allò; i li vaig anar a dir a la professora i va parlar amb el nen i a partir de llavors no va tornar-me a dir res. Però, o sigui, va pensar si som persones igual, saps? Potser un és de pell més fosca, però tots som humans, i no, des de llavors no.

A: i a més sou amics?

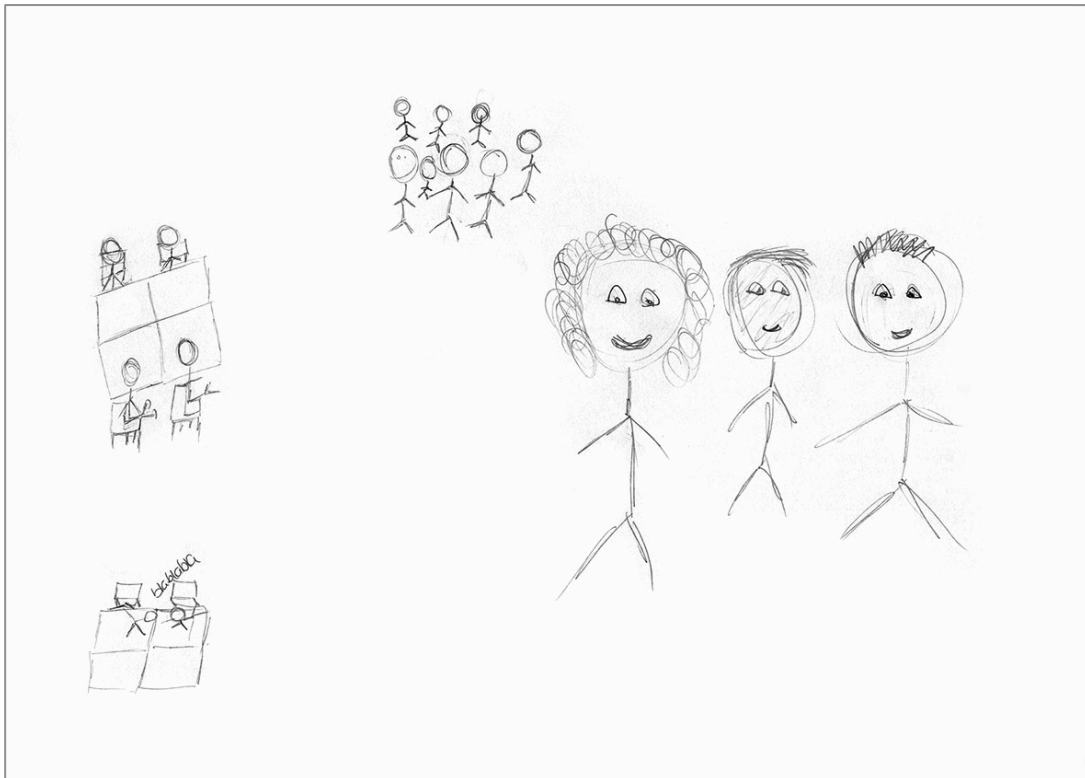
M: sí, som molt amics, ens assentem junts, parlem...

[p. 44, trobada 1]

Si la Mina, en un cert moment, es va sentir diferent des d'un punt de vista negatiu és, probablement, perquè la societat d'acollida, en aquest cas, els companys i companyes de l'institut, la van fer sentir així. La Mina, en la seva explicació, va destacar la importància de pertànyer a una comunitat amb més persones d'origen immigrat com a element per sentir-se bé un mateix, tant dins com fora de l'escola. Així, que a l'institut hi hagués altres persones que no fossin d'origen català, contribuïa que ella es sentís còmoda perquè percebia que no era l'única "diferent" sinó que hi havia diversitat. Dit d'una altra manera, que hi hagués companys i companyes d'altres ètnies a l'institut

ajudava a normalitzar la diferència. En demanar-li que dibuixés com es sentia a l'escola també destacava aquesta idea (Figura 2)⁶⁸: una de les imatges il·lustrava el sentiment inicial de “diferència” en arribar a l'institut i una altra imatge representava el sentiment de “normalitat” gràcies a l'arribada de joves d'altres ètnies al centre.

Figura 2. Dibuix sobre el context escolar



A: què vols dir que tampoc ho són?

M: o sigui, que tampoc són d'aquí Catalunya, que són d'altres religions o d'altres països i, o sigui, que som bastants, m'entens què et vull dir o no? O sigui, per exemple, aquí a Catalunya els catalans i per exemple ve gent estrangera, pues com que hi ha més gent estrangera, o sigui, hi ha catalans i estrangers, com que no sóc l'única...

A: vols dir que a part de tu també hi ha altres persones d'altres orígens i fa que et sentis més com tothom, més normal, normal és una paraula molt estranya però...

M: sí.

[p. 5, trobada 2]

⁶⁸ A l'extrem dret de la imatge, la Mina va dibuixar tres persones d'orígens diferents, en contrast amb la imatge que hi ha just al darrere a la banda esquerra (imatge en què es veu un conjunt de vuit persones), en què ella explicava que en arribar a l'institut, només eren la Nisrin i ella d'origen familiar immigrant. Les dues imatges que es troben a l'esquerra de la Figura 2 representen situacions diferents durant el treball amb el grup cooperatiu. La de la part superior representa l'inici del curs escolar i la poca coneixença entre companys del grup i la de la part inferior descriu la bona entesa i comunicació entre els membres del grup al cap d'uns dies (vegeu apartat 5.5 del capítol).

La situació de la Mina a l'escola, que majoritàriament vaig conèixer en el transcurs del quart curs d'ESO, era bona. Ella es sentia còmoda a l'institut, tot i el primer conflicte. Li agradava estudiar i ho valorava com un element per poder tenir millors condicions de vida. En una conversa, quan li vaig preguntar què era el més important per a ella, el tercer element que va citar va ser els estudis.

A: i això és el que més t'agrada de l'escola? Les llengües i el fet de les amistats? Quan més bé t'ho passes a l'escola, o què és el que més t'agrada?

M: el que més m'agrada és els estudis en general perquè si no vas a l'institut, bueno, a l'escola no podràs tenir un futur bo, diguem, perquè si no estudies tampoc et podràs treure l'ESO, et costarà molt trobar treball, saps? I en canvi el fet d'estudiar el tens aprovat, t'has tret l'ESO, podràs treballar, podràs guanyar-te els teus diners i tot això.

A: vols dir les oportunitats que dóna després el fet d'anar a l'escola?

M: sí.

[p. 17, trobada 2]

A banda de valorar l'escola com un espai de construcció d'un futur millor, també ho valorava perquè s'hi sentia estimada i respectada per part dels seus amics i companys així com pel professorat. Sentia que tenia un lloc al centre. Em sembla destacable afegir que a ella, això, la sorprenia, és a dir, el fet que tothom la respectés tot i essent d'una altra cultura li provocava sorpresa, cosa que demostra que la intolerància, la no acceptació i el no respecte cap a la resta de persones segueix sent present als centres escolars i al seu torn, en l'imaginari de les minories.

A: amb el tema escola, si jo et pregunto en general com et sents a l'escola, què em diries?

M: seria una barreja de tot de paraules, a veure, sola no perquè mai m'han deixat sola i no em sento sola, amb la gent, t'estima, mai havia pensat que, o sigui, m'acollirien, com es diu, espera't, bueno no sé si es diu així, t'estimarien d'aquesta manera, al ser d'una religió diferent i tot això, no sé, és que em sento molt bé, i a mi m'agrada molt viure aquí.

A: i ho sents així amb tothom, amb els professors, amb els amics?

M: sí, però, o sigui, sempre hi ha alguna excepció, el típic profe que ja m'entens, però en general molt bé.

[p. 7, trobada 2]

La Mina em va explicar que veia que hi havia diferències entre ella i algunes altres noies de l'institut, algunes d'elles amigues seves. Tot i que ella s'hi trobava molt còmoda, valorada i estimada, s'adonava que hi havia altres joves que no els passava el mateix. I reflexionava sobre això, sobre el perquè es donaven situacions diferents, per exemple, amb persones del seu mateix origen familiar. Considerava que el fet

d'estimar els altres feia que els altres l'estimessin a ella, és a dir, que la reciprocitat ajudava i contribuïa que un mateix se sentís estimat.

M: sí, perquè jo vale, o sigui, al veure la meva opinió jo em sento molt bé i que m'estimen, però hi ha altres amigues que tinc que són també marroquines que no senten el mateix, no senten que les estimen i per això penso: "com és?", saps? Potser també és la persona que es fa estimar.

A: de vegades una cosa porta a l'altra, tu veus que hi ha gent igual que tu o d'origen estranger que no se sent igual que tu?

M: sí, i penso: "potser seràs tu o", no sé, una cosa, perquè t'estimin tens que estimar i, o sigui, tu també tens que col·laborar.

[p. 7, trobada 2]

Alhora que veia que hi havia altres joves que no se sentien igual que ella a l'escola, també manifestava que hi havia joves que obertament patien discriminació, per exemple, pel fet de dur el mocador. Davant d'aquest fet, ella mostrava empatia cap a les companyes que vivien aquest tipus de situacions i es posicionava defensant-les, perquè creia que era injust que es visquessin situacions així:

A: i tu creus que hi ha algú que es pot sentir...?

M: sí, [diu un sí de manera molt conscient, com si pensés en el cas de la noia que explica a continuació] hi ha una nena que porta mocador i, sí, jo crec que es sent malament perquè molta gent l'insulta, li diuen que porta un casc o alguna cosa, però jo penso: "si és part de la religió posar-se el mocador i ella ho vol fer", saps? No crec que, potser sí hi ha una diferència, però ja està, pel cap, però, és com dir: "tu portes un piercing i ella porta el mocador". Jo crec que se sent molt malament perquè hi ha molta gent que l'insulta i jo la defenso perquè, clar, és de part de... [la Mina no acaba la frase però entenc que vol dir que és part de la religió] [p. 45, trobada 1]

El fragment anterior és un exemple que evidencia com la identitat i la ciutadania són dos conceptes entrelaçats. D'una banda, la Mina, davant d'una situació d'injustícia, empatitzava amb la jove i alhora era capaç d'actuar per defensar allò que considerava just. Des d'aquest punt de vista, exercia la seva ciutadania, pensava i actuava des d'un fer democràtic. Per altra banda, i al mateix temps, defensar una companya era una acció que refermava la seva manera de ser amb relació a la religió (vegeu capítol 7, apartats 1.3, 1.4 i 2.4).

5.5. Participació i mirada global sobre l'institut

Tot i que la Mina no era una noia involucrada de manera especial al centre educatiu – em refereixo a assumir càrrecs com ara ser delegada– és cert que havia desenvolupat activitats de voluntariat com ara l'aprenentatge servei (APS) quan feia tercer d'ESO al

casal d'avis, on ella i un seu company van explicar als avis com fer un àlbum digital. També, durant l'últim curs d'ESO, i arran que els grups de suport al professorat es van establir com a activitats obligatòries per a tots els joves, ella va participar al grup de suport de decoració, centrat en la decoració del centre. En tots dos casos ella valorava molt positivament els aprenentatges d'ambdues activitats. D'una banda, amb l'APS destacava el treball de valors com l'altruisme, l'ajut cap als altres de manera voluntària, el fet d'ensenyar i alhora aprendre d'aquest procés i el sentiment de benestar duent a terme aquesta activitat. De l'altra, a través dels grups de suport al professorat, destacava un aspecte més encarat al benestar propi i en comunió amb altres persones, el fet de poder fer quelcom que li agradava i compartir-ho amb els altres, i al mateix temps sentir que la seva opinió era tinguda en compte en el grup.

A: i amb l'APS?

M: sí, amb l'APS, primer de tot, què vaig aprendre? Perquè clar els avis ja són grans i tampoc no sabien fer servir els ordinadors i, clar, vaig aprendre a tenir molta paciència, perquè jo de paciència, depèn, saps? I clar, com que els hi havies d'anar repetint, vaig aprendre a tenir més paciència de la que tenia, a repetir les coses més d'una vegada, a anar més a poc a poc, perquè, clar, no en tenien ni idea ni de com funcionava un ratolí; i sí, vaig aprendre moltes coses, sí.

A: i per què creus que us fan fer APS i no una altra cosa?

M: o sigui, jo crec que ens fan fer l'APS perquè si algun dia tenim que fer alguna cosa, que la fem voluntàriament, que no necessitem ni cobrar ni, o sigui, que si fas una cosa que la facis tu mateixa, si tens que ajudar una persona, no sé, una iaia que té que passar el pas de vianants si no pot, o sigui, que ho facis voluntàriament.

[p. 38, trobada 1]

A: i tu com t'hi trobes aquí en aquest grup [amb referència al grup de suport al professorat, el grup de decoració]?

M: doncs a mi m'agrada perquè som un grup de nenes que ens agrada a totes fer el mateix: decoració i tot això; i estem amb l'Elisenda [la professora], doncs estem en aquest grup perquè a totes ens agrada estar-hi i perquè riem i, no sé, m'hi sento bé.

[p. 12, trobada 2]

A banda d'aquestes activitats concretes, a la Mina li agradava la proposta del centre de treballar cooperativament com a forma estable de treball i ho valorava de manera positiva. Treballar cooperativament, deia, permetia aprendre amb i de persones diferents, conèixer noves persones i opinions i fins i tot sorprendre't perquè no esperaves poder-t'hi entendre. Mentre que alguns joves del centre discrepaven que es treballés així, és a dir, consideraven que treballar en grups de quatre persones de nivells heterogenis comportava desequilibris en el volum de treball que cada membre del grup assumia, preferint així treballar en grups homogenis o bé de manera

individual, la Mina considerava que, si bé treballar cooperativament comportava certs conflictes, alhora també s'aprenia molt més treballant en grup i amb persones diferents. No només això sinó que aprendre a treballar cooperativament era un aprenentatge que els serviria per més endavant, per a la vida laboral, per exemple, i per tant, per a ella tenia tot el sentit aprendre així. A més, aquesta forma de treball li permetia poder discutir propostes, que la seva opinió es tingués en compte, aprendre a debatre i a consensuar, cosa que ella valorava. Aquesta manera d'entendre l'ús i les possibilitats dels grups cooperatius, evidenciava el caràcter de la Mina, obert, sociable i amb voluntat per aprendre amb i dels altres.

M: hem fet nous grups de classe i, clar, hi havia alguns alumnes que encara mai havíem anat junts i era com més, no sé, que no ens explicàvem les nostres coses, que no sabíem res de nosaltres, entre nosaltres i tot això (...). A mida que anaven passant els dies ja érem com més amics ens explicàvem les coses i em vaig adonar que hi havia persones que jo pensava que potser mai, no sé, no ens faríem o alguna cosa i que hem set, de moment estem sent, molt bons amics [Figura 2]⁶⁹.
[p. 3, trobada 2]

A: i a tu t'agrada treballar-hi així?

M: sí perquè, o sigui, saps les opinions de les altres persones, o sigui, a mi mai m'ha agradat estar sola en una taula perquè, o sigui, no pots saber les opinions de les altres persones, en canvi si tu estàs en un grup pots saber les altres opinions de les persones i saber per què pensen així i no de l'altra manera i així està bé.
[p. 20, trobada 2]

A banda dels tres espais explicats fins ara, l'APS, els grups de suport al professorat i el treball cooperatiu, la Mina també identificava l'assignatura d'Ètica⁷⁰, en què es debaten aspectes d'actualitat o relacionats amb els valors, com un espai on ella podia donar la seva opinió i conèixer la dels companys i companyes. Per a ella, tenir un espai on es pogués debatre obertament un tema en concret li resultava interessant i ho valorava perquè no hi havia cap altre espai al centre on això fos així.

A: arran de notícies que surten, o com ho treballeu?

M: no, són activitats que ens dóna la profe preparades i a partir de pel·lícules que mirem i tenim que respondre preguntes, reflexions i tot això.

A: i t'agrada?

⁶⁹ En aquest fragment de conversa la Mina va descriure les dues imatges de l'esquerra de la Figura 2. En una d'elles, la de l'esquerra a la part superior, la Mina va descriure quan entre els membres de la taula no parlaven ni es comunicaven gaire entre ells. La imatge de sota, a l'esquerra, correspon a la descripció que la Mina va fer de la segona situació, quan ja hi havia comunicació entre els joves que formaven part del seu grup i ella es trobava en harmonia amb tots ells.

⁷⁰ La Mina es referia a l'assignatura "Cultura i Valors Ètics", tot i això, he optat per referir-m'hi en el text amb el nom que la jove va utilitzar, "Ètica".

M: sí, perquè mai m'havia pogut trobar amb un moment saps allò que tots els d'una classe poguessin donar les seves opinions sobre aquestes coses, perquè normalment quan tu parles del racisme, per exemple, no tots estan centrats amb el tema, algun potser parlaria d'un altre tema que no pas d'aquest tema i, en canvi, quan parlem a l'hora d'Ètica doncs a mi m'agrada perquè tots podem compartir les nostres opinions i tot això, saps.

[p. 13, trobada 3]

Encara que la Mina no assumia cap tasca de suport o orientació a altres companys de manera establerta o oficial, m'explicava que de vegades ajudava algun company si tenia dubtes o no sabia com fer una tasca. No ho feia amb la voluntat de rebre res a canvi, sinó amb la idea d'ajudar de forma altruista.

M: aquesta foto és amb aquest amic meu, aquest és l'Albert. L'he posada perquè és un nen que em demana coses, em demana opinions i li puc dir consells, que jo li puc donar que ell m'escolta perquè, per exemple, em diu "jo tinc por de repetir curs", i li dono consell i m'escolta, perquè potser li costen més les mates i jo l'ajudo; hem quedat alguna vegada per estudiar.

A: i ho fas com a amiga no com a res institucionalitzat per part del centre?

M: no, no, com a amiga, o sigui, quan jo faig una cosa, si em demanen una cosa i jo ho faig, no vull que em donin res a canvi perquè, a veure, ho faig perquè vull, vull algo pel teu bé.

[p. 50, trobada 1]

A grans trets, per a la Mina l'escola representava dos conceptes entrelaçats l'un amb l'altre: d'una banda, l'aprenentatge de continguts curriculars i de valors, com ara respecte pels companys, convivència, companyonia, cooperació, autoestima, cura envers els altres; i de l'altra, les amistats, l'oportunitat d'establir relacions amb el món, amb els altres, en aquest cas, els seus companys i companyes i ella mateixa. Ambdós aspectes estan relacionats amb la vivència de la ciutadania.

A: vale, què creus que aprens a l'escola? O si vols que t'ho preguntis diferent, què creus que hauràs après quan marxis de l'escola, què t'enduràs?

M: primer de tot, hauré après els estudis, d'això i a conviure amb altres persones d'altres orígens, allà a l'escola, el respecte entre tots els alumnes, el comportament, no ho sé, més coses però diem-ne, en general, comportament, respecte, estar atent, t'ajuden, si necessites alguna cosa, t'ajuden, estan per tu, hi ha els profes que estan per tu. Què més? A veure, és que tinc una cosa però no em surt, o sigui, t'ho torno a començar des del començament: o sigui, que sàpigues respectar la gent i que la gent et respecti a tu, que et sàpiguen valorar la gent i que tu també sàpigues valorar, els estudis, els companys, l'amistat, moltes coses, sí.

A: què és el que més t'agrada de l'escola?

M: el que més m'agrada de l'escola, com que a mi m'agraden les llengües, m'agrada molt estudiar llengües, perquè aquí a l'escola les úniques llengües que fèiem eren

català, castellà i anglès; i aquest any m'agrada perquè a l'institut sempre es fan més llengües: es fan el llatí, el romanès, l'alemany, el francès i m'agrada perquè pots aprendre més coses, pots tenir més amistats, no sé, coses així.

A: per què pots tenir més amistats?

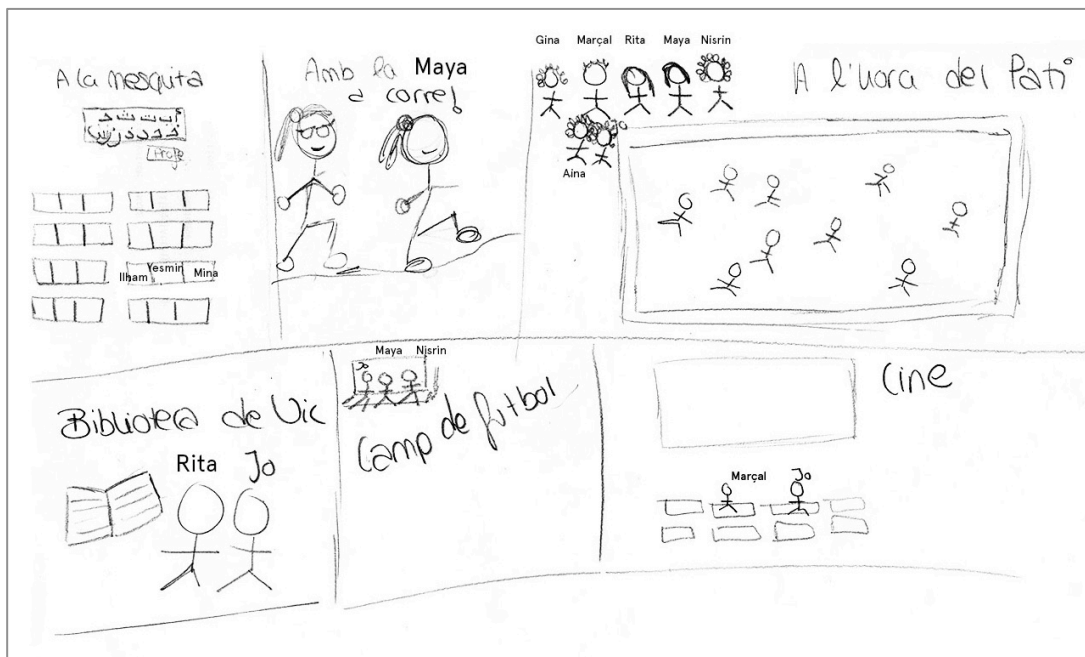
M: perquè, o sigui, a l'escola, tu estàs amb una classe on tens que conèixer amb tots els teus companys i sí o no sabràs coses seves i ells sabran coses de tu.

[p. 13, trobada 2]

5.6. Amistats dins i fora de l'institut

Descric en aquest apartat les relacions socials que la Mina tenia a l'institut atès que també formaven part del seu context de lleure. La Mina va dibuixar la majoria de les seves relacions d'amistat en la trobada centrada en els espais de lleure (Figura 3). Va dibuixar sis espais: a la mesquita durant els caps de setmana amb la Yesmin i l'Illham; anant a córrer amb la Maya; amb la colla durant l'hora del pati, a la zona del voltant de la pista; a la biblioteca amb la Rita; amb la Nisrin mirant com els nens del poble jugaven a futbol; i al cinema amb en Marçal:

Figura 3. Dibuix sobre el context de lleure



En trobades anteriors, la Mina ja m'havia explicat força aspectes sobre les seves amistats i va ser a la tercera trobada quan en vaig saber més, ja que ens centràvem en els contextos de lleure. La Mina tenia una colla d'amics i amigues a l'institut, en Marçal, la Nisrin, la Rita, la Gina, l'Aina i la Maya. A l'hora del pati anaven tots junts, però la Mina em va explicar que hi havia diversos graus d'amistat. Amb els tres primers sentia més afinitat, i sobretot amb la Nisrin, perquè a banda, elles dues eren

del mateix poble i vivien molt a prop. Amb la resta de la colla hi era amiga, però no sentia l'amistat amb la mateixa intensitat. Li vaig preguntar què considerava que li aportaven els espais de lleure que havia dibuixat:

F: m'aporten il·lusió, no sé, em sento quan estic amb els meus amics perquè pots compartir tot de coses que per exemple, no sé, amb la teva mare o no podries compartir o amb els de casa i estàs, no sé, jo les tonteries que faig a fora no són les mateixes que faig a casa, saps?, i no sé, és molt diferent que estar a casa perquè diguem-ne estaries més com lliure de fer.

[p. 23, trobada 3]

Arran de les diverses converses que manteníem, vaig entendre, i ella mateixa m'ho va confirmar, que la Nisrin era la seva millor amiga, era a qui confiava tots els secrets i amb qui passava més hores. Li vaig demanar què compartien i em va dir que tot: des d'estones xerrant a les tardes entre setmana, fins moltes hores els caps de setmana. De vegades feien deures juntes, tot i que no tenien sempre els mateixos perquè la Nisrin feia l'itinerari de cicles formatius i ella el de batxillerat. També anaven juntes a l'equipament juvenil i a estudi compartit⁷¹, que era un servei que oferia l'ajuntament a infants i joves després de l'horari lectiu un cop per setmana. Les famílies es coneixien i hi havia prou confiança com perquè la Mina passés llargues estones a casa la Nisrin i al revés. A la Rita i en Marçal⁷² també els considerava molt amics. Normalment, quedaven entre setmana ja que a nivell logístic era més senzill: podia agafar l'autobús per tornar a casa. Amb la Maya⁷³, que també era del poble, de vegades també es veien. Amb ella anaven a córrer i en algunes ocasions es trobaven totes tres: la Maya, la Nisrin i la Mina.

La Mina destinava una part del cap de setmana, els dissabtes i els diumenges al matí, a l'estudi de l'àrab i l'Alcorà. D'una banda aprenia la llengua, ja que ella no parlava àrab amb la família, sinó amazic i per tant, per saber què deia l'Alcorà també l'havia hagut d'aprendre. De l'altra, aprenia de memòria el llibre sagrat. Assistia a les classes des que tenia vuit anys. La seva germana Sohad també hi anava. En aquest cas, a les classes només hi havia noies, i no s'organitzaven per edat sinó per nivell de coneixement, és per això que ella i la seva germana anaven a la mateixa classe. La Mina em va explicar que al principi no hi tenia amistats perquè tots els joves eren de

⁷¹ L'estudi compartit és un servei que ofereix l'ajuntament del poble un cop per setmana per tal que els infants i joves que ho requereixin rebin suport d'un adult amb coneixements pedagògics i didàctics en les tasques acadèmiques de l'escola o l'institut.

⁷² En Marçal era el seu millor amic noi i va ser amb qui hi va fer l'aprenentatge servei ajudant els avis del casal a fer un àlbum digital.

⁷³ La Maya va ser una altra de les joves participants a la recerca i de la qual parlo i amplio la informació més endavant (vegeu apartat 6 del capítol).

Vic i ella sentia una mica de vergonya i només es relacionava amb la seva germana. Però aquell últim curs havien arribat dues noies amb qui havia establert relació. Eren la Yesmin i l'Ilham. Es van conèixer per casualitat: a la Yesmin perquè arran d'un càstig van acabar seient juntes; i a l'Ilham xatejant a través de Facebook, amb la qual van descobrir que, a més, eren parentes llunyanes. Des de llavors sempre seien totes tres juntes.

La Mina anava tots els dijous a estudi compartit, col·laborava puntualment donant suport a activitats organitzades per l'ajuntament destinades a infants –per exemple, durant el Nadal– i anava tots o la majoria de divendres a l'espai jove, on passava la tarda. Era en aquests espais on ella considerava que podia participar, perquè podia col·laborar, ajudar, proposar idees i exposar dubtes i ser escoltada tant pels companys i amics com per la monitora.

A: i quan per exemple has fet això, quan heu fet això de l'APS o dels nens que heu anat aquí al poble, quin és l'aprenentatge, què creus que t'ha aportat?

M: primer de tot em sento molt còmoda perquè ajudes a fer coses i a més aprens tu també coses, aprens a cuidar nens, o a ensenyar-los coses.

[p. 37, trobada 1]

Un fet que em va sorprendre és el perquè la Mina se sentia còmoda en aquests espais. La Mina els valorava perquè podia participar i fer sentir la seva veu, però també perquè les persones amb qui els compartia la respectaven, la tractaven amb educació i se sentia inclosa en les activitats en què participava. Ningú la feia sentir diferent pel fet de ser d'origen familiar immigrant, cosa que sembla que és el que ella esperava que passés, tal com veiem a la conversa següent:

M: aquesta foto, la del meu poble, l'he triat perquè en principi he viscut aquí tota la vida i perquè també aquí la gent és molt bona gent, o sigui, no són racistes, no et parlen malament, tu els pots dir la teva i no et diran res, tu pots opinar, pots demanar una cosa, com per exemple això que et dic, anem a fer activitats i no em diuen res.

A: què vols dir anem a fer activitats?

M: o sigui, a les activitats aquestes que els ajudem, o sigui, no et diran "no perquè ets marroquina", o sigui, t'accepten.

[p. 38, trobada 1]

No deixa de ser sorprenent que a ella li sobtés que les persones tinguessin una actitud amable i respectuosa amb ella. Ho és perquè denota que el que esperava la Mina era hostilitat i, per tant, que les actituds de rebuig a la societat d'acollida continuen essent quelcom present en la quotidianitat de persones que han emigrat del seu país d'origen

o vinculades a processos migratoris. De fet, ella mateixa em va explicar que si no hagués nascut a Catalunya pensava que potser s'hagués sentit diferent respecte la societat d'acollida:

A: i en general hi estàs bé?

M: jo sí, perquè jo vaig néixer aquí, vale, però sí hagués nascut al Marroc, jo penso que tindria una altra sensació diferent, saps?, perquè com que aquí hi he conviscut durant tota la meva vida i tot això doncs, sí, m'hi sento bé.

A: és com que sents com a pròpies les dues cultures o com ho sents?

M: no, em sento més amb la meva cultura, marroquina, com n'hi vulguis dir, perquè és la que faig servir, perquè a casa els meus pares són musulmans i tot això, però llavors si tenim que celebrar alguna cosa d'aquí doncs ho celebren, però no totes les coses, per exemple, el Nadal nosaltres no el celebren, però a l'institut ho celebren.

A: pots combinar les dues?

M: cultures sense cap problema, perquè tampoc no fa que canviï res a la meva vida, o sigui normal [es refereix que les dues cultures poden conviure sense problemes a la seva vida].

[p. 5, trobada 2]

En general, les amistats de la Mina eren les de l'institut, i en alguns casos, al mateix temps, les del poble. Em refereixo sobretot a la Nisrin i a la Maya, tot i que en menor mesura, ja que amb la segona no hi havia l'afinitat que sí que expressava haver-hi amb la primera. De fet, la forta amistat que manifestava amb la Nisrin es podia comprendre perquè anaven juntes des de P3 d'infantil i les famílies ja es coneixien al Marroc: la mare de la Mina i el pare de la Nisrin havien estudiat junts i els avis de la Nisrin vivien a la mateixa ciutat que la Mina. A més, a les amistats de l'institut cal sumar-hi les dues noies que va conèixer a la mesquita durant el curs 2014-2015.

Cal dir que l'aturada en els estudis va suposar un trencament, durant un temps, amb la majoria de les amistats de l'institut. No perquè les amistats no li diguessin res, que sí que ho feien, ja que s'interessaven per ella i li preguntaven què li passava, sinó perquè ella mateixa es va aïllar perquè sentia vergonya de viure aquella situació i no volia haver-ho d'explicar als amics. Al cap d'un temps, la Mina va acabar explicant-los què li passava i hi va establir contacte de nou. Amb qui va mantenir en tot moment l'amistat va ser amb la Nisrin, la seva millor amiga i veïna:

En alguns amics ja els hi vaig explicar jo el pk, pk ja em sentira farta de no contestar a les persones que es preocupaven per mi.

Bé, en aquest cas numes li he explicat a la nisrin pk com ke ella tambe es marroquina sap de la mateixa cosa del mocador, ke com ke es de la religio i com ke es la meva veïna dons es mes facil de que senterí.

Ara amb tots ja torno a parlar i he demanat perdo per no haver contat en el moment quan em parlaven quan es preocupaven per mi. M'han entès i m'han dit que no pasava res però que qualsevol cosa estan allà per ajudar-me i que no dubti.

[6 de juny de 2016, comentari escrit per la Mina en fer-me la devolució del relat que jo havia escrit d'ella]

5.7. Vivència de la ciutadania⁷⁴

En una primera conversa amb la Mina li vaig preguntar obertament on considerava que aprenia certs aspectes de ciutadania, com ara el respecte cap als altres, l'empatia o la llibertat d'expressió i opinió.

A: i on creus o amb qui creus que aprens coses com el respecte cap a qualsevol persona que és diferent o la comprensió o l'empatia de posar-te al lloc dels altres o la possibilitat d'opinar de dir la teva, on penses que ho aprens això?

M: bueno, en primer lloc, o sigui, diguem-ne, a casa, a casa és on t'ensenyen el respecte a la gent, però llavors a l'escola també.

A: parlant o amb els hàbits?

M: a casa amb els hàbits i, de vegades, hi ha algunes coses en concret que et diuen "tens que tractar bé la gent gran", i també quan anem aprendre religió a la mesquita també ens ho expliquen. Allà ens expliquen, o sigui, perquè a part de la religió també és el respecte a la gent i tota l'educació i allà ens ho expliquen també i a l'escola també, o sigui des de que comencem, o sigui, amb els hàbits.

[pp. 43-44, trobada 1]

La Mina identificava l'aprenentatge de la ciutadania en tres àmbits: la família, l'escola i la religió. És a dir, als contextos familiar –entenent que la religió en forma part– i escolar. Cal notar que dels tres àmbits, possiblement, la família era el que tenia més importància, ja que així ho destacava en la seva explicació: "en primer lloc, o sigui, diguem-ne, a casa". Alhora, vaig preguntar-li explícitament si considerava que amb els amics també aprenia aspectes relacionats amb la ciutadania:

A: amb els amics? [li vaig preguntar si pensava que aprenia ciutadania amb els amics]

M: sí, amb els amics també però amb els amics crec que costa més.

A: és menys explícit, menys visible?

M: sí, o sigui, però si ho aprens a l'escola i amb la família pues amb els amics ja ho expresses.

[p. 44, trobada 1]

⁷⁴ Tot i que tal com avancen Biesta et al. (2009) és complicat identificar els moments en què té lloc l'aprenentatge de la ciutadania, poso de relleu alguns moments en què segons les joves aquesta vivència té lloc (vegeu també l'últim apartat corresponent a cada una de les joves participants a la recerca).

“Amb els amics ja ho expresses”, va dir. El que interpreto que volia dir la Mina és que amb els amics *apliques* el que has après en l'àmbit familiar o escolar. Dit d'una altra manera, amb els amics *vius* la ciutadania. Des del seu punt de vista, no *aprenia* a respectar els amics, o a empatitzar amb els amics, o escoltar-los, sinó que els respectava, empatitzava amb ells o els escoltava. Tal com va dir-me Robert Lawy en una conversa, “prefereixo parlar de ‘viure la ciutadania’ que ‘d’aprendre la ciutadania’”. Interpreto el que va expressar la Mina en el fragment anterior com un exemple d'això i que, alhora, connecta de manera directa amb la idea de Dewey (1916/1995) de viure de forma democràtica, és a dir, com una manera de fer en la quotidianitat de les persones.

Des del punt de vista de la Mina, la família, la religió i l'escola, tots de forma diferent, contribuïen a l'aprenentatge de la ciutadania, i alhora, les amistats eren l'àmbit on la vivia. Al llarg del relat i la descripció dels contextos apareixen nombrosos exemples on es visualitza aquest aprenentatge: la seva actitud cap el fet d'haver de seguir les classes de religió i el que això li requeria quant al temps lliure; la seva capacitat crítica davant d'alguns mandats religiosos; les responsabilitats que assumia en el nucli familiar; la seva manera de concebre l'escola i allò que considerava que hi aprenia; com entenia que les amistats contribuïen a viure la ciutadania; quina era la seva actitud davant de situacions de racisme que ella mateixa o altres companyes patien; o la seva mirada cap al treball cooperatiu i l'enriquiment que suposava treballar així.

6. Maya

6.1. La família i el circ

Vaig conèixer la Maya a finals del curs 2013-2014. Vam fer una primera trobada a l'institut i no vam trobar-nos per iniciar les converses fins al setembre de 2014, iniciat ja el curs 2014-2015, quan va començar quart d'ESO. En aquell moment tenia quinze anys. La Maya era la gran de tres germans i vivia amb la mare, el pare, la Karina, la seva germana, que estudiava a l'escola del poble, i en Maxim, el seu germà petit, que llavors tot just havia començat P3 d'educació infantil. Tot i que prèviament havien viscut en un pis al poble, ja feia un temps que vivien en una casa, a pagès, no gaire lluny del nucli urbà –al mateix poble que la Mina. Aquella casa formava part d'una petita comunitat de veïns amb qui la Maya mantenia una bona relació. Com que la casa era propietat d'un empresari la filla del qual treballava amb cavalls, el pare de la Maya i de vegades també la Maya s'encarregaven de tenir-ne cura. A banda, el pare feia tot tipus de treballs de manteniment per al propietari de la casa, juntament amb

altres feines que obtenia pel seu compte. La casa també tenia un hort que cuidava la seva família. La Maya explicava entusiasmada com li agradava viure en aquella casa, no tant per la casa, sinó per l'entorn, el contacte amb la natura i els cavalls.

La Maya em va semblar una noia amb ganes d'explicar-se. De vegades quan ens trobàvem em deia: "Alba, t'he d'explicar moltes coses". Mostrava interès per participar a la recerca i des de bon principi es va mostrar molt oberta i sincera, fins i tot en algun moment les seves explicacions em van colpir per la sinceritat amb què m'explicava allò que jo li havia demanat. Al mateix temps, la Maya era una noia riallera i simpàtica i definia el seu humor com el del circ: "de vegades plores, de vegades rius". Aquesta màxima també l'aplicava a la vida, ja que li semblava que el circ resumia com era la vida, de vegades arriscada com la dels funambulistes, de vegades divertida, com la dels pallassos. La Maya va utilitzar la imatge d'anunci d'un circ per explicar-m'ho (Figura 4):

Figura 4. Imatge d'un fulletó publicitari del *Circ Cric*



M⁷⁵: normalment, jo quan miro un espectacle d'un circ normalment relaciono, o sigui, clar: hi ha coses bones d'un circ, hi ha moment d'enfadament, hi han plors. És

⁷⁵ A significa *Alba* (la investigadora) i *M, Maya* (la jove participant a la recerca) per a totes les converses que consten a l'apartat 6 d'aquest capítol.

que cada cosa és com agafar coses de la meua vida i anar-les col·locant, per exemple: riure, pallassos. Per mi és com sóc jo, perquè jo no puc ser sèria.

A: tu ets molt de la broma?

M: sí, com el meu pare. És que jo, a vera, hi han espectacles que són seriosos, que són domadors d'animals, i domadors d'animals és que algú domini, i jo sóc aquí, jo domino, jo no puc ser manipulada, més ben dit, a mi m'agrada controlar, com si sigués jo l'espectador. Els acrobats, per mi els acrobats és com que fan tantes coses, és com les curves de la vida, les coses que et passen, vale, com trampejar les coses que et fan.

[p. 22, trobada 1]

Aquesta analogia amb el circ formava part de la seva manera de ser i tenia l'origen en la família. La família havia treballat en el món del circ a Ucraïna fins que ella va arribar a Catalunya. El pare n'era el director de muntatge (vegeu Figura 5, el circ com a imatge associada al pare) i la mare, la cuinera. Prèviament a l'arribada de la Maya, el pare i la mare van emigrar a Espanya. Durant un període de gairebé dos anys, la Maya i la seva germana van viure amb els seus avis i tieta a Ucraïna, que eren els qui tenien cura d'elles. Als deu anys, la Maya i la seva germana van arribar a Catalunya, llavors el circ va deixar d'anar de gira a causa de la crisi, la companyia es va desfer i la família es va establir al poble. Primer vivien a les caravanes que havien utilitzat mentre treballaven al circ. Més endavant, però, es van traslladar a un pis del nucli urbà, i finalment a la casa on vivien a l'actualitat.

Pràcticament des de la primera conversa, la Maya em va explicar que amb qui sentia més afinitat quant al nucli familiar era amb el seu pare, i també amb el seu germà petit, de tres anys d'edat en aquell moment. Aquesta bona sintonia feia que ella i el seu pare compartissin diversos espais. D'una banda, l'entorn de feina del pare, ja que sovint la Maya l'ajudava a les tardes o els dies de vacances; i de l'altra, les converses que mantenia amb ell, ja fos treballant junts, o bé en d'altres moments com, per exemple, anant en cotxe. Per a la Maya, el seu pare era qui l'ajudava en els conflictes que ella pogués tenir, qui la comprenia millor, qui li donava consells de com actuar davant d'un problema, i amb qui compartia opinions i debats sobre la vida quotidiana.

A: per què és important el teu pare, per què és important per a tu el pare i quina relació hi tens?

M: el meu pare per mi és important perquè és una persona que m'ha ajudat molt, molt, amb els problemes que he tingut, és molt intel·ligent, per mi, clar, sempre amb els dubtes, amb les coses que sempre m'han faltat, o amb algun consell, sempre ell és el primer.

A: què vols dir "ell és el primer"?

M: o sigui, quan jo no estic, ell és el primer d'identificar que estic trista, que estic massa feliç o vaig a fer aquella cosa, perquè normalment sempre li porto la contrària; i ell sempre sap que jo faré la meua, però bueno intenta ficar-s'hi d'alguna manera o altra i dir-me que no però bueno; és molt important perquè jo sempre a mi, o sigui, com dir-t'ho, és molt important per mi la seva opinió.

[p. 10, trobada 4]

La Maya identificava diferències entre la manera de fer i de pensar de la mare i la del pare i és per això que se sentia més a prop del segon, perquè les seves maneres de fer i pensar confluien i s'assemblaven. Li vaig demanar que m'expliqués un exemple per tal que jo pogués comprendre com el pare l'ajudava. Em va explicar el conflicte que va tenir amb una senyora per a la qual ella treballava.

La Maya feia ja un temps, aproximadament un any, que ajudava una senyora a les tardes, la Filomena. Primer va començar donant-li un cop de mà a la botiga, i quan la va tancar, va continuar ajudant-la a casa, amb les feines de la llar. Quan vaig conèixer la Maya encara hi havia molt bona relació amb ella, de fet, la considerava com una mena de iaia⁷⁶, tot i no ser família. La seva relació anava més enllà d'una relació estrictament laboral, ja que també s'havia construït una relació cordial i d'amistat. La Filomena, per exemple, havia convidat la Maya diverses vegades a formar part de la coral que dirigia, i ella, finalment, havia acceptat de participar-hi i estava molt contenta de la decisió. No obstant això, quan vam encetar les converses al setembre, la relació ja havia canviat. La Filomena, influenciada per les filles, havia acusat la Maya de robar i això havia fet que la jove trenqués la relació amb la dona gran, ja que se sentia acusada injustament i considerava que no mereixia rebre aquell tracte. Davant d'aquesta situació, el pare i la mare van reaccionar de maneres diferents. Aquesta reacció diferent i el suport que la Maya va rebre per part del pare era el que explica en aquest fragment:

A: i per què dius que t'ha ajudat, Maya, amb quins problemes, per exemple, pots posar un exemple?

M: un exemple: lo que va passar amb la Filomena, la meua mare estava molt, com t'ho puc dir?, molt enfadada amb mi i, en canvi, el meu pare, com que a ell mateix li va passar el mateix, perquè la meua mare és molt santa, diguem així, el meu pare quan era jove era un caos, i clar, ell s'hi va trobar, i ell ho sap que jo no tinc culpa i em va dir, bueno, em va donar dues opcions dient: "bueno, va, per aquest cantó, li

⁷⁶ M: estic a la coral del poble.

A: i qui sou?

M: som, hi ha de tot eh? Jo sóc la tercera dels joves, no la segona, mentida, hi ha una segona més jove que jo, de dotze anys, una altra, i hi han els avis, la que dirigeix la coral es diu Filomena i jo li ajudo a casa seva, també, abans tenia una botiga, jo li ajudava, i ho disfrutava molt, és com una, me l'estimo, és com iaia, per mi, l'ajudo molt. [p. 3, trobada 0]

pots anar a dir a la Filomena que digués a les seves filles que no ho has fet, i per l'altra cantó dius, si et diuen algo els hi tires tot i dius no em parreu més o tindreu problemes". Clar, i si no diu: "o anirem junts, jo els hi fotaré la bronca i s'acabarà". [pp. 10-11, trobada 4]

Amb aquest exemple la Maya em va voler transmetre com el pare i la mare tenien maneres de pensar diferents que conduïen a relacions diferents entre ells. Per a la Maya, el pensament de la mare sempre era en termes familiars, és a dir, que calia pensar en les conseqüències que qualsevol acció podia produir en la família com a grup. Això feia que ella i la seva mare, en algunes ocasions, discutissin i no hi hagués entesa, perquè mentre que la Maya pensava que la seva acció tenia una repercussió personal, la mare creia el contrari, que allò que feia un membre de la família tenia influència en la resta.

M: la meua mare diu: "quan fas una cosa, pensa, perquè arruïnes el futur de la família", dic "no, mama, arruïno el meu futur, no el de la família"; ella sempre amb la família, si fa [sic, faig] una cosa, arruïno la família, sempre, sempre, sempre. [p. 11, trobada 4]

La relació entre la Maya i la seva mare no era tan plàcida com la que mantenia amb el pare. D'una banda, la jove valorava allò que la mare li havia ensenyat, com cuinar, fer pastissos (vegeu Figura 5, la imatge relacionada amb la mare) o aprendre de les seves reflexions. Per l'altra, però, percebia que tenien maneres de pensar diferents, i que això comportava que la seva relació fos bona però alhora complicada i, en ocasions, tensa.

A: vale, amb la mare lo mateix, per qué és important per a tu i quina relació hi tens?
M: important per mi perquè m'ha ensenyat moltíssimes coses, com cuinar, cosir, bueno, pensar per mi pròpia, perquè ella diu que jo em preocupo massa per les altres persones, i hi han vegades que em diu que sóc una egoista total, i la relació que tinc amb ella és, de vegades, és difícil perquè jo, a mi, m'agrada portar la contrària, això sempre, i hi han vegades que li porto la contrària, s'enfada i em renya, però hi han vegades que ens portem molt bé, i que, o sigui, que ens portem molt bé i que xerrem. [p. 12, trobada 4]

En retornar-me el relat que jo havia escrit d'ella, una de les apreciacions de la Maya era que, en el retrat que jo havia fet d'ella i els seus contextos, la seva mare semblava "l'enemiga". Tot i que ella mateixa reconeixia que en aquell moment ho va explicar així, vaig entendre que volia que canviés les paraules perquè la mare no fos percebuda de tal manera. Volia que fes constar que ella no ho sentia així; que la seva visió de la

mare no era en termes d'enemistat i que li sabia greu haver-la dibuixat d'aquella manera.

Trobo ben explicat el moment del circ, després, també la relació amb el meu pare. En el moment que expliques sobre el conflicte, trobo que la mare la posem amb un costat com l'"enemiga", sé que en aquell moment ho vaig explicar d'aquesta manera.

[22 de juny de 2016, comentari de la Maya en fer-me la devolució del relat que jo havia escrit d'ella]

La Maya pensava que tant el pare com la mare contribuïen i l'impulsaven a reflexionar sobre allò que feia o pensava, però en termes lleugerament diferents. Les reflexions del pare anaven encaminades de manera que la Maya tingués una major autoestima, es sentís valenta i forta per afrontar allò que calgués, amb autoconfiança; les de la mare pretenien que la Maya pensés en ella i amb la família i, en general, en els altres, és a dir, reflexionés i mesurés les seves accions tenint en compte com podien influir en ella mateixa i alhora en la resta.

M: sí, el meu pare diu que jo mai no tingui vergonya amb mi, que tingui més confiança, i la meva mare, ell amb confiança, la meva mare amb pensar amb els altres, amb tu mateixa, amb la teva família.

[p. 13, trobada 4]

Segons la Maya, el seu pare i la seva mare li donaven força o molta llibertat, en comparació amb altres joves, cosa que ella entenia que anava lligada amb el grau de responsabilitat que demostrava. Ella posava l'exemple d'obligar o no anar a l'escola: mentre que la majoria de famílies obligarien els fills a anar-hi, el pare i la mare de la Maya entenien que era responsabilitat de la seva filla voler estudiar o no i que, en tot cas, si deixava d'estudiar, havia de ser ella qui n'assumís les conseqüències. La Maya interpretava així que era ella qui decidia el seu futur i qui triava què volia, la qual cosa, al mateix temps que li atorgava llibertat per triar, feia que prengués consciència de la responsabilitat de la seva pròpia vida.

M: [el meu pare] sempre diu: "esforça't, perquè nosaltres per tu no podem estudiar, no t'agrada, mira no t'obliguem, no vols anar a cole, no hi vagis per estar-hi", sempre m'ho han dit, perquè a mi, mira, em donen molta llibertat, saps?, que els pares moltes vegades t'obliguen a anar al cole, tu hi vas sí o sí, encara que estiguessis allà morint, els meus pares diuen "no hi vols anar-hi, és el teu problema, però ara, parles tu".

A: què vols dir "parles tu"? Que ja t'espavilaràs tu, que és problema teu?

M: sí, sí, sí, si et pregunten digues...

A: ah! Hauràs de respondre tu de per què no has vingut?

M: sí, sí, sí.

A: vols dir que els teus pares et diuen “nosaltres no donarem la cara per tu”?

M: sí, sí, sí, o sigui, em fan, amb els problemes, em diuen, “dóna la cara”.

A: assumeix tu la responsabilitat?

M: ells em fan ser responsable de mi mateixa i per això em tenen molta confiança.
[p. 28, trobada 4]

Respecte els germans, el fet que fossin força més petits que ella, deu i tres anys, respectivament, feia que adoptés el rol de germana gran i per tant, no s'establís certa complicitat en termes d'amistat. De fet, els dibuixos que la Maya va fer per representar la seva germana i el seu germà van ser: una noia que es tapava les orelles i que tenia mal de cap –el que de vegades li produïa la seva germana– i unes quantes joguines, respectivament (Figura 5). Sí que és cert que la Maya reconeixia que amb el seu germà s'hi sentia molt unida, potser perquè tal com ella mateixa deia, a la família hi havia dos grups quant a l'afinitat que es tenien: per un cantó, ella, el seu pare, i el seu germà, i per l'altre, la seva germana i la seva mare. Amb tot, la relació que la Maya mantenia amb els seus germans era, sobretot, com a germana gran. En aquest fragment la Maya explicava el vincle que hi tenia. D'aquesta explicació en deduïm el valor de la família, l'ajuda i la responsabilitat cap als germans més petits:

M: i la meva germana, mira, encara que sigui pesada me l'estimo, sempre em diu que jo no l'estimo, però, ara, mataria a qualsevol que la toqués.

A: i pel teu germà igual?

M: sí, ui, aquest! Jo estic acostumada a protegir els altres, però que els altres no em protegeixin a mi, o sigui, jo als meus germans. A la meva germana quan era més petita algú la va pegar, un noi de la meva edat i tal, es va endur una catxo hòstia; quan teníem dotze anys, no sé per què li va fer, li vaig fotre al tio una hòstia que mai més va insultar ni a mi ni a ella. Des d'aquella dia a l'escola que ningú no la toca perquè no es pot, o sigui, mataria per ells.

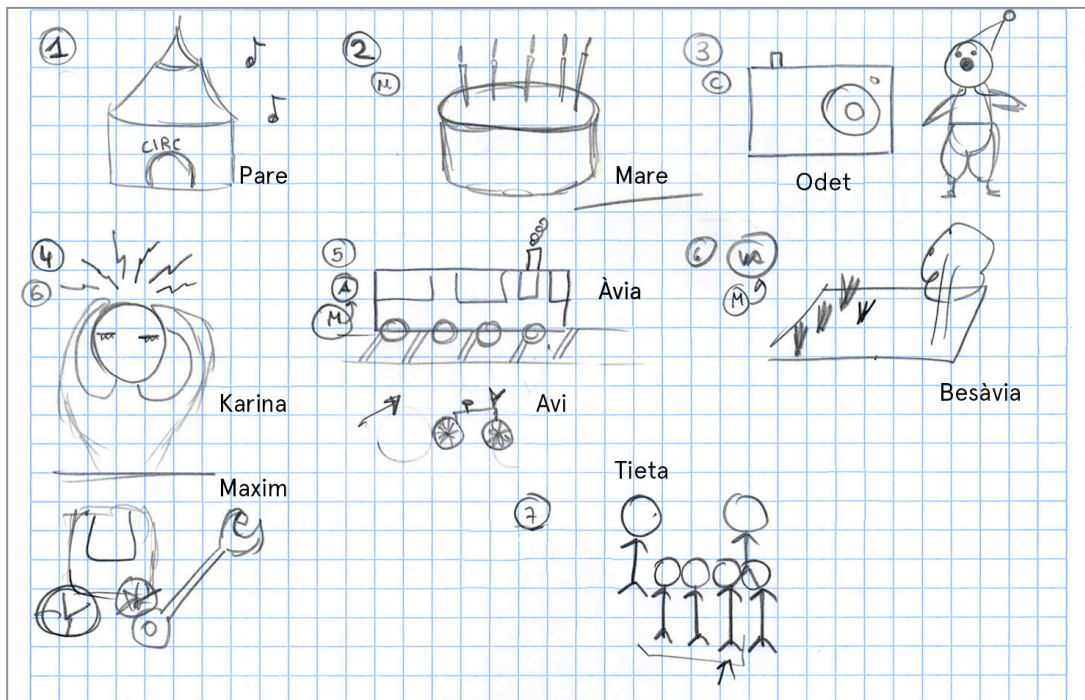
[p. 17, trobada 4]

A banda d'ells, la Maya també va destacar altres membres de la família com a importants per a ella. D'una banda, la cosina, l'Odet, que tenia la mateixa edat que ella i va representar a través d'una càmera fotogràfica i un pallaso, perquè sempre que anaven juntes es feien fotografies i s'ho passaven bé i reien (Figura 5). I per altra banda, els avis materns i la besàvia materna, que vivien a Ucraïna. Amb ells s'hi sentia unida perquè en emigrar el pare i la mare van ser ells qui van tenir cura d'ella i de la seva germana, juntament amb una tieta. A part d'això, la Maya recordava molt els estius: cuidant l'hort amb la besàvia, anant amb tren a vendre verdures al mercat amb l'àvia o aprenent a anar amb bicicleta amb l'avi (Figura 5), que és qui n'hi havia ensenyat.

M: perquè, mira, quan jo era petita, de tota la vida he anat amb bicicleta amb el meu avi, ell m'ha ensenyat a anar amb bicicleta, m'ha ensenyat fins i tot a cuinar perquè en sap molt, i la bicicleta és una cosa que l'identifica, o sigui, ell sempre ha anat amb bicicleta: anar a veure la besàvia, anar cap allà, anar cap aquí, o sigui cotxe ell no condueix, o sigui, no li motiva.

[p. 22, trobada 4]

Figura 5. Dibuix sobre el context familiar



De fet, la Maya, en un dels fragments del text que ella va elaborar per comentar el relat que jo havia escrit d'ella, comentava que valorava molt que jo hagués fet constar en la seva descripció la importància de l'avi:

Estic molt contenta d'això, perquè has ficat totes les imatges que he dibuixat i has tingut amb compte el meu "avi amb bicicleta", no saps el que significa per mi aquest detall, ho valoro molt, perquè no se si t'ho vaig comentar, però el meu avi [matern] es va morir l'any passat el 25 de desembre. I estic molt agraïda que has ficat aquest detall.

[22 de juny de 2016, comentari de la Maya en fer-me la devolució del relat que jo havia escrit d'ella]

Pel que fa a la cosina, l'Odet, per a la Maya representava més que una cosina, ja que era una amiga. Ella vivia a Barcelona i només es veien el cap de setmana, normalment, el diumenge, quan tota la família –la família de l'Odet i la de la Maya– es trobava per anar a missa i dinar junts. La Maya em va explicar que era ella qui coneixia tots els seus secrets i a qui considerava la seva millor amiga, sobretot

després d'algun desengany amb una amiga de l'institut. La Maya i l'Odet havien crescut juntes, i havien viscut i compartit tots els caps de setmana des que ella vivia al poble i l'Odet a Barcelona. Encara que quan eren petites no s'entien tant, amb el pas dels anys, la seva relació havia canviat, i s'havien convertit en millors amigues. La Maya m'explicava que si no fos per ella, el seu WhatsApp seria molt avorrit. Em va semblar un símptoma inequívoc, tenint en compte la importància de les xarxes socials en els joves, del pes que tenia la relació amb la cosina per a la Maya.

A: i ella, per què diries que és important la teva cosina, per què l'has posada?

M: perquè sense ella es pot dir que jo no podria viure, per exemple, el meu WhatsApp si no hi sigués ella seria molt avorrit, no podria, jo no parlo amb ningú menys ella.

A: és com la teva millor amiga?

M: sí, vale, em substitueix els amics, diguem aixins.

[p. 16, trobada 4]

6.2. Tasques familiars

En una de les converses, la Maya em va explicar que l'ajuntament ofería un servei⁷⁷ un dia a la setmana per a tots els joves que volguessin rebre suport en l'estudi. Ella hi anava alguns dies, però no podia anar-hi sempre perquè la majoria de tardes les tenia ocupades: bé tenia cura dels seus germans, els recollia a l'escola, els donava el berenar, passava la tarda amb ells, els ajudava amb els deures, en el cas que la mare treballés i no se'n pogués ocupar; bé ajudava el seu pare amb les feines de manteniment i de neteja dels cavalls; bé, en altres ocasions, ajudava la mare amb tasques de neteja que li encomanaven. La Maya feia totes aquestes tasques de manera voluntària, sobretot el suport al seu pare, del qual rebia una petita remuneració. Sovint, però, fer-les implicava que la Maya no tingués tot el temps lliure que una altra jove de la seva edat podia tenir i que, per tant, això requerís un esforç per part seva per trobar el temps per estudiar o fer la feina de l'institut. A la Maya li agradava aquest temps que podia passar amb el seu pare ajudant-lo, i no li retreia a ningú que hagués de tenir cura dels germans. Ans al contrari, ho comprenia i assumia la tasca com a pròpia. Entenia que era una feina que li tocava a ella, pel fet de ser la gran, si la mare o el pare no podien perquè havien de treballar.

⁷⁷ Em refereixo a l'estudi compartit, servei que també va mencionar la Mina, i que és un servei que ofereix l'ajuntament del poble un cop per setmana per tal que els infants i joves que ho requereixin rebin suport d'un adult amb coneixements pedagògics i didàctics en les tasques acadèmiques de l'escola o l'institut.

A: però quan dius que ajudes la mare, per exemple, “a vegades no tinc temps perquè he d’ajudar la mare perquè he de fer això, he de fer allò” en què consisteix això?

M: mira, com que la meua mare normalment treballa en netejar hotels, treballa a un xalet, clar, l’hotel és molt gran i necessites un dia sencer i hi ha vegades que té que fer-ho amb nou hores i, clar, tinc que anar-la a ajudar perquè mentre que ella fa els llits, tu fas la cuina, i anem fent així, netejant o ordenant-ho.

A: vale, tu l’ajudes en aquesta tasca?

M: sí, també. Després els meus germans els haig d’anar a buscar al cole perquè els meus pares sí que hi són, bueno, hi ha vegades que hi són i hi ha vegades que no hi són, és depèn del dia, però el meu pare perquè mai no està a casa. (...)

M: jo sóc la segona mare perquè vaig a buscar els meus germans, els hi porto el berenar, els porto cap allà, cap aquí i després els deures, que hi han vegades que no s’acaben mai.

A: els teus deures? O tu ajudes els teus germans a fer deures?

M: els meus deures, bueno, normalment la meua germana depèn de quan, tampoc no necessita molta ajuda però hi han vegades que sí, per buscar una cosa al diccionari o tal.

[pp. 22-23, trobada 3]

Quan la Maya em va fer el retorn del relat que havia escrit d’ella reiterava aquesta idea de “segona mare”, és a dir, que malgrat que havia passat un cert temps des que vam mantenir la conversa, ella seguia desenvolupant la tasca de tenir cura dels seus germans, tal com deia ella, fent de “segona mare”.

6.3. Costums familiars

Dedico aquest apartat a explicar costums concrets que des el meu punt de vista influeixen en la manera de ser de la Maya. D’una banda, la religió com a tradició familiar, i de l’altra la manera de tractar el pare, la mare i els avis materns i com això es contradiu amb allò establert i més estandarditzat entre les famílies d’origen ucraïnès properes al cercle familiar.

En les diverses trobades en què va aparèixer la família com a tema de conversa, la Maya em va explicar que normalment els diumenges es trobaven amb tota la família. Primer anaven a missa i després feien un àpat tots junts. Encara que la religió en la vida de la Maya no tenia tanta rellevància com en d’altres joves, sí que hi tenia presència. En primer lloc, perquè anava a missa els diumenges. No li agradava gaire perquè s’avorria, però ho respectava perquè entenia que formava part de la tradició familiar. En segon lloc, perquè alguns àpats i festivitats que ella i la seva família celebraven eren de caire religiós. Per a ella, aquests moments eren una trobada en família i quelcom a celebrar en comunió. En la primera trobada, una de les imatges

que va portar va ser la de l'àngel de la guarda que li havia regalat la seva cosina⁷⁸ (Figura 6). Amb relació a la imatge vam mantenir la conversa següent:

Figura 6. Imatge d'un àngel



M: bueno, jo només crec amb àngels, res més.

A: bueno, és com una cosa de...?

M: sempre quan tinc por li dic a aquesta coseta [referint-se a la imatge de l'àngel].

A: i ho dius com si ho diguessis a un àngel?

M: sí.

A: sí, jo també.

M: jo crec amb això, només els àngels.

A: però no d'anar a l'església?

M: bueno, som ortodoxos, em fan anar a l'església, es pot, dir [hi] vaig i respecto tot, però, ara, m'avorreixo.

[p. 10, trobada 1]

Des del meu punt de vista, la Maya, no duia interioritzada la religió com quelcom a seguir de manera estricta, però sí que seguia creences religioses, i ho explicava o ho justificava creient en els àngels. La Maya feia aquesta puntualització quant al fragment de conversa anterior:

⁷⁸ La imatge, per a ella, connectava amb la seva cosina perquè era qui li havia regalat. La imatge va permetre conversar sobre la religió i la vinculació que la Maya hi sentia.

En el moment que parlo sobre els àngels, jo penso que necessito/em creure en alguna cosa més. Per no pensar que estem aquí tirats sols sense cap sentit.

[22 de juny de 2016, comentari de la Maya en fer-me la devolució del relat que jo havia escrit d'ella]

És a dir, que segons el parer de la Maya, les persones necessitem creure en alguna cosa, quelcom vinculat a la religió, per donar sentit a la nostra existència. I és així com ella també interpretava el fet de creure o tenir alguna mena de fe en alguna cosa. La Maya però diferenciava entre la fe –ser creient–, que comprenia com una necessitat vital i quelcom positiu que donava sentit a l'existència, i els mandats religiosos –ser practicant–, que els interpretava en clau negativa:

Jo diria també que la religió afecta i fins i tot perjudica, molt a tu i l'entorn. Per exemple: no segueixes normes, doncs ets un mal creient, i tens que anar a confessar els teus pecats.

[22 de juny de 2016, comentari de la Maya en fer-me la devolució del relat que jo havia escrit d'ella]

El segon element que configurava la relació que la Maya tenia amb el pare, la mare i els avis materns era el tipus de tractament que feia servir cosa que mostrava la importància del llenguatge per estructurar la vida social i familiar. Mentre que els seus cosins tractaven els grans, pares, mares, avis, de “vostè”, ella, ho feia de “tu”. No pas perquè ella ho hagués decidit, sinó perquè la família va consensuar fer-ho així. Des del seu punt de vista, aquest tracte més proper amb el pare i la mare contribuïa que hi pogués haver més confiança i alhora que ella gaudís de més llibertat i responsabilitat. Això no era així en el cas de la seva cosina, i comportava que una part de la família considerés que ella no seguia les normes que caldria.

M: sí, perquè la meva cosina, l'Odete, no té tanta llibertat com jo. Sempre diuen que jo sóc maleducada.

A: els seus pares? Per què?

M: sí, sempre, sempre, o sigui, no sé, perquè jo no sóc, no sóc molt religiosa (...). Estar a la missa és que m'avorreix, després jo surto molt amb amics i, clar, me'n vaig cap aquí, me'n vaig a Carnaval, i això ho veuen els meus cosins. De petita, jo, de tots els meus cosins diferenciava molt: de manera de vestir, de parlar.

A: vols dir que eres molt diferent?

M: sí, per exemple, la meva cosina tracta als seus pares de “vostè”. És molt fort, a vera, jo els tracto de “vostè”.

A: als teus pares?

M: no, als meus pares, no, als tiets i als avis, els avis per part del meu pare. (...)

M: jo me'n recordo això molt, que la meva mare li va preguntar al meu pare: "com vols que ens tractin els teus fills, de 'vostè' o de 'tu'?", diu: "a mi m'és igual, mentre em respectin".

A: i els hi dius de "tu"?

M: sí, i igual als meus avis.

A: als avis també de "tu"?

M: però els avis de la meva mare [es refereix als avis materns], els avis del meu pare, no.⁷⁹

[p. 14, trobada 4]

La Maya reiterava aquesta idea amb relació al tracte que utilitzava per adreçar-se als seus pares i puntualitzava que en algun moment potser els havia contestat malament, però que mai els havia insultat:

Sobre "vostè", la família de me cosina em considera una mala educada i sense respecte als meus pares. Però no es així, en cap moment els hi he faltat respecte, en alguns casos sí que contesto malament, però no a insults.

[22 de juny de 2016, comentari de la Maya en fer-me la devolució del relat que jo havia escrit d'ella]

Aquests dos exemples de la vida quotidiana –la religió entesa des del seu propi punt de vista i el tractament amb els seus progenitors– eren elements que configuraven la manera de ser de la Maya i, per tant, també la forma com ella era ciutadana (vegeu també capítol 6, apartats 1 i 2).

6.4. Sentiments a l'institut

Quan vam començar les converses amb la Maya, havia començat 4rt d'ESO. Ja feia cinc anys que anava a l'escola a Catalunya, primer a l'escola d'educació primària al poble, durant cinquè i sisè de primària, i després a l'institut que li tocava segons l'àrea geogràfica. De l'escola de primària en guardava molt bon record. Eren pocs infants, una desena, però s'ho passaven molt bé, encara que els primers dies va passar molta vergonya pel fet de no conèixer-los. Quan va ser el moment de canviar de centre per anar a l'institut, la Maya va sentir por, malgrat que la majoria de nens i nenes que havien anat amb ella a la primària anirien també al nou centre.

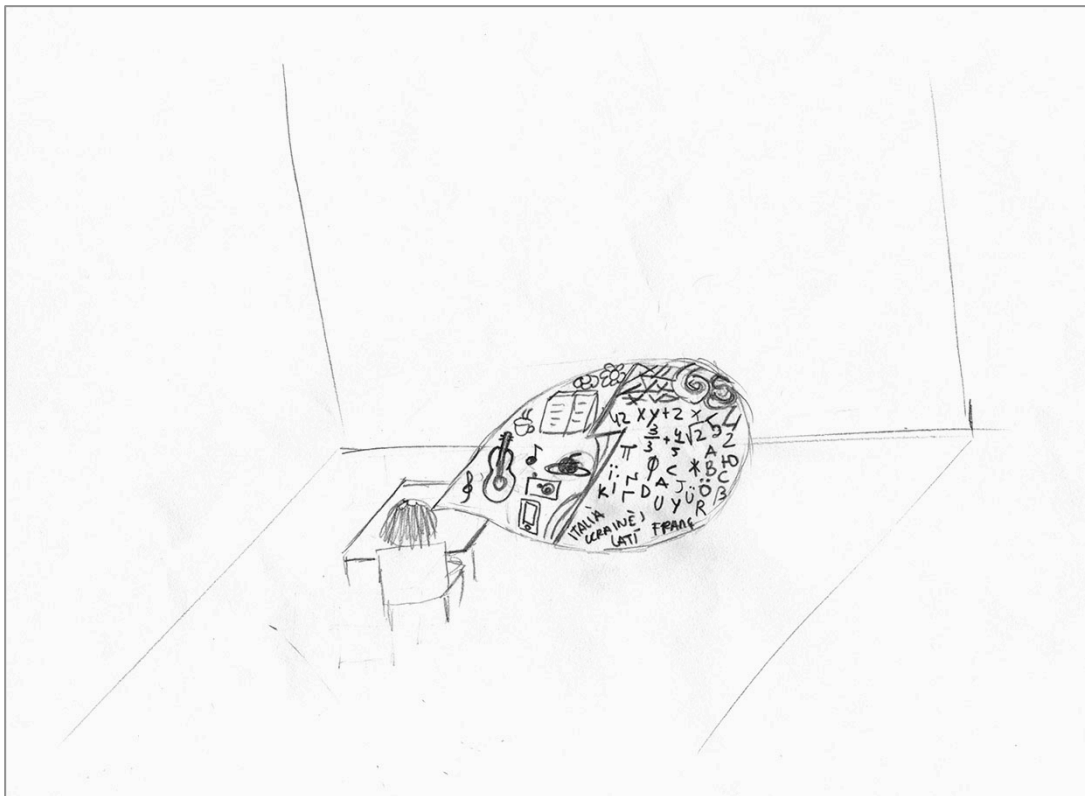
M: bueno, el primer d'ESO va ser un canvi radical, radical, era una por terrible, bueno, jo sempre quan faig alguna coseta, algun curset o acadèmia, una cosa nova, tinc una por terrible de que no em surti, de que em critiquin o se'n riguin de mi, no sé, però, bueno, al final sempre me'n surto.

⁷⁹ La Maya em va explicar que no tractava els avis paterns de "tu" perquè no hi sentia la mateixa proximitat i confiança que amb els avis materns.

[p. 9, trobada 1]

Crec que l'expressió que usa la Maya en aquest final de frase –“sempre me'n surto”– defineix molt bé la seva manera de ser: que malgrat les adversitats, se'n sortia; ara bé, això no volia dir que no visqués situacions complicades o difícils. En al·lusió a això, un dels records que tinc més vius de la segona trobada amb la Maya és quan em va explicar com es sentia a l'escola (Figura 7): ella va dibuixar una noia asseguda davant d'una taula. El dibuix era fet des del darrere de l'aula, i la noia es veia d'esquena. Estava sola, en una taula individual, amb una bafarada simbolitzant què pensava, partida en dues meitats: una en què hi havia imatges que representaven el seu món (la música, els llibres, la pintura, el dibuix); i una altra en què hi havia números, lletres, símbols i una barreja d'idiomes:

Figura 7. Dibuix sobre el context escolar



Li vaig demanar el perquè d'aquella imatge: què simbolitzava la imatge, què volia explicar-me a través d'ella. La imatge sorprenia perquè representava de manera sincera i evident com se sentia a l'aula: sola, aïllada i diferent. Era estrany que s'hagués dibuixat d'aquella manera ja que a classe mai s'asseien individualment, sinó en grups de quatre; per tant, la Maya, a través de la imatge i de manera explícita volia fer constar la seva solitud i diferència respecte la resta. És cert que a classe seia

acompanyada i, per tant, la seva solitud era menys visible, però penso que va dibuixar el que sentia en el seu interior: se sentia diferent de tots els companys i companyes, sentia que la tractaven d'una altra manera perquè no era del mateix origen que la majoria de joves del grup-classe. Afegia que com que tenia més dificultats en algunes matèries, en algunes ocasions notava que tenien una actitud de menyspreu o mofa cap a ella, per exemple, si no pronunciava bé alguna paraula. Les paraules de la Maya denotaven que convivía amb aquest sentiment de solitud i hostilitat per part d'alguns companys:

M: com em sento a les classes, no? Doncs em sento aïllada.

A: sí?

M: diferent de tots, o sigui, es pot dir que en aquestes parets em sento molt... Sola, no, aïllada, diferent de tots, o sigui, em barrejo coses, llengües, més o menys ja va representat [es refereix que ja ho ha representat a la imatge], barrejat tot, però bueno també hi han les meves estones lliures que m'agrada, però, lo que sí que em mata és ser diferent de tots i que et tractin diferent.

A: a veure concreta-ho, Maya, això.

M: o sigui, són pensaments de vegades o les persones com et critiquen, perquè com que no ets d'aquest país, però ja em passa eh a vegades, però com que no ets d'aquest país, et critiquen, hi ha crítiques bones i dolentes, però bueno.

[p. 2, trobada 2]

La Maya, quan em va fer el retorn del relat que jo havia escrit d'ella tornava a fer èmfasi en la idea de solitud, en recordar el moment que m'havia explicat durant la trobada centrada en el context escolar:

Encara que hi hagin persones al voltant, estigui rodejada de gent o parlant amb ells, em sentia sola, ningú no m'entenia aquesta manera de ser meva. Però perquè aquesta gent s'ha acostumat a ser com és. Penso que aquesta manera de pensar i sentir-se diferent ve també de la meva responsabilitat que tinc dia a dia. Perquè amb les persones que em relaciono, això ells no ho entenen, perquè: 1 no ho fan, 2 perquè estan més preocupats per estar connectats a les xarxes socials.

[22 de juny de 2016, comentari de la Maya en fer-me la devolució del relat que jo havia escrit d'ella]

6.5. Responsabilitats a l'institut

La Maya, alhora que expressava aquest sentiment de solitud, era una noia organitzada i que reeixia en els estudis i arran d'això, formava part d'un dels grups de suport al professorat. En concret, en aquest grup hi participaven joves amb bons resultats acadèmics i la seva tasca consistia a donar suport a un, dos o tres alumnes amb les feines acadèmiques. Per exemple, els ajudaven a organitzar-se, els orientaven a l'hora de fer els deures o els explicaven conceptes que no els havien quedat clars. La Maya

estava molt satisfeta de participar-hi. En primer lloc, perquè era el professorat qui escollia aquests joves i, per tant, per a ella representava un reconeixement a la feina que feia, a la seva pròpia evolució en termes acadèmics. Per l'altra, perquè li agradava poder ensenyar allò que ella sabia, poder-ho explicar a algú altre, i al mateix temps, contribuir que aquesta persona no cometés els mateixos errors.

A: i t'agrada?

M: sí, no sé, a mi m'agrada ensenyar, també m'agrada ensenyar una cosa que jo sé, clar, al moment que no en saps, m'agrada, no sé.

A: i també perquè veus que a l'altre li serveix?

M: sí, sí, sí, sí, sí, o sigui, vull que millori, és com vull que faci que totes les coses que jo he fet malament i que les millori, o sigui, que aprengui dels meus errors, es pot dir aixís.

[p. 23, trobada 2]

La Maya també estava involucrada en altres iniciatives del centre, a part de la participació als grups de suport al professorat que, des del curs 2014-2015, era obligatòria per a tots els joves. D'una banda, donava suport en la creació d'un bloc, juntament amb dos companys més, per encàrrec d'una professora, la d'Educació Visual i Plàstica. Em va explicar que la professora els havia escollit a ells tres perquè van ser els millors de l'any anterior i cada un d'ells assumia un rol diferent en la creació d'aquest bloc. La tasca de la Maya era de gestió i consistia, per exemple, a revisar que tota la tipografia estigués unificada o que la imatge global del bloc fos adequada. A banda d'aquest projecte, una professora, la Roser, va demanar a la Maya si volia ajudar-la a omplir el bloc de la biblioteca de continguts. La Maya va estar encantada de participar-hi, sobretot perquè la lectura l'apassionava. Així, la Maya també va ser l'encarregada de crear i gestionar el bloc de la biblioteca d'aquell curs i la van guardonar amb el premi de *Coordinadora del bloc*, en reconeixement a la feina feta. El fet que fos ella i no una altra persona va ser arran de la bona sintonia que tenia amb la Roser, que era qui se n'encarregava. La Maya, en una de les nostres converses, em va explicar com i perquè havia rebut aquell premi i jo ho vaig reflectir al diari de camp:

Llavors també vam parlar de Sant Jordi, perquè ens vam trobar el dia de Sant Jordi i ella duia aquell premi a la coordinadora del bloc de la biblioteca i jo no en sabia res. Ahir m'ho va explicar amb més deteniment. Em va dir que la Roser havia demanat qui es volia fer càrrec del bloc, ella no vol ser mai protagonista, però li agrada molt llegir, els llibres li encanten, i té frases guardades de llibres que li han agradat i va pensar que ho podia fer bé, i es va oferir a la Roser. La Roser va estar encantada i la Maya va dedicar-se a fer el bloc les estones dels patis i també les estones de gimnàs,

crec que em va dir. I també alguna estona de transferència lingüística⁸⁰ (assignatura que també fa la Roser). Vaig veure que havia gaudit molt fent-ho, ella li proposava coses per penjar a la Roser, li donava un ventall de propostes, per exemple, i després la Roser triava. Arran d'això va ser que la Maya va rebre la distinció de coordinadora del bloc.

[Trobada 6 amb la Maya. Diari de camp, 4 de juny de 2015]

La Maya, a banda d'assumir rols específics en tasques concretes, també sovint s'encarregava de coordinar el grup de treball o grup cooperatiu. No tant perquè algú li demanés, sinó perquè ella considerava que hi havia d'haver algú que coordinés el grup i, en veure que la resta de companys feien poc o esperaven que algú els manés què fer, decidia liderar la tasca. Penso que aquesta actitud deia força de la noia: era exigent amb ella mateixa però també amb els altres. La seva percepció sobre el treball en grups cooperatius era que sempre hi havia d'haver algú que liderés o empenyés el grup. Tot i això, considerava que normalment hi havia bona entesa entre els membres de l'equip i que entre ells es respectaven i arribaven a acords per poder lliurar les tasques tal com tocava.

A: i llavors qui treballa? [amb referència al treball en grups cooperatius]

M: jo, o sigui jo em poso les piles.

A: perquè ara teniu un grup cooperatiu?

M: sí, en tenim dos, com que tenim prebatxillerat i el 4rt B, i clar, aquí s'ha de fer algo.

A: i ningú treballa d'aquests grups?

M: sí, sí que treballen tots, però, si els hi fiques piles, si els hi dius la feina clar que treballen, és lo que ha passat el dilluns, ahir, ningú vol fer res, fins i tot avui, abans que arribessis, estava fent el correu amb la feina que han de fer: "envieu-me abans del divendres, no està enviat, no els hi fico el nom al treball i traieu un 0".

[p. 7, trobada 2]

M: entre tots nosaltres tenim bona relació però quan jo agafo mala llet, perquè hi ha vegades que comencen a xerrar tots, tots o dos, o fins i tot jo, i dic, "ei, Maya, posa't les piles" és canvi de xip i tots treballant, és que se'm gira el cap i tothom queda flipat perquè dic "va, a treballar!".

[p. 8, trobada 2]

Pel que fa a la participació de la Maya a les classes, em va explicar que participava o no segons la seguretat que li inspirava cada matèria. És a dir, segons el grau de coneixement que tenia del tema. El fet que hi hagués joves que se'n riguessin d'ella quan s'equivocava amb la pronúncia d'alguna paraula feia que sovint se sentís

⁸⁰ Assignatura optativa en què els joves treballen i aprenen continguts sobre diverses llengües, com l'alemany o l'anglès.

insegura de participar en segons quins entorns, encara que també veia que hi havia companys que la defensaven d'aquests atacs. Alhora, sovint participava o deixava de participar segons si a la classe hi havia els companys que es burlaven d'ella o no. Tal com evidencia la situació de la Maya, el grup d'iguals té influència en els joves i les accions que emprenen.

A: i amb anglès també passa això? [participar o no per por de mofes dels companys]

M: amb anglès, bueno, hi han vegades que quan no hi són aquells xulos mira demostro [es refereix a participar, a demostrar el que sap], la mestra d'anglès em diu: "Maya, participa perquè en saps molt".

[p. 20, trobada 2]

La Maya em va explicar que la seva manera d'actuar amb relació a la participació a l'aula en funció de la matèria i els companys havia canviat. És a dir, en fer-me el retorn del relat que havia escrit d'ella, expressava que actuava de forma bastant diferent, ja que prioritzava el fet de participar encara que pogués sentir-se insegura en alguns moments:

En aquells moments sí que estava més pendent de que pensen els meus companys de mi o si em critiquen a les esques. Però ara, la veritat que no estic tant pendent dels seus comentaris, simplement si vull participar a classe ho faig, ja no tinc tanta por (però encara hi és) o si pronuncio malament o no, o si se'n riguin de mi.

[22 de juny de 2016, comentari de la Maya en fer-me la devolució del relat que jo havia escrit d'ella]

6.6. Relació amb els companys i amb el professorat

La Maya mantenia una relació de respecte cap als companys i companyes. Des del seu punt de vista, la majoria eren companys, no pas amics. La Maya es relacionava amb un grup de nois i noies entre els quals també hi havia la Mina i la Gina, la que havia estat la seva millor amiga. Però amb cap d'ells no hi havia un alt grau d'afinitat, sinó que més aviat eren joves amb qui compartia l'estona del pati. El cert és que la seva situació quant a les relacions socials a l'escola va anar canviant al llarg del curs: en alguns moments em va semblar que era més receptiva a obrir-se als altres, mentre que en altres ocasions estava molt tancada en ella mateixa. La Maya descrivia així la relació que mantenia amb els altres joves del centre:

A: i clar ara quan tu has dibuixat això [Figura 7], si ara em dius que sempre et sents així, jo m'enduré, marxaré d'aquí tenint la sensació que potser sí que et sents sola a l'escola o, en canvi, vull dir, com t'hi sents en relació als amics? Els amics hi són però és com si no hi fossin?

M: sí.

A: és això?

M: és això, és com tens molts co [crec que volia dir companys, però no ho acaba de dir], bueno, molts amics, molts coneguts, que en el moment que tens alguna hòstia es pot dir és només interessats per què et passa, no et volen ajudar, és "què et passa? Per què estàs aixins?" [la Maya transmetia a través d'aquesta expressió que sentia que els companys s'interessaven per saber què li passava per curiositat o xafarderia, però no per ajudar-la], l'única cosa que els interessa, sempre ha passat, fins i tot amb la meva millor amiga.

[p. 6, trobada 2]

La Maya i la Gina, en anys anteriors, havien mantingut molt bona relació, però arran de conflictes entre elles, aquell curs l'amistat que tenien havia canviat. Sí que es relacionaven, però la Maya no la considerava amiga de la mateixa manera que ho era abans. Davant del desengany amistós, la Maya va reaccionar amb duresa, va canviar el tracte que tenia amb la seva amiga i van passar de tenir una relació d'amistat molt estreta a una relació cordial.

A: i amb la Gina?

M: ara les coses amb ella són "hola", "adéu", molt finetes.

A: què vol dir "molt finetes"?

M: si m'enfado no li parlo, és aixins, perquè lo que jo no vull fer, Alba, és anar al seu darrere. Clar jo era un gosset que anava al seu darrere: "ai, què et passa? Ai, què no sé què, ai, que t'ajudo, ai, que no sé què", però vaig dir: "fora, a veure, jo no sóc un gosset, si vols, si necessites algo vens, jo no haig d'anar al darrere teu", i clar, ara estem aixins, jo es pot dir que tinc amiga, però no millor.

[p. 6, trobada 2]

A: i també perquè potser amb la Gina no hi ha tan...?

M: no, estem estem molt fredes, és la paraula.

A: i és millor?

M: a la Gina no li agrada que estigui aixins, bueno, què hi farem, jo el que li vull demostrar és com es comporta ella amb mi, i ara mateix no sé si això ho pilla.

A: ah, vols dir que tu et comportes com ella ho feia amb tu?

M: això.

[pp. 28-29, trobada 2]

La Maya, pel que fa a les amistats i, sobretot, arran del trencament de la relació amb la Gina, apuntava una reflexió emfasitzant la por i desconfiança cap al fet de fer nous amics:

Penso que en aquell moment jo confiava molt amb les persones que tenia al meu voltant, sempre els ajudava i intentava ser amable i respectuosa. Però quan ha passat el conflicte amb la Gina jo he vist qui eren els meus "amics" i els qui només anaven per interès. I que els millors amics es converteixen en desconeguts o fins hi

tot en els enemics. I tot això, ara en el present, m'ha perjudicat molt, ja que no vull tenir "millors amics" perquè penso que m'enganyaran o faran algú semblant. I m'ha crescut molta por de perdre la gent que està el meu costat.

[22 de juny de 2016, comentari de la Maya en fer-me la devolució del relat que jo havia escrit d'ella]

Quan li vaig preguntar a la Maya sobre el professorat del centre, en general deia que amb tots hi havia bona relació, encara que sempre hi havia més afinitat amb alguns que amb d'altres. Considerava que hi havia pocs espais per al debat i per comentar aspectes que els afectaven d'alguna manera, que es prioritzava la matèria a impartir per damunt dels problemes que poguessin tenir els joves al centre. En canvi, destacava que hi havia alguns professors molt implicats en la tasca docent i en atendre les demandes dels joves. A banda de la tutora, amb qui mantenia una relació cordial però no de confiança, la Maya havia establert una molt bona relació amb la Roser, la professora responsable del bloc de la biblioteca, la qual l'havia ajudat tant en temes acadèmics com personals.

A: i, o sigui, en general, tu diries que tens aquesta sensació sempre, o hi ha alguns moments amb algun professor o alguna professora o algun company que t'hi sents més propera?

M: sí, amb una mestra sí. Amb una que he tingut sempre, des de primer, i que encara em continua fent classes, la Roser, de català, arrissada, una mica boja, Roser, és alta amb unes ulleres.

M: ella sempre m'ha ajudat amb les coses i bueno encara que no sigués la meva tutora m'ajudaria encara més, amb ella sí que em sento molt propera.

(...)

A: i amb què t'ha ajudat?

M: bueno, més ben dit a adaptar-me a les classes perquè, no sé, sempre treballava sempre jo sola, mmm, jo deia: "treballo sola", i ella m'ha ajudat a estar més propera. Fins i tot amb la llengua: a donar-me exercicis i anava fent aixins i, però bueno, també m'ha ajudat amb les coses d'amigues: quan ens barallàvem amb la meva millor amiga ens ajudava igualment.

[pp. 3-4, trobada 2]

En la devolució del relat la Maya constatava que amb qui havia sentit molta confiança per explicar els seus problemes o conflictes havia estat la Roser, no pas amb la tutora, ja que la tutora sempre l'havia vista més ocupada amb les persones que potser tenien problemes més greus.

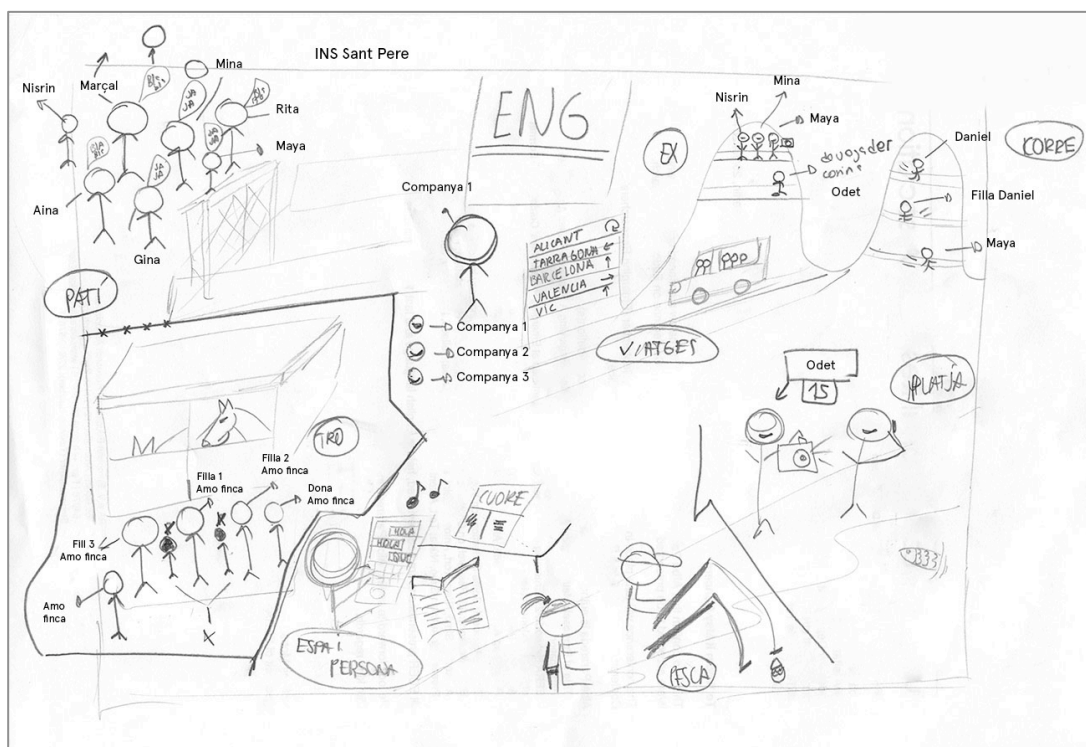
6.7. Temps de lleure amb la família i en solitud

Malgrat que en apartats anteriors ja he explicat algunes de les relacions interpersonals de la Maya, pel fet que són relacions que s'han gestat a l'escola, o bé dins el cercle

familiar, aquest apartat té la voluntat d'ampliar, donar a conèixer i comprendre la resta de relacions que la Maya mantenia en els contextos de lleure. Dins l'àmbit del lleure, també incloc les tasques que ella desenvolupava que tenien a veure amb el treball, fos remunerat o no.

El dia que ens vam trobar amb la Maya per parlar dels contextos de lleure van aparèixer més relacions socials, a banda de les que aparentment jo m'havia pogut imaginar en trobades prèvies, i alhora, van seguir tenint presència algunes de les quals ella ja m'havia parlat. El dibuix que ella va fer va ser el següent:

Figura 8. Dibuix sobre el context de lleure



En la imatge (Figura 8) hi apareixien diversos espais que la Maya considerava de lleure: amb els companys i companyes durant l'hora del pati, en Marçal, la Gina, la Rita, la Mina, la Nisrin, l'Aina i ella (primera imatge a la part superior); anant a caminar amb la Mina i la Nisrin (tercera imatge a la part superior); anant a córrer amb en Daniel, un noi força més gran que ella (quarta imatge a la part superior), i la seva filla; ajudant els treballadors de la finca amb els cavalls (primera imatge a la part inferior esquerra); pescant amb el pare (tercera imatge a la part inferior); a la platja amb la seva cosina Odet (segona imatge a la part central); a les classes d'anglès (segona imatge a la part superior); viatjant amb la família (primera imatge a la part central); o llegint o escoltant música ella sola (segona imatge a la part inferior).

Al dibuix s'hi observen força contextos i relacions, però molts tenien poca rellevància. Per exemple, les estones que passava amb els companys i companyes durant l'hora del pati es circumscrivien a aquests moments només, ja que amb gairebé cap d'ells quedaven fora de l'horari escolar. Puntualment, la Maya quedava amb la Mina i la Nisrin, però era quelcom puntual. Passava el mateix amb l'espai que compartia amb els treballadors de la finca o el que compartia amb en Daniel: tot i mencionar que amb ell anava a córrer, no s'hi va referir en cap altra trobada. Vaig tenir la sensació que la Maya havia volgut ser molt exhaustiva a l'hora d'identificar tots els seus contextos de lleure, però que, en canvi, tan sols uns pocs eren rellevants i presents en la seva vida quotidiana. Així, de tots els contextos que va dibuixar la Maya, els més rellevants eren els que compartia amb el pare i, en general, amb el nucli familiar (pare, mare i germans), els que compartia amb l'Odet i les estones que passava sola. De fet, els moments que passava llegint, escrivint o amb els cavalls eren molt més presents en el seu discurs, ja que s'hi va referir en moltes ocasions. Si ens haguéssim conegut un temps abans, segurament, la Gina, l'amiga de l'institut, hauria tingut molta més presència en la seva vida personal i de lleure, ja que durant el curs anterior a les nostres trobades, el seu vincle anava molt més enllà de l'escola. Per exemple, una tarda a la setmana la Maya i la Gina anaven juntes a classes de guitarra. La Maya estava molt satisfeta d'haver-hi anat i d'haver-ne après. No obstant això, durant l'any en què vam trobar-nos ja no hi va anar més.

De fet, en iniciar les trobades, força espais de lleure o de treball remunerat de la Maya van canviar a causa de diversos conflictes. D'una banda, la relació amb la Filomena es va trencar, a causa de la falsa acusació de robatori. Amb ella hi compartia dos espais: un de remunerat, ajudant-la amb les feines de la llar, i un de lleure, cantant a la coral. Per altra banda, el distanciament amb la Gina va fer que la Maya decidís no continuar les classes de guitarra, tot i agradar-li molt. Entenc que en aquest cas hi havia més motius a part de la relació amb la Gina per deixar-ho, com ara el que suposava per a la família a nivell logístic recollir la filla a una població diferent de la que vivien, o bé la comprensió per part seva que feia falta a casa, per donar un cop de mà amb els germans, a la mare o al pare. De totes maneres, ella continuava tocant la guitarra i explicava orgullosa que havien estat els amos de la finca els qui li n'havien regalat una que havia sigut del seu fill.

Si bé aquests espais van desaparèixer quan vam encetar les converses, el caràcter actiu i altruista de la Maya va propiciar que comencés altres activitats, bé per iniciativa pròpia, com l'ajut que prestava al pare totes les tardes en tasques de manteniment o

de neteja dels cavalls, o bé per demanda de la família, quan tocava tenir cura dels germans o ajudar la mare.

La Maya refermava aquesta idea de tancament d'alguns espais versus l'obertura d'altres quan reflexionava sobre els fets ocorreguts amb la Filomena o amb la Gina:

Penso que encara que han passat tantes coses en aquell moment, he pogut veure de què va la vida, però que després recompensava amb altres coses. Es tancaven unes portes, i s'obrien unes altres.

[22 de juny de 2016, comentari de la Maya en fer-me la devolució del relat que jo havia escrit d'ella]

Tal com evidenciava la imatge (Figura 8), a banda dels contextos que compartia amb altres persones, la Maya també va dibuixar espais en què només hi era ella. És a dir, eren activitats que li agradava fer sola, però que per a ella també tenien rellevància, com ara escriure, llegir, dibuixar o escoltar música. La noia, tot i ser una persona sociable, al mateix temps agraïa i li agradava passar estones en solitud, amb ella mateixa i amb els seus pensaments.

6.8. Vivència de la ciutadania

En resum, un dels factors que influeixen en la visió del món de la Maya i alhora de la vida i les relacions humanes és el circ com a concepte. Per a ella, els valors com l'equitat, l'agraïment o el respecte entre persones diferents, presents al circ, haurien de formar part dels principis a l'hora de relacionar-nos els uns amb els altres. En aquests fragments la Maya explicava com era la relació entre persones al circ com el model ideal o que ella considerava més encertat:

M: però és que jo, mira, els treballadors, els directors, jo, de tota la vida els he vist del mateix nivell, s'estimen, és com una família que t'estimes entre tots, tothom es coneix de tot, o sigui, no hi ha diferència de les races, no hi ha diferència de si ets pobre o no sé què, o sigui es valora el treball i com respectes a les persones.

[p. 16, trobada 2]

M: és una cosa que m'encanta que si em diguessin viuria en un circ, t'ho juro, perquè veus que allà la gent et valora per com ets, no com creuen, o sigui, cada cosa que fas, per ells, o sigui, fins i tot aquí a la classe no es valora, mira: "et donc una goma", no es valora, "deixa'm una goma", vale, i te la pot tirar [es refereix a l'hora de tornar-te la goma], però el circ te la deixen, et diuen "gràcies, deu mil gràcies".

[p. 16, trobada 2]

Un segon conjunt de factors que influeixen en com ella viu la ciutadania són allò que rep des de l'escola i allò que ella mateixa o la família li transmeten. Pel que fa al primer cas, en una conversa li vaig preguntar què aprenia a l'escola i va destacar un concepte: el respecte. Li vaig demanar que m'expliqués per què:

A: i tu creus que això us ho transmeten els professors? Quan has dit "respecte", en què pensaves?

M: no sé, o sigui, m'ha arribat perquè mira jo respecto els meus companys, això és una cosa que sempre els professors ens diuen: "respecta els teus companys perquè t'ajudaran" fins i tot els pares ho diuen, no? I de petita els professors sempre m'ho deien: "respecta això, respecta allò".

A: els professors, en general?

M: en general: "respecta la cadira, respecta el llapis", no sé què i no sé quantos, i els companys, o sigui, jo no puc dir amb un company que és tonto. No ho pots dir perquè no és aixins, pot esforçar-s'hi més, no ho sé, és una cosa. Això del respecte també m'ho ha ensenyat la mestra de català, ai, de castellà, perdó, una que es deia Begoña, ja ha marxat, ens deia sempre: "a tu mateix no et poden dir tonta perquè en veritat tu pots esforçar-t'hi i demostrar que ets més intel·ligent".

[pp. 14-15, trobada 2]

Des del seu punt de vista, el missatge de respecte era present a l'escola: la Maya posava exemples concrets de professors que els havien explicat la importància de respectar els altres, cosa amb la qual ella coincidia. De fet, considerava que, si bé el professorat també transmetia aquesta idea, ella havia anat incorporant el respecte cap als altres i també cap a ella mateixa des de petita, a través de la família. Això es fa evident en apartats anteriors, quan la Maya explicava, per exemple, què havia après per part de pare i de mare. Però aquesta consciència sobre la importància del respecte cap als altres i cap a un mateix no provenia únicament de la família, sinó de la seva manera de ser. Tal com ella deia en aquest fragment, cadascú ha de treballar el respecte cap a un mateix i l'autoconfiança. Per a ella, això era quelcom en què la família hi havia influït i que alhora ella també havia cultivat:

A: tu creus que també els professors t'han ajudat a, o no sé, qui t'ha ajudat a fer-te respectar a tu mateixa o qui és que t'ha ajudat? Els professors t'han dit mai "t'has de fer respectar"?

M: no, he sigut jo, però és que no, o sigui, no m'han dit mai "respecta't a tu mateix" perquè és una cosa que cada persona té que tenir clara que s'ha de respectar-se a si mateix.

A: sí, però n'hi ha que no ho tenen clar.

M: bueno, jo de moment ho tinc, o sigui, són unes coses petites que he après de petita fins ara que s'ha de respectar-me a tot i valorar-se amb tot.

[p. 15, trobada 2]

Un tercer factor que caracteritzava especialment la forma de fer i de pensar de la Maya, però que em feia dubtar fins a quin punt contribuïa a la vivència de la ciutadania era una màxima que ella aplicava influïda pel pensament del pare: “ull per ull i dent per dent”. Ella explicava que de vegades l’aplicava perquè considerava que l’única manera de fer-se respectar era actuant cap als altres de la mateixa manera o semblantment que ho havien fet amb ella. L’actitud de la Maya davant del conflicte amb la Gina n’és un exemple: ella va adoptar una actitud hostil i fins i tot va emprendre alguna acció perquè la Gina s’adonés que succeïa quan un es troba a la banda que pateix.

M: el meu pare em dóna consells, més ben dit, si m’han fotut a mi, ell em dóna els consells per fotre el doble.

A: ah vale i com t’ho diu això?

M: ell diu sempre: “ull per ull, mà per mà”.

A: ah vale: “ojo por ojo, diente por diente”?

M: sempe m’ho ha dit, t’han fet pitjor, tornem-hi, venjança, vaja.

A: i tu ho apliques?

M: bueno, depèn de quina cosa, però és que si és una cosa forta, mira, jo no tanco la boca.

[p. 36, trobada 3]

Puc comprendre la manera d’actuar de la Maya però dubto que l’ajudés en la vivència de la ciutadania: en comptes d’empatitzar, raonar i dialogar davant d’alguns conflictes, ella optava per tornar-s’hi aplicant el mateix tipus d’acció. És per això que en l’aprenentatge de la ciutadania per part de la Maya hi veig ambivalència entre dues maneres de fer oposades: l’acció des del respecte i l’acció des del malestar, potser buscant estratègies per fer-se respectar (vegeu també capítol 6, apartat 5.2). Malgrat tot, penso que la Maya va aprendre d’aquestes situacions desagradables, va aprendre a superar-les, a afrontar-les, i sovint, des de la solitud, sobretot en l’àmbit escolar.

7. Ciara

7.1. El pare, la mare i ella

Vaig iniciar les converses amb la Ciara a principis del curs 2014-2015. Ella era l’única de les noies que feia un curs menys. Aquell any havia començat tercer d’ESO i tenia catorze anys. En la primera conversa i també més tard amb les que van anar venint, vaig adonar-me que la Ciara era una noia molt madura, molt més que molts joves de la seva edat. La Ciara va arribar a Catalunya amb la seva mare a l’edat de vuit anys; en canvi, el seu pare ja en feia dos que hi havia emigrat. Durant el temps que va viure a Romania, va viure a diversos pobles i ciutats, una època al poble de l’àvia i una altra a la ciutat, amb la mare i el pare i, després, només amb la mare. La Ciara no tenia

germans ni tampoc familiars que visquessin a Catalunya. Tota la família vivia a Romania, excepte ells tres.

El primer dia que ens vam trobar, li havia demanat a la Ciara que portés imatges que representessin persones o espais on sentia que podia donar la seva opinió, que podia ser ella mateixa, que sentia que se l'escoltava. Algunes de les imatges que va portar van ser una del pare i la mare junts, una altra amb els avis i una altra del seu cosí, uns anys més gran que ella. Totes tres representaven membres de la família i per a ella, tot i tenir-hi relacions diferents, eren tots importants. Començo pels primers.

Tant el pare com la mare eren molt importants per a la Ciara perquè eren les persones amb qui sentia que podia confiar del seu entorn proper. De fet, la seva mare, sobretot, no assumia únicament el rol de mare, sinó també d'amiga, ja que era amb qui hi tenia una confiança més profunda i li explicava tot el que sentia o vivia. Tal com la mateixa Ciara reconeixia, eren amigues. Era amb qui s'entenia millor, qui la comprenia. Aquesta relació entre mare i filla es podia entendre perquè la Ciara no sentia la mateixa afinitat i confiança amb cap més persona; més aviat al contrari, el seu cercle d'amistats a l'institut era molt reduït i no hi havia ningú amb qui sentís una confiança tan sincera. La Ciara explicava així la relació que tenia amb el pare i la mare.

A⁸¹: la teva mare i el teu pare [em referia a la imatge que em presentava]?

C: sí, és per dir una mica que sempre m'han deixat expressar-me la meva opinió, sempre són als que els hi demano consells, els que sempre m'han ensenyat tot; que potser la meva manera de ser ha sigut gràcies a ells, d'alguna manera.

[p. 3, trobada 1]

A banda de la confiança i proximitat que sentia amb el pare i la mare, la Ciara destacava que un dels aprenentatges que havia adquirit des de petita gràcies a la família era a ser autònoma, a espavilar-se pel seu compte, a ser responsable d'ella mateixa. Aquest fet s'entén si s'explica el context en què va créixer la Ciara. El pare i la mare de la Ciara havien treballat des que van arribar a Catalunya en diverses fàbriques càrniques, sovint, a pobles propers al que tenien la residència, però durant moltes hores. Els horaris d'ambdós membres del nucli familiar i el fet que no tinguessin ningú més amb qui poder comptar a prop de la zona per tenir cura de la seva filla mentre treballaven van fer que la Ciara, des de ben petita, s'hagués d'espavilar. Primer, s'esperava que la seva mare la vingués a buscar a l'escola, molt més tard que

⁸¹ A significa *Alba* (la investigadora) i C, *Ciara* (la jove participant a la recerca) per a totes les converses que consten a l'apartat 7 d'aquest capítol.

la resta d'infants, quan ja hi havia les dones de la neteja treballant. Quan ja va ser una mica més gran, ja tornava a casa sola.

C: bueno, des de casa sempre m'han ensenyat a ser una persona independent, a ser autònoma de mi mateixa, a no dependre de ningú, i des de petita anava amb les claus al coll.

[p. 4, trobada 1]

C: amb ells, doncs, a ser autònoma, a no dependre de ningú, també m'han ensenyat, bueno, coses de la vida, no sé, a que ningú m'ajudarà, que ho he de fer jo sola tot, i que no sé.

A: això, amb exemples vols dir? O això són paraules que ells t'han dit?

C: ells m'han dit, que ho he viscut, vaja, i ja està, no sé.

[p. 40, trobada 1]

La Ciara sentia una gran afinitat amb el pare i la mare i, al mateix temps, reconeixia que eren molt diferents i que sovint ella es trobava entremig de les seves discussions. Mentre que la mare tenia una visió més aviat pessimista o realista de la vida i, per tant, la seva prioritat era estalviar i era qui posava ordre a casa, el pare tenia un caràcter més generós, era més optimista i li costava menys gastar els diners. Ella pensava que aquests caràcters força oposats també havien configurat el seu propi caràcter, esdevenint així una mescla d'ells dos, cosa que feia que pogués empatitzar al mateix temps amb la mare i el pare, és dir, pogués comprendre les dues posicions, tot i ser, de vegades, oposades. En els següents fragments de text, la Ciara explicava les imatges⁸² que per a ella representaven el pare i la mare. Al pare hi va associar la imatge d'en Homer Simpson perquè feia riure a la mare i a ella. A la mare la va identificar amb una balança que representava la justícia, per explicar la manera de fer de la mare: centrada en l'ordre, allò que està bé. En un moment de la conversa ella es va adonar que la imatge podia portar a confusions ja que una balança també podia representar equilibri. La Ciara va dir que l'equilibri se l'atorgava a ella, no pas a la mare.

C: doncs aquí hi ha el primer, la balança, que és la meva mare perquè d'alguna manera és com és la persona que fa estable la família, la que diu el que s'ha de fer, no el pare, sinó la mare, el que s'ha de fer i el que no s'ha de fer, una mica imposa les normes.

[p. 1, trobada 4]

⁸² Cap de les imatges d'aquesta sessió (trobada 4) consta a la tesi perquè la Ciara va decidir que preferia no donar-me-les.

C: crec que hauria de canviar això, crec que la balança potser hauria d'estar per la justícia, poso aquí justícia perquè...

A: ah, en el sentit de justícia?

C: sí, millor.

A: no pas de persona equilibrada?

C: m'ho poso a mi l'equilibri.

A: tu ets l'equilibri? Tu ets la balança?

C: sí.

A: i ets la que fa de balança entre ells dos, diguéssim?

C: sí, perquè sempre que discuteixen jo estic al mig.

A: vale.

C: i els dono ordre, ara tu primer, ara tu pararàs de xerrar, ara tu primer, parla.

A: però i s'acaben posant d'acord o no? O al final acaba igual que havia començat?

C: depèn de quin dia és possible que acabin igual que havien començat o que es posin d'acord, sí.

A: i tu al mig t'hi trobes a gust? O sigui, ja et va bé fer aquest rol de mediadora?

C: sí.

A: d'intentar trobar un equilibri? La balança et va bé? I la mare de justícia té un sentit com molt, del que està bé i del que no està bé?

C: sí.

[pp. 17-18, trobada 4]

Una segona imatge era la dels avis materns, que eren amb qui vivia quan anava a Romania a passar tots els estius –ja que el pare i la mare treballaven la major part de l'estiu i només la mare passava amb ella una setmana– i amb qui va conviure durant uns anys de la seva infància. La Ciara em parlava sovint dels avis com un conjunt, i destacava de manera especial l'àvia, d'una banda, per tot el temps que la va cuidar mentre la mare treballava, i de l'altra perquè la considerava una lluitadora.

C: la meva àvia sobretot l'admiro molt perquè sempre ha lluitat molt i ha fet moltes coses perquè abans tenia uns terrenys de terres i els va vendre, i bueno, que ha lluitat molt a la seva vida; i quan era petita sempre em feia, saps, allò que et posen les cames i comencen a fer així a les cames [m'explica una mena de joc que li feia l'àvia quan era petita].

[p. 12, trobada 4]

Una tercera imatge que també va portar la Ciara era la del cosí. El seu cosí era vuit anys més gran que ella, s'hi sentia molt unida i quan anava a Romania passava llargues estones amb ell i la seva mare, la tieta de la Ciara. Amb ell era amb una de les persones amb qui gaudia del temps lliure, amb qui es divertia quan era a Romania, i a qui li explicava tot el que li passava.

C: després aquest és el meu cosí que em duc molt bé amb ell i sempre m'escolta sempre em dóna consells de qualsevol tipus.

A: i ell és el que t'escolta? Li expliques les teves històries?

C: sí, li explico les meves històries sobre si, per exemple, m'agrada un noi o alguna cosa i em diu què he de fer.

[p. 9, trobada 1]

Arran de tenir tota la família a Romania li vaig demanar si voldria tornar-hi. Em va dir que no, que li agradava molt poder-hi passar els estius, perquè trobava a faltar els avis, la família en general, i també algunes amigues que tenia allà, però que les condicions de vida eren millors a Catalunya. La Ciara reconeixia que la seva manera de fer segons si era a Catalunya o a Romania canviava molt. Mentre que a Catalunya passava moltes estones a casa sola, estudiant, fent deures, llegint o mirant la televisió i sortia poc, quan era a Romania, passava moltes més estones fora de casa, amb algunes amigues, o amb el cosí i la tieta, o marxava de viatge pel país amb els avis (vegeu també els apartats 7.4, 7.5 i 7.8 del capítol). La Ciara, però, no es veia ni tornant a Romania ni vivint al poble on llavors residia. La seva mirada anava molt més enllà. Deia que li agradaria estudiar una carrera i fer un Erasmus, o fins i tot, marxar a treballar a l'estranger, per exemple a Estats Units, un cop hagués acabat els estudis.

Així, per a la Ciara la família representava dos conceptes. D'una banda, amb referència a la família extensa –avis, tieta, cosí–, un espai de benestar, d'obertura cap a l'exterior, cap a l'entorn i la vida social; de l'altra, quant al nucli familiar, el lloc on podia compartir dubtes, opinions, discrepar, si calia, i ser ella mateixa. Per a ella, el pare i la mare eren amb qui ho havia après tot: a ser responsable o autònoma i a gestionar la seva llibertat.

7.2. Pensaments sobre religió

Quan li vaig demanar a la Ciara sobre les seves idees quant a la religió, em va dir que a Romania les persones eren molt religioses, eren ortodoxos, però que ella no seguia cap religió o, si més no, no ho feia de forma estricta. Vaig entendre que a nivell familiar tampoc hi havia cap tipus d'exigència perquè ella seguís una certa manera de fer quant a religió, ni que en la família fos quelcom que tingués gaire rellevància. De fet, quan li vaig preguntar a la Ciara què en pensava, en què creia, va posar en dubte el fet de creure en Déu o en quelcom més enllà del món terrenal, malgrat que compartia i comprenia que, sovint, les persones necessitessin creure en alguna cosa.

La Ciara no tenia clara la seva posició respecte la creença en un ens superior: expressava que li semblava contradictori pensar que hi havia algú que al mateix temps que les persones hi confiessin els pogués fer mal o castigar-les. Tampoc no entenia que la institució, l'església, i la creença en Déu haguessin d'estar forçosament relacionades. Des del seu punt de vista, es podia creure que hi havia alguna cosa o tenir alguna mena de fe sense necessitat d'associar-ho a l'església com a ens o com a organització. Aquesta era una qüestió que li generava dubtes i que es qüestionava, però que no entrava en conflicte amb cap tradició familiar, ja que, de fet, la Ciara no associava la família amb cap tipus de quotidianitat religiosa, a diferència d'altres joves que comprenien la religió i la família com dos elements pràcticament indissociables:

A: bueno, jo no vaig a l'església però hi ha persones que sí que hi van, a Romania la cultura religiosa és la mateixa que aquí?

C: no, són ortodoxos, sí, encara que jo tampoc sóc gaire...

A: vale, però allà hi ha una tradició?

C: hi ha una tradició de creure molt.

A: i aquí no aneu a cap centre concret?

C: no.

A: o sigui tu no vas, quan ets allà, no vas a missa, o amb els avis?

C: una vegada vaig anar-hi però em sembla una cosa molt, que no té gaire sentit, perquè si tu esperes que hi ha una persona allà dalt, doncs t'ajuda encara que no vagis a l'església, jo suposo, no?

A: com, com? "Allà dalt" vols dir, al cel?

C: sí, que no cal que pensis que per anar a un lloc, aquest lloc ha d'estar relacionat directament amb Déu, és perquè els humans ho hem fet així, perquè l'església sempre des de temps anteriors, fins i tot a l'edat mitjana que guanyava diners del poble, dels pensaments de les persones. No és que, bueno, no sé, és divers les coses. Jo sí per una part penso que les persones ens hem d'aferrar a un poder superior, perquè si no què seria de nosaltres? Per altra banda, penso: "home, sí, això ho han fet els humans, què passa, que el papa vol que les dones abortin? Què passa, que un Déu vol que les persones s'ho passin malament?" Per això, bueno, no té gaire...

A: t'entenc. Per tant, tu et definiries que creus o que no creus o que no ho saps?

C: jo estic entremig, jo estic entremig.

[pp. 40-41, trobada 1]

Un dels matisos importants de la Ciara en fer-me la devolució del relat que jo havia escrit d'ella va ser en l'aspecte religiós. Tal com ella explicava en el fragment següent, sí que creia que havia rebut influències per part de la família quant a la religió, més de les que jo havia fet constar. Malgrat que diferenciava entre anar a missa –ser practicant– i creure en quelcom –ser creient–, ella se sentia vinculada a la religió ortodoxa, la religió a la qual pertanyia la seva família:

La part del context familiar està molt bé, jo no hi afegiria res. En l'apartat de religió crec que la manera com em vaig expressar no era l'adequada. D'alguna manera crec en la religió ortodoxa per totes les influències que he tingut (tant parentals, com els avis...). No sóc molt creient en el sentit d'assistir a missa però sí el de creure en la religió (tot i que aquesta no estigui del tot vinculada a l'església). Potser no m'he expressat bé perquè sí he estat més influenciada a la religió del que sembla en el text.

[22 de juny de 2016, comentari de la Ciara en fer-me la devolució de la Ciara del relat que jo havia escrit d'ella]

7.3. Prioritats a la vida

La Ciara era una noia tímida però amb ganes de compartir els seus sentiments. Sempre es va mostrar força reservada, i de vegades em semblava que es guardava coses per a ella, com si tingués por a explicar més, o no se sentís segura davant del fet de donar aquella informació. No obstant això, en altres ocasions, vaig tenir la sensació que el meu testimoni li servia per explicar la seva pròpia experiència. El fet que la majoria de converses s'iniciessin amb un dibuix de cadascuna de nosaltres va possibilitar que cada una expliqués les pròpies vivències. Moltes d'elles afirmaven que havien après del meu testimoni, que conèixer experiències d'algú més gran les havia ajudat a afrontar els propis problemes o conflictes. En algunes de les noies, que jo expliqués la meua pròpia experiència no va ser tan rellevant, però en el cas de la Ciara penso que va ser cabdal perquè expliqués la seva pròpia situació i perquè se sentís reconfortada en escoltar com jo havia superat experiències negatives. Per exemple, que jo li expliqués que havia tingut problemes amb una amiga a causa de gelosies per part d'ella, crec que va ajudar que la Ciara expliqués una experiència similar que va viure durant aquell curs escolar.

En concret, en una de les converses que vaig tenir amb la Ciara, li vaig preguntar què considerava que era el més important per ella a la vida. Va dir: la família, els amics i l'èxit, en aquest ordre. En primer lloc, la Ciara deixava molt clar que per a ella, la família i els amics, aquells amb els quals podies confiar, aquells que sabies que no et trairien, eren dos elements clau per a ella. Amb tot, dels tres elements que va mencionar, el que més em va sorprendre va ser el tercer, l'èxit. Per això, li vaig demanar que m'ho expliqués.

A: ah, vale, vale, què creus que és important a la teua vida, quines coses són importants?

C: a la meua vida, doncs la família, és molt important, els bons amics, és a dir, ja no dic els amics de "hola, què passa", no sé què, vull dir persones amb els quals pugui confiar molt i que sàpiga que mai em diran una mentida, mai em faran una traïció,

coses així. I després també ho és, diguéssim, aconseguir l'èxit o alguna cosa per l'estil, ja sé que d'entrada sona com una cosa bastant, és el que tothom vol, no? Aconseguir que tothom et recordi per alguna cosa, és això el que vull jo.

A: sí?

C: sí, no m'agradaria ser, acabar en una fàbrica com els meus pares i despertar-me només per aconseguir menjar per la meva família, no vull això, també m'agradaria viatjar i no sé.

A: a tu t'agradaria que et reconeguessin la teva feina?

C: sí.

A: o sigui que la teva feina fos reconeguda?

C: sí.

[p. 30, trobada 2]

La jove mencionava el pare i la mare com l'antítesi de l'èxit. Des del seu punt de vista, ells només treballaven per sobreviure, per pagar una hipoteca i per tirar endavant amb les necessitats familiars mínimes cobertes. Per a ella, això no representava l'èxit, ans al contrari. La Ciara em va explicar que la seva mare havia cursat estudis a Romania i era administrativa en una empresa, amb la qual cosa allà gaudia de millors condicions laborals. En canvi, a Catalunya treballaven tots dos a les càrniques, i si bé el seu pare a Romania també treballava en aquest sector, les condicions de treball a Catalunya, al seu entendre, eren molt dures. Però no només això, segons la Ciara, aquest esforç no valia la pena. Era en va. Quin sentit tenia haver canviat de país, si a Catalunya vivien pitjor, en termes laborals, que al país d'origen?, es preguntava la noia. La Ciara volia exactament la feina que no tenien ni el seu pare ni la seva mare, una feina on la seva tasca tingués un reconeixement, fos qualificada, li permetés viatjar i viure bé. Tenir èxit, però, segons la Ciara també implicava renúncies, que tenien a veure amb les amistats, com ara el noi que era amic seu i que després d'insistir de quedar diverses vegades va deixar de fer-ho perquè la Ciara sempre li deia que no.

A: creus que de vegades això és incompatible amb altres coses, o sigui, aconseguir aquest èxit personal creus que de vegades és incompatible, pot ser incompatible amb altres coses?

C: sí, sí ho és perquè, per exemple, he deixat molts molts anys sense sortir amb els amics o alguna cosa estant a casa estudiant, per exemple, quan podia haver passat com altres nens, doncs a fora amb els amics i passant-m'ho bé. Però ja com que tampoc, per exemple, hi havia un nen que era molt amic meu que es deia Ariel i que abans érem super molt amics, sempre sortíem, miràvem pel·lícules amb una altra nena i estàvem tota l'estona junts i no sé què no sé quantos, però ell m'estava tota l'estona una temporada dient-me que sortís, que anés amb ell, però jo estava tancada a casa estudiant perquè tenia molts exàmens amb moltes...

A: assignatures?

C: sí, exacte i clar no volia deixar-ho allò per sortir a fora i després, clar, treure mala nota. Per tant, em vaig quedar a casa i després ja no tenim la mateixa relació perquè suposo que es deu haver cansat de dir-me tantes vegades el mateix i jo ho veig normal.

[p. 31, trobada 2]

La noia prioritzava l'estudi per damunt de les amistats i, per tant, renunciava als amics, per aconseguir millors resultats. És per això que la seva actitud davant dels estudis era molt seriosa i s'ho prenia amb molta determinació, perquè a part d'aprovar, volia treure molt bones notes. Aquesta implicació en els estudis influïa en el tancament o recolliment en ella mateixa, tot i que també hi havia d'altres elements que ho condicionaven, com ara la seva maduresa comparat amb la resta de joves, o la dificultat de trobar algú per compartir el temps lliure amb qui s'hi avingués, més enllà de la seva mare (vegeu apartats 7.4, 7.5 i 7.8 del capítol).

7.4. Trajectòria escolar

Un dels aspectes més sorprenent i alhora rellevant de la vida de la Ciara va ser la seva trajectòria de canvis d'escola. La Ciara va arribar a Catalunya amb vuit anys. Prèviament, havia anat a la llar d'infants del poble de la seva àvia a Romania, i més tard, a un parell d'escoles diferents, ja a la ciutat, a Bucarest, quan vivia amb la mare i el pare. Un cop va arribar a Catalunya, va anar un trimestre a l'escola on residia la família en aquell moment; el proper any, van canviar de residència, i va cursar tercer i quart d'educació primària a l'escola pública del nou lloc; al cap de dos anys, però, la família va tornar a canviar d'habitatge i va cursar cinquè i sisè a l'escola del poble on es van traslladar. Finalment, la família va comprar un habitatge al poble del costat. En aquest cas, com que els nens i nenes que anaven a l'escola on ella havia fet cinquè i sisè els tocava anar, per àrea geogràfica, al poble on la família finalment s'havia establert, la Ciara ja coneixia alguns companys i companyes de curs en començar primer d'ESO a l'institut.

Em preguntava com aquests canvis de centre –tres canvis en l'etapa de primària des de la seva arribada Catalunya– l'havien influït. I si no hauria estat, també a causa d'aquests canvis, que el seu cercle d'amistats era força més reduït que el de qualsevol altre jove. Tal com ella explicava, en arribar a cada centre, havia d'esforçar-se a fer noves amistats, amb la dificultat afegida que els grups ja estaven creats i tothom es coneixia.

A: perquè va canviar de poble i això va suposar canviar d'escola, jo et deia com ho vivies, com ho recordes?

C: doncs era molt pesat perquè cada vegada havies de fer els mateixos esforços que ja havies fet anteriorment, i et senties com més sol, no sé, diferent que els altres, perquè els altres d'alguna manera ja es coneixien des de petits, i tu entraves en un grup i per molt que t'esforçaves d'entrar-hi en aquell grup sabies que no era el 100%.

[p. 18, trobada 3]

De tots els centres on va estar, la Ciara guardava molt bon record d'on va fer tercer i quart de primària. A part de sentir-se molt ben atesa a l'escola, formava part de l'equip d'handbol de nenes, on pensava que la seva opinió era tinguda en compte i sentia que les companyes la valoraven. De fet, en la primera trobada, una de les imatges⁸³ que va dur la Ciara va ser la de l'equip de handbol, com a espai on sentia que podia ser ella mateixa.

A: tu has dit: "jo no era la capitana però em feien cas".

C: sí, jo no era la capitana però sempre si proposava alguna cosa pues sempre em feien cas, i sempre es comportaven d'una manera que m'agradava molt perquè jo era estrangera i tampoc sabia parlar molt bé i sempre m'intentaven ajudar i a mi això em va agradar molt, perquè em van integrar al grup.

A: vale, et senties una més?

C: sí.

[p. 6, trobada 1]

No obstant això, amb el canvi de centre no es va trobar tan ben acollida, ni tampoc al centre de secundària pel que fa a la relació amb els companys. Al seu parer, des del primer dia els nois i noies de la seva classe la van encasellar en un clixé, "l'empollona", cosa que va dificultar que pogués establir noves relacions d'amistat o que pogués canviar la visió que la majoria tenia d'ella. Tal com expressava en el següent fragment de conversa, el grup d'iguals exercia una forta influència. En el seu cas, el fet que fos etiquetada com una persona molt estudiosa comportava que els "guais" –aquells que eren líders al centre o aquells que seguien els líders– s'apartessin d'ella i de tots aquells que no seguien la seva manera de ser.

A: i per què dius que la gent t'etiqueta i això no ho podràs canviar? Tu creus que és així? Ho sents així?

C: sí, ho sento així perquè d'alguna manera ja s'etiqueta com a empollona i ja no és res més que això, encara que tu tampoc ho siguis tant, perquè encara que facis

⁸³ Aquesta imatge no apareix a la tesi perquè la Ciara va ser molt prudent en aquest sentit i va fer-me adonar que ella no tenia el consentiment de les persones que hi apareixien. De fet, arran de la seva observació vaig optar per no fer constar cap de les fotografies de les joves on apareguessin persones dels seus entorns o elles mateixes.

molts de deures també els faig pel dematí els deures i una persona que els fa pel matí, els deures, tampoc ho veig molt d'empollón.

A: mmm, ah, vale, vols dir que tu, a última hora, de vegades també fas deures?

C: sí, com tota la gent; i que d'alguna manera que jo no surti ni fumi ni me drogui, coses així, i que me diguin empollona i ja m'etiquetin i ja no vulguin estar pues és raro.

A: sí, sí, sí, és molt difícil treure impressions.

C: ja, ja, perquè sembla que drogar-se i fumar i no sé què és lo més guai i si no ho fas doncs no ets guai i ja està.

[p. 22, trobada 3]

La Ciara em va explicar que en començar primer d'ESO a l'institut va viure situacions de rebuig, d'una banda, per ser massa generosa amb els companys; i de l'altra, perquè alguns d'ells es queixaven que influïa en l'opinió del professorat "fent-los la pilota", obtenint un tracte de favor quant a l'avaluació i les notes.

C: es queixaven de mi perquè donava les coses, és a dir, si algú em demanava alguna cosa pues jo li donava perquè, no sé, perquè a mi m'agrada ajudar a la gent, i coses així, i justament d'això s'estaven rient.

A: ja, no ho entenc.

C: doncs és el que passava i coses per l'estil: de que hi ha injustícies amb les notes, de que perquè a mi m'han de posar més nota, de no sé què no sé quantos. A mi no m'importa que els altres ho facin millor o pitjor a mi m'importa la meva nota; i si un dia, per exemple, bueno, no sé, potser un dia si em mereixo menys nota jo ho dic, i si em posa menys nota no passa res, però, clar, no era tant pels professors el problema sinó que era per mi.

A: per tu o pels companys?

C: bueno, és a dir, que els companys sentien com que jo ho estava fent a posta.

A: ah, als companys els semblava que no eren els professors els culpables, sinó tu la culpable.

C: sí, [culpable] de la situació en general, perquè jo havia tingut més nota, perquè fer la pelota o coses així.

[p. 5, trobada 2]

El fet que la jove rebés aquest tracte diferent per part dels companys va influir en el seu estat d'ànim, sobretot durant els primers cursos en què va ser a l'institut, cosa que va comportar que s'ho passés malament. Però a partir del curs que ens vam conèixer, a tercer d'ESO, em va explicar que el seu comportament havia canviat, que intentava ignorar els comentaris dels altres, centrar-se en els estudis i treure bones notes, obviant l'opinió que els companys i companyes tenien d'ella.

7.5. Manera de ser i grup d'iguals

En parlar de l'institut, la Ciara es definia a ella mateixa com una persona "normal", tot i ser titllada d'"empollona". Per a ella, al centre hi havia diversos tipus de persones: els populars, els friquis, i els normals, o tal com ella deia, "els que van per allà". Arran d'aquesta descripció ella es definia en oposició als populars. En efecte, era molt crítica amb les persones que ho eren o que aspiraven a ser-ho perquè considerava que no tenia sentit voler ser popular si en realitat aquestes persones eren les més odiades, encara que ningú els ho digués. Penso que la seva reflexió és interessant des del punt de vista de posar en qüestió allò que tothom desitja o vol, és a dir, posava en qüestió que allò que tothom donava per descomptat com a bo o positiu, per a ella no ho era. En canvi, ningú era capaç de veure-ho o de verbalitzar-ho. Alhora, posicionar-se tal com ho feia, en oposició als que són populars, contribuïa a la construcció del propi jo. Mentre m'ho explicava refermava la seva manera de pensar i ser.

A: i com t'hi trobes tu al poble i a l'institut?

C: a l'institut molt bé, mmm, no és que sigui molt, molt popular, ja ho he dit.

A: què vol dir que no siguis molt popular, tu com a persona?

C: jo, com a persona. Hi ha els populars, hi ha els friquis, hi ha també les persones que van per allà, jo sóc una persona que va per allà, vaja, estudiar i a ser normal, no sé, jo tampoc trobo la gràcia a ser una persona popular, perquè en veritat les persones populars són les més odiades, que sempre parlen d'ells, i sempre estan darrere d'ells, i en veritat, si tu li preguntes a una persona que no és popular, per exemple, li preguntes a una persona normal sobre una persona popular et dirà que no li agrada aquesta persona, i et quedades, "per què és popular si a ningú li agrada?"
[p. 35, trobada 1]

La Ciara, però, va fer un apunt amb referència al que vaig escriure sobre la percepció que ella tenia sobre els joves més populars per matissar el que jo vaig escriure: no és que no li agradessin els populars, sinó que no li agradaven les accions que de vegades feien perquè li semblaven de mala educació i, per tant, fora de to i amb les quals no coincidia:

En l'apartat d'identitat m'he expressat malament no em fereria exactament al terme que odio els populars només em referia a alguns cops no em semblen bé el que fan; per exemple se'n riuen dels altres... No és que els odïi, simplement som tipus de persones molt diferents.

[26 de juny de 2016, comentari de la Ciara en fer-me la devolució del relat que jo havia escrit d'ella]

Em va semblar que la Ciara tenia una relació "estranya" amb els seus companys i companyes. Vaig tenir la sensació que ella ho sentia així. Tenia una relació cordial

amb tothom i no tenia cap conflicte específicament amb ningú, però a la vegada notava que tothom la percebia diferent, com si el seu comportament no s'adigués a la seva edat, com si els interessos de la majoria no coincidissin amb els d'ella. I, en efecte, ella mateixa reconeixia que no se sentia atreta pels interessos de la majoria de joves.

C: sí que és veritat que em parlo amb tothom i sóc bastant sociable, però a la vegada com que em veuen com si no fos una adolescent, com si no fos una adolescent normal, em veuen com si estiguessin parlant amb la professora o amb la seva mare perquè fins i tot ells ho diuen; i tampoc sóc molt d'entrar amb grupitos, parlo amb tothom però no tal.

A: perquè vols dir que ells et veuen com si fossis més gran del que ets en realitat?

C: sí, una cosa per l'estil, o potser que a mi no m'interessen les coses que a ells els interessien.

[pp. 10-11, trobada 1]

Des del punt de vista de la jove, les persones a l'institut eren força tancades i un dels elements que ho evidenciaven eren els grups o colles. La Ciara pensava que sovint era complicat entrar a formar-ne part, si no era que coneixies algú que et permetia entrar-hi o ser-hi present en alguns moments. De fet, ella descrivia molt bé com es creaven els grups i la impossibilitat o dificultat de modificar-los. Tenia la sensació que un cop havies començat a anar amb una persona, això ja determinava amb qui podries anar més endavant, és a dir, la persona que triaves era qui t'acompanyaria, qui formaria part del teu grup, però no podries canviar o ampliar el cercle, o si més no, no pas fàcilment. La Ciara afegia que no es podia estar sol per una qüestió més aviat d'aparences. Tenia la sensació que calia anar amb algú, ajuntar-se amb algú perquè no es veiés tan la diferència entre ella i la resta de joves.

C: jo sóc més independent, potser la necessitat de tenir amics és que potser hi ha molta gent que té els teus grupillos i quan els veus, pues, està molt bé, no sé què, però en veritat jo no necessitaria anar amb cap grupet, jo segurament em sentiria igual de bé estant sola llegint un llibre.

A: sí?

C: sí, jo crec que sí, però ho faig perquè d'alguna manera vull que no es vegi tanta diferència.

[p. 11, trobada 2]

La Ciara em va explicar que principalment tenia una amiga a l'institut, la Lara. També havia tingut amistat amb altres joves, dels quals parlo més endavant, però amb els quals, per diversos motius, l'amistat ja era pràcticament nul·la. La Lara també figurava a les imatges que la Ciara va portar en la primera trobada, però no la va dibuixar quan

li vaig demanar quins eren els seus contextos de lleure i les relacions que hi tenien lloc (Figura 10). Em va semblar que això demostrava que l'amistat que tenien no era incondicional ni estreta i ferma.

Va conèixer la Lara perquè ella s'hi va acostar. La Ciara va veure que estava trista i li va donar suport. Des de llavors que eren amigues, tot i que la seva amistat havia passat per bons i mals moments. La Lara anava a la seva classe i era de la seva edat, tenia un caràcter infantil, ben al contrari de la Ciara, això feia que moltes vegades ella adoptés un rol més semblant al de mare que no pas al d'amiga, cosa que desagradava a la Ciara. La seva amistat es limitava a l'institut ja que gairebé no quedaven els caps de setmana. La Ciara descrivia així la relació d'amistat que tenia amb ella:

C: bueno, som una mica com polos opuestos, la verdad.

A: per què?

C: jo sóc més la noia que és com més diríem madura, que entén les coses, i ella és més infantil, li agrada mirar Doraemon i coses així, no sé, jo no em comporto com si fos la meua amiga, jo em comporto com si fos la seva mare; i això, a mi, fins a un punt pot ser graciós i divertit, però per una altra part sempre que s'enfada, que s'enfada molt sovint, doncs és molt frustrant.

A: i no li has dit o...?

C: jo li he dit, però és un cas complicat, perquè ella també és filla única i, no sé, depèn de la persona i de com ha estat criada pot ser que sigui mimada i que sempre ho vulgui tot.

[p. 10, trobada 1]

La Ciara tenia algunes altres amistats. En algunes ocasions em va parlar de la Jesica i l'Emma, dues noies amb qui compartia algunes estones de pati. La Ciara expressava que havia intentat trobar-se amb elles fora de l'horari escolar i establir un major vincle amb elles, però tenia la sensació que les noies no feien gaire cas de les seves propostes.

També va mencionar la Lina, una noia que anava molt sola i que tenia problemes familiars i de conducta. La Ciara s'hi va acostar perquè va veure que estava sola, com ella. Va intentar ajudar-la, però va acabar deixant-la perquè la seva actitud era molt negativa i aquest pessimisme contaminava l'humor i l'estat de la Ciara i va preferir apartar-se'n. Tot i que encara hi tenia relació, no la considerava amiga de la mateixa manera que un temps abans.

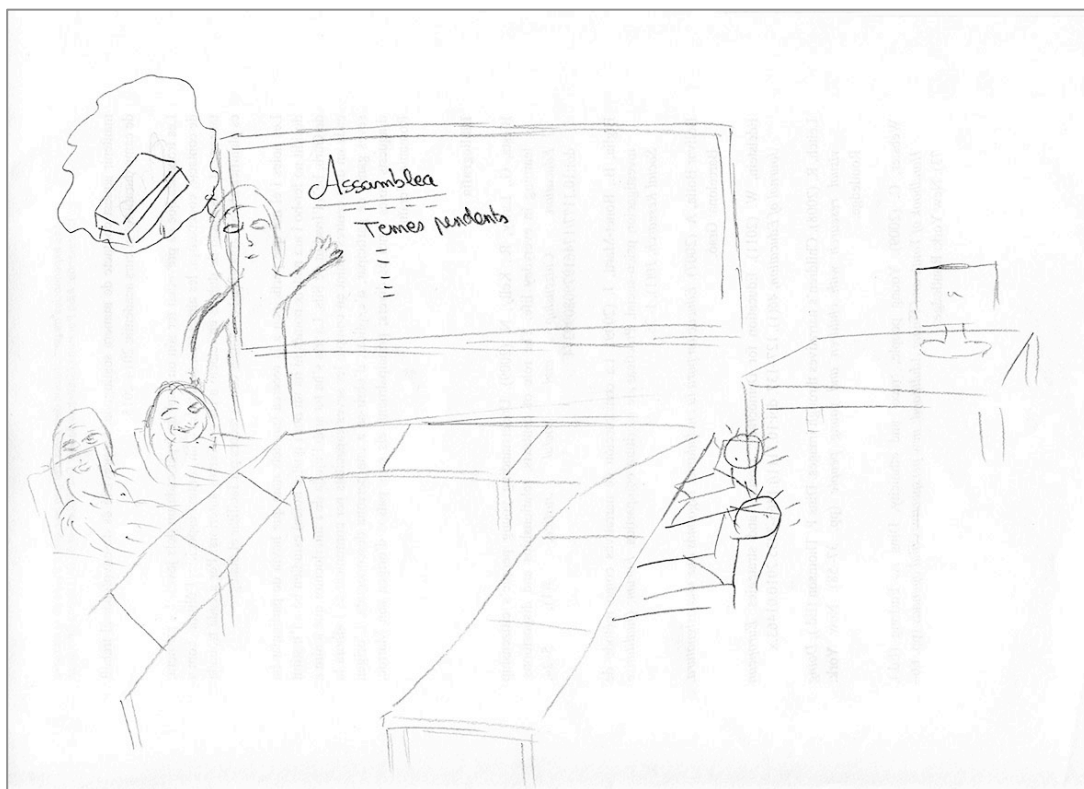
Encara que va mencionar algun altre noi i noia com a persones pròximes a ella, en general, la Ciara no tenia ningú al centre a qui considerés un amic o amiga amb qui tenir plena confiança, cosa que dificultava que tingués relacions socials fora del centre.

Ni amb la Lara, amb la qual havien tingut conflictes arran de gelosies i la relació havia empitjorat. De fet, tal com es pot comprovar al dibuix (Figura 10) de la Ciara no hi constava cap amic o amiga de l'institut, és a dir, segons ella, cap persona de l'institut tenia un pes rellevant en el seu temps de lleure.

7.6. Delegada i altres responsabilitats a l'institut

La segona vegada que ens vam trobar amb la Ciara vam parlar de l'escola. Vam començar la trobada dibuixant com ens sentíem a l'escola: com s'hi sentia ella en aquell moment, i com m'hi vaig sentir jo, quan tenia la seva edat.

Figura 9. Dibuix sobre el context escolar



La Ciara es va dibuixar assumint el rol de delegada durant una sessió de tutoria (Figura 9): ella apareixia dreta al costat de la pissarra repassant els temes pendents, també hi havia alguns alumnes asseguts a les taules en forma d'U escoltant. Les sessions de tutoria al centre de Riudorta funcionaven a mode d'assemblea i els delegats eren els que conduïen la sessió. L'alumnat podia intervenir en tot moment, respectant els torns de paraula i la professora tenia un paper passiu i d'escolta; només intervenia si era estrictament necessari, si calia recordar quelcom, per exemple. Aquesta era una de les tasques de què estava més orgullosa la Ciara. Li agradava assumir la responsabilitat de representar la classe i era conscient de la tasca que

comportava. L'any en què vam encetar les converses ja era el seu segon any com a delegada. Diversos companys havien presentat candidatura, i finalment ella havia sortit elegida delegada, amb el major nombre de vots.

C: aquest any va ser perquè jo em vaig presentar, vaig fer un discurs en el qual vaig dir una mica que volia aportar experiència, en el qual volia demostrar, fer saber les opinions dels alumnes al Consell d'alumnes que és un altre òrgan de l'institut, de govern, podríem dir, i que m'agradaria representar-los.
[p. 13, trobada 1]

A: i per què et vas presentar?

C: doncs perquè la veritat és que em feia il·lusió, perquè igualment jo era la que sempre m'havia agradat d'ajudar la gent, quan tenia algun dubte alguna persona de la classe venia "Ciara", no sé què, o fins i tot si alguna professora deia alguna cosa deien [es refereix al fet que els companys li preguntaven a ella si la professora havia dit tal cosa]: "Ciara, això és veritat?"
[p. 14, trobada 1]

Certament em sorprenia que la visió que els nois i noies tenien de la Ciara fos tan controvertida. Per una banda, sabien que era un referent, una persona amb la qual confiar, la majoria l'havia votat i dipositava la confiança en ella per gestionar els conflictes de grup-classe que poguessin sorgir. Al mateix temps, però, mantenien una distància respecte la noia, com si no fos ben bé dels seus, com si el comportament de la Ciara no s'adigués amb el de la resta de joves. D'alguna manera, valoraven el seu talent, però la percebien diferent a ells. No la triaven com a delegada per ridiculitzar-la o fer-la sentir diferent a la resta, com de vegades passa en algunes aules. Els joves la triaven perquè valoraven la seva manera de ser i entenien que era adient per desenvolupar el rol de delegada⁸⁴. Probablement, una cosa és respectar algú pel talent que demostra, i l'altra és ser-hi amic o amiga. Que una persona tingui talent i els altres la respectin no significa necessàriament que hi tinguin amistat, que tinguin interessos similars i se sentin atrets per compartir experiències. Aquesta era potser la situació que es donava entre la Ciara i els seus companys i companyes de classe.

Li vaig preguntar què aprenia com a delegada. Tot el que em va respondre em va semblar que anava en consonància amb el que és la vivència de la ciutadania. Em parlava de l'habilitat de parlar en públic, de ser responsable envers les tasques que se li encomanaven, de ser respectuosa a l'hora de gestionar conflictes, o de recordar als companys els deures que calia fer:

⁸⁴ En una conversa informal amb la Janina –directora de l'Institut de Riudorta– em comentava que la Ciara era una persona molt ben valorada pels seus companys i companyes i precisament per això, per la seva implicació acadèmica, la triaven i alhora la respectaven com a representant de grup.

A: què creus que aprens fent de delegada?

C: parlar amb públic, responsabilitat.

A: a ser responsable, vols dir?

C: sí, jo crec que sí, perquè no qualsevol persona pot ser delegada. No qualsevol persona pot ser que estigui en Dropbox [al Dropbox hi tenen accés els delegats i delegades], saps que no es comporta bé, saps que no pot ser delegat. Has de tenir un mínim i saber parlar també amb els professors perquè depèn de quina manera els parlis et poden sortir malament, et poden interpretar malament perquè hi ha persones, per exemple, que pregunten per la nota i no saben preguntar per la nota, es sobrepassen. (...). Si hi ha algun problema a classe, normalment els delegats sempre intenten solucionar-lo: parlar amb la gent, a veure què passa que no s'arribin a extrems que no s'ha d'arribar.

[p. 24, trobada 1]

A banda de la tasca com a delegada, i a proposta de la tutora individual, que alhora era tutora de grup, la Ciara donava suport a dos companys de classe que tenien dificultats en l'aprenentatge. A la Ciara li agradava fer aquesta feina, perquè veia que ajudava a algú i que el seu ajut servia perquè altres persones milloressin en l'aprenentatge. De fet, abans que la tutora li encomanés aquesta feina de manera oficial, la Ciara ja ajudava aquests companys. Així, no feia res que abans no fes, només que llavors el seu esforç va tenir un reconeixement per part de la professora i els companys i companyes d'aula, que n'estaven al corrent.

C: ara per exemple també m'han posat amb un cas problemàtic.

A: ah sí? I com és això? Què has de fer?

C: jo sóc la seva tutora personal, és a dir, jo li ensenyo el que ha de fer a totes les classes, per exemple, ell, és un, es diu Arcadi, i és un nen una mica que és neguitós, vaja, és molt neguitós i s'asseu al meu costat; sempre té les ganes de sortir, de jugar amb qualsevol cosa i jo li atrec l'atenció perquè no ho faci, i sempre li dic on es busquen els deures, li dic els deures, els hi apunto, tinc el seu telèfon, per mandar-li fes els deures, bueno de tot.

A: i els professors t'han fet responsable, com a tutora d'aquest noi?

C: sí, ho vam decidir, no és que els professors m'hagin fet, és que jo ho vaig dir, perquè al principi ja ho feia i com que tampoc em venia de res, pues vaig dir "vale, sí" i ara sóc tutora també d'un altre nen, que possiblement marxarà, no ho sé segur, també ho volia perquè parla molt, és molt...

A: neguitós?

C: sí, neguitós, és el tipus de noi que sap coses, sap moltes coses, és intel·ligent, però la veu li fa malbé tot, perquè parla.

[p. 26, trobada 1]

7.7. Relació amb el professorat, tipus de treball i aprenentatge global

A grans trets, podríem dir que la Ciara estava satisfeta de la relació amb el professorat. Sobretot, amb la tasca que desenvolupaven els tutors individuals, els quals feien un seguiment molt acurat de cada jove, i els orientaven tant en un sentit acadèmic com personal. La Ciara se sentia ben atesa i era capaç de compartir els mals moments que vivia al centre amb la seva tutora, és a dir, aquest possible malestar que podia sentir en certes ocasions no el vivia en solitari, sinó que l'explicava, tant a la tutora individual, com a casa, a la família. És per això que sentia que amb el professorat podia ser ella mateixa i expressar els seus sentiments. No només això, sinó que en termes de grup-classe i com a delegada, sentia que l'escoltaven, que les seves opinions es tenien en compte i que fins i tot, algunes tenien plasmació real:

C: volia, al principi volia dibuixar [Figura 9] quan aixequés el dit però no m'ha quedat bé i al final he dibuixat un llibre, perquè, bueno, era una mica per dir que podem tenir vot i dir les nostres opinions i coses així; i que a mi això m'agrada molt perquè sempre que li he dit alguna cosa, alguna cosa que s'ha de canviar o alguna proposta a la Janina, sempre m'ha fet molt de cas, i bueno, a mi això també m'agrada molt que em facin cas i després vegi els canvis.

[p. 14, trobada 2]

Pel que fa al tipus de treball que el centre proposava, la Ciara destacava els projectes com a espai de treball col·laboratiu. Mentre que ella es considerava una persona que preferia el treball individual, destacava que era mitjançant els projectes que tenia l'oportunitat d'aprendre a treballar en grup i que era quelcom que agrairia perquè li permetia desenvolupar altres habilitats que de manera individual no es treballaven, com ara aprendre a cooperar o a gestionar equips.

Li vaig preguntar quina era la seva opinió sobre els aprenentatges de l'escola, quin pensava que seria el pòsit que quedaria de la seva etapa en l'educació secundària. Un dels primers elements que va destacar, per damunt dels continguts, era l'aprendre a conviure en societat, a gestionar i mediar entre conflictes. Em va semblar rellevant com a component de vivència de la ciutadania que ho destaqués, en detriment d'elements més curriculars, ja que evidenciava el treball que feia el centre en pro dels valors i la convivència i la democràcia a l'escola.

A: què creus que aprens a l'escola, què creus que recordaràs quan hagis marxat, què n'hauràs tret?

C: d'aquí?

A: sí.

C: doncs treballar en grup, aprendré a comportar-me a la societat, aprendré a part de les matèries doncs a fer que no hi hagin conflictes, a intentar resoldre'ls. (..) O en els bon dies⁸⁵, a les coses que ens expliquen i tot això una mica també reflecteix en la teva personalitat.

A: i n'has dit un altre que és el segon que m'has dit: aprendre que les persones són diferents, perquè abans, al principi de tot, quan em deies "abans era molt estricte i ara ja no ho sóc tant".

C: sí.

A: i intento...?

C: fer-me bé amb tothom.

[pp. 27-28, trobada 2]

7.8. La mare i les amigues de Romania

La tercera trobada pretenia centrar la conversa a conèixer els contextos de lleure. Per això, com a punt de partida, li vaig demanar a la Ciara que dibuixés els seus contextos de lleure i les relacions interpersonals que hi apareixien. La Ciara va dibuixar quatre imatges (Figura 10). A la primera apareixia ella mirant la televisió (a dalt a l'esquerra); a la segona, ella amb dues amigues (a dalt a la dreta); a la tercera, un llibre, com a símbol d'espai de lectura (a baix a l'esquerra); i finalment, a la quarta, ella i la seva mare, al bosc, caminant (a baix a la dreta).

⁸⁵ El *Bon Dia* és una activitat en què un docent o de vegades un alumne reflexiona sobre alguna idea o algun fet ocorregut. Té una durada d'entre deu i quinze minuts i té lloc a l'inici de la jornada. És un espai que convida a la reflexió per part dels joves. Cada curs a l'institut té un *Bon Dia* a la setmana.

Figura 10. Dibuix sobre el context de lleure



Em va sobtar que en cap de les imatges no hi aparegués ningú de l'institut, ni tan sols la Lara. Tal com em va explicar en les diverses converses, no sentia que pogués confiar en ella, no pas per desconfiança sense fonament, sinó perquè havia mostrat gelosia cap a la Ciara i havia provocat situacions de conflicte entre ella i altres companys de classe.

La Ciara em va explicar que a Romania tenia dues amigues amb qui mantenia una bona relació i amb qui compartia tot l'estiu. Quan era allà sortia molt més, feia més activitats a l'aire lliure i en companyia. Ella mateixa s'adonava de la diferència en el seu comportament i relacions d'amistat en un lloc i l'altre.

A: i aquests qui són? O sigui, on ets tu? [amb referència a la Figura 10]

C: aquí, a Romania, aquesta podria ser una amiga meva que es diu Anca, i l'altra seria una amiga meva que es diu Adina.

A: i quan us veieu? O parleu per Facebook?

C: sí, parlem per Facebook i també quan vaig allà estic tot el dia a casa seu. Sí, amb elles també, és diferent la relació que tinc amb elles que no pas amb les que tinc que podria tenir aquí, no sé per què, però és diferent.

[p. 4, trobada 3]

En aquests espais de lleure també tenia presència la relació amb la mare. Tal com ella ja m'havia dit, la mare era la seva amiga, amb ella podia compartir-ho tot, dir-li tot el que sentia o vivia. Al mateix temps sentia que era algú que mai la trairia, perquè a banda de ser la seva amiga era la seva mare. Tot i que amb les amigues de Romania no hi mantenien una relació tan pròxima com amb la mare, hi compartia sentiments i pensaments:

A: creus que en aquests espais d'amistat, amb elles i amb la mare, pots expressar el que penses, pots dir el que penses, pots ser com ets?

C: sí, sobretot amb la meua mare, perquè les amigues sí que és veritat que ja les coneixo des de fa molt, però no és el mateix que fas amb la teua mare, i jo crec que sí, perquè els hi pots dir moltes coses, poden saber com tu ets, a més, que igualment si no els hi dius també es donen compte de com tu ets.

[p. 15, trobada 3]

Tal com ja havia passat en d'altres joves, la Ciara va dibuixar alguns espais en què apareixia ella sola, mirant la televisió o llegint. Per a ella, tot i ser moments que vivia sola, seguien essent espais de lleure. I de fet, en gaudia ja que li agradava tenir aquests moments de solitud.

7.9. Vivència de la ciutadania

En el relat que acabo de fer sobre la Ciara apareixen nombrosos exemples que contribueixen a la vivència de la ciutadania: l'ajut que prestava als companys de l'escola; la seva tasca com a delegada; les reflexions quant a la seva manera de ser i la dels altres; o la seva actitud cap als comportaments adversos de companys, sense voluntat d'agredir de la mateixa manera que li feien a ella, per exemple, acceptant que era diferent i optant per obviar comportaments hostils. No veiem mostres de vivència de la ciutadania tan sols al context escolar, sinó també al context familiar: el fet que la Ciara fos conscient de la situació familiar i, per tant, de l'esforç del pare i la mare per tirar endavant la família i assegurar un futur millor per a la seva filla; o en la seva trajectòria vital: els canvis d'escola i la coneixença de persones diferents feien que ella es comportés com ho feia, més madura i més autònoma i que, alhora, reflexionés més sobre el que feia o pensava i feien o pensaven els altres.

8. Sarah

Tal com es comprovarà, en el relat de la Sarah no hi ha cap comentari de les seves impressions ja que en fer-li la devolució del relat que jo havia escrit d'ella, la Sarah va contestar les preguntes que li plantejava en forma de correu electrònic, la seva

resposta va ser molt general i no va fer anotacions concretes a cap dels apartats del mateix relat:

Hola Alba! Sento haver trigat en respondre però he estat una mica entretinguda perquè la setmana que vé marxo al Marroc i ja toca preparar-se...

Ja m'ho he acabat de llegir tot i no he trobat cap conclusió amb què no estigui d'acord. He llegit també algunes de les transcripcions i algunes fins i tot m'han costat d'entendre a mi mateixa però un cop llegeixo les conclusions que en treus ja recordo el context en què et contestava.

M'ha sorprès perquè en el moment de les trobades donava algunes opinions o punts de vista que ara ja no veig de la mateixa manera. És a dir, en un any ha canviat la manera que tinc de veure algunes coses. No t'ho he afegit perquè això, segons m'has dit, no era rellevant perquè t'interessava l'opinió que tenia en aquell moment i crec que el que tu has escrit ja la descriu exactament.

[27 de juny de 2016, correu electrònic de la Sarah en fer-me la devolució del relat que jo havia escrit d'ella]

Després de rebre aquest correu electrònic, vaig demanar-li si podia concretar quins aspectes veia de manera diferent respecte el moment en què vam parlar, perquè vaig entendre que no m'havia expressat prou bé en el primer correu electrònic, ja que ella comentava que no em deia res de la seva perspectiva actual perquè entenia que no era del meu interès. Però la Sarah no va respondre aquell segon missatge electrònic que li vaig enviar.

8.1. La petita de la família

La Sarah va ser amb qui vaig començar més tard les converses, a finals de novembre de 2014. En aquell moment tenia quinze anys i cursava 4rt d'ESO al poble on vivia des que havia arribat de Marroc, amb cinc anys. Era la petita de tres germans, un noi i una noia, tots dos més grans. Vivia en una casa just a la sortida del poble amb el pare, la mare i el germà, ja feia uns anys, tot i que prèviament havien viscut més a prop del nucli urbà a una casa més petita. La germana s'havia casat, vivia i treballava al mateix poble i ja no residia a la llar familiar.

La Sarah era una noia tímida, però amb ganes de participar. La seva timidesa va anar minvant a mesura que vam anar-nos trobant. En la primera trobada, en què li vaig demanar que portés imatges que representessin llocs o persones amb qui sentia que podia ser ella mateixa o expressar la seva opinió, hi havia dos tipus d'imatges, totes de persones. D'una banda, imatges de la família, del pare, de la mare, del germà, de la

germana; i de l'altra, de les amigues, de totes les noies que ella considerava amigues seves. Algunes ja no vivien al poble perquè havien emigrat arran de la crisi, i d'altres eren la colla d'amigues d'aquell moment (vegeu apartat 8.8 del capítol).

A continuació explico les relacions que la jove mantenia amb cada membre de la família i la rellevància que tenien per a ella. Per a la Sarah, la seva mare era qui era present i l'escoltava en la seva vida quotidiana, qui estava al corrent dels problemes o conflictes que podien sorgir a l'escola i qui l'ajudava a veure'n les solucions.

A⁸⁶: per què la teva mare?

S: perquè no sé, els amics estan més que res, les coses que no els hi puc explicar als pares els hi explico als amics, i la meva mare és la que està al dia a dia, que si algun dia no estic bé és la que m'anima i tot, i no ho sé, li troba solució a tots els meus problemes i tal.

A: i amb ella és amb la que comparteixes les coses que t'amoïnen?

S: sí, el que passa dia a dia.

A: bueno, hi ha coses que potser no li expliques? Coses més de nois, potser ho expliques als amics o les amigues?

S: sí, algun problema amb algun professor, amb algun amic o així, li haig d'explicar a ella, sempre li troba alguna solució, sempre no sé.

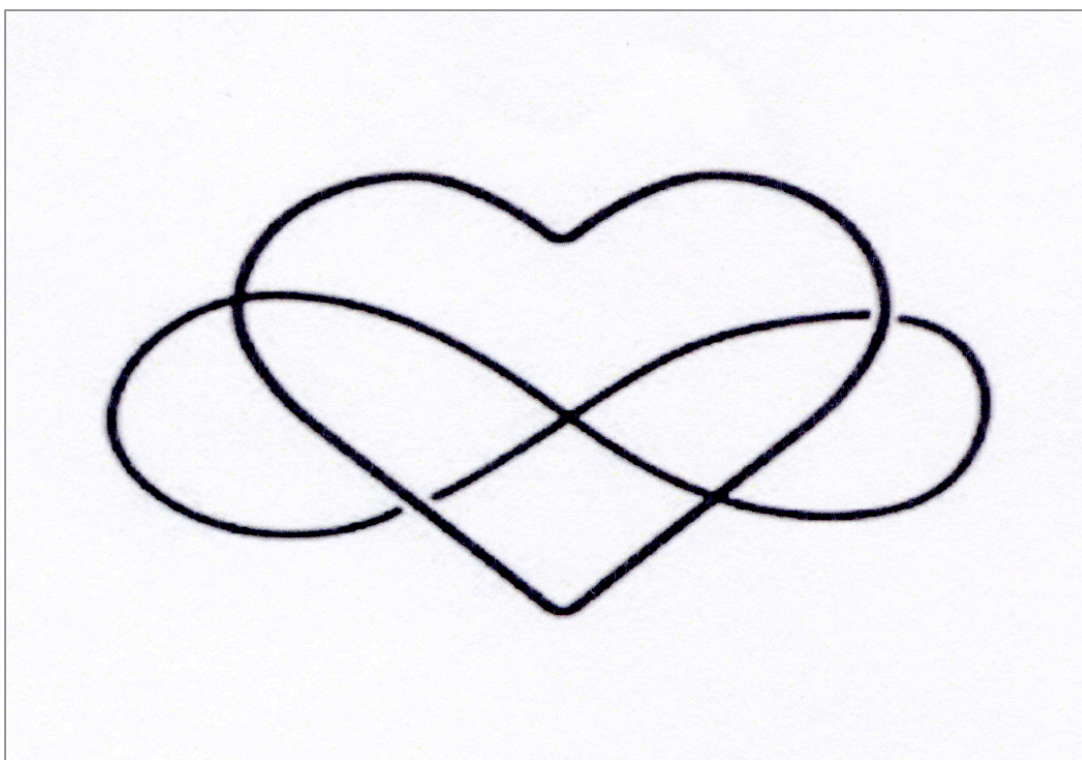
[p. 7, trobada 1]

En una de les trobades, les joves havien de portar imatges que representessin cada membre de la família. La Sarah, per identificar la seva mare va portar la imatge d'un cor i damunt un signe d'infinít (Figura 11)⁸⁷. Per a ella, tal com va dir, la seva mare representava l'amor incondicional, pel fet que sempre era present a la seva vida, perquè sabien que es tenien i s'estimaven l'una a l'altra.

⁸⁶ A significa *Alba* (la investigadora) i S, *Sarah* (la jove participant a la recerca) per a totes les converses que consten a l'apartat 8 d'aquest capítol.

⁸⁷ Totes les imatges que consten al relat de la Sarah (exceptuant els dibuixos) no són les imatges originals, sinó que són imatges que ella va descarregar-se de la xarxa i enganxar en un document. Va dur-les impreses en un únic document.

Figura 11. Imatge de cor infinit. Representació gràfica de l'amor cap a la mare



S: bueno, jo he fet com diferents grups, primer els de la meva família, més germans i pares, la meva mare també és com lo que has posat tu, el cor i com un infinit, no sé perquè no sabia què posar a la meva mare i és com, no ho sé, sempre hi és i sempre me l'estimaré i bueno.

[p. 5, trobada 4]

Amb el pare també hi tenia una relació molt pròxima. Per a ella, representava qui portava el pes de la família. De fet, és qui treballava i per això el va representar amb la imatge d'una formiga, perquè era qui mantenia la família en el sentit econòmic (Figura 12), mentre que la mare tenia cura de la llar. El pare de la Sarah havia emigrat molt temps abans que ells, feia vint-i-quatre anys que vivia a Espanya, mentre que ells –la mare, els germans i ella mateixa– en feia deu que havien arribat. Durant un temps, la Sarah havia viscut a Marroc amb els seus germans i la mare, fins que van arribar al poble on residien llavors, i la família es va reunir amb el pare. Malgrat el temps que la jove havia viscut sense el pare, no guardava cap record d'aquells anys, és a dir, no recordava com era la vida sense el pare. Per a la Sarah, el seu pare, desenvolupava un rol semblant al de la mare, l'aconsellava, però potser en aspectes menys íntims, com els estudis.

Figura 12. Imatge de formiga carregada. Representació gràfica del pare



S: bueno, el meu pare és una mica com la meva mare, però el meu pare sempre m'ha ajudat més en els estudis. Algun problema en els estudis o així, sempre l'he trobat, però no li puc explicar tantes coses més íntimes com a la meva mare i als meus germans i, bueno, sempre que l'he necessitat també l'he tingut, de tots, més que res.

[p. 13, trobada 1]

Pel que fa als germans, em va explicar que amb cada un, si bé hi havia una relació d'amistat, en cada cas la confiança era diferent, sobretot, perquè un era noi i l'altra era noia.

A: i la teva germana és igual que el teu germà o van amb pack?

S: no, no, són diferents, la meva germana seria com una altra amiga, els dos serien com amics, però a la meva germana li puc explicar tot el que em passa, és com si fos la mateixa que jo; el meu germà doncs, no és, és com la meva mare i el meu pare que hi han coses que potser no li puc explicar, però la meva germana és, jo sé que el que m'està passant algun dia li va passar a ella o que m'entendrà amb tot, és com una altra amiga.

[p. 8, trobada 1]

La Sarah també mencionava altres persones com a importants per a ella. D'una banda, l'avi, que l'ajudava, com el pare, amb aspectes menys íntims com els estudis, però des d'una visió diferent a la del pare.

A: i l'avi?

S: l'avi és com l'altra costat de la moneda, hi ha el meu pare que és més seriós i el meu avi doncs que sempre que veu que tinc algun problema li treu la part així més d'humor.

A: ell treu ferro a l'asunto, que es diu?

S: sí, sí, sí.

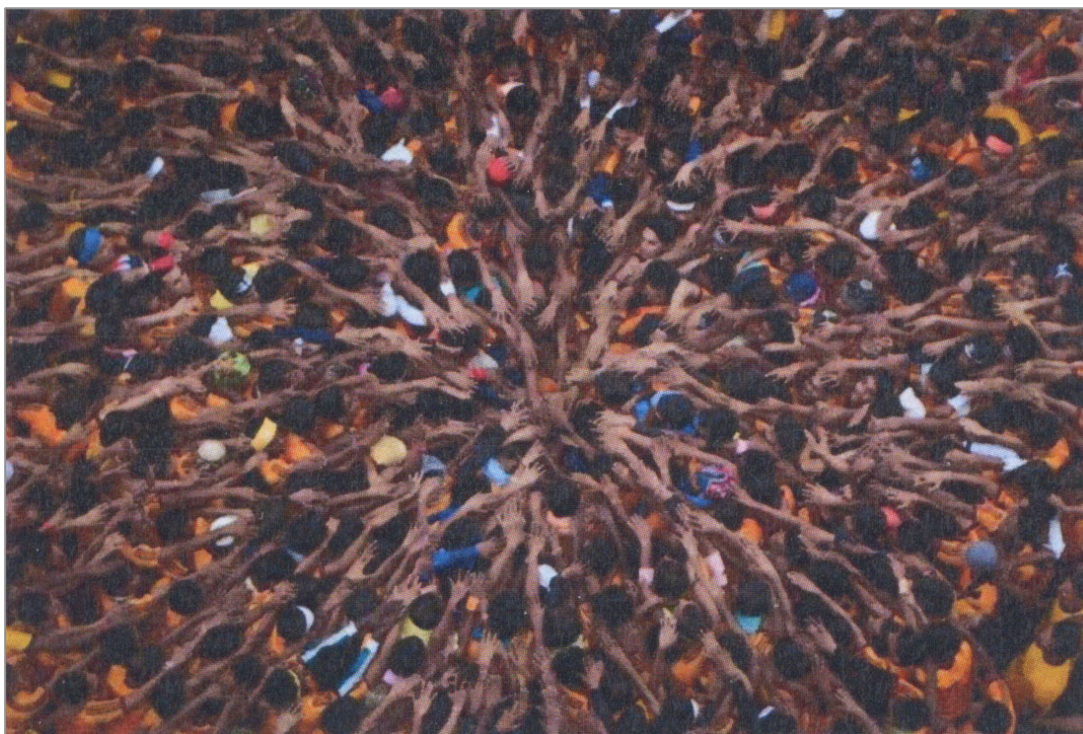
[p. 14, trobada 1]

D'altra banda, per a la Sarah, els cosins i tiets també tenien rellevància a la seva vida, però més que com a individus, com a col·lectiu. En la trobada centrada en la família, les imatges que els representaven eren un àpat en família (Figura 13) i una pinya castellera (Figura 14), com a símbols d'unitat entre tots ells. Des del seu punt de vista, la família estava unida, sobretot la de la banda materna, i s'ajudaven els uns als altres, sabien que es tenien mútuament, tant en els bons com en els mals moments. El fet que uns quants visquessin a prop del poble on vivien ells permetia que es poguessin visitar els caps de setmana i que aquests àpats fossin força habituals en la vida de la jove, cosa que valorava de manera molt positiva.

Figura 13. Imatge d'àpat en família. Representació gràfica dels cosins



Figura 14. Imatge de pinya castellera. Representació gràfica dels tiets



8.2. La família i els estudis

Quan vaig conèixer la Sarah era a l'últim curs d'ESO, amb la qual cosa, durant aquell any havia de decidir què fer de cara els propers cursos. No tenia del tot clar quin batxillerat volia fer: era possible que l'econòmic, però el que tenia clar era que volia fer batxillerat. En el seu cas, la família li donava suport perquè seguís estudiant i, de fet, veient les bones notes que treia, ni ella, ni el pare ni la mare, no es plantejaven que triés una opció que no fos el batxillerat. Els germans havien optat per estudiar cicles formatius de grau mig i treballaven d'allò que havien estudiat, però el cas d'ella era diferent: haver arribat de petita a Catalunya li havia donat un avantatge respecte l'aprenentatge de la llengua i l'adaptació a l'entorn d'estudi.

A: que en algun moment dubtaves de si fer batxillerat o no?

S: no, bueno, això no, perquè la meua família mai m'han dit d'anar a fer un cicle. La meua germana va entrar a fer un cicle perquè no feia gaire que estava aquí però jo ja des de, o sigui, nosaltres sempre tenim a la nostra família, sempre hem parlat, després de l'ESO quin batxillerat vols fer, ja no és si vols fer batxillerat o...

A: vale, o sigui, amb tu ha sigut així?

S: sí, per defecte ja.

[p. 19, trobada 5]

Tenint en compte l'entorn de crisi en què es vivia a Catalunya i a Espanya, i els alts índexs d'atur, els pares pensaven que estudiar era l'única alternativa que tenia la seva filla per poder optar a treballar més endavant, i potser, amb unes millors condicions. A més, però, la família donava la responsabilitat d'escollir els estudis a la filla, argumentant que era ella qui decidia i hauria d'assumir la responsabilitat d'haver deixat els estudis, si és que així ho volia fer. Aquesta manera d'enfocar el futur per part de la família feia que la Sarah fos conscient de la responsabilitat que tenia, ja que l'elecció estava, en bona part, a les seves mans. Alhora, la Sarah sabia que podia comptar amb la possibilitat de discutir i parlar amb la família sobre tot allò que la preocupés.

A: què et diuen sobre els estudis, que estudiïs que no, que tant és, que no t'esforcis?
S: sí, no, no, els estudis, sí. Sí, que bueno, que en un futur l'únic que trobaré són els estudis perquè si ara mateix em deixo portar per, o sigui, per males influències o així ja m'ho trobaré jo mateixa en un futur i que l'únic que m'anirà bé ara és estudiar, total és l'únic que puc fer.

[p. 24, trobada 4]

8.3. La importància de la família i els amics

Per a la Sarah, la família era un espai on aprenia valors com el respecte, la consciència sobre una mateixa i les accions empreses i, alhora, aprenia a compartir o a relacionar-se. De la família aprenia tant des de les accions com des de les converses sobre fets ocorreguts o possibles situacions. La família representava un element clau de benestar, tot i que no l'únic, i era l'espai des del qual rebia consells sobre com actuar o què fer davant de qualsevol situació. Al mateix temps, sentia que gaudia de la llibertat i la responsabilitat per escollir allò que ella considerés més encertat.

A: i de quan dius de "valors", per exemple, amb què penses? Respecte, compartir o...?

S: sí, respecte, no sé, ser una persona social, no sé, sempre m'han dit que en lloc de ser amiga de pocs, relacionar-te bé amb tots i...

A: val, o sigui, obrir-te al món, relacionar-te, voler conèixer gent nova, aprendre?

S: sí.

A: això t'ho diuen a casa?

S: sí, sempre.

A: i si, per exemple, jo què sé, ells pensen que has fet alguna cosa malament o, potser no passa mai...?

S: bueno, algun error sempre hi haurà.

A: però ells et dirien: "això no ho hauries de fer així"?

S: sí, sempre donen consells però diuen que ja a aquesta edat suposo que ja n'hauria de saber, o sigui, ja me sé controlar jo mateixa, però sempre donen consells i tal.

A: més el pare i la mare o els teus germans també hi són?

S: ah, no, la meua mare.

[p. 19, trobada 4]

La família, però, no era l'únic element clau de benestar. La Sarah em va explicar que per a ella, família i amics, eren com dues cares oposades de la mateixa moneda. La primera era la que la protegia, era l'espai on se sentia segura i aïllada de qualsevol perill, era amb qui podia parlar de tot, sobretot d'aquells conflictes que tenien lloc en els cercles d'amistat. La segona era el seu espai de llibertat, de lleure, d'experimentar noves aventures en companyia i era, alhora, on podia expressar queixes sobre la família. Era per això que necessitava ambdós espais, perquè cada un li aportava quelcom diferent. Segons ella, no hi havia l'un sense l'altre i per això no volia renunciar a cap d'ells.

A: què diries que és per tu la família? Què representa per a tu la família? (...)

S: La família són com em tenen més protegida i els amics doncs seria més lo que has dit tu, més enfora, a l'hora d'esbargir-me i tal, però a casa doncs per estar protegida i tal, no sé, la família són com la protecció, sempre em cuiden i tal.

A: sempre saps que els tens?

S: sí.

[p. 25, trobada 4]

A: jo et vaig dir: "què és el més important?", i em vas dir: "la família i els amics i això de triar els estudis", però per què la família i per què els amics?, per què són importants per a tu, per què la família i per què els amics?

S: jo crec que és essencial, si no tens la família i no tens els amics molta vida no crec que tinguis. (...) La família, com que són més grans, són els que donen consells i em porten, me guien, però els amics doncs són per compartir altres coses, no sé, són dos mons diferents.

[p. 26, trobada 4]

Amb referència a què li aportava la colla, va reiterar que eren com una segona família però que li donaven un altre punt de vista, una altra manera de veure i percebre allò que vivia o que passava al seu entorn. Família i amistats li aportaven dues visions diferents sobre la vida, no pas oposades, sinó complementàries:

A: amb el grup, per exemple, què diries que t'aporta, què hi aprens?

S: doncs tot això en general, tot això englobat, no ho sé, de tot, amb les amigues doncs aprenc, potser, aprenc de tot, no ho sé, és que les amigues, no sé, són com la meua família però amb elles potser em miro les coses des d'un altre punt de vista.

A: quin altre punt de vista?

S: no ho sé, més potser més és que no ho sé.

A: quin és el punt de vista de què parteixes, el de la família, diguéssim?

S: sí.

A: i quin és aquest punt de vista?

S: més tancat, més com, per seguir amb la moral, no sé més educatiu potser, però amb elles és com més obert.

[p. 19, trobada 3]

8.4. El paper de la religió a la vida familiar

En diverses converses vam parlar sobre la religió, què representava per a ella i si la seguia o no. En una de les trobades li vaig demanar si era creient o si creia en quelcom. Ella de seguida em va dir que sí, sense dubtar, i em va dir com es definia: era musulmana. La manera de definir-se des del punt de vista religiós també era part de la seva identitat, de la seva manera de ser. En converses posteriors, vam parlar del fet de dur el mocador o no dur-lo. La Sarah no portava el mocador. De fet, tal com ella em va avançar, un cop te'l poses, ja no te'l pots treure, perquè seria malvist. Ella havia pensat en què implicava posar-se'l i de moment no se sentia preparada per fer aquest pas; pensava que, en tot cas, ho faria més endavant, potser quan es casés, però sempre que fos per decisió pròpia, no pas per imposició del marit. Arran d'aquesta conversa, em va explicar que la família, sobretot, el pare, havia triat el poble on vivien perquè la comunitat musulmana era força minoritària, de manera que la pressió que les filles i el fill podien rebre era menor que no pas en un altre poble, on hi havia un grup més nombrós de musulmans. Tant per al pare com per a la mare era important que ni ells ni els fills es sentissin pressionats per la comunitat a fer accions concretes. Prioritzaven la llibertat. Això em va semblar que evidenciava un alt grau d'obertura cultural, també vers la societat d'acollida. La Sarah agraiïa poder gaudir d'aquesta llibertat i comentava que no sabia què faria si sentís la pressió de la comunitat per haver de comportar-se d'una manera determinada. Entenia que sovint aquesta pressió per seguir la norma era una manera de refermar la pròpia identitat i diferència respecte la comunitat d'acollida, un desig per expressar els costums i tradicions propis. Així ho vaig anotar al diari de camp d'aquella trobada:

M'ha dit que el seu pare preferia viure aquí i no al [poble del costat] que hi havia molta comunitat musulmana perquè preferia passar més desapercbut i tenir més llibertat, d'alguna manera. Aquesta idea m'ha sorprès, d'entrada, no m'ho esperava, però en canvi, llavors he entès per què la Sarah tenia més llibertat, potser, o per què no portava mocador, entre d'altres. M'ha dit que el seu pare tenia la impressió que si hi visquessin potser estarien més pressionats per l'entorn, per seguir de manera més rigorosa alguns costums, i que en canvi, al [poble on viuen], pel fet de ser pocs

musulmans, els donava més llibertat (...). Li he demanat si per exemple el fet que tothom faci una cosa, com ara que totes les dones portin mocador, fa que tu et vegis obligat a dur-lo. Ella m'ha dit que sí, que potser si visquessin al [poble veí], com que la majoria de noies i dones el porten, potser ella també es veuria obligada a dur-lo. En canvi, aquí, no té aquesta pressió. De fet, ella m'ha dit molt clar que, en el seu cas, ella tria si se'l vol posar o no. Li he demanat, si et cases, llavors ja sí que te l'has de posar? Ella m'ha dit que no i m'ha posat l'exemple de la seva germana. Ella diu que encara no se sent preparada, sobretot perquè si decideixes posar-te el mocador, ja no hi ha marxa enrere, bé, podries treure-te'l però no seria ben vist. I que de moment se sent còmode així. També li he demanat si creia que algunes noies que aquí duïen mocador, potser a Tetuan o a Marroc no el durien, com si fos un símbol d'identitat que volguessin mostrar per no perdre la identitat al país d'acollida, com una manera de conservar els trets culturals i religiosos al país d'acollida. Ella m'ha dit que sí, que podia ser. Quan m'explicava la visió del seu pare, ha fet un comentari molt clar, ara no recordo l'expressió exacta però ha dit alguna cosa com, no li agrada mesclar-se amb o estar tancat amb tants musulmans, d'alguna manera, el que em volia dir és que en haver-hi un grup més nombrós, la gent musulmana es tancava i recloïa cap als seus iguals i que això generava aquesta manca de llibertat, i que el seu pare preferia tenir més llibertat i no estar tan a prop de la comunitat musulmana. Amb això he entès per què elles tenien també la llibertat que tenien. Perquè era una família més oberta.

[Trobada 6 amb la Sarah. Diari de camp, 18 de juny de 2015]

La Sarah llegia l'Alcorà i es dedicava a estudiar-lo un cop per setmana, més o menys regularment, no pas perquè la família li hagués imposat sinó perquè ella sentia que volia seguir la tradició familiar i conèixer millor el seu origen. Per a ella, la vida al poble, amb la comunitat majoritàriament d'origen català, era perfectament compatible amb la seva tradició familiar, de la mateixa manera que la quotidianitat amb les amigues i el temps de lleure convivia amb els costums familiars. La Sarah no volia renunciar a res, ni a incorporar elements de la cultura d'acollida, ni a preservar la cultura d'origen. Aquesta era la seva manera de refermar la seva manera de ser i el seu sentir cap a la seva pròpia persona.

A: vale, diries que ets creient? Que creus en alguna cosa?

S: sí, sóc musulmana.

A: i creus i practiques o...?

S: sí, bueno, no estrictament, però faig el Ramadà i, o sigui, els meus pares no m'han obligat mai a seguir cap religió, però per respecte i jo mateixa com que ja m'he criat en aquest ambient i els meus avis també des de sempre hem estat així, i com que ja t'he dit que la família sempre estem junts i tal, no m'apartaré jo sola de la família.

A: i a més això et serveix? Què t'aporta?

S: a part d'aprendre una cultura nova, o sigui, perquè jo visc a Espanya però ser musulmana és com una oportunitat de viure a Espanya i a sobre ser musulmana.

A: és com dues cultures que conviuen?

S: sí.

A: adquirir-ne una o aprendre'n una de nova sense renunciar a la d'origen?

S: sí.

[p. 27, trobada 4]

Vam parlar de manera concreta de què aprenia a través de la religió. Des de la seva visió, tot i que no era així com li havien explicat el pare i la mare –que també col·laboraven en el seu aprenentatge–, el que una feia en aquesta vida tenia conseqüències en una vida posterior, de manera que era important ser bona persona i actuar amb honestat. Llegir l'Alcorà, en general, li servia per reflexionar sobre la vida, sobre les accions que fem i sobre les seves pròpies decisions. Per a ella, fer aquest exercici de lectura l'ajudava a pensar, cosa que trobava que mancava en alguns joves d'avui dia. La Sarah entenia les accions de pensar i reflexionar com a eines per a un mateix i per a la vida en comunitat.

A: i a través de la fe, d'aquesta fe, què diries que aprens?

S: moltes coses, no ho sé, que després de la mort, potser, no ho sé, és com potser viure condicionada, com potser és com veure's, veure que hi ha una conseqüència després de la vida i que depèn de com et comportis tu en aquesta vida doncs darrere d'això hi haurà unes conseqüències. Els meus pares no m'ho han explicat així, però no ho sé, a l'anar llegint l'Alcorà i tal doncs sí que veig que potser depèn de les accions que facis durant la vida, després de la mort doncs tindrà, no sé, hi ha com una segona vida.

A: com una segona oportunitat, com si hi hagués una segona vida?

S: sí, però no serà una altra vida, serà conseqüència d'aquesta.

A: vale, i quan per exemple, tu et proposes "avui llegiré cinc pàgines"?

S: no, sobretot al Ramadà és més quan més m'hi dedico i ara doncs els caps de setmana o divendres, sobretot.

[p. 27, trobada 4]

Parlant de manera concreta del Ramadà, li vaig demanar quin sentit tenia per a ella: la Sarah entenia que el fet de no menjar durant hores servia per empatitzar amb aquells que no tenen res per menjar i reconeixia que li agradava perquè era una festa tradicional que agrupava la família quan era hora de menjar, en haver-se post el sol.

A: però tu ho values en aquest sentit, com una cosa d'esforç?

S: sí, bueno més que res és empatia, és per posar-nos en el lloc de la gent que està passant gana i si ho pensem, bueno, perquè després al vespre és menjar tot allò que hauries menjat en un dia o més i és una manera també de... Llavors ja no estem en el lloc d'aquells que passen gana perquè és com tornar a recuperar allò que no has menjat, però tot i així és, no sé, és empatia.

[p. 36, trobada 1]

8.5. Maneres d'aprendre a aprendre i a decidir

La Sarah va començar els estudis d'educació primària a Catalunya quan tenia quatre anys, a punt de fer-ne cinc. Ella considerava que aquest fet va ser un avantatge respecte els seus germans, que eren força més grans que ella, ja que es portaven set i vuit anys de diferència, respectivament. Començar de ben petita li va permetre aprendre la llengua d'acollida fàcilment. La Sarah tenia un record bonic de l'inici a l'escola, tot i haver començat uns dies més tard que la resta, i m'explicava que va ser amiga de les mateixes nenes fins a 2n d'ESO, en què hi va haver canvis d'amistats (vegeu apartat 8.8 del capítol).

A: te'n recordes d'alguna cosa concreta, amb els amics, amb algun nen o alguna nena?

S: sí, me'n recordo d'un nen. El primer noi que vaig veure que el mateix any va marxar del cole.

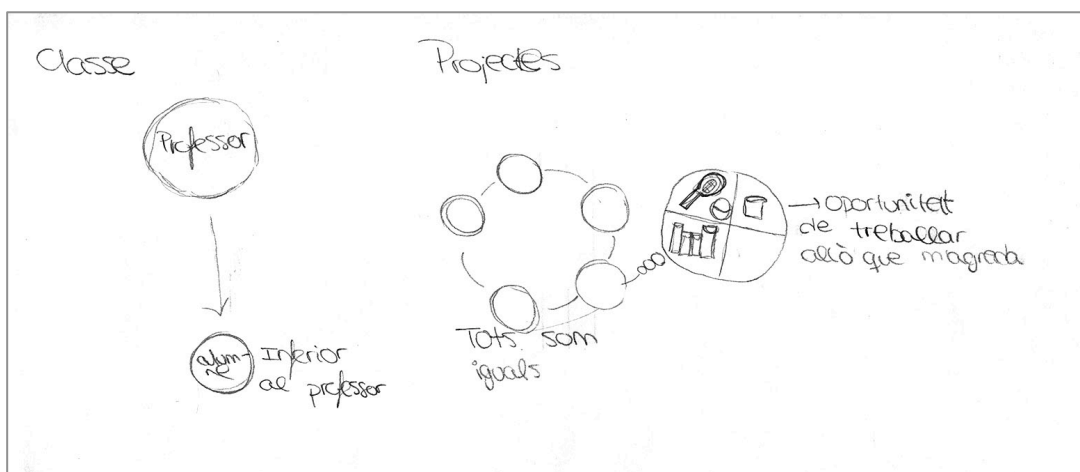
A: i te'n recordes d'ell?

S: i les nenes que després tota la vida he estat amb elles.

[p. 2, trobada 5]

En la segona trobada, totes dues vam dibuixar com ens sentíem a l'escola, ella en l'actualitat, i jo quan tenia la seva mateixa edat. El dibuix de la Sarah era molt esquemàtic (Figura 15), però es comprenia molt bé. Va dibuixar dues situacions que, a parer seu, eren força diferents: la classe, entesa com l'espai de classe magistral, i els projectes. A la classe ella sentia que hi havia una jerarquia entre professor i alumnat, això comportava que ella se sentís inferior al professor, o que en general els estudiants, estiguessin, segons ella, en una posició d'inferioritat respecte els professors; en canvi, en el cas dels projectes era totalment el contrari. Per a ella, els projectes representaven l'oportunitat de treballar en igualtat de condicions, ja que tots els joves tenien les mateixes oportunitats d'aprendre i hi havia equitat, no tan sols entre l'alumnat sinó amb el professorat que assumia el rol de guia o acompanyant en el procés d'aprenentatge. Però, a més, els projectes, respecte la classe magistral, incorporaven tres elements diferents: hi havia més oportunitats per opinar, debatre, discutir i preguntar; fomentaven l'ajut entre companys; i facilitaven que els joves se sentissin còmodes duent a terme les tasques, perquè des de les seves diferències podien encaixar al grup encarregant-se d'allò que millor se'n sortien o que més els agradava, ja que es treballaven totes les matèries de manera transversal unides per un tema.

Figura 15. Dibuix sobre el context escolar



A: i totes dues t'agraden per igual?

S: bueno, amb grup prefereixo, prefereixo més treballar en grup.

A: i en aquest cas perquè t'agrada menys, perquè és treball individual o...?

S: no sé.

A: perquè podeu opinar menys?

S: sí també, i és això, quan treballem amb grup sempre si no et surt alguna cosa hi ha haurà el teu company que segur que la sap.

A: val, i quan dius "tots som iguals" tu creus que tothom ho sent així a projectes?

S: sí, bueno, n'hem estat parlant sempre i no és que tots siguem iguals, al revés, tots som diferents però a projectes, o sigui, és això, és lo que t'he dit que tothom fa lo que li fa sentir-se bé.

[pp. 3-4, trobada 2]

Un element que explicava el caràcter democràtic de l'escola i que al mateix temps era percebut per l'alumnat era com es prenen decisions al centre. La Sarah em va explicar que per Carnestoltes, com que no es posaven d'acord sobre què disfressar-se, perquè tothom volia opcions diferents, van decidir anar d'oficis, així cadascú podria disfressar-se del que més li agradés. Em va semblar un bon exemple, tot i ser una decisió de tipus lúdic i no curricular, que mostrava com des de l'escola es treballava pel consens i perquè tothom es sentís còmode amb les decisions preses.

Aquest no era l'únic exemple que la Sarah va donar respecte la capacitat i possibilitat que els joves tenien per incidir en les decisions que es prenen al centre. Li vaig demanar obertament si ella considerava que els estudiants, a banda d'opinar, també podien decidir. Em va dir que sí, i que l'òrgan més representatiu d'això era el Consell d'alumnes, ja que era allà on els representants dels alumnes, delegats i no delegats, decidien sobre aspectes que els afectaven, havent recollit, prèviament, les opinions de totes les persones que configuraven cada grup-classe:

8.6. Implicació al centre

La Sarah reconeixia que l'institut plantejava l'educació de manera força diferent a altres centres de secundària. Pensava que no només hi aprenien continguts sinó també valors com el respecte cap als altres, la presa de decisions per consens o la cooperació en comptes de la competició.

Una de les millores que el professorat demanava a la Sarah era una major implicació o participació a l'escola. Ella considerava que s'esforçava a participar, però admetia que era un dels aspectes que havia de millorar, arran de la seva timidesa. La Sarah era una noia a qui no li agradava destacar, que preferia estar en l'anonimat i això dificultava que volgués participar de manera més activa. Amb tot, a 3r d'ESO va participar en un grup de servei⁸⁸ centrat a fer companyia als avis del casal i a 4t d'ESO va fer suport de lectura en anglès a infants de l'escola d'educació primària pròxima a l'institut.

La Sarah comprenia i compartia el sentit dels grups de servei que l'institut promovia. En canvi, era crítica amb altres iniciatives que s'endegaven des del centre, com ara els tallers. Els tallers es feien un cop a la setmana durant dues hores i eren activitats majoritàriament de caire artístic. Els alumnes podien triar-ne un cada trimestre en funció de les seves preferències. Des del seu punt de vista, hauria estat millor destinar aquestes hores a ampliació o reforç dels continguts de les matèries, per exemple, treballant exercicis que costaven de comprendre.

S: sí, però trobo que tallers, bueno, ara ho estàvem parlant amb una noia que està fent 4t i fer tallers trobo que dues hores a les setmana es podrien aprofitar, no ho sé, fent alguna altra cosa.

A: com què? Vols dir que és una pèrdua de temps, això?

S: sí.

A: vale, perquè aquestes dues hores de tallers s'inverteixen anant a l'escola explicant contes als nens?

S: o qualsevol altre taller, bueno, aquest encara podria ser, perquè es fa en anglès i aprens alguna cosa, però hi ha uns altres com de pintar o de pintar contes o... que trobo que són una pèrdua de temps.

[p. 7, trobada 2]

⁸⁸ Participar en un grup de servei –l'activitat s'emmarca dins la metodologia de l'aprenentatge servei– era una activitat curricular obligatòria per a tots els joves del centre. És a dir, tots els joves havien d'haver participat en algun grup de servei en el transcurs dels quatre cursos de l'ESO. Era una activitat que l'institut promovia per fomentar el voluntariat entre els joves, tot i ser considerada dins el currículum una activitat obligatòria.

Tal com mostra la conversa, la Sarah era capaç de ser crítica amb algunes de les propostes de l'institut. En canvi, aquesta queixa no s'acabava materialitzant en una sol·licitud formal a la direcció de l'escola o en una petició a traslladar a la persona delegada del grup-classe, ja que tot i queixar-se'n li semblava impossible canviar-ho perquè entenia que era part del projecte educatiu de l'institut.

El fet que participés poc o menys que d'altres companys ho justificava per la seva prioritat cap a l'estudi més que en altres tasques extracurriculars. Li vaig demanar per què no s'havia presentat com a representant de la seva classe al Consell d'alumnes: ella considerava que per presentar-se com a candidata hauria de tenir ganes de dur a terme la feina que representava el càrrec, i aquest no era el seu cas. Pensava que era una tasca amb responsabilitat i que requeria dedicar-hi temps si es volia fer adequadament. La seva decisió havia estat no presentar-s'hi per donar prioritat als estudis i la possibilitat que algú motivat per assumir la posició s'hi presentés. Certament, no tothom havia de participar en tot, i em semblava honest i responsable reflexionar sobre la implicació que demanava la posició de representant de l'alumnat.

A: i a l'escola, a part, de fer el voluntariat a través dels grups de servei, tens algun altre rol? Estàs en alguna comissió?

S: no, fa poc vam triar els participants del Consell d'alumnes i no, no m'hi vaig presentar.

A: no? Per què no?

S: no ho sé, no ho sé, la veritat, n'hauria de tenir moltes ganes i no.

A: tu creus que n'hauries de tenir moltes ganes?

S: sí, per ser un representant de la classe i de l'institut n'has de tenir ganes i dedicar-hi molt de temps i no.

A: vas preferir dedicar temps a una altra cosa?

S: sí.

A: als estudis potser?

S: sí.

[pp. 25-26, trobada 1]

Un segon element que condicionava la seva baixa participació era la por a opinar, la por a participar, tot i que a mesura que passava el temps, l'anava perdent perquè s'adonava que participant aprenia: no tan sols sobre el contingut sobre el qual s'estava discutint, sinó, a més, i sobretot, que no calia tenir por a opinar ni a equivocar-se perquè era quelcom que tothom feia. És per això que intentava participar més, pensant que si ho feia, seria un aprenentatge, no pas un error o un fracàs.

A: i, per exemple, em pots posar un exemple de coses que diguis: "això ho he fet, he participat aquí i no ho havia fet mai"?

S: no ho sé, intento participar en tot allò perquè a vegades tinc por a si demanen algun voluntari o fan alguna pregunta tinc por a respondre, per por a, no sé, dir-ho malament o equivocar-me i ara no doncs intento dir la meva sempre.

[p. 20, trobada 2]

Malgrat les mancances que la mateixa Sarah reconeixia sobre la participació, la responsabilitat que demostrava cap als estudis i la consciència sobre ella mateixa i l'entorn escolar feien que el professorat l'hagués guardonat situant-la a color blau⁸⁹. En una de les converses, li vaig preguntar de quin color era. Ella va afegir un matís. Em va dir que el professorat els deia que no *eren* sinó que *estaven* a un cert color, amb la voluntat de fer-los adonar que el verb *estar* denotava transitorietat, mentre que el *ser* perennitat, i per tant, *eren* ells, a través el seu comportament, que podien canviar de color. Jo vaig posar en qüestió l'aprenentatge dels colors, li vaig preguntar si realment considerava que era útil i ella em va dir que sí, que li semblava una manera de posar-se a prova i de millorar.

A: i això dels colors, que cadascú tingui un color, tu creus que us serveix per aprendre també, encara que en alguns moments puguis arribar a estar a groc si et portes malament.

S: sí, és una manera de també posar-te com un repte, si estàs a groc doncs pujar. Inclús jo de vegades que si me posen a blau doncs els hi dic que em baixin a verd com per posar-me un repte per millorar allò que, no ho sé, per exemple, lo que et vaig dir de la participació, que els hi poso com, o sigui em poso un repte a mi mateixa i que si no el compleixo no pujo de color.

A: o sigui que tu els hi has demanat de vegades que et baixin.

S: sí.

[p. 19, trobada 2]

Una de les tasques amb les quals la Sarah s'implicava era en la gestió dels grups de treball quan treballaven per projectes. Sovint era ella qui era la cap de grup i qui gestionava l'equip. Normalment aquesta era una tasca que assignava el professorat, però en el seu cas, sovint, els membres del grup li demanaven que fos ella qui l'assumís. Reconeixia que li agradava, tenia habilitat per fer-la i es trobava còmoda desenvolupant-la. Considerava que potser els professors l'escollien a ella perquè tenia bona relació amb tothom al centre i, per tant, el seu caràcter i manera de fer

⁸⁹ El centre va establir una gradació de colors per determinar el grau de responsabilitat i confiança que l'alumnat mereixia. En iniciar el curs tots els estudiants estaven a verd (estat correcte) i podien ascendir o descendir segons el grau de responsabilitat i confiança que mostraven cap als aspectes curriculars, però també de relació amb l'entorn, els companys i el professorat. Per damunt de verd, hi havia blau (estat excel·lent). Per sota de verd, hi havia groc i taronja, estats en què els alumnes perdien llibertats i responsabilitats. La mesura dels colors era molt controvertida, també pel professorat, ja que alguns s'hi mostraven a favor però també d'altres en contra. Arran de la recerca *Demoskole*, aquesta mesura de control es va posar en discussió de nou per plantejar altres alternatives no conductistes.

contribuïen a la materialització dels projectes, juntament amb la col·laboració de tot el grup.

A: però, per què creus que et tria?

S: més que res perquè, o sigui, em funciona això d'organitzar el grup i tal i, no ho sé, potser perquè en els grups solen posar gent amb més o menys dificultats, i els caps són els que indiquen les activitats que ha de fer cadascú, i jo sóc perquè els grups que em toquen sempre són amb gent d'aquí el cole i tal i els conec i sé les dificultats que tenen i tal i els hi puc donar, no sé, em porto bé amb tothom.

A: vale, o sigui tens bona relació amb tothom?

S: sí.

A: i per això, ets com l'equilibradora del grup?

S: sí, sí.

[pp. 39-40, trobada 1]

La Sarah també donava suport a joves que necessitaven ajuda amb algunes matèries. En el moment de les converses, la Sarah ajudava una noia amb les matemàtiques, perquè ella se'n sortia molt bé i la noia li havia demanat. Aquesta ajuda s'organitzava de manera oficial des del centre, ja que hi havia un plafó on els joves que ho necessitaven podien demanar ajut amb la matèria que fos. Es tractava que tothom mirés les demandes, i aquells que fossin més experts en l'àmbit s'oferissin voluntaris per fer-ne el suport. En el cas de la Sarah, la noia li havia demanat directament ajuda a ella. Per a la Sarah, ajudar una persona permetia reflexionar sobre com seria si la situació fos a la inversa, és a dir, si fos ella qui necessités ajut.

A: i t'agrada fer això, com et sents quan ho fas, per què ho fas?

S: no ho sé, perquè bé que jo algun dia necessitaré algú que m'ajudi, i també és així, empatia que doncs m'haig de posar, o sigui, si elles tenen dificultats, ajudar-les, no ho sé, perquè algun dia també potser les necessito jo per alguna altra cosa.

[p. 42, trobada 1]

Li vaig preguntar si ella si havia viscut situacions desagradables a l'institut, com la discriminació. Tot i que ella no n'havia viscut, s'havia adonat que hi havia persones que havien passat per aquest tipus de situacions. No em va explicar el motiu, sinó que més aviat pensava en un cas concret: alguns nois atacaven algunes noies, tot i no haver estat ella una de les víctimes. Mentre parlàvem, però, ella no mencionava si havia fet res perquè la situació canviés, o si sentia que podia fer-hi alguna cosa. Només que veia que algunes persones patien o que estaven soles. Va destacar que la seva professora, si detectava alguna situació així ràpidament intentava solucionar-la. Em vaig preguntar fins a quin punt l'actitud passiva de no fer res davant d'un fet injust contribuïa a la vivència de la ciutadania de la Sarah.

A: i en algun moment has viscut alguna situació, no sé, desagradable o has vist que algú l'ha viscut i que t'ha semblat injust?

S: jo no, jo sempre he estat bé, però no ho sé, hi ha gent que sí que ho veig que ho passa malament a l'institut.

A: per què?

S: no ho sé, per estar sols i tal i també hi ha gent de 4t, aquest any, sobretot, els nois han canviat una mica aquest estiu i no sé què els hi ha passat, l'edat suposo que estan, no sé, que han canviat, els hi agrada posar-se, xinxar a tothom.

A: ah sí, com empipar a tothom?

S: amb la mínima cosa, la majoria de nois el que fan és anar al punt més feble de les noies.

A: i tu t'hi has sentit agredida?

S: no, jo ho veig d'altres noies.

A: diries que hi ha bona relació a la classe?

S: sí, sí.

A: en canvi també veus que hi ha gent que va sola, que se sent sola?

S: sí.

A: i creus que és responsabilitat...?

S: bueno, a la nostra classe no perquè la tutora és estricta. Si veu algun problema sempre busca algun moment per trobar-hi solució.

A: perquè no hi hagi ningú que se senti sol, diguéssim?

S: sí, sí.

A: però en canvi hi ha altres classes que tu veus que...

S: sí, i l'institut altres cursos també.

A: i per què creus que és?

S: no ho sé, ni idea, no.

[pp. 27-28, trobada 1]

8.7. Relació amb el professorat

Tot i mostrar disconformitat amb alguns aspectes de l'escola, la Sarah agràia molt el tracte proper entre l'alumnat i el professorat i reconeixia que no era quelcom tan habitual a la majoria d'instituts. De fet, la Sarah destacava diversos elements clau que hi havia al centre i pensava que potser en altres llocs no hi eren: d'una banda, la relació professor-alumne, i de l'altra, el treball en grup, cosa que valorava positivament perquè veia que li serviria de cara al futur, ja fos acadèmic o laboral.

A: i quan marxis de l'institut, sigui on sigui que vagis, què creus que trobaràs més a faltar?

S: la relació amb els professors.

A: aquesta relació de confiança?

S: sí. (...)

A: què creus que hauràs après quan te'n vagis? (...)

S: lo que te deia de treballar en equip que avui ho parlàvem amb la tutora i en els cicles formatius per exemple es fa el FOL⁹⁰ que és, bàsicament, hi ha una part que es treballa en grup i que és molt difícil, però que per nosaltres seria com normal perquè ja ens hem acostumat al treball en equip i serà una cosa que ja ens hem tret de sobre.

[pp. 15-16, trobada 2]

D'aquesta relació amb el professorat en destacava una especialment, la que tenia des que feia 3r d'ESO amb la seva tutora, la Clara. La Sarah em va explicar que la relació que s'havia establert amb ella era diferent a la que pogués tenir amb cap altre professor del centre. De fet, la Sarah, abans de conèixer-la, la temia com a professora, perquè tothom s'hi referia com a algú molt estricte, però ella considerava que la seva fermesa els havia ajudat a exigir-se més i que, al mateix temps, era una persona que els escoltava, que els orientava i que els plantejava interrogants, com ara, què volien fer després de 4t d'ESO. La Sarah em va explicar que la seva relació s'havia fet més estreta al llarg dels anys i pensava que era una persona amb qui podia comptar al centre per explicar-li qualsevol entrebanc, dubte o problema que tingués. En concret, era ella qui l'havia orientat a l'hora de triar el batxillerat.

S: bueno, la Clara doncs va començar a ser tutora meva a 3r i la Clara doncs, no ho sé, la meva germana ja l'havia tingut i tal i ja m'havia dit, i el meu germà també que era una profe de 3r i 4t que m'aniria molt bé i jo pensava que no perquè tots els altres deien que era molt estricta i tal; nosaltres ja anàvem espantats cap a 3r, però a 3r doncs, no sé, em va anar molt bé perquè ens va fer veure, ens va fer girar, perquè a l'institut a 1r i 2n era molt light tot, però a 3r ella ens va començar a apretar i ens parlava ja de més enllà del 4t d'ESO. I amb les tutories individuals també eren molt, parlàvem amb ella ja com a persones madures.

A: i t'hi sents a prop diguéssim?

S: sí, sí.

A: és una persona que si necessites qualsevol cosa t'ajuda.

S: sí, qualsevol cosa.

A: i amb altres professors potser no ho has trobat tant?

S: no, no.

A: i si has tingut algun dubte, jo què sé, del batxillerat?

S: qualsevol cosa, sí, sempre ens ho diu.

[p. 17, trobada 5]

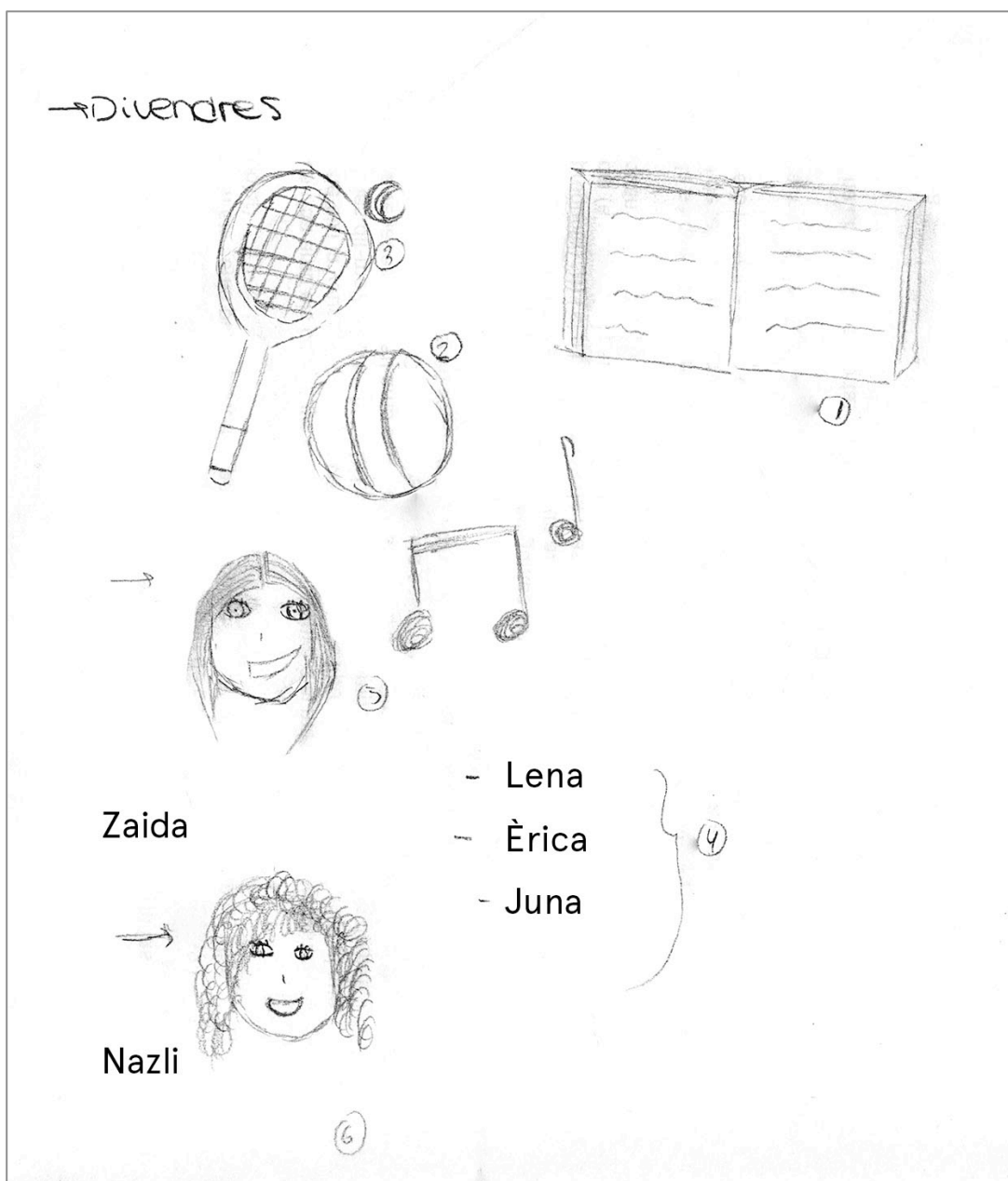
⁹⁰ Assignatura que s'imparteix als cicles formatius de Formació i Orientació Laboral (FOL). La Sarah em va explicar que en aquesta assignatura es treballava en equip i atès que ells ja ho havien fet durant tota l'etapa d'educació secundària no els resultaria difícil seguir treballant així, fos al batxillerat o a cicles formatius.

8.8. La colla d'amigues

En aquest apartat descripc, en primer lloc, les relacions d'amistat amb el grup d'iguals i vinculades a la institució escolar i amb continuïtat fora de l'institut; i en segon lloc, descripc un altre tipus de relacions, les de veïnatge.

Quan vam fer la tercera trobada, si bé ja n'havíem parlat en altres ocasions, li vaig demanar a la Sarah que dibuixés els seus espais de lleure. Va fer un dibuix molt esquemàtic, com els que feia habitualment. Un dels dibuixos representava els moments en què practicava tennis i bàsquet; i un altre, unes notes musicals, associades a les estones que passava amb la seva colla d'amigues. També hi havia dos dibuixos que representaven dues amigues amb qui mantenia una relació més estreta i els noms de la resta de noies de la colla, i un últim dibuix d'un llibre que simbolitzava el seu espai de lectura (Figura 16).

Figura 16. Dibuix sobre el context de lleure



Per a la Sarah, el temps de lleure començava el divendres a la tarda i acabava el diumenge, és a dir, el cap de setmana, ja que entre setmana, si bé feia algunes activitats, com ara anar al gimnàs, tenia feina amb els estudis i no considerava que pogués gaudir del temps lliure.

Al dibuix (Figura 16) hi apareixien algunes de les amigues del moment, tal com ella em va explicar, a partir de segon d'ESO la colla d'amigues amb qui anava es va dissoldre, i totes elles van buscar noves amistats. La Sarah no ho explicava com un procés traumàtic, perquè, de fet, encara tenia bona relació amb les noies de l'anterior grup,

sinó com un procés natural de maduració de les persones. Arran d'això, ella va fer una nova colla d'amigues, que era la seva colla actual. Eren set noies, algunes vivien al mateix poble que ella, i algunes altres, al poble del costat. Amb algunes d'elles es trobaven els caps de setmana i feien alguna activitat totes juntes, potser anaven a casa d'alguna, o agafaven el tren i anaven a Girona, o fins i tot, en algunes ocasions, a Barcelona. Mentre m'ho explicava em sorprenia el grau de llibertat que tenia i em preguntava per què era així. Ella va comentar que la família confiava en ella i en la seva capacitat per gestionar la llibertat que tenia. Em va semblar que, en el cas de la Sarah, més llibertat equivalia a més responsabilitat.

En la primera trobada, en què calia portar imatges de llocs o persones en què ella considerés que podia opinar, la Sarah, entre d'altres, va dur la imatge de les seves amigues.

A: i per què hi són elles? Per què les has posat amb elles?

S: perquè són les que cada dia estic amb elles, és que són com una segona família, les que estan a l'institut cada dia, set hores juntes, entre els caps de setmana també ens trobem, sempre, sempre que em passa una cosa l'han viscut amb mi.

[p. 10, trobada 1]

Des del punt de vista de la Sarah, a la seva colla no hi havia homogeneïtat, sinó diferència, i era precisament aquesta el que les unia i permetia que aprenguessin les unes de les altres. Contràriament al que semblaria –que els joves busquen trobar algú que se'ls assembli–, em va semblar una reflexió interessant:

A: per què t'hi trobes còmode amb elles i, en canvi, amb les altres no?

S: doncs és al revés, enlloc de, o sigui, no dic que m'hi sento a gust perquè són com jo, sinó al revés, perquè són diferents. No sé, jo crec que si me trobo una persona que és igual que jo no encaixarem, en canvi elles que són, cadascú té el seu caràcter molt diferent, ella té un caràcter molt fort, l'Èrica és més de xerrar sempre, la Juna també és molt oberta, la Zaida és més sempre riem, i la Nazli igual, però, o sigui, cadascuna té, si jo no tinc una cosa la té l'altra i doncs encaixem.

[p. 22, trobada 3]

D'entre les amigues, amb les que tenia una relació més estreta era amb la Zaida i la Nazli. Amb la Nazli hi tenia més relació arran de la coneixença entre ambdues famílies. La Zaida era amb qui més parlava i amb qui més estones compartia. A part de trobar-se els caps de setmana, sempre anaven i tornaven juntes de l'institut, perquè eren de les joves que vivien més lluny, a l'altra punta del poble, i tot i que hi havia un autobús, a elles no els sortia a compte agafar-lo perquè les deixava a mig camí. En realitat, a la Sarah li agradava aquesta caminada de mitja hora d'anar i de tornar,

perquè era una estona que compartien juntes i en què podien xerrar. De fet, sempre se'ls feia curta.

A banda de la relació que tenia amb les amigues de la colla, la Sarah considerava que també dedicava part del seu temps lliure a altres aficions com ara llegir o fer esport. En el cas de llegir, especificava que es tractava d'aquells llibres que ella escollia i llegia pel gust de la lectura. De fet, constatava que abans no li agradava llegir però que arran de les recomanacions del professorat havia agafat l'hàbit i, a banda de gaudir-ne, li era útil i li permetia aprendre.

S: no ho sé, a mi no m'agradava gens llegir abans, però des de que...

A: no t'agradava llegir?

S: no, no, m'agradava llegir. Trobava com que no era temps lliure per mi, però des de que llegeixo també, no sé, la professora sempre em recomanava anar llegint per escriure millor i, no ho sé, des de que llegeixo trobo que m'expresso millor i potser entenc moltes altres coses i, no sé, no sé, llegir per mi ara doncs és com, no sé.

A: que t'ajuda a pensar o a saber pensar més?

S: potser a reflexionar, sí, sí.

[p. 13, trobada 3]

Pel que fa a l'esport, tot i que ja no practicava ni tennis ni bàsquet regularment com havia fet anys abans, sobretot, durant la primària, sí que es trobava amb els amics i amigues amb qui havia jugat per fer alguns partits amistosos, per gaudir de l'esport i per mantenir-hi l'amistat. No ho feien de manera regular ni establerta, sinó quan els anava bé, de tant en tant, el cap de setmana.

En diverses converses vam parlar sobre què aprenia amb les amigues, si considerava que hi aprenia valors. La seva resposta coincidia amb l'opinió de la Mina. Des del seu punt de vista, amb les amigues no aprenia valors, sinó que els aplicava. Per a ella, a la família, a través de la religió, o a l'escola, aprenia valors com el respecte, l'empatia o la cooperació, mentre que amb les amistats, el que feia era aplicar aquests valors. Així ho vaig fer constar al diari de camp:

Avui li he tornat a demanar de manera explícita, explicitant la pregunta de recerca, com creia que aprenia ciutadania. Ha dit de manera molt clara, amb la família i a l'escola. També amb la religió, per exemple, amb el Ramadà, posant-se al lloc dels altres. Li he demanat perquè m'havia dit tan clar família i escola, en què pensava. Amb la família li ha estat més difícil de concretar, em deia, és que és tot, totes les coses en família aporten això que dius, a ser responsable, a pensar en els altres. En el cas de l'escola, sí que li venien exemples més concrets, que a l'escola els formen com a persones, és una escola que forma en valors, crec que m'ha dit, no tant en

continguts, els continguts són importants, però els valors ho són més. Això li ha semblat que arran d'anar a l'institut ho tenia incorporat. Ho tenia molt clar.

[Trobada 6 amb la Sarah. Diari de camp, 18 de juny de 2015]

A part de les amigues, la Sarah tenia altres relacions socials que també tenien o havien tingut presència a la seva vida. Tot i que la relació que explico a continuació era més aviat una relació amb tota la família que no pas amb ella únicament, l'explico arran de la rellevància que tenia per a la Sarah. En una de les converses, els vaig demanar que fessin una línia del temps. Un dels fets que va destacar la Sarah va ser la detenció del veí. La família de la Sarah vivia en una gran casa dividida en dos habitatges, a l'altra hi vivia una família que havia arribat de Tunis. Com que no tenien familiars ni hi havia comunitat tunisiana al poble, les famílies s'havien unit molt. La Sarah coneixia les filles del matrimoni, que eren petites, i les famílies passaven estones juntes. El fet que un dia arribés la policia per detenir l'home va ser sorprenent per a ella, i ho recordava com un fet traumàtic. Em va sorprendre que destaqués aquest esdeveniment, potser perquè jo mai havia mantingut una relació tan estreta amb cap veí o veïna, però vaig comprendre que entre les dues famílies hi havia una forta unió i que la detenció va ser sorprenent perquè va evidenciar el poc que sabien d'ells. Mentre el marit va ser a la presó, les famílies es van seguir ajudant.

S: a l'abril del 2011 me'n recordo que el meu veí, érem molt propers i tal, i va entrar a la presó i bueno això va ser, per mi va ser també molt, em va impactar molt, perquè no sabíem res nosaltres i érem molt propers. Ell tenia dues filles petites i érem, o sigui, sempre estàvem junts i tal però no sabíem res; o sigui, ell tenia una empresa de telefònica i doncs va ser a l'abril que pel dematí el van venir a buscar a casa i nosaltres sentíem soroll al costat i jo havia de marxar al cole, era pel dematí i quan vaig tornar ja no hi era, se l'havien emportat i va estar tres mesos i mig, ai! tres anys i mig, i no sabia no li havien dit el motiu ni res.

[p. 5, trobada 5]

8.9. Vivència de la ciutadania

La vivència de ciutadania en el cas de la Sarah té a veure amb elements més subtils que en els altres casos, en què són més evidents o classificables. Si analitzem en perspectiva els relats de les joves sembla que on hi ha conflicte hi ha aprenentatge o vivència de la ciutadania, o si més no, que en el conflicte i en la manera com s'afronta, la vivència de la ciutadania es fa evident, mentre que en l'absència de conflicte, la ciutadania o la seva vivència és més invisible o més difícil d'identificar. Precisament per aquest motiu penso que la trajectòria de la Sarah és interessant. Perquè ens mostra com des de la quotidianitat i en absència de conflicte –o conflictes que formen part de la quotidianitat i per tant no apareixen en el relat de la jove– és possible la

vivència de la ciutadania: a través de les amistats, aplicant-la; a través de la religió i les reflexions que li suggereix; a través de les relacions familiars, i sobretot, a través de la responsabilitat i llibertat de què gaudeix; mitjançant la comprensió que fa de la família i els amics i la seva complementarietat; a través de la lectura i la reflexió que se'n deriva; a l'escola, essent cap de grup, sent conscient del que representa estar en color blau, assumint la responsabilitat d'ajudar algú o reflexionant sobre el propi futur i la importància dels estudis. Tots aquests elements contribueixen a la vivència de la ciutadania de la Sarah, i no és des del conflicte, sinó des de la quotidianitat i fins i tot des d'allò que no és del tot visible.

Capítol 6. Percepcions de les joves quant als contextos. Unes i altres

En aquest capítol analitzo les percepcions de les joves quant als seus contextos familiars, escolars i de lleure i les relacions que hi tenen lloc, establint punts de confluència o de divergència entre elles. L'objectiu és conèixer els contrastos entre les experiències de participació narrades per part de cada una de les joves per comprendre com els contextos i les relacions configuren les seves oportunitats per a la vivència de la ciutadania. En primer lloc, em centro amb la manera com expliquen els seus contextos familiars; en segon lloc, quina és la dimensió que pren la religió en cada una d'elles; en tercer lloc, quines experiències remarquen amb relació als contextos escolars; en quart lloc, quina és la seva percepció quant al context de lleure i, finalment, quin elements destaquen de la seva trajectòria vital i manera de ser.

Cal notar que no abordo per a cada una d'elles sempre el mateix eix d'anàlisi, sinó que en funció de la jove, destaco un element o un altre, ja que arran de les converses, amb unes han sorgit o han destacat més uns temes que d'altres. Així, sovint, poso en relació diversos casos, però no tots, ja sigui per la seva similitud o la seva diferència, mitjançant els quals vull mostrar maneres a través de les quals les joves tenen oportunitats per ser ciutadanes (Biesta, 2011; Biesta et al., 2009).

1. Possibilitats de participació en els contextos familiars

Hi ha tres elements que evidencien les diferències o semblances entre unes joves i altres amb relació als contextos familiars. M'hi refereixo com a *pensaments, relacions i situacions* quotidianes. Pel que fa als pensaments, em refereixo als imaginaris de la família i dels individus que la componen, que al final convergeixen en normes o pautes de comportament considerades adequades o correctes. Pel que fa a les relacions, em refereixo a la mena de relacions familiars que s'estableixen entre filla i pare, filla i mare i filla i progenitors, sobretot. Finalment, les situacions són la concreció de les relacions i els pensaments, és a dir, allò que passa en els entorns familiars. A continuació analitzo els pensaments, les relacions i les situacions quotidianes dels entorns familiars de la Mina i de la Sarah per posar de relleu les diferències entre uns i altres i mostrar els aspectes que emergeixen d'aquests contextos: l'agència de les joves, el tipus de relacions entre filles i progenitors, més jeràrquiques o més horitzontals, i el valor atorgat als estudis per part de la família.

1.1. Mina i Sarah: mateix origen familiar, oportunitats diferents

La Mina i la Sarah són joves d'origen marroquí i comparteixen certs trets característics, com ara sentir-se musulmanes, ser practicants de la seva religió i haver nascut o arribat de petites al poble d'acollida. Això, en certa manera les uneix. De fet, quan vaig conèixer la Mina i la Sarah, l'actitud de la família cap als estudis era semblant. Totes dues joves em van explicar que la seva família valorava positivament l'escola i en tots dos casos estaven d'acord que les filles continuessin amb els estudis de batxillerat. Amb tot, en el decurs de les trobades i les converses que vam mantenir i, sobretot, arran del desenllaç de les trobades amb la Mina, vaig comprendre que si bé els contextos familiars podien semblar, d'entrada, similars, en realitat, no ho eren i els pensaments, les relacions entre membres de la família i les situacions familiars eren força diferents entre una i altra.

Hi havia força elements que demostraven pensaments, relacions i situacions diferents. En primer lloc, en el cas de la Sarah, tant el pare com la mare l'encoratjaven a seguir estudiant i, de fet, cap dels dos membres es plantejava que la noia deixés d'estudiar ni que no optés per fer el batxillerat. Tot i això, no ho imposaven, sinó que era una opció consensuada amb la filla, tal com era habitual. La jove acostumava a compartir les decisions amb la família, a demanar-los el parer. El pare i la mare l'escoltaven, li donaven la seva opinió i, alhora, li deien que escoltés les recomanacions de la tutora, que era, al seu entendre, qui més en sabia del tema, més que no pas ells, i qui millor

la podia assessorar. Aquest gest de la família mostrava la confiança cap a l'escola i alhora cap a la filla, és a dir, evidenciava que pare i mare confiaven en l'opinió transmesa des de l'escola i al mateix temps en les capacitats i criteri de la filla a l'hora de triar allò que ella considerava que més li convenia.

La Sarah en diverses ocasions havia manifestat que sentia el suport de la família i que podia comptar amb ells. Quant als estudis, l'havien encoratjada a seguir estudiant batxillerat perquè veien que era l'opció que més els convenia a tots: a ella, principalment, ja que després volia estudiar un grau a la universitat, i a ells també, ja que veien que podia tenir millors oportunitats, tenint en compte que els seus resultats fins aleshores havien estat molt bons.

En segon lloc, la Sarah no parlava sempre de la mateixa persona en explicar a qui demanava consell dins el nucli familiar, sinó que compartia opinions i consensuava decisions, sobretot amb referència als estudis, tant amb el pare com amb la mare. Per a ella, les opinions de tots dos eren importants. Això demostrava que ambdós membres tenien pes i influència a l'hora d'aportar opinions o contribuir en la presa de decisions de la filla. La Sarah, després de considerar les opinions de la família, la de la professora i els seus propis interessos, va optar per cursar el batxillerat social-econòmic ja que era el més adequat tenint en compte el seu perfil com a estudiant i els estudis universitaris que volia cursar.

A través d'aquest exemple sobre com es pren una decisió en el nucli familiar de la noia es mostren pensaments, relacions i situacions. Són els pensaments de la família cap als estudis i la capacitat que la família considera que la filla ha de tenir a l'hora de triar el seu futur. Des del seu punt de vista, els estudis són una oportunitat per a la filla, poden assegurar-li un futur millor i té dret a decidir què vol fer. Les relacions que s'estableixen es fan paleses en la manera com es pren la decisió, és a dir, de manera consensuada, valorant positivament l'opinió de l'escola i tenint-la en compte, i considerant l'opinió de la noia i els seus desitjos quant als estudis i el seu futur. Tots aquests elements són una mostra de com són els pensaments de la família i les relacions progenitors-filla i, en conseqüència, les situacions quotidianes, és a dir, allò que s'acaba fent.

Pel que fa al cas de la Mina, tot i que la jove expressava que el seu desig era continuar amb el batxillerat per poder estudiar el grau de mestra, al final de les trobades es va fer evident que hi havia diferències entre el parer de la filla i el de la família quant als estudis. Tal com explico al relat de la jove (vegeu capítol 5, apartat 5),

en tornar de les vacances d'estiu a Marroc, poc abans de començar el nou curs 2015-2016, la família va insistir que si la noia volia estudiar batxillerat calia que es posés el mocador. Si ho feia, podria anar a l'escola; en cas contrari, no. La Mina no va voler posar-se'l. Li agradava vestir com ho feia i poder mostrar els seus cabells, cobrir-se'ls anava en contra del que ella volia fer i s'hi va negar en rotund. D'alguna manera, vaig entendre que, per a ella, posar-se el mocador representava negar la seva manera de ser, com ella es volia mostrar als altres.

La Mina va intentar dialogar amb la família: va explicar-los que no se sentia preparada, va verbalitzar que no entenia perquè ho havia de fer si l'Alcorà deia explícitament que aquesta era una decisió que havia de prendre cadascú; va emfasitzar la importància dels estudis i va recordar-los com de contents havien estat mesos abans que ella hagués tret bones notes i gaudís estudiant. Amb tot, ni el pare ni la mare van cedir. La Mina em va explicar que la mare no mostrava objeccions al que el pare deia o establia que calia fer i que, per tant, li semblava impossible poder arribar a un acord amb ells per poder seguir estudiant. La noia va intentar que altres persones properes a la família, com la família de la seva millor amiga o la seva germana Ikram, convencessin el pare perquè canviés d'opinió, però no ho van aconseguir. La família estava convençuda que calia que la filla es posés el mocador si volia estudiar. En el cas que no ho fes, s'hauria de quedar a casa. La Mina no podia comprendre com la família prenia una decisió d'aquest tipus, tenint en compte el que suposava per a ella: perdre l'oportunitat de continuar amb els estudis per poder ser mestra. Des del seu punt de vista, ni el pare ni la mare la comprenien ni l'escoltaven ni l'estimaven⁹¹; altrament, no l'haurien tractat d'aquella manera.

Finalment, la Mina no va començar el batxillerat aquell curs⁹². Per a ella, posar-se el mocador o no, no era quelcom negociable, era intrínsec a la seva manera de ser i no era una decisió que volia deixar-se arrabassar, ni per la pròpia família, que en certa manera, era qui manava i establia les normes de comportament. Per a la Mina, mostrar-se com ella volia va passar per davant dels estudis. En canvi, per a la família, el seguiment estricte de la religió tal com ells l'interpretaven era el més important, més que garantir un millor futur o una millor preparació acadèmica per a la filla. És cert que no hi va haver un xoc d'interessos entre prioritzar la religió o els estudis fins que no hi va haver una situació límit en què va caldre posicionar-se: quan la família va demanar

⁹¹ La Mina va expressar aquests sentiments durant l'última conversa. Malgrat tot, amb el pas del temps, i després d'aconseguir que li deixessin estudiar batxillerat, podria ser que aquests sentiments s'haguessin matisat.

⁹² Tal com s'ha explicat, durant el curs 2016-2017 la Mina va convèncer el pare i la mare perquè la deixessin iniciar els estudis de batxillerat sense haver de posar-se el mocador.

a la filla que es posés el mocador si volia seguir estudiant va ser quan es va posicionar en favor de la religió i alhora això va fer que ella també s'hagués de posicionar.

Tal com veiem a través d'aquest exemple, els pensaments, les relacions i les situacions són diferents de les de la Sarah. El pensament de la família de la Mina se centra en prioritzar i preservar la tradició religiosa d'origen en detriment dels estudis. L'ideari familiar és present també en com es prenen les decisions, qui porta el pes de la família i qui té capacitat per decidir què sobre el futur dels fills. Alhora, prioritzar la religió en lloc dels estudis evidencia les prioritats de la família. Això mateix mostra com són les relacions familiars, més verticals i jeràrquiques: el pare és qui decideix per la filla, la mare no és dissident en aquest sentit, sinó que accepta el que diu el pare, la filla no pot fer el que realment voldria, i ningú més pot incidir o influir en la decisió presa. El fet que hi hagi una relació més jeràrquica fa que les decisions siguin de dalt cap a baix i no consensuades, sinó unilaterals. Tot i que la Mina té certa agència en el sentit que pot triar posar-se o no el mocador assumint el que una decisió o altra representa, no pot triar el que realment voldria fer, que és estudiar i no dur el mocador, sinó que tria, d'entre les dues opcions, la que li sembla que no atempta contra la seva voluntat de ser i mostrar-se. Aquesta agència és diferent de la que té la Sarah, que pot decidir lliurement, per consens amb la família i tenint en compte les recomanacions del professorat.

A través de les situacions descrites, podem comprendre com són els pensaments, les relacions i les situacions quotidianes en les famílies d'una i altra jove. Mentre que la Sarah manté unes relacions interpersonals més horitzontals amb els progenitors, pren decisions de manera consensuada i els interessos de la jove són l'eix central segons el qual es decideix; en el cas de la Mina, les relacions entre ella i els progenitors són més jeràrquiques, les decisions importants, com poden ser els estudis, es prenen de dalt cap a baix i es prioritzen els interessos familiars en detriment dels individuals⁹³. De la mena de relacions que les joves estableixen amb els progenitors se'n dedueix quina i com és l'autoritat que els pares exerceixen en les joves.

Els dos casos són rellevants per comprendre la multiplicitat de factors que es posen en joc en la vida de cada una de les joves. Encara que totes dues pertanyen a la mateixa cultura d'origen, els contextos de cada una són diferents. Es desprèn del que he explicat que les famílies fan plantejaments diferents respecte el significat que atorguen

⁹³ Malgrat que la Mina, al cap d'un any, va poder iniciar els estudis de batxillerat, atès que ja havia acabat el treball de camp quan això es va produir, analitzo les situacions viscudes per part de les joves en un moment determinat, el que jo vaig viure amb elles i elles van compartir amb mi a través de les converses.

als estudis i a les prioritats familiars. Alhora, les famílies estableixen relacions amb les filles que són substancialment diferents i que permeten més o menys debat, consens i influència en la presa de decisions per part de les filles, cosa que condueix a optar a més oportunitats, com ara seguir estudiant, o no, i configura les oportunitats per a la vivència de la ciutadania.

Tal com explica Min Zhou (1997), l'actitud de les minories immigrades cap a la societat d'acollida i com afronten la seva adaptació a la nova comunitat es veu influïda no només per la pertinença a una minoria involuntària o voluntària (Ogbu, 1978, 1991), sinó que hi ha molts més elements que hi tenen incidència, tant factors individuals com col·lectius. Quant als individuals, Zhou (1997) ressaltava la importància de factors com l'educació, les aspiracions, conèixer la llengua d'acollida, quin ha estat el lloc de naixement, l'edat d'arribada i el temps d'estada a la societat de destinació. Altres factors de caire estructural, com la classe socioeconòmica, l'estatus racial, el capital social i comunitari o la situació residencial també ho poden explicar. Això fa que tots aquests factors es combinin, amplificant-se o reduint-se, influenciats també pel context.

Es comprèn, doncs, a partir dels dos casos, que els contextos familiars de les joves, influenciats per tots aquests factors, tant individuals com estructurals, dibuixen les seves possibilitats de futur –en aquest cas, els estudis–, però no només això, sinó també l'aprenentatge de la ciutadania a través de les experiències que hi viuen. El context familiar, en la mesura que és el lloc primordial de presa de decisions quant al futur dels fills i filles, és doncs clau per comprendre les experiències de cada una de les joves i les oportunitats que tenen per ser ciutadanes. Mentre que la Sarah ho fa des d'una opció plàcida, positiva i d'entesa amb la família, la Mina, al final de les trobades, pateix aquest enfrontament familiar que fa que la seva ciutadania es construeixi des de la reafirmació personal i al mateix temps en oposició als mandats i interessos familiars. És a dir, són vivències de la ciutadania antagòniques, una des del consens amb la família, l'altra des de l'oposició vers la família.

Un element que es desprèn d'aquesta anàlisi és la capacitat d'agència de les joves. Mentre que la Mina té agència limitada, perquè hi ha una decisió familiar imposada i, per tant, qualsevol decisió que prengui està condicionada a la imposició familiar i no hi ha possibilitat d'incidir en la presa de decisions, sinó que la decisió ve donada des dels progenitors i després la jove decideix com posicionar-s'hi; en el cas de la Sarah, la seva agència és àmplia, ja que pot incidir en el procés de presa de decisions, en aquest cas, quins estudis cursar, la seva opinió és tinguda en compte i és ella qui ho

decideix de forma consensuada amb la família. Amb tot, més agència no significa una major vivència de la ciutadania, ja que no tenir agència també obliga a qui es troba en aquesta situació a posicionar-se i fins i tot a assumir posicions de risc que, encara que de manera diferent, poden contribuir a la vivència de la ciutadania (vegeu capítol 7, apartat 1.1). Interpreto que el cas de la Mina n'és un bon exemple. La seva decisió de no posar-se el mocador l'obliga a enfrontar-se amb els interessos familiars, cosa que em sembla una decisió valenta i agosarada, i al mateix temps reforça la seva pròpia manera de ser i pensaments, és a dir, es referma quant a com vol ser o com vol mostrar-se. I això també és una manera de viure la ciutadania, amb tot, des de la impossibilitat, des de no poder actuar (Arendt, 1998; Biesta, 2006).

1.2. Síntesi

Si bé no analitzo en aquest apartat ni la Ciara ni la Maya, en tots dos casos els contextos familiars són més similars als de la Sarah que als de la Mina. És a dir, s'estableixen relacions més horitzontals amb els progenitors i les joves decideixen sobre el seu propi futur juntament amb la família, que assumeix el rol de guia, o sigui, ajuda les joves en la presa de decisions, aporta el seu punt de vista i valora les opinions del professorat i de les mateixes joves. En totes tres trobem elements comuns: a) les joves disposen de major capacitat d'agència, b) les relacions entre pares i filles són més horitzontals i, per tant, més democràtiques i c) i l'escola és vista com un valor positiu i de promoció social per part de la família. Per contra, el cas de la Mina mostra que la seva agència és limitada, s'estableixen relacions més jeràrquiques entre la filla i els progenitors, per tant, menys democràtiques, i alhora, s'evidencia el pes que exerceix la tradició religiosa. En certa manera, els interessos religiosos familiars impedeixen que es pugui fer un procés *d'acomodació sense assimilació*⁹⁴ (Gibson, 1988) o *d'aculturació additiva*, és a dir, "assumir els valors, les normes i els mecanismes majoritaris d'èxit i de promoció socials sense renunciar al manteniment dels valors, les normes i les pràctiques pròpies de la cultura comunitària d'origen" (Alegre et al., 2006, p. 48), cosa que sí que passa amb la resta de joves. Dit d'una altra manera, la família de la Mina prioritza el manteniment dels valors, normes i pràctiques de la cultura d'origen, cosa que duu la Mina a renunciar als valors, normes i mecanismes de promoció social, en aquest cas, els estudis postobligatoris durant un cert temps.

⁹⁴ L'aculturació additiva és un procés que Gibson (1988) anomena *acomodació sense assimilació* ("accommodation without assimilation") i que defineix com un procés d'adaptació mútua entre grups o persones amb el propòsit de reduir el conflicte i permetre que les identitats i cultures dels grups que conviuen en una comunitat es puguin mantenir (Gibson, 1988). Més tard, Gibson va anomenar aquest procés *aculturació additiva* ("additive acculturation") (Alegre et al., 2006, p. 48).

2. La religió en clau familiar

Un element que mereix reflexió pel que fa a totes quatre joves és la religió, ja que és un aspecte que jo no esperava que prengués tanta força o, si més no, no en tots o gairebé tots els casos, ja que, a excepció de la Ciara, en la qual la religió exerceix un paper més tangencial, en els altres casos hi és de manera força present, sobretot en la Mina i la Sarah. La raó d'aquest apartat és doble. D'una banda, voler comprendre de manera aprofundida com es viu la religió en cada una de les joves des del context familiar com a mitjà per comprendre quines són les seves vivències i reflexions. De l'altra banda, entendre quines implicacions pot tenir per a la vivència de la ciutadania. L'ordre en què analitzo les percepcions de les joves és en progressió (Mina, Sarah, Maya i Ciara). És a dir, partint de les converses amb les joves, començo analitzant el cas en què la religió és un element de conversa molt rellevant, fins al cas en què la religió és només motiu de reflexió però no implica cap pràctica familiar per part de la jove.

2.1. *Mina: un element condicionador*

La religió va aparèixer ja en la primera trobada amb la Mina. Des dels inicis, hi havia diversos elements que indicaven que el component religiós era present a la vida de la família, com ara el rellotge que anunciava quan tocava resar que tenien situat al menjador o el fet d'assistir a les classes d'àrab i Alcorà els caps de setmana. A la Mina li semblava coherent que la seva família li demanés d'aprendre la religió i cultura d'origen. Tal com explicava, de la mateixa manera que anava a l'escola i aprenia català, és a dir, incorporava coneixements de la societat d'acollida, li semblava lògic que la família li demanés que conegués la tradició religiosa i cultural d'origen. Tal com ella va dir en diverses ocasions, ells eren creients o musulmans, i per tant, entenia que era important conèixer la seva religió.

La Mina parlava de la religió o d'aspectes relacionats amb la religió sovint, en la majoria de trobades, per exemple, deia que de vegades no resava a l'hora que tocava perquè era a l'escola però que ho feia més tard i de manera més extensa; o que no acabava d'entendre perquè les noies havien de dur mocador; o que si un noi es volia casar amb una noia havia de demanar permís a la família de la noia; o que algunes tradicions cristianes, tot i celebrar-les a l'escola, a casa no les celebraven perquè eren musulmans. A més, la religió era motiu de reflexió: per exemple, quan afirmava que el Ramadà servia per empatitzar amb aquells que no tenien res per menjar ni beure; o es plantejava perquè la família li demanava que es posés el mocador si tal com deia

l'Alcorà ho havia de decidir ella; o quan es preguntava per què no podia vestir de forma cenyida. La religió, en la vida de la Mina, representava un element que l'ajudava a reflexionar, a pensar amb relació als seus interessos i inquietuds, i que posava en joc els seus pensaments.

2.2. Sarah: un element de reflexió

Des de la primera conversa que vaig mantenir amb la Sarah, el fet religiós va aparèixer: ella es considerava musulmana, i així ho afirmava. Amb tot, per a ella no semblava que fos un element que la limités; al contrari, l'interpretava com un ajut a la reflexió. Per exemple, entenia fer el Ramadà com una acció d'empatia, tal com ho feia la Mina; però també reflexionava sobre la vida i les accions que les persones emprendem. Per exemple, per a la Sarah, les accions que una feia en aquesta vida tenien importància ja que influïen en la vida després de la mort o en allò que hi hagués després de la mort. Tot i que podria interpretar-se com una visió coaccionadora, per a la Sarah, no ho era, sinó que era una manera d'entendre que les accions tenien conseqüències, fossin en aquesta vida o en una altra. Al mateix temps, ser musulmana la feia sentir rica en el sentit que tenia l'oportunitat d'aprendre la cultura d'origen, i al mateix temps incorporar elements de la cultura d'acollida. De fet, en el seu cas, ambdues cultures conviuen de manera més evident, i per exemple al mateix temps que celebrava el Ramadà, també feia el Carnaval, o sortia a passejar el dia de Reis. Així, la idea de l'*aculturació additiva* de Gibson (1988) es feia palesa en la Sarah atès que la jove sentia que podia mantenir la tradició d'origen sense renunciar als valors i mecanismes majoritaris d'èxit i de promoció socials.

Ella no sentia que els pares l'haguessin obligat a seguir la religió, cosa que no era exactament el que afirmava la Mina, que deia que més aviat havien estat els pares els que l'havien empès a estudiar l'Alcorà i l'àrab, tot i reconèixer que li semblava que era el seu deure. Tanmateix, la Sarah, no ho expressava així, sinó que era quelcom que ella havia decidit d'aprendre per ella mateixa i perquè representava un element de tradició familiar al qual no volia renunciar.

El fet que no anés a cap mesquita a estudiar l'Alcorà era perquè ella no ho havia demanat i la família tampoc ho havia imposat. De fet, la Sarah acostumava a llegir l'Alcorà els divendres a les tardes, quan ja començava el cap de setmana i no havia de patir per fer els deures de l'institut per al dia següent. Potser no ho feia de manera estricta, però sí que intentava fer-ho sovint, i sobretot, durant el Ramadà, ja que també

es prestava a fer-ho tenint en compte que passava més hores a casa si queia en estiu, i era un moment de reflexió cap a la pràctica religiosa.

Hi havia altres factors que denotaven les diferències de la vivència de la religió en la família de la Sarah en contraposició amb la de la Mina. Un element que ho evidenciava de manera preeminent era l'obligació –o no– de posar-se el mocador. Mentre que en el cas de la Mina, la família ho imposava com a condició per a la continuació dels estudis, en el cas de la Sarah, la família deixava que ella triés quan se'l volia posar. La Sarah explicava amb fermesa que havia de ser ella qui prengués la decisió de posar-se el mocador, no pas el pare o un possible futur marit.

Més enllà, però, del parer de la Sarah, les prioritats del nucli familiar també contribuïen que la jove visqués la religió des d'una perspectiva oberta, constructiva i com a element de reflexió. La Sarah explicava que la família havia optat de viure al poble on habitaven perquè la comunitat musulmana era molt petita, cosa que contribuïa a una major llibertat de tots els membres de la família. Aquesta aposta per la llibertat d'acció en comptes del seguiment més estricte de la religió explicava la manera de fer de la família de la Sarah. D'una banda, era una acció que reconeixia la pressió del grup, de la comunitat musulmana, i de l'altra, mostrava la voluntat de la família per atorgar capacitat d'agència als fills.

2.3. Maya: un element de tradició familiar

Quan vam iniciar les trobades amb la Maya, ella també em va parlar de religió, tot i que en uns termes diferents. Una de les imatges que va portar era la d'un àngel (Figura 6, capítol 5, apartat 6.3). Ella em va explicar que només creia en els àngels i que si havia de demanar alguna cosa els ho demanava –malgrat que en algunes ocasions, quan parlava més en genèric, quan parlava de l'acció de resar, s'hi referia com demanar a "Déu". Tot i que ella no es posicionava obertament com a persona creient, sí que afirmava en termes generals que ells, en al·lusió a la seva família i per tant, també ella mateixa, eren ortodoxos. Per a ella, la religió era present en l'àmbit familiar, sobretot els diumenges, dia en què tota la família que vivia a Catalunya, germanes del pare, marits i filles, assistia a la missa de l'església ortodoxa que hi havia a Barcelona, on vivia una part de la família de la Maya. La religió formava part del ritual familiar dels diumenges. Tanmateix, tot i que ella respectava aquesta tradició familiar, al mateix temps afirmava que l'avorria força. Més enllà d'aquesta rutina dominical, la Maya resava de tant en tant. Això implicava demanar, és a dir, fer peticions, però també agrair, tot i reconèixer que no ho feia prou.

Encara que la Maya no ho verbalitzava, intuïm que la religió la feia pensar, ja que des del moment que afirmava que demanava però pensava que no agraiïa prou, s'entén que darrere d'aquesta afirmació hi ha una reflexió que és que al mateix temps que demanem, també hem d'agrair. I segurament, darrere d'aquest pensament, hi ha un valor, que és l'agraïment o el compromís. Amb tot, hi ha altres factors que influeixen, de manera més important, en la manera de ser de la Maya, com ara el circ i el que representa per a ella, en el sentit que simbolitza com és la vida.

*2.4. Ciara: una visió des de fora*⁹⁵

Segurament influïda per les converses amb algunes de les altres joves, també li vaig demanar a la Ciara quina presència tenia la religió en la seva vida. La resposta que vaig obtenir va ser força diferent que en els altres casos. Malgrat que la Ciara reconeixia que a Romania hi havia una tradició religiosa arrelada, la presència de la religió, si més no, com a element de pràctica, en la família de la Ciara no existia. Tal com ella mateixa afirmava, "són ortodoxos" (p. 40, trobada 1). Crec que és rellevant posar l'accent a com s'hi va referir, utilitzant la segona persona del plural, i no pas la primera.

Per part de la Ciara, no hi havia cap signe que en la família hi hagués una tradició explícita de seguir una certa religió. Ella no en va fer esment i només quan jo li vaig demanar va explicar que puntualment havia anat a alguna missa a Romania, però que no era habitual a la seva quotidianitat. De fet, un element que destaca en contraposició a la resta de joves és que ella posava en dubte el fet de practicar i fins i tot el de creure. Que la resta no s'ho qüestionés i ella sí, des del meu punt de vista, té a veure amb el fet que disposava de més llibertat quant a les seves creences religioses. La Ciara, a través de les seves reflexions posava de relleu que el seu pensament respecte a la religió era crític: d'una banda, li semblava que era un invent de l'home, una manera que les persones tenien d'aferrar-se a quelcom superior; i de l'altra, pensava que creure en Déu era un contrasentit, tenint en compte les guerres, la fam, i en general les situacions de desgràcia que vivien algunes persones. La Ciara es preguntava també per què calia anar a missa per demanar alguna cosa, per què no es podia rebre ajuda igualment en cas de no anar-hi. Penso que aquesta és una reflexió interessant per part de la noia ja que qüestionava l'obligatorietat de practicar, posant

⁹⁵ Parteixo de les converses intercanviades amb la Ciara durant el curs 2014-2015 per analitzar la seva visió sobre la religió. En contrast amb el que consta en aquesta anàlisi, cal dir que la Ciara, en fer-me la devolució del relat que jo havia escrit d'ella, va matisar que sí que se sentia més lligada a la religió del que jo havia descrit. Amb tot, no va concretar en quin sentit s'hi sentia, sinó que va dir que el seu lligam era familiar sense mencionar cap pràctica específica.

de relleu per què no podia ser suficient tan sols creure en quelcom, sense la necessitat d'anar a l'església.

Així doncs, que la Ciara es fes preguntes entorn a la religió explica la seva manera de ser i la seva capacitat de qüestionar fets, accions o convencions humanes. Així, per a la Ciara, tot i que no practicava ni afirmava de forma clara ser o no creient, pensar en la religió era motiu de reflexió i sobretot li servia per plantejar-se qüestions entorn a les obligacions religioses.

2.5. Síntesi

La conclusió que es deriva del que acabo de presentar és que la religió pot ésser motiu per a la vivència de la ciutadania, vinculada, probablement, a la reflexió. És a dir, si la religió és motiu de reflexió, sigui per oposar-s'hi sigui per adherir-s'hi, pot contribuir a la vivència de la ciutadania: la Mina, cap al final de les trobades, ho feia, sobretot, en oposició a les imposicions familiars i reflexionant sobre la seva situació; la Sarah, ho feia des d'una posició de reflexió sobre el que la religió demana; i la Ciara, des d'una visió pràcticament externa i d'interrogació personal. La Maya, era, de totes quatre, possiblement, qui es plantejava menys preguntes i feia menys reflexions quant a la religió.

Cal afegir que la manera com les filles entenen el seguiment de la religió va vinculat a com ho transmeten les famílies. Això es fa palès en el casos de la Mina i la Sarah: mentre que la família de la Sarah va optar per viure en una localitat amb poca població musulmana per evitar el control que podia exercir la comunitat, la família de la Mina entenia que era necessari seguir la religió tal com estava establert, és a dir, de manera estricta. Aquest fet influïa en la percepció de les filles amb referència als preceptes religiosos i de quina manera elles ho vivien.

3. Participació i sentiments de les joves als contextos escolars

A continuació analitzo les percepcions de les joves amb relació als contextos escolars de forma conjunta per tal de mostrar com comprenen aquest espai i quins aspectes destaquen quant a la vivència de la ciutadania. Organitzo l'anàlisi en dos blocs: el primer centrat en la Maya i la Ciara; i el segon, en la Mina i la Sarah.

3.1. L'escola, un lloc on es pot tenir presència

En el cas de la Ciara, en la trobada centrada en el context escolar, quan li vaig demanar que dibuixés com se sentia a l'escola, va representar-se a ella mateixa en

una aula, exercint el càrrec de delegada que en aquell moment ostentava (Figura 9, capítol 5, apartat 7.6). El dibuix era força representatiu del tipus de rol que desenvolupava la Ciara a l'escola i de què significava per a ella. Principalment, la Ciara associava l'institut amb els estudis i amb les tasques que hi desenvolupava com a delegada. I, en efecte, aquest era el paper central que tenia l'institut en la seva vida.

La Ciara no tenia una xarxa d'amistats gaire àmplia al centre escolar i això configurava la manera com ella se sentia a l'institut, més aviat sola, fins i tot incompresa, per la diferència d'interessos entre ella i la resta de nois i noies, o per viure en pròpia pell situacions desagradables de rebuig o crítica pel fet de treure bones notes i esforçar-se. Paradoxalment, els companys i companyes, en adonar-se de la responsabilitat que mostrava cap als estudis i la seva capacitat d'organització, l'escollien com a delegada. Això, per a ella, era un reconeixement al seu esforç i la seva tasca com a delegada en anys anteriors.

Ser delegada implicava gestionar les assemblees que es feien durant les tutories, recollir les opinions de tots els joves, gestionar el temps que calia destinar a cada qüestió de cada assemblea i donar torns de paraula arribant a consensos amb la resta del grup entorn als temes tractats. Tot i que la tutora actuava com a guia, normalment el seu rol era secundari i el pes i la gestió de les assemblees requeien en els caps del grup, el subdelegat i la delegada. A banda, ser delegada implicava altres tasques com formar part del Consell d'alumnes, on tots els joves del centre eren representats i ella s'encarregava de representar el seu grup.

Així, la vida de la Ciara al centre es focalitzava en els estudis i en l'assumpció de responsabilitats de representació del grup-classe. No deixa de semblar contradictori que no sent una persona popular o amb bona connexió amb molts joves, els companys la triessin com a representant. Amb tot, segurament cal comprendre que allò que els separava més eren maneres de ser o interessos, però que no obstant això, els companys eren capaços de veure les capacitats de gestió i organització de la Ciara, de tal forma que els semblava bona candidata i, honestament, la triaven. A més, segons la Ciara, era molt més fàcil esperar que els altres fessin la feina que no pas dur la iniciativa, de manera que si algú es presentava com a candidat o candidata hi havia opcions que guanyés, ja que era algú que voluntàriament oferia el seu ajut.

El context escolar de la Ciara se centrava sobretot en les tasques escolars i en les responsabilitats que tenia com a delegada, en detriment d'altres aspectes com les relacions interpersonals. És per això que l'apartat duu per títol "l'escola, un lloc on es

pot tenir presència”, perquè precisament, mitjançant l’escola, o les oportunitats que oferia l’escola en l’assumpció de responsabilitats, era com ella aconseguia sentir-se útil, important, i tenir-hi presència.

La Ciara es va presentar perquè li agradava ajudar les persones i la tasca de delegada li permetia fer-ho. Fora del rol de delegada, la Ciara desenvolupava altres tasques, com l’ajut que prestava a alguns companys amb els estudis. Totes giraven a l’entorn del que he explicat: tenir presència no pas a través de les relacions socials, sinó a través de tasques de responsabilitat.

Malgrat que el cas de la Ciara i el de la Maya presenten diferències, penso que comparteixen trets similars quant als contextos escolars. En la primera trobada amb la Maya, no va mencionar de forma explícita que assumís càrrecs de responsabilitat a l’escola, tot i que va parlar del rol que assumia a través del treball cooperatiu, ja que sovint era ella qui liderava el grup i qui s’encarregava de gestionar el treball a fer. No va ser fins que va explicar-me que havia estat guardonada amb el premi de *Coordinadora del bloc* de la biblioteca que vaig adonar-me que la Maya tenia algun tipus de càrrec a l’institut. Va ser arran de preguntar-li de què es tractava exactament i el perquè d’aquesta tasca que vaig entendre millor quin sentit tenia per a la Maya, i també com abordava el seu estar al centre.

La Maya era organitzada i responsable amb les tasques de l’institut. S’hi implicava i li agradava treure bons resultats, encara que en algunes matèries li costés més a causa d’algunes dificultats que tenia en l’expressió escrita o oral. Tot i que no era delegada, i no s’hi havia presentat mai, quan la professora amb qui tenia més afinitat li va proposar de gestionar el bloc de la biblioteca del centre no va dubtar a dir que sí. En primer lloc, perquè la tasca tenia relació directa amb la literatura, matèria que li apassionava. En segon lloc, perquè es tractava d’organitzar i gestionar un bloc i, en això, hi tenia habilitat. Més enllà, però, d’agradar-li la proposta, la tasca li donava l’oportunitat d’ocupar el temps, per exemple, de l’hora del pati. A la seva manera, la noia també havia prioritzat les tasques de responsabilitat, en lloc de les relacions socials, ja que tal com ella mateixa explicava, el bloc el gestionava durant les estones que tenia per estar amb companys. Entenc que la situació que vivia amb les amigues, i de manera concreta amb la Gina, va fer que durant el curs que vam mantenir les converses optés per centrar-se en els estudis, i obviar relacions que no l’ajudaven al seu benestar.

La tasca de coordinadora la feia sentir important en el sentit que gestionava quelcom necessari per al centre. Al mateix temps, entenia el seu estar a l'institut més en termes d'estudi i d'implicació en feines de voluntariat que no pas de relació amb els companys, de forma semblant a la Ciara. En certa manera, totes dues, a través d'assumir posicions de responsabilitat, com a delegada o com a gestora del bloc de la biblioteca, trobaven el seu lloc al centre, la seva presència i utilitat.

Altres tasques semblants també destacaven en el context escolar de la Maya, totes centrades en l'assumpció de responsabilitats: formava part d'un dels grups de suport al professorat encarregat d'ajudar companys i companyes amb tasques acadèmiques; i era encarregada, juntament amb dos companys més, d'omplir de contingut un bloc de l'assignatura de Visual i Plàstica.

Un element distintiu entre elles és que mentre que la Ciara va triar ser delegada i va presentar-se voluntàriament per ser-ho, de manera que va triar decididament el seu camí o rol a l'escola, la Maya, no ho va fer. La Maya va assumir tasques de responsabilitat de manera menys meditada: ajudant companys voluntàriament i de forma espontània; o actuant com a cap de grup, sense que ella de manera explícita es presentés, sinó que quan la situació ho demanava, ella actuava. No obstant això, totes aquestes accions menys explícites van confluïr i permetre que ella acabés assumint responsabilitats majors, com formar part d'un grup de suport al professorat de manera institucionalitzada o ser coordinadora del bloc. La Maya reconeixia que li agradava molt desenvolupar aquestes tasques perquè, d'una banda, ajudava els companys, i de l'altra, perquè era un reconeixement a la seva manera de ser i treballar. Les tasques de responsabilitat la van ajudar a conciliar el seu benestar al centre de manera semblant a la Ciara, per això les analitzo com a casos similars: perquè les feines que hi desenvolupaven els van permetre tenir presència i reconeixement per part dels companys i professorat als instituts; i perquè ja fos de manera més o menys intencionada, l'assumpció de responsabilitats va caracteritzar el seu estar i viure als centres. Al seu torn, això va influir en la seva vivència de la ciutadania centrada en la participació activa en activitats relacionades amb el voluntariat i, sobretot, en l'assumpció de responsabilitats individuals, en bona part, institucionalitzades i reconegudes com a tals pel centre educatiu.

3.2. L'escola, un lloc on sentir-se bé

Quan li vaig demanar a la Mina que dibuixés com se sentia a l'escola, va fer un dibuix en què hi havia quatre vinyetes, hi posava en contrast dues situacions diferents

(Figura 2, capítol 5, apartat 5.4). A la primera, recordava que havia arribat tard a l'inici de curs i que els primers dies no es trobava gaire còmoda amb el grup cooperatiu, perquè no es coneixien i no hi havia prou confiança. No obstant això, la següent imatge era el mateix grup cooperatiu, ja cohesionat. Amb el pas del dies, la noia se sentia molt millor amb els companys i companyes de grup, s'explicaven allò que els passava i reien junts.

Explico el dibuix que la noia va fer perquè em sembla significatiu de la seva manera d'estar al centre. Per a la Mina, el seu sentiment de benestar o no a l'institut estava relacionat amb les relacions interpersonals, amb la bona relació –o no– que mantenia amb els companys i companyes de classe. Tal com ella mateixa em va explicar, mentre que a l'inici de curs, arran d'arribar tard, es va trobar una mica desplaçada perquè no coneixia prou els companys de grup i perquè no havia estat present en les converses prèvies a la seva arribada, amb el pas del dies es van anar coneixent i ja es sentia una més del grup. Penso que la imatge (Figura 2, capítol 5, apartat 5.4, dibuix situat a la part inferior esquerra) representa bé com la Mina encarava la quotidianitat al centre. Per a ella, les relacions socials eren clau per al seu benestar. I, certament, el context escolar de la Mina es caracteritzava per l'harmonia amb les amistats i, en general, amb els companys i companyes. A l'institut, tot i haver viscut una situació de discriminació a l'inici del primer curs, no en va viure cap més i explicava que s'hi sentia a gust, còmoda i estimada, tant per part dels companys i companyes com pel professorat. És precisament per aquest motiu que he titulat l'apartat "l'escola, un lloc on sentir-se bé", perquè en oposició a la Maya i la Ciara, les quals tenien menys relacions socials i potenciaven els estudis i les tasques organitzatives com un element per incrementar el benestar als centres, tant la Mina com la Sarah es caracteritzaven per viure relacions interpersonals positives amb els companys i companyes. Tenien capacitat per entendre's amb les persones amb qui convivien i s'hi trobaven còmodes. Totes dues, la Mina i la Sarah, participaven en algunes activitats de voluntariat, com els grups de suport al professorat, ajudaven, perquè elles ho havien decidit, alguns companys amb algunes matèries o eren cap del grup de treball, però la seva quotidianitat als centres no destacava precisament per la implicació en tasques de responsabilitat individual, com els casos de la Maya i la Ciara, sinó per trobar-se en harmonia al context escolar i disposar d'una xarxa àmplia de relacions interpersonals.

En general, la Mina parlava del centre sempre fent referència a les persones que hi eren presents i alhora al benestar que hi sentia. Se sentia respectada, tot i no compartir religió o cultura amb alguns altres joves, es trobava a gust i és el que

destacava més de la vida a l'institut. Per a la Mina, sentir-se bé a l'institut tenia relació amb les persones que hi eren presents i les relacions interpersonals que hi establia.

Pel que fa la Sarah, el seu dibuix (Figura 15, capítol 5, apartat 8.5) destacava aspectes de caire curricular vinculats a elements relacionals. El dibuix contraposava dos tipus de treball, l'individual, durant les hores de classes magistrals, enfront el grupal, o cooperatiu, en grups de quatre persones, durant les franges de projectes. La Sarah em va explicar que preferia el treball cooperatiu perquè li agradava poder treballar en equip i li semblava més enriquidor ja que podia aprendre de les capacitats i habilitats d'altres companys. Poso el dibuix d'exemple perquè si bé, tal com he avançat, no al·ludeix directament a relacions socials entre companys i companyes, destaca un tipus de treball que demana la col·laboració i la relació entre persones. Que la Sarah destaqués això és significatiu atès que mostra que el seu benestar al centre passava per les relacions interpersonals, com ara el treball en equip.

Encara que la Sarah assumia algunes responsabilitats al centre, fent de cap de grup de treball o ajudant en algunes matèries a altres companys, no era això el que més destacava d'ella en l'entorn escolar. De fet, el professorat sovint li demanava una major implicació i participació en tasques organitzatives o de voluntariat. Per contra, el que sí ressaltava en ella, tal com passava en el cas de la Mina, era la seva capacitat per entendre's amb la majoria de joves del centre. Això la portava, precisament, a fer de cap de grup en els projectes en força ocasions, perquè els companys reconeixien en ella la seva capacitat per coordinar i gestionar equips de persones.

Un segon element que demostra la seva bona entesa amb els companys i companyes és quan a l'últim curs d'ESO la van canviar de grup-classe. Amb aquest canvi, ella va quedar apartada de la colla d'amigues. Tot i que al principi no li va agradar gaire aquesta nova situació i pensava que no s'hi trobaria a gust, amb el pas dels dies, va ser capaç d'obrir el seu cercle d'amistats i encarar una situació que d'entrada semblava desfavorable, per convertir-la en una oportunitat per establir noves relacions.

Així, en el cas de la Sarah, de forma semblant que la Mina, el context escolar és, sobretot, un espai de relacions socials, un espai on tenen lloc, es desenvolupen i també s'estableixen noves relacions socials, de manera que el seu benestar passa per estar en harmonia amb les persones, i en concret amb el grup d'iguals que habiten aquest entorn.

3.4. Síntesi

Vull destacar dos aspectes comuns en les quatre joves. El primer aspecte és que totes les joves destaquen alguna persona del centre per damunt d'altres com a persona que les ha ajudat en la presa de decisions importants, o fins i tot que els han donat suport en situacions desagradables que han viscut. Cal dir que potser aquelles joves que han patit situacions de discriminació evidents, com és el cas de la Maya o la Ciara, s'han recolzat més en aquestes persones per trobar consell i suport, mentre que en el cas de la Sarah, la relació s'ha basat més a consultar o compartir dubtes respecte els estudis. La Mina potser és qui menys es refereix a la tutora o cap altre docent com a referent al centre, ja que només l'esmenta quan va caldre que intercedís al principi d'estar a l'institut, quan va viure la situació de discriminació.

El segon té relació amb la impliació al centre. Sigui de manera més institucionalitzada o menys: a) totes ajuden a altres companys i companyes en tasques acadèmiques i b) totes han començat ajudant alguna persona de manera espontània, sense que ningú els ho demanés, de forma altruista i per voluntat pròpia. Considero que aquest és un element important que configura la vivència de la ciutadania de les joves i que vincula amb la idea que plantegen Westheimer i Kahne (2004) del ciutadà participatiu o Smith et al. (2005) quan expliquen el ciutadà socialment constructiu, és a dir, la ciutadania relacionada amb l'ajut als altres (Smith et al., 2005; Westheimer & Kahne, 2004) i amb l'impacte positiu en la societat (Smith et al., 2005) i en la resolució de problemes socials (Westheimer & Kahne, 2004), en aquest cas, situacions que afecten altres persones que conviuen amb elles.

4. Experiències i sentiments de les joves als contextos de lleure

Si bé en llegir una part del text que segueix a continuació el lector pensarà que no únicament descriu les experiències que les joves narren dels contextos de lleure sinó també dels contextos familiars, en alguns casos, s'expliquen relacions familiars que algunes joves estableixen amb la família o alguns membres de la família perquè són relacions que elles entenen que tenen lloc en el temps de lleure.

4.1. Xarxes d'amistat: on i amb qui

La Maya i la Ciara presenten trets semblants quant a la relació que mantenen amb la família o alguns dels membres de la família. Tant l'una com l'altra mantenen relacions d'amistat amb familiars que s'ubiquen en el temps de lleure. La primera, amb la seva cosina; la segona, amb la mare. Tot i que tant la Mina com la Sarah també tenen

relacions amb germans, germanes, cosins o cosines equiparables a l'amistat, i fins i tot ambdues afirmen tenir millors amics o amigues entre els germans –és a dir, no és excepcional que joves com elles estableixin relacions interpersonals d'amistat amb familiars–, el que em sembla més rellevant dels casos de la Maya i la Ciara és que aquestes amistats siguin gairebé les úniques de la seva xarxa de lleure. Així, el que cal destacar d'aquestes relacions no és amb qui les estableixen, sinó comprendre per què aquestes joves estrenyen vincles molt més propers amb familiars i no amb amics, siguin de l'institut o d'un altre àmbit. Avanço que, entre d'altres motius, es tracta d'una qüestió relacionada amb la xarxa de relacions interpersonals que tenen disponible, i alhora, amb la capacitat de les joves de crear noves xarxes d'amistat i la seva percepció respecte a les amistats. Al seu torn, aquesta manca de xarxa o xarxa reduïda d'amistats els dona visions diferents sobre l'amistat i el seu sentit, cosa que convergeix en viure la ciutadania des de punts de vista diferenciats: mentre unes ho fan des de la solitud i la reflexió entorn què són i què representen les amistats, les altres ho fan amb les amistats, es construeixen i viuen la ciutadania i la practiquen juntament amb la seva xarxa d'amics. En concret, a continuació explico les situacions que viuen la Maya i la Ciara per tal de visualitzar quines són les seves xarxes d'amistat, i què comporta que siguin com són.

La Maya va arribar a Catalunya a cinquè curs d'educació primària. Llavors va començar l'escolarització a l'escola del poble. D'aquella època no destaca cap amistat com a més important. Quan va iniciar l'ESO al poble que li tocava per àrea d'influència, va començar a relacionar-se amb una noia, la Gina. Durant un temps, s'hi va sentir molt unida, però en el transcurs del curs acadèmic que vam mantenir les converses, la relació va canviar ja que va haver-hi conflictes entre elles, i la Maya em va explicar que ja no la considerava la seva millor amiga. En tot cas, amiga i prou, però les seves paraules i to denotaven que ja no hi havia la confiança que hi havia hagut un temps enrere i que la presència de la Gina a la vida de la Maya era molt menor, més aviat de companya, que d'amiga.

A l'institut, la Maya, a part de la Gina, no havia destacat ningú més com a persona molt amiga o de molta confiança, tot i tenir una colla de joves, entre ells la Gina, amb qui passava les hores de pati. Sovint, de vegades de forma evident, la Maya donava a entendre que amb cap d'ells hi havia una relació autèntica d'amistat, sinó que eren relacions que tenien lloc i es quedaven a l'escola; encara que amb algunes d'elles, com la Mina, la Nisrin o l'Aina, que vivien al mateix poble, en algunes ocasions compartien espais o feien alguna trobada. No obstant això, la Maya no va destacar

que aquestes relacions fossin realment clau o essencials a la seva vida, sinó que més aviat eren perifèriques. Existien, però per a ella tenien poc pes en el seu entorn d'amistats.

Més enllà de les relacions forjades en l'entorn escolar, la Maya tenia altres coneguts, com ara els treballadors de l'amo del seu pare, però no identificava cap d'ells com a amic, sinó que era conegut o company. Tanmateix, la Maya mantenia una relació d'amistat amb la seva cosina Odet que no mantenia amb ningú més. Per a la Maya, la seva cosina era la seva millor amiga. De fet, en una de les converses (vegeu capítol 5, apartat 6), la Maya afirmava que si no fos per ella, el seu WhatsApp seria molt avorrit, fent referència que no tenia cap més amistat amb qui parlar. Amb l'Odet es veien tots els caps de setmana. A part, però, totes dues xerraven cada dia, fos via Facebook o WhatsApp entre setmana, quan no es podien veure presencialment. La Maya em va explicar que la relació amb la seva cosina no havia estat així sempre. Al contrari, de petites, pel fet de ser de la mateixa edat, tan sols es portaven un mes aproximadament de diferència, sempre es barallaven. Però a mesura que havia anat passant el temps, i sobretot, durant l'inici de l'adolescència, cada vegada s'havien sentit més unides. S'ho explicaven tot: els nois que els agradaven, com els anava a l'escola, discussions amb els pares o germans, xafarderies, tot.

Un fet rellevant que mostra la importància d'aquesta relació és que mentre que a l'escola la Maya es va dibuixar sola, asseguda davant d'una taula, abstreta en els seus pensaments, en les trobades en què calia dibuixar els contextos familiars i de lleure (Figura 5, capítol 5, apartat 6.1, i Figura 8, capítol 5, apartat 6.7, respectivament), l'Odet apareixia en tots dos –és cert que en els contextos de lleure dibuixats per part de la Maya hi havia dibuixades altres relacions d'amistat, però cap d'elles tenia tanta força ni el vincle era tan estret com ho era amb la cosina–, perquè al mateix temps que representava una persona de la família important, allora ho era com a amistat.

Així, la relació d'amistat més estreta que la Maya tenia era amb la seva cosina. Entenc que les joves mantinguin relacions d'amistat únicament amb membres de la família arran d'una manca d'altres xarxes d'amistat. En efecte, si ens fixem en les xarxes de la Maya, ens n'adonem. D'una banda, a l'escola –un espai que esdevé clau per comprendre l'establiment i consolidació de les xarxes d'amistat dels joves i el seu benestar als centres (Alegre et al., 2006)– s'hi sentia sola, no hi havia ningú de la seva edat amb qui se sentís unida. De fet, en la trobada centrada en els contextos de lleure, amb l'única persona amb qui mantenia una relació que tenia continuïtat en el temps

era amb l'Odet, a banda de la família –com a conjunt–, que també apareixia dibuixada (Figura 8, capítol 5, apartat 6.7).

Així, el seu àmbit d'amics quedava reduït a l'Odet i, en termes més generals, a la família, ja que era l'enllaç entre elles. A banda de la xarxa, hi ha un altre factor que configura les possibilitats de les joves de poder o voler establir noves amistats: la manera de ser. La Maya, després d'experiències negatives com la que va viure amb la Gina, o fins i tot amb la Filomena va adoptar una actitud propera a la indiferència cap al fet de fer amics a l'entorn escolar. En diverses ocasions, entre converses, comentava que s'allunyava del grup, que preferia ocupar el temps en altres activitats. La seva manera d'afrontar els conflictes amb les amistats va ser intentar no discutir amb ningú –exceptuant la relació amb la Gina, amb la qual va emprendre alguna acció per “tornar-li” el mal que li havia fet–, obviar els comentaris desagradables, si és que n'hi havia cap a ella, i al mateix temps, centrar-se en els estudis. D'alguna manera, es mostrava cordial i respectuosa amb tothom, però sense voluntat d'establir vincles propers amb cap persona arran de decepcions amb els amics.

Tot i tenir una actitud més aviat distant cap als joves de l'escola, considerava important tenir amics i pensava que l'inici del batxillerat en un centre diferent podia obrir-li les portes a noves coneixences, cosa que li feia il·lusió. Malgrat tot, en el seu discurs hi havia una certa contradicció: d'una banda, el sentiment de desengany i por a la traïció de les amistats, i de l'altra, la importància de tenir-ne.

Pel que fa la Ciara, des que va arribar a Catalunya, va viure força canvis de centre. En tota l'escolarització de l'etapa de primària, va passar per tres centres diferents. Aquests canvis van impossibilitar que la Ciara establís amistats de manera estable, ja que cada dos anys –exceptuant el primer curs de segon de primària, que només hi va estar mig curs–, va canviar de centre. La Ciara no guardava gaire bon record de les etapes finals de l'educació primària ni de la de secundària. De fet, de l'institut explicava que no s'hi trobava còmoda perquè sentia que els companys i companyes l'havien etiquetat i, sense conèixer-la, l'havien prejutjat, cosa que li havia impedit que els joves la poguessin conèixer des d'altres facetes, més enllà de la d'estudiosa.

Els canvis de centre, afegits al perjudici de molts companys i companyes, van influir en la capacitat de crear xarxa de la Ciara. La Ciara pràcticament només mencionava una persona de les amistats que tenia a l'institut: la Lara. És cert que en va anomenar algunes altres en el transcurs de les converses, com ara l'Arlet, una companya de projectes i la Jesica i l'Emma, dues companyes amb qui de vegades passava l'estona

del pati a dins l'aula, però cap era prou rellevant per considerar que formaven part del seu cercle d'amistats. Més aviat eren noies amb qui compartia, en determinats moments alguns espais, amb qui li hagués agradat poder encetar amistat o ser-hi més amiga o si més no conèixer-les més, però que per algun motiu, potser perquè elles no mostraven prou predisposició o perquè tenien altres cercles d'amistats, cap d'elles va acabar consolidant la relació amb la Ciara. De fet, quan ens vam trobar per primer cop, arran de demanar-li amb quines persones o en quins llocs sentia que se l'escoltava, l'única imatge que va dur que remetia al seu cercle d'amistats, obviant la família, era la de la Lara⁹⁶. En aquella primera conversa, la Ciara em va explicar que havia portat la imatge perquè sentia que la Lara l'escoltava, que es donaven consells, encara que de vegades ella assumia un rol més semblant al de mare que d'amiga, que no li acabava d'agradar. La noia reconeixia que la seva amiga era força infantil, mentre que ella es veia molt més madura, cosa que influïa en el tipus de relació que tenien i que a la vegada comportava discussions entre elles. Tot i que ella expressava que hauria volgut fer nous amics, al mateix temps percebia que els joves del centre on estudiava eren pocs receptius a obrir nous cercles d'amistat i estaven tancats en els mateixos grups en què ja es trobaven. Així, l'única amiga amb qui comptava a l'institut era la Lara.

Al llarg del temps que vam trobar-nos, la relació entre elles va canviar i es va deteriorar. La Ciara em va explicar que se sentia traïda per la seva amiga, que no havia actuat adequadament i que arran d'aquesta decepció se n'havia apartat. Encara que compartien algunes estones a l'institut, la Ciara no se'n refiava ni la considerava prou amiga com per confiar-li els seus sentiments. Ella mateixa va plasmar aquest distanciament en el dibuix (Figura 10, capítol 5, apartat 7.8) que vam fer dels contextos de lleure. En aquella ocasió vam parlar de les xarxes d'amistat i de les activitats que ella feia en el temps de lleure. Mentre m'ho explicava, em va sorprendre que no aparegués la Lara en cap dels dibuixos. La Ciara va dibuixar diverses situacions que visibilitzaven de manera molt clara els seus contextos de lleure. En una d'elles hi havia tres noies: dues noies i ella mateixa. Eren les amigues amb qui quedava tots els estius mentre vivia a Romania, al poble on vivien els avis i la tieta. Dos dibuixos més remetien a moments que la Ciara passava sola, llegint, veient sèries a la televisió i escrivint. En una altra imatge hi havia dues persones, ella i la seva mare, passejant pels voltants del poble on vivien. A ella, la considerava la seva millor amiga i li explicava tot. Segons la Ciara, tenir la mare com a millor amiga tenia avantatges, com

⁹⁶ Una altra imatge que no estava vinculada a l'entorn familiar era la de l'equip d'handbol on havia jugat feia uns anys, però ja gairebé no mantenia vincle amb cap de les noies.

ara que mai la trairia, ja que, per damunt de tot era la seva mare. Per a la Ciara, la família representava la incondicionalitat.

Així, la relació més sincera d'amistat que tenia la Ciara era amb la seva mare. És cert que va dibuixar les amigues de Romania, però només les veia els estius, i tot i que mantenia el contacte per Facebook o per WhatsApp, la relació entre elles no era tan propera com amb la mare, a qui li confiava totes les seves inquietuds i preocupacions. Per a la Ciara, la mare era una de les persones més importants, no només quant a context familiar, sinó també de lleure. Amb ella passava moltes estones, anaven a passejar, de compres i xerraven de tot allò que els preocupava. Tal com va resumir la Ciara, "és com una amiga" (p. 8, trobada 3), en al·lusió a la posició que ocupava la mare a la seva vida.

Més enllà de la mare, per a la Ciara també hi havia altres persones del cercle familiar amb qui passava part del seu temps de lleure, però cap d'ells vivia al poble. Em refereixo a la tieta, el cosí, i els avis materns. D'ells en va parlar en diverses ocasions, i amb ells compartia activitats que se situaven en moments de lleure, com ara anar al cinema, anar de viatge o sortir a la nit. Amb tot, la major part de la família de la Ciara vivia a Romania, i per tant, aquestes activitats només les feia els estius.

Tal com s'evidencia, la xarxa d'amistats de la Ciara era molt reduïda. A grans trets, podríem dir que tan sols la mare i el pare –amb qui la Ciara comptava per explicar-li algunes de les seves vivències i amb qui reconeixia entendre's molt bé–, ocupaven bona part del temps de lleure de la jove. A banda d'ells, la resta d'activitats que feia eren de caire individual i dins la llar familiar. En efecte, dos dels quatre espais que va dibuixar (Figura 10, capítol 5, apartat 7.8) eren en solitud, llegint o mirant la televisió.

4.2. Síntesi

Els casos de la Maya i la Ciara suggereixen la pregunta següent: per què s'estableixen relacions d'amistat amb la família? A partir del que hem vist podem pensar que hi ha tres raons. En primer lloc, una de les raons pot ésser la manca d'altres xarxes diferents a la familiar, xarxes que possibilitarien noves amistats. En segon lloc, les experiències prèvies en aquest àmbit, els desenganys o els sentiments de traïció, per exemple. En tercer lloc, el caràcter de la persona, és a dir, l'actitud cap a les amistats i el significat que s'atorga a l'amistat. Aquests factors (la xarxa social, les experiències viscudes i la manera de ser) porten a viure l'amistat i alhora la ciutadania d'una

manera o d'una altra: des de la solitud i la reflexió entorn les males experiències amb amics o bé des de la companyonia amb les amistats.

Així, els casos de la Maya i la Ciara mostren que la manca d'amistats en els cercles de lleure contribueix a establir vincles d'amistat amb membres de la família i, alhora que el significat atorgat a l'amistat, la manera de ser de les joves i les experiències viscudes afavoreixen que es recloguin en elles mateixes. En canvi, els contextos de lleure de la Mina i la Sarah s'expliquen, precisament, per l'efecte contrari d'aquests tres elements. És a dir, per una banda, ambdues tenen una xarxa d'amistats, que són capaces d'eixamplar: tant la Sarah, que a mig curs de segon d'ESO va canviar d'amigues, com també la Mina, la qual mantenia molt bones relacions amb tots els seus companys i companyes de grup. D'altra banda, les experiències viscudes amb relació a l'amistat eren positives: cap d'elles relatava experiències en clau negativa i al·ludien a termes com "il·lusió", "llibertat", "obertura", "diversió" i "compartir". Alhora, la seva manera de ser i de donar sentit a l'amistat contribuïa que poguessin teixir xarxes d'amistat. Per a elles, l'amistat era quelcom necessari. La Maya i la Ciara també afirmaven que els amics eren importants, però, en canvi, en parlar del fet de fer amics paraules com "desengany", "traïció" o "desconfiança" emergien en el seu discurs. Per contra, ni la Mina ni la Sarah usaven aquestes expressions. Al contrari, per a elles els amics eren també importants, tant o gairebé tant com ho era la família, ja que els donaven una altra visió de la vida, potser més lliure, més oberta, però també necessària perquè poguessin sentir-se bé. Les amigues eren una altra part de la seva vida perquè els donaven un altre punt de vista, diferent del de la família, però igual d'indispensable.

Mentre que la Maya i la Ciara vivien la ciutadania des d'una posició de reflexió envers el significat de les amistats, què implicava tenir amics, o perquè preferien la solitud, tant la Mina com la Sarah consideraven que el context d'amistats era el lloc on *practicaven* la ciutadania. Per a elles, el context d'amistats era el context a través del qual aplicaven els valors que aprenien a l'escola o amb la família, tal com elles explicaven, amb els amics *vivien* els valors del respecte, de la col·laboració i de la llibertat d'expressió. És a dir, vivien la ciutadania no des de la reflexió sobre el significat de les amistats –com són els casos de la Maya i la Ciara–, sinó des del fet de compartir-hi i viure-hi experiències.

5. Experiències amb relació a la trajectòria vital i manera de ser

Tal com Biesta et al. (2009) argumenten, hi ha un altre eix que dibuixa com els joves viuen la ciutadania, el de la dimensió personal. Així, a banda de la rellevància de conèixer i comprendre els contextos i les relacions dels joves, és necessari entendre quina és la seva trajectòria vital i manera de ser –o tal com Biesta et al. (2009) també ho anomenen, les disposicions individuals– per comprendre com aprenen o viuen el que significa la ciutadania. En paraules de Biesta et al. (2009, p. 9):

Young people's citizenship learning is not just a cognitive function; it rather is a process that is *situated*, that is *relational* and that is uniquely linked to young people's individual *life-trajectories*. (Biesta et al., 2009, p. 9, èmfasis en l'original)

Partint de les converses amb les joves, en els propers apartats analitzo alguns elements de les trajectòries vitals i manera de ser de les joves per posar de relleu com aquests dos factors afavoreixen unes o altres oportunitats per a la vivència de la ciutadania.

5.1. Trajectòries vitals de les joves

Allò que la persona viu al llarg dels anys –com ha sigut la seva arribada a la societat d'acollida, en quin moment, quins canvis hi ha hagut en la seva vida des que arriba, quines persones ha tingut al seu costat, quines han estat les experiències amb els amics, amb la família, a l'escola– constitueix la trajectòria vital de la persona i, per tant, també estableix la seva capacitat per crear nous vincles o la seva adaptació al centre d'estudis i a la societat d'acollida, i també, les oportunitats que té per viure la ciutadania.

Per desenvolupar l'anàlisi de les trajectòries vitals de les joves, em baso amb les converses i amb les línies del temps que les joves van dibuixar. Abans de continuar, però, vull explicitar un límit de la línia del temps com a recurs visual en recerca: el seu format, és a dir, que s'articulin a través d'una mirada cronològica. Les línies del temps, tal com les he utilitzat en aquesta recerca, no permeten comprendre millor com les joves participen o són ciutadanes, sinó que serveixen per explicar quina és la seva trajectòria des del punt de vista cronològic. Per això els esdeveniments que recullen són de tipus biogràfic, la majoria de l'àmbit familiar (casaments de germanes, morts d'avis o àvies, canvis de casa, naixement de nebots, etc.). Així, són les trobades anteriors les que m'han possibilitat comprendre com les joves participen i viuen la ciutadania en cada context on habiten. Tanmateix, les línies del temps corroboren que hi ha algunes experiències comunes entre les joves que sí que són importants per

comprendre com se senten envers la societat d'acollida i quin és el seu sentiment amb relació al context escolar. Així, faig l'anàlisi següent centrant-me en, d'una banda, el lloc de naixement o l'edat d'arribada a la societat d'acollida, i de l'altra, l'escola i els possibles canvis de centre educatiu com a elements clau per a l'establiment d'amistats.

En primer lloc, totes les joves destacaven en les línies del temps el moment d'arribada a la societat d'acollida. Així, el que sembla diferenciar les joves quant al seu sentiment de benestar i inclusió a la societat d'acollida és haver nascut a Catalunya o haver-hi arribat de molt petites. Tant la Mina com la Sarah van afirmar que se sentien còmodes amb els companys i en general al lloc on vivien, bé perquè hi havien nascut, bé perquè havien arribat de ben petites. Afegien que, si això no hagués estat així, potser s'haguessin sentit de manera diferent. Fins i tot comparaven les pròpies vivències amb les dels germans i germanes. Des del seu punt de vista, molts dels seus germans, que van arribar de més grans, havien tingut trajectòries diferents quant als estudis i s'havien sentit diferent respecte a la societat d'acollida (vegeu capítol 5, apartats 5.6 i 8.2).

Per contra, tot i que la Maya i la Ciara no connectaven explícitament les idees d'haver arribat de més grans (a cinquè i segon de primària, respectivament⁹⁷) i sentir-se diferent en la comunitat d'acollida, sí que semblava que aquest fet podia haver influït en la seva capacitat per sentir-se incloses. En primer lloc, perquè a mesura que el temps passa, cada vegada costa més fer-se un lloc en els grups d'infants que ja estan establerts, com havia destacat la Ciara. En segon lloc, un element lligat al moment d'arribada és el domini de la llengua de la societat d'acollida, la qual pot ser motiu per sentir-se rebutjat, tal com havia explicat la Maya (vegeu capítol 5, apartat 6.4).

Finalment, totes les joves destacaven l'inici de l'escola i, en alguns casos, de l'institut, com un element important i positiu en la seva trajectòria. Totes van destacar l'inici de l'escola i la Mina i la Maya també el primer curs a l'institut. Aquest esdeveniment el remarcaven com quelcom positiu. Cal dir però que en el cas de la Ciara només va destacar dos inicis d'escola, un quan vivia a Bucarest i l'altre quan va començar el curs a la segona escola on va estudiar quan ja vivia a Catalunya. Així, en el cas de la Ciara, els canvis de centre o l'inici de l'escola no eren percebuts com quelcom positiu en totes les ocasions. En efecte, un element que la diferencia de la resta de les joves i

⁹⁷ Situo la seva arribada en el curs escolar que els pertocava en aquell moment en detriment de l'edat que tenien ja que em sembla millor per comprendre en quin moment van arribar.

que s'evidencia com a eix clau per a l'establiment de relacions interpersonals és els canvis de centre i de poble en la trajectòria escolar.

Mentre que la Mina, la Maya i la Sarah no van canviar mai de poble des de la seva arribada a la societat d'acollida, la Ciara ho va fer quatre vegades, tres durant l'etapa d'educació primària i una a la de secundària. L'únic canvi de centre escolar que van fer les altres joves va ser de l'escola d'educació primària a l'institut d'educació secundària, com la resta de companys i companyes que anaven amb elles a classe. Tot i que entre la Mina, la Maya i la Sarah hi havia diferències quant a la seva capacitat per establir relacions interpersonals d'amistat, cap d'elles va viure els canvis de poble i d'escola que va experimentar la Ciara. Els canvis de centre de la Ciara van influir de manera negativa en la capacitat de solidificar i establir relacions d'amistat de confiança, ja que aquelles amistats amb qui es trobava a gust, les va perdre arran d'haver de canviar de centre d'estudis. És a dir, amb cada canvi de centre la Ciara va haver-se de situar en un nou mapa de relacions, nois i noies del grup-classe, per exemple, que ja s'havien anat consolidant abans de la seva arribada (Alegre et al., 2006). Això afegia més dificultat a l'hora d'establir relacions amb companys i companyes. Tal com la mateixa noia explicava, cada vegada que canviava de centre havia de fer l'esforç de fer nous amics i amigues. I al mateix temps representava una incògnita pel que fa a la predisposició dels companys a obrir-se a ella o no, cosa que no descobria fins al cap d'uns dies o setmanes.

Tanmateix, és necessari recordar que hi ha altres elements, a banda de la trajectòria vital de l'individu, que configuren la capacitat d'establir nous vincles, ja que si bé la Maya no va viure aquests canvis, també tenia una xarxa d'amistats limitada: d'una banda, els contextos i les relacions que la persona és capaç d'establir, i de l'altra, la seva manera de ser, el seu caràcter, aspecte que també es construeix des de la trajectòria vital: allò que un viu configura com un es construeix.

5.2. Maneres de ser de les joves

Analitzar la manera de ser de les joves és complex, i es pot caure en l'error d'inferir caràcters que no són. La voluntat d'aquest apartat no és simplificar, sinó denotar la complexitat de cada una de les joves, mitjançant comportaments o opinions que elles mateixes narraven en les seves experiències que fins i tot poden mostrar aspectes contradictoris en una mateixa jove. A través d'exemples vull argumentar que les maneres de ser de les joves, totes diferents, es retroalimenten de les experiències

viscudes durant la trajectòria vital i dibuixen els seus contextos i relacions, i al capdavall la seva vivència de la ciutadania.

Un dels elements que destaca de les joves és la seva responsabilitat, sobretot pel que fa als estudis. Però també el seu compromís en les tasques, siguin de caire domèstic o acadèmic. En l'última conversa que vaig tenir amb la Ciara, li vaig dir que si hagués volgut, hauria pogut deixar el projecte a mig fer, és a dir, que si ella no s'hagués sentit còmoda, hauria pogut abandonar la recerca. Ella em va respondre que això no ho hagués fet mai perquè quan ella es comprometia en alguna activitat, no l'abandonava ja que no li semblava una manera responsable d'actuar. Per a ella, el compromís era important, tant com no trencar-lo. Em va semblar que el compromís i la responsabilitat eren trets que definien bé la jove. Hi havia altres exemples que ho mostraven, com el seu compromís cap a la tasca de delegada o de representant del seu grup-classe al Consell d'alumnes; o l'autonomia i la independència que demostrava, heretades arran i, sobretot, de la situació laboral familiar que requeria que el pare i la mare passessin moltes hores a la feina.

Alhora, però, la timidesa i el caràcter reservat eren trets característics de la Ciara i ho mostrava en les nostres trobades. Li costava obrir-se; sovint, no acabava d'explicar-se, de vegades ho feia quan trobava en mi exemples que ella també havia viscut, com quan li vaig explicar la meua vivència durant els cursos de 3r i 4t d'ESO. Potser tots aquests elements contribuïen que fos una persona que li agradava passar bona part del temps en solitud. En alguna ocasió va dir que li hauria agradat tenir una colla d'amics, però un conjunt de circumstàncies, juntament amb el seu caràcter i prioritats per l'estudi, no hi ajudaven; al contrari, contribuïen a un major tancament en ella mateixa o la família.

La Ciara era representant del grup-classe i per tant s'encarregava d'assumptes que afectaven els alumnes com a grup, com a comunitat, cosa que requeria treballar amb altres persones i entendre's amb altres joves; però al mateix temps, tenia un caràcter més aviat solitari i preferia el treball individual, perquè li resultava més fàcil que treballar en equip, que demanava més complexitat, com ara coordinar-se i col·laborar amb altres persones. Probablement, que algunes experiències amb el grup de treball no haguessin estat bones també hi havia influït. La Ciara, però, valorava aprendre a treballar en equip perquè reconeixia que li costava i, per tant, entenia que era quelcom que havia de millorar.

Hi havia altres elements que destacaven en ella i que també evidenciaven algunes contradiccions. Ella es considerava una persona “normal”, volia ser una més del grup, però alhora demanava tenir reconeixement i èxit. Em pregunto fins a quin punt eren dues maneres antagòniques de voler ser. D’una banda, voler ser “normal” entenc que responia a voler formar part del grup-classe i sentir-s’hi inclosa, és a dir, sentir-se un membre més del grup. De l’altra, el reconeixement l’obtenia desenvolupant la tasca de delegada, ja que era una figura important a l’aula, fins i tot explicava que de vegades els companys li preguntaven dubtes a ella amb referència a allò que havien dit els docents. En aquest sentit, la seva tasca era reconeguda per part dels companys i ella afirmava que li agradava fer-la. És necessari recordar que el terme *èxit* també l’usava per referir-se a l’ascens social que ella volia aconseguir mitjançant els estudis com a contraposició a la situació laboral de la família (vegeu capítol 5, apartat 7.3). Per tant, entenc que sentir-se inclosa o, tal com ella ho expressava, voler ser normal, des del punt de vista de la Ciara no era incompatible o exclouent amb tenir reconeixement o èxit.

La timidesa que la Ciara mostrava en les converses era també present en la Sarah. Amb tot, ella sempre deia que en trobar-se amb el grup d’amigues, ja no ho era tant, i que, de fet, li agradava la colla perquè contribuïa que s’obrís als altres. L’ambivalència entre timidesa i capacitat d’establir amistats es feia palesa en la Sarah, que tal com va explicar, en canviar de classe va haver d’esforçar-se per establir noves relacions d’amistat. Alhora, també era responsable. La responsabilitat la mostrava en els estudis, en la gestió de la llibertat de què gaudia i des de la família li atorgaven, o en la voluntat per estudiar l’Alcorà. Ella mateixa entenia que havia de ser responsable per assumir les pròpies decisions i, de fet, així li ho feia saber la família, tot i mostrar-li alhora el seu suport.

La Sarah era capaç de ser crítica amb allò que no la satisfia. Per exemple, en una de les converses em va dir que, des del seu punt de vista, la majoria de tallers que oferia l’institut eren una pèrdua de temps i que s’haurien d’invertir les hores en un altre tipus de treball. No obstant això, més enllà de la queixa, la noia no va fer res per intentar canviar-ho. El que vull mostrar mitjançant aquest exemple és la manca d’acció per part de la Sarah, la manca d’implicació en allò amb què ella no estava d’acord. També mostrava una gran responsabilitat cap als estudis i allò que l’afectava acadèmicament com a alumna, però per contra, la participació en allò que tenia a veure amb la comunitat i amb l’alumnat com a grup no li interessava o, si més no, considerava que

no era la persona adequada per responsabilitzar-se d'una tasca d'aquest tipus, com ara ser representant del seu curs al Consell d'alumnes.

La majoria de vegades la Sarah era coordinadora del grup de treball i fins i tot preferia el treball en equip que l'individual, i per tant, aquesta era una manera de contribuir a la col·lectivitat, encara que fos dins d'un grup petit, però en cap cas es presentava com a candidata de manera explícita, sinó que era una tasca que li venia atorgada pel professorat o pels companys perquè ells li demanaven que l'assumís. Segurament, la seva tímida feia que aquelles tasques que demanaven presentar de manera formal i per voluntat pròpia algun tipus de candidatura eren amb les que ella no s'implicava, perquè no anaven amb la seva manera de ser. Tal com deia, ella volia passar desapercebuda, ser una més.

La responsabilitat també era un valor comú en la Mina i la Maya: cap als estudis i cap a les tasques familiars. Amb tot hi havia altres elements que destacaven d'una i de l'altra. La Mina era una noia oberta i alegre, que comprenia l'amistat en sentit positiu. De fet, les seves experiències en aquest àmbit havien estat positives. Al mateix temps, era una persona creient, tal com també s'identificava la Sarah. Però, a diferència de la Sarah, el conflicte que es va obrir entre la Mina i la seva família va evidenciar les seves conviccions i el seu caràcter, prou fort com per assumir conseqüències que la desviaven del camí que ella havia imaginat: seguir els estudis de batxillerat. La Mina sempre s'havia mostrat molt obediència, que reaccionés com ho va fer (vegeu capítol 5, apartat 5.2), contradint les normes familiars per mostrar-se tal com ella volia, sense mocador, que qüestionés la imposició familiar, que s'hi rebel·lés i que no parés fins aconseguir el seu objectiu, va fer evident que la Mina era capaç de ser crítica amb el que l'envoltava. De fet, ella ja m'havia explicat que en alguna ocasió havia defensat alguna amiga perquè alguns companys es reien d'ella per dur el mocador. Amb el desenllaç de les nostres trobades, la Mina va demostrar que a la vegada que era comprensiva amb el que li demanava la família, és a dir, entenia que era necessari que conegués els seus orígens religiosos, no podia ser comprensiva amb quelcom que anava en contra dels seus objectius ni la seva manera de mostrar-se al món.

Pel que fa la Maya, potser arran de decepcions amb amigues, sobretot amb la Gina, sentia que tenir amistats podia ser sinònim de patir traïcions, passar mals moments. Per això, afirmava que era important tenir amics i obrir-se als altres, però al mateix temps es mostrava desconfiada cap als companys. En canvi, les relacions amb la família eren molt positives, sobretot amb el pare, amb qui compartia moltes estones, converses i fins i tot tasques de caire laboral. De fet, el seu pare era una de les

persones que aconsellava la Maya i a qui ella escoltava més. Que utilitzés l'expressió "ull per ull, i dent per dent" per explicar quina era la seva resposta a les traïcions de les amistats em va semblar una mica preocupant i, sobretot, em va fer preguntar fins a quin punt contribuïa a la vivència de la ciutadania. La Maya mostrava certs pensaments que m'inquietaven i amb els quals jo no coincidia, però no li vaig dir mai de manera explícita. I malgrat que ella modulava el seu discurs, evidenciant que no volia fer un gran mal a aquells que li havien fet passar malament, al mateix temps explicava que, des del seu punt de vista, respondre amb el mateix tipus d'acció era una manera de sentir-se reconfortada. Crec que això era una mostra evident del caràcter fort de la Maya. Al mateix temps que era dolça i trempada, era dura amb aquells que li feien mal. Potser per això mateix el seu caràcter era més aviat tancat. Preferia estar sola que acompanyada de segons qui. Tal com ella deia, hi havia diverses Mayes.

5.3. Síntesi

L'objectiu de l'apartat ha estat mostrar, a partir de situacions concretes que les joves han explicat, algunes característiques que les defineixen, sense voler encasellar-les amb un sol tret, o amb els trets descrits, sinó evidenciant les maneres diferents –de vegades contradictòries– que tenen de ser o mostrar-se. Així tant la trajectòria vital com el caràcter, o les diferents maneres de ser de les joves, configuren els contextos i les relacions que són capaces d'establir i permeten, alhora, comprendre'ls, i comprendre les oportunitats de les joves per a la vivència de la ciutadania.

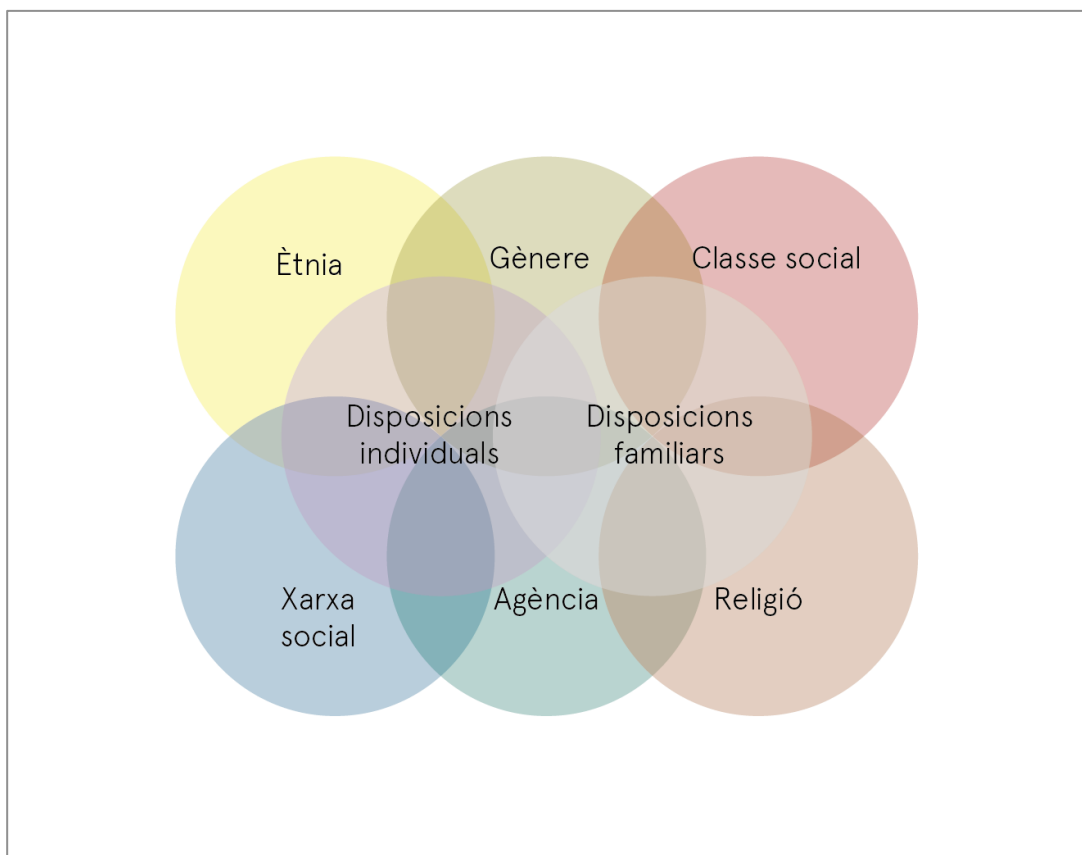
Capítol 7. Conclusions de la recerca

Inicio aquest capítol amb la voluntat d'explicar i desenvolupar les conclusions de la recerca. Per això, estructuro el capítol en tres parts. A la primera part, proposo un recorregut pels elements que emergeixen del treball de camp i que al meu entendre configuren la vivència de la ciutadania en les joves protagonistes d'aquesta tesi; elements que, com a persones educadores, considero que és important tenir presents en pensar en les oportunitats dels joves per a la vivència de la ciutadania. A la segona part, estableixo connexions entre els conceptes desenvolupats als capítols 1 i 2 i les experiències de les joves quant a la participació i la ciutadania, amb l'objectiu d'aportar elements que ens permetin reflexionar sobre les possibilitats d'acció que els educadors tenim, tant en els àmbits educatius formals com informals. Finalment, a la tercera part, analitzo i reflexiono sobre cinc qüestions plantejades als capítols 3 i 4 pel que fa a l'epistemologia i la metodologia de la recerca.

1. Possibilitats i límits per a la vivència de la ciutadania

Prenent com a punt de partida les converses amb les joves (capítol 5) i l'anàlisi que se'n deriva (capítol 6), a continuació explico les dimensions que possibiliten o dificulten la vivència de la ciutadania. Em refereixo a l'agència de les joves, la seva xarxa social, la seva manera de ser –o tal com diuen Biesta et al. (2009), les seves disposicions individuals–, la religió, l'ètnia, el gènere i la classe social a què pertanyen i els contextos familiars dels quals formen part. Aquestes dimensions emergeixen a partir del treball de camp i, com a tals, és aquí on es contextualitzen els referents teòrics que les fonamenten. La finalitat de l'apartat és donar la possibilitat que les persones vinculades a l'educació, sigui en àmbits formals o informals, tinguin elements per reflexionar sobre situacions que viuen en la seva quotidianitat en contacte amb els joves. El punt de partida per desenvolupar aquest apartat és la Figura 17, que pretén mostrar de forma sumària el que s'explica en cada un dels subapartats següents.

Figura 17. Dimensions o aspectes que emergeixen i que condicionen la vivència de la ciutadania.
Font: elaboració pròpia



La Figura 17 pretén mostrar de manera gràfica i visual les dimensions que configuren la vivència de la ciutadania en els joves i que, tal com es pot visualitzar, interaccionen les unes amb les altres. Així, l'objectiu central de la Figura 17 és evidenciar que a l'hora de comprendre com els joves aprenen i viuen la ciutadania, diversos aspectes o dimensions s'hi vinculen: l'agència associada a les possibilitats d'acció, la xarxa social vinculada al capital social, la manera de ser o les disposicions individuals de cadascú, la religió i la manera de comprendre-la dins el context familiar, la classe social, l'ètnia i el gènere a què pertany o se sent cada jove, i les disposicions familiars⁹⁸.

⁹⁸ Partint del concepte *disposicions individuals* que Biesta et al. (2009) proposen per referir-se a la manera com la persona aborda les diverses situacions en què es troba, per tant, quina és la seva manera de ser en les diverses situacions, adopto el concepte per aplicar-lo a la família; per tant, a com la família afronta les diverses situacions en què es troba. Per això parlo de *disposicions familiars*.

La manera de presentar el gràfic pretén il·lustrar el tipus de relacions que s'estableixen entre unes dimensions i unes altres. És a dir, lluny de voler comunicar que alguns elements estructurals –com poden ser la classe social, l'ètnia o el gènere dels joves– són els que condicionen la vivència de la ciutadania, el que vull transmetre a partir del gràfic és que tots els elements interactuen els uns amb els altres, de manera que no és que uns aspectes estableixin o estructurin les possibilitats dels joves per viure la ciutadania i, per tant, tinguin preeminència per damunt d'altres a l'hora d'entendre les seves oportunitats per ser ciutadans. Sinó que són totes les dimensions presents al gràfic les que, de manera interrelacionada, sense preeminència d'una sobre l'altra, i de manera diferent en cada jove, actuen facilitant que uns joves tinguin unes oportunitats i uns altres, unes altres.

1.1. Agència i vivència de la ciutadania

La ciutadania-com-a-pràctica (Biesta et al., 2009; Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006) es vincula a l'agència de les persones, a la capacitat que tenen per ser, actuar i participar. Lawy (2014) explica el concepte d'agència en contraposició al de socialització: és a dir, mentre que agència significa la capacitat de l'individu d'actuar de forma independent, la socialització té a veure amb les limitacions estructurals que l'individu té, tant pel que fa a les seves accions com el seu comportament. Afegeix que l'agència té a veure amb l'acció, amb l'origen de l'acció, i amb l'habilitat de modular les accions i els esdeveniments de forma reflexiva a través de les pràctiques quotidianes de manera única i individual (Lawy, 2014).

Malgrat que Lawy (2014) no rebutja que estiguem condicionats per certes estructures, com poden ésser la família –la primera estructura de socialització de l'infant– o l'escola, l'argument que planteja intenta escapar de la idea que l'escola és únicament un espai de socialització (vegeu també Biesta, 2011, 2016); dit d'una altra manera, un espai per modular i formar –en el sentit literal de la paraula– ciutadans. Si bé ell se centra en l'escola per abordar la qüestió de l'educació cívica, penso que el seu plantejament em serveix per aplicar el que proposa també fora de l'àmbit escolar, extrapolant-lo a altres contextos.

Per a Lawy (2014), el focus és en les condicions que permeten als joves ser ciutadans-subjectes (*citizen-subjects*) (Lawy, 2014, p. 2), és a dir, fent prevaldre l'agència en detriment de la socialització o l'estructura. Lawy en parla en termes de *subjectificació*; és a dir, segons ell, la subjectificació parteix de la idea que el rol de l'educació va més enllà de la funció socialitzadora: la subjectificació “is uniquely

individual and is achieved through a deliberative and relational engagement in the world” (Lawy, 2014, p. 2; vegeu també Biesta, 2011, 2016). Des d’aquest punt de vista, les pràctiques quotidianes prenen relleu i sentit i, per tant, s’amplia la mirada segons la qual s’aprèn democràcia o un es compromet amb la democràcia o la ciutadania; això fa que qüestions com les relacions entre individus i la intersubjectivitat entre les persones i els contextos que habiten tinguin cabdal importància (Lawy, 2014). Per tant, partint de la premissa anterior, el rol de les persones interessades en l’educació dels joves no ha de centrar-se en aspectes de contingut, sinó en la qualitat de l’ambient democràtic i de les interaccions que tenen lloc entre dues o més persones, les quals permeten als joves poder actuar i, per tant, ser subjectes (Lawy, 2014).

La idea de Lawy (2014) quant a l’agència i l’educació cívica m’és útil per explicar com aquesta perspectiva emergeix també en la tesi. L’agència de les joves es visibilitza en els contextos on s’inscriuen les seves vivències i les relacions que hi tenen lloc. En la mesura que les relacions que les joves estableixen ofereixen més possibilitats per incidir en els processos de presa de decisions, tenen més agència. I a la inversa: tenir agència es tradueix en més oportunitats per opinar, incidir en la presa de decisions, decidir i triar el que un vol fer; en definitiva, en poder participar.

En el cas del context escolar, totes les joves reconeixen que les seves veus tenen incidència en els processos de presa de decisions que afecten els joves; de fet, podem argumentar que és el tipus de relació –de proximitat i confiança– que s’estableix entre alumnat i docents la que ho permet. D’una banda, la Mina i la Maya reconeixen que els docents els escolten i tenen en compte les seves opinions, per exemple: com desenvolupar les sessions de classe magistral; com organitzar-se quan treballen cooperativament o durant les franges horàries que dediquen als grups de suport al professorat o quan duen a terme l’aprenentatge servei. D’altra banda, la Ciara i la Sarah reconeixen espais a l’escola on la seva veu s’escolta i s’atenen les peticions de l’alumnat. La Ciara, com a delegada, veu com el professorat intenta materialitzar i complir allò que demanen els alumnes, sigui a través dels delegats o el Consell d’alumnes. La Sarah entén que és precisament a través d’aquests òrgans –els delegats i el Consell d’alumnes– que l’alumnat pot vehicular les seves demandes i que siguin escoltades i tingudes en compte. Al mateix temps, totes dues expliquen que durant les hores que dediquen als projectes és quan aprenen a treballar en equip i, per tant, arribar a consensos i prendre decisions entre els membres del grup. Quant al context familiar, el qual sovint condiciona les oportunitats de les joves en el context de lleure, l’agència de cada una de les joves difereix i depèn, en gran mesura, de la

intersubjectivitat dels individus (Lawy, 2014) que constitueixen la unitat familiar, és a dir, el tipus de relacions que s'estableixen entre les joves i els seus progenitors. Així, la Maya, la Ciara i la Sarah gaudeixen de força llibertat i autonomia: per exemple, la Maya i la Sarah poden anar amb les amigues a d'altres pobles o ciutats i sortir a les nits durant el cap de setmana. La Ciara també surt quan és a Romania, sigui amb les amigues o amb el cosí. Totes tres tenen permís de la família per anar de viatge de fi de curs i poden escollir si seguir estudiant o no, i què estudiar. En el cas de la Mina, aquestes possibilitats són més reduïdes i les seves oportunitats per escollir què vol fer són menors; o dit d'una altra manera, la seva agència és limitada.

Per tant, l'agència és un element que contribueix a la vivència de la ciutadania en la mesura que la persona té més oportunitats per participar de processos de presa de decisions. No obstant això, de nou, trobar-se en una situació en què l'estructura és limitadora no significa no tenir agència, ja que el subjecte sempre té agència, tot i trobar-se en condicions adverses o majors limitacions. Tal com explica Sibeon, referint-se al concepte d'agència: "agency as a conditioned though not structurally determined capacity to formulate and carry out intentional acts" (Sibeon, 2004, p. 118). És a dir, un agent o un actor és una entitat que en principi té capacitat per "formulation, taking, and acting upon decisions" (Sibeon, 2004, p. 4). Precisament, trobar-se més limitat per les estructures també pot facilitar la vivència de la ciutadania. Així ho visibilitzem en el cas de la Mina: quan ha d'escollir entre estudiar i dur el mocador, o no posar-se el mocador, però no poder continuar els estudis. La seva agència és més limitada en la mesura que hi ha elements externs a ella que condicionen les seves decisions o preferències, però això no significa que no tingui suficient agència per triar entre algunes opcions. En definitiva, el que fa és triar entre les opcions que té a l'abast. En canvi, però, la reflexió que es deriva per part d'ella d'aquesta situació és significativa des del punt de vista de la vivència de la ciutadania: es planteja qüestions com la justícia o injustícia de viure tals situacions, qüestiona com la seva família entén els preceptes religiosos de l'Alcorà i és crítica amb l'actitud de la família ja que entén que no són coherents amb els mandats de la religió.

La reflexió de la Mina evidencia que, en la vivència de la ciutadania, un aspecte important és la capacitat de reflexió davant de les situacions que la persona viu, és a dir, la reflexió que cada jove fa quant a les seves experiències (vegeu apartat 2.3 del capítol), en aquest cas, amb referència a l'agència de què disposa. Tenint en compte que la ciutadania-com-a-pràctica es concep com un procés continu –que no té un inici i un final, sinó que és quelcom que l'individu viu i constantment pot refer o repensar,

centrat en l'acció i la interacció entre persones (Lawy, 2014)—, entenem que la reflexió amb relació a l'experiència, sigui en un moment més pròxim o més llunyà, és rellevant pel que fa al sentit o sentits que se li atorguen. I per tant, també amb referència a com es viu la ciutadania. Així, quan la Ciara es planteja per què alguns joves no l'accepten tal com és i la critiquen, reflexiona sobre aquesta situació i, des de la posició de no poder actuar (Arendt, 1998; Biesta, 2006) o no poder situar-se on ella voldria, també aprèn què significa ser subjecte i, per tant, ser ciutadana. O la Mina, en la mesura que reflexiona i és crítica amb relació a la seva situació —no poder continuar els estudis de batxillerat—, això li permet viure la ciutadania, encara que sigui en una situació en què no pot ser (Arendt, 1998; Biesta, 2006).

1.2. Xarxa social i vivència de la ciutadania

Lawy i Biesta (2007) expliquen la necessitat de comprendre el context de lleure com a àmbit a través del qual viure la ciutadania. Expliquen que el seu plantejament emfasitza la relació entre democràcia, participació i aprenentatge. Això significa que els joves poden aprendre de les oportunitats que tenen per actuar, participar i reflexionar que els ofereixen les pràctiques i les comunitats en què viuen.

El que Lawy i Biesta (2007) destaquen de la participació amb altres persones en el marc de la comunitat són les oportunitats que ofereix la xarxa social dels joves. Ells exemplifiquen el cas d'una jove que limita la seva participació a dos espais en què es troba còmoda, però en canvi, evita participar en altres contextos. Tal com ells argumenten, la xarxa social de la jove acaba essent molt limitada, cosa que significa que la noia perd oportunitats d'interacció social i, per tant, d'aprenentatge de la ciutadania. Biesta et al. (2009) afegeixen que les activitats de lleure permeten als joves relacionar-se amb altres persones però d'una manera que és estructuralment diferent a les relacions que mantenen amb els seus progenitors o professors. I que podrien ser precisament aquests contextos els més significatius quant a l'aprenentatge de la ciutadania.

Partint d'aquest argument, és a dir, la importància de la participació en el marc de les comunitats, vull reflexionar sobre les possibilitats i oportunitats de participació de les joves protagonistes d'aquest estudi. Si ens fixem en els contextos de lleure de cada una d'elles, ens adonarem que en alguns casos sí que hi ha predomini de participació en activitats amb altres joves, mentre que en d'altres no és tan evident o, més aviat, sembla el contrari. Això porta a qüestionar-nos per què. Per què en alguns casos hi ha més participació en el marc de la comunitat que en d'altres? Malgrat que no hi ha una

única resposta, sinó que són un seguit d'elements que hi influeixen, un dels factors que emergeix o que suggereix la recerca és la xarxa social disponible per a cada una de les joves. De fet, aquesta idea era recurrent al llarg de les trobades amb les joves. Sovint em preguntava: com repercuteix el fet de tenir més xarxa o menys? Podria ser que disposar de més xarxa permeti disposar de més entorns a partir dels quals viure la ciutadania?

Tant la Mina com la Maya i la Sarah disposen d'una àmplia xarxa social: a banda del pare i la mare, també tenen germans i germanes, amb qui comparteixen experiències, secrets, pors, riures i també conflictes, de vegades. Alhora, tenen la resta de la família, o una part de la família –tiets, tietes, cosins, cosines, fins i tot, en alguns casos avis i àvies, o nebots i nebodes–, a prop o relativament a prop –això significa que viuen a Catalunya, potser a alguns quilòmetres de distància, però amb tren o amb cotxe, poden visitar-se els uns als altres amb facilitat. A banda dels familiars, les famílies també disposen d'una xarxa d'amistats, sigui més o menys àmplia, ja que totes elles mencionen en algunes ocasions amics de la família: famílies que ja es coneixien al país d'origen, famílies que han arribat nouvingudes i que els tenen de veïns i famílies o membres de famílies amb qui havien treballat anteriorment.

El cas de la Ciara és diferent. Tal com explica, només són ells tres els que viuen a Catalunya: el pare, la mare i ella. És cert que tenen alguns amics o coneguts de la feina dels pares però en el discurs de la jove sembla que això és poc present. En canvi, explica que troba molt a faltar la resta de la família (cosí, tieta, avis, tiets-avis) perquè tots viuen a Romania. De fet, la mateixa família de la noia no és gaire extensa: ella només parla de la família per part de mare, però no per part de pare.

Més enllà de la xarxa social del context familiar, també podem fixar-nos en la xarxa social d'amistats, la que té a veure de manera més directa amb el temps de lleure. Tant la Mina com la Sarah tenen una xarxa extensa d'amistats, se senten acompanyades per les amigues i tenen amigues, a més, de diversos àmbits. Tanmateix, tant la Maya com la Ciara tenen una xarxa força limitada d'amistats. Això suggereix la importància de la xarxa social i, per tant, la importància del capital social de què disposen les famílies (Zhou, 1997). Portes (1998) explica el plantejament de Bourdieu amb relació al capital social. Segons aquest últim el capital social és la combinació de dos factors: d'una banda, les relacions socials –altrament dit, la xarxa social– que permeten als individus tenir accés als recursos que aquestes ofereixen i de l'altra, la quantitat i la qualitat d'aquests recursos. Bassani (2009) explica, semblantment, que el capital social són tots aquells recursos de l'individu o del grup al

qual pertany; en parlar de recursos fa referència als recursos econòmics, humans, culturals i físics. Tant un autor com l'altre destaquen dues idees quant al capital social: que està relacionat amb les relacions que l'individu teixeix respecte al grup o grups als quals pertany; i amb els recursos que aquestes relacions ofereixen.

Portes (1998) afegeix que Bourdieu emfasitza el caràcter intangible del capital social: el capital social és inherent a l'estructura de les relacions que articula la persona, o dit d'una altra manera, perquè una persona posseeixi capital social, s'ha de relacionar amb els altres, i són les relacions la font del seu avantatge, ja que són les que li aporten benefici, no pas la persona mateixa. Tal com diu Bassani, tots aquests recursos o tipus de capital son "all necessary for understanding youth's well-being" (2009, p. 75). Cal tenir en compte, però, que les xarxes de relacions socials impliquen suport, però també obligacions compartides i controls socials (Zhou, 1997). Possiblement, en els casos en què aquests aspectes –obligacions i control– es fan més palesos és en la Mina, quan se li demana des de casa que es posi el mocador, o en la Sarah, quan explica que la família ha decidit viure en un poble on hi ha poques persones d'origen marroquí.

Caldria fer una distinció entre les xarxes familiars i les xarxes fora del nucli familiar. Malgrat que ambdues són xarxes de relacions i com a tals constitueixen el capital social de les joves, les primeres faciliten i ofereixen uns recursos i les segones, uns altres. Les xarxes familiars de les joves ofereixen suport familiar (Portes, 1998) en la mesura que és mitjançant la família que les joves se senten recolzades, per exemple, per seguir estudiant o no. Les xarxes fora del nucli familiar i centrades en les amistats o àmbits del lleure obren la possibilitat a les joves a participar més enllà de la família, a participar en la comunitat, i és en aquest sentit que Biesta et al. (2009) destaquen els beneficis del temps de lleure quant a l'aprenentatge de la ciutadania. El que veiem a través de les joves protagonistes de la tesi és que com més xarxa d'amistats o de l'àmbit de lleure, més possibilitats tenen de participar amb el grup d'iguals o, de manera més genèrica, a la comunitat. I a la inversa, com menys xarxa d'amistats, menys possibilitats. És a dir, disposar d'una àmplia xarxa social permet tenir més oportunitats per participar i, per tant, d'aprendre ciutadania. No obstant això, discrepo que les experiències que viuen les joves depenguin únicament del seu capital social i de les relacions que estableixen, ja que la seva capacitat per decidir també té influència en les experiències que viuen i per tant en l'aprenentatge de la ciutadania. Així, per exemple, la Maya, tot i que la seva xarxa de relacions és limitada, explicava que tenia ganes d'iniciar el batxillerat en un altre centre per conèixer noves amistats.

D'aquesta manera també s'expressava la Ciara quan pensava en els estudis postobligatoris: els veia com una oportunitat per establir noves amistats. Sóc conscient que sovint hi ha diferència entre el que es diu i el que s'acaba fent, però em sembla rellevant destacar les inquietuds i els pensaments d'aquestes joves per posar de relleu que, a banda de la xarxa social, l'agència també influeix en les oportunitats que els joves tenen per actuar.

1.3. Algunes reflexions sobre la ciutadania de les joves i la seva identitat

Al llarg de la tesi, apareixen referències explícites al concepte d'identitat: en algunes ocasions parlo d'*identitat* entesa com les maneres de ser de les joves, com elles volen mostrar-se, quin és el seu concepte sobre elles mateixes i com l'expressen; en altres casos, aquesta manera de mostrar-se té a veure amb la seva identitat cultural, és a dir, amb com se senten i identifiquen respecte la seva cultura o religió.

En la tesi, em centro a comprendre i analitzar la vivència de la ciutadania de les joves focalitzant en els seus contextos i relacions a partir de les converses intercanviades. També situo com les disposicions individuals de les joves poden configurar aquesta vivència. Entenem per disposicions individuals la manera de ser i la trajectòria vital de l'individu (Biesta et al., 2009). Per tant, com que les joves viuen la ciutadania i són ciutadanes, en la mesura que relaciono la ciutadania amb la manera de ser, inevitablement, vinculo ciutadania amb com volen mostrar-se les joves, o les maneres que tenen de ser subjectes o, en definitiva, amb les maneres que tenen d'identificar-se; per tant, amb la seva identitat o identitats (Hernández, 2005).

Malgrat que la identitat va ser un tema recurrent en les converses amb les joves, vaig descartar d'abordar-lo com a eix d'anàlisi perquè la tesi es centra a conèixer les relacions i els contextos de les joves, no en analitzar la identitat o identitats de les joves en connexió amb la ciutadania. Amb tot, utilitzo aquest espai per justificar aquesta decisió i per situar com relaciono els termes *ciutadania* i *identitat* a la tesi.

Tal com s'evidencia al llarg del text, la identitat, entesa com a manera de ser, o millor dit, manera de ser subjecte, o de ser ciutadà-subjecte (Lawy, 2014) apareix en força ocasions. Sovint, es vincula la ciutadania amb la identitat, com si ambdues es materialitzessin en una única acció. Per exemple, en un fragment comento com l'acció de la Mina de qüestionar el perquè de l'ús del mocador i de posicionar-se críticament davant d'una norma imposada em sembla un esdeveniment en què exerceix la seva ciutadania, alhora que un acte en què reivindica la seva manera de ser, la seva

identitat (vegeu capítol 5, apartat 5.2). Un altre exemple podria ser quan la Ciara qüestiona per què molts joves volen ser populars o formar part de la colla dels populars, però, en canvi, molts joves els critiquen precisament per la seva manera de ser o el seu comportament i forma d'actuar. A través d'aquesta reflexió, la Ciara aprofundeix en els comportaments que ella considera adequats o respectuosos versus els que no i pensa en com és ella com a persona i com vol actuar. I alhora, qüestiona quin sentit té que les persones vulguin ser populars si discrepen precisament de les maneres de fer i de ser d'aquestes persones. Reflexiona sobre el respecte cap als altres i el sentit crític de les persones, explicant quina és la seva posició al respecte. Les seves reflexions estableixen connexions amb la seva ciutadania i també amb la seva identitat, amb com vol mostrar-se. En aquest cas, diferent dels populars. És d'aquesta manera que *ciutadania* i *identitat* mantenen un vincle. En concret, Lawy (2014, p. 4) utilitza l'expressió *identitat cívica* per explicar com entén els termes identitat i ciutadania:

Here the notion of civic identity is not defined in relation to its essentialist properties; rather, it is mutable and constructed within different and varied social practices and contexts. It does not seek to construct a future citizen; rather, it has an action orientation that is located in the here-and-now where democratic and non-democratic practices are performed.

En la mateixa línia que Lawy (2014), Biesta i Lawy (2006) expliquen també com entenen ambdós termes. Per a ells, la ciutadania no és un estatus o una identitat, quelcom que pot ésser assolit o que la persona adquireix o té, sinó que és quelcom que la persona fa, és una pràctica d'identificació: "a practice of identification with public issues, that is, with issues that are of a common concern" (Biesta & Lawy, 2006, p. 72). És per això que els autors afirmen que la participació ha de ser l'eix central en l'exercici de la ciutadania (democràtica)⁹⁹. Tal com diu Lawy (2014), la ciutadania o la identitat cívica, tal com ell s'hi refereix, s'inscriu en les pràctiques diàries, siguin democràtiques o no, per viure precisament, aquesta ciutadania, la ciutadania-com-a-pràctica (Biesta et al., 2009; Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006).

De fet, l'ús de l'expressió *ciudadà-subjecte* (Lawy, 2014) em sembla adient per denotar la connexió que s'estableix entre *ciutadania* i *manera de ser*. La ciutadania-com-a-pràctica es relaciona amb la possibilitat de ser ciudadà-subjecte, és a dir, les joves participants a la recerca, alhora que són ciutadanes, en el marc de les pràctiques que configuren les seves vides, són també subjectes. Tal com explica Biesta (2006) partint

⁹⁹ S'hi refereixen com a *ciutadania democràtica*. Amb tot, entenc *ciutadania* i *ciutadania democràtica* com a sinònims. La cita textual és la següent: "This implies that a culture of participation should be a central and essential element of democratic citizenship" (Biesta & Lawy, 2006, p. 72).

del plantejament d'Arendt, les noies poden exercir la seva ciutadania en la mesura que poden actuar, per tant, ser subjectes, i tenen la capacitat per exercir certa agència. En paraules de Lawy (2014, p. 4-5):

Crucially, it turns the idea of subjectivity or identity constituting the citizen on its head, to a relationship where it is the citizen that makes the subject (...). The idea of citizenship, as an ongoing process rather than something to be achieved, shifts the whole dynamic of citizenship education from its focus on outcome and achievement and “the making of a good citizen” to a focus on the processes of action and interaction.

Per tant, al meu entendre, la ciutadania com a identitat, entesa com quelcom que es té o que s'adquireix, no és com comprenc el vincle entre ciutadania i identitat, en la mateixa línia que Biesta i Lawy. Uso el concepte *identitat* entès com la manera –o millor, maneres– de ser que tenim, i com aquestes també defineixen i influeixen en la nostra vivència de la ciutadania (Biesta et al., 2009). Per tant, quan afirmo que algunes accions de ciutadania materialitzen també una identitat, em refereixo que evidencien també una determinada manera de ser.

1.4. Religiositat i vivència de la ciutadania

Un element recurrent en les converses amb les joves va ser la seva pràctica religiosa. Des de les primeres trobades, moltes joves van parlar de religió, encara que no fos de manera explícita en alguns casos. Algunes mencionaven pràctiques que elles duïen a terme, com ara anar a aprendre l'Alcorà i l'àrab els caps de setmana o bé anar a missa amb la família els diumenges. En parlaven amb naturalitat. Això em va fer pensar que la presència de la religió a les seves vides era indestriable de la seva manera de viure i fins i tot de comprendre i interpretar el món en què vivien. La presència de la religió era evident, per exemple, a casa de la Mina, on cada cert temps un aparell emetia una pregària per indicar que era hora de resar, o a l'entorn de la Maya, en què cada diumenge s'anava a missa, o a la família de la Sarah, quan arran del Ramadà, sortien menys al carrer durant les hores de sol.

Cada una de les joves incorporava la religió a la seva quotidianitat de maneres diferents, però en la majoria d'elles era un tema que impregnava el seu dia a dia. Només en el cas de la Ciara això no es va fer tan evident durant les converses que vam mantenir. Tot i això, quan va fer-me el retorn del relat, va matisar que la religió tenia més pes del que jo havia descrit: la seva família era creient, encara que ella qüestionés el sentit de tenir fe o de creure en un ens superior.

Pel que fa a la religiositat a continuació desenvolupo dues consideracions: la religió com a element que pot influir en la vivència de la ciutadania; i la religió com a element que contribueix a la reflexió.

Pel que fa a la relació de la religió amb la ciutadania, des de les teories de la socialització s'afirma que la manera com la família ensenya i els exemples que posa emfasitzen la mateixa religiositat (Pearce & Denton, 2009). Regnerus et al. (2003) i Mason et al. (2007) corroboren que la religiositat en els joves té a veure amb la religiositat de la família. En efecte, les afirmacions anteriors es manifesten en les experiències que expliquen les joves: són musulmanes o ortodoxes perquè l'entorn familiar ho és, perquè les pràctiques religioses formen part de la seva quotidianitat; o a la inversa, la religió és menys present en la vida de les joves perquè l'entorn familiar també ho és menys. Ho veiem quan la Mina o la Sarah expliquen com i per què fan el Ramadà, quan la Maya explica que assisteixen a missa els diumenges, o quan la Ciara es pregunta el perquè de creure en Déu.

L'objectiu d'aquesta tesi no és analitzar en quina mesura la pràctica religiosa de les joves condiona, afavoreix o dificulta la vivència de la ciutadania. Amb tot, crec que és important destacar que la religió, en la mesura que s'integra en totes les dimensions de la vida de les joves, hi té influència i, per tant, també en la vivència de la ciutadania. Aquesta idea es vincula amb la segona consideració: la religió com a element de reflexió.

Un aspecte comú quant a la presència de la religió a la vida de les joves és que és motiu de reflexió, fins i tot en els casos en què es posa en dubte la creença en alguna mena de fe. És cert que la reflexió és present i sostinguda en el temps en uns casos més que en d'altres: la Mina i la Sarah són les que més reflexionen sobre els mandats religiosos –tot i que no qüestionen el fet de creure en quelcom–, als perquès d'haver de fer tal cosa o tal altra o als sentits que per a elles té seguir les normes. Però el que em sembla rellevant és que la religió ofereix possibilitats per viure la ciutadania, atès que allò que dicta és motiu de reflexió i alhora fomenta l'esperit crític de les joves. La Mina, per exemple, es qüestionava per què havia de dur mocador o per què havia de vestir sense ensenyar gaire pell. O es preguntava per què a casa li imposaven posar-se el mocador si l'Alcorà deia que la dona se l'havia de posar quan ella se sentís preparada. O la Sarah reflexionava sobre el sentit de les accions de les persones en aquesta vida o sobre la pressió que podia exercir la comunitat ètnica i religiosa a la qual pertanyien. La Maya afirmava que si demanaves a Déu també havies d'agrair, cosa que ella considerava que havia de fer més del que ho feia. La Ciara posava en

dubte la creença en Déu i la seva existència. Des del seu punt de vista era contradictori tenir fe en alguna mena d'ens que permetia que les persones visquessin situacions desagradables.

Si partim de la idea que el que s'aprèn a través de la religió es pot considerar un aprenentatge, podem inferir que les joves hi estableixen una relació; i per tant, com qualsevol altre aprenentatge, està condicionat a la relació epistèmica, identitària i social que les joves hi associen (Charlot, 2007); és a dir: apropiar-se d'un saber, atorgar-li significat des del punt de vista de com es percep un mateix, i com vol ser percebut pels altres, respectivament (Charlot, 2007). Precisament arran d'aquestes tres dimensions que s'estableixen amb els sabers o els aprenentatges, per a unes (Mina, Maya i Sarah) aprendre la religió té sentit, perquè s'hi identifiquen tant a nivell personal com social –dimensió identitària i social (Charlot, 2007)–, mentre que per alguna altra jove (Ciara) no en té tant, perquè l'aprenentatge de la religió no forma part o gairebé no forma part de seva vida, per tant, de la religiositat de la família (Mason et al., 2007; Regnerus et al., 2003). Així, tant per a la Mina com la Sarah aprendre l'Alcorà era quelcom intrínsec a la tradició familiar. Per tant, els aprenentatges derivats de la religió tenien sentit tant des del punt de vista identitària com social (Charlot, 2007): perquè elles mateixes s'identificaven com a musulmanes i perquè entenien que formaven part d'una família i comunitat musulmana i, per tant, aprenent l'Alcorà se'n sentien part. Aprendre i practicar la religió musulmana era un aprenentatge significatiu per a elles. Per a la Maya, la religió formava part de la tradició familiar, tal com va dir, "som ortodoxos". De fet, ella la respectava i la seguia. En el cas de la Maya, practicar la religió tenia sentit, sobretot, des del punt de vista social (Charlot, 2007), perquè era una pràctica vinculada a la família: anant a missa els diumenges o celebrant festivitats religioses mitjançant àpats en família. En canvi, la Ciara explicava que no s'identificava com a ortodoxa. Precisament perquè l'aprenentatge de la religió no estava vinculat a la seva identitat ni a la seva dimensió social (Charlot, 2007) era capaç de donar una visió més crítica sobre la creença en Déu.

En resum, podem dir que des del moment que la religió és present a la vida de les joves és objecte de reflexió: perquè es qüestionen allò que llegeixen, allò que en teoria han o haurien de seguir amb més o menys rigor, i en la mesura que això és així, és motiu per a la vivència de la ciutadania.

1.5. Ètnia, classe social i gènere i vivència de la ciutadania

Quina influència té l'ètnia en la vivència de la ciutadania? Podríem dir que l'ètnia, de la mateixa manera que altres aspectes, influeix en els contextos i les relacions dels joves. Així, per exemple, les joves d'ètnia marroquina viuen en un context religiós diferent que les joves que no ho són. Al mateix temps, però, no és només l'ètnia la que influeix en la vivència de la ciutadania, ja que si fos així, tant la Mina com la Sarah la viurien de manera similar. En canvi, això no és així ja que hi ha altres elements que hi intervenen: com es viu el factor religiós en una i altra família o quines relacions hi ha entre progenitors i filles.

Tal com afirma Weis (2009) la classe social és un factor molt més determinant que l'ètnia pel que fa als contextos i relacions dels joves. Que la família rebi ajut econòmic; que ambdós membres de la família treballin; que cap dels membres de la família treballi; que els germans i germanes aportin diners al nucli familiar; el tipus de feines que desenvolupin els progenitors; que les famílies puguin pagar cangurs o llar d'infants... Tots aquests elements configuren la classe social de les famílies dels joves. Però no només això: que els fills o filles vagin de viatge de fi de curs; que surtin amb els amics i les amigues; que facin extraescolars; o que els estudis siguin valorats; tots aquests aspectes estan vinculats a l'ètnia i al gènere dels joves, i també a la seva classe social. Dit d'una altra manera: és impossible explicar una situació concreta de qualsevol jove si només atenem a una dimensió: a l'ètnia, al gènere, o a la classe social. Tal com diu Weis (2009, p. 56):

Class, race and gender must, then, be understood as *nested* rather than single nodes of difference, wherein we cannot understand class production, either as lived out forms and/or consequences, without understanding race and gender. Each node embodies and simultaneously embeds another (èmfasi en l'original).

Així doncs, cal entendre la classe social niada ("nested") a l'ètnia i al gènere (Weis, 2009, p. 56). És només analitzant aquests tres factors de forma conjunta que podem entendre perquè uns joves tenen unes oportunitats i altres, unes altres.

Quan vaig llegir la frase de Weis per primera vegada em vaig qüestionar fins a quin punt això es manifestava en les joves participants a la recerca, i per què era tan important entendre aquestes tres dimensions de manera entrelaçada, entenent que totes tres s'influeixen mútuament i que no es pot entendre una situació concreta si no és interpretant-la des d'aquesta tríada o visió tridimensional. A mesura que la recerca avançava, aquesta afirmació també es va fer palesa en les joves protagonistes de la tesi. Per exemple, quan la Sarah explica la importància que la família i ella mateixa

atorguen als estudis, podem justificar-ho per les expectatives familiars vinculades al projecte migratori i, per tant, al futur de la filla. És a dir, tant la Sarah com la seva família entenen que és mitjançant els estudis que la jove podrà tenir millor condicions laborals, socials i econòmiques. Entenen els estudis com un mitjà de promoció social. Respecte la Ciara i la Maya, les joves també valoren els estudis com un element de promoció social i així ho entenen les seves famílies. En canvi, en el cas de la Mina, l'ètnia i el gènere de la jove vinculats a la religiositat familiar configuren les oportunitats de la jove i fan que durant un temps no pugui continuar els seus estudis. Dit d'una altra manera, les situacions que viuen les joves s'expliquen per la manera com les famílies es comprenen i es visualitzen a elles mateixes i a les seves filles tenint en compte com les tres dimensions –ètnia, classe social i gènere (de les filles)– s'interrelacionen en cada cas. Així, en les eleccions de les famílies quant al futur de les filles sobresurten els aspectes que prioritzen: en els casos de la Sarah, la Maya i la Ciara, es dóna prioritat a l'ascens social. En el cas de la Mina, es prioritza l'ètnia i el gènere de la jove (vegeu també Gibson, 1988; Zhou, 1997). Alhora, la forma com les famílies contribueixen a l'elecció del futur de les filles explica com són les interrelacions que s'estableixen entre gènere, classe social i ètnia en cada una de les famílies: que les famílies escoltin, tinguin en compte l'opinió de la filla i la deixin escollir o no són aspectes que ens expliquen com les famílies comprenen el gènere de les filles i quin paper juguen l'ètnia, la religiositat i la classe social a l'hora de triar. Per exemple, que les famílies tinguin estudis o no o valorin els estudis com una eina de promoció social ens dóna pistes de la classe social de les famílies i, per tant, de què i com escullen el futur de les seves filles. Arran de la interrelació entre aquestes tres dimensions podem comprendre per què les famílies de la Mina i de la Sarah, essent del mateix origen ètnic, tenen prioritats diferents envers els estudis de les filles. O per què la Maya, la Ciara i la Sarah tenen més oportunitats per sortir amb les amigues que la Mina. Perquè en cada cas, les dimensions ètnia, classe social i gènere estableixen jerarquies diferents, interrelacionant-se les unes amb les altres.

Per tant, els contextos de les joves es veuen influïts per l'ètnia, la classe social, la religiositat i les disposicions de les famílies –les maneres que tenen d'abordar les situacions que viuen–, així com per la concepció familiar respecte el gènere de les filles –que siguin noies, i no nois. Al seu torn, aquests elements configuren com les joves viuen la seva classe social, ètnia, religiositat i gènere, així com l'agència i la xarxa social de què disposen i la seva manera de ser o disposicions individuals (Biesta et al., 2009). I són tots aquests aspectes –la classe social, l'ètnia, el gènere, la religiositat, les disposicions familiars i individuals, l'agència i la xarxa social– que, de

manera interrelacionada, contribueixen que els contextos i relacions de les joves siguin uns o uns altres, i que els ofereixin unes oportunitats o unes altres per a la vivència de la ciutadania (vegeu Figura 17).

Vegem-ho a través d'alguns exemples: la manera d'entendre i viure la religió en les famílies afecta en la manera d'entendre i viure la religió per part de les joves (Mason et al., 2007; Regnerus et al., 2003). Això s'evidencia si ens fixem en cada una de les joves. Per exemple, en el cas de la Mina, el fet de no posar-se el mocador acaba essent motiu de discussió en la família, perquè la religiositat és molt present en el context familiar i es pren com quelcom a seguir de forma estricta. En canvi, en el cas de la Sarah, la forma de comprendre la religió és més oberta. Tal com explica la jove, la família va triar viure en un poble on hi havia poca comunitat musulmana perquè les filles poguessin tenir més llibertat, per exemple, poder anar sense mocador. En el cas de la Maya i la Ciara, la forma de viure la religió en la família també es trasllada a com la viuen les joves: la primera, com un ritual familiar dominical, i la segona sentint-se poc vinculada a la religió, precisament perquè la família tampoc demana la pràctica religiosa a la filla.

Al mateix temps, veiem que les situacions econòmiques de les famílies impacten en les oportunitats de les joves pel que fa al lleure: mentre que la Maya, la Ciara i la Sarah poden anar de viatge de fi de curs, la Mina no pot. O la percepció de la classe social de la família influeix en com la jove viu aquesta condició i com ella es planteja la pròpia vida. El cas de la Ciara és molt evident en aquest sentit, ja que tal com ella diu, vol aconseguir l'èxit –s'entén, social i econòmic– que la seva família no té. O bé, l'assumpció de responsabilitats i tasques de les joves està condicionada a la classe social, ètnia i disposicions de la família. Ho veiem, sobretot, en la Maya, quan explica que té cura dels seus germans, ajuda el seu pare o la seva mare; en la Mina, quan col·labora en les tasques familiars; o en la Ciara, quan explica com la família li ha traslladat la importància de ser una persona autònoma i autosuficient.

No obstant això, mitjançant els exemples anteriors no afirmo que els elements estructurals com les disposicions familiars, la classe social, l'ètnia, la religió i el gènere tinguin més força o preeminència per damunt d'altres dimensions com l'agència de les joves, la xarxa social de què disposen o les seves disposicions individuals (Biesta et al., 2009). Sinó que són totes les dimensions (Figura 17) que, de manera interrelacionada i diferent en cada una de les joves, configuren els contextos i les relacions de les joves i les seves oportunitats per ser ciutadanes (Biesta et al., 2009).

1.6. Quanta acció és possible?

El lector podria preguntar-se per què la forma d'estructurar l'anàlisi (vegeu capítol 5, apartats 5, 6, 7 i 8; capítol 6; i capítol 7, apartat 1) parteix d'allò més íntim i proper a les joves i no al revés. És a dir, per què es parteix de com les joves expliquen els seus contextos familiars, escolars i de lleure i les relacions que hi tenen lloc, així com les dimensions en les quals les joves tenen més possibilitats d'acció –l'agència i la xarxa social–, i no es prioritzen en l'explicació els aspectes estructurals que influeixen com les joves viuen la ciutadania, com ara les disposicions familiars, la classe social, l'ètnia, la religió o el gènere.

No és fortuït l'ordre en què ho he exposat, sinó una voluntat amb la intenció de justificar una idea. Si diguéssim que la vivència de la ciutadania depèn únicament dels factors estructurals gairebé estaríem dient que hi ha molt poca possibilitat per a l'acció quant a la vivència de la ciutadania dels joves, atès que l'ètnia, la religió, el gènere i la classe social són elements que venen donats a través de la família i que difícilment poden canviar-se. No obstant això, tal com Checkoway (2011) explica, no només influeixen els elements estructurals –ètnia, context comunitari i familiar, gènere o tradició religiosa i cultural– a l'hora d'entendre la participació dels joves, sinó també aspectes en què els educadors hi tenim possibilitats d'acció: l'educació cívica, les activitats en el lleure i el voluntariat o les polítiques públiques. Començar a la inversa, és a dir, explicar els contextos de les joves, les relacions que hi estableixen en cada un d'ells, quina és la seva agència i xarxa social permeten fer evident que hi ha aspectes que sí que es poden canviar o millorar. Així, per exemple, a través de les vivències que les joves expliquen sobre l'escola veiem quines són les seves oportunitats per participar. Expliquen experiències vinculades al voluntariat a la comunitat en què poden decidir com dur-lo a terme o quins objectius plantejar-se; també ens parlen de l'aprenentatge cooperatiu o el treball per projectes en què, en ambdós casos, les joves senten que han d'aprendre a decidir i consensuar decisions amb el grup. Al mateix temps, però, veiem que encara hi ha espais on consideren que podrien tenir més incidència; per exemple, elles no trien els continguts a aprendre. De vegades poden triar com aprendre'ls però no què aprendre; tal com explicava la Sarah, ella considerava que hi havia alguns tallers que l'institut oferia que tenien poc sentit. Cal, doncs, trobar estructures (Apple i Beane, 1997) a través de les quals la participació dels joves pugui esdevenir en formes més democràtiques. I no tan sols dins els àmbits educatius formals sinó també als no formals.

Per tant, des del punt de vista de l'educació, això ens porta a preguntar-nos sobre la necessitat que els joves tinguin oportunitats de participar i vincular-se a l'àmbit comunitari. En efecte, hi ha espais a través dels quals es poden oferir oportunitats als joves per a la vivència de la ciutadania, espais que poden construir-se de manera més democràtica: els clubs esportius, les associacions de lleure, els espais juvenils, les activitats o els recursos que el poble ofereix. Són espais que poden organitzar-se de manera més o menys democràtica i són aquests entorns els que poden oferir oportunitats als joves de *ser* ciutadans (Biesta, 2011; Biesta et al., 2009). Tal com veiem a través de les joves protagonistes de la tesi, si bé totes expliquen experiències de participació en el context escolar i algunes parlen d'experiències de suport en les tasques de la llar, cap d'elles participa en l'àmbit comunitari de manera sostinguda en el temps; de fet, és l'àmbit que menys destaca en totes les joves. En canvi, tal com diuen Biesta et al. (2009), la participació en el temps de lleure és un dels aspectes clau de l'aprenentatge de la ciutadania. Cal, per tant, que els àmbits formals i no formals treballin conjuntament per oferir oportunitats per a la vivència de la ciutadania i, per tant, per a la participació (Blitzer-Golombek, 2009) o la participació social (Smith et al., 2005) en la vida comunitària. Segurament, les experiències d'aprenentatge servei que narren les joves són exemples que mostren com es poden oferir oportunitats de participació vinculades tant al context escolar com al comunitari, facilitant una possible continuïtat en la implicació dels joves en la vida pública. Amb tot, cal ampliar les estratègies per tal que més joves puguin vincular-se a les comunitats on viuen, per exemple, a través dels mitjans de comunicació, obrint-los a la participació dels joves o possibilitant i fomentant que puguin agrupar-se i reunir-se de manera efectiva, oferint recursos, informació i orientació, si és necessari.

En resum, la vivència de la ciutadania ha de ser arreu, en tots els àmbits de la vida dels joves, ja que té a veure amb totes les dimensions de la persona: acadèmica, social, cultural, política. Per tant, hi ha possibilitat per a l'acció i ha de venir des de diferents àmbits: des de l'educació –en totes les seves accepcions–, però també des de la política –local, nacional, global– per tal que la vivència de la ciutadania pugui ésser més present en la vida dels joves i perquè tinguin més oportunitats per viure-la i per ser ciutadans (Biesta, 2011; Biesta et al., 2009). Tal com expliquen Lawy i Biesta (2006, p. 6), “young people can learn from the opportunities for action, participation and reflection that are afforded by the practices and communities in their everyday lives”. Així doncs, cal oferir oportunitats de participació en tots els contextos perquè és mitjançant la participació que els joves han de poder exercir la seva ciutadania en tots els àmbits en què té lloc la seva vida social i política.

2. Connexions entre les experiències de les joves i les possibilitats d'acció

Si fins ara he mostrat quins elements poden configurar la vivència de la ciutadania dels joves, aquest apartat se centra a oferir una mirada pel que fa a les possibilitats d'acció, és a dir, des de quines dimensions es poden oferir oportunitats perquè els joves siguin ciutadans (Biesta, 2011; Biesta et al., 2009), sigui dins o fora de l'escola, prenent com a punt de partida els relats i les experiències de les joves participants a la recerca. Tenint en compte el focus en l'educació, recupero conceptes com la participació, la ciutadania-com-a-pràctica, els models d'educació per a la ciutadania, la relació educativa i la relació amb els aprenentatges (vegeu capítols 1 i 2) per oferir elements a partir dels quals reflexionar i actuar tant en l'àmbit de l'educació formal com no formal.

En primer lloc, recupero el concepte de *participació* posant-lo en relació amb les experiències que narren les joves amb la finalitat de replantejar-lo. En segon lloc, relaciono la ciutadania-com-a-pràctica amb els relats de les joves, sobretot, quant al context escolar, establint connexions amb les diverses propostes per viure la ciutadania. En tercer lloc, poso de manifest la importància de la relació educativa entre joves i docents, la qualitat de l'experiència educativa i la relació que els joves estableixen amb les experiències i, per tant, amb els aprenentatges. Finalment, discuteixo els models d'educació per a la ciutadania i de ciutadà de Westheimer i Kahne (2004) vinculant-ho amb les experiències de cada jove.

2.1. Reconceptualitzant la participació

A l'apartat 1 del capítol 1 he presentat una primera accepció de participació. Alhora, he explicat la necessitat de trobar una definició alternativa en què totes les experiències de participació hi tinguessin cabuda, més enllà d'aquelles experiències vinculades al marc comunitari. He proposat el concepte d'experiències de participació i no-participació (Biesta et al., 2009) entenent que els joves aprenen ciutadania a través de la seva participació o no-participació en la varietat de pràctiques i comunitats que configuren les seves vides (Biesta et al., 2009, p. 8).

En aquest apartat discuteixo la primera definició de participació per argumentar que no existeix la dicotomia entre *experiència de participació* i *no-participació* (Biesta et al., 2009) si modifiquem la comprensió del concepte *experiència de participació*. Desenvolupo l'argument a partir dels tres punts en què es basa la definició.

En primer lloc, *participació* vol dir formar part d'alguna cosa (Checkoway, 2011; Simovska, 2007; Soler-Masó et al., 2015). Des del meu punt de vista, les joves, en tots

tres contextos, escolar, familiar i d'amistats, formen part d'alguna cosa, alguna cosa que va més enllà d'elles mateixes, alguna cosa que té a veure amb la col·lectivitat. Pel que fa a l'institut, totes elles formen part d'un grup-classe, i alhora, formen part dels membres de la comunitat educativa. Quant a la família, totes elles formen part d'un nucli familiar, constituït per pare, mare i germans, germanes –les que en tenen– i fins i tot d'un nucli més extens tenint en compte altres familiars com avis i àvies o tiets i tietes, els quals totes elles mencionen. Respecte les amistats, si bé algunes tenen xarxes més extenses que d'altres, totes elles formen part de grups d'amics i d'amigues –encara que tan sols sigui un grup compost per dues persones– i per tant, formen part d'alguna cosa que va més enllà de la seva individualitat. En alguns casos, aquestes xarxes són més reduïdes, com les de la Ciara o la Maya, en d'altres, més àmplies, com les de la Mina o la Sarah. Per tant, no hi ha dubte que en tots els contextos les joves formen part de quelcom que va més enllà d'elles mateixes, alguna cosa que les situa com a individus-en-context, en relació amb els altres (Biesta, 2011, 2016).

En segon lloc, la participació es basa en un procés que consisteix a implicar els joves en les institucions i decisions que afecten les seves vides (Checkoway, 2011; Mager & Nowak, 2012; Simovska, 2007; Soler-Masó et al., 2015). En efecte, les joves s'impliquen en allò que afecta les seves vides, i segons el context i les relacions que hi tenen lloc, tenen més incidència o menys en els processos de presa de decisions (vegeu capítol 5, apartats 5, 6, 7 i 8; i capítol 6). Si ens fixem en el context escolar, totes elles expliquen experiències en què s'impliquen i, en alguns casos, fins i tot, prenen decisions. La Maya i la Mina formen part dels grups de suport al professorat. A través d'aquests òrgans, la Maya dona suport a alguns companys amb l'aprenentatge i la Mina, junt amb altres companyes, decideix com decorar el centre segons cada època de l'any. Al mateix temps, duen a terme activitats d'aprenentatge servei, cosa que es tradueix en una altra forma d'implicar-se en les institucions de la comunitat: el casal d'avis, en el cas de la Mina o una associació de persones amb dificultats físiques, en el cas de la Maya. Alhora, a través dels grups cooperatius totes dues s'impliquen en el propi aprenentatge i aprenen a consensuar decisions amb els companys tant de tipus organitzatiu com curricular. En els casos de la Ciara i la Sarah, les experiències són similars: s'impliquen i prenen decisions que les afecten a través dels grups de treball per projectes, a les sessions en què té lloc la tutoria en forma d'assemblea o assumint responsabilitats com ara essent delegada –la Ciara– o portaveu del grup de treball –la Sarah. Per tant, no hi ha dubte que al context escolar les joves tenen oportunitats per implicar-se i decidir sobre aspectes que les interpel·len.

Quant al context familiar, totes elles viuen experiències en què s'impliquen i que afecten les seves vides. En poso alguns exemples: la Mina i la Maya tenen cura dels seus germans o germanes i ajuden en les tasques domèstiques. Totes elles assumeixen la responsabilitat de gestionar la seva llibertat o autonomia –que en alguns casos és major i en d'altres menor. I totes elles prenen decisions quant al seu futur.

Respecte el context de lleure i d'amistats, també totes prenen decisions que les afecten: sortir amb els amics o quedar-se a casa per estudiar, tenir una gran colla d'amics o tenir-ne pocs, estudiar l'Alcorà i l'àrab durant els caps de setmana, anar a l'espai juvenil per passar-hi les tardes, assistir a classes de repàs, ajudar com a monitora durant el Nadal o fer de cangur. Sigui com sigui, totes aquestes accions afecten la vida de les joves.

En tercer lloc, es definia la participació com la capacitat d'influència real en les accions i en els processos de presa de decisions que emprenen els joves (Checkoway, 2011; Soler-Masó et al., 2015). Tal com dèiem (vegeu capítol 6, apartat 3), al context escolar veiem algunes experiències en què les joves tenen una influència real: la Mina i la Maya mitjançant l'aprenentatge servei, els grups cooperatius i els grups de suport al professorat; i la Ciara i la Sarah a través de les tutories-assemblees, el Consell d'alumnes i el treball per projectes. La capacitat d'incidència també la veiem al context familiar, quan les joves expliquen de quina manera van poder decidir sobre el seu futur: la Maya i la Sarah van escollir quin batxillerat volien estudiar de forma consensuada amb la família, i així ho va fer la Ciara en l'elecció de l'itinerari de 4t d'ESO; mentre que la Mina va descartar estudiar per evitar posar-se el mocador, tal com li demanava la família. Els processos de presa de decisions també s'evidencien en l'àmbit de lleure, quan decideixen què fer amb les amistats, com organitzar-se per trobar-se durant el cap de setmana o en quines activitats vincular-se.

Per tant, podríem dir que la primera definició de participació –descrita en els paràgrafs anteriors– encaixa amb algunes de les experiències de les joves, tot i que no amb totes, ja que poder implicar-se o poder prendre decisions en alguns aspectes, siguin de l'àmbit que siguin, no significa que totes les experiències de les joves siguin així. De fet, elles expliquen que hi ha algunes situacions en què no poden decidir: la majoria de vegades totes les joves no tenen incidència sobre el currículum, és a dir, què aprendre, tot i ser un aspecte que les afecta de forma directa en l'aprenentatge. O de vegades, algunes decisions en l'àmbit familiar es prenen tenint poc o gens en compte la seva opinió, com en el cas de la Mina amb els estudis. O també, iniciatives

preses en els cercles d'amistat poden ésser més una imposició que una decisió acordada: com quan la Maya es va sentir traïda perquè la Gina va actuar de manera que no li va agradar o quan la Ciara va sentir que la Lara la va obligar a triar entre la seva amistat i l'amistat amb una altra noia.

La pregunta que suggereixen aquestes observacions és: totes les experiències que no encaixen en els paràmetres de la primera accepció de *participació* no compten com a experiències de participació? Quan no hi ha possibilitat d'escollir què estudiar o quan l'experiència és en solitud o quan no hi ha possibilitat de tenir incidència en una decisió, ja no podem parlar de participació? El meu argument és que sí, que igualment podem anomenar-ho *experiència de participació* o tal com diuen Biesta et al. (2009), de *no-participació*.

Ara bé, si volem evitar la dicotomia *experiència de participació* i *no-participació* optant per un únic concepte, cal definir millor el terme per tal de fer-lo més flexible. En aquest sentit, totes les experiències on els joves formin part d'alguna cosa, s'impliquin en les institucions i decisions que afectin les seves vides, i tinguin capacitat d'influència real en les accions i en els processos de presa de decisions seran experiències de participació. Però també ho seran totes aquelles experiències on això no sigui així, però en canvi formin part de la diversitat de pràctiques que constitueixen la seva vida (Biesta et al., 2009); ja que totes les experiències són experiències de participació si entenem com a tals totes aquelles pràctiques –o experiències– que configuren la vida dels joves, com ara la família, els amics, les activitats de lleure, el voluntariat, o la feina, entre d'altres (Biesta et al., 2009). Amb tot, això no vol dir que totes les experiències siguin significatives per a la vivència de la ciutadania. Des del punt de vista educatiu, hi ha experiències positives o educatives i altres que són antieducatives (Dewey, 2004). Cal comprendre, doncs, quin és el sentit que els joves atorguen a les seves experiències (vegeu apartat 2.3 del capítol).

2.2. La ciutadania-com-a-pràctica a través de la participació

Definir la ciutadania com a pràctica (Biesta & Lawy, 2006; Cabrera Rodríguez, 2002; Lawy & Biesta, 2006; Osler & Starkey, 2005; Smith et al., 2005) ens porta a vincular *ciutadania* amb *participació*. Certament, els joves aprenen o viuen la ciutadania a través de la seva participació en les pràctiques i comunitats que habiten (Biesta et al., 2009). Des d'aquest punt de vista, podríem dir que la participació és el mitjà que permet que els joves visquin la ciutadania. Partint doncs del concepte *ciutadania-com-a-pràctica* (Biesta et al., 2009; Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006), caldria

preguntar-se quines oportunitats tenen les joves participants a la recerca de participar, d'actuar i de ser (Arendt, 1998; Biesta, 2006), tant dins com fora de l'escola.

Per desenvolupar l'anàlisi següent focalitzo en el context escolar de les joves, d'una banda, perquè ho relaciono amb les diverses propostes apuntades als apartats 2 i 3 del capítol 2 per viure la democràcia i la ciutadania als centres educatius; de l'altra, perquè és als instituts on les joves relaten experiències més vinculades amb l'exercici democràtic. No obstant això, la idea central que defenso tant és vàlida per al context escolar com per al context de lleure.

El cert és que, en major o menor mesura, l'escola és un espai per a la vivència de la ciutadania per part de totes les joves participants a l'estudi. Aquest fet coincideix amb el que Edelstein afirma (2011) en el sentit que la institució escolar és l'únic lloc que pot oferir oportunitats per viure la democràcia a *tots* els joves. No a uns pocs, sinó a *tots*. Les joves participants a la recerca van ser estudiants de dos centres de secundària; per tant, les oportunitats d'unes i altres van ser diferents en la mesura que dues d'elles van ser alumnes de l'Institut de Riudorta i dues d'elles de l'Institut de Sant Pere. Mentre que al primer centre hi ha òrgans molt rellevants de presa de decisions, com el Consell d'alumnes o la tutoria, que funciona a mode d'assemblea d'aula, al segon centre es potencien aquelles activitats que tenen a veure amb el compromís amb la comunitat, com l'aprenentatge servei; que són pràctiques vinculades a aprendre *about democracy* o *through democracy* (Edelstein, 2011), respectivament. És a dir, pràctiques que plantegen aprendre què significa esdevenir un actor en els processos socials i polítics de presa de decisions (*about democracy*), i participar en la comunitat educativa per adquirir hàbits democràtics (*through democracy*) (Edelstein, 2011).

Al mateix temps, tots dos centres aposten perquè els joves aprenguin a treballar de manera conjunta, col·laborativa o cooperativa, i es potencia que aprenguin a consensuar decisions i treballar amb altres companys. Podríem dir que tots dos centres plantegen estructures a través de les quals els joves puguin experimentar la democràcia (Apple & Beane, 1997; Bolívar, 2007). De fet, totes les noies participants a la recerca expliquen situacions en què tenen l'oportunitat de viure de forma democràtica, és a dir, tenen oportunitats per comprendre què significa viure en un sistema democràtic i com es pot practicar (Dewey, 1916/1995). Per exemple, la Ciara, a través de les tasques de delegada i representant al Consell d'alumnes; la Maya, essent responsable del bloc de la biblioteca o ajudant en tasques de suport acadèmic a altres companys; la Mina, a través del grup de suport al professorat encarregat de la

decoració del centre; i la Sarah, essent responsable dels grups de treball per projectes.

El que és rellevant de les activitats que he mencionat en les línies anteriors, tot i que una part siguin obligatòries, és que les joves les visualitzen com uns espais on aprenen aspectes relacionats amb la ciutadania: tenen la possibilitat de decidir, d'opinar sobre com desenvolupar una tasca, han d'aprendre a consensuar decisions, explicar continguts acadèmics als companys, empatitzar amb la dificultat dels altres i alhora amb la tasca dels docents. En la varietat d'aquestes activitats emergeix el treball de valors, com la cooperació, l'empatia, la responsabilitat, la cura envers els altres i el bé comú, el respecte i valor de la diferència –eixos que des del projecte *Demoskole* vinculem a la dimensió *éthos* (Feu et al., 2017). És a dir, les joves tenen oportunitats de viure la ciutadania a l'escola, és a dir, d'exercir la *ciutadania-com-a-pràctica* (Biesta et al., 2009; Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006) com una forma de ser i estar a la societat, una forma de relacionar-se amb els altres mitjançant uns valors (Parareda-Pallarès et al., 2016) o, en paraules de Dewey (1895, p. 224), la idea de l'escola com “an institution in which the child is, for the time, to live –to be a member of a community life in which he feels that he participates, and to which he contributes”. Per exemple, en el cas de la Ciara això es fa molt evident: a través de les tasques que assumeix, ja sigui com a delegada o com a representant del Consell d'alumnes, és conscient de la responsabilitat que té i de la contribució que fa a la comunitat educativa a la qual pertany. Així, per exemple, en algunes converses, la noia explicava que per ésser delegada era important saber escoltar les persones a qui representava perquè eren les seves demandes les que calia traslladar, per exemple, al Consell d'alumnes. Al mateix temps, era conscient que el professorat delegava en ella algunes funcions importants, com ara assumir la responsabilitat del grup-classe quan el professor havia de marxar de l'aula pel motiu que fos o contribuir a la millora organitzativa de l'alumnat del grup-classe, per exemple, actualitzant de forma virtual l'agenda de deures.

Darrere d'aquestes experiències, però, emergeix una qüestió de fons: des de quin punt de vista es plantegen? És a dir, quina és la idea de ciutadania que planteja l'escola i, en última instància, quina considera que ha de ser la funció de l'educació? Tal com diu Biesta (2006) la manera com es concep el ciutadà es tradueix en la manera que tenim de comprendre l'educació.

És amb relació a la funció de l'educació que les propostes d'Edelstein (2011) i Biesta (2006) es diferencien (vegeu també capítol 2, apartat 7). Segons Edelstein (2011), hi

ha tres dimensions a través de les quals s'aprèn democràcia als centres educatius: a) learning *about* democracy; b) learning *through* democracy; i c) learning *for* democracy (p. 130). Cada una d'aquestes dimensions emfasitza aprenentatges diferents: participació en òrgans de govern, participació en activitats vinculades a la comunitat, més propera o més llunyana, i a l'aprenentatge; participació en contextos fora del marc escolar, sigui a escala local, nacional o global, respectivament. Amb tot, totes tres dimensions s'inscriuen en el plantejament –erroni, segons Biesta (2006)– de formar ciutadans per al (futur) exercici democràtic. En canvi, segons Biesta (2006), tant és si parlem d'*education for democracy* o d'*education through democracy*, en tots dos casos la funció de l'escola es formula de forma instrumental: és a dir, preparar per a l'exercici futur de la ciutadania i la democràcia, sigui aprenent continguts i adquirint hàbits democràtics o posant en pràctica la democràcia en la vida escolar per tal que els joves la visquin, respectivament. Tal com hem dit, les experiències de les joves encaixen amb la idea d'Edelstein (2011) de *learning about democracy* i *learning through democracy*. Des del plantejament de Biesta (2006), ambdues fórmules s'inscriuen en la segona accepció, *learning through democracy*, ja que es basen en la idea d'aprendre què significa viure la democràcia oferint formes de vida democràtica als joves perquè aprenguin com es practica (Dewey, 1916/1995).

Des del meu punt de vista, que l'escola ofereixi oportunitats per viure la democràcia és enriquidor per als joves. Sovint, aprenem a fer tal cosa practicant-la, duent-la a la pràctica. Per tant, al meu entendre, implementar pràctiques que s'inscriuen en la dimensió d'aprendre *through democracy* (Biesta, 2006; Dewey, 1916/1995; Edelstein, 2011) pot ser positiu sempre i quan siguem conscients del plantejament subjacent –és a dir, practicar democràcia per preparar els joves en l'exercici (futur) de la ciutadania– i partim d'un enfocament diferent. És a dir, és necessari no pensar en com preparar millor els estudiants perquè entenguin com es practica un sistema democràtic (Dewey, 1916/1995), sinó qüestionar-nos quines oportunitats tenen els joves per ser i actuar com a subjectes democràtics (Biesta, 2006) en el marc escolar. Tal com explica Biesta (2006), usant l'argument d'Arendt, som individus-en-context (Biesta, 2011): perquè les nostres accions tinguin sentit els altres també han d'estar presents en aquest context; són els altres els que donen significat a les nostres accions. Una democràcia és aquella on totes les persones poden ser subjectes, poden actuar en un món de pluralitat i diferència (Arendt, 1998), malgrat que de vegades ésser subjecte també signifiqui no poder actuar o no poder ser (Arendt, 1998; Biesta, 2006). Per tant, més enllà d'oferir oportunitats perquè els joves visquin de forma democràtica (*learning through democracy*), cal que els educadors plantegin la seva acció quotidiana des

d'una nova pregunta: quines possibilitats tenen de ser subjectes i d'actuar tots els joves en aquest centre? O en el cas dels educadors en els àmbits no formals, quines possibilitats tenen els joves de ser subjectes en els àmbits comunitaris? És partint d'aquestes preguntes que les persones educadores poden articular l'exercici de la ciutadania de tots els joves com una pràctica quotidiana pensada en l'acció present i no l'acció futura. Plantejar la democràcia des d'aquest punt de vista significa estar alerta per tal que *tots* els joves tinguin oportunitats de ser: així, la democràcia "is not child-centred but action-centred, one that focuses both on the opportunities for students to begin and on plurality as the only condition under which action is possible" (Biesta, 2006, p. 140). Mostro un exemple perquè es pugui comprendre l'afirmació anterior: un docent que se situa des del plantejament de Biesta (2006) vetlla perquè *tots* els joves del grup participin, és a dir, perquè *tots* puguin actuar i mostrar-se des de la seva manera de ser, tal com diu Biesta (2006), des de la pluralitat, per tant, intenta que no passi la situació que descrivia la Ciara quan deia que els joves del seu grup no l'acceptaven arran de la seva manera de ser i de vegades deixava de participar per no generar més tensió entre ella i la resta de joves. En resum, el que regeix el fer de l'escola és el respecte per la pluralitat i la diferència.

2.3. La relació educativa, l'experiència i la relació amb el saber

En el context escolar, un element interessant a destacar és que totes les joves senten que poden fer sentir la seva veu, se senten escoltades i poden explicar els seus sentiments: poden compartir amb companys les seves opinions, és a dir, identifiquen espais i persones on poden *ser subjectes* (Arendt, 1998; Biesta, 2006) o *ser ciutadanes* (Biesta et al., 2009). Totes destaquen un clima de confiança i de proximitat amb els docents i identifiquen les tutories individuals –cada jove té un tutor assignat amb qui pot compartir dubtes, temors, sentiments de qualsevol tipus, acadèmic o personal– com aquells espais concrets on aquesta proximitat es fa evident.

Voldria destacar que més enllà del contextos creats *ad hoc* per a la participació o la vivència de la democràcia (*education through democracy*, Biesta, 2006; Dewey, 1916/1995), al context escolar es posa de manifest que les relacions interpersonals que s'hi teixeixen també són importants per a aquesta vivència (John-Akinola, Gavin, O'Higgins, & Gabhainn, 2014; Thornberg & Elvstrand, 2012; vegeu també Simó, Parareda, & Domingo, 2016). És a dir, les oportunitats per viure de forma democràtica tenen a veure també amb les relacions que docents i alumnes estableixen i, per tant, també amb la manera de ser, de fer i de pensar dels docents. Això es fa evident tant en situacions en què les joves poden expressar-se i sentir-se escoltades, poden

decidir sobre certs aspectes curriculars i poden *ser subjectes* (Arendt, 1998; Biesta, 2006) com també en les ocasions en què ocorre a la inversa, és a dir, verbalitzen que hi ha professors o professores que no les escolten, no tenen en compte les seves singularitats, o no deixen que opinin; en el fons, no poden actuar o no poden ser (Arendt, 1998; Biesta, 2006). Així, les experiències de les joves a l'escola suggereixen que més enllà de les estructures democràtiques (Apple & Beane, 1997) hi ha altres elements a tenir en compte quant a la vivència de la democràcia i la ciutadania: d'una banda, les relacions interpersonals que joves i docents teixeixen, és a dir, la relació educativa que es construeix entre ells, i de l'altra, com les joves viuen l'experiència educativa i li atorguen significat, és a dir, quina relació estableixen amb els aprenentatges. L'argument que presento no només és vàlid per al context escolar sinó que és extrapolable a qualsevol altre àmbit, i així ho faig constar a través dels diversos exemples.

Pel que fa a la relació educativa, totes les joves expliquen situacions en què aprenen quelcom que no esperaven aprendre; per exemple, descobreixen que poden treballar amb algú amb qui fins llavors no es pensaven poder-ho fer, com en el cas de la Mina o, tal com explica la Sarah, descobreixen que treballant amb persones diferents el resultat és més ric (*confiança sense fonament*) (Biesta, 2006). Alhora, el que aprenen els impacta, és a dir, hi ha una *violència transcendental* (Biesta, 2006), reflexionen sobre allò que llegeixen o aprenen i es qüestionen situacions; per exemple, la Mina, quan arran d'haver llegit i après l'Alcorà, es pregunta per què les dones han de dur el cap i el cos coberts o per què no és ella qui decideix quan posar-se el mocador, si en canvi és això el que diu el llibre sagrat. És a dir, l'aprenentatge genera un canvi en la persona, la qual cosa la porta a plantejar-se qüestions. És precisament la *responsabilitat sense coneixement* (Biesta, 2006) la que assumeixen, per exemple, els pares de la Mina quan volent que la seva filla estudiï l'Alcorà no poden imaginar o mesurar com aquest coneixement configurarà la seva manera de pensar. És també aquesta responsabilitat la que assumeixen els docents pel fet d'haver explicat quelcom que no saben com impactarà en els joves; per exemple, si després d'haver explicat què significa el concepte de llibertat o democràcia, els joves els qüestionaran per què no poden tenir incidència en el currículum o per què no poden triar quins continguts aprendre.

És des d'aquestes tres dimensions que entenem la relació educativa, no només en l'entorn escolar, sinó en altres àmbits educatius com el temps de lleure. Totes les persones que configuren la vida dels joves i que en certa manera hi estableixen una

relació d'ensenyament-aprenentatge són educadores, per tant, té lloc la relació educativa entesa com a *confiança sense fonament, violència transcendental i responsabilitat sense coneixement* (Biesta, 2006).

Pel que fa al segon aspecte, com les joves viuen l'experiència educativa i li atorguen significat, caldria preguntar-se: sempre viuen l'experiència educativa de manera positiva? Totes les experiències que les joves relaten contribueixen a la vivència de la ciutadania? Quin és el significat que atorguen a les seves experiències o quina relació estableixen les joves amb els aprenentatges? A continuació desenvolupo sis idees al voltant de l'experiència educativa i la vivència de la ciutadania per donar resposta a les preguntes.

Primer, l'aprenentatge de la ciutadania és difícil d'identificar ja que és "pervasive and elusive" (Biesta et al., 2009, p. 10). Ho veiem quan totes les joves expressen la dificultat de dir què aprenen en cada un dels contextos. És cert que en el context escolar els aprenentatges són més fàcils d'identificar, potser perquè és més evident que l'escola és un espai o hauria de ser un espai, també en l'imaginari de les joves, on "aprendre coses". Quan els demanem sobre els aprenentatges en l'àmbit familiar i d'amistats això encara es fa més visible, és a dir, per a elles resulta un exercici de reflexió pensar sobre què aprenen en cada context. Per a mi, la dificultat expressada per totes elles a l'hora de verbalitzar què aprenen en cada àmbit i, sobretot, si els demanem què aprenen amb relació a la ciutadania mostra que identificar aprenentatges de manera concreta per a la vivència de la ciutadania és complex i pràcticament impossible, atès que tota experiència, segons com un l'expliqui o la visqui, pot ésser-ne susceptible.

Segon, l'aprenentatge o vivència de la ciutadania es relaciona amb les experiències que les joves viuen quan *són* i també quan *no són* ciutadanes (Arendt, 1998; Biesta, 2006), és a dir, quan tenen oportunitats per a ser subjectes i quan no. Que un no pugui actuar no vol dir que la situació no sigui significativa per a la vivència de la ciutadania (Biesta, 2006). Sovint, en converses amb algunes de les joves, quan expliquen situacions difícils que han viscut, els seus sentiments i les seves reflexions emergeixen de manera més fàcil, més automàtica, com si el fet d'haver viscut quelcom negatiu, situacions en què no han pogut *ser* (Arendt, 1998; Biesta, 2006), portés inherent el fet de voler descobrir els motius que explicarien per què han viscut aquelles experiències o situacions. Això no passa tant quan les joves viuen situacions en què sí que tenen poder per decidir, opinar i triar; en resum, ser i actuar (Arendt, 1998; Biesta, 2006). És a dir, no reflexionen sobre els perquès de poder decidir, o poder opinar. I si ho fan, és

perquè se'ls pregunta de manera directa sobre això. En canvi, la reflexió o l'expressió entorn a moments negatius emergeix gairebé de forma espontània, sense que hi hagi gaire necessitat de preguntar els perquè.

Tercer, l'aprenentatge de la ciutadania es relaciona amb el tipus d'experiències que es viuen i la pròpia idiosincràsia de l'*experiència*. Pel que fa al primer aspecte, sabem que les experiències poden ser educatives però també antieducatives (Dewey, 2004). En efecte, les joves expliquen experiències positives: assumir càrrecs de responsabilitat a l'escola, sentir-se escoltades tant per professors com per amics i família, tenir una colla amb qui passar els caps de setmana; però també de negatives: sentir-se rebutjat a l'institut, sentir que la família no et comprèn, sentir-se sola o no tenir gaire amics amb qui sortir. Totes aquestes experiències impacten en l'acció present i futura i, per tant, en l'aprenentatge (Biesta, 2011, 2016) i en les experiències futures (Dewey, 2004) de les joves.

Pel que fa a la idiosincràsia de l'*experiència*, a través de les converses amb les joves, reconeixem l'*experiència* com quelcom que permet tornar a pensar (Arendt, 2005; Contreras & Pérez de Lara, 2010b; Dewey, 1916/1995; Sennett, 2009), és a dir, reflexionar de nou sobre allò que fem i que permet repensar-ne el significat o significats. Dialogant amb elles sobre el sentit de la recerca i què els va aportar, la majoria d'elles parlaven de l'exercici de reflexió que havien fet i que altrament pensaven que no haurien fet o, si més no, no amb la profunditat amb què ho havien fet.

És aquest *anar i venir* de l'*experiència* (Dewey, 1916/1995, 2004; Sennett, 2009) el que explica Biesta (2011, 2016) quan ens descriu la ciutadania com un procés recursiu en la mesura que l'*experiència* retorna a la persona i li permet reflexionar-hi. Biesta (2011, 2016) anomena dues qualitats més de la ciutadania: no-lineal i cumulativa. No-lineal, en el sentit que la persona no passa de ser no-ciudadà a ciudadà (Biesta, 2011, 2016), sinó que la ciutadania fluctua segons les experiències viscudes. Cumulativa perquè les experiències, positives o negatives, s'acumulen de tal manera que modulen l'acció futura de l'individu (Biesta, 2011, 2016). Aquests dos conceptes es manifesten en les accions o pensaments de les joves. Per exemple, quan la Maya o la Ciara expliquen les seves reticències a establir noves amistats per por de desenganys, les seves experiències, en aquest cas negatives, fan que no es mostrin gaire disposades a obrir-se a altres persones. O quan elles mateixes mostren compromís per assumir més responsabilitats a l'escola: la Ciara, primer essent delegada, i després membre

del Consell d'alumnes i ajudant altres companys; la Maya, fent de coordinadora del bloc de la biblioteca i alhora donant suport a companys amb dificultats.

Quart, la vivència de la ciutadania està condicionada per tres aspectes: al sentit que les joves atorguen a les seves experiències; als possibles canvis de significat al llarg del temps; i a la relació d'identitat que s'estableix amb les experiències en tant que aprenentatge. Pel que fa al primer aspecte, les oportunitats per ser, actuar i aprendre en els diferents contextos són el resultat, en part, de com les joves viuen aquestes oportunitats i els significats que els confereixen (Biesta et al., 2009). Per tant, un fet important en la vivència de la ciutadania és la reflexió o el sentit que les joves associen a les seves experiències. Per exemple, situacions com les de la Mina en què ha de decidir què fer, si posar-se el mocador o no, o les de la Ciara o la Maya en què reflexionen sobre l'amistat, poden ser experiències per a la vivència de la ciutadania. Amb tot, la reflexió que unes i altres fan i el significat que els atorguen varia i per tant, mentre que unes van més enllà, pensen en la justícia o injustícia dels fets, i al mateix temps, amb com elles poden millorar o què poden fer per recompondre la situació, d'altres adopten estratègies més centrades en l'acció, més infantils i potser menys reflexionades.

Quant al segon aspecte, cal tenir en compte que el sentit atorgat a una experiència pot canviar al llarg del temps atès que expliquem de nou les històries viscudes en relació amb les experiències que anem experimentant (Connelly & Clandinin, 1995). Tal com algunes joves expliquen, van associar nous sentits a algunes pràctiques que fins aleshores no es plantejaven de tal manera, com ara la Sarah quan constata que l'estudi de l'Alcorà li permet reflexionar sobre el sentit de la vida, la responsabilitat o l'empatia cap a les altres persones; o quan la Ciara entén que renunciar a les amistats és una manera d'assolir l'èxit, cosa que fins aleshores no havia vist així.

Amb referència al tercer aspecte, el sentit atorgat a les experiències es vincula amb la relació identitària (Charlot, 2007) que les joves construeixen pel que fa als aprenentatges o sabers, ja que, en efecte, de les experiències en poden derivar aprenentatges. Per tant, té sentit parlar de la relació que les joves estableixen amb la ciutadania com a aprenentatge i, per tant, el sentit o significat que té per a elles. Que per a unes noies unes experiències siguin significatives per a l'aprenentatge de la ciutadania i per a altres no, depèn de la relació identitària que s'estableix amb aquell saber o aquell aprenentatge (Charlot, 2007). Si bé en les converses amb les joves el que va guiar la conversa no va ser la relació que establien amb els aprenentatges, sí que moltes d'elles van explicar què consideraven que aprenien a l'escola, amb els

amics o amb la família. Així, van explicar, per exemple, per què pensaven que tenia sentit participar en activitats d'aprenentatge servei, en els grups de servei comunitari, en els grups de treball cooperatiu o per projectes o, de manera més general, que aprenien amb els amics o amb la família. Van mencionar aspectes com l'altruisme, el voluntariat, la cooperació, el consens, el respecte, la llibertat o l'ajuda als altres. Entenc que si per a elles aquests aprenentatges no fossin significatius des del punt de vista identitari (Charlot, 2007), no els concebrien com ho fan. Alhora, aquests aprenentatges tenen a veure amb les persones que hi són presents, el lloc i el moment (Charlot, 2007). És a dir, si els docents, els amics o la família fossin uns altres, les activitats es desenvolupessin en uns altres espais –no adequats al tipus d'activitat proposada–, i els moments d'aprenentatge fossin diferents, les joves no ho associarien a tals aprenentatges. Des d'aquest punt de vista, les joves haurien perdut l'oportunitat o l'ocasió d'aprendre tal cosa (Charlot, 2007).

Cinquè, si afirmem que el sentit atorgat a les experiències depèn de la reflexió que se'n desprengui, cal preguntar-se: si no hi ha reflexió no hi ha aprenentatge de la ciutadania? Des de la meua perspectiva, el significat que les joves atorguen a les seves experiències és important. No obstant això, una de les qualitats de l'experiència, tal com hem dit, és que un pot revisitar-la, repensar-la (Arendt, 2005; Contreras & Pérez de Lara, 2010b; Dewey, 1995, 2004; Sennett, 2009) i recuperar-la per tornar-hi a pensar. O fins i tot que aquella experiència que en un cert moment no havia tingut rellevància pot tenir-ne al cap d'un temps o se li poden associar sentits diferents (Connelly & Clandinin, 1995). Per exemple, tal com les mateixes joves expliquen, la participació a la recerca les va fer reflexionar sobre fets que fins llavors no havien visualitzat d'aquella manera o que fins i tot no hi havien parat esment. En definitiva, el significat que els joves confereixen a les experiències pot cobrar sentit en un moment més pròxim a la vivència de l'experiència o més llunyà, i no perquè no hi hagi reflexió immediata, la vivència de la ciutadania no existeix.

Finalment, recuperant la pregunta de si totes les experiències contribueixen a la vivència de la ciutadania, la meua resposta és que no: d'una banda perquè els joves poden viure situacions antieducatives (Dewey, 2004) o negatives que impacten en l'acció present i futura i per tant en l'aprenentatge (Biesta, 2011, 2016) i en les experiències futures (Dewey, 2004). I perquè, tal com hem dit, l'experiència és recursiva, cumulativa i no-lineal i, entre les experiències dels joves, algunes seran positives, però també n'hi haurà de negatives que faran que no sempre vulguin

implicar-se en l'“experiment de la democràcia” (Biesta, 2011, p. 97; vegeu també Biesta, 2016).

2.4. Les joves i els models d'educació per a la ciutadania

Partint de la proposta de Westheimer i Kahne (2004), podem plantejar-nos quin model de ciutadania i d'educació per a la ciutadania proposa la institució educativa. Tal com diu Biesta (2011), es fa necessari anar més enllà del model de ciutadà personalment responsable si comprenem que la vida dels individus és en context (*individuals-in-context*) i en relació amb altres persones (Biesta, 2011, p. 6). Així doncs, partint de les experiències de les joves, podem preguntar-nos quin tipus de ciutadanes són les joves participants a la recerca: ciutadanes personalment responsables? Ciutadanes participatives? O ciutadanes orientades a la justícia? (Westheimer & Kahne, 2004) (vegeu capítol 2, apartat 5).

Molt probablement podem dir que totes elles són ciutadanes personalment responsables. Recordem que aquest tipus de ciutadà és aquell que actua de forma responsable en la seva comunitat. Això es tradueix, per exemple, a complir normes i lleis o a prestar ajuda quan cal, fent èmfasi en els valors com l'honestedat, la disciplina o el voluntariat (Westheimer & Kahne, 2004). La forma en què aquesta ciutadania es tradueix a la quotidianitat de les joves participants a la recerca varia segons els contextos que cada una d'elles habita. Pel que fa al context familiar, totes elles mostren respecte cap a les normes familiars. Alhora, assumeixen algun tipus de responsabilitat. Per exemple, la Mina o la Maya tenen cura dels germans o germanes més petits o col·laboren amb tasques de la llar. Al mateix temps, saben gestionar la llibertat atorgada per les famílies –sigui en menor o major grau. La responsabilitat i la disciplina també la demostren cap a les tasques escolars, ja que totes hi mostren un gran compromís: sigui a través de coordinar els grups cooperatius, sigui complint amb els deures que els docents encarreguen. Les mostres de voluntariat també són presents a l'àmbit escolar –malgrat que algunes de les pràctiques, tot i estar concebudes des del voluntariat, siguin obligatòries per a tot l'alumnat. En són exemples l'aprenentatge servei, els grups de voluntariat, els grups de suport al professorat en tasques de gestió i manteniment del centre o d'ajut a altres companys i l'assumpció de responsabilitats com ésser delegada o responsable de grup cooperatiu.

La ciutadania personalment responsable també es transfereix a altres àmbits, com el del lleure i amistats. És en aquest àmbit on potser hi ha actituds més diferenciades i que alhora costen més d'identificar. La Mina i la Sarah coincideixen que és amb els

amics i les amigues que duen a la pràctica valors com el respecte cap als altres i les seves opinions. La Ciara i la Maya expressen la importància de respectar les opinions i manera de ser dels companys i amics. De fet, precisament, per les experiències negatives que ambdues van viure ens adonem de la rellevància que té per a elles establir amistats sinceres i respectuoses. No obstant això, trobem menys exemples on els pensaments d'aquestes dues joves es materialitzin, potser perquè els seus cercles d'amistat són més reduïts.

Totes elles, de formes diverses, coincideixen amb la idea de ciutadanes personalment responsables en tots els àmbits de la seva vida quotidiana. Westheimer i Kahne (2004), però, plantegen dues visions més de la ciutadania i del ciutadà: la ciutadania participativa i la ciutadania orientada a la justícia. Pel que fa el ciutadà participatiu és aquell que participa activament en la vida social de la comunitat (Westheimer & Kahne, 2004) i que entén que la seva participació en la vida comunitària és cabdal. En aquest cas, tenint en compte la implicació de les joves al centre educatiu –de forma voluntària, no perquè ho mani el currículum o el projecte educatiu de centre, com és el cas de l'aprenentatge servei o els grups de suport al professorat– o en algunes activitats vinculades al lleure, totes elles poden concebre's com a ciutadanes participatives: la Mina col·labora donant suport a les activitats per a infants que l'Ajuntament organitza durant el Nadal; la Maya és coordinadora del bloc de la biblioteca i responsable del grup cooperatiu; la Ciara és delegada de grup-classe i membre del Consell d'alumnes; i la Sarah és responsable de grup de projectes. Amb tot, d'entre aquestes activitats de participació a la comunitat, n'hi ha que impliquen un compromís sostingut en el temps o un compromís més fort, com els casos de la Ciara o la Maya, mentre que en d'altres casos el compromís és menor, com el de la Mina. Alhora, mentre la majoria d'elles han decidit presentar-se voluntàries per assumir aquella responsabilitat, en el cas de la Sarah, han estat el professorat o el grup que l'han empès a presentar-se com a portaveu. És a dir, el compromís que les joves adquireixen amb relació a la tasca o tasques varia segons cada jove i les situacions que les han dut a implicar-s'hi: mentre que en uns casos, algunes joves han tingut molt clar que volien desenvolupar tal tasca, en d'altres les situacions les han portat a fer-ho, sense que tinguessin una voluntat prèvia de voler-ho fer.

Un element rellevant és en quins espais té lloc la ciutadania participativa. En la majoria dels casos, té lloc en el context escolar. Això ens hauria de fer preguntar: per què? És a dir, per què l'institut és el focus on gairebé totes les joves són ciutadanes participatives, en detriment del poble o el barri, per exemple. En primer lloc, atesa la

idiosincràsia dels dos centres, ambdós centrats en l'alumnat i la seva experiència educativa, potser és comprensible que sigui als centres on les joves trobin espais on participar: perquè estan concebuts d'aquesta manera, és a dir, la idea d'ambdós centres és que l'alumnat es faci seu l'institut i, per tant, una manera de vehicular-ho és a través de diverses estratègies de participació, siguin més vinculades a l'aprenentatge o no. En segon lloc, perquè el centre educatiu és un dels llocs on totes les joves (Edelstein, 2011) tenen accés, cap d'elles en queda exclosa, mentre que en l'àmbit del lleure o comunitari, potser no totes les joves tenen o troben les oportunitats a través de les quals participar. És cert que la Mina sí que ho fa quan col·labora amb el casal de Nadal del poble, però cap altra jove explica experiències semblants. Per tant, caldria preguntar-se què es pot fer perquè més joves tinguin oportunitats per participar i implicar-se en la vida de la comunitat on viuen, ja que tal com veiem a través de les vivències de les joves, la seva participació –entesa des del model de ciutadà participatiu– és més aviat escassa.

Què podem dir del model de ciutadà orientat a la justícia amb referència a les joves participants a la recerca? El ciutadà orientat a la justícia és aquell que presta atenció a les situacions injustes i la seva meta és la justícia social; per tant, pretén comprendre els problemes socials i comprendre allò que els ocasiona (Westheimer & Kahne, 2004). Això vol dir entendre i acceptar les diverses veus, malgrat no estar-hi d'acord (Westheimer & Kahne, 2004). Tal com expliquen Westheimer i Kahne (2004), aquest model qüestiona el de ciutadà personalment responsable en la mesura que acceptar normes i lleis pot anar en detriment de ser crític amb les situacions d'injustícia que algunes persones viuen (Westheimer & Kahne, 2004). Tal com expliquen Biesta (2011) i Westheimer i Kahne (2004), fóra bo plantejar la ciutadania més enllà del model centrat en l'individu, i evolucionar cap a un model que vinculi l'individu amb el context polític i social en el qual viu (Biesta, 2011). Fins a quin punt això es visualitza en les joves protagonistes de la tesi?

Una dificultat afegida a l'hora d'identificar aquest model de ciutadà és que pot traduir-se no únicament en accions sinó també en pensaments. És per això que diem que és un model que presenta formes no visibles en l'esfera pública. Tot i que cap de les joves participa en organismes plantejats des de l'òptica de la justícia social, sí que en totes elles intuïm maneres de ser i formes de pensar que s'ajusten a aquesta concepció de ciutadania. Vegem-ho amb exemples concrets: la Mina és capaç de ser crítica amb la situació personal que viu quan des de la família se li demana que es posi el mocador si vol seguir estudiant. Això fa que qüestioni alguns mandats

religiosos, com ara que les dones hagin de dur el cos i els cabells tapats. Alhora és crítica davant de situacions d'injustícia que viuen altres companyes, com quan alguns nois de la classe es riuen de noies que duen els cabells coberts amb el mocador. La Ciara és crítica amb la situació que ella mateixa viu a l'escola, quan explica la contradicció que sent que els companys confiïn en ella per ser representant del seu grup, però, en canvi, al mateix temps, la critiquin per considerar-la "massa" estudiosa. La Sarah també constata que hi ha joves que viuen situacions injustes a l'escola, per exemple, que alguns joves no tenen amics i es troben sols a l'institut o que d'altres pateixen les mofes d'alguns companys, cosa que també explica la Maya, la qual ho va viure en pròpia pell.

Totes elles, en menor o major mesura, són capaces de ser crítiques i reflexionar entorn a les situacions d'injustícia que viuen les persones, sigui com a experiència pròpia o dels altres. Però la capacitat crítica i reflexiva és només un primer pas cap a la ciutadania orientada a la justícia. Ser crític i reflexionar sobre les situacions injustes que experimenten les persones és important, però també ho és emprendre accions perquè això no passi, passar dels pensaments a l'acció, qüestionar-se què pot fer un mateix per canviar les situacions estructurals que produeixen aquestes situacions, cosa que potser no veiem en cap de les joves. En alguns casos sí que les joves es manifesten en contra d'aquestes situacions que viuen elles o altres persones, com per exemple la Mina, que es referma en els seus pensaments davant la família o defensa una companya dels insults dels companys. O en la Ciara o la Maya, que són capaces d'empatitzar amb joves que al centre es troben sols i en algunes ocasions intenten ajudar-los. No obstant això, de vegades les joves no arriben a qüestionar-se què poden fer per pal·liar situacions de vulnerabilitat o quina és la seva responsabilitat envers aquests tipus de situacions. De fet, en una de les converses amb la Sarah, ella comentava que la tutora s'encarregava de gestionar situacions desagradables que alguns joves vivien a l'aula o al centre, i que en canvi, no considerava que ella hi pogués fer res.

Aquesta anàlisi (apartat 2 del capítol) ens porta a pensar en la manera com podem plantejar l'educació per a la ciutadania als centres educatius i, més enllà d'aquests, quin és el model de ciutadà que voldríem per a la societat actual i, per tant, quines oportunitats presents –no futures– oferir als infants i joves perquè puguin viure en una democràcia com a ciutadans participatius i compromesos amb la justícia social. Una manera d'aprendre què vol dir ser un ciutadà participatiu o ser un ciutadà orientat a la justícia pot ésser viure d'aquesta forma: tenir oportunitats per entendre què significa

viure de manera democràtica (Dewey, 1916/1995). En efecte, algunes de les experiències de les joves ja constaten aquesta idea: l'aprenentatge servei, l'assignatura de Cultura i Valors Ètics, els grups de servei o l'activitat de *Bon Dia*. És a dir, a través de la pràctica, les joves, sobretot a la institució educativa, tenen oportunitats de viure què significa ser un ciutadà participatiu o orientat a la justícia. Amb tot, voldria concloure aprofundint en dos aspectes quant a l'exercici democràtic dels joves. En primer lloc, com a educadors, sigui en els àmbits formals o no formals, és necessari plantejar-se contínuament quines oportunitats tenen els joves d'actuar a la societat i, per tant, reflexionar sobre quins canvis són necessaris perquè aquestes oportunitats –les seves possibilitats d'acció– puguin eixamplar-se i siguin de major qualitat (Biesta, 2006). Així, per exemple, amb referència a les activitats d'aprenentatge servei o els grups de servei que els centres educatius ofereixen, podria ser interessant que els docents, juntament amb la comunitat (municipi, ajuntament, associacions o altres organismes), es plantegessin com fomentar l'esperit participatiu dels joves perquè s'impliquessin de manera voluntària i sostinguda en el temps en alguns serveis en els quals haguessin participat prèviament (com a activitat curricular). Per tant, amb la idea de *learning for democracy* (Edelstein, 2011), és a dir, amb la intenció de transferir la responsabilitat dels joves assumida dins el marc educatiu a un àmbit fora i més enllà d'aquest.

En segon lloc, tal com explico en línies anteriors i constato al llarg de la tesi, la reflexió que les joves fan amb relació a les seves experiències, com les interpreten i quin sentit els atorguen és rellevant per comprendre com entenen i viuen la seva condició de ciutadanes. L'afirmació anterior em suggereix la següent pregunta: si no hagués conversat amb les joves demanant-los que reflexionessin sobre quins moments vivien o aprenien ciutadania, haguessin arribat a les mateixes conclusions o haguessin atorgat significat a algunes experiències? Les joves van explicar que participar a la recerca els va fer reflexionar de manera aprofundida sobre les seves accions i els perquè d'actuar d'una o altra manera. Per tant, des del meu punt de vista, no únicament són importants les accions o les oportunitats que oferim per a l'acció dels joves, sinó també els processos de reflexió que plantegem, com a docents o educadors, vinculats a les experiències de participació. Coincideixo que per poder reflexionar sobre una acció primer hem d'haver tingut l'oportunitat de dur-la a la pràctica, per tant, les oportunitats d'acció que oferim als joves són cabdals i necessàries. Ara bé, també ho són els processos de reflexió que hi establím en tant que contribueixen i ajuden a pensar sobre el sentit de les accions desenvolupades.

En resum, qüestionar-se les oportunitats dels joves per ser ciutadans es tradueix en pensar, d'una banda, en les oportunitats d'acció dels joves i com ampliar-les o fer-les de major qualitat i, de l'altra, en vincular-hi processos de reflexió que els ajudin a significar les seves accions, reflexionar sobre la pròpia condició de ciutadans i alhora qüestionar-se quines iniciatives podrien desenvolupar per canviar situacions d'injustícia.

3. Reflexions entorn a l'epistemologia i la metodologia de la recerca

Articulo els següents apartats amb la voluntat de donar resposta a les preguntes plantejades al llarg dels capítols 3 i 4 pel que fa a l'epistemologia i la metodologia de la recerca. Partint de les preguntes que em feia: "com puc fer que les joves participin en la construcció dels seus propis relats?", "són les joves participants a la recerca coreceradores?", "fins a quin punt és lícit, és just, que publiqui imatges, dibuixos del món de les joves participants a la recerca?", "sóc una *bricoleur*?" i "com donar entitat científica a un relat construït des de la subjectivitat?"; analitzo a) les relacions de poder entre les participants i jo mateixa; b) el rol de les joves en la recerca; c) l'ús de les imatges de les joves; d) el meu perfil com a investigadora respecte el *bricolage* (Denzin & Lincoln, 2000; Kincheloe, 2004a, 2004b, 2004c, 2005); i e) recupero la perspectiva construccionista per analitzar fins a quin punt pot representar un límit per a la recerca.

3.1. Relacions de poder entre les participants i jo com a investigadora

Un dels aspectes sobre el qual vaig estar reflexionant en el procés d'escriure la tesi va ser com construir uns relats realitzats *des de* les diverses subjectivitats i amb la voluntat de *ser* el resultat de la trobada entre aquestes subjectivitats (Biglia & Bonet-Martí, 2009); o, tal com diuen Connelly i Clandinin (1995), una *construcció mútua* entre participants i investigador. Partint d'aquesta inquietud, vaig demanar a les joves que participessin en la redacció i revisió dels relats que havia escrit de cada una d'elles. Per fer-ho, els vaig enviar el següent correu electrònic:

El que t'envio és un document d'unes vint pàgines on faig una descripció dels teus contextos (espais) i relacions que tenen lloc a la teva vida. Es tractaria que t'ho llegissis i que pensessis les respostes a les preguntes: com has vist el text, en què hi no hi estàs d'acord? Creus que reflecteix el moment en què vam trobar-nos? En què creus que ha canviat i per què? Quina valoració en fas? Pel que fa als dibuixos/imatges que jo vaig portar o dibuixar, com creus que et van ajudar, com et van ajudar les meves explicacions?

Si creus que hi ha fragments que no reflecteixen el moment en què vam trobar-nos, pots fer una nota i posar perquè no t'hi veus reflectida i com canviaries el text. O què eliminaries. Com ho veus?

Aquest document que t'envio formarà part de la tesi que estic escrivint. Així, el que et demano és la teva implicació personal per tal de fer una descripció teva en la que tu mateixa et vegis reflectida i a més tu hi hagis participat de manera activa, dient què et sembla, o què eliminaries, o perquè ara certes coses ja no són tal com abans les senties. Com ho veus?

[Fragment del correu electrònic enviat a la Ciara el 6 de juny de 2016]

Prenent com a punt de partida les respostes en forma de correu electrònic –o de documents adjunts– de les joves, poso en relació les seves observacions i comentaris amb els referents teòrics desenvolupats en capítols anteriors (vegeu capítol 3 i capítol 4, apartat 1). En primer lloc, reflexiono sobre el fet de poder dir allò que un vol dir; en segon lloc, sobre els aspectes que poden condicionar la relació que s'estableix entre participants i investigadora; i en tercer lloc, constato des d'on se situa la noció de *veu* de les joves i quins elements se'n desprenen.

En molts casos, els seus comentaris van corroborar el que jo vaig escriure als relats i, en alguns altres, van servir per matisar aspectes. Totes elles afirmaven que estaven d'acord en gairebé tot el que vaig escriure i moltes expressaven que se sentien identificades amb els relats i que consideraven que les descrivien molt bé. No obstant això, em pregunto fins a quin punt les joves deien el que volien dir o narraven les seves experiències segons allò que pensaven que jo esperava d'elles o explicaven tal cosa amb la intenció de no decebre'm (Thomson, 2008). Tal com explica Thomson (2008, p. 6): “being able to say what you think, in the ways that you want, is highly dependent on what you are asked, by whom, and what is expected of you”. D'una banda, la meua impressió és que totes elles parlaven amb sinceritat, és a dir, explicaven les experiències tal com les havien viscut i sentit: quan la Ciara o la Maya explicaven que se sentien soles o diferents a l'escola; o quan la Mina explicava quina era la situació a casa seva després de rebutjar posar-se el mocador; o quan la Sarah explicava que la família havia triat el poble on vivien per tenir més llibertat i sentir-se menys pressionats per la comunitat musulmana; crec que totes elles explicaven allò que sentien. D'altra banda, sí que penso que en algunes ocasions les joves van reservar-se alguns comentaris o van evitar respondre les preguntes que els incomodaven o no se sentien segures de respondre. Prova d'això ho és quan, per exemple, no van respondre als perquès o van respondre amb respostes evasives. Quan això ocorria jo comprenia que elles no volien parlar d'aquell tema i no hi

aprofundíem. Val a dir que situacions d'aquesta mena en van passar en alguns moments amb totes les joves però que van ser quelcom puntual.

Partir de les veus de les joves planteja un dilema intrínsec al propi format de la investigació: partir de la noció de veu o veus significa donar valor a l'experiència en detriment de la teoria (Haw, 2008), però això no vol dir que el que les joves expliquin no estigui mediatitzat pel context (Thomson, 2008) o per la relació de poder quant al nostre gènere, ètnia o edat (Ellsworth, 1989; Kramer-Dahl, 1999; Orner, 1992). Conversar a casa, conversar a l'institut o en un centre cívic pot influir en què es diu i com es diu; que elles fossin molt més joves que jo, que algunes es consideressin creients i jo no i que totes fóssim noies, també. Moltes d'elles mencionaven que el fet que jo mateixa expliqués experiències pròpies en relació amb la petició que els feia els ajudava a saber què havien d'explicar. Això fa palès el seu sentiment d'inseguretat davant d'algú que elles consideraven "expert", cosa que es pot relacionar amb la diferència d'edat i amb el rol de les participants i la investigadora. És necessari notar, però, que el fet que les experiències narrades per les joves estiguin mediatitzades pel context (Thomson, 2008) no significa que el que expliquen no sigui vàlid o útil per a la recerca. Al contrari, les experiències de les joves són les que articulen la tesi, en són el punt de partida i l'element mitjançant el qual es teixeix l'anàlisi.

Finalment, crec que és important destacar les dificultats que implica partir de l'experiència i les veus de les joves per fer evident que no presento una visió romàntica de la noció de veu (Lather, 2007), sinó que sóc conscient dels límits que presenta, com ara que les paraules de les participants se situen en la seva subjectivitat ja que el que expliquen és la seva veritat. Però aquesta és precisament la base de la narrativa: sense subjectivitat no hi pot haver coneixement (Bruner, 2004; Creus, 2011; Fox Keller, 1994). I, alhora, és precisament aquesta mateixa idea de la que parteix el construccionisme: el coneixement és una producció; per tant, no accedim a la realitat tal com és, sinó tal com la construïm o produïm els éssers humans (Ema & Sandoval, 2003; Ibáñez, 2001; Porres, 2015; Sandelowski, 1994).

3.2. El rol de les joves en la recerca

Al l'apartat 2.9 del capítol 3 em preguntava si les joves a la recerca van ser corecercadores o *co-researchers*, tal com s'hi refereix Fielding (2004). A continuació aprofundeixo en aquest debat per donar resposta a la pregunta que em plantejava.

En primer lloc, cal saber si la recerca duta a terme parteix d'investigar *sobre* joves o *amb* joves. Diu Thomson (2008) que el plantejament *amb* joves implica canviar les relacions de poder existents i les relacions que tenen lloc en el context de la investigació, és a dir, el rol de les joves en la recerca (Thomson, 2008). Quan hi reflexiono, m'adono que un element que vaig tenir present i que em va acompanyar en tot el recorregut de la tesi va ser precisament això: canviar les relacions de poder entre les joves i jo i fer-ho evident en aquest mateix document. És aquesta preocupació la que em va dur a incorporar estratègies a través de les quals establir una relació de poder diferent entre nosaltres, més equitativa (vegeu capítol 4, apartat 1 i Annex A), com ara que jo mateixa hagués d'explicar la meva experiència en relació amb la petició que feia a les joves, que elles establissin en quin ordre parlar o que tant elles com jo haguéssim de dibuixar o aportar imatges. Penso que aquests aspectes les configuren com a subjectes actius en la recerca; de fet, és la seva subjectivitat la que permet articular la tesi, la que crea el coneixement (Bolívar, 2002). Epistemològicament i ideològica la tesi està concebuda així: les participants a la recerca són les que aporten coneixement i es reconeix el seu dret a expressar-se lliurement, fent evident que en aquesta investigació el coneixement no únicament el construeix la investigadora, sinó que és una construcció conjunta o mútua (Connelly & Clandinin, 1995) entre les joves i jo mateixa.

En segon lloc, explica Fielding (2004) que la recerca en què els joves són coreceradors ha de materialitzar-se en alguna acció o diàleg que influeixi en la qualitat de la vida dels joves participants a la recerca. Malgrat que en apartats anteriors (vegeu capítol 3, apartat 2.9) dubtava de si això havia succeït o no, en analitzar les respostes de les joves pel que fa a la seva participació a la recerca m'adono que algunes de les seves expressions condueixen a pensar que sí que la recerca va impactar en les seves vides: algunes van comentar que es van sentir importants, que els va servir per veure la seva vida en perspectiva, per conèixer-se més a elles mateixes, per atorgar significats a experiències que fins aleshores no havien visualitzat de tal manera o per reflexionar sobre aspectes que fins llavors no s'havien parat a pensar. Alhora, moltes van destacar l'experiència de participar a la recerca com una oportunitat: perquè mai ningú els havia proposat quelcom semblant, perquè no pensaven que la seva vida pogués tenir interès per a algú extern a les seves vides i perquè es van sentir compreses, ja que que algú les escoltava i les entenia. Des d'aquest punt de vista, la recerca va influir en la qualitat de la vida de les joves.

En tercer lloc, la recerca ha de ser d'interès per als joves, és a dir, ha de versar sobre aspectes que considerin rellevants (Fielding, 2004). Aquest és també un element que jo mateixa em qüestionava (vegeu capítol 3, apartat 2.9) i del qual no en vaig donar una resposta definitiva. La tesi se centra a conèixer com les joves viuen i aprenen ciutadania i, partint d'aquesta idea, conversem sobre les seves experiències en els contextos escolars, familiars i de lleure. Malgrat que el focus de la recerca és la mateixa vida de les joves, ¿podem afirmar que el simple fet de parlar de les seves experiències ja és d'interès o rellevant per a les joves? D'entrada, jo diria que no, ja que segurament no tothom té interès a explicar la seva vida a una persona desconeguda. Per tant, des d'aquest punt de vista, les joves potser no serien corecercadores, atès que no sabem si el tema de la recerca era d'interès per a elles o no. També sabem que no va ser consensuat, sinó que vaig ser jo qui el va establir a priori. Amb tot, que les joves destaquessin la recerca com una oportunitat, tal com hem dit en línies anteriors, i que totes mostressin entusiasme per participar-hi, em suggereix que, tot i no haver triat el tema d'estudi, la recerca per a elles va resultar interessant. En efecte, totes van afirmar que tornarien a participar-hi, si calgués o es donés l'oportunitat. De totes maneres, penso que no puc respondre per elles, no vull parlar *sobre, per i en* nom dels altres (Fielding, 2004); per tant, la meua opció és no donar una resposta definitiva a aquest aspecte.

Quart, diu Fielding (2004) que els joves han de ser productors de significat. Per a mi, produir significat no vol dir que les joves expressen les seves idees i jo les analitzo, sinó que significa que juntes construïm quelcom. Amb aquesta voluntat vaig articular la redacció dels relats: vaig demanar a les joves que aportessin la seva visió d'allò que jo havia escrit d'elles, fos per corroborar-ho, fos per refutar-ho. Ara bé, tot i que les joves participessin en la construcció dels relats, fins a quin punt elles em donaven la seva història o jo els la robava (Back, 2007)? Aquesta pregunta la vaig apuntar en pàgines anteriors (vegeu capítol 3, apartat 2.9) i segueixo sense poder ni voler donar-ne una resposta nítida. En primer lloc, penso que no puc respondre-la perquè caldria saber què en pensen les joves: són elles les que han explicat les seves experiències; per tant, caldria preguntar-los a elles quins són els seus sentiments. En segon lloc, em sembla una pregunta complexa tenint en compte els elements que influeixen en la relació construïda entre participants i recercadora: la posició que ocupem (Fielding, 2004; Thomson, 2008) i el gènere, l'ètnia o l'edat que tenim (Ellsworth, 1989; Kramer-Dahl, 1999; Orner, 1992). La resposta de les joves si els ho preguntéssim seguiria estant condicionada als elements mencionats. En tercer lloc, no la vull respondre. No la vull respondre perquè si la respongués estaria manllevant les veus de les joves, fos

per dir que certament els robem la història o fos per afirmar que ens la donen, donant una o altra resposta estaria parlant *sobre, per i en* nom dels altres (Fielding, 2004), cosa que precisament he volgut evitar en aquesta tesi. En definitiva, estaria manllevant l'agència (Fielding, 2004) de les joves. Això no significa que la pregunta no em deixi d'inquietar, que no senti neguit quan me la plantejo, però entenc que no hi ha manera possible de sortir d'aquesta situació, ja que és intrínseca a la manera d'investigar.

Cinquè, optar per l'alternativa dialògica (Fielding, 2004) significa optar perquè les joves siguin corecercadores. En primer lloc, perquè permet que participants i recercadors aprenguin. En efecte, jo vaig aprendre de les experiències relatades per les joves i tinc la impressió que elles també van aprendre de les meves: els van servir de mirall, per entendre processos similars als seus, per conèixer-me i obrir-se a mi. En segon lloc, perquè representa una col·laboració. Des del meu punt de vista, el que vam fer va ser col·laborar: elles van explicar les seves vivències alhora que jo vaig explicar les meves, vam compartir experiències i ens vam conèixer mútuament. En efecte, algunes participants a la recerca al·ludien als verbs *col·laborar* o *participar* per referir-se al seu rol a la recerca. En tercer lloc, perquè les joves són agents actius en la investigació (Fielding, 2004). Ho visualitzem quan són elles mateixes les que participen en l'elaboració dels relats o quan a través dels correus electrònics (vegeu capítol 4, apartat 1 i Annex A) matisen les meves impressions sobre les seves experiències.

En síntesi, penso que hi ha prous aspectes que suggereixen que les joves van ser corecercadores: perquè vaig fer recerca *amb* elles i no *sobre* elles (Thomson, 2008); perquè les seves paraules semblen indicar que la recerca els va aportar elements positius, les va fer reflexionar, les va fer sentir importants, els va permetre aprendre sobre elles mateixes, va impactar en la qualitat de les seves vides (Fielding, 2004); perquè visualitzo similituds entre la recerca i l'alternativa dialògica que planteja Fielding (2004); perquè sense la participació activa de les joves la recerca no hauria estat possible i perquè el diàleg entre nosaltres va ser clau per teixir tot el treball (vegeu Fielding, 2004).

3.3. L'ús de les imatges de les joves

Recuperant les respostes de les joves sobre l'ús de la recerca visual, moltes explicaven que dibuixar els va semblar divertit, els va anar bé perquè les imatges o dibuixos servien d'exemple –en al·lusió a les que jo també feia o aportava–, o que aclarien les paraules, és a dir, permetien entendre'ns millor entre nosaltres. En resum, la metodologia visual va permetre estimular la paraula, la narrativa en les joves (Ruth

Leitch, 2008); i, al mateix temps, va facilitar representar les seves experiències a través d'imatges (Leitch, 2008).

De la recerca visual vull reflexionar sobre un aspecte que ja plantejava a l'apartat 3.4 del capítol 3. Burke (2008, p. 26) es qüestiona quin dret tenim com a adults de conèixer els mons ocults de la cultura dels infants i il·luminar-los a través de mitjans visuals. De la mateixa manera que abans em preguntava sobre si les joves ens donen la seva història o els la robem (Back, 2007), la pregunta de Burke em remet a l'ús que vaig fer dels dibuixos de les joves. Fins a quin punt és lícit que mostri les experiències de les joves a través de les imatges que van elaborar? És cert que les fotografies i algunes imatges no consten amb l'objectiu de preservar l'anonimat de les joves i de les persones que formen part de les seves vides. No obstant això, sí que incloc els dibuixos.

En efecte, en una recerca que parteix de la narrativa i la imatge visual seria estrany que no hi constés cap imatge o dibuix. Seria estrany que la paraula no es corroborés a partir del dibuix i viceversa. Deia en pàgines anteriors (vegeu capítol 3, apartat 3.4) que la manera perquè es respecti la voluntat de les joves és essent curiosa i respectuosa amb el que les joves van voler transmetre a través dels dibuixos. La qüestió és: com materialitzar-ho? El que vaig fer va ser: fer constar i descriure els dibuixos als paràgrafs on la paraula hi fa referència, com a element que corrobora el que es diu; no analitzar estèticament cap dels dibuixos, ja que no és l'interès de la recerca; i facilitar que les joves participessin en la construcció dels relats, i per tant, fossin conscients dels llocs i moments en què les imatges s'usaven.

No obstant això, implementar aquestes mesures no significa respondre a la pregunta de Burke i, per tant, poder-nos deslliurar de la responsabilitat que suposa mostrar les imatges de les joves. El cert és que les imatges no deixen de ser una manera de representar les seves vides, és a dir, no deixen de ser fotografies dibuixades on elles apareixen. Per tant, la pregunta segueix essent present: fins a quin punt tenim dret a mostrar-les? Penso que aquesta és una qüestió dilemàtica que no es pot resoldre: si no fem constar algunes imatges, reduïm la recerca visual al no-res en la recerca; si les fem constar estem, vulguem o no, mostrant els mons de les joves a través dels seus dibuixos i les estem exposant a que els adults usin aquesta informació com a eina de control (Burke, 2008) o en benefici seu, per exemple, que s'utilitzi per demostrar quelcom que interessa que sigui d'una manera determinada. Penso que el que puc fer per contribuir a respectar les imatges de les joves, tal com diu Burke (2008), la riquesa cultural dels dibuixos, és posar de manifest aquesta contradicció i constatar que en

usar imatges fetes per infants o joves emergeix la tensió entre el poder que tenen, d'una banda, els infants i joves –en aquest cas, les joves participants a la recerca–, i de l'altra, els adults –jo mateixa– (Burke, 2008).

3.4. El meu perfil com a investigadora

En apartats anteriors (vegeu capítol 4, apartat 3) m'he plantejat si jo podia considerar-me a mi mateixa o no una *bricoleur*. He partit de les paraules de Bolívar et al. (2001, p. 207), “arte del bricolaje”, referides únicament a com produir un bon informe narratiu i he desenvolupat el *bricolage* i els tipus de *bricoleurs* segons Denzin i Lincoln (2000) i Kincheloe (2004a, 2004b, 2004c, 2005). A continuació analitzo i reflexiono fins a quin punt m'identifico amb cada tipus de *bricoleur* per acabar-ne donant, al final, una resposta.

Veig similituds entre la manera com he abordat la recerca i el treball del *bricoleur* descrit per Denzin i Lincoln (2000) i Kincheloe (2004a, 2004b, 2004c, 2005). Del *bricoleur* interpretatiu (Denzin i Lincoln, 2000), coincideixo que el coneixement sempre està condicionat a la posició subjectiva que ocupem i, per tant, cal no oblidar-ho i fer ús de la reflexivitat per comprendre les situacions. En efecte, de la necessitat de la reflexivitat ja m'hi he referit en pàgines anteriors (vegeu capítol 3, apartat 2.4) i sovint he fet èmfasi en la idea que el que jo percebo pot no ésser el mateix que els altres perceben. D'aquí ve, precisament, la meva preocupació per compartir els relats amb les joves, per tal que hi pogués haver un encontre entre subjectivitats (Biglia & Bonet-Martí, 2009), les seves i la meva.

Del *bricoleur* metodològic (Denzin & Lincoln, 2000) reconec en mi la varietat de tècniques usades per a recollida de dades –imatges, dibuixos i línies del temps, diari de camp, converses i intercanvi de correus electrònics–, així com la implementació, quan ha estat necessari, de noves estratègies arran de les necessitats emergents durant el treball de camp (per exemple, quan em vaig adonar que calia que jo també relatés les meves experiències o que fes les mateixes activitats que demanava a les joves).

Possiblement el tipus de *bricoleur* amb el qual no estic segura de coincidir és amb el teòric (Denzin & Lincoln, 2000), atès que si bé la tesi usa referències bibliogràfiques d'índole diversa –sociologia, pedagogia o filosofia– no considero que pugui afirmar que domino un ventall ampli de disciplines i paradigmes i encara menys amb capacitat per aplicar-los a possibles qüestions en fer recerca. De totes maneres, entenc que aquest

document és una tesi, per tant, és també l'inici de futures recerques on podré seguir explorant la dimensió del *bricoleur* teòric.

El *bricoleur* polític (Denzin & Lincoln, 2000) es materialitza en la tesi des del moment que faig palès que investigar implica posicionar-se tant epistemològicament com política o ideològica (Elbaz, 1991; Rivas Flores, 2007). Donar veu a les joves significa entendre que elles construeixen coneixement: per tant, que el coneixement no és propietat únicament del que investiga, sinó de totes les persones que participen de la investigació. Alhora, que les joves es puguin expressar implica, des del punt de vista del *bricoleur* polític (Denzin & Lincoln, 2000), fer aflorar les veus de persones que tenen menys possibilitats d'expressar-se o que les seves veus s'escoltin (Rogers, 2012).

El *bricoleur* narratiu (Denzin & Lincoln, 2000) es fa evident tan bon punt es reconeix que la recerca duta a terme és una producció, una construcció entre diverses subjectivitats situades; per tant, des d'una mirada concreta. La idea d'identitats situades entronca amb el *bricoleur* de Kincheloe (2004b) en la mesura que ens parla d'objectes/subjectes inserits en un context, i alhora amb la idea de Biesta (2011, 2016) quan explica l'individu com algú que no és de forma aïllada sinó en context (*individuals-in-context*).

Així doncs, em pregunto: he practicat un "arte del bricolaje" (Bolívar et al., 2001, p. 207)? Puc afirmar que sóc una *bricoleur*? Amb relació a la primera pregunta diria que sí: el que he intentat fer a l'hora d'escriure la tesi és unir les diverses peces per tal que tot encaixés i totes tinguessin significat en el seu conjunt. Quant a la segona pregunta, puc dir que segons el tipus de *bricoleur* (Denzin & Lincoln, 2000) o l'enfocament del *bricolage* (Kincheloe, 2004a, 2004b, 2004c, 2005), visualitzo més o menys similituds pel que fa a la investigació que he desenvolupat. Amb tot, penso que la meua perspectiva com a investigadora i la manera com he dut a terme la recerca coincideixen en molts aspectes amb el plantejament del *bricolage*. Per tant, i potser sense coincidir-hi en totes les dimensions, podria dir que la tesi és pròxima a aquesta manera de concebre i desenvolupar una recerca.

3.5. La perspectiva construccionista: un límit?

Partint de la voluntat de reflexionar sobre l'epistemologia i metodologia d'aquesta tesi, em qüestiono fins a quin punt la perspectiva de la recerca, el construccionisme, pot ésser-ne un límit.

En línies anteriors, quan analitzava el meu perfil com a investigadora respecte el *bricoleur* narratiu, explicava com comprenc el coneixement: una producció situada en una perspectiva concreta, és a dir, en relació amb uns individus integrats en un context concret (Kincheloe, 2005; Rogers, 2012). És precisament aquesta idea la que defensa el construccionisme en la mesura que comprèn que la realitat mai pot ser atrapada “tal com és” sinó segons com la percebem, sempre vinculada a les nostres percepcions (Ibáñez, 2008, p. 52): “la realidad es lo que resulta construido por nuestra existencia y depende por tanto de esta”.

Tenint en compte l’anterior afirmació, un podria plantejar-se que un dels límits de la investigació és precisament la mateixa perspectiva de la recerca. Des del meu punt de vista, no hi ha una altra perspectiva possible, és a dir, és impossible desfer-nos de la nostra manera de mirar el món a l’hora de comprendre’n els fenòmens; per tant, tota explicació de la realitat serà una construcció vinculada a les nostres percepcions i experiències; és impossible obtenir un coneixement sense l’empremta de les condicions que el produeixen (Ema & Sandoval, 2003; Ibáñez, 2001). Dit això, entenc que una possible crítica a la recerca podria ser que no hi ha res ferm, cap coneixement és segur o cert si tot depèn de nosaltres mateixos i de com construïm la realitat, és a dir, tot esdevé relatiu.

En efecte, el relativisme és una de les crítiques al construccionisme (Ibáñez, 2001). Tanmateix, acceptar el relativisme significa entendre que qualsevol coneixement, qualsevol element amb el qual confiem, té un únic origen: nosaltres mateixos. L’alternativa possible per entendre el construccionisme com a mode de coneixement evitant la crítica que cap coneixement pot ser cert és descartar la veritat com a criteri de validesa, atès que la veritat, com a criteri, també el produïm nosaltres (Ibáñez, 2001). Per tant, calen altres criteris, com el rigor de l’argument, la utilitat, la coherència o els efectes que produeix; són precisament aquests criteris als que s’acull la tesi. Així, he intentat que el rigor i la coherència regissin la manera d’articular el procés recerca i aquest mateix document i que això sigui visible en llegir-lo. Per exemple, des del meu punt de vista, que argumenti que les joves van ser corecadores (Fielding, 2004) necessàriament requereix que ho fossin durant el procés de recerca però també en l’elaboració dels relats. O si afirmo que considero les joves com a productores de coneixement perquè és el meu posicionament epistemològic però també ideològic i polític (Elbaz, 1991; Rivas Flores, 2007), cal fer-ho visible a la tesi, tal com crec que faig. Quant a la utilitat o els efectes que produeix la recerca, considero que els apartats 1 i 2 d’aquest capítol parteixen d’aquests criteris, és a dir, s’escriuen amb la voluntat

de facilitar que els educadors, dels àmbits formals i no formals, reflexionem sobre les dimensions que possibiliten o dificulten la vivència de la ciutadania (apartat 1) i les possibilitats d'acció que tenim (capítol 2).

Per tant, entenc el construccionisme com el marc de referència que em serveix per desenvolupar la recerca. A partir d'aquí, doncs, els criteris pels quals m'he regit a l'hora d'articular la tesi han estat els que he mencionat anteriorment –el rigor de l'argument, la utilitat, la coherència i els efectes que produeix– i també la claredat, la versemblança, la transferibilitat i el sentit de totalitat (Connelly & Clandinin, 1995) i l'economia, selectivitat i familiaritat (Robinson & Hawpe, 1986) (vegeu també capítol 3, apartat 2.5). Des del punt de vista de la versemblança (Connelly & Clandinin, 1995) o la familiaritat (Robinson & Hawpe, 1986), he intentat que allò que explico pugui ser comprensible i retratar una possible realitat de les joves, sense perdre el detall o la concreció de les situacions quotidianes. Quant a la transferibilitat (Connelly & Clandinin, 1995) i la utilitat, he pretès que l'anàlisi sigui transferible i útil per a contextos similars, és a dir, que permeti comprendre les vides no només d'aquestes joves sinó també possible situacions d'altres joves d'origen familiar immigrat o, fins i tot, de joves de la seva edat. Finalment, respecte el sentit de totalitat (Connelly & Clandinin, 1995) o l'economia i la selectivitat (Robinson & Hawpe, 1986), la idea és que allò que recull l'informe narratiu sigui rellevant, és a dir, es narrin els fets que són essencials per comprendre els contextos de les joves, sense perdre la concreció de les experiències que narren les joves, alhora que oferint-ne una visió global. Sens dubte, aquesta tasca ha estat la que major dificultat ha suposat.

En resum, la meva intenció no és justificar que allò que explico és veritat o que la realitat que explico de les joves és tal com és. Ni tinc la intenció de demostrar que els relats (vegeu capítol 5, apartats 5, 6, 7 i 8) són la realitat de les joves arran de demanar-los la seva col·laboració. No és aquesta la meva posició pel que fa al coneixement. El que he pretès a través dels relats és mostrar una manera d'entendre el que elles em van explicar de les seves vides –amb relació a la vivència de la ciutadania– partint de la seva pròpia narrativa. És a dir, fer evident una possible manera d'entendre la realitat de les joves vinculada a les meves i seves percepcions, que es concreta en forma de relat o producció o mútua (Connelly & Clandinin, 1995). És per això que és una construcció, perquè és el resultat de les meves impressions junt amb les seves, és una producció situada (Kincheloe, 2005; Rogers, 2012) i vinculada a les subjectivitats que integren els relats. Finalment, quant a l'anàlisi, malgrat que les joves no hi han participat, deriva dels relats i, per tant, parteix de la mateixa idea: les

reflexions i connexions que hi estableixo són fruit de com jo comprenc el que les joves expliquen, de com comprenc la seva realitat.

Epíleg

Haver arribat fins aquí, fins a escriure l'epíleg de la recerca representa finalitzar un procés o “tancar un cercle”, és a dir, haver fet un possible recorregut –no l'únic, n'hi hauria pogut haver d'altres– d'un camí que vaig iniciar fa uns anys com a educadora. Acabar aquest recorregut significa entendre els perquès de la participació dels joves des d'una mirada àmplia sobre què significa participar i ser ciutadà o ciutadana; i vol dir entendre, des de la concreció de les experiències narrades per les quatre joves participants, quins són els elements que configuren les oportunitats de les joves per participar, per opinar, per decidir, en definitiva, per ser ciutadanes (Biesta et al., 2009; Biesta, 2011) en les seves pràctiques quotidianes, siguin en família, a l'escola o amb les amistats. Amb la voluntat de tancar definitivament aquest procés de recerca vull apuntar tres reflexions finals:

Primer, que algunes joves consideressin que era amb els amics on *practicaven* la ciutadania, em va fer reflexionar sobre la diferència que algunes joves feien entre els verbs *aprendre* i *practicar*. Quan els vaig demanar si ho podien argumentar, em van explicar que per a elles la família i l'escola eren els espais on aquests aprenentatges es transmetien. Fos a través dels discursos o d'exemples pràctics. Tal com constaten les experiències que les joves participants a la recerca narren, hi ha força exemples que mostren pràctiques escolars vinculades a la ciutadania. I alhora, en les converses també trobem exemples en què relaten que la família els transmet els valors del respecte, de la responsabilitat o de l'autonomia. Tanmateix, entenien que era amb els amics que tots aquests valors els duïen a la pràctica; era el moment i el lloc on els implementaven.

El que vull destacar aquí i que per a mi és rellevant és que, des del seu punt de vista, l'espai amb els amics és l'espai de *pràctica* de la ciutadania. És a dir, visualitzen els primers espais –família i escola– i el segon –amistats– com entorns diferenciats on allò que hi passa és diferent: els primers els conceben com espais d'aprenentatge i el segon com un espai de pràctica. En relació amb el concepte *pràctica*, Carles Capdevila (2017, p. 178) afirma que “som més el que fem que el que diem, som més el que decidim que el que pensem”. Aquesta reflexió connecta amb la idea de Biesta (2006) quan argumenta, partint de la proposta d'Arendt, que exercim la ciutadania, que som subjectes en la mesura que podem actuar, és a dir, que la ciutadania es mesura per les possibilitats d'acció; per tant, per les possibilitats que tenim de dur quelcom a la pràctica. No vull menystenir ni restar importància als processos de reflexió. De fet, tal com s'ha vist al llarg de la tesi, per a mi, la reflexió que les joves fan de les seves

accions, pensaments i sentiments és rellevant per a la vivència de la ciutadania. Tampoc vull infravalorar la importància de la família o l'escola com a espais vitals per a la vivència de la ciutadania i on constatem que també la *practiquen* –encara que les joves no ho expressin així–, no només l'*aprenen*, a través de les múltiples vivències que les joves narren. Sinó que vull fer èmfasi en la idea de Capdevila (2017) i Biesta (2006) sobre l'acció. Crec que l'afirmació de les joves quan ens expliquen que amb els amics *practiquen* la ciutadania coincideix amb la importància de l'actuar, del fer o del practicar. Per això crec que té valor la seva afirmació, perquè posa de relleu que és en l'àmbit del lleure, amb els amics, on elles senten que *practiquen* el respecte cap als altres, cap a les opinions dels altres, aprenen a respectar-se des de la diferència, a col·laborar, a entendre's i a expressar-se. Al seu entendre, *practiquen* la ciutadania amb els amics o, dit d'una altra manera, es fa evident la ciutadania-com-a-pràctica (Biesta et al., 2009; Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006).

Segon, el fet que elles posin èmfasi en aquest àmbit –l'àmbit del lleure– connecta amb els motius que em van empènyer a iniciar la tesi. Partint de la mirada d'educadora vaig voler comprendre, des d'una altra visió, la d'investigadora, perquè alguns joves participaven i s'implicaven mentre que d'altres no ho feien o no trobaven els camins per fer-ho. Ara dispo de més elements que m'ajuden a comprendre els motius pels quals les joves participants a la recerca participen o s'impliquen en certs aspectes de la seva vida. De fet, crec que hi ha dos elements importants que la tesi descriu i analitza amb profunditat i que ajuden a comprendre les oportunitats dels joves per a la vivència de la ciutadania. D'una banda, les relacions i la importància que tenen en la vida dels joves a l'hora de participar, de decidir o d'implicar-se. I de l'altra, els contextos, o sigui, els espais on té lloc la vida dels joves; entenent que uns i altres s'entrellacen i, per tant, no podem reflexionar sobre els contextos dels joves sense comprendre'n les seves relacions. Per exemple, no podem entendre quin és el context familiar de la Mina o de la Sarah si no és comprenent les relacions que mantenen amb la mare i el pare i els germans; de la mateixa manera que no podem explicar els contextos escolars de la Maya o la Ciara si no els visualitzem entrellaçats a les relacions que estableixen amb els amics i amb el professorat.

Finalment, amb el desenvolupament d'aquesta recerca, al mateix temps que es tanca un recorregut, s'obren nous interrogants, nous camins per explorar. Precisament, partint de la idea de *practicar la ciutadania* al context de lleure –tal com algunes joves protagonistes de la tesi van transmetre–, entenc que un fil a estirar per a una futura recerca seria analitzar únicament les experiències de participació dels joves en aquest

context, no centrant-nos –almenys no únicament– en aquells joves que participen de forma institucionalitzada, sinó en tots, també en aquells que participen de manera més informal o aquells que, aparentment, no participen o participen de manera menys visible per comprendre'n els perquè. És a dir, per entendre quines són les oportunitats dels joves en l'àmbit comunitari per participar i quins elements hi intervenen i configuren tals oportunitats, tenint present la idea de *pràctica* que les joves van expressar. I, per tant, per comprendre millor com es visibilitza i materialitza la pràctica de la ciutadania o la ciutadania-com-a-pràctica (Biesta et al., 2009; Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006) en l'àmbit comunitari i de lleure.

Referències bibliogràfiques

- Alegre, M. À., Benito, R., & González, S. (2006). *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes. Polítiques* (Vol. 55). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. In *Escuelas democráticas* (pp. 13–47). Madrid: Morata.
- Apud, A. (2001). Participación infantil. In *Enrédete con Unicef. Formación del profesorado* (pp. 1–13).
- Arendt, H. (1998). *The human condition*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2005). ¿Qué queda? Queda la lengua materna. Conversación con Günther Gaus. In *Ensayos de comprensión 1930-1954*. (pp. 17–40). Madrid: Caparrós.
- Arendt, H. (2006). *Between past and future. Eight exercises in political thought*. New York: Penguin books.
- Asamblea Nacional Constituent. Declaració dels Drets de l'Home i el Ciutadà (1789). Retrieved from http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf
- Back, L. (2007). *The art of listening*. Oxford: Berg.
- Banks, J. A. (2004). Introduction: Democratic citizenship education in multicultural societies. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barber, B. R. (2003). *Strong democracy. Participatory politics for a new age*. Berkeley i Los Angeles, California: University of California Press.
- Barbosa, M. (2000). Educar per a una ciutadania democràtica a les escoles: una discussió de models. *Temps d'Educació*, (24), 359–373.
- Bassani, C. (2009). Young people and social capital. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas* (pp. 74–80). Abingdon: Routledge.
- Benedicto, J. (2016). La ciudadanía juvenil: un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 14(2), 925–938. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14203210415>
- Benedicto, J., & Morán, M. L. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure.

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. London: Routledge.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society. Education, lifelong learning, and the politics of citizenship. Zhurnal Eksperimental'noi i Teoreticheskoi Fiziki*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3>
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21–34. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63–79.
- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1746197908099374>
- Biglia, B., & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), 1–25.
- Blackman, S. J. (2007). "Hidden Ethnography": crossing emotional borders in qualitative accounts of young people's lives. *Sociology*, 41(4), 699–716. <https://doi.org/10.1177/0038038507078925>
- Blitzer-Golombek, S. (2009). Infancia y ciudadanía. In B. N. Checkoway & L. M. Gutiérrez (Eds.), *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario* (pp. 19–41). Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Investigación Biográfico-Narrativa En Educación*, 4(1), 1–26.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69–87. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.

- Britzman, D. P. (1989). Who has the floor? Curriculum, teaching, and the english student teacher's struggle for voice. *Curriculum Inquiry*, 19(2), 143–162.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Burke, C. (2008). "Play in focus": children's visual voice in participative research. In *Doing visual research with children and young people* (pp. 23–36). Abingdon: Routledge.
- Cabrera Rodríguez, F. A. (2002). Hacia una concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. In M. Bartolomé Pina (Ed.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 79–104). Madrid: Narcea.
- Capdevila, C. (2017). *La vida que aprende*. Barcelona: Arcàdia.
- Chakravorty Spivak, G., & Giraldo, S. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, (39), 297–364.
- Chaplin, E. (1994). *Sociology and visual representation*. London: Routledge.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chatman, S. (1981). What novels can do that films can't (and viceversa). In W. J. T. Mitchell (Ed.), *On narrative* (pp. 117–136). Chicago: The University of Chicago Press.
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33(2), 340–345. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017>
- Checkoway, B., & Gutiérrez, L. (2009). Introducción. In B. Checkoway & L. Gutiérrez (Eds.), *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: Graó.
- CIRCLE. (2002). *Youth civic engagement: facts and trends*. Maryland: CIRCLE.
- Congrés dels Estats Units. Carta dels Drets dels Estats Units (1791). Retrieved from http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/al/cont/hist/univ/univ1/histunivoa01/docs/HU1_U4_OA1_GI_Anexo1.pdf
- Conle, C. (1999). Why narrative? Which narrative? Struggling with time and place and research. *Curriculum Inquiry*, 29(1), 7–32.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In M. L. Rodríguez & J. Larrosa (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11–60). Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y experiencia de la pedagogía. In J. Contreras & N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241–271). Madrid: Morata.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010a). Introducción. In J. Contreras & N. Pérez de

- Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 15–19). Madrid: Morata.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010b). La experiencia y la investigación educativa. In J. Contreras & N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21–86). Madrid: Morata.
- Corea, C. (2004). Fraternidad, aguante, cuidados: la producción subjetiva en el desfundamiento. In C. Corea & I. Lewkowicz (Eds.), *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pp. 133–154). Buenos Aires: Paidós.
- Creus, A. S. (2011). *Fragmentos de un cuaderno de viaje Una investigación narrativa sobre experiencias de inmigración*. Universitat de Barcelona.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple des récits d'insertion*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1–28). Thousands Oaks: Sage.
- Departament d'Ensenyament. (2015). *El servei comunitari per a l'alumnat de secundària obligatòria. Una acció educativa en el marc curricular*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Dewey, J. (1895). *Plan of organization of the University Primary School. The early works of John Dewey*. Carbondale: Illinois University Press.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127–137. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1–19.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297–324.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Ema, J. E., & Sandoval, J. (2003). Mirada caleidoscópica al construccionismo social. *Política Y Sociedad*, 40(1), 5–14.
- Escudero Muñoz, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una

- mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, (339), 19–42.
- Eskalera, K. (2004). Diferentes diferencias y ciudadanías excluyentes: una revisión feminista. In *Otras Inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. (pp. 9–32). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Feito, R., & López Ruiz, J. I. (2010). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- Feu, J., Prieto, Ò., & Simó, N. (2016). ¿Qué es una escuela verdaderamente democrática? *Cuadernos de Pedagogía*, 465, 90–97.
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Làzaro, L., & Simó-Gil, N. (2017). Democracy and education: A theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. *Stud.* <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9570-7>
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, (359), 45–65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Fielding, M. (2016). *Radical democracy and student voice in secondary schools*. Ponència presentada a Seminari Internacional: Democràcia, participació i educació inclusiva als centres educatius. Cap on avancem?, Vic, Catalunya.
- Finlay, L. (2002). “Outing” the researcher: the provenance, process, and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531–545.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645–672). Thousand Oaks: Sage.
- Fox Keller, E. (1994). La paradoja de la subjetividad científica. In D. F. Schnitman (Ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 143–173). Buenos Aires: Paidós.
- Freeman, M. (2003). Identity and difference in narrative inquiry: a commentary on the articles by Erica Burman, Michelle Crossley, Ian Parker, and Shelley Sclater. *Narrative Inquiry*, 13(2), 331–346.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method*. London/New York: Continuum.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. J. (2015). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gergen, M. M., & Gergen, K. J. (2006). Narratives in action. *Narrative Inquiry*, 16(1), 112–121. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.15ger>

- Gibson, M. A. (1988). *Accommodation without assimilation. Punjabi sihks immigrants in an american high school*. Ithaca: Cornell University Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Gómez, A. (2011). *Entre Converses. Una recerca narrativa en pràctiques d'educació social*. Universitat de Vic.
- González i Balletbó, I., Collet i Sabé, J., & Sanmartín i Morant, J. (2007). *Participació, política i joves. Una aproximació a les pràctiques polítiques, la participació social i l'afecció política de la joventut catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut. Observatori Català de la Joventut.
- Gray, B. (2008). Putting emotion and reflexivity to work in researching migration. *Sociology*, 42(5), 935–952. <https://doi.org/10.1177/0038038508094571>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Hadfield, M., & Haw, K. (2001). "Voice", young people and action research. *Educational Action Research*, 9(3), 485–499. <https://doi.org/10.1080/09650790100200165>
- Hall, S. (1997). The work of representation. In H. Stuart (Ed.), *Representation: cultural representations and signifying practices* (pp. 13–74). London: Sage.
- Hall, T., Williamson, H., & Coffey, A. (2000). Young people, citizenship and the third way: A role for the youth service? *Journal of Youth Studies*, 3(4), 461–472. <https://doi.org/10.1080/13676260020006759>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, R. A. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: P.A.U., Education.
- Haw, K. (2008). Voice and video. In P. Thomson (Ed.), *Doing visual research with children and young people* (pp. 192–207). Abingdon: Routledge.
- Hernández, F. (2005). Mapping visual cultural narratives to explore adolescents' identities. In I. . Hernandez, F. Goodson (Ed.), *Social geographies of educational change* (pp. 91–102). New York/Boston/Dordrecht/London/Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. In *Bases para un debate sobre investigación artística* (pp. 9–49). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Instituto Superior de Formación del Profesorado.

- Hernández, F. (2011). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria.* (F. Hernández, Ed.). Barcelona: Esbrina - Recerca.
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes.* Barcelona: Gedisa.
- John-Akinola, Y. O., Gavin, A., O'Higgins, S. E., & Gabhainn, S. N. (2014). Taking part in school life: views of children. *Health Education, 114*(1), 20–42. <https://doi.org/10.1108/HE-02-2013-0007>
- Kincheloe, J. L. (2004a). Introduction: the power of bricolage: expanding research methods. In J. L. Kincheloe & K. S. Berry (Eds.), *Rigour and complexity in educational research. Conceptualizing the bricolage* (pp. 1–22). London: Open University Press.
- Kincheloe, J. L. (2004b). Questions of disciplinarity/interdisciplinarity in a changing world. In J. L. Kincheloe & K. S. Berry (Eds.), *Rigour and complexity in educational research. Conceptualizing the bricolage* (pp. 50–81). London: Open University Press.
- Kincheloe, J. L. (2004c). Redefining and interpreting the object of study. In J. L. Kincheloe & K. S. Berry (Eds.), *Rigour and complexity in educational research. Conceptualizing the bricolage* (pp. 82–102). London: Open University Press.
- Kincheloe, J. L. (2005). On to the next level: continuing the conceptualization of the bricolage. *Qualitative Inquiry, 11*(3), 323–350. <https://doi.org/10.1177/1077800405275056>
- Kramer-Dahl, A. (1999). La reconsideración de las ideas de “voz” y “experiencia” de la pedagogía crítica. In C. Luke (Ed.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana* (pp. 225–242). Madrid: Morata.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative reseach interviewing.* Thousands Oaks: Sage.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Barcelona: Laertes.
- Lather, P. (2007). *Getting lost. Feminist efforts towards a doublé(d) science.* New York: State Univeristy of New York Press.
- Lawy, R. (2014). Education beyond socialisation: on becoming and being a citizen-subject in everyday life. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 35*(4), 599–610. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871227>
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies, 54*(1), 34–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x> Vol.

- Lawy, R., & Biesta, G. (2007). Citizenship learning and democracy in the lives of young people. *Adult Education Research Conference*. <http://newprairiepress.org/aerc/2007/papers/61>.
- Leitch, R. (2008). Creatively researching children's narratives through images and drawings. In P. Thomson (Ed.), *Doing visual research with children and young people* (pp. 37–58). Abingdon: Routledge.
- Leitch, R., & Mitchell, S. (2007). Caged birds and cloning machines: how student imagery “speaks” to us about cultures of schooling and student participation. *Improving Schools*, 10(1), 53–71. <https://doi.org/10.1177/1365480207073722>
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty. Thriving and civic engagement among America's youth*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Lévi-Strauss, C. (1985). *El pensament salvatge*. Barcelona: Edicions 62.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6(2), 125–146. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1299-3>
- LOMCE 8/2013, de 9 de desembre de 2013, Ley Orgánica 8/2013, de 10 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295 § Sec. I, pp. 97866-97921 (2013).
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61.
- Mason, M., Singleton, A., & Webber, R. (2007). The spirituality of young Australians. *International Journal of Children's Spirituality*, 12(2), 149–163. <https://doi.org/10.1080/13644360701467451>
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalization in education. A framework for promoting inclusion*. Abingdon: Routledge.
- Mir Garcia, J. (coord). (2013). *Moviments socials i joves activistes. Una aproximació qualitativa de la participació de la joventut en organitzacions polítiques no convencionals*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. Direcció General de Joventut.
- Nacions Unides. Declaració Universal dels Drets Humans (1948). Retrieved from http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Nacions Unides. Convenció sobre els Drets de l'Infant (1989). Retrieved from https://old.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/recursos/CDN_CAT_2013_CDN.PDF
- Novella, A. M., & Trilla, J. (2014). La participación infantil. In *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp. 13–28). Barcelona: Graó.

- Ogbu, J. U. (1978). *Minority education and caste*. New York: Academic Press.
- Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. In M. A. Gibson & J. U. Ogbu (Eds.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (pp. 3–33). New York: Garland Publishing.
- Orner, M. (1992). Interrupting the call for students' voice in liberatory education: a feminist poststructuralist perspective. In C. Luke & J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 74–89). London: Routledge.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Parareda-Pallarès, A., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L., & Soler-Mata, J. (2016). La complejidad de vivir la ciudadanía en el aula: análisis de cuatro centros de secundaria. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 121–138. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Pearce, L. D., & Denton, M. L. (2009). Religiosity in the lives of youth. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of Youth and Young Adulthood: new perspectives and agendas* (pp. 413–419). Abingdon: Routledge.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23.
- Porres, A. (2011a). *Subjetividades en tránsito. La relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos en torno a la cultura visual*. Universitat de Barcelona. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Porres, A. (2011b). Sujetos que preguntan. In F. Hernández (Ed.), *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria* (pp. 14–18). Barcelona: Esbrina - Recerca.
- Porres, A. (2015). 9 nubes. Nueve anotaciones flotantes en torno a la investigación con jóvenes como productores de cultura visual en contextos educativos. In I. Aguirre (Ed.), *+ q knsmidrs d imgns: Mapeando evaluando la investigación sobre jóvenes productores de cultura visual. mor thN img cnsMrs: Mapping and Evaluating Research on Young People as Visual Culture Producers* (pp. 133–150). Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA).
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1–24. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1>
- Pujadas, J. J. (2004). Trayectorias sociales e historias de vida. In J. J. Pujadas i

- Muñoz, D. Comas d'Argemir, & J. Roca i Girona (Eds.), *Etnografia* (pp. 227–254). Barcelona: Editorial UOC.
- Regnerus, M., Smith, C., & Fritsch, M. (2003). *Religion in the lives of american adolescents: a review of the literature*. Research Report #3 of the National Study of Youth and Religion, Chapel Hill, NC, University of North Carolina.
- Riessman, C. K. (2003). Performing identities in illness narrative: masculinity and multiple sclerosis. *Qualitative Research*, 3(1), 5–33.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousands Oaks, California: Sage Publications.
- Riley, K., & Docking, J. (2004). Voices of disaffected pupils: implications for policy and practice. *British Journal of Educational Studies*, 52(2), 166–179.
- Rivas Flores, J. I. (2007). Vida, experiencia y educación: La biografía como estrategia de conocimiento. In I. Sverdlick (Ed.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 111–146). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In J. I. Rivas Flores & D. Herrera Pastor (Eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17–36). Barcelona: Octaedro.
- Robinson, J. A., & Hawpe, L. (1986). Narrative thinking as a heuristic process. In T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 111–125). Westport, CT, US: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Rogers, M. (2012). Contextualizing theories and practices of bricolage research. *The Qualitative Report*, 17(48), 1–17.
- Sancho, J. M., Hernández, F., Duran, P., Martínez, S., Hermosilla, P., Aranda, E., ... Regidor, G. (2005). Construir-se en una metodología para indagar sobre las relaciones de los profesores ante los cambios. Simposio Los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes: implicaciones para la mejora de la educación. (pp. 1–10).
- Sandelowski, M. (1994). The proof is in the pottery: toward a poetic for qualitative inquiry. In J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 46–63). Thousands Oaks: Sage.
- Schwandt, T. A. (1998). Constructivist, interpretivist Approaches to Human Inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Landscape of qualitative research: theories and issues* (pp. 221–259). Thousands Oaks: Sage.
- Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sibeon, R. (2004). Social Action, Power and Interests. In *Rethinking social theory* (pp.

- 117–152). London: Sage.
- Simó, N., Parareda, A., & Domingo, L. (2016). Towards a democratic school: the experience of secondary school pupils. *Improving Schools*, 19(3), 181–196.
- Simovska, V. (2004). Student participation: A democratic education perspective - Experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research*, 19(2), 198–207. <https://doi.org/10.1093/her/cyg024>
- Simovska, V. (2007). The changing meanings of participation in school-based health education and health promotion: the participants' voices. *Health Education Research*, 22(6), 864–78. <https://doi.org/10.1093/her/cym023>
- Smith, N., Lister, R., Middleton, S., & Cox, L. (2005). Young people as real citizens: Towards an inclusionary understanding of citizenship. *Journal of Youth Studies*, 8(4), 425–443. <https://doi.org/10.1080/13676260500431743>
- Soler-Masó, P., Novella-Cámara, A. M., & Planas-Lladó, A. (2015). Les estructures de participació juvenil a Catalunya d'ençà de la transició democràtica. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 25, 211–237. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.148>
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2008). Narrative constructionist inquiry. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 295–314). New York: The Guildford Press.
- Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3(6), 175–235. Retrieved from http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/p
- Subirats, J. (2006). *Fragilidades Vecinas. Narraciones biográficas de la exclusión social urbana*. (J. Subirats, Ed.). Barcelona: Icaria.
- Suominen, A. (2003). *Writing with photographs, re-constructing self: an arts-based autoethnographic inquiry*. The Ohio State University.
- Thomson, P. (2008). Children and young people: voices in visual research. In *Doing visual research with children and young people* (pp. 1–19). Abingdon: Routledge.
- Thomson, P., & Gunter, H. (2007). The methodology of students-as-researchers: valuing and using experience and expertise to develop methods. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 327–342. <https://doi.org/10.1080/01596300701458863>
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- Toulmin, S. (2001). *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Península.
- Van Manen, J. (1988). *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago: The

University of Chicago Press.

- Vasak, K. (1977). A 30-year struggle. The sustained efforts to give force of law to the Universal Declaration of Human Rights. In *The UNESCO Courier* (pp. 29–32).
- Weinberg, D. (2008). The philosophical foundations of constructionist research. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 13–39). New York: The Guilford Press.
- Weis, L. (2009). Social class, youth and young adulthood in the context of a shifting global economy. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of Youth and Young Adulthood: new perspectives and agendas* (pp. 49–57). Abingdon: Routledge.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- Zapata-Barrero, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Rubí: Anthropos.
- Zavala, A. (2007). Prólogo. In B. Charlot (Ed.), *La relación con el saber. Elementos para una teoría* (pp. 9–16). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation. *International Migration Review*, 31(4), 975–1008.

Índex detallat

| | |
|---|-------------|
| Índex abreujat | xi |
| Agraïments | xiii |
| Presentació | xv |
| Pròleg: els motius que em porten a investigar el que investigo | 1 |
| PRIMERA PART. SITUANT CONCEPTES CLAU | 5 |
| Capítol 1. Participació, expèriencia, experiència de participació i experiència de no-participació | 7 |
| 1. De què parlem quan parlem de participació? | 8 |
| 2. Experiència de participació i de no-participació | 15 |
| 3. Els espais de participació i els contextos de vivència de la ciutadania | 17 |
| 4. Conceptualitzant l'experiència | 18 |
| 5. La relació educativa i les relacions amb els sabers | 25 |
| 6. Experiències, contextos, relacions (educatives) i sabers | 29 |
| Capítol 2. Aprenentatge democràtic i ciutadania | 31 |
| 1. Aprenentatge democràtic i aprenentatge de la ciutadania | 32 |
| 2. Democràcia i democràcia escolar | 32 |
| 3. Propostes per viure la democràcia a l'escola | 37 |
| 4. Aprenentatge de la democràcia i exercici de la ciutadania: vincle entre conceptes | 41 |
| 5. De què parlem quan parlem de ciutadania? | 41 |
| 6. Una altra mirada envers la vivència de la democràcia o la ciutadania | 46 |
| 7. El subjecte democràtic | 50 |
| 8. Conclusions sobre el concepte de ciutadania | 57 |
| SEGONA PART. LA PERSPECTIVA DE LA RECERCA | 61 |
| Capítol 3. Punt de partida: epistemologia i ontologia. Els perquès de les decisions preses | 63 |
| 1. Construccionisme | 64 |
| 1.1. Una recerca des de la perspectiva construccionista | 64 |
| 1.2. Una recerca construccionista narrativa | 68 |
| 2. Narrativa | 71 |
| 2.1. El gir narratiu i allò que defineix la narrativa | 71 |
| 2.2. La narrativa: una manera d'entendre el coneixement | 74 |
| 2.3. Diàleg, conversa i subjectivitats | 76 |
| 2.4. Subjectivitat i reflexivitat | 77 |
| 2.5. Criteris de la narrativa | 79 |
| 2.6. Compartir i escriure entre relacions de poder | 81 |
| 2.7. El concepte de veu o veus | 84 |
| 2.8. Investigar sobre joves o amb joves | 88 |
| 2.9. Són les joves coreceradores? | 91 |
| 3. Recerca visual | 94 |
| 3.1. La recerca visual en la investigació | 94 |
| 3.2. Recerca visual i narrativa: elements que cal tenir en compte | 97 |
| 3.3. Per què treballar des de la recerca visual i la narrativa? | 99 |
| 3.4. Tensions metodològiques de la recerca visual | 102 |
| Capítol 4. Teoria i pràctica: metodologia de recerca | 103 |
| 1. Treball de camp | 104 |
| 1.1. Les primeres quatre trobades | 104 |
| 1.2. Tensions metodològiques durant el treball de camp | 107 |
| | 325 |

| | |
|---|------------|
| 1.3. Les últimes trobades | 111 |
| 1.4. El correu electrònic com a element de conversa permanent | 112 |
| 1.5. El diari de camp com a company de viatge | 114 |
| 2. Anàlisi de les dades i redacció de l'informe narratiu | 115 |
| 3. Sóc una <i>bricoleur</i> ? | 118 |
| TERCERA PART. LES CONVERSES | 127 |
| Capítol 5. Joves: quins joves i quins relats | 129 |
| 1. Mina i Maya | 130 |
| 2. Ciara, Sarah i altres joves | 131 |
| 3. Ara ja som cinc | 134 |
| 4. Els relats de les joves participants a la recerca | 134 |
| 5. Mina | 135 |
| 5.1. Una família de vuit | 135 |
| 5.2. Antecedents i canvi de rumb | 141 |
| 5.3. Un any i una nova oportunitat | 143 |
| 5.4. Situacions viscudes a l'escola i a l'institut | 144 |
| 5.5. Participació i mirada global sobre l'institut | 148 |
| 5.6. Amistats dins i fora de l'institut | 152 |
| 5.7. Vivència de la ciutadania | 156 |
| 6. Maya | 157 |
| 6.1. La família i el circ | 157 |
| 6.2. Tasques familiars | 165 |
| 6.3. Costums familiars | 166 |
| 6.4. Sentiments a l'institut | 169 |
| 6.5. Responsabilitats a l'institut | 171 |
| 6.6. Relació amb els companys i amb el professorat | 174 |
| 6.7. Temps de lleure amb la família i en solitud | 176 |
| 6.8. Vivència de la ciutadania | 179 |
| 7. Ciara | 181 |
| 7.1. El pare, la mare i ella | 181 |
| 7.2. Pensaments sobre religió | 185 |
| 7.3. Prioritats a la vida | 187 |
| 7.4. Trajectòria escolar | 189 |
| 7.5. Manera de ser i grup d'iguals | 192 |
| 7.6. Delegada i altres responsabilitats a l'institut | 195 |
| 7.7. Relació amb el professorat, tipus de treball i aprenentatge global | 198 |
| 7.8. La mare i les amigues de Romania | 199 |
| 7.9. Vivència de la ciutadania | 201 |
| 8. Sarah | 201 |
| 8.1. La petita de la família | 202 |
| 8.2. La família i els estudis | 207 |
| 8.3. La importància de la família i els amics | 208 |
| 8.4. El paper de la religió a la vida familiar | 210 |
| 8.5. Maneres d'aprendre a aprendre i a decidir | 213 |
| 8.6. Implicació al centre | 215 |
| 8.7. Relació amb el professorat | 219 |
| 8.8. La colla d'amigues | 221 |
| 8.9. Vivència de la ciutadania | 225 |
| Capítol 6. Percepcions de les joves quant als contextos. Unes i altres | 227 |
| 1. Possibilitats de participació en els contextos familiars | 228 |
| 1.1. Mina i Sarah: mateix origen familiar, oportunitats diferents | 228 |
| 1.2. Síntesi | 233 |
| 2. La religió en clau familiar | 234 |

| | |
|---|------------|
| 2.1. Mina: un element condicionador | 234 |
| 2.2. Sarah: un element de reflexió | 235 |
| 2.3. Maya: un element de tradició familiar | 236 |
| 2.4. Ciara: una visió des de fora | 237 |
| 2.5. Síntesi | 238 |
| 3. Participació i sentiments de les joves als contextos escolars | 238 |
| 3.1. L'escola, un lloc on es pot tenir presència | 238 |
| 3.2. L'escola, un lloc on sentir-se bé | 241 |
| 3.4. Síntesi | 244 |
| 4. Experiències i sentiments de les joves als contextos de lleure | 244 |
| 4.1. Xarxes d'amistat: on i amb qui | 244 |
| 4.2. Síntesi | 249 |
| 5. Experiències amb relació a la trajectòria vital i manera de ser | 251 |
| 5.1. Trajectòries vitals de les joves | 251 |
| 5.2. Maneres de ser de les joves | 253 |
| 5.3. Síntesi | 257 |
| Capítol 7. Conclusions de la recerca | 259 |
| 1. Possibilitats i límits per a la vivència de la ciutadania | 260 |
| 1.1. Agència i vivència de la ciutadania | 261 |
| 1.2. Xarxa social i vivència de la ciutadania | 265 |
| 1.3. Algunes reflexions sobre la ciutadania de les joves i la seva identitat | 268 |
| 1.4. Religiositat i vivència de la ciutadania | 270 |
| 1.5. Ètnia, classe social i gènere i vivència de la ciutadania | 273 |
| 1.6. Quanta acció és possible? | 276 |
| 2. Connexions entre les experiències de les joves i les possibilitats d'acció | 278 |
| 2.1. Reconceptualitzant la participació | 278 |
| 2.2. La ciutadania-com-a-pràctica a través de la participació | 281 |
| 2.3. La relació educativa, l'experiència i la relació amb el saber | 285 |
| 2.4. Les joves i els models d'educació per a la ciutadania | 291 |
| 3. Reflexions entorn a l'epistemologia i la metodologia de la recerca | 296 |
| 3.1. Relacions de poder entre les participants i jo com a investigadora | 296 |
| 3.2. El rol de les joves en la recerca | 298 |
| 3.3. L'ús de les imatges de les joves | 301 |
| 3.4. El meu perfil com a investigadora | 303 |
| 3.5. La perspectiva construccionista: un límit? | 304 |
| Epíleg | 309 |
| Referències bibliogràfiques | 313 |
| Índex detallat | 325 |
| Índex de Taules i Figures | 328 |
| Annex | 329 |

Índex de Taules i Figures

Taules

| | |
|--|----|
| Taula 1. Escala de participació infantil-juvenil | 10 |
| Taula 2. <i>Patterns of partnership</i> (patrons de col·laboració) | 11 |
| Taula 3. <i>Young people as partners in research and students-as-researchers' projects</i> | 96 |

Figures

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Dibuix sobre el context familiar | 138 |
| Figura 2. Dibuix sobre el context escolar | 146 |
| Figura 3. Dibuix sobre el context de lleure | 152 |
| Figura 4. Imatge d'un fulletó publicitari del <i>Circ Cric</i> | 158 |
| Figura 5. Dibuix sobre el context familiar | 164 |
| Figura 6. Imatge d'un àngel | 167 |
| Figura 7. Dibuix sobre el context escolar | 170 |
| Figura 8. Dibuix sobre el context de lleure | 177 |
| Figura 9. Dibuix sobre el context escolar | 195 |
| Figura 10. Dibuix sobre el context de lleure | 200 |
| Figura 11. Imatge de cor infinit. Representació gràfica de l'amor cap a la mare | 204 |
| Figura 12. Imatge de formiga carregada. Representació gràfica del pare | 205 |
| Figura 13. Imatge d'àpat en família. Representació gràfica dels cosins | 206 |
| Figura 14. Imatge de pinya castellera. Representació gràfica dels tiets | 207 |
| Figura 15. Dibuix sobre el context escolar | 214 |
| Figura 16. Dibuix sobre el context de lleure | 222 |
| Figura 17. Aspectes que emergeixen i que condicionen la vivència de la ciutadania. Font: elaboració pròpia | 261 |

Annex

Annex A. Eines de recollida de dades

Taula A1. Converses

| Trobada ¹⁰⁰ | Dibuixos o imatges ¹⁰¹ | Punt d'inici ¹⁰² | Objectius | Qui decideix i qui comença ¹⁰³ |
|------------------------|--|---|---|---|
| Trobada 1 | Imatges on elles senten que poden expressar la seva opinió, senten que poden ésser elles mateixes. Investigadora: no ¹⁰⁴ | L'inici de la trobada per conversar és mitjançant imatges. Es demana a les joves que aportin imatges on elles consideren que poden ser elles mateixes, expressar la seva opinió o punts de vista. | L'objectiu de la trobada és conèixer els espais o persones on/amb qui les joves consideren que poden opinar, expressar la seva opinió. | Investigadora |
| Trobada 2 | Dibuix sobre els seus sentiments amb referència a l'institut. Investigadora: sí | L'inici de la trobada per conversar és mitjançant dibuixos. Es demana a les joves que dibuixin com es senten a l'escola. | L'objectiu de la trobada és conèixer com les joves se senten a l'institut. Trobada centrada en el context escolar. | Jove |
| Trobada 3 | Dibuix sobre els contextos de lleure i d'amistat de les joves Investigadora: sí | L'inici de la trobada per conversar és mitjançant dibuixos. Es demana a les joves que dibuixin els seus contextos de lleure i d'amistat i les relacions presents en cada context. | L'objectiu de la trobada és conèixer els contextos de lleure i d'amistats de les joves i les persones que hi són presents. Trobada centrada en el context de lleure i amistats. | Jove |
| Trobada 4 | Dibuix o imatges per representar cada un dels membres de la | L'inici de la trobada per conversar és mitjançant imatges o dibuixos –en alguns casos les joves es van | L'objectiu de la trobada és conèixer les relacions familiars de les joves. Trobada | Jove |

¹⁰⁰ Totes les trobades van tenir lloc entre el final del curs 2013-2014 (juny) i l'inici del curs 2015-2016 (setembre).

¹⁰¹ En aquesta columna s'especifica quina activitat iniciava la conversa amb les joves i si la investigadora va fer la mateixa activitat que es demanava a les joves o no.

¹⁰² En aquesta columna es detalla quin és l'element que inicia la conversa.

¹⁰³ En aquesta columna es detalla la persona que decidia qui iniciava la conversa, és a dir, qui explicava primer el dibuix o les imatges. En les primeres trobades sempre vaig ser jo qui va triar qui començava, normalment els demanava a elles que comencessin. En adonar-me que podia repartir el poder si elles podien triar qui començava, a partir de la segona trobada amb algunes de les joves, i a partir de la tercera amb totes elles, van ser elles les que van decidir qui iniciava la conversa, qui explicava primer el dibuix.

¹⁰⁴ Només en el cas de la Maya, que va ser la primera jove amb qui vaig fer la segona trobada, no vaig dibuixar. En les trobades amb les altres joves sí que vaig fer el dibuix.

| | | | | |
|-----------|--|--|--|------|
| | <p>família</p> <p>Investigadora: sí</p> | <p>oblidar de preparar les imatges i ho vam fer mitjançant dibuixos– que representin els membres de la família.</p> | <p>centrada en el context familiar.</p> | |
| Trobada 5 | <p>Línia del temps amb esdeveniments positius i negatius en la seva trajectòria vital</p> <p>Investigadora: sí</p> | <p>L'inici de la trobada per conversar és mitjançat una línia del temps on les joves hi fan constar esdeveniments positius i negatius de la seva trajectòria vital.</p> | <p>L'objectiu de la trobada és conèixer els esdeveniments positius i negatius en la trajectòria vital de les joves.</p> | Jove |
| Trobada 6 | <p>No hi ha imatges o dibuixos.</p> | <p>La trobada no té cap eix concret de conversa i es planteja com una trobada de tancament o d'agraïment i alhora com un mitjà per fer aflorar temes que potser no havien emergit, per això es conversa en un espai diferent a l'habitual i sense gravadora.</p> | <p>L'objectiu de la trobada és conèixer aspectes de les joves que fins aleshores no havien emergit i alhora pretén ser una mostra d'agraïment atesa la informalitat.</p> | - |

Taula A2. Correu electrònic

| Correu electrònic | Objectius | Temporalització |
|--|---|---|
| <p>Correu electrònic a cada una de les joves després de cada trobada</p> | <p>Donar a conèixer a les joves les impressions que com a investigadora havia tingut de la trobada, i alhora fer-les partícips a comentar, canviar o ampliar aquestes impressions.</p> <p>Mantenir el contacte de forma permanent a través de correu electrònic.</p> <p>Convidar a ser partícips de la recerca.</p> | <p>Després de cada trobada amb cada jove.</p> |

Taula A3. Diari de camp

| Diari de camp | Objectius | Temporalització | Format |
|---------------|-----------|-----------------|--------|
| | | | |

| | | | |
|--|--|--|---------|
| | Documentar les impressions, sensacions de la investigadora tant en el treball previ al treball de camp, com durant i després de finalitzar-lo. | Després de cada trobada amb cada jove. | Digital |
|--|--|--|---------|

TESI DOCTORAL

Aquesta tesi doctoral estudia com les experiències de participació (Biesta, Lawy & Kelly, 2009) contribueixen a l'aprenentatge i a la vivència de la ciutadania de quatre joves d'origen familiar immigrat. Es parteix del concepte de ciutadania com a procés (Zapata-Barrero, 2001) i com a pràctica (Cabrera, 2002; Osler & Starkey, 2005; Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006) que es desenvolupa en la quotidianitat de les persones; és a dir, en el seu context familiar, escolar i de lleure. Aquesta definició permet relacionar la ciutadania amb les possibilitats que té el subjecte de ser o d'actuar (Arendt, 1998; Biesta, 2006).

La recerca se situa en el construccionisme i desenvolupa la perspectiva que el coneixement es construeix entre les persones participants a una situació concreta. El coneixement és, doncs, una producció (Eisner, 1998; Sandelowski, 1994) fruit de la interacció entre les protagonistes de la recerca i la investigadora. Partint d'aquesta mirada, la metodologia de la investigació combina la narrativa amb la recerca visual i presenta els relats de cada una de les joves participants tot teixint les seves paraules amb les imatges que van produir.

Les conclusions de la recerca giren al voltant de dos eixos. D'una banda, se centren en els conceptes que emergeixen a partir de les converses amb les joves: s'analitzen la xarxa social, l'agència, la religió i els aspectes vinculats a l'ètnia, la classe social i el gènere de les noies. D'altra banda, es presenten amb relació al concepte de ciutadania i les possibilitats que tenen les joves d'actuar. Així, per exemple, es detecta que als àmbits educatius formals totes les joves tenen oportunitats per exercir la ciutadania, mentre que això passa en menor mesura en els àmbits educatius no formals o en els àmbits de lleure.