

TE, 64

Temps d'Educació

Universitat
de Barcelona

1r semestre 2023

Núm. 64

Amb veu pròpia: la creació de narratives
digitals per a l'educació

Temps d'Educació

2023 (1r semestre)
Núm. 64

Amb veu pròpia: la creació de narratives
digitals per a l'educació



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Institut de Desenvolupament
Professional

ÍNDEX / CONTENTS

MONOGRAFIA. AMB VEU PRÒPIA: LA CREACIÓ DE NARRATIVES DIGITALS PER A L'EDUCACIÓ
 MONOGRAPH. WITH YOUR OWN VOICE: THE CREATION OF DIGITAL NARRATIVES FOR EDUCATION

Amb veu pròpia: la creació de narratives digitals per a l'educació. Presentació, 7
With your own voice: the creation of digital narratives for education

Marc Fuertes-Alpiste i Núria Molas-Castells

El Relat Digital Personal (RDP), una oportunitat per a redreçar trajectòries marcades per l'exclusió, 13

The Personal Digital Record (PDR), an opportunity to redress trajectories marked by exclusion

Xus Martín

La ósmosis entre los relatos digitales personales y la relación educativa, 29

The osmosis between personal digital stories and the educational relationship

Cristina Galván-Fernández, Anna Martínez-Fernández i Ana María Sossa

Sobre què parlen els relats digitals personals dels estudiants de grau?, 45

What are undergraduate students' personal digital narratives about?

Marc Fuertes-Alpiste, Núria Molas-Castells i Aldan Queiroz de Souza

You are What You Eat! Relato digital en anglés para ciencias gastronómicas: un análisis basado en corpus, 61

'You are What You Eat!' English digital narrative for gastronomic sciences: an analysis based on corpus

Carmen Gregori-Signes i María Alcantud-Díaz

Transmedia contenttelling: l'ús d'experiències transmedia amb absència d'storytelling en l'àmbit educatiu, 83

'Transmedia contenttelling': the use of transmedia experiences in the absence of storytelling in the educational environment

Rafel Meyerhofer-Parra i Juan González-Martínez

El gancho de una historia sin historia. Reflexiones a partir de una experiencia transmedia en educación superior, 101

The hook of a story without a story. Reflections from a transmedia experience in higher education

Juan González-Martínez i Rafel Meyerhofer-Parra

ESTUDIS I RECERQUES / STUDIES & RESEARCHES

Marcos de pensamiento: las relaciones entre tecnología y educación, 117

Frameworks: the relationships between technology and education

José Luis Rodríguez Illera

Incidència de mesures educatives postobligatòries en els processos d'abandonament escolar prematur, 131

Incidence of post-compulsory educational measures in the processes of early school leaving

Mohamed Hallitou

Memòria i patrimoni mitjançant la investigació educativa basada en les arts. 'Cementiri Llull' a Casal Solleric, 153

Memory and Heritage through Arts Based Educational Research. Cementiri Llull in Casal Solleric

Ricard Huerta

Formación para matronas y profesionales de la salud para abordar la violencia de género en el embarazo, 173

Training for midwives and health professionals to address gender-based violence in pregnancy

María Analía Gómez-Fernández, Josefina Goberna-Tricas i

Montserrat Payá-Sánchez

TEMPS DE MEMÒRIA / *MEMORY TIMES*

La introducció de les ciències de l'esperit a Catalunya: conferència de Joan Roura-Parella (Girona, 1933), 193

The introduction of the sciences of the spirit in Catalonia: conference by Joan Roura-Parella (Girona, 1933)

Oriol Ponsatí-Murlà

TESTIMONIS PEDAGÒGICS / *PEDAGOGICAL TESTIMONIES*

El mestre Sebas Parra: un puntal contra tots els analfabetismes, 211

The teacher Sebas Parra: a prop against all illiteracy

Xavier Besalú

REFLEXIONS I ASSAIGS / *REFLECTIONS & ESSAYS*

Il cinema di Pasolini: Iconicità e ritorno al mito, 241

Pasolini's cinema: iconocity and a return to the myth

Giuseppe Di Giacomo

Educación para la democracia y la ciudadanía: planteamientos conceptuales desde América Latina, 257

Education for democracy and citizenship: conceptual approaches from the Latin American context

Zaida Celis García

Enfoque pedagógico en el acompañamiento a mujeres víctimas de violencia sexual, 275

Pedagogical approach to care for women victims of sexual violence

Maria Canal Caicedo i Isabel Carrillo Flores

NOTES DE LECTURA / *READING NOTES*

ARXIU DIGITALS DE PENSAMENT PEDAGÒGIC / *DIGITAL DOCS OF EDUCATIONAL THOUGHT*

MONOGRAFIA

MONOGRAPH

Amb veu pròpia: la creació de narratives digitals per a l'educació

Marc Fuertes-Alpiste*
Núria Molas-Castells**

Recepció original: 9 de gener 2023

Acceptació: 28 de març de 2023

Publicació: 1 juliol 2023

En contextos educatius, l'ús d'històries s'ha fet servir des de fa molt temps i el seu poder educatiu i formatiu és ben reconegut (Bruner, 1986; Busquets i Serra, 2008; Egan, 1986). Des de finals del segle xx, hi ha hagut diverses iniciatives basades en la creació d'històries, on destaca el moviment de *Digital Storytelling* creat i potenciat des del *Center for Digital Storytelling* de Berkeley (EEUU) (actualment *Storycenter*). Aquesta institució va establir un camí per fer tallers de creació de relats digitals personals (RDP), que es centren en la creació d'històries breus relatades en primera persona, amb la pròpia veu, a través de mitjans digitals com imatges, vídeos, il·lustracions i àudio. Són narracions personals, creades de forma amateur, per a l'apoderament individual, social i comunitari, amb un *ethos* marcat, que valora tant el producte resultant com el procés seguit en la creació de les històries (Lambert, 2009; 2015).

Des d'aleshores, s'han dut a terme diverses activitats educatives i formatives en el camp de l'educació formal (Rodríguez Illera i Londoño, 2009) i en l'àmbit socioeducatiu (Fuertes-Alpiste i Galván, 2019) pel seu potencial formatiu i educatiu (Gregori-Signes i Brígido-Corachán, 2015; Rodríguez Illera i Molas-Castells, 2020). Entre d'altres, les activitats educatives de creació de RDP impliquen l'adquisició i la posada en pràctica de competències digitals i mediàtiques (Mirra *et al.*, 2018). Però també d'apoderament, de voluntat d'acció (*agency*), i per tant, poden incrementar la motivació i la implicació de qui les crea (Dogan i Robin, 2008; Jenkins i Lonsdale, 2007).

Els RDP s'utilitzen per a la reflexió sobre experiències pròpies i d'identitat narrativa (McAdams *et al.*, 2006) estudiats per exemple en l'àmbit de l'educació secundària (Herreiros, 2012; Martín i Molas-Castells, 2019), i per a la reflexió professionalitzadora i d'autococoneixement en contextos educatius de pràcticum (Fuertes-Alpiste, 2021). Des d'aquest punt de vista, l'ús dels relats també pot ser instrument de recerca per a l'anàlisi de processos de canvi educatiu i de transicions entre contextos, essent pensats com a objectes de frontera que possibiliten la comparació per veure diferències i semblances (Bronkhorst i Akkerman, 2016).

(*) Marc Fuertes-Alpiste és professor lector del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del grup de recerca consolidat Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV), Secretari de l'Observatori de l'Educació Digital (OED) i membre de l'Institut de Recerca en Educació de la Universitat de Barcelona (IRE UB). ORCID: 0000-0003-4262-7154 Adreça electrònica: marcfuertes@ub.edu

(**) Núria Molas-Castells és professora lectora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del grup de recerca consolidat Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV) i de l'Observatori de l'Educació Digital (OED). ORCID: 0000-0003-2661-1881 Adreça electrònica: nmolascastells@ub.edu

Actualment, les activitats de creació de RDP en contextos educatius formals conviuen amb altres formes d'històries personals en un context descrit per alguns autors com una nova ecologia de la participació (Jenkins *et al.*, 2009; Livingstone, 2004). Les pràctiques associades a aquestes produccions es poden entendre des de la noció d'alfabetització transmèdia (Alper i Herr-Stephenson, 2013; Scolari, 2018) que implica habilitats per «saltar» d'un mitjà a l'altre per seguir una narració, per consumir però també generar productes mediàtics (prosum), per col·laborar i interactuar amb altres i per actuar des de l'esperit crític (González-Martínez *et al.*, 2018). Aquestes històries, creades i compartides en mitjans socials digitals de forma ubíqua, a través de telèfons mòbils, des de contextos informals i fora de les aules, poden influir en les activitats tradicionals de creació de RDP en contextos educatius (Rubio-Hurtado *et al.*, 2022).

Aquest monogràfic es titula «Amb veu pròpia: la creació de narratives digitals per a l'educació». Recull sis articles (tres en català i tres en castellà) que presenten aproximacions diferents a l'ús de les narratives digitals en educació que exemplifiquen bé aquests beneficis i potencialitats educatives que hem mencionat que, més enllà de desenvolupar competències digitals instrumentals, es fonamenten en la creació del relat com a mitjà per potenciar l'expressió subjectiva (la veu pròpia), l'autoconeixement i la inclusió social. És el cas de l'article de la professora Xus Martín, «El Relat Digital Personal (RDP), una oportunitat per a redreçar trajectòries marcades per l'exclusió», que explica una experiència amb RDP en l'àmbit socioeducatiu per a la inclusió social. Es basa en la creació de RDP per a fomentar l'autoconeixement de joves en risc d'exclusió social. Amb aquest procés, inclòs en un Grup d'Ajuda Mútua (GAM), es pretén desvetllar aspectes ocults de la vida d'aquests joves, ajudant a estructurar experiències, a superar estigmes i a treballar la identitat per així posar fre a la marginalitat.

L'article de Cristina Galván-Fernández, Anna Martínez-Fernández i Anna María Sossa explica tres experiències amb RDP, dues en contextos d'educació formal i una en un context d'educació no formal d'adults, on s'investiga com, mitjançant tallers de creació de RDP, s'engega una activitat de donar i de rebre (la pedagogia del do i de l'acció comuna), de conèixer el proïsme per a reconèixer-se a un mateix i viceversa.

Dins de la tradició de la creació de RDP en contextos educatius, Marc Fuertes-Alpiste, Núria Molas-Castells i Aldan Queiroz de Souza fan un estudi sobre les temàtiques que aborden els RDP d'estudiants de grau per veure més concretament a què ens referim amb l'adjectiu «personal» dels relats digitals, i quines connexions hi ha entre aquests temes i el marc teòric sobre els RDP. Es tracta d'un espai poc treballat prèviament en l'estudi dels RDP i que aporta una mica més de llum a nivell conceptual i metodològic sobre els RDP com a gènere.

Però no només es centren en aspectes subjectius, ja que les narratives digitals poden servir per a l'aprenentatge de continguts curriculars. En aquesta línia les professores Carmen Gregori-Signes i Maria Alcantud-Díaz presenten una recerca d'anàlisi discursiva de relats digitals per a l'aprenentatge de la llengua anglesa i pel desenvolupament d'hàbits alimentaris saludables, on han identificat, mitjançant tècniques d'anàlisi de corpus textual (EDAC), patrons comuns gramaticals i discursius en els guions creats pels estudiants.

El monogràfic conclou amb dos articles escrits pels professors Juan González Martínez i Rafel Meyerhofer Parra sobre el potencial transmèdia en educació, des de la multiplicitat de mitjans digitals que articulen un discurs. El primer aborda l'estudi de la lògica

transmèdia no basada en l'explicació d'un relat sinó en l'explicació de continguts en un entorn educatiu formal, allò que s'anomena «*transmedia contenttelling*». Aquest article de reflexió teòrica és una contribució per ordenar i destacar els límits conceptuals entre el transmèdia vinculat a la narració i el transmèdia vinculat a l'explicació de continguts. L'últim article, «El gancho de una historia sin historia. Reflexiones a partir de una experiencia transmedia en educación superior», sorgeix d'aquest paraigües conceptual del *transmedia contenttelling* i analitza una experiència didàctica transmèdia per la formació d'estudiants de mestre, no basada en la narració.

En conclusió, són sis textos que poden servir com a petita mostra del potencial educatiu de la narració digital, superant la visió del seu ús per a la mera adquisició de competències digitals i subratllant la seva creació com a instrument d'expressió subjectiva (com a tecnologia del *self*) que alhora habilita la comprensió mútua a través de narracions compartides. En paraules de Jerome Bruner (2001), narrar és explicar i és conèixer, i el fet d'explicar-se (el *self-narrating*) es produeix de dins cap a fora i de fora cap a dins. Per tant, és una pràctica social; un compromís cap als altres. Es presenten experiències de creació de RDP estructurades per metodologies definides i que poden servir per a ser reproduïdes en altres contextos educatius. Es proposen també maneres de procedir a l'anàlisi de narracions per no només quedar-nos amb el moment de la seva creació sinó per incloure també la seva anàlisi i conèixer els seus significats i la riquesa de mitjans digitals emprats. Només així podrem entendre millor el seu potencial educatiu.

Referències

- Alper, M. i Herr-Stephenson, R. (2013) «Transmedia Play: Literacy Across Media». *Journal of Media Literacy Education*, 5(2). <https://doi.org/10.23860/jmle-5-2-2>
- Bronkhorst, L.H. i Akkerman, S. F. (2016) «At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts». *Educational Research Review*, vol. 19, November, p. 18-35.
- Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2001) *Making stories. Law, literature, life*. Harvard University Press.
- Busquets, Ll. i Serra, B. (Comp.) (2008) *Narracions i pedagogia: seminari de tardor organitzat per la Societat Catalana de Pedagogia amb la col·laboració de la Societat Catalana de Llengua i Literatura: Barcelona, 24 i 25 de novembre de 2006*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans-Societat Catalana de Pedagogia.
- Dogan, B. i Robin, B. (2008) «Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop». Recuperat el 27 de novembre de 2022 de: https://www.researchgate.net/publication/233897526_Implementation_of_Digital_Storytelling_in_the_Classroom_by_Teachers_Trained_in_a_Digital_Storytelling_Workshop.pdf
- Egan, K. (1986) *Teaching as Storytelling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. University of Chicago Press.
- Fuertes-Alpiste, M. (2021) «La creació de relats digitals com a activitat de reflexió professionalitzadora i d'autoconeixement en l'itinerari del pràcticum». *Revista Catalana de Pedagogia*, núm. 19, p. 39-50.
- Fuertes-Alpiste, M. i Galván Fernández, C. (2019) «Los relatos digitales en la formación de los operadores socioeducativos». En J. L. Rodríguez Illera i G. Annacontini (Coord.),

- Metodologías narrativas en educación*. Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, p. 179-192.
- González-Martínez, J., Serrat-Sellabona, E., Estebanell-Minguell, M., Rostan-Sánchez, C. i Esteban-Guitart, M. (2018) «Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura». *Comunicación y sociedad*, (33), 15-40. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7029>
- Gregori-Signes, C. M. i Brígido-Corachán, A. (2015) *Appraising digital storytelling across educational contexts*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. i Robison, A. J. (2009) *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Jenkins, M. i Lonsdale, J. (2007) «Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection». *Proceedings ascilite Singapore 2007*, p. 440-444. Recuperat el 27 de gener de 2023 de: <https://www.ascilite.org/conferences/singapore07/procs/jenkins.pdf>
- Herreros, M. (2012) «El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self)». *Digital Education Review*, núm. 22, p. 68-79. <https://doi.org/10.1344/der.2012.22.68-79>
- Lambert, J. (2009) *Digital Storytelling. Capturing lives, creating community*. Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2015) «Digital storytelling at a crossroads. Historical context for an ever-emerging genre». En C. Gregori-Signes i A. M. Brígido-Corachán (Eds.), *Appraising digital storytelling across educational contexts*. València, Publicacions Universitat de València.
- Livingstone, S. (2004) «Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies». *Communication Review*, núm. 7, p. 36-50. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Martín, M.V. i Molas-Castells, N. (2019) «Relatos digitales: metodologías para su uso educativo». A J. L. Rodríguez Illera i G. Annacontini (Coord.), *Metodologías narrativas en educación*. Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, p. 129-153.
- McAdams, D. P., Josselson, R. i Lieblich, A. (eds.) (2006) *Identity and story: Creating self in narrative*. American Psychological Association.
- Mirra, N., Morrell, E. i Filipiak, D. (2018) «From Digital Consumption to Digital Invention: Toward a New Critical Theory and Practice of Multiliteracies». *Theory into Practice*, 57(1), p. 12-19. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390336>
- Rodríguez, J. L. i Londoño, G. (2009) «Los relatos digitales y su interés educativo». *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), p. 5-18. <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/81/62>
- Rodríguez, J. L. i Molas-Castells, N. (Coords.) (2020) *El presente y el futuro de los Relatos Digitales*. Barcelona, Universitat de Barcelona. Recuperat el 27 de gener de 2023 de: <http://hdl.handle.net/2445/168638>
- Rubio-Hurtado, M., Fustes-Alpiste, M., Martínez-Olmo, F., i Quintana, J. (2022) «Youths' Posting Practices on Social Media for Digital Storytelling». *Journal of New Approaches in Educational Research*, núm. 11(1), p. 97-113. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2022.1.729>

Scolari, C. A. (Coord.) (2018) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra. Recuperat el 27 de gener de 2023 de: <http://hdl.handle.net/10230/34245>

El Relat Digital Personal (RDP), una oportunitat per a redreçar trajectòries marcades per l'exclusió

Xus Martín*

Resum

El present article parteix de l'impacte que l'experiència de fracàs escolar té en la construcció de la identitat dels adolescents i joves en risc d'exclusió. En ell es desenvolupa una proposta metodològica basada en dos recursos educatius: els Grups d'Ajuda Mútua (GAM) i els relats digitals personals (RDP), recursos que activen dinàmiques formatius com ara l'ajuda entre iguals, l'autoconeixement i la presa de consciència. Per fer-ho es descriu i analitza l'experiència duta a terme amb deu joves que han crescut en entorns empobrits econòmicament i cultural. Les conclusions apunten la possibilitat que els GAM que incorporen la creació de RDP poden contribuir a posar fre a situacions de marginalitat i a generar processos d'inclusió social.

Paraules clau

Relat digital personal, Grup d'Ajuda Mútua (GAM), adolescents en risc d'exclusió, autoconeixement.

Recepció original: 9 de gener 2023

Acceptació: 28 de març 2023

Publicació: 1 juliol 2023

Les cicatrius del fracàs escolar

L'experiència d'haver fracassat a l'escola té un seguit de conseqüències que van més enllà de les dificultats per adquirir els continguts acadèmics i les competències bàsiques contemplades en els currículums.

La realitat és que el fracàs escolar produeix un impacte significatiu en el procés de construcció de la identitat, condiona les relacions a les quals els nois i noies tenen accés, condiona els espais en els que participen, i condiona també els seus plans de futur a curt i llarg termini.

Sense entrar en el debat de si el fracàs escolar reflecteix o no el nivell de rendiment de l'alumnat afectat –però convençudes que hi ha una correlació molt menor de la que hom creu– estudis sociològics i pedagògics avalen la tesi que el procés d'exclusió educativa s'experimenta de forma diferent en funció del lloc que ocupen els individus en l'estructura social i mostren com el fracàs escolar és un fenomen que es concentra en els barris de renda més baixa de les ciutats (Calderón, 2016; Tarabini, 2017, p. 22-29).

Tant l'abandonament escolar prematur com el fracàs no es poden entendre al marge de les circumstàncies que envolten el dia a dia dels nois i noies que «no són capaços» de finalitzar amb èxit la seva escolaritat. Diversos informes deixen constància de la transmissió intergeneracional de la pobresa, aporten estadístiques que fan visibles com es duplica la probabilitat de no finalitzar els estudis secundaris obligatoris en la infància que ha patit dificultats econòmiques i, assenyalen que l'acumulació de problemes severos –dèficits alimentaris, manca de seguretat, addiccions, situació d'atur dels progenitors, habitatges

(*) Xus Martín és professora titular del Departament Teoria i Història de l'Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del GREM (Grup de Recerca en Educació Moral). Coordinadora del màster oficial «Educació en valors i ciutadania». Línies de recerca: educació en valors, aprenentatge servei, joves en risc d'exclusió social. ORCID: 0000-0003-4404-1026. Adreça electrònica: xusmartin@ub.edu

amb problemes d'insalubritat o manca de participació social, entre d'altres– accelera i agreuja la situació d'exclusió de moltes famílies¹.

Així, els nois i noies que fracassen a l'escola són majoritàriament fills i filles de famílies menys afavorides, amb un status socioeconòmic baix, amb problemes per incorporar-se al mercat laboral, que no compten amb ingressos regulars i que coneixen de primera mà la pobresa. A aquesta realitat cal afegir el baix nivell de formació dels seus progenitors, que es tradueix amb freqüència en una manca de reconeixement i valoració cap a tot allò que té a veure amb la institució escolar, de manera que l'alumnat de classe social baixa no compta amb el reforç de la família –reforç del qual sí gaudeix la resta d'alumnat– a l'hora de dur a terme les seves tasques escolars (Melazzini, 2022). Es pot parlar de la impossibilitat individual però també de la impossibilitat d'alguns nuclis familiars per afrontar amb unes mínimes garanties d'èxit l'escola i les seves exigències.

Si bé sabem que l'alumnat en desavantatge social pateix amb més intensitat el fracàs escolar, cal recordar que aquesta és només una de les cares de l'experiència de fracàs en la que neixen i viuen alguns infants. Els fracassos sovint passen d'una generació a la següent, de manera que els nois i noies hereten la dificultat dels pares per fer-se un lloc en el mercat laboral, per aconseguir un habitatge digne o per desempallegar-se dels estereotips socials que pateixen a causa del seu origen ètnic. Quan l'escola no és capaç de revertir aquesta situació i les polítiques socials no implementen mesures compensatòries eficients ni elements correctors de desigualtats, la infància més vulnerable resta abocada al fracàs escolar des d'abans de començar la seva escolarització.

En el present article focalitzem la nostra mirada en una de les limitacions o cicatrius que la topada amb l'escola desencadena en els adolescents i joves; una cicatriu sovint poc visible perquè forma part de l'esfera més interna o íntima. Es tracta de les enormes dificultats que els joves tenen per pensar-se, descriure's, entendre's i acceptar-se. En definitiva, la seva (aparent) incapacitat per dur a terme processos d'autoconeixement (Martín i López-Dóriga, 2022).

Els participants en el projecte

Els nois i les noies que han participat al llarg de dos cursos escolars en el projecte Grup d'Ajuda Mútua i Relats Digitals Personals (GAM i RDP) provenen d'entorns desfavorits. Tenen en comú coincidències biogràfiques importants: abandonament escolar prematur, vida al carrer, trajectòries familiars marcades per l'exclusió i, en alguns casos, ser immigrants o fills de famílies migrades. Usant una expressió dels alumnes de l'escola de Barbiana en l'obra *Carta a una mestra*, «cap d'ells no és fill de senyors» (1998, p. 35). Pel que fa a la seva escolarització, sorprèn que la majoria ha repetit com a mínim un curs, un fet que, en lloc d'afavorir l'aprenentatge, va desencadenar i accelerar en el seu moment la desvinculació dels centres, també en aquells joves que posteriorment han aconseguit finalitzar l'educació secundària obligatòria. Però no són aquestes coincidències l'eix sobre el qual pivota la formació del grup. De fet, allò que els convoca a participar en el GAM

(1) El VIII Informe Sobre exclusión y desarrollo social en España. 2019, publicat per la Fundación Foessa, i l'informe de progrés 2020 «Reconstruir lo común. La implementación de la agenda 2030 en España», editat pel Ministerio para la transición ecológica y el reto demográfico, presenten dades actualitzades de la situació de pobresa i d'exclusió a Espanya i com aquesta afecta la infància i l'adolescència del país.

són les ganes de pensar sobre si mateixos en companyia d'altres companys i companyes i la curiositat, més que no pas l'interès, per fer un RDP.

L'equip coordinador valora també que els participants es troben en una situació personal relativament estable en el moment de la convocatòria, fet que els ajudarà a implicar-se en el procés d'introspecció i de projecció que se'ls proposa. Es convida a formar part del GAM (Martín i Martínez, 2020) a nois i noies que han tancat la seva etapa de formació en una entitat socioeducativa, que ho han fet d'una manera òptima, i que tenen alguna activitat que els ocupa i en la que focalitzen la seva atenció (preparació de l'examen de Graduat Escolar, treballs de mitja jornada, realització de cursos formatius d'idiomes o d'informàtica, entre d'altres).

Tot i aquesta situació aparentment estable, la realitat dels joves està marcada per la incertesa, la manca de control, alguns problemes recents de depressió, la proximitat a nuclis marginals, conflictes familiars, consum de substàncies tòxiques o situacions irregulars en el país. El resultat de tot plegat és una sobrecarrega emocional i un sentiment de desempament molt acusat en la majoria dels participants. Alguns joves expressen que han tingut la sensació d'entrar a la majoria d'edat en condicions desfavorables que no els ajuden a veure el futur amb esperança.

El grup, que tindrà altes i baixes al llarg del projecte, està configurat per deu joves: nou nois i una noia (tot i que inicialment hi ha una segona noia interessada, aquesta deixa d'assistir després de les primeres sessions a causa d'un canvi d'horari a la feina). Quan es crea el grup, el noi més jove té disset anys (a punt de fer-ne divuit) i el més gran vint-i-un.

Al llarg de les primeres sessions apareixen de forma nítida dos problemes que els joves tenen clarament detectats: una situació de solitud que els angosta i la consciència de no comptar amb el suport familiar per tirar endavant possibles projectes de futur.

Situació de solitud angosant

La situació de solitud ve marcada per l'abandonament dels amics de la infància i l'adolescència i per la no pertinença a institucions educatives de les quals formaven part anys enrere. D'una banda, reconeixen que els nuclis de relació anteriors no han sigut bones influències, que sovint s'han trobat en situacions incòmodes i perilloses en les que ells també han participat activament. Es refereixen a aquelles amistats com a «bons nois i noies que no tenen aspiracions i que es fiquen en embolics contínuament». Parlen de les baralles entre iguals com quelcom que ha marcat les seves relacions d'amistat, baralles que, segons ells, no indiquen una relació negativa, sinó que formen part de la manera de conviure en un grup (Calderón, 2016, p. 98-103). Els joves s'han allunyat volgutament d'aquestes relacions per diferències en la manera de pensar i d'imaginar-se el futur. Alhora, són conscients del buit que han deixat i de la dificultat per tornar a establir vincles amb gent de la seva edat. La majoria té amics a nivell individual però no grups de referència en els quals participar. Alguns, no tots, pensen que no aconseguiran relacions normalitzades fins que no abandonin el barri.

D'altra banda, troben a faltar l'acompanyament continuat i sistemàtic del qual han gaudit mentre assistien regularment a un centre socioeducatiu. Les educadores i educadors que els han atès, els horaris que afavorien una rutina, els aprenentatges adquirits, i les relacions amb altres companys, són elements que no només han posat ordre al seu

dia a dia sinó que també els han aportat seguretat. Hi ha joves que han viscut malament la desvinculació formal dels centres, tot i que la majoria manté algun tipus de relació amb la seva entitat d'origen.

Manca de suport familiar

El segon element que els joves expressen a les primeres sessions de grup és la consciència de no poder comptar amb el suport familiar (ni dels progenitors, ni de germans, ni d'altres familiars) per tirar endavant els seus plans de futur allunyats de la marginalitat. Els motius que posen de manifest són diversos: relacions interpersonals trencades que fan inviable la comunicació diària i molt menys compartir expectatives; manca de formació dels progenitors i situació econòmica precària; la no acceptació –i judici negatiu– de l'orientació sexual d'un jove per part de la mare (fet que millora al llarg del temps) i la negativa dels progenitors a relacionar-se amb persones i col·lectius que no formen part de la seva ètnia. Sigui per un motiu o per un altre, el jove es visualitza sol i desprotegit davant la situació d'incertesa en la que es troba.

Un cas singular és el de tres joves marroquins que van arribar a Catalunya com a menors no acompanyats i que no tenen arrels ni familiars ni d'amistat en el seu entorn. En aquest cas la solitud, l'angoixa pel futur i la inestabilitat són realitats que identifiquen com quelcom permanent en les seves vides.

Per què un GAM

La idea de tirar endavant un grup d'ajuda mútua adreçat a joves en risc d'exclusió sorgeix com a resposta a les queixes i crítiques fetes per algunes noies i nois en el moment de tancar la seva trajectòria formativa en dues entitats socioeducatives. Aquests joves manifesten cert neguit davant un futur immediat que perceben intens pel que fa a la presa de decisions –parlen d'estudis, feines, parelles, ganes d'independitzar-se de la família i d'altres temes– però pobre pel que fa als ajuts i recursos dels que disposen per entomar el futur immediat.

L'equip educatiu (format per un educador, una tècnica en comunicació i una professora de la universitat) que assumeix la posada en marxa del nou recurs decideix que la relació entre iguals serà l'eix vertebrador del nou projecte (De la Cerda, 2013). Atès que es tracta de joves majors d'edat que recentment s'han distanciat de la figura de l'educador personal, no es veu convenient repetir esquemes que han funcionat anteriorment, però que en l'actualitat suposarien un retrocés en el seu procés d'autonomia. Així mateix, es considera que el fet d'afavorir la comunicació i l'acompanyament entre persones d'edats properes que travessen per una situació similar pot generar relacions estables que tinguin continuïtat en un futur.

La lectura de bibliografia sobre GAM vinculats a problemàtiques diverses proporciona un escenari metodològic sobre el qual organitzar la proposta que es vol traslladar als joves. Els GAM estan formats per persones que comparteixen vivències, emocions, tristesses, alegries i altres situacions relatives a un problema concret i que s'ajunten per parlar-ne, per deixar-se acompanyar i acompanyar l'altre en el seu patiment i per aprendre de la resta de participants (Gutiérrez, 2012). Diferents testimonis de persones que han for-

mat part d'un GAM coincideixen a l'hora de valorar l'experiència d'haver-se sentit compresos i acceptats sense ser jutjats, la possibilitat d'empatitzar amb la realitat propera de l'altre, i la importància que en les seves vides ha tingut formar part d'un GAM.

La definició de Raggio i Soukoyan, del que elles anomenen GAAM (Grup d'autoajuda i ajuda mútua) s'apropa a la finalitat amb la que es pensa el nou recurs adreçat a joves en risc d'exclusió. Per aquestes autores un GAAM és una «organització de participació voluntària, en la qual es reuneixen persones afectades per una mateixa situació o patologia, de la qual cada individu ha pres consciència i desitja superar i alleugerir mitjançant l'intercanvi actiu d'informació i la mútua cooperació amb un ampli sosteniment emocional» (Raggio i Soukoyan, 2007, p. 28).

Tot i les coincidències entre la informació obtinguda de la bibliografia especialitzada i la finalitat del nou recurs, l'equip educatiu és conscient que s'han de fer determinades adaptacions per tal d'atendre les variables singulars del context en el qual s'intervindrà. Les adaptacions que s'introdueixen en el GAM adreçat a joves en risc d'exclusió en relació als GAM convencionals (la majoria formats per persones adultes) giren al voltant de tres elements: la figura del coordinador, l'objectiu del grup i la tasca a fer.

La figura del coordinador

Els experts insisteixen que en el grup no hi ha cap professional extern i que el rol del coordinador d'un GAM ha de situar-se en un marc d'horizontalitat. És una funció assumida per un dels participants que comparteix amb la resta el mateix problema i el mateix repte.

En el cas dels GAM amb joves en risc d'exclusió es va considerar oportú que fos un adult no vinculat a cap entitat socioeducativa qui assumís inicialment la coordinació. No es veia factible que un dels joves, tots ells en situació de vulnerabilitat, entomés des del primer moment les funcions que la coordinació exigia: assistència continuada, ajuda a cada membre del grup a expressar-se, afavorir la comunicació i implicar-se de manera activa en la creació d'un ambient càlid i de confiança.

L'objectiu del grup

Allò que convoca un GAM és un problema compartit i ben definit entre els seus membres, com ara una addicció, la situació de pèrdua d'un ésser estimat, o una malaltia. La superació del problema és el repte que cada membre del grup es marca individualment i sap que compta amb l'ajut dels companys i companyes de grup per tal de superar-lo.

El GAM amb joves en risc d'exclusió no té un problema definit però sí una situació comuna entre els seus membres marcada per una trajectòria escolar de fracàs, unes circumstàncies familiars i personals complicades, la pertinença a entorns socials marginals, el sentiment de solitud i la voluntat ferma de tirar endavant.

La tasca a fer

Mentre en els GAM el problema a superar és l'element que marca la dinàmica del grup (reconèixer el problema, manifestar-lo, escoltar els testimonis de la resta participants, intercanviar informació, etc.), en el GAM amb joves s'han introduït elements mediadors que