Recibido: 07-05-2012 / Revisado: 25-10-2012
Aceptado: 30-10-2012 / Publicado: 01-03-2013

DOI: http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-09

● O. Erstad, Ø. Gilje y H.C. Arnseth
Oslo (Noruega)

Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios

Learning Lives Connected: Digital Youth across School and Community Spaces

RESUMEN

Aunque la mayoría de los estudios sobre el aprendizaje hablan de las experiencias intra-institucionales, nuestro interés se centra en el seguimiento de las trayectorias de aprendizaje individuales a través de distintos dominios. Las investigaciones sobre el uso de los diferentes medios por los jóvenes en el entorno extraescolar muestran cómo las prácticas aplicadas en el uso de medios digitales difieren de las prácticas en el entorno escolar, tanto en forma como en contenido. El reto principal actualmente consiste en encontrar formas de entender las interconexiones y la creación de redes entre estos dos mundos de la vida, tal y como las experimentan los jóvenes. Aquí los elementos importantes son los conceptos adaptados como contexto, trayectorias e identidad, relacionados con las redes de actividades. Presentamos datos del «proyecto sobre vidas de aprendizaje» actualmente en curso en una comunidad multicultural de Oslo. Nos centraremos especialmente en los alumnos de educación secundaria post obligatoria que cursan estudios de Medios y Comunicación. Con un enfoque etnográfico, nos centraremos en la forma en que se construyen y se negocian las identidades del alumno en distintos tipos de relaciones de aprendizaje. Los datos incluyen datos generados por los investigadores (entrevistas, observaciones a través de vídeos, anotaciones de campo) y datos generados por los participantes (fotografías, diarios, mapas).

ABSTRACT

Whereas most studies of learning explore intra-institutional experiences, our interest is to track individual learning trajectories across domains. Research on young people's use of different media outside schools shows how practices of using digital media are different from practices in schools in both form and content. The major challenge today, however, is to find ways of understanding the interconnections and networking between these two lifeworlds as experienced by young people. Important elements here are adapted concepts like context, trajectories and identity related to activity networks. We will present data from the ongoing «learning lives project» in a multicultural community in Oslo. We will especially focus on students of Media and Communication studies at upper secondary school level. Using an ethnographic approach we will focus on how learners' identities are constructed and negotiated across different kinds of learning relationships. The data will consist of both researcher-generated data (interviews, video-observations, field notes) and informant-generated data (photos, diaries, maps).

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Vidas de aprendizaje, trayectorias de aprendizaje, escuela, comunidad, conexiones, identidad, etnografía, redes.
Learning lives, learning trajectories, school, community, connections, identity, ethnography, social networks.

◆ Dr. Ola Erstad es Profesor Titular del Departamento de Investigación Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Oslo (Noruega) (ola.erstad@ped.uio.no).

◆ Dr. Øystein Gilje es Post-Doc del Departamento de Investigación Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Oslo (Noruega) (oystein.gilje@ped.uio.no).

◆ Dr. Hans Christian Arnseth es Profesor Adjunto del Departamento de Investigación Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Oslo (Noruega) (h.c.arnseth@ped.uio.no).

1. Introducción

El papel cambiante de los medios de comunicación en nuestras sociedades y sobre todo, el impacto de las tecnologías digitales a partir de mediados de los 1990, sobre todo, tienen implicaciones para el cuándo y el cómo del aprendizaje, tanto virtual, real o distribuido. Por una parte, ser estudiante siempre ha supuesto operar dentro y a través de distintos espacios y lugares. Tradicionalmente, las conexiones entre los sitios han estado enmarcadas en el concepto tan debatido de la transferencia (Perkins & Salomon, 1992; Beach, 1999) que predomina igualmente en la mentalidad popular como en la académica. De todos modos, dadas las oportunidades actuales para moverse por distintos «sitios de aprendizaje», entender cómo un contexto de aprendizaje se relaciona con otro se ha convertido en una cuestión clave para la conceptualización e investigación del aprendizaje y el conocimiento en el siglo XXI (Edwards, Biesta & Thorpe, 2009, Leander & al., 2010).

La investigación educativa se ha centrado principalmente en las actividades de aprendizaje dentro de las aulas (Sawyer, 2006). Durante la última década, la influencia de las tecnologías digitales en las actividades escolares se ha convertido en un campo clave para la investigación educativa. Este estudio muestra la forma en que el profesorado y el alumnado luchan para aplicar y definir prácticas de aprendizaje provechosas mediante la utilización de medios digitales para diversas asignaturas y a distintos niveles escolares (Law, Pelgrum & Plomp, 2008). Además, las prácticas institucionales se describen frecuentemente como barreras para el desarrollo escolar relacionado con el uso integrado de dichos medios. También se han oído algunas voces críticas sobre las estrategias que impulsan la aplicación y uso de medios digitales en las escuelas (Selwyn, 2011). Por otra parte, la investigación sobre el uso por los jóvenes de distintos medios fuera de las escuelas muestra que las prácticas con medios digitales difieren de las prácticas en las escuelas, tanto en las formas como en el contenido. Las actividades recreativas que utilizan medios digitales han sido descritas como ruta alternativa para la participación y el aprendizaje mejor adaptado a las necesidades del siglo XXI y al empleo futuro dentro del sector creativo, que el aprendizaje escolar tradicional (Gee, 2007; Ito & al., 2010). Estos acontecimientos implican la necesidad de entender mejor las conexiones entre las distintas prácticas a través del estudio de los medios como parte integrada de las actividades cotidianas. Nuestro debate se basa en las siguientes dos preguntas de investigación:

- ¿De qué forma están conectadas las prácticas de aprendizaje y de alfabetización de los jóvenes entre los distintos contextos y en el tiempo?
- ¿De qué manera podemos estudiar las prácticas conectadas como parte del desarrollo de identidades de aprendizaje por los jóvenes?

Uno de los principales retos actuales consiste en encontrar formas de comprender las interconexiones y la formación de redes entre los distintos mundos de la vida, tal y como las viven los jóvenes. Durante la última década, ha existido un interés creciente entre la comunidad investigadora de muchas disciplinas para entender mejor la forma en el que el conocimiento se traslada de un entorno a otro, y sobre cómo lo experimentan los alumnos en sus prácticas y vidas cotidianas, tanto en el espacio virtual como en el espacio físico; esto se puede ver en las formas de replantear conceptos clave como «contexto» (Edwards & al., 2009), «trayectorias» (Dreier, 2003) e «identidad» (Lemke, 2007; Wortham, 2006). En este artículo presentamos datos de un proyecto actualmente en curso en Oslo, Noruega. Con el fin de ilustrar formas de estudiar las vidas de aprendizaje y la manera en que se conectan las prácticas, nuestro estudio se centra en un joven de 18 años de edad y el proyecto escolar en el que este participó.

2. Vidas conectadas: aprendizaje, alfabetización e identidad

Para realizar un estudio sobre vidas conectadas, necesitamos ir más allá de las cuestiones relacionadas con el acceso y los usos limitados por el contexto, y estudiar más detenidamente las prácticas cotidianas de los jóvenes y la forma en que los medios digitales generan distintas trayectorias de aprendizaje para distintas personas. Mimi Ito y sus colaboradores en los EEUU (Ito & al., 2010) describen esto como «ecologías de los medios». Dentro del proyecto a gran escala «Digital Youth», logran documentar los contornos sociales y culturales más amplios, así como la diversidad global, respecto de la participación de los jóvenes en los medios digitales. El concepto de ecología se emplea de forma estratégica para destacar que: «Las prácticas cotidianas de los jóvenes, las condiciones estructurales existentes, infraestructuras de lugar y tecnologías están todas interrelacionadas dinámicamente; los significados, usos, flujos e interconexiones en las vidas cotidianas de los jóvenes localizados en entornos concretos también están situados dentro de las ecologías mediáticas más amplias de los jóvenes… De modo similar, vemos los mundos culturales de los adultos y de los niños como co-constituidos dinámicamente, igual que

los distintos lugares por los que navegan los jóvenes, como la escuela, el entorno extraescolar, la casa y sitios en Internet» (Ito & al., 2010: 31).

De acuerdo con sus resultados, estos autores definen ciertos géneros de participación que describen como categorías «basadas en la amistad» y «basadas en las aficiones». Asimismo, han identificado diversos niveles de compromiso e intensidad en las prácticas con los nuevos medios. Estos géneros de participación se interpretan como «entrelazados con las prácticas, aprendizaje y formación de la identidad de los jóvenes dentro de estas ecologías mediáticas variadas y dinámicas» (ibid.). No obstante, debemos ser cautelosos a la hora de subrayar las diferencias entre las actividades en línea y las fuera de línea. Como muestra explícitamente Mark Nunes (2006), vivimos en la intersección entre lo virtual y lo presencial como parte de nuestras prácticas diarias. Cuando se estudia a los jóvenes digitales, es importante no enredarse con concepciones demasiado generalizadas (Buckingham & Willett, 2006). Existe una gran variación en el grado de competencia digital y de interés tecnológico entre los jóvenes.

Últimamente, se ha observado un interés creciente para vincular el aprendizaje y la formación de la identidad como prácticas interrelacionadas conectadas a la capacidad para adaptarse a papeles cambiantes dentro de contextos diferentes (Holland, Lachicotte Jr, Skinner & Cain, 1998; Moje & Luke, 2009). Muchos de los estudios al respecto han criticado las prácticas educativas institucionales, aseverando que los recursos, identidades y experiencias que los alumnos desarrollan en otros entornos no son reconocidos ni utilizados correctamente como apoyo para desarrollar sus competencias y conocimientos en las escuelas (Heath, 1983; Wortham, 2009). En esta misma línea, los académicos han empezado a cuestionar la importancia de las prácticas educativas para el entorno laboral futuro y para la sociedad cívica; dicho de otra forma, los alumnos no son suficientemente capaces de recontextualizar el plan de estudios y hacerlo relevante a la gestión de problemas y retos en sus prácticas fuera de las instituciones educativas (Guile, 2010). Por norma, es imprescindible alinear las competencias y conocimientos necesarios con las relaciones cambiantes y dinámicas en la economía y la sociedad. Un doble enfoque sobre el aprendizaje y la identidad permite analizar cómo los estudiantes atraviesan y entrelazan distintos contextos, y esto se manifiesta a través de sus prácticas de posicionamiento a lo largo del tiempo (véase también McLeod & Yates, 2006; Thomson, 2009). Además, nos inspiramos en Wortham (2006; 2009), quien demostró empíricamente cómo las comunidades e instituciones clasifican a los jóvenes como tipos específicos de estudiantes.

> **Uno de los principales retos actuales consiste en encontrar formas de comprender las interconexiones y la formación de redes entre los distintos mundos de la vida, tal y como las viven los jóvenes. Durante la última década, ha existido un interés creciente entre la comunidad investigadora de muchas disciplinas para entender mejor la forma en el que el conocimiento se traslada de un entorno a otro, y sobre cómo lo experimentan los alumnos en sus prácticas y vidas cotidianas, tanto en el espacio virtual como en el espacio físico; esto se puede ver en las formas de replantear conceptos clave como «contexto», «trayectorias» e «identidad».**

La noción de «trayectoria» aporta un instrumento analítico para entender las actividades del aprendizaje en el tiempo y el espacio. Las trayectorias de participación están vinculadas estrechamente con la identidad como «capacidad para formas de acción concretas y por tanto, capacidad para interpretar y utilizar potencialidades del entorno para apoyar la acción» (Edwards & Mackenzie, 2008: 165). Utilizamos la noción de trayectoria como forma de identificar las rutas por las que pasa una persona, o incluso un objeto, dentro de, y a través de, situaciones a lo largo del tiempo. Edwards y Mackenzie (2005) abogaron por un estudio detallado sobre la formación, interrupción, reestructuración y apoyo de las trayectorias de participación en

las oportunidades proporcionadas para la acción (p. 287). Así, deberíamos estudiar el hecho de que los participantes no solamente están situados en el tiempo y en el espacio, sino que también están formando activamente redes de recursos de aprendizaje a través del espacio-tiempo (Leander, Phillips & Taylor, 2010: 8). Si nos limitamos a indicar que el aprendizaje se sitúa en el contexto, nos estaríamos olvidando de lo esencial, porque estaríamos obviando la forma en que las personas mismas establecen activamente contextos de acción significativa (Van Oers, 1998). Es especialmente importante analizar la forma en que las personas logran esto en economías basadas en el conocimiento, en las que se tienen que enfrentar habitualmente a nuevos retos que requieren un uso innovador del conocimiento y la experiencia. Además, las tecnologías nuevas permiten mayor rapidez de acceso a, y diseminación de textos, imágenes u otros recursos de conocimientos. Cuando estudiamos estas cuestiones, tenemos que entender la forma en que estos nuevos fenómenos pueden ser adaptados a los nuevos contextos, por ejemplo, una redacción escolar o un vídeo de recopilación mash-up en YouTube (Burgess, Green, Jenkins & Hartley, 2009; Warschauer & Matuchniak, 2010).

Con los enfoques socioculturales, las cuestiones de identidad se consideran estrechamente entrelazados con el aprendizaje para participar en diversas clases de prácticas (Linell, 2009). Llegar a ser un miembro muy competente de una práctica también conlleva asumir una identidad específica, por ejemplo, jugador de videojuegos, monopatinador o ajedrecista. Estas identidades se consiguen a través de la práctica –en forma de acción observable, uso de lenguaje, textos u otro tipo de recursos culturales– y los recién incorporados pueden asumir o apropiarse de estas identidades a medida que se convierten en miembros más destacados de la práctica (Gee, 2000). Las personas representan muchas identidades y participan en una diversidad de prácticas. Pueden existir a veces conexiones, a veces tensiones, e incluso ninguna relación entre ellas (Silseth & Arnseth, 2011). La forma en que se establecen estas conexiones o tensiones tiene consecuencias para las trayectorias de participación de la persona.

Si se estudian asignaturas más prácticas en el instituto, como la producción mediática, en ese caso, las habilidades, competencias e identidades adquiridas fuera de los entornos formales, por ejemplo, haber grabado vídeos digitales practicando monopatín con los amigos en horario extraescolar, pueden ser importantes para tener éxito.

3. Vidas de aprendizaje

«Vidas de aprendizaje» hace referencia a la coherencia entre el aprendizaje, la identidad y la actuación de una persona, enmarcados por un enfoque biográfico que estudia las trayectorias de aprendizaje de las personas durante el transcurso de su vida. Las historias personales y las orientaciones futuras se utilizan para crear «narrativas del yo»; estos yoes son fundamentales para el aprendizaje productivo. Con respecto al enfoque basado en «vidas de aprendizaje», la conexión entre el aprendizaje y la identidad es importante porque define la forma en que los distintos estudiantes participan en actividades de aprendizaje en todos sus entornos. El aprendizaje no acaba cuando el alumno sale por la puerta del colegio al final del día.

Es importante cuestionar nuestras concepciones de «contexto» porque nos informan en sentido analítico de la manera en que interpretamos y entendemos la interrelación entre las personas, sus identidades de aprendizaje y las circunstancias que les afectan en momentos distintos y en lugares diferentes. Edwards, Biesta y Thorpe (2009) relacionan el debate sobre contexto con el discurso más amplio del aprendizaje de por vida, donde el contexto es el resultado de la actividad o es un conjunto de prácticas en sí. Al destacar el proceso de formación de redes entre las personas y los entornos, utilizan el término contextualización más que contexto. Las prácticas no están limitadas por el contexto, ya que son multicontextuales y surgen más bien de manera relacional, es decir, tienen el potencial de realizarse a diversos niveles y en situaciones distintas, basándose en la participación en muchos entornos. Las limitaciones de la pedagogía convencional solo se ven claramente cuando se mira más allá del contexto de las situaciones convencionales para la educación y la formación, y se permite que los

contextos de aprendizaje se extiendan hacia la dimensión de las relaciones entre las personas, artefactos y otros, mediadas por un abanico de factores sociales, organizativos y tecnológicos (Edwards & al., 2009: 3). Esto plantea una cuestión importante referente a la forma en que la contextualización y la participación en redes implican formas de aprendizaje distintas y contenidos diferentes; asimismo, implican fines diferentes que pueden ser variables de los valores definidos al respecto.

Para ahondar más en esta cuestión, se puede abordar desde tres puntos de enfoque diferentes: se podría 1) centrarse en las personas durante sus movimientos dentro y entre las prácticas e indagar cómo llegan a poder mantener su participación; 2) estudiar directamente los instrumentos y signos para examinar cómo se interpretan, se comunican y llegan a estar disponibles en una práctica; o se podría 3) examinar la forma en que se estructura la práctica como tal, es decir, cómo se organiza, y cómo se hace aprendible para los recién incorporados.

En este artículo, vamos a centrarnos principalmente en las personas y recurriremos a distintos tipos de datos obtenidos de una gran diversidad de prácticas y situaciones para confeccionar retratos condensados de los participantes seleccionados.

4. Métodos y contexto

Los datos que presentamos fueron obtenidos de un estudio comprensivo basado en un trabajo de campo etnográfico relacionado con tres cohortes de edades diferentes: de 5 a 6 años; de 15 a 16 años; y de 18 a 19 años. Hicimos un seguimiento de los niños y adolescentes de estas cohortes en su paso por transiciones importantes en su educación formal, e investigamos los cambios y transiciones en y entre sus vidas institucionales y cotidianas. Un objetivo importante es analizar cómo se conforman y se desarrollan las identidades en entornos diferentes a lo largo del tiempo.

En nuestro proyecto nos hemos centrado en una comunidad específica de Oslo que tiene una población numerosa y multiétnica. Tanto en términos históricos como discursivos, este barrio es un ejemplo de los cambios más extensivos que han ocurrido en la sociedad noruega durante las últimas tres décadas. En los años 50 y 60 del siglo pasado, familias de clase trabajadora y de clase media-baja fueron a vivir allí y compraron sus propias viviendas en este barrio gracias a los bajos intereses de préstamos parcialmente subvencionados por el gobierno. Durante las últimas dos décadas, han llegado a Noruega diversos grupos de inmigrantes de distintas procedencias que se han trasladado directamente a viviendas en este barrio o incluso desde otros distritos de Oslo para vivir en las viviendas más espaciosas y más económicas que se encuentran allí. Por esta razón, el discurso público presenta a este barrio de Oslo como un reto, y a la vez, como la imagen de la nueva Noruega multiétnica. En este sentido, la población es culturalmente y lingüísticamente diversa; esta diversidad cultural dentro de las zonas urbanas es un fenómeno relativamente nuevo en Noruega. El Municipio de Oslo, apoyado por grandes inversiones del Estado, se ha comprometido a transformar la comunidad a lo largo de la próxima década. Nosotros vimos la oportunidad de aprovechar este programa de intervención como una oportunidad singular para desarrollar el conocimiento participativo de las vidas de aprendizaje de los jóvenes en entornos escolares y extraescolares, y para enmarcar las perspectivas analíticas dentro de un contexto social y geográfico concreto.

Adoptamos en enfoque etnográfico, basado en entrevistas grabadas y otros instrumentos de recopilación de datos, con el fin de crear descripciones detalladas de las vidas de aprendizaje y los contextos de aprendizaje de tres cohortes de jóvenes. En el estudio se han utilizado entrevistas, observaciones y anotaciones de campo, grabaciones en vídeo de episodios y actividades seleccionados, materiales creados por los participantes en forma de diarios y fotografías, y mapas confeccionados conjuntamente con los participantes. Se están empezando a clasificar los datos y creando categorías analíticas para facilitar la comparación sistemática de todas las series de datos. Se analizarán las series de datos para realizar estudios significativos de los momentos, procesos y contextos de aprendizaje, y de las interconexiones entre ellos.

Nuestro reto fue desarrollar y utilizar métodos que nos permitiesen comprender cómo los estudiantes pueden aprender en distintos sitios y lugares, incluyendo: el aprendizaje en distintos marcos institucionales, entre sitios informales, semiformales y formales; aprendizaje en el espacio virtual y en el espacio físico; aprendizaje basado en actividades lúdicas; y el aprendizaje en una diversidad de espacios culturales y espacios orientados a intereses específicos.

A pesar del gran interés por parte de académicos, responsables políticos e innovadores en el aprendizaje a través de los contextos como forma de canalizar las energías de los mismos estudiantes (Thomas & Brown, 2011), entender y describir cómo esto transcurre sigue siendo un reto para los investigadores. Tal y como describen Leander y otros (2010), «seguir» a los alumnos por y entre los sitios es complejo. Los sitios

son diversos e incluyen sitios físicos, como la casa, la escuela o sitios con compañeros, espacios virtuales, como los entornos virtuales, jugando a videojuegos o en redes sociales, así como tecnologías móviles y sitios conceptuales (localizando, interpretando y reconfigurando el conocimiento a través de los contextos).

Aunque posiblemente comprendamos bastante sobre cómo las personas forman conexiones entre espacios y experiencias, seguimos enfrentándonos al reto de conocer la forma en que estos recursos realmente se transfieren entre contextos, y asimismo, la forma en que las personas se apropien de ellos en determinadas circunstancias y sean capaces de utilizarlos en contextos nuevos. Los retos metodológicos son de carácter práctico (cómo localizar y seguir físicamente a los alumnos), ético-jurídico (cómo garantizar el acceso y la confianza en todos los dominios sociales) y conceptual (la determinación de lo que pudiese constituir una prueba de aprendizaje) (Bloome, 2005; Edwards & Mackenzie, 2005; Erstad, Gilje, Sefton-Green & Vasbø, 2009; Sinha, 1999; Wortham, 2006).

5. Datos generados por los investigadores y datos generados por los participantes

Se le asignaron a cada alumno unas tareas específicas consistentes en la toma de distintos tipos de fotografías, por ejemplo, del camino al colegio, de lugares que recordaban de su infancia y fotografías de sus casas. Recogimos un total de más de 200 fotografías digitales durante la primavera de 2011. A través de estas tareas relativamente indefinidas, los participantes nos aportaron una selección amplia de fotografías muy diversas. Uno de los aspectos más interesantes en este caso fue, por ejemplo, las formas en que los jóvenes inmigrantes incluyeran imágenes de sus familiares, además de fotografías de sus viajes y visitas a sus países de origen. En el diseño del estudio, utilizamos estos artefactos como punto de partida para las entrevistas de seguimiento. Teniendo en cuenta que más de la mitad de los participantes en el estudio iban a dejar su comunidad local durante el verano del 2011, teníamos previsto hacer una comparación entre los que se marcharon de la comunidad local y los que optaron por quedarse. Basándonos en el análisis inicial de las entrevistas, surgieron varias cuestiones. Un hallazgo importante (aunque posiblemente no sorprendente) es que la mayoría de los alumnos de educación secundaria se movían en una comunidad local muy delimitada, cerca de sus casas. Cuando hablaban de lugares y movimientos, muchos de los participantes dijeron claramente que para ellos existía una frontera invisible en su barrio que nunca cruzaban. Los datos obtenidos de las entrevistas nos permitieron comprender la forma en que se posicionan con respecto a otros grupos socioeconómicos.

Con el fin de cumplir nuestro objetivo de seguir el movimiento y el flujo, necesitábamos un método flexible de recopilación y análisis de datos. Un método posible es mediante la combinación del análisis detallado de interacción, el análisis de textos, modelos o artefactos de cualquier tipo, conjuntamente con la observación de las acciones en y entre las distintas situaciones (Baker, Green & Skukauskaite, 2008). Esta solución aporta la alternancia entre distintos niveles de análisis. Por una parte, el análisis de interacciones puede demostrar instancias detalladas de emergencia, y por otra, la observación y análisis de fotografías, mapas y artefactos pueden aportar un conocimiento mejor de los cambios y flujos más amplios. Los estudios detallados nos permiten problematizar algunas de las afirmaciones más generales o aportar descripciones más completas y detalladas de patrones genéricos. Las observaciones a lo largo del tiempo nos pueden aportar datos que nos obliguen a replantear las pretensiones analíticas resultantes de estudios realizados en un plazo de tiempo mucho más corto. Mediante el análisis de estos distintos tipos de datos, nuestro objetivo es conocer las trayectorias de los jóvenes durante sus transiciones educativas cruciales. Teniendo en cuenta que acabamos de iniciar el análisis de nuestros datos, vamos a limitar el presente análisis al ejemplo ilustrativo de uno de los participantes. No podemos aportar un análisis detallado de cómo se negocian realmente las trayectorias de participación sino una primera aproximación a la forma en que algunos de los jóvenes objeto de nuestro estudio gestionan su aprendizaje y sus identidades a través de las prácticas y a lo largo del tiempo.

Nuestro propósito no es ofrecer una lista completa de las prácticas y actividades en las que los jóvenes participan, ya que sería demasiado complejo y laborioso. Más bien lo que pretendemos es aportar algo de contexto al ejemplo analítico que se presenta a continuación, por lo que nos pueda ayudar a sugerir y apuntar conexiones y límites entre prácticas que tengan consecuencias para la participación de los jóvenes a lo largo del tiempo. En nuestra perspectiva analítica, hay muchas trayectorias de desarrollo y participación. La forma en que las personas llegan a ser lo que son es el resultado de negociaciones complejas y no puede reducirse a variables sociales e individuales.

6. Retrato de un estudiante joven

Mathias vivía con su madre en un bloque de apartamentos. Sus padres estaban divorciados. Desde que

era pequeño, había pasado todas sus vacaciones en la montaña. Describía estas experiencias como momentos que cambiaban su vida. En su casa, había cuatro ordenadores y él tenía un portátil (Mac), además de un ordenador de sobremesa en su habitación. Había practicado mucho deporte y en aquel momento se entrenaba para el boxeo tailandés varias veces a la semana. Utilizaba Facebook de forma activa todos los días y leía la prensa en Internet. Mathias no estaba muy motivado para el colegio y en parte esa fue la razón por la que optara por estudiar «Medios y Comunicación». Opinaba que era una asignatura fácil con mucha libertad, algo que le convenía. En clase, era muy sociable pero dedicaba mucho tiempo a distintos proyectos con un amigo. Quería pasar a la enseñanza secundaria post obligatoria para llegar a ser agente inmobiliario, porque su carrera como músico en la comunidad no era algo que se podía tomar en serio como trabajo del futuro, por lo que lo dejó cuando empezó la enseñanza secundaria post obligatoria. Después del instituto, empezó el servicio militar y actualmente está contemplando la posibilidad de una carrera militar. Ahora parece que puede conjugar su afición por la naturaleza con el entrenamiento en serio.

7. Mathias y el proyecto «Arte Callejero»

En un grupo de «Medios y Comunicación» que estudiamos entre noviembre 2010 y mayo 2011, cinco jóvenes trabajaron en un proyecto sobre grafitis en los espacios urbanos de Oslo. Se trataba de un proyecto escolar, teniendo en cuenta que toda la clase tenía que trabajar en un proyecto durante un período determinado de tiempo, pero podían elegir libremente el tema y las personas con las que querían trabajar. La idea del proyecto tenía que ser aprobada por el profesor antes de iniciarlo y los resultados finales serían evaluados por el profesor.

En el grupo de los cinco chicos, dos de ellos conocían a un par de grafiteros locales; ellos invitaron a los otros chicos a participar y estos aceptaron. La idea básica consistía en hacer un retrato de los dos grafiteros. Presentaron su propuesta, que fue aceptada por el profesor, quien les aportó algunas ideas sobre la forma de hacer el proyecto en líneas similares a un documental televisivo sobre grafitis en los espacios urbanos de Oslo. En aquellos momentos había un discurso más amplio en la ciudad, entre los políticos y el público en general, sobre los aspectos positivos y negativos del grafiti. Los jóvenes estaban de acuerdo en que esto podría aportar cierto interés a su producción y continuaron con la planificación del esquema del documental. Buscaban información pública y artículos de prensa sobre los grafitis en Oslo. Confeccionaron una lista de las personas a las que podían entrevistar y leyeron libros sobre artistas grafiteros, como Banksy, que estaban disponibles en la biblioteca local o en el colegio.

Los alumnos dedicaron unas dos semanas a leer y escribir con el fin de preparar las distintas secuencias del documental. Necesitaban planear la forma de hacerlo y designar a los responsables de las distintas tareas. También tenían que concertar citas con las personas que querían entrevistar. Nosotros nos centramos en dos de los jóvenes componentes del grupo, que también eran objeto de estudio por nosotros en otros proyectos. Se decidió que uno de ellos sería el reportero del documental y el otro el cámara, basándonos en sus aficiones principales: uno había sido músico rapero en la comunidad y estaba acostumbrado a estar «delante del público»; y el otro se aficionaba a la grabación y edición de películas, a la que dedicaba bastante de su tiempo libre.

El documental tiene una duración de aproximadamente 10 minutos. Nuestro interés no se centraba tanto en el documental en sí, sino en el ejemplo que nos aportaba respecto de la forma en que las prácticas y el conocimiento están conectados en el proceso cuando este se realiza como tarea escolar. El tema principal de la película es el contraste entre la perspectiva ascendente de los artistas callejeros autores de los grafitis y la perspectiva descendente de los políticos preocupados por el coste de la limpieza de los grafitis en los edificios públicos, etc. El documental empieza con imágenes de los mismos estudiantes en la comunidad local; a continuación, Mathias sale en la pantalla como reportero para explicar que van a examinar la cuestión de los grafitis desde las perspectivas ascen-

Imagen 1: Uno de los jóvenes graba a los dos grafiteros en la comunidad.

Imagen 2: Mathias me enseña el estudio de grabación donde grababa su música rapera.

dente y descendente. La mayor parte de la película corresponde a trozos de entrevistas con los dos artistas grafiteros y con un político. Hay unas secuencias en las que los grafiteros fueron grabados mientras pintaban grafitis en una pared pública donde los grafitis están permitidos. A continuación, hay entrevistas con alumnos de su instituto para obtener sus opiniones sobre los grafitis. La película no tuvo una buena evaluación por parte del profesor, principalmente por la falta de calidad del sonido y de la imagen, debido a los problemas técnicos que los alumnos tuvieron con la cámara. No obstante, este proyecto, igual que varios otros que seguimos durante este período, es un ejemplo de las formas en que los alumnos aprovechan la comunidad como espacio de aprendizaje y de la manera en que recurren a distintos «fondos de conocimiento» basados en sus propias experiencias, al haber crecido en la comunidad donde está ubicada la escuela. La comunidad se convierte en recurso que pueden aprovechar como parte de sus proyectos escolares. En el caso de Mathias, se expresó de diversas maneras esta conexión entre las actividades escolares –en este caso la grabación de la película– y sus propias experiencias y prácticas en la comunidad.

Mathias tiene un papel primordial en este proyecto porque el tema es algo con el que se siente especialmente comprometido. Por una parte, considera que la cuestión de los grafitis es importante en relación al hecho de haber crecido en esta comunidad. Los grafitis son algo de que se habla en la comunidad y en la ciudad misma, como tema controvertido que forma parte de la tensión entre la cultura de los jóvenes y el discurso de los adultos que consideran que los estos son un problema. Mathias puede ver los argumentos de las dos partes a favor y en contra, pero él conoce personalmente a los dos artistas grafiteros que salen en la película y por tanto, se siente especialmente comprometido con el tema. El espacio urbano es algo que tiene un papel importante para Mathias por varias razones, y algo en que la película se centra específicamente. Mathias ha crecido en esta comunidad y en las entrevistas y en la propia documentación de su vida de aprendizaje, los diferentes espacios y lugares son importantes para él. Esto se debe en parte a su afición por los deportes y a sus experiencias como rapero.

El centro juvenil que se representa en la película y donde operan los dos grafiteros es el mismo centro en el que Mathias grababa y tocaba su música rapera.

Cuando estuve allí, era obvio que Mathias conocía a mucha de la gente del centro, tanto adultos como jóvenes. Parecía gozar de un prestigio especial como joven que había sido activo en el centro, a pesar de que él ya no se relacionaba con este centro. Durante nuestra visita, Mathias nos enseñó el estudio de música y el resto del centro, y nos contó sobre cuando dio conciertos ante varios cientos de jóvenes, algo que claramente significaba mucho para él. Hablaba de esto como de una forma en la que él se representaba como persona, pasando de ser una persona bastante tímida a una persona subida «en el escenario» que actuaba delante de otras personas. Con respecto a esta etapa de su vida que aparece en la película «Arte Callejero», y también a través de los diferentes espacios representados en la película, Mathias nos explicó en el siguiente diálogo la importancia que tuvo en su vida y el impacto que tiene actualmente sobre su vida de aprendizaje:

– P: ¿Cuándo empezaste a interesarte por la música rapera?

– R: Supongo que empecé en 7º. No era muy mayor en aquel momento. Después, fue algo que iba creciendo cada vez más. De todos modos, durante este último año ha sido menos importante para mí; he perdido el interés porque quiero dedicarme a otras cosas, al colegio y todo eso. Es un futuro arriesgado ser rapero en Noruega no es algo muy acertado.

– P: ¿Qué pensabas sobre el colegio en aquella época, estando en 7º?

– R: En 8º fue peor y en 10º tuve que conseguir buenas notas para llegar a donde estoy ahora, pero cuando estaba en educación secundaria post-obligatoria pensaba más en el futuro y por esa razón perdí un poco el interés por la música. Me hice más sensato. Probablemente no fuera el más listo del colegio pero lo que hacía con la música era algo que sabía hacer y no había nadie que lo hiciera mejor que yo en ese momento. Yo me sentía como si hubiera nacido para eso. Creo que afronto bien lo del colegio y además he entrenado mucho. Creo que sigo haciendo bien lo de la música, pero conozco a muchos músicos que son bue-

nos… pero no es suficiente ser bueno. Todo tiene que estar conectado.

Para Mathias, ser rapero representa momentos que le transforman la vida. No obstante, también habla de los momentos en que estar entre la naturaleza, en las montañas con su abuela, como especiales para él como persona. Su identidad de aprendizaje tiene dos facetas: una está relacionada con sentirse aburrido en la escuela y con su afición por la música rapera; la otra está relacionada con el deporte y la disciplina corporal, y queda manifiesta en su afición por el boxeo tailandés y su futura orientación hacia una carrera militar. Una vez empezado el servicio militar, después de la educación secundaria post-obligatoria, escribe en su diario sobre una vida muy disciplinada y también escribe mucho sobre las trayectorias de aprendizaje en las que participa y en las que puede recurrir a sus experiencias con el boxeo tailandés.

Mathias y los estudiantes de este grupo utilizaron la comunidad como recurso para hacer esta película para un proyecto escolar específico. El tema es algo con que se identifican y sobre el que tienen sus opiniones, así definiendo este proceso de aprendizaje como más auténtico. A un nivel más personal, está claro que para Mathias –el personaje principal del proyecto cinematográfico– esto conecta con muchos aspectos de su vida de aprendizaje en la comunidad, tanto anteriormente como actualmente. Negocia trayectorias de aprendizaje que él define como importantes para el proyecto y al mismo tiempo, establece conexiones relacionadas con su vida extraescolar y la importancia que ha tenido para su posicionamiento respecto del aprendizaje y la escuela.

Imagen 3: Mathias en el entrenamiento para el boxeo tailandés.

8. Comentarios finales

A través de los ejemplos presentados, especialmente el de Mathias y uno de los proyectos en el que participó como parte de una tarea escolar, hemos intentado aportar ejemplos de las conexiones y límites entre prácticas. Desde los jardines de infancia hasta la escuela primaria, los niños aprenden a escolarizarse. Aprenden a relacionarse de manera determinada con objetos, a comportarse como alumnos y a negociar sus identidades con respecto a compañeros. En la escuela, aprenden disciplina y a centrar la atención; aprenden que para tener éxito, hace falta trabajar. En ocasiones, se encuentran con que las competencias e identidades que han desarrollado, o los recursos disponibles en la comunidad, son útiles y pueden adaptarse y movilizarse en la escuela para resolver las tareas y problemas que allí encuentran. Con los compañeros, pueden aprender que es importante tener habilidades para el fútbol o que es más importante correr más rápido que los demás que destacar en matemáticas. En la educación secundaria post-obligatoria, se requieren el mismo enfoque y atención para tener éxito y obtener buenas notas. Si no se logra el éxito académico, hay ciertas trayectorias que se cierran, impidiendo la continuidad de una educación más teórica. Algunas actividades, como la participación en trabajos de voluntariado, actividades deportivas u organizaciones políticas pueden servir de apoyo, ya que fomentan la organización del tiempo, el trabajo duro y el debate. Posiblemente el éxito en este terreno pueda permitir al estudiante seguir estudios de educación secundaria post-obligatoria, donde hay mayor libertad a la hora de elegir las asignaturas que más le interesan. No obstante, una elección de este tipo también implica que ciertas trayectorias ya no son posibles. Si se estudian asignaturas más prácticas en el instituto, como la producción mediática, en ese caso, las habilidades, competencias e identidades adquiridas fuera de los entornos formales, por ejemplo, haber grabado vídeos digitales practicando monopatín con los amigos en horario extraescolar, pueden ser importantes para tener éxito.

Hemos intentado mostrar que las actividades y prácticas proporcionan diversas formas de estructurar las actividades, haciéndolo más fácil o más difícil adaptar las habilidades e identidades desarrolladas en otras prácticas a un nuevo contexto. Es el trabajo complejo de negociación en estas prácticas y entre ellas lo que determina si las personas son capaces de participar con éxito en sus vidas de aprendizaje.

Referencias

BAKER, W.D., GREEN, J.L. & SKUKAUSKAITE, A. (2008). *Video-enabled Ethnographic Research: A Micro Ethnographic Perspective.* In WALFORD, G. (Ed.). *How do You do Educational Ethnography* (pp. 76-114). London: Tufnell Press.

BEACH, K. (1999). Consequential Transitions: A Sociocultural Expedition Beyond Transfer in Education. *Review of Research in Education*, *24*, 101-139.

BLOOME, D. (2005). *Discourse Analysis & the Study of Classroom Language & Literacy Events: A Microethnographic Perspective*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

BUCKINGHAM, D. & WILLETT, R. (Eds.) (2006). *Digital Generations. Children, Young People, and New Media*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

BURGESS, J., GREEN, J., JENKINS, H. & HARTLEY, J. (2009). *YouTube: Online Video and Participatory Culture*. Cambridge: Polity.

DREIER, O. (2003). Learning in Personal Trajectories of Participation. In N. STEPHENSON, H.L. RADTKE, R.J. JORNA & H.J. STAM (Eds.), *Theoretical Psychology. Critical Contributions* (pp. 20-29). Concord, Canada: Captus University Publications.

EDWARDS, R., BIESTA, G. & THORPE, M. (Eds.) (2009). *Rethinking Contexts for Learning and Teaching. Communities, Activities and Networks*. London: Routledge.

EDWARDS, A. & MACKENZIE, L. (2005). Steps towards Participation: The Social Support of Learning Trajectories. *International Journal of Lifelong Education*, *24(4)*, 287-302.

Edwards, A. & Mackenzie, L. (2008). Identity Shifts in Informal Learning Trajectories. In B. VAN OERS, W. WARDEKKER, E. ELBERS, & R. VAN DER VEER (Eds.), T*he Transformation of Learning: Advances in Cultural-historical Activity Theory*. (pp. 163-181). Cambridge: Cambridge University Press,

ERSTAD, O., GILJE, Ø., SEFTON-GREEN, J. & VASBØ, K. (2009). Exploring'learning Lives': Community, Identity, *Literacy and Meaning. Literacy, 43(2)*, 100-106.

GEE, J.P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, *25*, 99-125.

GEE, J.P. (2007). *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

GUILE, D.J. (2010). Learning to Work in the Creative and Cultural Sector: New Spaces, Pedagogies and Expertise. *Journal of Education Policy, 25(4)*, 465-484.

HEATH, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

HOLLAND, D., LACHICOTTE JR, W., SKINNER, D. & CAIN, C. (1998). *Agency and Identity in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ITO, M., BAUMER, S. BITTANTI, M., BOYD, D. & AL. (2010). *Hanging out, Messing around, and Geeking out*. Cambridge, MA: The MIT Press.

LAW, N., PELGRUM, W.J. & PLOMP, T. (2008). *Pedagogy and ICTs Use in Schools around the World. Findings from the IEA SITES 2006 Study*. Hong Kong: Springer Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.

LEANDER, K., PHILLIPS, N. & TAYLOR, K.H. (2010). The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. *Review of Research in Education*, *34*, 329-394.

LEMKE, J. (2007). Identity, Development, and Desire: Critical Discourses and Contested Identities. In C.R. CALDAS-COULTHARD & R. IEDEMA (Eds.), *Identity Trouble: Critical Discourse and Contested Identities* (pp. 17-42). New York: Palgrave Macmillan.

LINELL, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sensemaking*. Charlotte, N.C.: Information Age Publ.

MCLEOD, J. & YATES, L. (2006). *Making Modern Lives: Subjectivity, Schooling, and Social Change*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

MOJE, E. & LUKE, A. (2009). Review of Research: Literacy and Identity: Examining the Metaphors in History and Contemporary Research. *Reading Research Quarterly, 44(4)*, 415-437.

NUNES, M. (2006). *Cyberspaces of Everyday Life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

PERKINS, D. & SALOMON, G. (1992). Transfer of Learning. In *International Encyclopaedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.

SAWYER, R.K. (Ed.). (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

SELWYN, N. (2011). *Schools and Schooling in the Digital Age. A Critical Analysis*. London: Routledge.

SILSETH, K. & ARNSETH, H.C. (2011). Learning and Identity Construction across Sites: A Dialogical Approach to Analysing the Construction of Learning Selves. *Culture & Psychology, 17(1)*, 65-80.

SINHA, C. (1999). *Situated Selves: Learning to be a Learner*. In J. BLISS, R. SÄLJÖ & P. LIGHT (Eds.), *Technological resources for learning*. (pp. 32-46). Oxford: Pergamon.

THOMAS, D. & BROWN, J.S. (2011). *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change: CreateSpace*. Lexington, KY: Douglas Thomas and John Seely Brown.

THOMSON, R. (2009). *Unfolding Lives: Youth, Gender and Change*. Bristol: England: The Policy Press.

VAN OERS, B. (1998). From Context to Contextualizing. *Learning and Instruction*, *8(6)*, 473-488.

WARSCHAUER, M. & MATUCHNIAK, T. (2010). New Technology and Digital Worlds: Analyzing Evidence of Equity in Access, Use, and Outcomes. *Review of Research in Education*, *34(1)*, 179-225.

WORTHAM, S. (2006). *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge University Press New York.

WORTHAM, S. (2009). The Objectification of Identity across Events. *Linguistics and Education*, *19(3)*, 294-311.