

Etnografía de una escuela secundaria. De los procesos de innovación e integración de las TIC a las prácticas de ser estudiante.

Oscar Moltó Egea

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

1. Objetivos y consideraciones éticas. Contexto político de la investigación.

1. Objectives and questions of the research	7
2. Ontological and Ethical Concerns in doing educational research	
2.1.The Integration of Digital Technology in the School	8
2.2.Re-Imagining Schools Democracy through Educational Research	10
3. Contexto de la investigación	14

2. La integración de las TIC en la escuela neo-liberal.

1. Globalized Economy, Social Governmentality and Digital Technologies.	18
2. The integration of ICT in schools and the New Learning Discourse	21
2.1. ICT industry discourse: Intel and Apple	22
2.2. ICT International Research Community, European Schoolnet and SITES	26
3. The 'New Learning Discourse' a critical reading	32
3.1. The challenges of the Global Knowledge Society	32
3.2. An educational horizon based on Learning and the Learner	34
3.3. Measuring outcomes of Learning and increasing efficacy of educational systems	36
3.4. Towards a flexible and non-hierarchical organization of school and school Autonomy	34
3.4. Digital Technology shaping and shaped by institutional process	39

3. Dimensiones para el estudio de la subjetividad de ser estudiante

1. Introduction	42
2. Three approaches to the study of students subjectivity in Schools	44
3. Schools, ICT and subjectivity	46
3.1. Subjectivity, meaning and the narration of the self	46
3.2. Subjectivity, school organization and governmentality	50
3.3. Subjectivity, school discourses and practices	53
3.4. Subjectivity, experience and biography	58
4. Conclusions.	60

4. Planteamientos etnográficos para el estudio de las prácticas y discursos TIC en la escuela.

1. Methodological Locations in Doing Ethnographic Research	63
2. Ethnographic Dimensions and Strategies	66
2.1. Ethnography of ICT Innovative practices	67
2.2. Organizational and normative dimensions of the school	69
3. Ethnography, production of cultural text in context and ethical concerns	70
4. Conclusions	73

5. Una escuela que promueve la innovación y la integración de las TIC.

1. Research Setting: An Innovative Secondary School Promoting ICT	76
1.1. Intensive presence of digital technologies	77
1.2. An innovative school promoting ICT Literacy and Curricular Integration of ICT	78
1.3. School Digital technologies scenarios	80
1.4. Youth people and digital technologies	82
2. Entering the School: Initial Negotiations	84

6. Escenario 1: La creación de una Teleserie.

1. Introducción y contextualización del curso	91
2. De la Mediateca a la Construcción/Producción del Espacio Clase	96
3. Lo que se pone en juego en el espacio de la clase	106
3.1. Construir el espacio de la clase: ocupar las situaciones educativas	107
3.2. Ser estudiante con los demás: auto-aprendizaje y responsabilidad	109
3.3. Situar como estudiante en las conversaciones y debates del aula	111
3.4. Hacer como si fuésemos directores, editores y actores	112

7. Escenario 2: La creación de anuncios publicitarios.	
1. Introducción	117
2. Reflexiones entorno al planteamiento general del curso	122
3. El espacio 'aula' como espacio de relaciones	124
4. Lo que quiere ser Jacqueline, la proyección de la identidad profesional	126
5. Un día de trabajo en el aula: creación de anuncios publicitarios	127
6. Cristina habla de sus actividades y blog en el aula	133
8. Escenario 3: La creación de un video promocional sobre la escuela.	
1. Introducción a los proyectos de síntesis	137
2. La creación de una narrativa audio-visual sobre la escuela	139
3. La presentación de los trabajos de investigación y auto-evaluación	140
3.1. La co-evaluación de los estudiantes como tecnología de la mirada	142
3.2. La presentación de los proyectos de trabajo como tecnología de narración	144
3.3. La construcción de narrativas como proceso técnico	146
9. Escenario 4: La vida en la escuela, supervisión y gestión de los espacios comunes	
1. Introducción	150
2. Efectos colaterales en los procesos de innovación	154
3. La escuela como tecnología disciplinaria	157
4. El buen clima de trabajo en la escuela	160
4.1. Territorialización del espacio escolar, vigilancia y normalización	165
4.2. Los usos y la reglamentación de los lavabos de la escuela	167
4.3. Breves notas sobre el castigo en la escuela	168
10. Consideraciones sobre las prácticas de innovación escolar	172
Bibliografía	175

This research project was funded and belongs to the broader Spanish RDT project "Policy and Practice regarding ICT in Education: Implication for Educational Innovation and Improvement" (Ministerio de Educación y Ciencia SEJ2007-67562. 2007-2010). The project was carried out by fifteen researcher members of the consolidated research group 'Esbrina, Subjectivitats i Entorns Educatius Contemporanis'. The group has been dedicated for the last 20 years to the study of the conditions and current changes in education in a world mediated by digital technologies and visual culture. And more concretely has developed a strong trajectory in studying and training students in the field of educational technology. It is important to note that the focus of this research (ICT, Education and students subjectivity) is shaped through the flexible and negotiated limits purposed by the RDT project whose main questions and methods were:

'1. Why, regardless of the existence of specific programs for introducing digital technologies in the classroom of most western countries, its presence remains insufficient, anecdotic, or does not account for a significant improvement in the learning processes and results? 2. What should change in the educational policy, the schools' practices and the professional development of teachers, for allowing schools and students to engage in a critical, reflexive and educational relationship with these technologies and for the school systems to be ready to meet the educational challenges of society today?' (Alonso et al. 2010).

To explore these questions the research group developed twelve in-depth interviews with people responsible for the development and implementation of ICT policy in Catalonia, the critical discourse analyses of relevant documents, and four case studies (2 in primary schools and 2 in secondary schools) with specific ICT projects. The results of the research are available in 'Sancho, J.M. y Alonso, C. (eds.) (2012) La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación. Barcelona: Octaedro'. In this research I participated in the fieldwork within two schools: one public secondary school situated in the center of Barcelona and one public primary school placed in the outskirts of the city. The primary school was considered as a 'prototypical school' in terms of ICT provision and use. The secondary school was considered as a partially innovative center in terms of ICT practices (Sancho and Alonso, <http://hdl.handle.net/2445/17122>). Finally this secondary school became the institution where it took place my research project.

Capítulo 1

Objetivos y consideraciones éticas. Contexto político de la investigación.

1. Objectives and Questions of the Research:

It is in the context of a Secondary School promoting the Integration of ICT in the curriculum where the objectives of this research are defined. If the broader I+D research studied the relation between ICT policies and practices, this research explores more specifically how 'being student' is promoted in the intersections of these policies and practices. That is how the category of 'student' is produced and how it is occupied and negotiated by youth people when schools decide to implement ICT practices.

The main research question according with this focus is 'How the promotion of ICT practices/discourses in a Secondary school promotes certain kinds of students, and how it challenges the purpose of education?'. In order to explore this question I outlined two secondary questions:

- How ICT discourses and practices in the school represent and promote what does it mean to be a student?
- How do youth people understand and negotiate their student identity within ICT based practices in the school?

Those questions delimit two interrelated objectives that this research aims to explore and to discuss in depth:

- To analyse ICT practices and discourses in the secondary school and the way they contribute to 'normativize' and 'promote' what does it mean to be a student.
- To explore how 'being a student' is constructed and produced in ICT based practices.

2. Ontological and Ethical Concerns in doing Educational Research:

Research questions delimit a concrete object of study that needs to gain a ground in terms of theoretical, methodological and ethical dimensions. What follows is a synthesis of different positions or guide lines of the research. They are developed in depth in the upcoming chapters.

2.1. The Integration of Digital Technology in the School and the Production of 'Students':

Contemporary educational systems are dynamic and contradictory social fields shaped by a constellation of institutions, apparatus and actors both at national and international levels located in a multiplicity of communities of discourse (Gee, 1999) with more or less power to affect and regulate each other. School as an institution in this geography is a community of discourse/s with certain degree of agency to perform in educational systems. Nevertheless school agency to establish its own agenda since its invention as a project of the modernity is delimited and constrained by a frame of rationalization (Donald, 1992; Walkerdine, 1990) as a social technology. Schools are surrounded by historical and hegemonic logics that assumes for example, that it has to function efficiently and to promote social control and regulation (Grosvenor, Lawn and Rousmaniere, 2000), or that it should be based on a way of knowing applied to specific goals (Katzman and Hodas, 1995), or by a way of doing things in reproducible manner (Daniell Bell, 1973) or even by a way of producing human subjectivities in a reproducible manner. From this perspective schools necessarily has something to do with producing and reproducing the position from where subjects (both teachers and students) actually understands and acts in the world (Goodson et al. 2002).

The integration of ICT in schools is been considered as a new expression of these technological hopes for the contemporary education that is to produce: a new kind of efficient school for the information and knowledge society, to establish new means of control and regulation adapted to the digital society, or to re-design schools to achieve new and necessary goals and skills. This project of 'institutional rationalization' is been contested by different approaches in education that consider schools as conflicting micro-politic contexts where people interact, produce meaning, and lead their own life and projects in relation to others life. From this perspective it is neither possible nor desirable to reduce a complex reality to a single explanation nor a single meta-narrative or discourse, even if we are tempted by such a 'clean' and reasonable

modern project. This research aims to contrast empirically how ICT promotion policies and their 'claims' of Innovation intersects this paradoxical and contradictory reality and contributes to promote certain kind of students identity where youth people negotiate their education and their beings. In this sense in the next chapter it will be discussed how 'the integration of ICT' in Education and its claims of 'Innovation' so often are legitimated, even if they don't achieve most of the schools, in continuity with certain meta-narrative of how schools should be, act or think (Peters and Marshall 1996). This meta-narrative had been identified as a 'New Learning Discourse' in education (Buckingham, 2007), as a 'Radical Reconstruction Discourse' of schools (Selwyn, 2011), or as a 'Re-Narration of the Public Sector' (Ball, 2008) within the neoliberal social order.

Those meta-narratives that cover school reality make it difficult to perceive school struggles and ideological conflicts, and especially how students negotiate their schooling experiences and their beings. It's been argued also that they restrict the public debate and the democratic discussion about the meaning, goals and directions that educational systems need to face. Ideological mechanisms that reinforces education as an object of Policy (with capital P or formal and usually legislated policy), technical and expert design.

The perspective of this research, aims to identify, and analyse how ICT discourses and practices arrives to the complexities of everyday life in schools, considering how they are constituted as spaces of subjectification. It is assumed in this position that ICT rather than a substance with essential properties (a perspective based in a technological determinism) or mediums to achieve educational goals (a perspective based in an instrumental view of technology or anti-essentialism), are discursively and politically shaped while contributing to shape these domains. This position is sensible to the critical point of view of technology developed by Feenberg (2002) where technologies as fields of battle are appropriated and intersected by different individuals and collectives through a process of 'interpretative flexibility' within the different 'affordances'. These affordances mean that technology adds reality to the 'interpretative act' and thus restricts it to a certain degree. Therefore technology rather than an object is considered a concrete way of producing relations between heterogeneous elements in a concrete setting (Latour, 2002), and a way of bringing something into reality (Heidegger, 1954). In this sense (Goodson et al. 2002) it's been analysed for example how digital technologies arrives to another social technology like the school and the educational possibilities that derives from this intersection of technologies.

According with these objectives this research instead of studying how best 'integrate' ICT in education, which has been a major concern in previous studies (Pelgrum, 2002; OECD, 1999) analyse how being a student is promoted within institutional contexts where ICT discourses and Practices had different kinds of presences and intentions. This focus moves from the interest on technology per se, to the necessary discussion about the kind of subject we aim to educate, the meaning, goals, and directions of education in the contemporary and technologized society. This approach aligns in a particular sense the questions Apple (2004:516) addressed as relevant in relation with ICT and education:

'Rather than simply taking the ineffectual approach of asking whether or not digital technology works in schools...educational technologist should be seeking to imbue discourse of school and digital technology with questions of how these technologies (re) produce social relations and in whose interest they serve.'

2.2. Re-Imagining Schools Democracy through Educational Research:

This is not the place to analyse how schools and researchers knowledge of schools affect each other, but in the next chapter it will be discussed how educational research in dealing with 'how best integrate ICT' in education, explicitly or implicitly fix and 'naturalize' certain images of schools, shared with international organisms constituting 'communities of discourse' with concrete languages, concepts and shared views of world. It is assumed that in the process of understanding schools 'academic knowledge' as well can be considered as being partial, contradictory, and enacted in one or another perspective or theoretical approach (Ball,1995; Biesta, 1998) or even as an assemblage of fragments depending on particular problems and research questions:

'Theory has taken on a different style which has a lighter touch than of old. For a start, few now believe that one theory can cover the world (or save the world for that matter). No particular theoretical approach, even in combination with others, can be used to gain a total grip on what's going on.' (Amin and Thrift, 2005, pp.222).

Therefore the theoretical locations of this research condition certain representations of 'schools' while concrete research problems emerge. The diverse and coexisting ways of representing schools shows us firstly an epistemological struggle in the discursive domain. Schools in this

sense are produced inside and related to many discourses, including those shaped by 'experts' studying schools. These discourses pay attention to and shape certain aspects of reality and exclude others, making possible both what can be said and what can be done: both the object of science and the object of pedagogic practices (Walkerdine,2000; Ball, 2008).

While defining 'school problems' we articulate imaginable 'solutions', making them visible, real and perhaps desirable. While studying school realities, questions like how school can or should change stay embedded in our discourses. Discursive struggles, therefore have concrete consequences for the everyday life of schools even if we assume that schools are never completely reducible to a set of discourses, neither to statements of sense in the same sense that *'even the most tightly planned interventions, is always fluid, contested, disrupted, subverted and appropriated -in short diverted - to a greater or lesser extent'* (Goodson et al. 2002. p.27).

Within the context of digitalization of schools and the integration of ICT in education, this research stress and deals with the problematic and contradictory way in which youth people are imagined and 'allowed' to exist by adults. That is the contradictory ways in which youth people are constituted as students in organizational contexts of regulation, standardization and productivity. So often the integration of ICT in education is legitimated in terms of the promotion of 'active and self-regulated learner' that need to acquire ICT skills for the Knowledge Society (Balanskat, Blamire, Kefala, 2006). These arguments rather than being neutral or part of the 'common sense' needs to be explored critically in their production and their educational meaning.

What I am stressing is how the different perspectives and positions we occupy in the research field in a sense are the expression and shaping of a broader political and social context of conflict and struggle (Popkewitz, 1984) we contribute to articulate. If we aim to consider our research within this epistemological and political context, theoretical questions cannot be identified nor practised as merely management procedures, technical concerns or free value issues. On the contrary, the way we produce and share knowledge about schools needs to be understood in terms of its socio-political and academic location and intentions.

One of the aims of the research is to contribute to re-imagine schools as social spheres that need to re-invent themselves in their autonomy, democratic, participative and plural reality (Castoriadis, 1987), in this sense it is important to consider that:

In plural democracies like ours we should not expect that there will only be one answer to the question as to what constitutes good education. It rather is a sign of a healthy democracy that there are ongoing discussions about the purpose and direction of such a crucial common endeavour as education. After all, education is not simply a private

good; it is also a public good and therefore a matter of public concern.’ (Biesta, 2009)

That is a possible and desirable democratic environment with certain degree of agency and autonomy in deciding their own agenda and their own debates. But today words like agency, autonomy or democracy, are rather than ‘objective’ concepts battles of struggle appropriated by different ideologies and actors in the educational field. In this sense for example ICT policies regarding the introduction of ICT in schools define their educational horizons in terms of ‘school autonomy’ or ‘democratic learning environments’.

Our epistemological and political context requires then rather than simple claims on values, or meanings, to cope with the complexities and ambivalences of the institutions of contemporary education. An ethical and political concern that is not only technical, but a complex analysis of how institutions make power work within diverse mechanisms, discourses and practices that affect how youth people become students and human beings.

For example researchers had contributed to re-inforce and legitimate through a discourse of evidence-based practice a framework for understanding the role of research in educational practice that not only restricts the scope of decision making to questions of effectiveness, but that also restricts the opportunities for participation in educational decision making. In this sense this research aims to explore other points of view about the interrelations among research, policy, and practice to keep in view education as a thoroughly moral and political practice that requires continuous democratic contestation and deliberation (Biesta, 2007). It seems to be drawn here a tension between scientific and democratic control over educational practice and educational research that at least needs to be considered. This aspect is especially significant when we realize that there are two main directions in studying ICT in schools and classroom (Goodson et al. 2002):

- Research focusing on assessment the success of adoption of computers, in terms of more or less immediate context specific teaching and learning objectives.
- Research discussing the results of studies conducted at state and national levels which concentrate on documenting what is being done with new ICT’s in classrooms.

In both cases the goals have usually been to assess the current state of the art and/or to provide an empirical base for the development of policy, teacher training, and curriculum. The results of such studies have also frequently provided grounds for exhorting or encouraging teachers to

emulate exemplary models of practices.' (Goodson et al, 2002: 3) In this sense one can imagine that hegemonic ICT research works (or aspires to work) as ideological technology of regulation legitimating the current school and government bureaucracy (Smyth & Hattam, 2001).

In contrast my research positions, to conclude, assumes that there is no neutral knowledge nor there is a clear distinction between the subject of study and the object of study (Fox Keller, 2002 ; Guba y Lincoln, 1994; Popkewitz, 1984). Here the ideologies about objectivity and scientific method are considered bad guides to understand and to discuss how scientific knowledge is actually made (Haraway, 1988; Latour, 1987) since *'science do not constitute a unified logical system but rather ought to be seen as forms of life, communities made up of agreed-upon practices and guided by sets of values.'* (Peters, 1996:133)

With this ontological demarcation I understand that academic research produce certain type of stories about schools more or less conditioned by our biographical stories and by our institutional locations. Our institutional locations can be understood in terms of communities of discourse or research traditions available in a certain social domain (Popkewitz, 1997; Bourdieu, 1984). All of them contribute to legitimate our stories of schools according with certain standards. They are able to become trustable because of this institutional insertion in the same way that they need to achieve internal criteria of research 'quality'.

In a sense this 'narrative turn' considers that the knowledge we produce and the scientific discourse even if it is able to insert itself in certain truth regimes and to legitimate institutional mechanisms is nothing less than 'certified and powerful stories' of the school competing with other stories available in the social domain. It is important also to note that our 'schools stories' while labelled as neutral, scientifically or empirical tested are politically legitimated and shaped by power relations, and interests. And most important: *'the potency of social inquiry is not only in its facts per se, but in the ways its theories and methods create a form and style to thought that expresses hopes and beliefs about a changing social and moral order'* (Popkewitz, 1984:92).

3. Contexto político de la investigación:

La etnografía de la escuela secundaria que da cuerpo a esta investigación fue realizada durante los cursos escolares de 2008/2009 y 2009/2010. Desde que realice la etnografía ha habido un cambio de gobierno y un giro en la política educativa catalana relativa a la integración de las TIC en la escuela. En el año 2010 el nuevo gobierno decidió implementar el programa 1+1 y de este modo volver a las políticas centradas en las máquinas, concretamente portátiles y contenidos digitales. Si hacemos el esfuerzo de otorgar sentido pedagógico más allá del oportunismo y las ocurrencias políticas del momento, este giro parecería indicar una vuelta a las viejas nociones del cambio educativo basadas en el determinismo tecnológico y en el poder de la tecnológica para guiar el cambio educativo y social (Selwyn, 2010; Buckingham, 2007; Cuban, 1986). Un planteamiento de carácter instruccional que mediante el soporte digital da continuidad al currículum cerrado y dividido por materias y al peso que actualmente siguen teniendo los grandes y medianos grupos editoriales con recursos para producir contenidos digitales. De nuevo el profesorado es concebido como receptor técnico de políticas verticales de arriba a abajo.

El escenario político que localiza esta investigación, sin embargo precede a estos cambios, y pertenece a la etapa anterior que se inició en el año 2007. Un momento político, nunca mejor dicho, que a pesar de tener sus lagunas y problemas de implementación, hizo algunos esfuerzos por conceptualizar el cambio educativo desde la necesaria sinergia entre el cambio pedagógico y formativo y las tecnologías digitales, introduciendo conceptos como el de las Tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) con sus correspondientes estructuras departamentales, técnicos de apoyo y dotaciones de presupuesto (Ormellas et al., 2008).

Este giro en las políticas de introducción de las tecnologías en la escuela supone una vuelta a planteamientos del pasado y la confirmación persistente de la desconexión entre las propuestas verticales de la administración educativa y la realidad de la escuela (Moltó et al. , 2009). En este escenario, la comunidad científica nacional e internacional a pesar de la existencia de voces críticas y escépticas, ofrece las evidencias empíricas que de forma interesada son utilizadas para legitimar cualquier giro en materia de políticas públicas.

En definitiva el contexto político que guía la introducción de las tecnologías en la escuela se presenta como una esfera autónoma, con sus propios ciclos de vida y sus particulares intereses o mejor sería decir lo intereses de algunos particulares. El escenario que nos plantea es el de una escuela con poco margen para la auto-determinación y el establecimiento de su agenda y de sus

prioridades, una buena parte de la comunidad científica que aspira a cambiar la educación desde el asesoramiento de la administración y una administración educativa que nos recuerda una y otra vez que toda política lejos de abordar cuestiones técnicas o burocráticas, aunque exista un predominio de las cuestiones técnicas, supone una posición ideológica y una valoración sobre la realidad que aspira influir. Aquí vale la pena recordar de nuevo, que todo conocimiento por más que se pretenda neutro entraña un juicio de valor y una perspectiva sobre la realidad (Popkewitz, 1984).

Por otro lado y desde la perspectiva de esta investigación una de las características que comparten el momento político que empieza con el decreto de restructuración del Departamento de Educación en el 2007 y el que se inicia en el año 2009 con el proyecto 1x1 sería la permanente legitimación y naturalización de la escuela como objeto de diseño político y como obra de ingeniería social en base a políticas verticales. Lo que confirma en palabras de Stephen Ball que:

'The discussions of schools has remained concerned with how best to engineer 'school improvement' and achieve 'effective' outcomes. In this sense, 'schools are becoming new kinds of spaces and places as they are rebuilt and re-designed, figuratively and literally. They stand for, are icons of, new policy, new modalities of learning –the products of a re-imagining. (Ball, 2007:189)

Durante el tiempo que duró la investigación la legitimación de la escuela como objeto técnico de diseño, se ha apoyado en una concepción del cambio educativo basado no tan sólo en las tecnologías y sus infraestructuras sino en el modelo de formación del profesorado y la metodología de enseñanza y aprendizaje, donde el estudiante tiende a ser un constructor activo de conocimiento y participe de su propio proceso de formación. A pesar de las dificultades y lagunas que este modelo ha mostrado a la hora de transformar las prácticas educativas, su discurso y mecanismos institucionales vienen a confirmar un modelo de ingeniería social aplicado a la escuela contemporánea más sofisticado. Esta manera de enfocar la política parece que concede a la comunidad científica el noble papel de técnicos analistas de la complejidad que entraña un cambio a medio y largo plazo, algo que por otro lado se hace difícil dada la intermitencia en los ciclos políticos.

En este sentido y desde un punto de vista liberal (OECD,2002 ; ERT, 1997; Pelgrum and Plomp, 1993), es decir desde el punto de vista de quienes asumen que el crecimiento económico y social pasa por enfrentar los requerimientos de sociedad y de la economía del conocimiento,

discutidos en el capítulo siguiente, el actual giro en materia de introducción de las tecnologías digitales supone una regresión, en términos políticos y pedagógicos.

La vuelta a las políticas centradas en las máquinas, políticamente y mediáticamente se está presentando como una innovación con mayúsculas, dada la espectacularidad y la mistificación que los artefactos tienen en nuestro entorno cultural (tanto para las familias como para los estudiantes). Este cambio de rumbo, en términos pedagógicos parece confirmar que o bien es un mal asesoramiento político y esta sería la más benévola de las interpretaciones o bien es una estrategia que se sabe reproductora del actual estado de la educación pero que se presenta como política progresista a la altura de nuestro tiempo. En cualquiera de los dos casos hay fundadas evidencias de que las máquinas por sí solas no hacen sino reproducir los modos de trabajos centrados en el profesor como experto y mantener el orden de las jerarquías, de los flujos de poder, información y autoridad pre-establecidos (Goodson, et al. 2002).

Dicho esto paso a continuación a detallar los objetivos y las preguntas de la investigación que se sitúa como digo en el momento político anterior al actual y que sin embargo como iremos viendo presenta bastantes más continuidades que discontinuidades en relación al foco de esta investigación que no es sino la construcción del 'sujeto estudiante' en un contexto escolar de innovación donde la integración de las TIC forma parte del proyecto de centro.

Capítulo 2

La integración de las TIC en la escuela neo-liberal.

1. Globalized Economy, Social Governmentality and Digital Technologies:

In the previous chapter it's been defined the focus of the research as an exploration of the promotion of certain 'students identity' in the context of a secondary school 'promoting the integration of ICT' and innovation in their curriculum. Contemporary schools were characterized for the purpose of this research, as social technologies of regulation, control and subjectification produced in the broader project of rationalization of the modernity (Walkerdine, 1988; Bauman, 1993). From this perspective schools necessarily has something to do not only with producing and reproducing the position from where subjects (both teachers and students) actually understands and acts in the world (Goodson et al. 2002), but with the possibility of their existence as subjects of education.

In contemporary school the existence of 'subjects' of education (students) and their 'educability', is related with a complex technology that produce schools as discursive and material 'objects' of Political, technical and expert design and re-design (Donzelot, 1979; Donald, 1992; Hunter, 1994). In recent times this process of management and expert deliberation, has been analysed in terms of a liberal project of governmentality that has acquired international dimensions in line with the globalization of other social spheres (Dimitriades and Kamberelis, 1997; Burbles and Torres, 2000; Apple et al. 2005). These processes are referred as "techniques and procedures for directing human behaviour. Government of children, government of souls and consciences, government of a household, of a state, or of oneself" (Foucault 1997:82). Modes of Governmentality instead of being based on 'theory or ideology are political rationalities, a way of doing things that was oriented to specific objectives and that reflected on itself in characteristic ways. It assumes that human behaviour should be governed, not solely in the interests of strengthening the state, but in the interests of society understood as a realm external to the state'. (Rose, O'Malley and Valverde, 2006 :84)

It's been also argued from other perspectives how 'education cannot be understood today without recognizing that nearly all educational policies and practices are strongly influenced by an increasingly integrated international economy' (Apple, 2009). This influence construct an

imperative to educational institutions to adjust to the impending future variously named the global age, post-industrial society, or the information and knowledge society. In these analysis schools are represented as producers of skilled subjects, for the knowledge economy. This view has an economist version based in the preparation of workers (OECD, 2011) and a social dimension based in the training of citizens (UNESCO, 2005).

The paradox of adjusting schools to the Knowledge Economy is that it exists as a forthcoming future that depends on the active role of governments and policies that promote deregulation privatization, liberalization, of capital flows the opening of national economies and so on (Petras and Veltmeyer, 2001). It is in the broader context of a social Governmentality and the requirements of the International Economy where the information technology revolution discourse has saturated the media, the marketplace and the public imagination:

'We have witnessed a tidal wave of financial and in principle support from state government for successive initiatives, in the 1980 to put a computer in every classroom, in the 1990 to put a computer on every child's desk, and by the mid 1990s to have every classroom wired' (Luke, 2000:70)

In this introductory chapter I explore how the integration of ICT and the digitalization of schools are discursively legitimated from three interrelated and aligned social fields: International research on ICT in education, International Organisations like OECD and ICT industries. It is important to keep in mind that most of the discursive elements outlined contain key aspects of the innovations considered in the school where the ethnography took place. I consider this aspect very important for understanding the international dimensions of what happens in local settings.

Through the analysis of different key texts it will be discussed how it is shaped a regime of visibility where certain problems are constructed and certain solution imagined. That is a 'regime of truth' (Foucault, 1984) that has been characterized as a 'New Learning Discourse' in education (Buckingham, 2007), a 'Radical Reconstruction Discourse' of schools (Selwyn, 2011), or as a 'Re-Narration of the Public Sector' (Ball, 2008). In analysing the texts I had stressed 'common assumptions' in a 'strategic essentialism' that privileges and re-create a certain commonality over divergences and other textual strategies of analysis. Departing from an initial reading of the texts this strategy focalize different themes that will be critically discussed from the broader educational questions they fix: a) the relation between schools and society (Knowledge Economy-

Society), b) The organization of schools, c) the nature of learning, and d) the purpose of education.

Through the analysis digital technologies rather than artefacts or instruments to obtain goals appear as concrete ways of producing relations between heterogeneous elements (Latour, 2002) and a way of bringing something into reality (Heidegger, 1954). Technology in these social fields (Research Field, International Organisations advising National Policies, ICT industries and groups of pressure) link hegemonic stories about education and the world, discursive formations and true regimes, concepts, theories and social practices based on knowledge and power articulations.

2. The integration of ICT and the New Learning Discourse:

The pull of texts I have chosen were produced in two different but interrelated social fields: ICT industry and International Research on ICT. These documents as mentioned will be analysed with the intention of re-constructing what's been called a 'New Learning' discourse (Buckingham, 2007). The objective of this re-construction is not to problematize digital technology (which as argued in the previous chapter is never a substance but something never completely done), but to re-visit and locate as a democratic endeavour the different educational questions that apparently are framed and solved through these discourses.

I consider discourse as an amount of statements which structure the way a thing (education, digital technology, schools...) is thought, and the way we act on the basis of this thinking. Knowledge about the world that shapes how world is understood and how things are done in it (Rose, G., 2007). In this sense discourse is apparently coherent and spread across a range of archives and sites (Green, J. 2001). It depends on intertextuality, and thus can be articulated in a diversity of forms, and its meaning depends not only in text or image but also in the meaning carried out in other texts.

It is important to note how discourse rather than describing educational reality are the very production of this reality in certain parameters through acts of speech and writing that repeat and inscribe systems of meaning. These systems constitute the bounding of what make sense as a part of the creation of their conditions of acceptance and enactment (Youdell, 2006), but rather than concrete fixations of meaning invoke educational reality from certain perspective where things has to be thought, spoke and known, thus defining the desirable objectives, practices and the nature of education for the future. In this sense it is implicit that:

'Discourses mobilize truth claims and constitute rather than simply reflect social reality. Discourse also produce social positions from which people are invited (summoned) to speak, listen, act, read, work, think, feel, behave and value' (Gee, 1996).

Discourse rather than representational issues are productive; they discipline subjects in certain ways of thinking and acting. Subjects are produced as we will see in next chapters through discursive practices. It will also be discussed how students identity is affected by different elements of the 'New Learning' discourse when it arrives to the complexities of everyday life and shapes the interactions between students and computers in the school.

2.1. ICT industry discourse: Intel and Apple companies.

The first social field considered in this analysis is the ICT industry. The growing importance of technology companies within the marketplace is an issue explored by different authors (Buckingham, 2007; Selwyn, 2010). These companies produce a range of ICT hardware and software, as well as more traditional teaching aids, furniture and other materials designed for use in educational settings ranging from kindergarten to University. It has been argued how the promotion of ICT in education represents a form of public-private partnership: 'The marketing of educational technology is only one example of the growing inclusion of market forces in education. Digital Technologies lie at the heart of the contemporary privatisation of schools and schooling, with private sector interests responsible for providing a range of digitally based or digitally-enhanced products and services to education systems and schools. Indeed, digital technology is implicit in many aspects of what Dale (2009) distinguishes as the dominant forms of private sector interest in the 'school market' (Selwyn, 2010:70).

Private interests have a deep involvement in all sectors of public policy-making, with business and industry concerns long playing a powerful lobbying role in the state formulation of policy. Coming back to the texts I can say that they were produced by high profile professionals of Apple Company and Intel. The reason why I select them was: first that they were produced by important IT company members and second that they offer a broader perspective of their educational philosophy (ideas) about education.

The first was written by James Spohrer and Norman Donald an academic in the field of cognitive science, design and usability engineering. Most of his work focuses through the field of HCI (Human-Computer Interaction) in how best engineer artefacts and software adapted to the need of customers and to the life cycle of objects (Donald, 1988, 1998).

The second text was written by Robert Kozma, who worked with the education groups from Cisco, Intel, and Microsoft to design a major international, multi-stakeholder project, now located at the University of Melbourne, to reform international and national assessments so as to measures students' 21st century skills, such as the ability to use ICT to solve complex, real world problems in the context of school subjects. The discourse of texts is been ordered in six dimensions: Representations of Society and the relation with School; School and Pedagogy; Students; School Outcomes; School Organization; and ICT.

Representation of Society and its Relation to Schools

It is assumed a changing and uncertain society, where ICT had changed the way people live, work, and play. A society where knowledge is the basis for sustained development in a worldwide economic in growth but also needed in a world of social turmoil and dislocation. The creation and sharing of new knowledge feed into the economy to generate a knowledge-driven, virtuous cycle of sustainable growth. This is the basis for what economists call the knowledge economy. Mostly it represents an economic vision of society as a whole, a unity, where the imperative is to grow economically and to correct the excess of this growth, called development. The solution is an 'increase of productivity = new capital + new skills + new knowledge or capital deepening + higher quality labour + technological innovation + creation + use of knowledge.'

Educational systems in this image have concrete functions: to prepare citizens to participate in the knowledge economy and information society and create a workforce that is globally competitive. Schools are determined by what happens in the economic sphere, what's really important is to adequate the education to the knowledge society in which we all live. To promote economic progress but also to re-distribute wealth. Education is subordinated to the Global Economy understood both as a reality in present time but also as the future that push educational systems in certain directions: 'Educational and other social systems responsible for preparing society for the future and moderating the adverse impact of social and economic change.' 'Countries are confronted with the need to rethink their educational systems in order to prepare students for the global economy, to maintain economic progress, and to assure that their citizens will benefit equitably from this growth.'

Representation of School and Pedagogy:

Schools need to respond to uncertainty considered as a natural and common phenomena we all need to learn to deal with. The solution to this uncertainty and changing landscape is to prepare students with the 21 century skills:

The skills needed to respond to an unbounded but uncertain 21st century—skills to use their knowledge, to think critically, to collaborate, to communicate, to solve problems, to create, and to continue to learn.'

This process of skilling students is based in a change 'from traditional curriculum based on prescribed and fragmented content to a 'learner centred' model, based on solving real problems

and collaboration thus generating knowledge. The production of Knowledge has to be based on real problem solving and real simulations, rather than being based in declarative and standardized ways of knowing. In this way it will become a resource with more value for the market than fragmented bits of information or knowledge repeated without concrete relation with the real world problems.

Texts doesn't discuss in detail school mechanisms to deal with educational change in order to achieve the student centred curriculum. In this sense it can be considered as a 'ideological' representation rather than a technical image specifying how to apply these ideas in schools.

Representation of Students:

Students are represented as 'learners' with needs, skills and interests. They are actives explorer and constructors of knowledge. A self/regulated subject aware of his/her own education, with autonomy to decide what he-she wants to learn, when and how. A self/manager or entrepreneur. Someone that understands what is doing, which mostly is to solve complex problems and to produce constantly new knowledge. Students are able to work individually but also to deal with flexible groups where roles and tasks will probably change so easily. They are their own and best managers. Someone that needs to be autonomous enough to be continuously learning and creating new knowledge, because that's what will be called for in the future. He or she should know how to use a range of technology tools; to search for, organize, and analyse information; to communicate effectively in a variety of forms. Someone that thinks critically about his her own process. To sum up a productive and flexible subject that is given the chance to learn to manage efficiently his/her own compulsory learning.

Representation of School Outcomes:

Both authors agree that accountability and measuring outcomes is necessary in a competitive world, where schools more and more are compared between countries and were public sector has to show how productive is. But accountability is not anymore based in declarative knowledge, recitation, or standardizations test but in mechanisms to measure the new skills of students. In this sense authors purposes:

It will be based in understanding skills students have acquired not in declarative knowledge but in the understanding and problem solving skills of students, thus

connecting school learning to real world problems and contexts. Within this vision, teachers have autonomy in implementing goals and accountability for results.'

Representation of School Organization:

According with what's been said above, schools cannot be spaces based in closed classrooms where different and fragmented subjects are being taught. Instead of this authors consider that schools have to be organised in the best way to become a learning community:

'Learning organizations where teachers are engaged in continuous innovation, and where administrators, community members, teachers, and students create a shared vision and goals for their learning community.'

A environment based in a 'new Culture of classroom as space to research and build Knowledge', fluid and dynamic spaces where students will be allowed to decide where to stay and work, and when. Schools like everything will become flexible a 'structural flexibility to adjust student groups or the class schedule for projects, planning, and collaboration'.

ICT in the school

ICT by no means has a relevant role in this discourse in two senses: as a tool of management and learning. Firstly it supports administration and accountability and secondary it supports deep understanding of interrelated concepts, address misconceptions, explore systems, solve problems, and connect students and teachers to outside contexts. In order to become productive tools ICT need to support knowledge production, collaboration, and knowledge sharing by students and teachers and helping them build knowledge communities. ICT applications are simulations, visualizations, multimedia applications, workstations and Net-working or Computer-based instruction. They are also considered as an independent force that that has changed our life.

2.2. ICT International Research Community, European Schoolnet and SITES.

Expert opinions on educational technology are also provided by educational technology specialist who work in the university teaching and research sectors either in university departments of education and teacher training, or in specialist research 'labs'. Brown and Stratford (2007) argue that such groups of education technologist especially when organised into professional groups and in academic institutions fulfil a valuable role as public intellectuals regarding what is understood by non-specialist publics as educational technology. These actors function as an intermediary between the state and the community, implementing the state's policies, and providing the public with a voice in government.

I have analysed two influential texts discussing how best integrate ICT in education to cope with the requirements of the Information Society. Both texts are based in international researches focusing on the promotion of 'new learning and teaching methods' and the relevance of ICT as a catalytic of this 'educational horizon'. The selection of texts is based in their exploration of ICT promotion in a variety of national contexts and their provision with a systematic overview of their model of integration of ICT. This model is structured within four dimensions: new learning and teaching styles, ICT infrastructures, models of professional development and school management.

The first text is 'Second Information Technology in Education Study'(Pelgrum, 1993, 2000)conducted by the The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). It consist in a school survey, case studies of innovative ICT-practices, and school, teacher and student surveys collected in representative samples of primary and secondary schools in 26 countries.

The second text is a report written by European Schoolnet (Balanskat et al. 2006) in the framework of the European Commission's ICT cluster in 2006. The review draws on evidence from 17 recent ICT impact studies and surveys carried out at national, European and international level.). The European Schoolnet co-ordinates the efforts of the thirty-one national official agencies that are concerned with school technology. With specific functions and powers they can be considered as quasi-government agencies that act as fulcrums of educational policy, provision and practice. (Selwyn, 2010).

The re-construction of their claims is been organised in the same six categories applied to the ICT companies discourse: a) Representations of Society and the relation with School; b)School and Pedagogy; c) Students; d)School Outcomes; e) School Organization; and f)ICT.

Representation of Society and its Relation to Schools:

Both texts explicit or implicit assume that educational systems need to reform-transform in line with the requirements of the information society:

‘The necessity of educational reforms that will allow future citizens to survive in an information society.’ which has ‘implications for the goals and organization of our educational systems.’

It is not a mechanical issue but rather they confirm that this adaptation is based in ‘the existence of a worldwide societal debate about the future of our societies’. In this context it is assumed that educational systems need to ‘ensure that citizens acquire the skills necessary to function well in the Information Society’ and that ‘new pedagogical models need to be explored in order to prepare future citizens for life-long learning.’ even if ‘there is, as yet, little consensus in societies about what these new pedagogical models should encompass.’

In contrast with the ICT industry discourses, the link between skilling students through new methodology and preparing them for the information Society is not an automatic evidence but something that need to be tested empirically. Anyway it is assumed as hypothesis that the best response to the requirements of the ‘future’ is a new model of teaching learning based in the autonomy and independence, school management and organization based in the flexibility and accountability. It appears again an economic point of view of education. Specially text 2 (SchoolNet) is concerned with how best measure the returns in investments on ICT development: ‘All EU countries have invested in ICT in schools: equipment, connectivity, professional development and digital learning content. What does the research and evaluation tell us about the return on investment in ICT and integration in schools in two major areas: Learning outcomes and learners and Teaching methodologies and teachers?’

As something secondary with no concrete repercussion in the development of the argumentation it appear the social dimension of education, expressed in the need of educational systems in reduce the ‘social divide by reducing the digital divide’ and to re-balance certain consequences of the global society.

Representation of School and Pedagogy:

Schools transformation needs to respond to Information Society demands. One of the texts consider that this process should start from 'experiment within given subject boundaries'(p.8 SchoolNet). It is assumed that school change need to depart from the already existing 'fixed education system in which school learning is primarily about mastering of a pre-determined body of knowledge, skills and understanding', Combining parts of school subjects with one another (multidisciplinary approach)

This change is complex and is based in a whole transformation of teaching and learning, in new competences and skills, in ICT infrastructures and the maintenance, in a new model of management policies, external ICT support and professional development policies for teachers. School again is defined as a place to acquire competences and skills in a context of bureaucratization and new patterns of regulation. The way texts fix their approach to learning and teaching is based in the way they measure and assess what already happens in schools with ICT. For example in text 2 (SchoolNet) the better return of the ICT investments is measured in terms of Learning Outcomes measured in terms of 'independent learning': Independent learning, team work and higher order thinking skills will be the competences that schools should promote, this will be based in a new culture of lifelong learning and peer to peer learning, based in project-oriented learning, collaborative and experimental ways of learning. In this representation teacher tends to become more of an advisor, critical dialogue partner but also a leader for specific subject domains.

Representation of Students:

Both texts define the ideal student a 'autonomous learner' a subject with skills and competences: 'reflecting a shift from the learner as passive consumer of educational offerings to an active knowledge gathering and productive participant in educational activities' (Sites). Students are assumed as subjects that learns inside and outside school, that need to work in teams. An active subject actor of his-her own educational process. Sites, measures school practices in relation with the degree of autonomous learning they got asking:

‘to what extent have schools adopted objectives and practices that reflect a focus on autonomous learning strategies?’

The translation of this into reality is not yet clear for the authors: *‘However, what this means for the educational process is still rather unclear (talking about autonomous learner)’*. Students in their best expression will control their learning developing abilities to undertake independent learning and largely responsible for controlling their own learning progress: *‘Students learning and/or working during lessons at their own pace’* (Sites). Students involved in cooperative and/or project-based learning but most of all being more effective and productive: *‘Students’ search and research skills which are transferable across the curriculum and actively involved in the production of knowledge.’*

Representation of school Outcomes:

There is a substantial difference between the two perspectives of the text, the first one (Sites) bases the accountability on the competences that defines the ‘autonomous learners’; independent learning, projects based, problem solving, production and transference of knowledge... The second (SchoolNet) purposes an accountability based in traditional subjects outcomes plus ICT related skills. In both cases accountability and social return of high investments in ICT are considered necessary. The first one assumes the ‘new pedagogy’ as a goal in itself, the second one assumes it as a medium to achieve better results in PISA standards while asking for a re-definition of them including ICT skills.

It is expressed how rigid assessment structures has to be challenged and thus include new competencies in the curricula and in assessment schemes like ‘team work, independent learning and higher order thinking skills – that are not yet recognised by many education systems. These competencies should be formally included in the curricula and ways of assessing them explored.’ This flexibility in any cases will imply to develop local and contextual standards of accountability combined with national and international standards.

Representation of School Organization:

School organization is represented as homogeneous reality based in a intersection of mechanisms, regulations and plans. In this sense ICT integration will need to:

‘Define ICT-related objectives, creating ICT attainment targets, sharing prescriptions regarding training of teacher, controlling attendance by teachers, written policies on ICT and ICT-related policy measures. Application of software to track student progress...’

(Sites)

Both texts represent a complex and contradictory school organization based in the rationalization and efficiency while asking subjects to get more involved in this process of rationalization. The new flexible organization will be based in a process and management of change with new internal and external mechanisms of control and supervision.

It is introduced in one of the texts (Sites) the concept e-maturity: ‘when organisations make strategic and effective use ICT to improve educational outcomes’ (see Becta http://partners.becta.org.uk/index.php?section=bp&catcode=_be_em_02.) Schools are redefined as open and flexible environments to learn, with a culture of cooperation and research where people needs and interests become central. At the same time schools are represented as spaces of efficacy and regulation in search of improvement of outcomes.

ICT in the school:

ICT receive different representations: *‘It is an area which is in turmoil and in which many participants play a role’*, but also is a trend of the times in which we live and to whom we need to adapt. But mostly it is ‘a major driver or force for change in education *‘ICT is an important catalyst and tool for inducing educational reforms that change our students into productive knowledge workers.’* The dominant view of ICT in this discourse shift between a technological determinist and an instrumental view. But in both views it is represented as something that has to be integrated in the pedagogy and school structures to promote any significant change: a *‘Didactical and organizational integration of computers in subjects’*. It also appears to be *‘a tool to improve outcomes in traditional areas of education’ but specially a perfect tool to develop project-oriented, collaborative and experimental ways of teaching’*: *‘ICT application or device depends on the capacity of the teacher to exploit it efficiently for pedagogical purposes.’* ‘ICT can enhance teaching by enhancing what is already practiced or introducing news and better ways of learning and teaching’.

It is assumed also that ICT has an intrinsic potential to be exploited: *Teachers do not yet exploit the creative potential of ICT and engage students more actively in the production of knowledge', the 'is the potential of ICT in education fully exploited in teaching and learning in schools and what barriers remain to the effective deployment of ICT?'*. Finally ICT it is represented as a tool for administration/ monitoring school management.

3. The 'New Learning Discourse' a critical reading:

The analysis of the texts produced by different actors (independent researchers and ICT industries and educational technologist) promoting the Integration of ICT constitute as argued a regime of truth, which is not merely representational. They doesn't describe reality but create space for action, excluding alternatives, legitimating new voices (like those of private sector), attributing causes and effects and making some things seem natural and others inevitable, that is to construct event into sequences –narratives- and thus rewriting the history (Ball, 2008).

They contribute to create an arena of public concerns for ICT in education shaped by what Donald (1992) defined as 'educational ideology' or 'concrete statements about education, conflicting perceptions, propositions, values and aspirations, more or less organized circulating through concrete discursive fields like: government reports, parliamentary discussions, journalism, or pedagogic treaties...' (Donald, 1992:25). In the next part the results of the analysis are discussed within five interrelated topics: a) School face the Global Knowledge Society and skill students, b) An educational horizon based on Learning and the Learner, c) Measuring outcomes of Learning and increasing efficacy of educational systems, d) Towards a flexible and non-hierarchical organization of school within school autonomy, e) Digital Technology shaping and shaped by institutional process.

For the purpose of this research which is to explore the promotion of 'students identity' in a school promoting the integration of ICT, the following discussions stress relevant dimensions of contemporary schools that conditions the possibilities and sources of education. Instead of conclusions about schools I consider them as elements that need to be empirically explored in relation to the focus of this research.

3.1. The challenges of the Global Knowledge Society:

The integration of ICT in schools is legitimated by different constructions or images of the Informational and Knowledge society and economy (European Commission, 1996; ERT, 1997; Pelgrum, 2000). They represent both the present and the future. In this sense they enact a component of 'colonization of the future' (Milojevic, 2005), based on tacit inferences, token invocations or taken for granted assumptions. The difficulty with tacit futures is that they can

represent anything from deliberate caution through timidity to outright ignorance. Token futures serve little more than a ritualistic function in educational discourse. Taken-for-granted futures reinforce the status quo, in many cases by attempting to use education as an agency in colonising technologically and economically deterministic futures (Gough, 1990: 308). It's been argued also how the desired educational and social change associated with these images are usually championed by dominant social groups and for those benefiting from more of the same futures.

These images justify and derive certain kind of formation based in different skills (OECD, 2011) that students need to acquire to be able to function in this world and to get ready for the future. That is the role of education as a producer of labour and skills and of values like enterprise and entrepreneurship and commercial knowledge, as a response to the requirements of international economic competition (Ball, 2008). Life-long learning had become one of the most common places discussed in these mainstream discourses (Edwards, 2002).

Schools in this narration are conceived as providers that have to adapt to the constant shifting demands of the knowledge society, that is a sort of institution that depends mostly on changes conceived to have occurred in the cultural, technological and political order (Kenny and Smith, 2001). Education results as a crucial factor in ensuring economic productivity and competitiveness in the context of informational capitalism. In other words, education policy is increasingly thought about and made within the context of the 'pressures' and requirements of globalization. What this image avoids is the necessary debate about the relation between schools and other social, cultural, economic and political spheres of society, and secondly the relation between schools and the future. It tends to fix a functionalist and mostly economist relation between schools and society and to represent the future as something already done.

With those statements there is a concrete characterization of 'educational problems' based on how to get ready for the Knowledge Society. These problems in a sense justify, rationalize and produce an international solution based on the alignment of National Educational Policies in the search of the response to the Knowledge and Informational Society. They not only provide us with concrete ideas and notions about education, but enact and made possible what's been called the global and international context of education policy, issues of policy transfer and borrowing, convergence and the changing spatial configurations of policy and policy making.

But the characterization of the Knowledge Society since it was first introduced by Druckner (1966) rather than monolithic object is been struggled from different perspectives. There are frequently three sort of responses to and criticisms of the Knowledge Economy in the way they are fixed by Governments and International Organisations like OECD or WB:

- It constructs a narrow and instrumental approach to the economics of knowledge and to intellectual culture in general. Knowledge is commodified and in fetishizing commodities we are denying the primacy of human relations in the production of value, in fact erasing the social. Everything here is viewed in terms of quantities, everything is simply a sum of value realised or hoped for (Slater and Tonkiss, 2001). In this view Knowledge is legitimated through the pragmatics of optimization –the creation of skills or of profit.
- It is not empirically accurate. The real significance of the Knowledge Economy is still weak, the impact of globalization on the job market is been over-emphasized and over-simplified. The proportion of economic activity involving new technologies and science remains relatively modest (Sassen, 2007; Ball, 2008; Taibo, 2009).
- Developments in relation to the knowledge economy, both in terms of technological developments, investments in innovation and research and in educational expansion, are together re-inforcing systematic social inequalities and exacerbating economic and social polarisation. There is a ‘wired’ world and an ‘unwired’ world.

3.2. An educational horizon based on Learning and the Learner:

A second trend of the texts analysed is the centrality of the ‘learner’, ‘learning’ and ‘knowledge’. These terms are naturalized and presented as self-evident notions, however they are mostly used from constructionist and cognitive theories of learning and technology (Selwyn, 2011). It is surprising the lack of any “situated-sociocultural” theory of learning (Gee, 2009) in their accounts. These notions are represented as the objectives and the sources of education, and the ‘natural’ solutions in facing the challenges of the Knowledge Society, both in terms of training future workers and future citizens.

The subject of education is represented as a ‘dynamic’, ‘entrepreneur’, ‘flexible’, ‘autonomous’, ‘self-controlling’, ‘responsible’, ‘creative’, ‘active’, ‘productive’, ‘communicative’ and ‘collaborative’ learner. Consequently schools are conceived as learning environments or learning communities that need to let students become self-entrepreneurs in the search of their own interests, skills and needs. The pedagogic method varies depending on the source but is shaped mostly through similar adjectives: ‘collaborative methods’, ‘flexibility’, ‘learner centred’,

‘creative’, ‘based on the research and problem solving centred’ and or ‘technologically driven’. To sum up education is based on the transition from the learner as passive consumer of educational offerings to an active knowledge gathering and productive participant in educational activities (Pelgrum, 2000; Istance, 1999; OECD, 2001; Norman, 1996). This change is legitimated in terms of an already existing background of informal learning of young people and children based on peer to peer, creative and collaborative networks (Luckin, 2010; Prensky, 2008). But also it is considered as the best way to produce valuable knowledge, that is knowledge with value for the future of these learners. Learning is presented as a permanent state of the subject, and a contradictory task: from one side it is represented as a matter of choice and deliberation, from another side it is presented as something compulsory in the life cycle of subjects.

Most of the International researches we have considered assess the integration of ICT in educational systems comparing what ‘happens’ in schools with this ideal configuration of learning, learners and knowledge. Through the distance between reality and this model is how integration so often is measured. If the first conclusion fixed and avoided the necessary debate about the relation between schools and other social, cultural, economic and political spheres of society, this conclusion avoids the debate about the aims of education and fixes the ‘subject of education’ as an entrepreneurial, self-regulated and flexible learner (Zimmerman, 2000; Barajas, 2003; Carneiro et al. 2011).

The centrality of concepts like ‘learning’ and ‘learners’ has got a remarkable rise within educational discussions over the past two or three decades. The rise of the ‘new language of learning’ can be seen as the expression of a more general trend referred as the ‘learnification’ of education (see Biesta 2009), that is the translation of everything there is to say about education in terms of learning and learners. Even if the focus on learning is, of course, not entirely problematic ‘learning’ and ‘education’ are two radically different concepts that we shouldn’t conflate. It has been stressed two main problems in this conflation:

- The first problem is that the word ‘learning’ is basically an individualistic concept. It refers to what people do as individuals. This stands in stark contrast to the concept of education which generally denotes a relationship. Thus it makes difficult to articulate the fact that education is about relationships in specific setting in which learning takes place; a setting, moreover, with a specific set of relationships, roles and responsibilities (Biesta, 2010).

- A second problem with the word 'learning' is that it is basically a process term. This means that it is open if not empty with regard to content. Yet in educational situations the aim is never simply that learning will occur; the interest is always in the learning of something and this, in turn, is connected to particular reasons for wanting the student to learn something. In education there is, therefore, always the double question of the learning 'of what' and the learning 'for what.' The problem with the language of learning is that it makes questions about content and purpose much more difficult to ask.

From another theoretical perspective the aspiration to produce an entrepreneurial and self-regulated subject in school is been linked with a new brand of neoliberalism, based in the centrality of the self-interested individual: 'A view of individuals as economically self-interested subjects. In this perspective the individual was represented as a rational optimizer and the best judge of his/her own interests and needs.' (Olsen and Peters, 2005:314). That is a biopolitic project of governance that targets children and youth people as certain kind of 'educable population' in order to align as much as possible their self-production with the social order. This alignment is based in a normative subjectivity (Besley and Peters, 2007) where self-management, self-control and self-supervision become central. In this ontology reality is produced in a technical way as a provocation (Heidegger, 2007; Junger, 1990), that is in the conversion of life into an exploitable resource with the objective of governing others through their own participation and energy (De Marinis, 1999).

3.3. Measuring outcomes of Learning and increasing efficacy of educational systems:

The third pattern analysed in texts is the strong emphasis on measuring learning outcomes and increasing educational systems efficacy and productivity through a process of public accountability based in the participation and implication of students and teachers. This is a paradoxical mix between student freedom to establish what they want to learn and a political context of public dismantling and regulation. Words like efficiency, effectiveness and quality of service are frequently used (Istance, 1999; OECD, 2001; Balanskat et al. 2006; UNESCO, 2005,). Accountability and measurement of outcomes varies depending on how it is conceived learning and the purpose of education. Texts present two modalities of accountability, one aligned with PISA standards but including digital literacy and another that aspires to promote flexible accountability based in local and contextual patterns. The first one stresses the external

standardization and regulation of education; the second one is based in an internal diversity of patterns of regulation.

Accountability is in itself neither good nor bad, although as a concept came to education via business and government. It all depends on the kind of accountability employed or perhaps the appropriateness of the model of accountability used. The first essential question is to whom should schools be responsible? The second is what form should this accountability take? (Lacey and Lawton, 1981) But the emphasis in public accountability is been linked with the ascendancy of neoliberalism and the associated discourses of 'new public management' produced during the 1980s and 1990s. The professional culture of schools has been replaced with an institutional stress on performativity, as evidenced by the emergence of an emphasis on measured outputs: on strategic planning, performance indicators, quality assurance measures and academic audits (Olsen and Peters, 2005). In this sense the integration of ICT rather than questioning this process tends to be imagined as a qualitative modification of it according with new skills.

Schools as social technologies (Goodson et al. 2002) tend to polarize education towards what's accountable and managed, and what can be measured, compared and therefore standardized. Paradoxes arise when we realize that this accountability is at odds with students initiatives, creative or project based methods in education. But the deeper question is whether what we measure is what we value or the opposite, that is if what we value creates a situation in which we are valuing what is or can be measured (Biesta, 2009).

What's fixed in this debate is a notion of education based in what's reproducible, and measurable, a strong emphasis in education results rather than processes. Public accountability is delimited as a technocratic and governmental process. In this narration there is an important absence: qualitative process of institutional evaluation not only in terms of results and process but also in terms of directions and schools goals.

In this sense it is useful to distinguish between educative evaluations, public accountability and assessment (Santos Guerra, 1990). The first is a systematic and qualitative evaluation of school, a critical reflection of educational processes that aims to transform institutions. The second is a social and technical process of efficacy measurement of schools as a public institution (Kogan, 1988; Elliot, 1987), and the third is a comparison between different schools and countries.

Any mention to educative and qualitative evaluation (Stake, 1972) is completely absent in texts promoting ICT integration. These processes rather than moral technologies of political management (Ball, 1990) are based in institutional process to improve processes and results of education. It is based in the understanding, and discussion of the value school practices has and

their pedagogic discourses in order to facilitate decisions and to produce local theory in dialogue with the practice. This is an ideological process with a political nature not a technical process. It can promote the empowerment of professionals rather than their technic and instrumental de/professionalization (Apple, 2004) that is a democratic control over education (MacDonald, 1976).

3.4. Towards a flexible and non-hierarchical organization of school and school Autonomy:

The fourth pattern I want to stress is the organizational model of school that texts represent. It is based in the replacement of highly centralized, hierarchical organizational structures by decentralized and flexible management environments where everyone will find their place to learn what they want, how they want and when they want (Pelgrum,2000; OECD, 2006) Learning communities where all members of the school are given more participative role in schools affairs (Shuttleworth, 2003).This school organisation horizon is based on non-hierarchical relations, the participation of the educational community, the displacement of the role of the teacher from a 'knowledge provider' to a 'guide of students' independent learning or someone that helps student to evaluate his/her own progress. This model of organization is not new but something that has been implemented for example in companies of high technology like Silicone Valley (Sennet, 2006). Another reference for this model is the Net-working in-formal processes of learning based on peer to peer and des-centralized organizations, where people produce through flexibility and autonomy common goals and activities.

This organization paradoxically aspires to combine flexibility, the centrality and participation of learners, the fluidity and individualized learning environments with the accountability for the public resources and outcomes, and the pseudo-marketization and privatization of the educational system. That is an educational paradigm of re-regulation, what Du Gay (1996) calls the 'controlled decontrol', the use of autonomy as a freedom set within the constrains and requirements of 'performance' and 'profitability' of schools, teachers and students.

What these statements avoid is the public debate about the content, form and uses of schools as social and democratic institutions. It is suppressed their right neither to be non-profitable nor productive environments. This rhetoric also excludes any notion of conflict in school, imagining it as a unity of action and direction, which is a simplification of school complexity.

The necessary debate about democracy in school becomes complex given that words like autonomy and participation are appropriated and struggled from diverse perspectives. For example it's been argued that the relative autonomy of education state apparatuses diminished remarkably and this is despite the increased autonomy and self-regulation that apparently derives from de-regulation (as, for example with 'self-governing' universities, further education colleges and schools). Also within this deregulation are hugely increased surveillance and control mechanisms—compulsory and nationally monitored assessments.

This non-hierarchical school organisation is perfectly able to adapt and to strength the diminution of the 'core' of full-time teachers on permanent contracts and the accompanying increase of the 'peripheral' teachers in part-time and short-term contracts, and the forthcoming stratification of the teaching force through the introduction of different pay scales and Performance Related Pay (Ainley, 1999). It can perfectly coexist with the increasing managerialisation of schooling and intensification of teachers' work, with 'teachers' driven to burnout, and the proletarianisation of teachers in schools and in higher education/teacher education (Whitty, 1997).

What I am stressing is that school organisation is less about a dichotomy between hierarchical or one non-hierarchical and flexible models but about complex and regulated social scenarios where what is at issue is less emancipation or liberation than deliberative styles of participation, styles in which subjection and autonomy inevitably coexist (Rose, N. 1998; Donald, 1992). In this sense as Usher & Edwards (1994) suggested any 'reconfiguration of school is provisional and open to (democratic) question'.

3.5. Digital Technology shaping and shaped by institutional process:

The last relevant pattern stressed in texts is the centrality of technology. It is represented mostly as an autonomous force that drives social and educational change, but also as a tool that combined with proper educational methods is able to implement desirable educational changes. But as we have seen in the previous debates ICT rather than a medium is a social practice embedded in concrete educational discourses that aims not only to change education but to re-inforce concrete ways of producing relations between heterogeneous elements (Latour, 2002) and a way of bringing something into reality (Heidegger, 1954).

Then it is not a matter of cause-effect. Technology is embedded in 'instrumental reasons', efficacy and calculation, where both nature and human beings are so often understood and practiced as resources: that is a Gestell, or the mode in which what is hidden appear in terms of

resources o stocks (Bestand) (Heidegger, 1954). It is constrained and constrains (Williams, 2002) concrete managerial languages like control, domination, profitability or productivity. These words so often come from economy and engineering fields. ICT as a technology is shaped and shapes broader social processes that can be considered a way of appearance transforming the organization of the world.

Technology thus links both methodological (what and how to do things in education), ontological (how we are and who we are) and ethical questions (why to do things). In this sense the essence of technology is nothing related with technology (Heidegger, 1954).

Capítulo 3

Dimensiones para el estudio de la subjetividad de ser estudiante

1. Introduction:

In this chapter the institutional complexities of school and the impossibility to provide simple and coherent explanation of youth schooling processes will be delimited in terms of theoretical demarcations. This means that the theoretical framework has to be conceived and understood as a dynamic, handcraft and provisional conceptual lens to approach students identity: it is dynamic and partial because the ontology of the phenomena studied is also imagined as being dynamic, complex and contextually shaped. Instead of aspiring to define and explore a 'substantial' representation of youth people as being students, this research deliberately assume theoretical and discursive locations in order to explore the dynamism, complexity and contextual construction of being a student. The following statements need to be considered in a conditional tense, that is to explore their own possibilities of existence and productivity in negotiating with school reality.

Being a student is both a social location, a social relation and a social practice. It is shaped by different institutional, technological and personal trajectories and experiences. This subject position is articulated with other subject locations within, and outside of schools, like being friends, lovers, daughter, soon and many others. It is a complex process that different authors like Dubet (2006) had conceptualized as the production of a external sense of self that negotiates with the internal selves allowed to exist in schools. Subjects therefore had a relational dimension based in the 'symbolical authorization' and the 'institutional legitimation'. It is assumed from this perspective a dynamic sense of the subject that negotiates in different, fragmented and ambivalent institutions, within a multiplicity of relations and 'situations'.

The notion of 'student' has variable historical, social, cultural and technological dimensions open to the collective deliberation and ideological debate. There is not such a 'universal' ethos of the students nor there is a 'universal' ethos of youth people. Nowadays being a student, in western countries is a Universalized experience in the life course of any youth people, but the requirements, the expectations of outcomes, the regulatory regimes, the attitudes, the socio-political framework, and the knowledge that sustain this project present different degrees of variability. Precisely during the last 20 years, in relation with the explosion of ICT policies and investments presented in the previous chapter, it's been articulated different narratives and imaginaries surrounding what does it mean to be a student in the contemporary society, and how best produce citizens and workers for the Knowledge Economy.

In this chapter it is developed the theoretical locations able to provide the grounds and the

means to explore how students are constructed in relation to a broader institutional and regulatory context like the school where it's been introduced ICT practices and discourses. In the first part of the chapter it is outlined three relevant approaches to the study of subject production in schools, they represent broader theories of the subject in contemporary social sciences: the neo-marxist approach of Althusser in France, the cultural studies approach of Stuart Hall and the post-structural approach of Foucault. These approaches consider 'the subject production' in relation to the role of language, signs and discourse and therefore assume that the subject of schooling was neither biological nor an epiphenomena of the school institutions. In conversation with these approaches the rest of the chapter delimits the theoretical place from where school subjectivity will be explored. This space has four interrelated dimensions:

- Students subjectivity as an institutional narration of the self and a process where students negotiate what is given to them in terms of meaning. That is a process where youth people have to obtain any sense as students to become someone within what's given to them.
- Students subjectivity as a social relation in a project of governmentality and rationalization that aims to shape education through concrete organizational and political rationalities.
- Students subjectivity as a social practice based on discursive negotiations within given school practices and discourses.
- Students subjectivity as a negotiation with the broader biography of the subject inside and outside of schools.

From the perspective of this research it is necessary to explore how ICT (as something never completely done, but waiting to be appropriated within certain constraints) intersects the production of subjectivity. ICT in this sense shapes and is shaped by the production of certain kind of student's subjectivity. In the dialectical nature of this process we cannot understand what does it mean 'digital technology' unless we don't understand how students perform themselves in schools in relation/through them. In the same sense to understand how a student is constructed and produced in ICT based practices we need to explore the growing influence of ICT related discourses, languages and scenarios. This process probably need to be explored in its continuities and discontinuities, as a new domain where youth people build the sense of being a students and where the biographical subject negotiates and sustains relevant aspects of his/her life.

2. Three approaches to the study of students subjectivity in Schools:

Coming back to historical and contemporary approaches to the study of the subject in schools, the first one we present is the neo-marxist approach. Althusser in 1971 with the publication of ISA essay placed the study of human subjectivity as central in the Marxist project of radical political transformation. Effectively following the idea that ideological state apparatuses as schools, church, or army, create subjects by producing identities through a process of interpellation. Ideology started to be considered not only as a process of oppression but as the codification of certain subject locations. With these ideas classical economical determinist Marxist analysis from one side and the biologist subject approach from the other, were challenged. In this sense Althusser pointed how relevant it is to develop a theory of the subject to understand how Ideology works in schools. The neo-Marxist approach to study education had in EEUU the expression of the 'Reconceptualization Movement', while in U.K had the configuration of 'the New Sociology of Education' identified with Michael Young. All of them had been identified with the label of 'Critical Pedagogy' and the 'Reproduction theories' of Education. The process of Ideological interpellations is defined differently depending on the class status of students. It is well know the exploration of Althusser thesis in education carried by Baudelot and Establet (1975) in this book it is argued that subject production is based in the curriculum content and the ideology of contents.

A second approach is based in the work of Stuart Hall (1989) in UK. The author appropriated productively Gramsci's notions of Hegemony, Subalternity and Resistance, and concentrated in cultural processes understood as projects of active and radical resistance to dominant ideologies. From this perspective cultural processes became important to understand the way subjects produce themselves in resistant locations.

According to this perspective schools were conceptualized as institutions where youth people have to deal with hegemonic cultures that subordinate them and tend to reproduce their social locations, as middle class, working class, and so on... These reproductive or contested processes are defined in terms of cultural significance and popular culture standards (Willis, in Richards, C., 1998). Popular culture of youth people is somehow the site of active production of subjectivity, where signs and language are provided and identifications are made, and where 'experience' is produced trough and active participation of those involved in making culture (Savage, 2008). The study of subjectivity became articulated with the central concept of experience understood mainly in relation to the cultural domain.

Our third example is based in the Foucauldian approach in France. The author in a sense developed the notion of the 'discursive subject' in a post-althusserian turn that has been defined as post-structuralist. This turn supposed at least three shifts in relation to the neo-Marxist approach: from Ideology to power/Knowledge relations, from the universality of structures to their plurality and historical specificity, from the single subject theory to the subjectification/subjectation processes. 'This position conceives of the social formation as a complex, over determined and contradictory nexus of discursive practices, in which the human subject is constituted and lives in a relation of absolute interiority. No region or level of the social formation is contemplated which stands outside the discursive practices in which the material activities of concrete subjects consist... The human subject is not seen as occupying a given place within a social structure, but as constituted in the intersections of a determinate set of discursive practices which take their particularity from the totality of practices in which they are articulated.' (Aldam et al. 1976, p. 46). The author articulated the notion of 'regimes of truth' to explain how all knowledge is fictional and productive of subjects, and how these truths are productive positions for subjects to be formed.

From the perspective of the neo-marxist approach this research considers the notion of 'interpellation' to understand how schools promote mechanisms and strategies to locate subjects in desired positions, attitudes and imaginaries. This notion allows us to explore how schools rather than knowledge or skill provider are spaces of subjectification, spaces where youth people are asked to perform and to act in certain ways. From the perspective of the Culturalist approach, it is interesting to consider how in schools it is offered certain cultural narratives and stories that filters what is valuable, these spaces are symbolic locations where students understand the world and themselves. In this sense students subjectivity is a negotiation across diverse cultural domains that are authorized and legitimated as 'dominant' and 'natural' symbolical locations to acquire and to learn.

Finally the post-structural perspectives provides me with different interesting insights: the discursive construction of the subject position not as a monolithic space but as a multiple and dynamic contexts. The multiplicity is based in different networks of power and influence that make students engage and identify themselves in different ways within what's given to them. Post-structuralism therefore provides a dynamism that the neo-Marxist and the culturalist approach didn't show. All these discussions will be taken in detail in the following part.

3. Schools, ICT and subjectivity:

'We wonder how the youths' dreams about who they might become can be supported. What part do we play in this—we, as members of the larger educational community, as teachers, nurses, parents, friends, administrators, social workers and others? Do we live on the margins of who they are or do we enter the personal and intimate relational spaces, spaces that call forth engagement and relational responsibilities? As a society, how do we honour, support and encourage diverse identities?' (Clandinin, 2010:18)

After having presented the culturalist, neo-Marxist and post-structural theoretical approaches to the study of the contemporary subject, I will define my own understandings, starting with one concern related with Badiou's arguments (1988) about the subject: he accepts that the subject of the contemporary world cannot be theorized as the self-identical substance nor as a derivate complex constellation of textual, material, institutional, historical factors. In a sense my approach to the study of youth subjects in schools is delimited between these two extremes. As argued my partial approach is based in four intertwined locations that can only be considered as analytical tools to read the complex, ambivalent and always on-going reality that students live: a) A symbolical process of meaning constructed within stories and languages in relation to others and the world we inhabit. b) Something necessarily framed within institutional projects of rationalisation, control and management. c) A dynamic discursive positions framed by social practices, cultural texts and artefacts, where subjects negotiate their possibilities. d) The result and consequence of our experiences in our biographical trajectories.

3.1. Subjectivity, meaning and the narration of the self:

Schools can be considered not merely like spaces to receive knowledge, skills, ICT training or any other fashionable competences but spaces where youth people are sustaining lives in the making, lives in motion (Clandinin, 2010). Schools in this sense are spaces where subjects are trying to become somebody between the narrowly defined identities that schools so often expect (Smyth & Hattam, 2001). In this sense schools are only part of youths much larger life compositions. Youth people live their lives within complex and contradictory institutional, social, cultural, linguistic and familial narratives shaped by the dynamics of post-industrial capitalism

that have led to structural economic change, with concomitant rapid and dramatic shifts in work and consumer cultures (Lash & Urry, 1989).

Digital technologies conforms youth social environment contributing to increase their already saturated and contradictory worlds. They are caught sometimes in contradictions and fragmented worlds. In this sense Gergen (1991) argues that contemporary life floods us with so many narratives of what we can be that the self is saturated, unable to center itself on any source of meaning and development. Also Taylor (1989) consider that the modern condition is the pervasive sense of loss of horizon and a continuous quest of the modern person for reassembling one, as traditional frameworks with universal value claims gradually give way to multiple, diverse frameworks in which the modern person is immersed, and out of which the modern person finds resources to position her/himself in relation to the good and to others.

Within contemporary world, the self is the result of one's active construction, by smoothing over one's fragmented experiences and contradictory practices, beliefs, and desires to construct a sense of personal continuity and unity (Sennet, 1998). The process of self-construction cannot be considered self-evident nor something done exclusively by individuals but something mediated by given languages, meaningful stories and social available discourses that help humans to make sense of their lives and their position in relation to others and the world (Angel M. Y. Lin 2008:211). As 'C. Wright Mills (1963) and Stuart Hall (1989) remind us humans live in a second-hand world of meanings. They (we) have no direct access to reality. Reality as it is known is mediated by symbolic representation, by narrative texts, and by cinematic and televisual structures that stand between the person and the so-called real world.' (Denzin, 1997: xvi)

Altogether youth Identity so often has been considered in educational discourses as a fixed and universal entity, thus providing the 'categories' and distinctions through which teachers administered and homogenized students (Popkewitz and Brennan 1997). In contrast we consider identity as an on-going, socio-cultural and relational process where we need 'to appreciate different cultural and historical settings through which identities are shaped and the different kinds of compromises that people might feel appropriate' (Sleider 2010: 20). Here our different 'life stories' constitute the provisional sense of ourselves, the way we explain others what we are, the way we try to order what we are and who we are: 'Life stories (support us to) provide meaning and agency, the possibility to control our life. Life stories allow us to manage our time and to articulate coherently previous experiences and future expectations' (Sennet, 2006:10).

Identities in this sense are stories people inhabit and actively produce to provide the

horizon and framework to locate themselves in the moral space and to obtain meaning and purpose. The self can be considered as well from its narratives tones and imaginaries, and while the dramatis personae, plots, and themes of our stories crystalize or change, our selves develop and transform in the process. But the stories we inhabit are not so much personal but relational stories, they are narratives that mirror the kinds of accounts we engage as we go about the business of living (Gubrium and Holstein, 2008).

The self is formed in communicative relation to others in the course of social interaction. Although there are personal and idiosyncratic aspects in our stories they tell us how inner life's relates to distinctive social worlds and social relations. We will have to acknowledge that the subject finds himself or herself in a history of which he or she is not the author and that the subject finds herself in a language that he or she has not himself or herself invented, in an inter-subjectivity that precedes his or her subjectivity (Biesta, 1998).

Youth Identities are constructed in diverse 'narrative environments' like schools: 'each narrative environment affirms certain established stories and ways of narrating experience; they construct, reproduce, and privilege particular accounts of institutional purposes' Gubrium and Holstein (2008: 253) School as 'narrative environments' promote certain identities while producing, circulating and distributing different youth people stories and images. It become important to consider questions like: who produces particular kinds of stories? where they are likely to be encountered? under what circumstances particular narratives are more or less accountable? or what interest publicize them and how they gain popularity?

Coming back through these theoretical lenses to the relation between youth people and digital technologies in schools, we can stress three issues: first that schools produce and legitimate certain narratives about ICT that finally affect what students do with technologies. Second that youth people understand ICT practices in relation to the broader signification they construct about their whole schooling process. Therefore the way ICT contribute to shape youth identity has to be examined in relation to youth people understanding of themselves in schools and in relation to their biographical stories. And third that ICT can be considered as environments where there are available resources (languages, images, multimedia, music, texts...) that potentially can contribute to the process of self-construction and meaning making articulating stories and narratives of youth people:

- *Legitimizing stories of ICT in schools:* The presence of ICT in schools is mediated by the stories and 'school logics' that legitimate their educational uses. Digital technologies are signified through different institutional stories that tends to naturalize and to fix what is possible to imagine

and to do in relation with them: ‘what is said about digital technologies and how these messages and stories are received, interpreted and acted upon is therefore of importance in explaining the educational failures (or success) of digital technologies’ (Selwyn,2011: 56) These stories are shaped by broader narratives of schools. If ICT are conceived through stories of ‘school efficiency’ we need to consider how they are shaped by other stories about ‘efficiency and efficacy’ available in schools. If ICT are conceived through stories of innovation ‘we should also remember that educational technologies may share some similarities with other educational innovations and may face many of the same institutional challenges as they are incorporated into our educational systems’ (Goodson et al, 2002: 4). For example ‘the use of digital technologies in schools can be seen as part of wider uses of power and control that inform and underline what goes on in school settings –i.e. the distribution of power to organize behaviours, the interests of those who possess that power, and the compliance or consent of those subject to the exercise of that power.’ (Friedkin, 1985, p.208)

How schools conceptualize digital technologies conditions what can be later done by students. These stories had embedded representation of what students are expected to do and therefore to be. Youth people stories about ICT and the hegemonic institutional stories, are two competing short of stories that define the field of possibilities of digital technologies. But ‘what might be possible if we engaged with their stories as a way to open up or disrupt current stories of schools to allow for the reimagining of schools? (Clandinin, 2010). This possibility can be explored from the perspective of youth people, while considering that there is no a singular or coherent institutional narrative of ICT, but fragments of stories articulated (sometimes in contradiction) within the micropolitics of schools. Different levels of understandings, shared arguments, and values are appropriated, enacted or contested in diverse ways by teachers and students over time.

- *Digital technology and schooling stories of youth people:* Youth people are not empty vessels waiting to be filled in schools. They are already living (in) diverse story lines giving sense to who they are or who they would like to be. They bring to schools knowledge, previous social relations, biographical stories and social locations that schools need to work with. This is especially relevant when we consider how previous youth ICT knowledge and experiences affect what can be done with existing ICTs in school: ‘It could be argued that developing a clear understanding of out of school uses of ICTs is potentially fundamental to the effective development of schools ICT in the near future.’ (Selwyn et al, 2009:920).

School can play an active role in promoting youth people construction of meaning and sense in the contemporary technological world. They need to connect with youth people significant realities out of schools given that the most vital elements of youth identities are effectively made elsewhere the space of the school curriculum (Richards, 1998). This is especially relevant as ICT more and more become part of youth people social environments and media ecologies articulating stories, providing languages and places to meet with other people. But school so often doesn't consider youth people meanings or voice 'nor the ability to acknowledge and work effectively with the living experience of their students' (Savage, 2008:65) as their programs and activities are based in prescriptions and regulations students need to accomplish. Despite this fact and even if school doesn't promote and explicit work over student's symbolic world, this symbolical world is still present. Youth people in diverse ways need to locate themselves in relation to schools prescriptions, and this is an active choice mediated by their meanings and possibilities. They negotiate what they do and what they are in schools within the available cultural, identity, and ethical frameworks. These negotiations even if schools are regulated and controlled environments can take the forms of diverse strategies, and tactics where 'the ordinary individual is often able only to resort to makeshift tactical behaviours in order to re-appropriate objects, processes, and procedures in order to make them their own.' (Selwyn, 2011:112)

3.2. Subjectivity, school organization and governmentality:

Whatever youth people are trying to compose in their life is articulated in one or another way with concrete organizational dispositions that frame 'mass schooling' in the contemporary society. Youth's identities in this sense need to deal with school organizations understood as sites of youth normalization and domination.

Schools today are subject to large scale administrative organization or bureaucracy with centralised and unambiguous patterns of authority with hierarchical levels, elaborate divisions of labour and extensive specialization of services, as well as elaborate systems of rules and actions. As such, issues of power, authority and control are central to understand how schools work (Selwyn, 2011:89). School can be considered as an institution of surveillance and control in which bodies of students are disciplined through regimentation in time and space. This management is achieved through a process of normalization that creates a form of homogeneity through common activities, compulsory subjects, categorizations and differentiations according with standards and measures. The priority of schools is to become a regulatory technology

(Goodson et al. 2002) through practices of testing, examining, streaming and the use of desirable identities such as being a good worker or an able student. Students so often need to fit in these parameters, by keeping registers, filing reports, compulsory wearing of standardized uniforms, observance of rules, use of timetables, examinations and punishments. This conceptualization of schools as sites of normalization and domination provides a powerful framework for understanding schools' assimilations of and relationships with digital technology.

As Monahan (2010) describes much of how digital technologies are organized and used in schools from the layout of computer labs to the network monitoring applications that run underneath students' technology use coalesces into the 'built pedagogy' of surveillance and panopticonism which reinforces an ethic of discipline and undistracted labour. School uses of internet is not only party to a complex array of physical and virtual surveillance techniques and devices but provide new ways of monitoring and overview students' activities. All of these examples highlight the increasing climate of distrust that can be said to be pervading contemporary schooling often legitimated by discourses of risk and safety. (Kupchik and Monahan, 2006)

From this point of view we are considering how schools are invested as legitimate social spheres where sovereign power is exercised from adults over youth people (Vadeboncoeur and Pattel Stevens, 2005), where their movements and bodies are restricted and monitored, where schools physically are locked, where proper behaviour defines who you are, and finally where managerial rules had to be accepted. This issue of power within schools, particularly between teachers and students and between administrators and students, has received little attention. From this stance schools are seen as places where teacher and student (counter) scripts intersect in often less than authentic forms of interaction (Smyth & Hattam, 2001). Langhout and Mitchell (2008) described how the power dynamic favours the schools and teachers in a system "where the teacher is (or potentially can be) the police, judge and jury" (p. 60)

The rationalization process of schools can be considered here from two interrelated organizational aspects that frame the relation between digital technology and students: the school grammar and the subject subculture. Both limit schools' curriculums and the way ICT becomes part of students' trajectories in schools:

The grammar school (Tyack y Tobin, 1994; Tyack, 1991) point to the way schools organize themselves and make sense of themselves as organizations. This notion echoes the almost subconscious way that rules and approved ways of being are internalized, adhered to, sometimes transgressed, and often reproduced by those who work within school setting. (Selwyn, 2011:88).

Digital technologies tend to be articulated in the grammar of schooling, rather than undermining and redefining educational settings.

Twining (2005) has shown how the pedagogic rationality surrounding the integration of ICT tends to 'use computers as learning tools to achieve traditional teaching and learning goals across the curriculum.' (Selwyn et al. 2009) or to batch processing functions like the monitoring and control of students, assignment of tasks to students and ensuring that students complete these tasks. 'The organizational culture of schools continues to be predicated around strong and self-perpetuating norms and procedures of entrenched bureaucratic organizations' (Hodas, 1991:217).

Different authors (Selwyn, 2011; Goodson et al, 2002) consider that computers rarely affect either curriculum or normal classroom practices and its use is assimilated to existing pedagogic assumptions. It is important not to forget how organizational cultures despite its 'common sense' patterns, that are assumed as the frames of teaching and learning, are at the same time contested by different interests, appropriated and uses in diverse ways (Hodas, 1991). How teachers and students appropriate and signify certain 'common sense' ways of doing things in schools need to be explored in order to understand that within the same school grammar there are different subjects composing their own and particular life.

The 'departmental' and 'subject' subculture (Selwyn, 2011:95) can be considered as one of the key points of common sense that articulate schools as a project of rationalization and governance. This notion of subject specialization is well-established in secondary schools. Subjects and departments provide a clear disciplinary base for teachers who as individuals identify themselves and are identified as subject specialists. Selwyn (2011) termed as subject paradigm, the views of an academic subject by its participants as understood by their ideas about appropriate content. Therefore the way ICT are introduced in schools tends to be mediated by the articulation of the 'subject paradigm' included teachers professional specialist identity, the selection of learning contents and methods for these subjects.

In this sense Goodson and Mangan (1996) has proved how the classroom uses of computers is mediated by the subject culture. The relation between the subject culture and digital technologies finally provide an important perspective to understand how digital technologies affect youth people schooling process and how they contribute to shape their subjectivity. Certain subject areas accept easier ICT and other still resist its articulation. Subject subculture also can be considered from the perspective of youth people. They develop a strong sense of their student identity in terms of the 'subject subculture', and many of their relevant stories and imaginaries are composed through the subject culture of schools.

3.3. Subjectivity, school discourses and practices:

The first theoretical location that contributed to frame what I understand by youth subjectivity formation was the symbolical and narrative construction of meaning and sense in relation to the others and to the worlds in which youth people live. This is an active process located in institutional environments that legitimate and promote certain stories of the subject, and that limit and perform what does it means to be a subject and how to achieve this status. Schools explicit or implicit pursuit to produce certain kind of subject, like good workers, good citizens or good human beings, framed in terms of the stories that articulate sense and purpose. In these stories ICT tends to hold a bigger and significant role. The personal and collective process of meaning making is saturated by an explosion of information, available stories and contradictory contexts where subject need to learn to integrate a coherent sense of self.

The second theoretical location in considering how subject are produced in schools, attend not only how ‘narrative environments’ legitimate certain stories of the subjects but how institutions privilege the governmentality of students, the stability and durability of rules and norms, and the rationalization and hierarchization of their commitments in terms of instrumental rationalities. Here we located both school grammar as a generative spectrum of ideas, beliefs and common sense, and the ‘subject culture’ where teachers acquire their identities, and where students locate their stories and their possible meaning and imaginaries.

Now in the third theoretical location I depart from the recognition that both stories of sense and organizational regimes articulate certain school practices considered as discursive. School practices need to be recognized as social practices that frame what do student do and how they are allowed to be. In this sense we consider ICT in schools in terms of how they become school ‘social practices’ framed and framing certain discourses about youth people. The way ICT contribute to shape certain kind of subjects is framed by the way they are imagined and performed in terms of ‘scholar practices’. Youth subjects in this respect are shaped within certain discursive practices placed in school that interact with what students already bring to schools.

Youth people arrive to schools with previous background that interacts with the discursive spaces available in schools. The potentialities of education depends on this complex relation between what students already bring to schools and what schools expect them to do and to be. In terms of discursive positionalities this encounter means that ‘students have already acquired a personal baggage of images and metaphors based on their own experience of being positioned within the many and contradictory discursive practices that they have encountered. They have developed their own emotions and patterns of desire as a result of being positioned in different ways and

through taking on certain discursive practices as their own.’ (Davies, 1989:239)

This account of youth people subjectivity construction considers that ‘who one is always an open question with a shifting answer depending upon the positions made available within one's own and others' discursive practices and within those practices, the stories through which we make sense of our own and others' lives. Stories are located within a number of different discourses, and thus vary in terms of the language used, the concepts, issues and judgments made relevant, and the subject positions made available within them (Weedon, 1987).

School like any other institution is shaped and contributes to shape broader social discourses. This discourses are embedded and activated through scholar practices. As I mentioned schools are discursive entity struggled from diverse positions. In this sense we should note that ‘in every society the production of discourse is at once controlled, selected, organised and redistributed by a certain number of procedures whose role is to ward off its powers and dangers, to gain mastery over its chance events, to evade its ponderous, formidable materiality.’ (Foucault, 1984:109).

Therefore youth people subjectivity is not unitary or singular but discursively framed within school practices. Youth people in negotiating everyday life in and out of schools tend to assume various positions in discourse. Together, these available positions and discourses offer possibilities for difference, for multiple and subjective locations that they actively make and remake through their textual constructions, interpretations, and practices (Luke, 1995). Here I lay on a skepticism toward the assumption that people have singular, essential social identities or fixed cultural, social class, or gendered characteristics. I assume that subjectivities are strategically constructed and contested in an active process where subject constitutes himself in an active fashion by those social practices.

Altogether subjects negotiate different patterns that they find in his culture and which are proposed ,suggested and imposed on him by his culture, his society and his social group. (Foucault, 1991, p.11). I am not interested in what youth people are, but in who they become within school practices (Granel, 1991, p.148). This articulation of the pedagogical is therefore not interested in the identity of the subject as being identical with it, is interested in its singularity and how this singularity is limited and produced within available discourses in school articulated through ICT practices.

Here subjects are not occupying a given place within a social structure but positioned themselves differently within each different discourse depending on the power and resources that they have at hand (Skeggs, 2004). The whole range of discursive practices is a constant site of

struggle and power (Weedon, 1987, p.21.) between teachers, students, families and educational policies. Not every students articulate the same discursive possibilities nor they have the possibility to acquire similar symbolic and material resources. It has been argued how different social backgrounds affect what kind of ICT knowledge, resources and aspirations students have. Youth discursive positions in school ICT practices are conditioned by previous social backgrounds, and that's especially relevant when we are talking about digital technologies.

Discourses shaping ICT school practices can be understood as a 'group of statements which structure the way a thing is thought, and the way we act on the basis of that thinking. In other words discourse is a particular knowledge about the world which shapes how the world is understood and how things are done in it.' (Rose, G. 2006:142) or in the same sense 'Discourses typically rely upon identifiable sets of ideas, metaphors, stories, and feelings that are meaningful, repetitious, and take on the banner of truth or goodness.' (Lesko, 2001:15) Bronwyn Davies (1989) ascribes four dimensions to discourse: '1) language, categories, metaphors. 2) the emotional meanings attached to main categories, images and terms. 3) the narratives in which social categories and emotions are linked and 4) the moral frameworks in which narrative operate to communicate good, evil or desirable and undesirable behaviour.'

Nikolas Rose (1998) for example, has persuasively argued that neoliberal policies of market, choice, and privatization are themselves embedded in longer-term changes (he calls them "mutations" in "advanced liberal societies") in the ways of understanding, classifying, and acting on the subjects of government, and in new ways in which individuals are governed by others and by themselves. 'If the civilizing project of liberal democracy was to produce a rational subject capable of accepting the moral and political order, a self-governing citizen, the production of a rational autonomous subject was central to this project. '(Henriques et al. 1998) These systems normalize the ways children and youth people are "seen," talked about, and acted upon. Further, categorizations of the child as an adolescent, a learner, a personality with or without "self-esteem," a sibling, a Hispanic, a psychological/ clinical/medical "problem" of growth are all classifications that transcend the particular institution of schooling by applying more general categories. The conceptions of childhood and youth people "travel" across the institutions of health, schools, social welfare, and others.

From this theoretical location the challenge is how to translate Discourse with capital letters (Gee et al, 1992) into detailed analysis of discourse use in local sites or how large-scale social discourses are manifest in everyday talk and writing in classrooms. This task is based on how to connect broader discourses of youth people with youth people images and metaphors,

emotions, stories, and moral frameworks. This is the case when we aim to locate what students do in schools within the broader discourse of ‘modernity and modern understanding of the human subject as an autonomous, pre-social, trans-historical source of truth, rational and identical’ (Biesta, 1998:5) where youth subject aspire to become educated through images of ‘rationality, universality, whiteness, heterosexuality masculine and middle class manners’. Therefore we need to locate empirically ‘grand metanarratives of modernity (that) elide the specificities of childhood (and youth people) in the present’ (Walkerdine, 2002:2) to understand how particular subjectivities are produced in specific locations. This is especially relevant when we want to understand what kind of futuristic narratives (Selwyn, 2011) articulate ICT discourses in schools , how these narratives imagine certain kind of ‘desirable youth subject’ and how these discourses support and legitimate ICT practices.

We can also consider what students do with digital technologies as being shaped by broader discourses of what does it mean to be a ‘teacher’ and a ‘student’. Teacher education has been re-examined as an arena where dominant sociocultural discourses compete to construct and position teachers and students (Luke, 1995). Learning as a discourse of teaching is an example. It is an invention derived from behavioural psychology of the 1920s to provide a way for the teacher to administer the classroom (Popkewitz and Brennan 1997). The application of discourses of learning helped to redefine the ways in which teachers “see” the child as a participant in classroom activities and judge the worth of the child’s achievements. The “reasoning” is inscribed in technologies about how the teacher supervises classroom practices and the ways in which teachers and children become self-governing actors in the spaces of schooling. The use of the word “learning,” then, does not stand alone; it embodies a range of values, priorities, and dispositions about how one should “see” and “act” in the world.

Students from this perspective are discursive available locations. Real youth people negotiate their own self construction through images of ‘desirable youth people’ and ‘expected identities’ available in diverse social contexts. Therefore to understand how youth people and digital technologies interact we also need to consider the broader social and educational discourses framing the field of visibility, interpretation and true production that constrains and shape certain ‘subject positions’ where ‘real subject’ negotiate their possibilities. We can distinguish between ‘subjectification’ and ‘subjectivity’: subjectification as the condition of being a subject and subjectivity as the lived experience of being a subject. Here it is necessary to examine what subject-positions are created within specific practices and how actual subjects are both created in and live those diverse positions’ (Walkerdine, 2006)

While ICT practices in schools are framed within broader discourses of what does it mean to be an 'educated subject', we need to explore also how ICT provide resources where youth people write and read themselves in diverse ways. Discourses in this sense are articulated through all sorts of visual and verbal images, texts, specialized or not, technologies, and also through the practices that those languages and technologies permit (Rose, G., 2006). The subjectivity construction in schools is made through the production, uses, distribution and readings of diverse media texts and languages. In this sense the diversity of forms through which a discourse can be articulated means that intertextuality is important to understand discourse. Intertextuality refers to the way that the meanings of any discursive image or text depend not only on that one text or image, but also on the meaning carried by others images and texts. Here we need to understand youth people relation with digital technologies in terms of what they produce and how they signify these productions.

The meaning of ICT texts, are discursive and subjective, therefore each subject interprets and makes sense of meanings and artefacts in her context. Instead of a predefined set of stages and meanings there is an indeterminate relationship between the self and the meanings or artefacts surrounding a particular person. Following this consideration the creation of individual differences in cultural meanings is very important to understand subjectivity. In other words, what is of importance here is that cultural meanings are not identical for everyone but are subjectively appropriated and employed in the individual's everyday life within concrete discourses available: 'We all write and speak from a particular place and time, form a history and culture which is specific. What we say is always in context positioned.' (Hall, 1994, 222)

In this sense ICT School practices provide resources (languages, stories, music, multimedia narratives...) that contribute to shape youth people Identity. Media texts can be understood in terms of reading and writing spaces for the constitution and negotiation of youth people identity. Media texts and the stories embedded can be considered as spaces in flux rather than fixed entities (De Certeau, 1998). ICT then can be considered as mediation providing the sources to see, talk, listen and reflect about diverse stories where youth people are told and represented.

3.4. Subjectivity, experience and youth biography:

My last theoretical understanding of youth people subjectivity has to be with the importance of experiences in the constitution of the self. In this sense the integrity of youths cannot be considered as something given but in process of growth and development through the validation of experience and the recognition of self-worth (Seidler, 2010). Schools in one sense or another are spaces where youth people have different experiences while being allowed to become certain kind of subject. These experiences are validated and considered sources of knowledge in diverse ways through scholar curriculums. So often youth people experiences out of schools, are considered mediums to achieve official and more valuable contents. Experience is hardly considered a goal in itself. This has to be with hegemonic 'school rationalities' that privileges rational, mental and abstract ways of knowing the world (Van Manen, 1979).

In contrast it is argued that ICT out of schools had become important environments where subjects produce many senses and experiences of themselves. That's why diverse educational discourses emphasize the importance of allowing students to bring inside schools and work within these other experiences students have outside schools. Clandinin for example wonders how schools 'attend to youths' stories and make the experience of youth, in their life contexts, the starting point not only for education but also for schooling?'. Other researches consider that we need to 'develop forms of classroom technology provision that fit better with the needs, values and experiences of young people. Schools need to be recast as sites of ICT exploration. (Selwyn et al, 2009:930).

It seems important then to consider in which sense students are allowed to explore both what they do with ICT and their subject experiences. In a sense to explore our experiences in our everyday life is to start being aware of how we become certain kind of subjects. But we need to note that experience here is not considered 'an unmediated guide to truth but a practice of making sense, both symbolically and narratively, as struggle over material conditions and over meaning.' (Brah et al.1999, p.142)

Experience can be questioned as a possessive notion where individuals don't have experiences but are constituted through experience (Skeggs, 2004). Individuals both have experiences at the same time as they are constituted through experience. Youth people have to 'dwell on' or 'learn from' their experience if it is to make a difference to the ways they think, feel and behave. (Seidler, 2010):

'It is through the experience of subjective construction that we come to know and be known. This enables the shift to be made from experience as a foundation of knowledge to experience as productive of a knowing subject in which their identities are continually in production rather than being occupied as fixed. It also suggests that not all experience produces knowledge; this depends on the context and the experience.' (Skeggs, 2004, pp. 27-8)

It's been argued that subject negotiates their meanings and possibilities within discursive and available subject positions produced through school practices and diverse cultural and experience texts. Subjectivity from this perspective is the process of understanding the complexities of the experience of being a subject and the way experiences shape what young people is allowed to be in schools. Differentiating the things that happen in the world, with those the things that happen to me in this world, and how they contribute to build the sense of who I am. Subjectivity is based in significant and relevant young people worries, aspirations, hopes or desires, and the way youth people deal with them in and out of schools. If we consider that ICT is becoming progressively a place where our intimate stories, feelings and aspirations are intertwined (Morley, 2007; Silverstone, 1999) we need to acknowledge if schools programs rest on the margins of subjects important affaires or if they affect and talk to these realities.

This theoretical location consider relevant to explore the tension between the identities youth people feel obligated to assume at school and the ways they feel about themselves in different spheres of life included ICT landscapes. This dimension can't be initially illuminated through thinking how people are positioned within particular discourses, but youth experiences cannot be completely reduced to discursive positions as they are the expression of their singular trajectory through diverse given languages, stories, or discourses (Seidler, 2010).

4. Conclusions:

The theoretical position outlined in this chapter differs from both the celebration of techno-utopian discourses and from the dismissal of dystopian discourses surrounding the introduction of ICT in schools. It also rejects a functionalist approach to the technology based on the 'effectiveness school' paradigm. The techno-utopia position represents a romantic idea of schools without conflict or struggle that tends to depoliticize reality and schools. This position also justifies the technological provision of schools 'per se' without concrete projects at hand or alternative models to the existing educational realities. The effectiveness approach similarly considers schools as spaces of technical and expert intervention, based on instrumental rationalities that privilege the mediums over the meaning and the purpose. These perspectives contribute to limit the imagination of school as a democratic institution and deliberative places where communities has to participate and to negotiate what do they want to hold in terms of common projects, educational agendas or even technology investments.

The main interest of this project is not to study per se technology but to focus on it as an strategically location form where to study school realities (Selwyn, 2011). In this sense I defined an approach to study how ICT school innovations contribute to produce certain kind of desirable subject of education in negotiating diverse institutional management and regulatory mechanisms. In doing so I aimed to contrast how students are asked to be within schools 'innovative' settings and how they participate, negotiate, and intersect these images and representations. As argued ICT contribute to spread the rationalisation of schools and its bureaucratization, and to spread adult power over youth people in old and new ways. Altogether youth people develop strategically ways of dealing with these institutional constrains. They are composing lives in the motion that somehow are allowed to exist in schools in diverse and contradictory ways. Youth people are asked to be good students understood in terms of good social behaviour. While being good students they are supposed to enjoy symbolical and material privileges even if these resources doesn't provide meaning or sense in the context of their life. These privileges include the propositions to become someone, so often a professional 'someone' with digital skills.

To become someone in the future means in the present to be a student, a good student. But is this enough? Is this kind of question completely honest in an increasingly complex and precarious world? Middle classes identities had become also a domain of uncertainty (Ball, 2003) while at the same time ICT apparently play an 'important' role in their lives. Qualitatively ICT

also provide diverse kinds of texts and cultural resources that allow student to explore their own sense of the self within the framework of school practices and school rationalities.

School grammar and school subcultures frames student scholar identity, while more and more youth people live within fragmented social, economic, political and generational narratives. It is not so clear how in the context of a hegemonic school efficiency rationality pushed by neo-liberals public policies, and in the contexts of youth people disaffection towards adult institutions, it can be imagined other ways of being human being than those of instrumental professionals or good citizens. This research considers still important to approach 'school realities' from the perspective of how subjects experience it and from the critics on how they are called to be certain kind of subjects.

Capítulo 4

Planteamientos etnográficos para el estudio de las prácticas y discursos TIC
en la escuela.

1. Methodological Locations in Doing Ethnographic Research:

Ethnographic fieldwork has to be located not only in relation to the ethnographic method itself but in relation the broader 'umbrella' of methodologies in social sciences: 'a discussion about methodologies in social sciences, doesn't have to be an account of the diversity of research practices but an exposition of the ideas, intentions and assumptions embedded in them'. (Velasco and Diaz de Rada, 1997:18)

In this sense I can say as exposed in the previous chapter that I aim to study students identity in the context of innovative schools promoting ICT discourses and practices. ICT discourses in schools so often are surrounded and legitimated by techno-utopian, efficient or instrumental views of education (Buckingham, 2007; Goodson et al. 2002). So often these discourses tends to imagine and to legitimate schools as spaces of expert and political design and therefore reinforcing institutional structures. From this perspective schools can be considered as being shaped by technocratic process of planning and standardization.

To approach these so often 'naturalized' rationalities implies to develop a critical research in terms of studying the content and consequences of these discourses in student's life from their perspective. It also implies to enact an alternative methodology or rationality in the research. This contestation means to enact methodologies not based on linear and managerial models of knowledge construction nor in 'instrumental rationalities' (Habermas, 2007). These rationalities tends to focus on the most efficient or cost-effective means to achieve a specific end, but not in itself reflecting on the value of that end. It focus on the 'hows' of an action, rather than its 'whys'. Therefore the main interest of this rationality is to improve technically and to manipulate reality.

This rationality or paradigm is also conceived in terms of 'the positivistic received view of reality' (Guba and Lincoln, 1994) based in a mathematical model where knowledge can be easily converted into precise data. Here questions and hypotheses are stated in propositional form and subjected to empirical test to verify or falsify them. Researcher aims to control research conditions to prevent outcomes from being improperly influenced. This kind of knowledge 'has enormous utility when the aim of science is the prediction and control of natural phenomena' (Guba y Lincoln, 1994:106).

In contrast this research is not interested in control, prevision or management of others life but about understanding their life's from their perspectives and circumstances especially considering how schools as institutional environments where ICT discourses and practices are

introduced purpose both possibilities and limitations for the education of youth people. In privileging the understanding of youth people points of view we are locating the study within what has been traditionally considered as Qualitative or Interpretive approach or humanistic as opposed to supposedly 'scientific' and 'positivistic' positions. (Hamersley and Atkinson, 1997:249). What we are doing from the beginning is to locate the research within any of the four paradigmatic available fields, positivist, post-positivist, critical theory or post-critical, and constructivism-hermeneutical Guba and Lincoln (1994) and Thomas Popkewitz (1981,1984).

A research paradigm can be considered as a 'set of basic beliefs (or metaphysics) that deals with ultimate or first principles. It represents a worldview that defines, for its holder, the nature of the world, the individual's places in it, and the range of possible relationships to that world and its parts (Guba and Lincoln 1994:p.107). They (attempt to) organize social and psychological processes, (attempts to) renders culture and politics interpretable, and (attempts to) provides competing ways for individuals to mediate more complex meanings than would seem available in ordinary discourse.

We need to note that differences in paradigm assumption cannot be dismissed as mere philosophical differences implicitly or explicitly these positions have important consequences for the practical conduct of inquiry, as well as for the interpretation of findings and policy choices (Popkewitz, 1984). In this sense as argued in the theoretical chapter the research is working through an interpretative and discursive approach to the study of youth subjectivity production in schools. Here reality is conceived as being shaped through human relations, meanings and purposes in multiple discursive locations. From this standpoint there is no such a 'natural youth' nor such a 'real school' but diverse ways of interpreting and approaching these realities.

This epistemology implies that as researchers we need to pay attention to the relationships among participants (Pinnegar and Daynes, 2007) that contribute to shape our results and knowledge. We need to understand and to explain how our knowledge instead of being merely neutral or empirically tested is located and contributing to frame certain discourses about reality and schools. It means to position what we are doing across diverse available discourses about schools, youth people, digital technology, social and school change.

It means that the study approach schools as being shaped by ideological and intentional projects in conflict, created and recreated by multiple and sometimes contradictories interpretative and political acts. In the same way our approach as researchers is intentional and value meaning mediated. Instead of the metaphor of 'discovering' youth people perspectives and realities we better consider the image of the handcraft (Mills, C. Wright,2010) that constructs certain representations of reality through theoretical, empirical and discursive assemblages based

on everyday interactions and relations in schools In this sense knowledge needs to be considered as dialogic and contextual (Denzin, 1997).

The methodology of the research is not only a neutral process where we decide what we do and how to do it, but a legitimating process assuring that what we produce gets inserted in certain true domains and discourses. It is the very process of knowledge production understood not merely as a technical question but as an ideological and institutional process. It is also a process articulated and defined through institutional insertions given that 'interpretative practice also is organizationally embedded.

This is a shorthand way of saying that interpretation reflects publicly recognized contexts, that social objects are constituted within discernible organized circumstances' (Holstein and Gubrium 2003). According with Douglas (1986) institutions are organized social conventions involving typical and routine ways of representing reality. Although organized settings provide accountable modes of representation, the settings do not determine interpretative practice. Therefore in studying others realities like youth people we are dealing not only with knowledge but inserting ourselves in the current politics of other's representations. This is 'linked to the reflexivity is a sense of responsibility for the consequences of a particular way of representing the words and practices of other people in this case the responsibility to recognize complexity and difference rather than hide them beneath a veil of homogeneity and generalization.' (Spencer, 2007: 448)

This moves researcher from producing merely insights about reality to consider how he/she enacts certain practices in context producing partial knowledge considered as promoting certain ethical and educational consequences for other subjects. This is not the space to discuss the complex relation between research knowledge and practical realities of students in schools, but it seems to me interesting at least to locate research methodology not as merely technical aspects of procedural questions.

2. Ethnographic Dimensions and Strategies:

The methodological locations I discussed above finally has to do with concrete research design to focus 'where' are we going 'why', and 'how' we would like to obtain data and knowledge. In this level of concretion it is important to differentiate between initial research designs and what we really do in the field and the diverse ways we negotiate our field trajectories.

Ethnography as concrete method is not exclusively about what we say we do at the beginning but especially about what we have done when finished the fieldwork and how we reconstruct it. In this sense an ethnographic approach has a relatively open-ended sense (Maxvell 2004) given that we cannot be fully programmed and that its practice is replete with the unexpected. In delimiting the research design there is an important sense in which ethnographic research is a practical activity requiring an on-going exercise of judgment in context. It is not about following methodological rules, nor can all the problems be anticipated or resolved (Hammersley and Atkinson, 2007). It is a basically a reflexive process that operates throughout every stage of a research project (Maxwell, 2004; Gordon et al. 2005). From this perspective the initial negotiations and agreements to conduct a research should be considered a continuous process that doesn't occur only at the beginning but during the whole research process.

Considering this objection now retrospectively after the negotiation of the project with the head of the school and the informal arrangements with other teachers I decided to start doing weekly observations in two fixed locations of the school. They were the most advanced and innovative subjects in terms of creative and collaborative uses of ICT and students satisfaction. Here I have to remember that these settings were described in the prior ethnography (pp.8 of this chapter) as being the subtype c) or ICT practices supporting new curricular areas while challenging teachers-students relations and teacher methods:

- The first subject I observed in detail was an optional course based in digital journalism contents and practices where there participated about 15 students of 15 years old in their third degree of secondary school. This subject belongs to the broader program PMQF where students had a diversified curriculum with different subjects implemented in English language. The course was based in the production of different chapters of a TV Serie thus involving a initial storyboard design, the performance of students, recording and editing of images, digital treatment and the up-loading of the video in internet.

- The second subject I observed was the same optional course with about the same number of students in fourth degree and with 16 years old. Both subjects had same two teachers. This issue was possible because of the resources provided by the Innovation Project. Normally classrooms only have one teacher. The main topic of the course was about producing visual narrations with different purposes and about producing a video with an advertisement. The methodology is been based in collaborative tasks.

Starting with these two stable locations in the field I defined the ethnography in terms of three main focus or parts intertwined. The first was focused in systematic observations in these innovative practices and non-systematic observations to other subjects with strong uses of ICT. The second has to be with the ethnography in the commons spaces and the third with the construction of students schooling stories. In order to insert these three dimensions in the complexity and concrete developments of fieldwork as they were occurring in real time I will develop in the corresponding re-construction chapters its narrative insertions. This is to say that these three ethnographic dimensions of the research arouse from the same fieldwork not as a previous design but as a way of pushing concrete events happening in the research development. I realize that these three moments cannot be easily separated even if their methods and techniques are different. All of them are intertwined and inform each other. They didn't occur consecutively but interrelated in time and space.

2.1. Ethnography of ICT Innovative practices:

This first dimension aimed to explore how certain ICT creative, student centered and Innovative practices embed and articulate certain discourse of Innovation. Therefore I was considering how ICT discourses contribute to define what Innovations are about. The emphasis in researching the Innovative discourses from the perspective of what happens in the classroom had a particular interest to locate in space and time how concrete student's Identity are produced and practiced. The aim was to obtain through the ethnographic approach different meanings of what does it mean 'ICT Innovations in schools' understood in terms of how they support certain kind of students identity.

The main objective of this stage was to identify how school defines innovations and how these images embed certain representations of what does it mean to be student. These representations are important whenever they are contextually situated. I've been especially interested in considering how this 'promotion of being certain kind of student' can be considered

as a subjectification practice where youth people are allowed to imagine and to practice themselves in certain ways. Here school practices are considered from the perspective on how they impact upon individuals identities (including learning identities) (Biesta, Hodkinson and Goodson, 2005). This part was based on the systematic observation of the two courses I mentioned above during one school year. In doing so the corpus of data that I obtained was:

- Daily Diary notes of my observations in the classroom.
- The blog that teachers were using during the course.
- Student visual productions and other projects available through their blogs.
- CD with Video productions made by students.
- Semi-structured Interview with the teachers about their discourses on ICT and their students.
- Non-structured Interviews with students discussing their own ICT productions.
- Informal conversations with students and teachers participating in the subjects observed.

At the same time I conducted non systematic observations of different scenarios where students were using ICT in a significant way. The first scenario I visited was a math course belonging to the PMQC Innovative project where students had also two teachers and where the work was based in collaborative methods. The second scenario I visited was an optional subject based in the production of the school magazine where I could obtain different news and articles produced by students. The third scenario was the presentation of one of the students final synthesis projects based in promotional video students produced about their school. This three scenarios provided to me with a broader pull of students ICT productions and contributed to make complex the notions of ICT discourses and Innovation. The fourth scenario I visited was the school open day for new families. Here the school organizes a tour to show and explain to the new families how the school project is. This was a privileged scenario to understand many issues about school Identity in relation with ICT and the way they understand what does it mean to be a student. I could appreciate also how families understand the school in terms of being an Innovative and exigent institution.

2.2. Organizational and normative dimensions of the school: Ethnography of common spaces:

The third part or dimension of the research has to be with the observation of everyday life of school, common spaces and leisure time spaces. Here the main objective is been to locate student´s identity in the context of a normative and organizational patterns considering that they are only defined through classrooms locations but in relation with the space of the school.

It became important to connect Innovative discourses with control and management discourses of institutions and how the interplay and affect each other. In a sense Innovations cannot be defined without referring to the physical dimensions of schools, their normative regimes and the ways they contribute to define school as a space were subject not only learn but ´exist´ in certain ways. This part was based on daily observations of the common areas of the school, included the entrance, corridors and terrace. The corpus of data I had in relation with this second dimension was:

- Daily Diary notes of my observations in the common spaces included photography based in the ways students inhabit these spaces.
- Observation of the Web page of the centre and Moodle Digital environment from the perspective of how students participated.
- School Normative about common spaces and students.
- Government normative of the secondary schools in Catalonia.
- Structured Interview with the head of the school.

3. Ethnography, production of cultural text in context and ethical concerns:

It's implicit in the previous discussions that using an ethnographic approach doesn't provide with a set of 'safe' methodological and epistemological tools able to be used in any situation. Moreover it implies a strong sense of reflexivity and a constant adjustment in relation to the institutional realities in which the ethnographer intersects. Even if we have defined three dimensions or stages in the ethnography they have to be understood in the complexities and concrete space/time locations in the field. They represent an abstraction in order to locate the guide lines of this research.

Even if they seem to be the 'formula' or 'way' to explore ICT discourses in schools and their relation with the production of youth subjectivities, that is a formula or way to study research questions, this represent an 'illusion' in the sense that Clifford defines it (Clifford, 1986). They represent an illusion because there is not such a fixed or real way to research subjectivity if we follow the perspective defined in the previous theoretical chapter. Behind these three main lines of study based in concrete ICT practices, the uses of common spaces in the school and the stories youth people produce about their schooling process, it exists a handcraft and reflexive process. It could be better considered as a collage of fragments that finally I decided to order in this three main blocks.

They represent an illusion because what I found out there through concrete procedures like interviews, document and narrative analysis is not about only the form but about the content. And the content has its particular dimensions while at the same time they are not fixed entities but texts produced in the field. In this sense Denzin (1997) showed how the main task in the field is about writing different kind of texts.

These texts rather than fixed inputs of information are spaces were diverse voices and gazes intersect, therefore one can consider that the main task of the ethnographer in itself is not substantial but relational.

This process inevitably is enacted as a hermeneutical act in context. The methodological process is enacted upon the process of reading and writing reality. Reality is somehow a 'text' with many and ambiguous meanings that we are trying to read. Here there is a difference between what is expressed in the text and what the text might mean, and furthermore there is no unique solution to the task of determining the meaning for this reality we are studying (Bruner, 1986). In this sense 'ethnography is that form of inquiry and writing that produces descriptions and accounts about the ways of life of the writer and those written about (Denzin, 1997:xi). These two

positions are present inevitably in what we do in the field. The methodological description offered doesn't attempt to hide this issue but to understand how 'productive' it is. It is necessary to understand how one's subjectivity represents others' subjectivities in a double game of relations.

These uncertainties had been moved through the postmodernist critique that emphasizes the importance of understanding the ethnographers' situations: his or her gender, class, ethnicity or biographical locations as part of interpreting the ethnographer's product. My biography is especially relevant to understand the way I enter the field and perceive certain realities. It's been assumed that educational ethnography represents a particular location given that all of us have been socialized in kind of similar locations. Therefore it becomes important to de-construct and to make strange familiar things in the same sense that we need to make familiar strange things (Velasco and Diaz de Rada, 1997:24)

What I am pointing to rests in the idea that that research is never reducible to a form of knowledge that can be packaged in the monologic voice of the ethnographer (Clifford and Marcus, 1986; Denzin, 1997). As a result, discussions of ethnographers' own interactions, relationships and emotional states while in the field have been moved from their traditional discreet place in acknowledgments or forewords to the centres of ethnographers themselves (Angrosino et al. 2008).

This position represents a rejection of the idea that social research is, or can be, carried out in some autonomous realm that is insulated from the wider society and from the biography of the researchers, in such a way that its findings can be unaffected by social processes and personal characteristics (Hammersley, 1992). Ethnography then is defined as a proliferation of interpretive epistemologies grounded in the lived experiences of people and its institutional contexts. It challenges the notion that of a single standpoint from which a final overriding version of the world can be written which presumed a universal subject of knowledge, or a view out of society. Here ethnographic writing is determined in at least six ways: (1) contextually (it draws from and creates meaningful social milieu); (2) rhetorically (it uses and is used by expressive conventions); (3) institutionally (one writes within, and against, specific traditions, disciplines, audiences); (4) generically (an ethnography is usually distinguishable from a novel or travel account); (5) Politically (the authority to represent cultural realities is unequally shared and at times contested); (6) Historically (all the above conventions and constraints are changing). These determinations govern the inscription of coherent ethnographic fictions. (Clifford, 1986:pp.6)

All these levels put in question the idea that following a concrete pattern defined in terms of methods and techniques will automatically produce what we say it produces. Things become much more complex after the crisis of representations defined as the current moment in the

anthropology (Denzin, 1997). In this crisis ethnography is not merely based in participant observation and/or permanent recordings of everyday life in naturally occurring settings (Delamont and Atkinson , 1995; Spindler, 1982) where a range of data is collected mostly qualitative but also quantitative.

Ethnography needs to be considered then as a socio-cultural discourse (Popkewitz, 1981) that is socio-historical in character. Their claims can perfectly function as part of the process of surveillance and control, which is a central feature of modern society. Their products should reflect this social character, rather than representing some world that is independent of them (Hammersley and Atkinson 2007: pp.13).

This issue leads us to the ethical question about the politics of others representation, the way they enter and participate in our representations, and how they are affected or disaffected by them. In which sense our discourses and findings contribute to affect what youth people are trying to be in their life? In which ways they are allowed to exist in our texts?

These ethical questions about others representations have something to do with the way we positioning ourselves during the field experience and how we position ourselves in the written ethnography. Therefore we need to consider the way we construct textually others representations and institutional stories not as a luxury issue but as a critique to ethnographers authority in the text.

4. Conclusions:

I started the chapter defining a situational and partial epistemology based in the multiplicity of reality. This partiality was developed in detail through the theoretical framework but can also be approached from the locations that researcher occupy in the school.

It is been discussed the research design, but instead of focusing this issue as a technical or procedural question I choose to consider the broader methodological locations of the ethnography. In doing so I started to face the main question how and why we get to know what we know in the field? (Guba and Lincoln, 1994). In responding this question it seems to me interesting to resist and to challenge instrumental rationalities and effectiveness paradigms of research looking to define educational solutions or to improve schools without a in depth reflection on the goals and means of education.

Ethnographies as explained can be approached as an interpretative task in relation with institutional processes and others life. Therefore I identified the methodological context of this study as being hermeneutical and critical in the sense that aims to understand others life while consider how our representations enact discourses and true regimes defining and delimiting others possibilities. From this perspective research is about knowing reality, from certain discursive locations. It is also a dialogical process that allow us to read others life. This act of reading is based in the relations we perform while at the same it is a textual endeavour.

After discussing these topics I delimited three domains for the ethnography with its correspondent methods and techniques: the first located in diverse ICT practices, the second was based in the normative and organizational dimensions of the school and its relation with the common spaces out of the classroom, and the third was about youth people schooling stories emphasizing their meaning constructions of ICT practices and their schooling process in a school integrating ICT.

Finally I discussed how doing ethnography has an ethical concern about how we represent others life and how we allow them to exist in our textual productions. From this perspective words like participant observation, first hand information, emic point of view, or fieldwork are constructed textually and discursively and cannot be reduced to a naïve realism considering that what we do in the field is about collecting an external truth that we see. In this sense the chapter finish considering that ethnography is about the reflexivity and turning the ethnographers gaze upon researcher and asking questions about ourselves as positioned and positioning in multiple discourses (Gordon et al. 2005).

In questioning what kind of gaze we develop in studying others life we can challenge certain gazes that aim to make others completely visible, knowable or controllable: 'That gaze which each of us has interiorized. That gaze that has been institutionalized in contemporary , postmodern everyday life, the gaze which I may pay you to perform for me, that gaze of power, the gaze which unveils the private and makes it public. It is the ethnographers and the fieldworker's gaze, the gaze which seeks to expose the social and reveal the hidden truths that lie therein (Denzin, 1994:2).

In this sense one alternative is to consider how our gaze and ethnographic practices should be treating the social world as in 'flux', teeming with complexity, contradiction and human agency (Popkewitz ,1984). This research 'world' should not be an orderly place nor the humans in it should be completely in order. Far from being fixed, the ethnographic human research subject resembles the poststructuralist subject, imagined as constantly in process. Davies (1997) claims the human subject only exists 'as process'. While Haraway claims that human subjectivity is 'partial in all its guises . . . always constructed and stitched together imperfectly' (1991). If this is so for research subjects in ethnographic research, then the researcher as human subject is similarly in flux, dealing constantly with shifting realities and contradictions.

Capítulo 5

Una escuela que promueve la innovación y la integración de las TIC.

1. Research Setting: An Innovative Secondary School Promoting ICT:

The school where I conducted the ethnography is an urban Secondary School with ICT related policy measures and objectives promoting the integration of ICT in the curriculum. According with De Pablos, J., Colás, P. y Teresa González (2010) the introduction of ICT in schools presents three differentiated stages: the Introduction of infrastructures, the Application based in instrumental uses of ICT and the Integration in the pedagogy of school. Within this framework the school where I conducted the field work belongs to a leading and reduced group of schools that has achieve both the first and the second stage and finds themselves struggling to fix the third stage. This means that the integration of ICT is based in the implication of a reduced number of teachers and the supportive role of the head team in facilitating these transformations.

The politics of the School is framed by the 'School Autonomy Plan' 2 (*Proyecto de autonomía de centros, PAC*) through the broader Government Educational 'Project to Improve the Quality in Public Schools' (*Proyecto para la mejora de la calidad de los centros educativos públicos, PMQCE*). This policy promotes explicitly as a main objective the integration of ICT in the curriculum based on the improvement of the digital competency, the provision of individual and collaborative skills to search, obtain, process and communicate information to obtain knowledge. According with the new Educational Law in Catalonia, the legality of ICT promotion in schools had to be understood in terms of two interrelated phenomena: the autonomy of schools in deciding part of their curriculum and a strong sense of public accountability and assessment.

Thus all the issues explored in this research can be considered as an expression of how a Innovative school appropriates Government Policies promoting the Integration of ICT in the curriculum. As said I gained important information of the school in the previous research I developed in the schools with the broader research group. In this sense the fieldwork I developed within the previous R+D project can be considered as a 'prior ethnography' (Rizzo 1992; Corsaro 1980). I became a participant observer in the same context-school for a length period of time before my research was undertaken. Also the topic of my study is been surrounded by similar themes like technology, education and innovation discourses.

This issue facilitated the negotiation of the research project in the initial stage of the fieldwork as diverse teachers and the head of the school already knew me. The prior ethnography also provided me with a pull of information and knowledge about the school that contributed to define what I wanted to study. My research interest can be summarized through the main question

I've been exploring: *'How the promotion of ICT practices/discourses in Secondary school contribute to shape youth subjectivity and to redefine/challenge the purpose of youths compulsory education?'*

The ethnographic design of this study started from the findings obtained in the R+D research and the later re-construction I did of it. These findings are explained in the final report we wrote after finishing the research process (Sancho and Alonso, handle.net/2445/17122). They are the background from which I started to identify the 'object of study' in relation with schools promoting the integration of ICT in their curriculum. The four aspects that contributed to focus my research in this school were:

- Intense presence of digital technologies in the school, mainly computers with internet connection.
- A school with diverse Innovative and autonomy projects supporting the use of digital technologies with different levels of integration and use.
- Significant ICT practices in the School mainly articulated without disturbing significantly the school grammar but at the same time considered by teachers and students as innovative.
- Youth people with strong use of digital technologies inside and outside the school with a clear sense of living in a increasing digital world. All of these aspects were stressing how this secondary school could be a proper field for my study and its research questions.

1.1. Intensive presence of digital technologies:

The first relevant aspect I found in the school was the amount of digital technologies present in everyday life. Actually the school has about 200 computers with Windows software and WI-FI connection: 150 computers with internet connection, two computers rooms with 15 computers each one, a multimedia library with 10 computers and a reception room for students with 7 computers. Each of the classrooms at this time had one computer with internet and a projector. From this perspective the school where I conducted the ethnography could initially be considered as promoting the 'presence' of digital technology in youth people education even if their uses and educational frameworks varied depending on the teachers, the subjects of teaching or the departments involved.

Historically the presence and use of digital technology in the school is been divided in four progressive stages: In the first moment computers were in specific rooms where students had

to go to use them in very concrete moments. The second moment started in 2008 when students had one computer with internet and one projector in every classroom. Computers so often were used to reinforce traditional methods of teaching. In the third moment students were required to have a computer in their home and families were asked to participate in their ICT education while starting to integrate ICT in the whole curriculum.

The fourth a final stage came in 2010 when the Catalan Government started to develop the 'eduCAT 1x1' project. The main objective of this project is been to provide one laptop to each student and to promote the use of digital text books and digital blackboards. It is important to note that this study was conducted in a moment of transition from the third moment to the fourth. This means that my fieldwork applies to understand mainly the third stage given that only first degree students at this time had digital text book and personal laptop.

1.2. An innovative school promoting ICT Literacy and Curricular Integration of ICT:

The second interesting finding that contributed to design my research was to discover how the school was promoting diverse Innovative projects where ICT had an important role. In this sense the school is part of the 635 schools that had implemented an 'School Autonomy Plan' (*Proyecto de autonomía de centros, PAC*) through the broader Government Educational 'Project to Improve the Quality in Public Schools' (*Proyecto para la mejora de la calidad de los centros educativos públicos, PMQCE*).

The main objective of this is program is to promote innovation, excellence and quality (Mas i Morillas 2010) in a context of organizational, educational and managerial autonomy. It is based in a strong sense of accountability and public assessment. Schools regularly have to inform the administration how student's results improve and how the objectives of the Plan are achieved. These indicators and informs allow schools to renovate the founding or to ask for a new project. Therefore schools voluntary decide to elaborate and promote a strategic plan of autonomy that has to be supervised and assessed periodically by the Educational Government.

The School Autonomy Plan of this school promotes explicitly as a main objective the integration of ICT in the curriculum based on the improvement of the digital competency, the provision of individual and collaborative skills to search, obtain, process and communicate information to obtain knowledge. At the same time the plan aims to integrate and consolidate the use of ICT in diverse subjects, school levels, and learning experiences. Thus school policies surrounding the use of digital technology are framed by this Innovative Governmental Project. It

affects the amount and use of economic resources related with maintenance and provision of ICT, flexibility in the organization of the curriculum and the number of teachers in certain classrooms.

This Innovative framework not only affects the presence of ICT but other relevant aspects that school decided to improve like the professional and vocational guidance or the improvement in the area of language. Here it is very interesting and Idiosyncratic to consider how in the school coexist both the PAC as main Innovative Framework and other small projects³ that depends on the particular decisions of isolated or small groups of teachers.

We acknowledge also how the school developed a strong image of itself as being Innovative. In a context where administration promote certain kind of Innovation to be innovative means to have resources to become a specialized school in searching official projects, in designing them and applying on time. This means that the school spends time and that the head and different teachers are systematically providing this bureaucratic expertise. These dynamics affect the way Innovation is understood and promoted. Finally it is relevant to consider that the Administration even if there were differences and constant struggles with the school, define and 'show' it as a pioneer school in the use of ICT.

The map of the multiple Innovative projects provides a complex image that prevents us from consider the school as 'homogeneous' space of Innovation. In fact I started to consider the school politics as being shaped by a shifting game of struggles and alliances between the head and his team and diverse groups of teachers in relation with governmental resources. Teachers so often were promoting diverse styles and philosophies of ICT uses in the middle of the same Innovative Legal frameworks.

In this sense in order to understand schooling Innovations in depth I could not consider students as a 'homogeneous' group given that first their relation with ICT is mediated by the level they occupy or by the chance they had to engage in the PAC were not everyone can access. For example in the first degree students received more technical skills about computers than in the 3rd or fourth year were they developed sometimes more creative activities. In the same sense almost half of the students could choose to engage in the diversified curricula provided by the PAC resources. The diverse trajectories students developed across curricula and Innovative projects produced particular dynamics of the school that affect how they engage in ICT practices and how we can study what does it means to be a student and a subject in a school.

1.3. School Digital technologies scenarios:

The third interesting finding that contributed to design my research was the map of ICT school practices we obtained with the previous RD research. We defined different scenarios through the use of vignettes of everyday life where ICT were significantly used by students:

- ICT practices supporting *traditional curricular areas while modifying* teaching methods and teachers-students relations like Maths Subject taught in English with two teachers a book guide prepared by them and individual and collaborative workgroups.
- ICT practices supporting *traditional curricular areas maintaining* traditional teaching methods. This kind of use is hegemonic in most of the curricular subjects like English or Literature. Here teachers explain, students listen and technologies are a medium to provide information or de-contextualized knowledge.
- ICT practices supporting new curricular areas, and collaborative teacher method's while challenging hierarchical relations between teachers and students relations. This option was not so common. It included optional subjects based on Journalism practices or Final Research Projects where students explore and use technologies in creative ways producing and interpreting media texts.
- ICT practices where students are required to acquire technical skills. It included subjects like informatics where traditional methods and hierarchical relation between students and teacher were common. From the perspective of Twining (2002) these practices can be located in the 'IT' category. This means that computers are used mainly to develop the skills of informational technologies use itself.

This map was already done when I started to conduct my field work then I could decide in detail the subjects I wanted to study from the perspective of my research, and what kind of specific issues could be interesting in approaching the relation between youth people and ICT in schools. As I explained in the theoretical chapter I decided to approach this relation from the perspective of how ICT discourses are articulated with broader Innovative discourses. I was preparing a research design able to study how certain digital technologies discourses were defining concrete ICT practices in schools. These practices from the perspective of ICT discourses so often were

classified as being 'student centred', 'teacher centred', 'collaborative', 'critical or transformative', 'creative', 'performative' or 'traditional' (Kleiman, 2000; Crook, 1996).

As I have noted in the previous chapter most of these languages and classifications tend to represent schools as neutral spaces without conflicts or struggles (Goodson et al. 2002). They contribute to imagine education as being an ontological unity ready for political and technical design.

In contrast Instead of merely classifying ICT practices in one of the multiple available frameworks I started to be more interested in how students signify what they do within ICT practices in relation with their whole schooling process and the broader contexts of their life. This shift meant to connect and make complex the relation between ICT practices in schools, students lived experiences and school trajectories.

Therefore I started to conceive a research able to connect all these levels and to explore the relation between being a students and being a youth. In doing so I was applying first for an important distinction between what is taught or purposed to do in classrooms and what students receive, signify or appropriate through these practices. In this sense I appreciated how students were appropriating similar ICT practices in diverse ways depending on their interest or desire, their symbolic and material resources, family background, peer to peer relations or their relation with teachers.

In moving towards this focus I was applying to study the relation between youth people and ICT inside schools as a relation being shaped by and shaping the three educational dimensions Biesta (2009) purposed: youth people qualification, socialization and subjectification:

- Qualification dimension where the school is conceived as a place for the transmission and acquisition of knowledge. Education in this way has to do with qualification, that is, with the ways in which education contributes to the acquisition of knowledge, skills and dispositions that qualify us for doing something – a 'doing' which can range from the very specific (such as the training for a particular job) to the very general (such as in the case of liberal education)
- Socialization dimension where education has to do with the ways in which, through education, individuals explicit or implicit become part of existing socio-cultural, political and moral 'orders'.

- Subjectification dimension where education is not about the insertion of ‘newcomers’ into existing orders, but about ways of being that hint at independence from such orders; ways of being in which the individual is not simply a ‘specimen’ of a more encompassing order. It is, to put a big and complex concept against it, about the ways in which education makes a contribution to human freedom.

1. 4. Youth people and digital technologies:

Finally I received from the previous research diverse representations of what kind of students were studying in the school in relation with their ICT provision and uses. This image was provided by diverse individual interviews and two focus groups where students talked about ICT in their schooling process. Even if the report doesn’t explore in depth student’s perspectives, I could underline a ‘general’ profile. I assumed then that the following characteristics instead of being final descriptions of students need to be explored in it’s own particularities and complexities. Therefore Instead of applying for a single representation of students I seek to explore how different youth people with diverse school trajectories, biographies, social and cultural locations. The following characteristics contribute to understand the relation between youth people and ICT:

- Most of the students belong to middle classes. They are from Barcelona with a few exceptions. They also have an intense provision and use of digital technology at home: 1 or more computers with internet, mobile phone, Iphone or Blackberry, videogames and TV. Their technology so often is considered better than the technology of school in terms of software and hardware quality, frequency of up-dating and processing speed.
- Students families tend to support the use of technologies at home and have a positive image of it. Families had helpful ICT knowledge for students, derived from leisure and professional uses. Not all the families had this previous background about ICT, but in general the profiles of the families contribute to achieve the goals of the school.
- Students had in general a clear perception of their school as being innovative while at the same time exigent. All of them criticized the amount of hours doing homework with ICT and the exigency of these tasks in terms of the time needed. In their images the innovation is strongly associated with the use of ICT even if not all ICT uses necessarily are innovative.

- Student's perception of ICT in school confirms that ICT contribute to learn more, to organize better their ideas, and to obtain best training for their professional future even if these professional futures were not so explicitly defined. Also ICT were considered as a characteristic of the best teachers understood in terms of making them learn more and caring of them. They challenge any determinist idea of technology (Buckingham, 2007) assuming that 'quality' in their education is about teachers caring of them and not merely about ICT uses.
- Students tend to use digital technologies out of schools between 10 and 30 hours per week. In general the student image arising from the interviews is that of 'digital' young people. They are youth people with an intense multimedia environment as other researches had confirmed (Livingstone, 2002), used to proceed through multitasking work mixing school homework with leisure time entertainment or peer to peer communicational uses. The image of ICT they provide is related with the phenomena of the intensification of their life. This means that ICT is associated with a life style based on being student and spending many hours with the computer doing activities. They complain about not having leisure time during the week.

Therefore the average student of the school can be considered as being 'digital native' not just in terms of technology access and provision but in terms of skills, activities and relations practised within digital technologies. From this perspective being digital native doesn't mean that students live naturally inserted in a digital culture that differentiate them from other generations. It means that they negotiate, struggle, and signify many aspects of their lives in relation with digital technologies (Silverstone, 1999).

What is interesting of all these insight in terms of my research design is: a) first that to understand youth people schooling process it is necessary to study the relation between 'the inside of schools' and 'the outside of schools'. Especially given that ICT are contributing to blur these frontiers through the increasing homework, on-line examinations at home and students-teachers relations mediated by digital technologies after the school time. b) Second that the relation between youth people and ICT considered from their perspective leads us immediately not to talk about technical skills or instrumental uses, but about communicational and expressive uses, about how their life style is mediated by them, or how ICT rest embedded in their images of the future society. In these sense student's points of view of digital technology suggested that it will be more relevant for them to explore cultural and identity related phenomena rather than technical or procedural dimensions on how best improve ICT in their education.

2. Entering the School: Initial Negotiations:

The trends of the school that I considered in the previous part of the chapter contributed to conceive the school as a proper setting in dealing with my research questions. Once I started negotiations to develop the study they become very useful as I had acquired a sense of context. In this sense the prior ethnographic knowledge will be present in different stages of the study informing different decisions like the subjects I wanted to study or the teachers I wanted to interview. The fact that the study was done in the same school where a couple of months before me and other four colleagues developed a case study facilitated my access to the fieldwork. Moreover it cannot be defined as a common 'initial access' to the field but as a re-negotiation of the purposes of my research with already known actors in the field, especially with the head of the school and other teachers.

Before conducting the ethnography I had to ask officially to the head of the school whether the school allowed or not my project to be done. Therefore I arranged a meeting with the head to talk about my project. As usual I prepared a negotiation document including: a) Main objectives of the research (which finally had been modified), b) Reasons to choose their school, c) Concrete needs for the research in terms of subjects to be observed, and d) Ethical concerns of the research.

In relation with the ethnographic method I delimited four techniques or sources of information: school and classroom observations, recording of student's ICT productions, in-depth interviews with students and teachers, and narrative interviews in order to compose students schooling stories. In the negotiation the most important was to ask permission to conduct ethnographic observation following diverse subjects were ICT had a significant presence. I considered that interviews, the recording of student's scholar productions and youth people stories of schooling should be arranged later and therefore it will require personal negotiation with concrete teachers and students.

The head of the school received me in his room. It was a moment chosen by him when the school was empty. Students had left half an hour before. We met for 15 minutes, not so long. In reading and interpreting my proposal provided me with very useful information and understandings of school dynamics and research possibilities. He was mainly concerned about the organizational possibilities of the project and whether teachers will allow or not my presence.

From this negotiation (it can better say 'permission') I extracted various interesting reflections. They contribute to define 'the access' to the field not only as a 'formal arrangement'

or 'official' permission to enter a place but as a particular way of being inserted in an institution and its social relations.

The access from this perspective 'involved drawing on the intra and interpersonal resources and strategies that we all tend to develop in dealing with everyday life. (As) Achieving access is not merely a practical concern. Not only does its achievement depend upon theoretical understanding often disguised as 'native wit' but also the discovery of obstacles...Itself provides insights into the social organization of the setting or the orientations of the people being researched. (Hammersley and Atkinson, 2007:41).

a) Firstly the head made me understand that the access to the field enacts immediately social locations based on images produced about us. In this case being a 'researcher from the University'. But this image has to be understood in terms of its local particularities. In this school to be a researcher means to deal with a previous story of 'researchers' coming to the classrooms. He stressed how the school is used to receive many researches from the University or even representatives from the government to show their schools as an example of excellence. Therefore he showed me again how the school considers itself as being 'special' and 'innovative' for diverse reasons I've been explaining above.

This aspect presupposed positively that their classrooms are frequently available for external researchers, but at the same time implies a saturation of researches and previous experiences affecting what people expect about you. To understand how this schools is being 'constructed' by the research community as 'interesting' seem to me interesting to understand also my position in the field. The way I was accepted to conduct a research is mediated by the *broader representations of 'academic research'* they have as a result of their previous experiences in receiving 'researchers'. As I will explain latter one of the aims of my reflexivity consists in discover how findings are conditioned and dependent upon my positionalities and the way others gaze me. In this sense the image of being a 'Researcher from the University' has been a constant location others were putting on me with concrete repercussions for my fieldwork. It affected the kind of information people consider I would like to hear or the kind of descriptions you would like to receive.

But we need to be carefully in describing how others define our positionality given that schools are a web of multiple and intersecting gazes (Gordon et al. 2005). Therefore there is not a single research location but a game of positions that we need to explored in the concrete relations we establish in the field:

In terms of methodological practice it implies that researcher never work exclusively as a researcher. He/ she works also as neighbor, as friend, as unknown as male or female, as a western, as European, Spanish... as a teacher, writer, ally... or with other roles that he or she had built or that the group of study put on us while living with them' (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 24-25).

b) Secondly he located my research automatically within the *language and the organizational culture of the school*. More than the content in itself which was identified as 'another study of ICT' he started to think about my research in terms of duration, kind of subjects I wanted to visit, time needed, and teachers I wanted to observe. This issue made me consider (and I will develop in detail in other chapter) how 'things' in schools sometimes are 'constructed' as management issues. And that is in addition one of the dimensions I've been interested on in relation with youth people's subjectivity construction in schools. Although it becomes important to explore these regimes in its local meanings and struggles rather than in terms of fixed patterns or rules.

Apparently from the perspective of the head of the school the most important issues about my research were the organizational issues and how best organize all of this. I can imagine how he was dealing with my project from the perspective of his particular role in the institution. In this sense to access to the field meant that my given project started to be 'interpreted' locally by diverse actors. This interpretation as I will explain may vary across the different subjects participating in the project and their different 'location' in the institution. I started to perceive how the head of the school was 'defining' and 'conceiving' my project in terms of 'resources management'. And this issue probably as I will explore later has something to be with his own responsibility and role.

This aspect leads me to consider how every contact and negotiation in the field work is talking implicit or explicit about the school grammar and the mainstream organizational patterns and the way particular actors enact them. The way organizational structures work has to be located and explored in its daily and dynamic materialization through human relations in school. This is one starting example.

From the perspective of being a researcher this 'school management logic' means that entering the field has something to do with the way you start being codified in concrete space/time locations and identified by others in terms of what are you doing and who you are. This logic tends to imagine the space of the education as a space where subjects need to be

located and identified in any moment. Therefore management dynamics can be considered as a concrete regime of visibility that conditions many other possibilities in education.

I will explore it in a further chapter, but it is interesting to note how this culture of the bureaucratization permeates the research from the beginning. Here very subtle and emergent the research was inserted in the framework of the school grammar even if it was in a symbolical and not so relevant way. 'This means that participant observation is about learning communicational rules of the group studied and about following their rules.' (Velasco y Diaz de Rada, 1997:25).

c) The third aspect I concluded from the initial negotiation is the way my research project and the possibilities to conduct it, depended after all on its insertion within the already existing *social relations of the school*. The head of the school advise me to observe certain teachers that I already had been researching with. Implicitly he was defining the possibilities of my research in terms of how teachers will accept or not my presence in their classrooms. After all to be able to conduct a research in a school means to be accepted by someone in their classroom or in their settings.

We talked about two kind of teachers, those that will probably allow me to come inside their classes and those who doesn't allow anyone to come inside their classroom: 'There are teachers that would like you to come inside their classrooms but there are others that doesn't care and they will not allow you to come in their classroom. This issue is part of a broader politics of transparency and the possibility that someone observe your class. Those teachers will not accept and I am against this but I can't do anything, so...' (Research Diary, informal conversation with a Teacher).

Now in the distance looking back to this initial negotiation I can understand that both schools and the research process are made of rituals and formalities that rest shaped by more informal and personal attitudes and ambivalences. My starting negotiation with the head of the school can be considered as an expression of this double dimension of school realities: 'beneath this formal pattern of roles and relationships there are informal, largely emotional grouping in existence also, and all kind of built in attitudes and personal prejudices that affect people's behavior towards one another...' (Richardson, 1973 in Ball, 1987: 216).

Apparently I was discussing with the head of the school what I wanted to do in terms of institutional requirements and availabilities. This process was finally about asking official legitimation and obtaining a 'passport' to be in the center for a period of time. But it didn't affect significantly my real possibilities in the field as they depended on my previous relations with teachers. We can differentiate between formal access to the field and symbolical access to

relevant issues you would like to study. There is a sense in which this initial moment was both a physically access and a symbolical access. I was introduced suddenly in the existing organizational patterns and located in the middle of the procedures and hierarchies I aimed to study in relation with students.

But I cannot say that these institutional patterns based in managerial ideologies represent a simple understanding or coherent logic. They can't be reduced to a single perspective or point of view. Even if we reflect upon our experiences in the field we cannot provide a totalitarian description of reality. We need to consider how they are framed by diverse positions and subjects that coexist struggling, collaborating or simple ignoring each other. Organizational dispositions affect in very different ways the subjects living within the same institutions depending on many issues. As I could observe as researcher I had particular intersections with existing rules and organizational patterns.

The partiality and situations of any research can be also appreciated from the distinction between the 'formal setting' understood as the 'whole school' and the 'case' or the concrete aspects or dimension of the setting available to us while being in certain locations in the organizations: 'All fieldwork is a fragment, and we need to recognize that our contribution is altogether fragmented...It will be more smart and intellectually more exciting to assume how research is always not only fragmented but incomplete. (Velasco y Diaz de Rada, 2007, 38-39) It is important to differentiate that this study is not about a whole school with 700 students nor it aspires to 'represent' the school in itself. It is about concrete institutional processes based on ICT practices developed from certain institutional locations affected by those teachers supporting the research and the students available to collaborate.

From the perspective of the researcher location it cannot be said that the research is about the setting (the school) but about 'cases' within the school: 'Even in the most descriptively oriented study the case investigated is not isomorphic with the setting in which it is located' (Hammersley and Atkinson, 2007:32). Therefore from the beginning of the research in negotiation with the head of the school I started to research not only my 'phenomena' per se but the location from where I am looking at the phenomena.

While the positivist model aspires to the objectivity and 'cleanness' of knowledge this methodology assumes that human subjectivity affects the way we understand and represent other people life, and that instead of controlling it we need to acknowledge how it is affecting what we do and what we say: 'in this way the image of the researcher is brought into parallel with that of the people studied, as actively making sense of the world, yet without undermining the

commitment of research to realism. That is to say that even if our findings are constructed does not automatically imply that they do not or cannot represent social phenomena (Idem. 45)

Researcher location is something not self-evident but a part of the research process we need to explore if we aim to understand reality as being plural and multiple: 'Location is not a listing of adjectives or assigning of labels such as race, sex and class. Location is not the concrete to the abstract of decontextualisation. Location is the always partial, always finite, always fraught play of foreground and background, text and context, that constitutes critical inquiry. Above all, location is not self-evident or transparent...Location is also partial in the sense of being for some worlds and not to others' (Haraway in A. Lin, 2008:37)

Capítulo 6

Escenario 1: La creación de una Teleserie

1. Introducción y contextualización del curso:

El primer escenario escolar que he analizado tuvo lugar en un crédito de libre elección para los alumnos/as de 4º curso durante el curso escolar de 2009-2010. El crédito que estudiantes y profesoras denominan como ‘Curso de Periodismo Digital’ tuvo una duración anual con una estructura de cuatro clases de una hora por semana. Las clases se desarrollaron en inglés y a diferencia de la mayoría de asignaturas del currículum escolar cuentan con la presencia de dos profesoras, Nuria y Miriam. El número de estudiantes que lo cursaron fue de 16. De los estudiantes podemos diferenciar en primer lugar aquellos que ya han cursado otra asignatura optativa de contenidos similares con las mismas profesoras y aquellos que aún no conocen la propuesta de trabajo y que por tanto tienen que aprender a situarse por primera vez en relación a la metodología y a las profesoras.

El hecho de que en las clases se hable en Inglés y de que encuentre a dos profesoras se debe a que el centro desde el año 2007-08 solicitó un proyecto de Autonomía de centro (PAC) que otorga el Departament d’ Educació. Estos proyectos pertenecen administrativamente a los ‘Proyecto para la mejora de la calidad de los centros educativos públicos’ (PMQCE). Tal y como el director nos explicó el centro se ha ido especializando y creando una estructura organizativa informal (basada en las horas extras de dedicación del equipo directivo y de algunos profesores entusiastas) de cara a solicitar este proyecto:

‘Hemos ido aprendiendo con los años como funcionan estas convocatorias. A base de dedicarles horas.’ (Entrevista al Director del centro).

Desde este punto de vista el trabajo de la innovación en la escuela a menudo contribuye a lo que diferentes autores han denominado la intensificación y precarización del trabajo del profesorado:

‘Digital technologies are implicit in many of the intensifications of work that are felt to characterise contemporary teaching.’ (Selwyn, 2010: 105)

Esto implica tanto a nivel del diseño y burocracia del proyecto como a nivel de las prácticas docentes un tiempo extra y un conocimiento que los trabajadores de la enseñanza tienen que dedicar desde el voluntarismo y desde el propio interés por lo que están haciendo:

‘Este tipo de políticas exige un inmenso voluntarismo, la autonomía de los centros respecto a la innovación en el ámbito de las TIC recibe poco apoyo desde la Administración, y paradójicamente luego no dudan en divulgar la imagen del centro como modelo de innovación en este ámbito.’ (Entrevista Director del centro.)

‘Probablemente no lo repetiría porque da mucho trabajo, pero a pesar de todo estamos contentas con el resultado del curso y con la evolución del ritmo de trabajo.’ (Entrevista Profesora del Curso)

Recibir este proyecto y otros de menor envergadura (en cuanto a los recursos materiales y personales que mobilizan) depende no tanto de una estructura de asesoramiento del departamento de Educación sino de la pericia y del empeño del equipo directivo a la hora de redactarlo y de poner en marcha los mecanismos institucionales que conlleva. El plan de autonomía permite dotar a los centros de un plan estratégico de mejora en diversos ámbitos de sus prácticas docentes. Los ejes que conforman el Plan de Autonomía del centro son:

- Acción tutorial.
- Tecnologías de la información y la comunicación
- Plan de Lenguas
- Coordinación de las programaciones de áreas
- Orientación laboral y académica

Por lo tanto uno de los ejes prioritarios es la integración de las TIC en el curriculum:

‘El Plan TIC tiene por objetivo mejorar la competencia digital del alumnado y dotarles de habilidades individuales y cooperativas para buscar, obtener, procesar y comunicar información, con el fin de transformarla en conocimiento. También pretende integrar, generalizar y consolidar el uso de las TIC en el máximo número de áreas, niveles y situaciones de aprendizaje del centro. Los destinatarios de este plan son el alumnado, el profesorado y las familias.’ (Ormellas et al. 2011)

Sin embargo desde la etnografía previa que llevamos a cabo el grupo de investigación estas intenciones políticas se traducían en cuatro tipos de escenarios de uso de las TIC de los cuales la mayoría se correspondían metodologías ‘tradicionales’. Desde esta clasificación el curso de ‘periodismo digital’ se inscribe dentro del grupo c:

- a) Prácticas TIC localizadas en áreas del currículum tradicionales que estaban inscritas en métodos de enseñanza no tradicionales y en relaciones horizontales entre profesores y estudiantes como las Matemáticas en Inglés.
- b) Prácticas TIC localizadas en áreas del currículum tradicionales inscritas sin embargo en métodos de enseñanza tradicionales. Un claro ejemplo del cual era la enseñanza de Inglés o de literatura.
- c) Prácticas TIC localizadas en áreas del currículum no tradicionales, donde se ponen en juego diferentes metodologías de carácter colaborativo y donde se observan relaciones más igualitarias entre profesores y estudiantes.
- d) Prácticas TIC donde las TIC son en sí el contenido y donde se busca la adquisición de habilidades técnicas. Encontraríamos aquí la clase de Informática.

En este sentido las profesoras que cada año proponen este curso estarían incluidas en el reducido grupo que sí han hecho una apuesta clara por las TIC:

‘De los 60-65 profesores que son en el centro, apenas alrededor de 20 usan las TIC en su docencia, es decir que a pesar de ser un proyecto de centro, hay muchas resistencias y formas de trabajo que no se modifican, la innovación dice que cuesta que los profesores son reacios al cambio de sus formas y metodologías. Por más que les pongas ordenadores no significa necesariamente que darán un uso didáctico. Destacan la existencia de básicamente dos grupos de profesores: uno de personas mayores como sería de esperar, y otro de personas jóvenes que nos llaman la atención por su falta de ganas para innovar o desconocimiento de herramientas y formas de trabajo con TIC.’
(Diario de Campo)

Las limitaciones y el alcance de las políticas del centro en relación a la integración de las TIC nos dejan ver como todo lo que sucede en el aula está mediado por un nivel intermedio o ‘micropolítica’ de la escuela sin el que sería difícil entender la manera en que el profesorado negocia y se apropia de las políticas del centro:

‘Indeed as Ball (1987) argues, schools are intense arenas of struggle that involve the interests of individuals actors as well as the wider maintenance of organisational control and conflict over policy. Digital technologies are not co-opted automatically and unproblematically into the bureaucratic organisation of the school –instead technology should be seen as representing a new site for largely old struggles and conflict.’ (Selwyn, 2010:92)

El centro recibe recursos económicos para el mantenimiento y la provisión de TICs del mismo modo que le permite una organización del currículum con grupos diversificados. El grupo de estudiantes además de ésta optativa cursan otras materias como Matemáticas en lengua inglesa:

‘Al parecer seleccionan a los mejores en Inglés y en Matemáticas para este grupo, aunque no todos quieren formar parte. Más tarde los alumnos nos explicaran que hay ciertas tensiones entre los del grupo y los que no están en el grupo, si bien argumentaban que en ese grupo se aprendía menos matemáticas, ahora muchos quieren estar porque se les presenta la oportunidad de viajar a Holanda con un proyecto de intercambio de estudiantes.’ (Diario de Campo)

Pertenecer a este grupo de estudiantes como puede apreciarse implica una identidad escolar en relación a la propia trayectoria diversificada y unos procesos institucionales de selección que se basan en su nivel previo de inglés. Formar parte de estos grupos tiene contraprestaciones como los viajes de intercambio a otros países o la acogida de estudiantes extranjeros en su centro, un horizonte diferente de experiencias educativas que es importante considerar desde el punto de vista de la construcción del ‘sujeto escolar’. Sin embargo y en relación a los usos de las TIC las experiencias propuestas a los estudiantes dependen más del propio profesor que de estar en el grupo diversificado:

‘Con respecto a las TIC en primer lugar Oriol nos advierte de que tiene dos grupos uno de ellos con clases diferenciadas Matemáticas e Inglés que es el grupo que observamos una sesión junto con Carlota, y otro grupo que no es diferenciado que dan el Inglés separado de las matemáticas, insiste en que al margen de la diferenciación el usa las TIC igualmente, los foros, las wikis y de más, tanto con unos como con otros, con lo que la innovación no la sitúa del lado de la parte institucional que le permite dar mates en inglés, al menos no respecto al papel que juegan las TIC.’ (Diario de campo)

El curso viene desarrollándose por las mismas profesoras desde hace 5 años. Desde el punto de vista del currículum oficial la asignatura es 'secundaria' ya que es una optativa que no constituye el núcleo obligatorio de la formación de los estudiantes. Este aspecto como iremos viendo contribuye a que la presión sobre el proceso de trabajo y su evaluación permitan un margen que en otras asignaturas troncales como Matemáticas, Lengua Castellana o Historia no existe. La presión por los resultados es menor y esto contribuye entre otros aspectos a la exploración de nuevas posibilidades creativas y metodológicas de trabajo con las tecnologías. Por este motivo el trabajo realizado en el curso tiene un significado simbólico e institucional que se deriva de su posición en la jerarquía del currículum.

En este sentido el trabajo realizado con las TIC y su carga innovadora debe contemplarse desde las posibilidades y las limitaciones que confiere este estatus curricular. Su 'marginalidad' permite otro tipo de ritmos y de configuraciones del espacio 'clase' que no están pautados por la presión de los resultados y por la rendición de cuentas. Sin embargo desde el punto de vista de las limitaciones, en la medida en que las innovaciones se dan en espacios marginales del currículum éstas tienden a confirmar el orden lógico de prioridades de la institución educativa y en cierto sentido pueden contribuir a restituir las prioridades del currículum escolar.

Como iremos viendo la gramática escolar (Tyack y Tobin, 1994) no sólo estructura el espacio, el tiempo y el conocimiento bajo una determinada lógica sino que además asigna diferente valor a cada una de las partes del currículum. El sentido del sí mismo como sujeto escolar a menudo se produce en relación a estas jerarquías y divisiones entre los espacios formativos. En sus intersticios es donde se negocian pertenencias y adscripciones. Lo que no significa que la valoración de los estudiantes coincida con la que implícitamente crea la institución. De hecho uno de los aspectos que caracteriza este curso es precisamente la contradicción entre la carga simbólica que le otorga la institución educativa como materia de 'segundo orden' y la que le dan los estudiantes como espacio formativo: *'donde a diferencia de otras materias realmente aprenden y tienen la oportunidad de disfrutar lo que hacen.* (Diario de Campo)

La tensión entre el orden institucional, las jerarquías entre los espacios, las distribuciones de tiempos, las regulaciones, etc... y la apropiación que de él hacen los estudiantes como veremos atraviesa constantemente el proceso de producción del sujeto escolar. El sujeto desde esta óptica se constituye en un proceso de negociación con las reglas del juego que se le proponen y en cierto modo lo hace al jugarlas con más o menos éxito en sus interacciones cotidianas (Goffman, 2009). La introducción de las tecnologías digitales implica también nuevos elementos

normativos con los que los estudiantes negocian y otorgan diferentes sentidos a su proceso educativo desde la construcción de su subjetividad escolar:

'Students uses of digital technologies can be seen in similar terms of negotiation of work –i.e. meaning making and fitting digital technology with their own lived experiences of being students. This perspective necessitates an understanding of the act of 'being a student in social, economic, political as well as educational terms. (Selwyn, 2010:109)

2. De la Mediateca a la Construcción/Producción del Espacio Clase:

El primer día que llego a la entrada de la mediateca donde se desarrollan las clases encuentro un grupo de estudiantes 'tirados' enfrente del marco de la puerta que está todavía cerrada. Están esperando a que lleguen las profesoras. Ésta es una imagen significativa, que me empieza a hablar de lo que luego más tarde encontraría en el aula:

'los estudiantes de 4º ya esperan en la entrada del aula, algunos me sueñan, otros son nuevos, tienen una buena foto, sentados, medio 'tirados', y tranquilos esperan que vayan llegando las profesoras. Llega Miriam que se disculpa por llegar tarde, ya que habíamos quedado un poco antes, y me comenta que pase. Una vez dentro la manera que tiene de presentarme es más bien relajada y que me ubique donde ella está en un lateral del aula en el estrecho espacio mientras los estudiantes quedan sentados en el centro del aula, donde no hay ordenadores. Una vez allí sale un momento, y cuando vuelve les pregunta que si se acuerdan de mi, algunos si, otros no.' (Diario de Campo)

Estar 'tirado' y 'relajado' en el suelo antes del comienzo de una clase, en uno de los diferentes patios interiores que tiene el centro implica un tipo de relación corporal que no es habitual en los espacios 'de paso' como son pasillos, el hall de entrada, los patios exteriores o los mismos patios interiores que conectan las secciones del edificio. Estos espacios aparentemente están investidos por relaciones de poder si cabe más contundentes que las que reciben los espacios 'aula':

'El director se ha dirigido a la entrada y con figura autoritaria, brazos cruzados y cuello vuelto hasta el mentón, espera a que sea la hora de cierre de las puertas. A las 11.30 en punto, la puerta ya está cerrada y el director airoso se dirige hacia el interior del centro

y continúa caminando por los pasillos supervisando que todo este en su sitio.´ (Diario de Campo)

Lo que en la entrada más tarde se manifestará como la expresión de un cierto tipo y tono de relación de confianza entre las profesoras y los estudiantes. Es decir una manifestación de lo que pasa dentro estando todavía fuera. Esta relación de confianza les permite entender que sí pueden estar de esa manera, lo que en cualquier otro lugar a esa misma hora y con otros profesores estaría probablemente mal visto o sancionado. Empiezo también a partir de ese primer instante a entender como el espacio institucional, más allá de estar regulado, controlado y supervisado se constituye fundamentalmente en función de quién es uno (estudiante, profesor, personal de limpieza, director, investigador...), de las relaciones sociales que se establecen y del sentido de la situación que cada sujeto aprende a adquirir en su día a día.

Quienes han participado en el curso coincidirían a la hora de definirlo como basado en la creación de una Teleserie dando como resultado varios capítulos en formato digital. La teleserie narra lo que sucede en el encuentro entre dos grupos de jóvenes a raíz de un intercambio escolar. Situación que tiene un claro paralelismo con sus biografías ya que próximamente estos chicos/as realizarán un viaje de intercambio con una escuela de Holanda. Como iremos viendo el hilo narrativo de la serie puede entenderse como una propuesta debatida y decidida por el grupo siempre en relación a sus mundos de vida y a lo que es significativo para estos estudiantes. A lo largo de los capítulos irán surgiendo aventuras y desventuras, amores y desamores, celos, relaciones de amistad:

‘La comedia que están haciendo tiene diferentes personajes que han recreado, una especie de historia por capítulos estilo teleserie juvenil, con líos de parejas, con estudiantes de intercambio, donde algunos son profesores, otros estudiantes, otros catalanes, otros americanos, pero sobre todo la historia la han decidido ellos.’
(Entrevista Profesora)

Durante el curso los estudiantes han ido atravesando las diferentes fases del proyecto propuestas por las profesoras:

‘El diseño de un story-board que incluía los diálogos, tipos de planos y lugares de grabación, la grabación de las diferentes tomas, la edición, retoque y composición digital de las grabaciones, y la ordenación de las secuencias y obtención de los videos con los capítulos definitivos. Utilizando el Chroma.’ (Entrevista profesora)

‘Estaba previsto que durara menos de lo que finalmente ha durado pero los estudiantes decidieron alargarlo. Ellos también decidieron la temática de la serie, así como también montaron la wiki donde hay un seguimiento de lo que van haciendo.’ (Entrevista Profesora)

El proceso de trabajo estaba pautado en este nivel por la secuencia que las profesoras habían diseñado en un primer momento. En relación a este marco los estudiantes han producido la narración audiovisual. Si bien la metodología parece una secuencia lineal de trabajo, en la práctica tanto las profesoras como los estudiantes lo han ido construyendo artesanalmente como un proceso complejo de trabajo donde las diferentes fases se han ido superponiendo y donde el día a día ha impuesto también sus propios ritmos. El espacio del diseño curricular no coincide necesariamente con el espacio formativo que sería el espacio a indagar de cara a entender como se configura el ser estudiante.

Todas estas circunstancias dejan entender como las fases del trabajo que las profesoras identifican en la asignatura lejos de describir la realidad del aula suponen un punto de referencia en relación al cual se van colocando a lo largo del proceso tanto los estudiantes como ellas mismas. El sujeto de la educación resulta de esa apropiación y colocación en relación a las pautas metodológicas que se le ofrecen y en relación al propio proceso de trabajo desplegado diariamente por las profesoras.

Una de las pautas metodológicas implícitas en el trabajo de producción audiovisual es el paso de un sujeto que consume en este caso teleseries hechas para jóvenes, a un sujeto que produce y se apropia de ese producto (Buckingham, 2005). Esta distinción sin embargo no deja entrever como el ‘consumo’ de teleseries o la ‘producción’ puede descansar en representaciones similares del mundo y del sujeto joven. El trabajo narrativo, el tipo de historias que se visibilizan, puede a menudo ser similar si no hay un trabajo explícito que las cuestione. Desde este punto de vista la dicotomía entre consumo como acto pasivo y producción como acto activo, nos lleva a simplificar la manera como los estudiantes consumen y producen:

‘El trabajo consiste en la construcción de una comedia, esto educativamente supone poner a los chic@s al nivel de productores de lo mismo que consumen en la televisión, es decir una teleserie juvenil, al mismo tiempo como este papel de productores se me antoja con esquema similar al que consumen en la televisión, con personajes de su edad y con comportamientos típicos (no sé que relación pueda tener esto con la idea transmitida de

comedia por parte de Miriam?), relaciones heterosexuales pensé por un momento, con historias de celos, de parejas, de sobornos de fotografías de deslices, de separaciones, que me sonaban a 'típicas'. Por ese lado hay una posición del estudiante como productor en lo que parece ser una posición similar a la de consumidor en su resultado.' (Diario de Campo)

Los estudiantes por otro lado toman la iniciativa y participan activamente de su propio proceso de trabajo planificándolo, un proceso flexible que las profesoras acompañan y dejan hacer a su propio estilo:

'Ellos decidieron la temática de la serie, montaron la wiki donde siguen lo que van haciendo. Pero no todo funcionó tan bien. Al parecer, ellos toman la iniciativa en muchas partes del proceso y el planteamiento del curso trata de eso. Por ejemplo un estudiante empezó a abrir un espacio en la wiki donde caracterizar a los personajes de la serie, lo cogió con mucha fuerza y luego lo dejó, sorprende ver como toman la iniciativa y cómo a pesar de esta iniciativa en un momento determinado las cosas se pararon, me comenta la profesora. También ellos/as introdujeron los 'Scheme' con las escenas y los diálogos, que son las hojas que cada día de grabación imprimen en una sala del piso de arriba, imagino que en al aula de profesores, ya que en este aula, la mediateca no hay impresora. También establecieron un plan de trabajo que no siempre cumplen, y con los scheme sucede lo mismo, es más una herramienta de trabajo que una obligación y algunos de los scheme al parecer no se grabaron porque lo modificaron a posteriori.' (Diario de Campo)

En este sentido los estudiantes de diferente manera se construyen en el espacio 'clase' negociando con la manera en que las profesoras entienden su participación en el proceso de trabajo. El diseño curricular se ha ido configurando como una meta-narrativa en la que cada sujeto se ha ido colocando en una multiplicidad de micro-procesos de trabajo y de interacciones cotidianas. Los estudiantes al entrar y salir de esta narrativa dan forma al espacio social de la clase. Un espacio social siempre ubicado en relación a ciertos espacios físicos donde se materializan los diferentes procesos de subjetivación:

'Una vez terminadas las negociaciones formales con el director del instituto y obtenidos los permisos informales de las dos profesoras para 'entrar' en su aula, puedo decir que

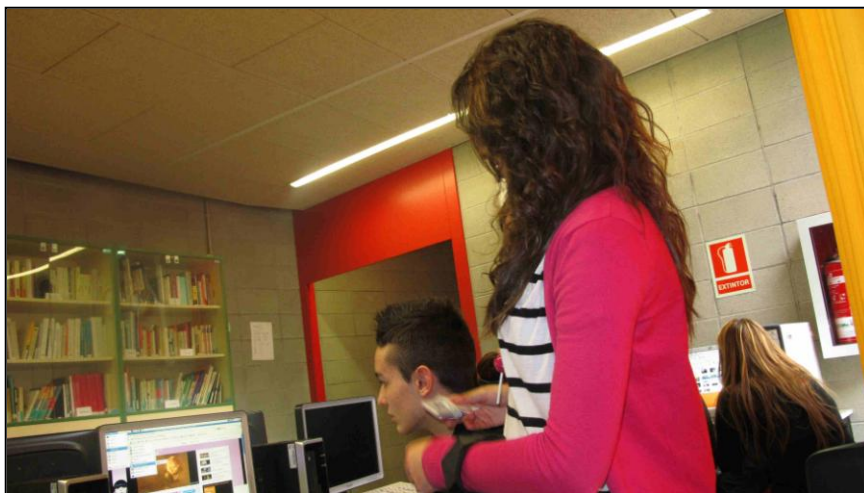
ya tengo un lugar donde empezar a llevar a cabo mi investigación. Esta concreción espacial a la hora de investigar en la escuela responde a la misma concreción que organiza la enseñanza. Prácticamente de sentido común, antes de entrar en la escuela se sabe que todo funciona por aulas y que es precisamente en esos lugares llamados 'aulas' o 'clases' donde acontece el proceso de la educación. Ser estudiante puede entenderse como serlo en algún espacio físico dentro de la institución. Y los espacios de la institución por el hecho de serlo presentan ciertas características entorno a las cuales los sujetos negocian sus posibilidades.'(Diario de campo)

El espacio físico no determina los procesos educativos pero si condiciona algunas de sus posibilidades. En este sentido al no haber una mesa para las profesoras éstas necesariamente tienen que ir colocándose en otros lugares del aula:

No hay como en otras aulas una mesa central desde donde las profesoras puedan sentarse y refugiarse de estar entre los estudiantes. Ellas siempre dejan sus cosas en esa zona intermedia del aula donde también los estudiantes dejan las suyas. Los estudiantes van entrando se van sentando siempre en la zona intermedia donde están las mesas cerca de ellas.(Diario de Campo)

El aula esta dividida en dos partes diferenciadas, una donde se encuentran los 8 ordenadores que suelen utilizarse por parejas y la otra donde sólo hay dos grandes mesas con sillas. El lugar es estrecho y alargado, esto influye en la movilidad de los estudiantes por las diferentes partes del aula:

La mediateca un pasillo semicircular alargado tiene en la entrada las mesas con los ordenadores en la parte central, más al fondo veo las mesas sin ordenadores donde a menudo los estudiantes preparan los materiales escritos, casi al final donde hay más



espacio es donde deben grabar las escenas de interior. Al final donde nunca pasan los estudiantes se encuentra una barra con una puerta trasera.(Diario de campo)

Sin embargo más allá de los espacios físicos la producción del espacio educativo tiene que ver con las connotaciones que Michel de Certeau (1990:97) atribuye a los espacios por contraste con los lugares:

“Un lugar es el orden según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia. Hay espacio en cuanto que se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo. El espacio es un cruzamiento de moviidades. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian y lo temporalizan. En suma el espacio es un lugar practicado.”

Lo que configura el ser estudiante desde este punto de vista no es tanto su localización en una gramática escolar (Tyack y Tobin, 1994) que tendría que ver más con cuestiones estructurales en la distribución de los lugares, del cuerpo, los tiempos y el conocimiento. Sino con la manera como desde esas disposiciones gramaticales se configura lo que Merleau Ponty (2007) denomina la espacialidad antropológica. Esta espacialidad es un espacio habitado por las trayectorias del sujeto, un espacio existencial y simbólico.

El espacio ‘clase’ donde se desarrollan las clases estaría más allá del lugar ‘aula’, si el aula tiene una dimensión física, la clase tendría unas connotaciones sociales y simbólicas. En este sentido, el mismo espacio físico, la mediateca, recibe diferentes usos, apropiaciones, y trayectorias en función del día y de la hora:

‘Este espacio según he podido averiguar en la jornada de puertas abiertas tiene 4 funciones: Concretamente es un aula multiusos más conocida por su función principal de mediateca. En este emplazamiento durante una semana ordinaria uno puede observar diferentes usos. El primero las clases de libre elección de periodismo digital, durante las horas de recreo a menudo el espacio también es utilizado como aula de conexión libre o de estudio con un profesor de guardia, al medio día en la parte final del aula se sirven las comidas de algunos cursos, y en diferentes horarios a la semana se puede utilizar como su nombre indica como mediateca para buscar recursos digitales.’(Diario de campo)

‘Aquí es donde vienen los alumnos que en el patio quieren trabajar, según las explicaciones de Ángel, el mismo lugar donde el “profesor viejito” no dejaba hablar a nadie aún a pesar de que estuvieran trabajando...’ (Diario de campo)

Tanto el espacio/clase como el lugar/aula como elemento central de la formación de los estudiantes está mediado por una serie de regulaciones explícitas determinadas en el reglamento de régimen interno del centro. Los estudiantes al parecer no suelen tener ninguna capacidad de decisión no ya sobre la normativa de sus responsabilidades y deberes (establecidos a partir de la normativa del Departmaent d’Educació) sino sobre los lugares físicos del centro, recursos, mobiliario etc.. Sus críticas sobre estas cuestiones dejan entender como son ajenos a los procesos de decisión del centro:

‘X expresa entre tanto que ella compraría (no se si esta es la palabra que utilizo, porque tengo en mente la idea más bien) un estudio para trabajar con las cámaras. Una de las chicas muy divertidas dice que compraría papel, y ante este comentario empiezan a hablar varios compañeros y Miriam comenta por qué no hay papel de wáter más que en la portería del centro, a consecuencia de que en el pasado unos estudiantes se dedicaban a lanzarlo al techo o a taponar el lavabo. Ante este comentario una de las chicas gesticula la cabeza como diciendo, que tontos o que inmaduros son algunos estudiantes.’ (Diario de campo)

‘Otros que si el aire acondicionado, otros cambiarían el edificio que es muy estrecho, otros a los profesores, y lo repiten aunque Miriam en tono distendido dice que esto no es posible, siguen hablando de cambiar las cámaras ya antiguas, los ordenadores, las conexiones, los espacios muertos del instituto como el recinto central que no se usa apenas o los espacios laterales no utilizables, más tarde hablan de los micrófonos y de cómo en una de las grabaciones tuvieron que enganchar una escoba para poder grabar el sonido y filmar al mismo tiempo.’ (Diario de campo)

Estas regulaciones también afectan los usos de las tecnologías digitales en las aulas, configuradas al margen de las demandas y necesidades de los estudiantes y a menudo dispuestas desde una cultura de poca confianza y de vigilancia. Los estudiantes solo tienen acceso a los ordenadores con un perfil individual donde sus privilegios están restringidos por ‘la congelación’ que llevó a

cabo el equipo de coordinación en TIC. Los ordenadores están congelados debido a algunos estudiantes con conocimientos de usuarios avanzados y de programadores alteraban los equipos. Desde este punto de vista la presencia de tecnologías digitales supone una continuación de las normativas escolares, su configuración es una extensión del espacio escolar donde se libran diversos tipos de batallas:

‘Los estudiantes tienen acceso desde sus cuentas personales, y en ningún caso pueden actualizar o descargar programas nuevos, como nos explicó el coordinador los ordenadores se encuentran congelados por razones de seguridad y porque algunos estudiantes saben más que nosotros.’ (Diario de Campo)

A menudo las reglas que regulan los espacios físicos están implícitas en el sentido común que los estudiantes van incorporando a lo largo de su escolarización, al mismo tiempo las huellas de estas regulaciones y de sus pequeñas resistencias están presentes para cualquier observador que se detenga a mirar de cerca las aulas:

‘Todo parece indicar que los espacios del colegio irremediabilmente están hechos para ser espacios de paso, año tras año irán pasando por esa misma arquitectura diferentes generaciones de estudiantes, a pesar de que en las aulas cuando salen no se intuye el rastro de ninguno de ellos más que en microscópicas huellas como firmas en las mesas, chicles debajo de los escritorios o algunas rayas en las paredes. La sensación que tengo es la de un lugar que busca a toda costa evitar que algo duradero quede visible, un lugar que no deja de anunciar que a pesar de su peso siempre es paso. Las paredes no tienen ningún tipo de decoración, apenas unas cortinas que protegen del sol.’ (Diario de Campo)

Por otro lado la clase entendida como espacio simbólico y relacional en el que acontece la educación, y donde el sujeto estudiante se construye, tiene que ver con la naturaleza y la calidad de las relaciones que le dan cuerpo. Estas relaciones están mediadas por la presencia de las tecnologías digitales y las racionalidades que articula, no sólo en el aula sino también fuera de la escuela por ejemplo en los diferentes momentos del trabajo en casa. El espacio de la clase y las trayectorias de los estudiantes que le dan forma tienen que ver con cierto tipo de tonalidad relacional y situacional en donde se ponen en juego:

'The thought, feeling and behaviour of individuals are influenced by the actual, imagined or implied presence of others. What transpires between people rather than within the person and how the wider social and cultural wider social and cultural context affects it. That is an attempt to meet the demands of their environments in practical ways.' (Hewitt, 2005:7)

El espacio de la clase está sujeto a diferentes flujos de intensidad siempre en relación a las propuestas pedagógicas. Estas tonalidades se establecen en función de como estudiantes y profesoras construyen el sentido de la situación educativa:

'At every moment of our activity we know the situation of which we are a part. We know what we are doing, what it is expected, forbidden what's typical, atypical, what others are doing, because we have a sense the situation.' (Hewitt, 2005:57)

La importancia del sentido de la situación y del contexto se puede percibir en los primeros días, cuando uno acaba de llegar y no tiene todavía los marcos de referencia establecidos para saber que sucede en ese microcosmos que es un aula. Cada vez que las profesoras explicaban lo que había que hacer perdía buena parte del significado mientras que los estudiantes lo 'pillaban' a la primera y en seguida sabían lo que la profesora quería o sugería. Esto es un proceso de aprendizaje que evoluciona con el paso del tiempo en relación a cada profesora concreta y a sus demandas:

'Las explicaciones aún no termino de entenderlas, son breves y básicamente indican que tenemos que salir a grabar en exterior para intentar terminar hoy las escenas que quedan. Me pierdo en los detalles técnicos y en las funciones que tienen asignadas cada uno de ellos. Sin embargo los estudiantes se levantan rápidamente lo han pillado a la primera y saben lo que tienen que hacer a la perfección como más tarde puedo comprobar.' (Diario de campo)

Desde el punto de vista de las profesoras la construcción de la situación 'clase' de un modo u otro siempre recibe una identidad colectiva que se produce en las primeras sesiones de trabajo. Las profesoras definen al grupo como propositivo, más activo que otros años y a quienes no les tienes que ir diciendo todo y marcarles de cerca:

‘Empieza a hablar del grupo de 3º y del grupo de 4º, que por comparación, el grupo de 4º el que visitamos el año pasado, es mucho más despierto que el de tercero, como recomendándome visitar al grupo de 4º ya que los de 3º tienen menos iniciativa... Es curioso como los profesores nos construimos una imagen bien explícita y general de lo que los grupos son. Me advierte de este hecho, destacando que en el grupo de 3º no están los mejores, que cursan en este caso francés por lo que no tienen este crédito. (Diario de campo)

En función de esta identidad las profesoras se plantean unas tareas u otras en el aula, siendo ellas por contraste más directivas o más permisivas con los estudiantes. El modo pragmático como las profesoras construyen ‘la situación educativa’ afecta en la manera como les permiten un espacio u otro. Esta pragmática está relacionada también con una cierta visión de la educación y de lo que quieren conseguir. En este sentido las profesoras expresan sus impresiones acerca de la evolución del espacio clase y de su dinamismo, algo que tiene que ver al parecer también con la manera en que los estudiantes se van enganchando y aprendiendo a organizar el trabajo audiovisual:

‘Me comentan como este proyecto ha ido mejorando, la velocidad y organización de grabación mejoró con el paso de las semanas, una idea que han repetido en varias ocasiones sobre todo Miriam, que se quejan de cómo al principio del crédito costaba mucho.´ (Diario de campo)

‘Cómo va la historia y cómo evoluciona va cambiando, ya que al principio les costaba mucho cada escena, ahora parece que el trabajo va más rápido, les gusta interpretar, y en clase hay varias aficionadas al teatro amateur que se vuelcan mucho.´ (Diario de campo)

Por otro lado la atribución de identidad colectiva está atravesada por una atribución del significado individual de cada estudiante y los diferentes papeles que interpretan y que muestran. A menudo estas tipologías (Goffman, 1970) nos permiten empezar a entender el mundo de relaciones que estructuran lo que sucede en el aula. Un claro ejemplo de estas atribuciones por ejemplo serían aquellos estudiantes a quienes se les otorga responsabilidades concretas en la edición de videos en casa, o aquellos a los que tienen que ‘marcar’ más, o quienes adoptan una actitud protagonista todo el tiempo. Entender estas categorías supone adentrarse en el mundo íntimo del aula que necesariamente es simbólico y construido y no tanto un hecho objetivo.

3. Lo que se pone en juego en el espacio de la clase:

De forma esquemática los estudiantes en el proceso de trabajo han tenido que transitar y negociar las siguientes actividades:

- Aprendizaje de los diferentes planos y debates genéricos sobre la importancia de las tecnologías digitales.
- Escritura de un story-board a partir de los 'schemes' o viñetas donde se detalla la secuencia de planos, lugares de grabación y dibujos de la situación con diálogos de cada personaje.
- Grabación de los schemes dentro de la escuela en la mediateca o en los patios y grabación fuera de la escuela, en un bar, en la calle, etc...
- Montaje de las diferentes tomas y tomas falsas con videos y fotografías.
- Edición con la técnica del croma añadiendo fondos a las tomas y posproducción de créditos, rótulos, etc...

Si pudiéramos volver un día cualquiera al aula justo al empezar las clases encontraríamos probablemente una imagen paradigmática de la educación que todos conocemos y que implica automáticamente un sentimiento de familiaridad con esa institución, señal inequívoca de que nos encontramos en una escuela:

‘Entra la profesora a continuación los estudiantes van entrando se van sentando siempre en la zona intermedia donde están las mesas, hoy las cortinas están corridas y estamos en semi-penumbra. Explica Miriam brevemente lo que tienen que hacer hoy, me hace un comentario, no recuerdo la palabra, pero se refiere a que deje la mochila en un lateral donde ellas dejan sus cosas y donde hay más bolsas, después lo relaciono con el trípode, la cámara de video y la de fotos.’ (Diario de campo)

A estas alturas nos encontramos ya en el proceso de grabación del último de los dos capítulos que van a montar en el curso. Las clases suelen empezar con una pequeña presentación de las profesoras indicando el orden del día y lo que toca hacer según los schemes que hay colgados en la wiki de la clase. Los schemes fueron montados por los estudiantes y en este sentido se diría que el hecho de que la profesora lo tenga que recordar al inicio de la clase deja ver una paradoja acerca de la autoría y la autoridad en el aula.

Los estudiantes están en la condición de ser sus propios directores de trabajo bajo la propuesta de la profesora, que sin embargo prefiere ordenar el proceso de trabajo desde el primer momento. Estas explicaciones introductorias suelen ocurrir cuando cambian de actividad, mientras se encuentran metidos a fondo en la misma actividad cada estudiante empieza a trabajar con su pareja sin más a la hora de inicio.

3.1. Construir el espacio de la clase: ocupar las situaciones educativas, la función docente y las relaciones:

La manera de empezar las clases deja entender que es un espacio producido desde una cierta tranquilidad y desde una relación de confianza con las profesoras. Esta manera de configurar el espacio educativo se viene a confirmar cuando observo que si bien los estudiantes están obligados a estar durante el tiempo de la clase en su interior, tienen de mutuo acuerdo pactado la entrada y la salida por diversos motivos:

‘Después de la reunión llego a la clase relajado y con la confianza de que las profesoras no se molestan en que entre o salga un claro reflejo de su manera de hacer con los estudiantes, que en diferentes momentos de la clase piden permiso y salen a ver a otro profesor, etc..’ (Diario de campo)

La configuración del espacio como un lugar relajado implica una manera de moverse también para las profesoras, que se permiten en diferentes momentos trabajar en otros asuntos relacionados o no con las clases y en ocasiones turnarse para venir si tienen otras obligaciones. Las explicaciones iniciales que los jóvenes reciben empiezan a enmarcar qué es eso de ser un estudiante. Se sobre-entiende que están potencialmente siempre en una situación de jerarquía respecto a sus profesoras. Quizá esa capacidad potencial de ocupar el poder que la institución te ofrece se corresponda y coloque la enseñanza en su dimensión de práctica social hegemónica. Sin embargo es también a partir de las explicaciones iniciales en el aula que uno puede entender la especificidad de las relaciones que se establecen entre las profesoras y sus estudiantes, la manera como en relación unos a otros se empiezan a reconocer como sujetos que están ahí ‘haciéndose’ mutuamente.

Un reconocimiento que también está mediado por la pragmática de los estudiantes y los diversos modos en que se ubican en lo que les está proponiendo la profesora. Esta ubicación sin

duda cuenta con el apoyo de las tecnologías digitales que en este caso a través de las wikis sirve de repositorio y agenda de todo el grupo, un lugar donde paralelamente han ido construyendo un relato de la clase. Sin embargo ese relato visto desde la perspectiva de lo que sucede en el aula, es secundario y meramente de apoyo al cara a cara de las clases. En este sentido todo lo que ocurre de forma virtual se configura como algo secundario que revierte en el aula como escenario principal de la educación.

Unos meses antes, los estudiantes llegaban por primera vez al aula, algunos eran nuevos, otros ya conocían a las profesoras, estos hechos marcaban ciertas diferencias a la hora de empezar a construir el sentido del curso: Eso que todos hemos experimentado como el aprender a saber 'qué es lo que quiere' el profesor que tengo delante de mí. A partir de ese momento las profesoras siempre con muy buena relación entre ellas empezaron a plantear el curso. En las primeras clases se plantean dos escenarios: por un lado una contextualización con debates sobre las tecnologías de la información y de la comunicación que empiezan a producir al sujeto educable como un sujeto de debate y de opinión, un sujeto que ciertos modos de presentación en público; por otro lado las primeras actividades consisten en unos ejercicios técnicos de aprendizaje de planos donde a los estudiantes se les enseña herramientas fundamentales de cara a producir la teleserie. Las profesoras utilizan diferentes recursos de la red para ilustrar los tipos de planos, a continuación proponen una actividad práctica donde los estudiantes tienen que grabar y editar un ejemplo de cada uno de los planos. Estas actividades tienen un carácter técnico, el objetivo es aprender haciendo diferentes planos y después colgarlo en un blog personal enlazado al blog de las profesoras. Sin embargo de nuevo el protagonismo de los espacios virtuales es anecdótico y los blogs lejos de ser 'verdaderos' entornos de construcción de conocimiento y de comunicación se convierten en repositorios donde colgar los trabajos finales y donde tener documentada la producción de los estudiantes de cara a la evaluación.

La idea de esta primera parte es que pueden utilizar los recursos técnicos a la hora de grabar las escenas de la teleserie. Las profesoras han decidido este año centrar el crédito de periodismo digital entorno a la producción de la teleserie. Cada año deciden un tema diferente, otros años lo han dedicado a la producción de noticias, a la creación de anuncios publicitarios, etc.

Durante las primeras sesiones las profesoras empiezan a tomar la temperatura de las clases, y van construyendo la identidad del grupo. Este tipo de construcciones valorativas tienen consecuencias prácticas y afectan su proceso de ajuste a la realidad del curso. El proceso pragmático de situarse en el aula simbólica y relacionalmente es compartido por todos los miembros de la clase. Las profesoras lo hacen desde una posición institucional que les permite un

margen de maniobra en principio más amplio y experimentado debido a su experiencia y al poder que le aporta su función.

Pero la 'función docente' es negociada con el temperamento y la manera de hacer de estas dos profesoras. Hay muchas maneras de construirse como profesor de secundaria y los estudiantes lo saben. No dudan en calificarlas como 'profesoras cercanas' con quienes aprenden pasándose bien. A pesar de ser las profesoras y de mostrar su autoridad en diferentes momentos el clima del aula tiende a ser distendido y 'verdadero'. Por verdadero entiendo la construcción del respeto de la mayoría de estudiantes hacia las profesoras, y la credibilidad de su papel. Esta credibilidad implica un tipo de negociación con las profesoras más honesto y con menos poses y comentarios a sus espaldas. De este hecho me di cuenta el día que vino la profesora de Inglés a sustituirlas, automáticamente se activaron en la clase mecanismos de desconfianza mutuos y el tono de la clase devino completamente diferente. Los estudiantes se vieron colocados por la profesora en una imagen más 'escolarista' y 'controladora' y en consecuencia empezaron a desplegar otras estrategias de negociación en función de esas imágenes.

En ambos casos la tonalidad relacional del aula y las propuestas de las profesoras colocan a los estudiantes y los producen desde diferentes codificaciones en las que estos tienen que decidir como colocarse y como negociar sus posibilidades. Por otro lado los procesos de 'colocarse' en relación a alguien están marcados por un ethos del instituto (y el equipo directivo trabaja constantemente en ese sentido) que es el de un estudiantado de clase media, con buenos comportamientos y a menudo con buenos resultados académicos. Esto implica que un marco de 'tolerancia institucional' donde el estudiantes no plantea enfrentamientos abiertos en el aula a riesgo de ser expulsados o sancionados.

Los mecanismos de regulación del centro aseguran que los términos en que los estudiantes negocian las propuestas de los profesores sean negociaciones por así decirlo 'coartadas' y basada en la certeza de que nadie puede decir que no. La negociación se basa en cómo los estudiantes que diciendo sí a lo que se les propone pueden hacerlo de diversas maneras.

3.2. Ser estudiante con los demás: auto-aprendizaje y responsabilidad:

Estar en el aula como estudiante tiene que ver con formar parejas o grupos más o menos estables para ir avanzando en las diferentes fases del proyecto. Desde los inicios del curso cada estudiante por afinidad escogió una pareja con quien trabajar, este hecho condiciona buena parte del trabajo y supone un formato de trabajo dialógico. A su vez las diferentes escenas se han ido grabando por

grupos. Cada uno de los estudiantes entraña un personaje en la serie y esto condiciona el proceso y organización del trabajo. El escenario que esta distribución propone es el de parejas de estudiantes dialogando a partir de lo que están haciendo en el ordenador, el de grupos variables que van y vienen grabando escenas o montándolas:

‘Sentado detrás de X e Y puedo ver durante buen rato lo que hacen en una página llamada www.Xtranormal.com, esta página se la han enseñado en Inglés, y lo que pueden hacer es montar una especie de corto o película con personajes ya inventados, ellos incluyen diálogos escritos y el robot o lo que sea los pronuncia en una secuencia de acción, así a simple vista era esto lo que podían hacer, imagino que tendrá más aplicaciones. Están buen rato probando opciones, no parecen conocer bien la página, de esta forma me doy cuenta en directo de cómo aprenden por ensayo y error, y como van buscando información que les sea de utilidad para las tareas del aula. Uno le dice aprieta esto, el otro que no que es aquí, y así van encontrando lo que quieren. La profesora ajena a ellos parece que les ha dado el tiempo libre porque ya han terminado las tareas.’ (Diario de campo)

Este tipo de escenario escolar a diferencia de las clases más formales donde tienen que estar escuchando al profesor, suponen una organización basada en la responsabilidad de cada uno de los estudiantes y en la confianza de las profesoras ya que el éxito de su propuesta depende precisamente de esa responsabilización del estudiante. Las profesoras aquí son mediadoras y reguladoras de la complejidad organizativa del trabajo. Para un observador que no conoce el contexto del trabajo, este tipo de organización puede parecer un tanto desordenada y difícil de entender, sin embargo conforme van pasando los días uno llega a ver las propias regularidades en el trabajo y como se configura esa complejidad.

Por otro lado gran parte del trabajo está basado en el auto-aprendizaje de los estudiantes. La única excepción a esta regla es el aprendizaje técnico de los planos, donde las profesoras se plantearon un modelo más directivo. El resto de aprendizajes técnicos (grabar, editar o componer con el croma, producir un relato, un story-board, etc..) los han ido descubriendo los estudiantes por ensayo y error. Cabe mencionar que el auto-aprendizaje y el ‘learning by doing’ es posible en un contexto institucional donde previamente se ha trabajado sobre la competencia digital y por tanto los estudiantes tienen la posibilidad de realizar transferencias de conocimientos, recursos y programas de otras materias. Las profesoras también trabajan desde el auto-aprendizaje y las transversalidad de los recursos, con otros profesores y entre ellas. Su aprendizaje es artesano y a

menudo pasan horas buscando recursos y tutoriales. Con el paso del tiempo tanto las profesoras como los estudiantes van fijando sus trayectorias por internet, estableciendo las páginas webs preferidas y los lugares donde encuentran recursos útiles.

3.3. Situarse como estudiante en las conversaciones y debates del aula:

Como decía más una de las posiciones de sujeto que se construyen en el aula es la forma de participar en los debates entorno a ciertos temas planteados por las profesoras:

‘Miriam hace preguntas generales sobre el centro y las TIC. La primera pregunta que les hace, ¿qué haríais si tuvierais no se qué cantidad de dinero en relación a las cuestiones técnicas del centro? Van comentando diferentes aspectos que ell@s cambiarían y Miriam también propone que le gustaría un estudio para trabajar con los medios. La siguiente pregunta ¿En qué otras asignaturas utilizáis las TIC entendidas como cámaras, ordenadores? Les pide explicaciones y más ejemplos conforme van explicándolo. Otro debate plantea si prefieren la escritura con ordenador o con papel, y posicionarse en el debate. ‘(Diario de campo)

El origen de los debates siempre surge de la profesora a quién le interesa en un momento determinado que reflexionen sobre algún tema. En este marco se desarrollan diversos debates más o menos pautados por el interés de la profesora: las preferencias por escribir o no con el ordenador o con los lápices, los aspectos que cambiarían de las infraestructuras tecnológicas, la importancia de las TIC en sus vidas, etc... El tipo de subjetividad representado en este tipo de actividades es el de un sujeto que responde a cuestiones de otros dando su opinión, un tipo de debate que se plantea como el encuentro de una verdad a la cuestión planteada a partir de afirmaciones y de las ideas que cada uno es capaz de articular. Por otro lado los debates se inscriben en un tono emocional y de intensidad que se puede apreciar, lo que representa la manera como los estudiantes se comprometen con su propia y variable voz en el aula:

‘Hoy en el debate se ha creado un clima de debate ligeramente más intenso que en el resto de la clase alrededor de la pregunta sobre ¿quiénes prefieren escribir en lápiz antes que en ordenador?’ (Diario de campo)

‘Siguiente pregunta, y ya voy escuchando todas las voces del espacio, unas suenan más enérgicas, otras mas dubitativas, otras más tímidas, voces, miradas nuevas para mi, y para ellos, algunas ya me sonaban del año pasado y por tanto ya tenía una imagen que esperar en su intervención, como la del chico que grababa el año pasado y que era el más “sabido” del grupo y el que siempre intervenía, de hecho hoy volvió a intervenir el primero, pero luego se quedo bastante más callado.’ (Diario de campo)

3.4. Hacer como si fuésemos directores, editores y actores:

Los papeles en que las profesoras colocan a los estudiantes en el proceso de construir una teleserie son diferentes: guionistas, directores, editores, cámaras y actores. Por tanto a lo largo del proceso de construcción de la narrativa audiovisual, la identidad de los estudiantes se plantea como un ejercicio de ‘hacer como si se fuese’ un director, un editor, un actor... El ejercicio está basado en la suposición de que los estudiantes tienen que acostumbrarse a trabajar en grupos flexibles donde alternativamente su rol cambia, nada más lejos de la realidad cambiante y precaria del mundo laboral. Por otro lado las profesoras buscan que las actividades del aula tengan una relación significativa con el mundo y que mejor forma de hacerlo que proponerles ponerse en el lugar de lo que ellas imaginan que es un profesional en este caso a la hora de producir una teleserie.

Desde este punto de vista las profesoras han propuesto una metodología que responde a dos de las características que los discursos de la integración de las TIC y el nuevo discurso del aprendizaje planteaban como importantes (ver capítulo 2): la flexibilidad en el trabajo en grupo, y la conexión significativa entre lo que se aprende y el mundo en que se vive.

Desde este punto de vista se han ido alternando escenarios donde los estudiantes tenían que colocarse en los roles de directores de escena, actores y editores:

‘Si bien hay 3 directores que se turnan en la grabación en función de las escenas en que tienen que salir, este puesto no significa más que encuadrar (¿no sé con qué criterio, y si está en el scheme?) y dar paso a la grabación mediante el 3,2,1 y finalmente decidir si ha salido bien algo que todos saben según como ha ido el diálogo y la escenificación... Sólo la última chica en grabar, la que quiere estudiar económicas o ADE, levanta la voz para decir a un chico que no está de cara a la cámara, algo que Miriam dice prácticamente al unísono. El resto de situaciones Miriam iba haciendo entre risas y buen rollo comentarios sobre la forma de hacerlo, por ejemplo si el abrazo no era verídico y la

persona se mostraba rígida, la situación donde debía colocarse señalizada mediante unas improvisadas llaves dejadas en el suelo...' (Diario de campo)

'La sesión hoy consiste en grabar en el exterior parte de las escenas que quedan para terminar las grabaciones de la serie. Salen al patio y justo enfrente de la entrada donde los estudiantes esperan se desarrolla la clase. Graban un total de 4-5 escenas: la despedida del grupo de estudiantes de Barcelona y del de Estados Unidos, la despedida de la pareja, la despedida del profesor y el protagonista, la despedida del protagonista y de su ex novia de Barcelona a la que ha cambiado por la de Nueva York y la despedida del profesor y el resto de alumnos en grupo. Hay 3 personas que son los directores y que graban con el trípode, una de las chicas hace fotos con la cámara, y el resto esperan en situación de pie cuando les toca para ser grabados. Las profesoras Miriam y Nuria, realmente Miriam hace de directora, especificando qué tienen que hacer, dónde y cómo. Tienen un scheme que Nuria imprime unos minutos antes en otra sala, allí están los diálogos y las secuencias que faltan. Se termina la batería y la memoria.' (Diario de campo)

Hacer de director supone organizar el scheme y las escenas que toca hacer según el plan previamente establecido por ellos mismos, se lo imprimen en el aula de profesores y lo lleva a lo largo de la sesión de grabación. Se encargan de preparar los planos y de ir dando un feed-back según la calidad de la interpretación y si ha salido bien o no. Hacer de actor fundamentalmente es meterse en el papel que se ha acordado previa memorización de los diálogos, aunque siempre tienen el scheme por si se olvidan. En este sentido los estudiantes se ponen en juego desde el cuerpo con diferentes tonalidades emocionales y a menudo pasándose muy bien. El criterio para repetir una escena es difícil de objetivar, ya que se basa en suposiciones acerca de lo que es 'verídico' y lo que 'funciona'. Desde este punto de vista aquello que va funcionando es un criterio más o menos compartido que va fijando algo más que el rol de los estudiantes:

'La de las escenas me da pie a entender otro de los implícitos emocionales que Miriam transmite y que tal vez comparten los estudiantes y que tal vez muchas personas consideren apropiado y lógico: en la escena en que el protagonista se despide de la nueva novia americana, previo ajuste del tipo de abrazo que tienen que darse mientras el camina en su busca después de un gesto en que gira la cara mirando a la chica y se le acerca, da pie a varios comentarios y a una situación divertida. Puesto que la novia del chico está presente en el grupo, y la situación se presta a la ironía, Miriam comenta que

no se ponga celosa que le deje abrazarle por esta vez. Después de comentarles y repetir la escena, para que el abrazo sea más suelto y parezca realmente un abrazo de despedida. Se quedan unos segundos abrazados para realizar la toma, una vez finaliza todo el grupo ríe y eleva el tono de voz dada la situación, el chico se vuelve hacia sus amigos y comentan entre risas como el gesto de abrazo iba precedido de un falso gesto de beso en la boca, que termino en la cabeza apoyada en el cuello de la chica, antes de grabar la toma la chica escenifica con una amiga como sería con pasión imagino, y le abraza y levanta su pierna alrededor de la otra amiga, ante tanta energía le golpea sin querer la oreja se disculpa repetidas veces y vuelve a grabar la escena final...’ (Diario de campo)

La narración audiovisual en si construye un relato colectivo, fijado por una tecnología que lo racionaliza como es el story-board. Como relato fija elementos narrativos en relación a los cuales los jóvenes se colocan y dialogan, situaciones cotidianas que tienen que ver con sus propias vidas:

‘Este tipo de actividad da de sí un sinfín de situaciones transversales sobre las cuales se podría perfectamente trabajar; la sexualidad, las relaciones de pareja, los celos, la posesión... un aspecto que por otro lado podré dialogar cuando conozca a fondo cómo se creo el guion y el trabajo que realizaron las profesoras para provocar que el guion fuese de un tipo y no de otro, es decir que la historias más allá de los elementos performativos y tecnológicos dialogue un tipo de contenidos narrativos y no otros. Y el trabajo sobre dichos contenidos.’ (Diario de campo)

De forma paralela al trabajo de dirección y representación los estudiantes van ensamblando las escenas y añadiendo los fondos con la técnica del chroma. De cara a realizar este proceso utilizan tanto los ordenadores del aula, sobre todo para almacenar la información y colgarla en la wiki, como un portátil que trae la profesora. Sin este apoyo no sería posible realizar la teleserie. La potencia de los ordenadores del aula no permite un trabajo de edición tan pesado y se cuelgan. En el proceso de trabajo de edición las profesoras tienen un papel directivo más intenso, y a menudo trabajan codo con codo con los estudiantes en este proceso:

‘Vuelven al aula para recordar el trabajo que se hará en los próximos días de edición. Por parejas van a unir varios fragmentos asignados no sé cómo, lo traerán y después lo montaran todo en el aula con el portátil ya que pesa mucho y los ordenadores del aula no les sirven para esto. Tendrán que pasarlo a croma. Según comentan los estudiantes lo

harán con el Pinnacle y en formato avi porque les resulta mejor al estar comprimido.´
(Diario de campo)

´Dentro del aula la voz cantante del montaje la lleva Roger que hoy lleva la tarjeta con el trabajo que ha hecho en casa, En la clase están Miriam y Nuria, en la parte central del aula, están ellas dos con Roger terminando de revisar las tomas que el chico ha organizado en su caso, ahora falta ver si la secuencia es la correcta y por parejas pasarlo al croma con el Pinnacle. Esto lo harán en casa cada pareja tiene distribuidas una secuencia. La semana pasado que le dieron la tarjeta de la grabación para que en su casa las enganchara por su cuenta y las trajera, parece que así lo ha hecho y ya se disponen a revisar y ver los pros y los contras de cada escena grabada. Primero Nuria y después Miriam, que toma el teclado del ordenador y revisa mientras Robert va mirando, entre ellos existe buena relación, y la revisión del montaje previo sin el croma suscita comentarios, recuerdos de situación, risas y bromas entre ellos, la verdad es que el efecto de ver el trabajo de uno plasmado en un video crea una relación preformativa interesante, supongo que en estas actividades también hay elementos fundamentales de la construcción de la identidad de los estudiantes como tales y como alumnos de este crédito. En ocasiones comentan como una chica actúa en exceso, como Genis cometió un error al sujetar el croma (tela verde al fondo) porque tenía pliegues, o cómo en una imagen el verde del croma es desigual, etc...´ (Diario de campo)

Aquí de nuevo se pone de manifiesto como las profesoras mantienen un clima cercano a los estudiantes, que les exige responsabilidad pero desde esa distancia en donde ellos son llamados a ser:

´Miriam y Nuria, ellas le permiten ir trabajando alternando “el molestar” o “jugar” con sus vecinas , que al parecer son “las chicas guapas” de la clase, y el ir trabajando como experto en el Audacity y enseñando a su compañero nuevo. Creo que con un talante más autoritario este chico sin duda no podría pasar en segundos de estar “coqueteando” con las chicas a estar ensamblando documentos de audio y no sé por qué pero esa posibilidad de estar en clase a tu ritmo me parece fructífera....´ (Diario de campo)

´Momentos más tarde, al darse cuenta de que otro chico (el que la semana pasad me enseñó su blog y al que llamo la atención) estaba mirando su correo, le ha dado una suave colleja, inmediatamente se han cruzado miradas cómplices y ella ha devuelto una caricia en su cabeza, un gesto que más que violencia, habla de la cercanía entre ambos.´
(Diario de campo)

Capítulo 7

Escenario 2: La creación de anuncios publicitarios.

1. Introducción:

El segundo escenario escolar analizado es un crédito de libre elección para los alumnos/as de 4º curso durante el curso escolar de 2010-2011. El crédito que estudiantes y profesoras denominan como ‘Curso de Periodismo Digital’ estuvo basado en la adquisición de competencia digital a partir de la creación de historias con fotografía y video y la producción de un anuncio publicitario en formato digital. Tuvo una duración anual con una estructura de cuatro clases de una hora a la semana. A diferencia del primer escenario analizado (ver capítulo 6) los estudiantes que participan en este curso, impartido por las mismas profesoras, empiezan en su mayoría a trabajar con ellas por primera vez.

El hecho de que el curso sea optativo indica que su existencia y continuidad en el futuro está sujeta a una lógica diferente de los materias obligatorias, prescritas por el currículum de la escuela. Las profesoras son conscientes de que tienen que ‘convencer’ y ganarse a los estudiantes si quieren que el curso siguiente vuelvan a trabajar con ellas y de este modo puedan dar continuidad a un curso que depende de los cupos de estudiantes que recibe:

‘Observo que del grupo actual hay 4 que si cursaron el crédito el año anterior el resto no lo cursan, Nuria me explica como en los itinerarios que siguen en 4º de ESO las materias de informática y de tecnología se solapan y entonces hay personas que han decidido cursar informática para el currículum propio, también cuando le pregunto porque hay menos estudiantes que el año pasado me dice que el número total de estudiantes ha bajado de 120 a 90 y que eso repercute, además de los solapamientos de horarios y del criterio de los estudiantes.’ (Diario de campo)

Las paradojas de un currículum abierto, aunque la optatividad de los estudiantes sea mínima, introduce una lógica de mercado de oferta y demanda. La innovación que analizaremos en este capítulo está atravesada por unos sujetos ‘profesores’ y unos sujetos ‘estudiantes’ que se saben en ese tipo de escenario y que actúan también en función de él. Quizás la gran aceptación de este tipo de curso paradójicamente esté fundado en la ‘marquetización’ del mismo, donde las profesoras no pueden ser indiferentes a lo que acontece con sus estudiantes. Más bien sucede lo contrario, y las profesoras tienen que buscar el camino año tras año para conectar y profundizar en los intereses y lenguajes de los jóvenes que tienen en el aula. La paradoja como señalo reside

en tener que insertar esa 'obligación' del profesorado por conectar y gustar al estudiante, en un mecanismo de mercado o centrado en la 'satisfacción del cliente' que contribuye a precarizar la sostenibilidad de los proyectos alternativos de la escuela y a aumentar la 'fragilidad' de algunos de los focos innovadores de la escuela.

Estos focos como señalábamos en el capítulo anterior se sitúan en los márgenes del currículum prescrito por la administración. Comprender cuáles son los márgenes curriculares y cómo se constituyen en su precariedad y volatilidad puede iluminar en qué consisten los otros espacios curriculares definidos desde su obligatoriedad y desde su presencia estructural en la vida de todos los estudiantes de la escuela.

Como iremos viendo el orden de prioridades en la organización y estructuración de los espacios curriculares, esto es la centralidad de algunas materias y la marginalidad de otras, representa una relación compleja antes que una relación lineal y de causalidad con el foco de esta investigación que no es sino la construcción del sujeto estudiante.

Cómo vimos en el capítulo anterior las materias curriculares 'protegidas' por una cierta narrativa de lo que es o debería ser la escuela secundaria y en consonancia lo que deberían saber/ser los estudiantes no necesariamente coincide con los procesos de subjetivación por medio de los cuales los estudiantes se constituyen en el espacio 'aula' y en el espacio 'escuela'. Sin embargo la mayoría de las investigaciones consultadas al respecto (Ball, 2003; Goodson, 1994; Selwyn, 2010; Popkewitz, 1984) apuntan a la necesidad de estudiar y analizar las interrelaciones y los diversos modos como los esquemas organizacionales y curriculares se articulan con los procesos subjetivos y experienciales de los estudiantes.

Volviendo al curso que pretendía analizar, puedo señalar que las clases de este curso como las del año pasado se desarrollaron 'oficialmente' en inglés, esto es de acuerdo con la versión de las profesoras y la codificación curricular de la materia en los documentos de la escuela. También 'oficialmente' la asignatura a diferencia de la mayoría de materias del currículum cuentan con la presencia de dos profesoras, Nuria y Miriam. Por iniciativa propia las profesoras decidieron hace ahora 5 años empezar esta aventura y dedicar su tiempo y sus energías a crear esta materia que tiene como fundamento la alfabetización digital y la integración de las tecnologías en la vida del aula integrando el aprendizaje de la lengua inglesa desde una perspectiva dialógica y pragmática centrada en la práctica y el uso por parte de los estudiantes. Enfatizo la palabra oficialmente, porque como vimos también en el curso anterior, a menudo dependiendo de la situación y del tipo de actividad la comunicación se produce mediante el castellano y las profesoras no necesariamente tienen que estar al mismo tiempo en el aula. Este detalle en apariencia insignificante, denota un eje epistemológico que conforme avanzan las

observaciones deviene una distinción necesaria. A saber la diferencia entre la narrativa de los profesores, la de los estudiantes y la nuestra como investigadores desde los presupuestos que hayamos dado en aceptar como válidos.

Los sujetos `profesores´ como representantes de la versión oficial del aula, como creadores de la narrativa hegemónica tienden a darnos como investigadores una versión de los hechos desde que entramos en su espacio de trabajo que además tiende a ser la que circula por los intersticios institucionales y la que en cualquier situación de comunicación con las familias sale a relucir accionando la realidad.

Lo que estoy señalando como apunte epistemológico, tratado en mayor profundidad en el capítulo 5, no es sino una cierta mirada a la realidad hermenéutica que a diferencia de planteamientos positivistas o perspectivas críticas, admite y busca entender la complejidad de lo real donde diferentes narrativas pueden y de hecho suelen coexistir, con diferentes solapamientos, deslizamientos y puntos de convergencia, como una multiplicidad de interpretaciones y posiciones que tejen la realidad nunca completamente cerrada o ya dada (Ricoeur et al. 2005)

Este hecho no altera sin embargo la circulación de ciertas narrativas (un centro integrador de las TIC, un centro de referencia para la administración, un centro innovador y de calidad, un centro con un profesorado de excelencia...) que se constituyen con el tiempo y con su constante enunciación en visiones hegemónicas y dominantes. Su dominio tal vez radique en la capacidad que tienen para ejercer un efecto centrífugo de asimilación de otras visiones de los hechos no respaldadas por las lógicas del poder institucional, y por ser capaces de cubrir como digo la complejidad y la ambivalencia de la vida cotidiana bajo un relato coherente y unitario que produce una identidad de escuela. Como vimos en las referencias a la investigación anterior (ver Capítulo 1) la identidad del centro y muchas de las dinámicas institucionales no se podrían entender sin esta producción discursiva del `quiénes somos´ y del `qué ofrecemos´.

En cierto sentido la finalidad de relatar los procesos de trabajo en el aula, trata de atravesar y complejizar bajando al día a día, la altura y grandilocuencia discursiva de aserciones identitarias como *´el nuestro es un centro innovador en la integración del uso de las TIC´* (Entrevista con el Director) y de esta forma mostrar algunos de los procesos por medio de los cuales las TIC se interrelacionan, fusionan, combinan o solapan con la creación de la subjetividad del estudiante. Esta aproximación como ya señalamos en los apuntes teóricos (Capítulo 3) invalida tanto las visiones de la tecnología deterministas (la tecnología modifica la realidad) como las instrumentales (la tecnología es un medio para lograr nuestros objetivos) y desplaza el foco de la tecnología hacia los procesos de recombinación y producción de la realidad (Latour,

1999; Feenberg, 2002) en la 'escuela' o el 'aula' entendido como una cierta tecnología a su vez, con dimensiones simbólicas, físicas, políticas, organizativas y emocionales (Goodson et al. 2002).

Siguiendo los primeros trazos que definen de forma estructural el aula, decir que el número de estudiantes de este año es de 12, menos que los 16 del año anterior. Según la versión de las profesoras, a pesar de los esfuerzos por crear un buen curso y un ambiente donde los jóvenes aprendan, *'nunca se sabe cierto cuantos estudiantes se apuntaran al módulo, depende de muchas cosas, de su nivel de Inglés, de su gusto por las tecnologías'* (Entrevista Profesora).

A diferencia del curso anterior, y está quizás sea una de las ventajas del estar analizando dos cursos en años sucesivos, podemos diferenciar que ninguno de los estudiantes tenían un contacto previo con las profesoras este curso. No conocen por tanto, la propuesta de trabajo, ni a las profesoras, ni su estilo, y tienen que aprender a situarse por primera vez en relación a la metodología y a lo que se les propone.

En lo que respecta al marco institucional del curso, es decir el programa del Departament que permite la adaptación curricular, el aumento de recursos y una innovación basada en la integración de las tecnologías digitales, la situación es la misma del año anterior: el PAC (proyecto de Autonomía de centro) que otorga el Departament d' Educació y que el centro recibe satisfactoriamente desde el año 2007-08 y que en esta edición finaliza. Proyectos que como vimos administrativamente se vinculan a los 'Proyectos para la mejora de la calidad de los centros educativos públicos (PMQCE).

La mejora de calidad escolar promovida bajo el paraguas de estos proyectos, ha ido generando con el paso del tiempo una estructura de innovación basada en una organizativa informal (basada a su vez en las horas extras de dedicación del equipo directivo y de algunos profesores entusiastas), una combinación poco sostenible entre recursos institucionales y voluntarismo del profesorado y de los directores. Ahora que termina el proyecto para la mejora, lo que se nos plantea es por un lado una estructura curricular intocable, a prueba de profesores y de equipos directivos, y unos ciclos de innovación que estructuralmente están creados en desde la lógica del corto plazo y de la alternancia política democrática. Lo que viene a confirmar algunas de las constataciones del capítulo anterior:

'Recibir este proyecto y otros de menor envergadura (en cuanto a los recursos materiales y personales que movilizan) depende no tanto de una estructura de asesoramiento del departamento de Educación sino de la pericia y del empeño del equipo directivo a la hora de redactarlo y de poner en marcha los mecanismos institucionales que conlleva.' (Capítulo 6)

En definitiva lo que aquí analizamos y constatamos no es sino un paréntesis, que probablemente no tenga solución de continuidad. Los cambios que se avecinan en la política educativa del Departament en lo que respecta a la integración de las TIC así lo confirman. Un proyecto que de acuerdo con los resultados que se perfilan en esta investigación no tendrá tampoco tiempo de asentarse o difundirse dentro de la cultura escolar. Y esto se debe a la propia naturaleza del proyecto, a la propia narrativa de su éxito, que lejos de estar basado en su difusión, sostenibilidad, y en la creación de redes y grupos de trabajo se ha centrado en la aplicación de metodologías con TIC en grupos concretos de estudiantes y en la implementación de algunos profesores voluntariosos que dando su tiempo e ilusiones se sentían más afines al uso de las TIC y a la exploración de nuevas metodologías pedagógicas.

La tipología que establecimos en la etnografía previa (ver capítulos 1 y 6) establecía cuatro tipos de escenarios de uso de las TIC de los cuales la mayoría se correspondían metodologías 'tradicionales'. En relación a esta tipología el curso que a continuación paso a analizar, del mismo modo que el curso analizado en el capítulo 6 se inscriben dentro del grupo c:

'c) Prácticas TIC localizadas en áreas del currículo no tradicionales, donde se ponen en juego diferentes metodologías de carácter colaborativo y donde se observan relaciones más igualitarias entre profesores y estudiantes.' (Capítulo 6)

Esta constatación aporta varias pistas sobre los modos en que el sujeto de la educación o estudiante se 'propone' y se 'construye' en el espacio del aula. Tal y como señalo en el capítulo anterior. El lenguaje formado por concepciones como 'prácticas colaborativas', 'relaciones igualitarias o no jerárquicas', 'procesos de autoría y participación', 'aprendizaje centrado en el estudiante', 'integración de la tecnología', 'co-construcción de conocimiento', 'conocimiento situado', etc... como ya señale en capítulos anteriores lejos de ser un punto de llegada donde encajar la realidad siempre compleja y diversa del aula, es un punto de partida desde el que observar la realidad escolar. En este sentido el propósito sería entender de qué modo este lenguaje facilita o dificulta el acceso al foco principal de esta investigación que gira entorno a cómo se produce el sujeto estudiante en relación a los discursos y prácticas sobre las TIC y la innovación (Ver capítulo 1) y las diferencias sustantivas que dichos discursos y prácticas suponen en relación a otros modos tradicionales de educación, o 'centrados en el profesor', 'centrados en la transmisión y la enseñanza', basados 'en conocimientos declarativos y de repetición', 'conocimiento descontextualizado' etc...

2. Reflexiones entorno al planteamiento general del curso:

Desde el punto de vista de la propuesta didáctica de las profesoras el curso de periodismo digital está basado en una sucesión de cinco actividades orientadas a mejorar la competencia digital de los estudiantes:

- 1.-Presentación formato video de un actor de cine o director.
- 2.-Presentación en formato video de un fotógrafo.
- 3.- Estudio y presentación en formato video de los diferentes tipos de planos y ángulos en fotografía.
- 4.- Creación de una historia con fotografías formato video.
- 5.- Creación de un anuncio publicitario formato video.

Aunque de forma esquemática podemos aquí señalar la progresión de las actividades, u orden lógico de la propuesta desde la actividad número 1 hasta la número 5, la realidad es que el trabajo diario en el aula, como sucedía en el curso del año anterior (ver capítulo 6) entraña un solapamiento y un modo de trabajo que a menudo no es lineal, donde cada grupo de estudiantes, trabajando en parejas adquieren su propio ritmo y van marcando su propio progreso.

Las profesoras ´ordenan´ el trabajo por medio de plazos y días de entregas, sin embargo este requisito institucional deviene flexible y sujeto a diferentes negociaciones con los estudiantes y con la realidad del aula. Las propias profesoras a menudo combinan sus obligaciones dentro del aula con otras responsabilidades del centro, aprovechando el espacio aula y el clima de trabajo autónomo para compaginar su rol de profesoras con otros roles como tutoras, organizadoras de eventos lúdicos o preparación de intercambios con estudiantes de otros países.

La dinámica del curso está enmarcada en el uso de blogs por parte de los estudiantes. Estos se utilizan principalmente para colgar los trabajos que las profesoras proponen y al mismo tiempo son utilizados con criterios lúdicos y estéticos (juegos online, pasatiempos, diseño del blog), creando de este modo una mezcla entre las exigencias del trabajo más formal y pautado y la apropiación personal de cada grupo. El blog se usa como un portafolios donde los estudiantes tienen acceso a su propia narrativa del proceso educativo. A la hora de colgar trabajos siempre escogen hacerlo desde su casa, donde las condiciones de conectividad y de comodidad son mayores y más personalizadas.

En este sentido el trabajo con blogs supone una extensión del tiempo y del espacio de trabajo escolar y efectivamente propone más allá de los contenidos con los que se rellene, un aprendizaje fundamental en relación al mundo en que estos estudiantes de clase media van a tener que desarrollar sus carreras profesionales: lo que algunos autores han señalado como la intensificación y sometimiento a la lógica del trabajo expandido, y la recombinación de las esferas personales y profesionales (Bauman, 1993; Sennet, 2006).

Por su parte las profesoras utilizan los blogs principalmente como un repositorio de trabajos y como un espacio a partir del cual trasladar problemáticas y discusiones al 'aula'. De ahí que el espacio aula entendido en su forma tradicional como la estructura física y simbólica cuyo emplazamiento queda dentro de los muros de la escuela siga siendo la concepción dominante a pesar del trabajo con las tecnologías. Las profesoras dedican tiempo en sus casas a dialogar con lo que sucede en el aula por medio de la lectura de los blogs.

El papel de los blogs para los estudiantes sería un lugar intermedio entre los usos personales con fines comunicativos y con narrativas más personales y existenciales, y la rigidez del uso y la instrumentalidad que se le da al ser concebido como una herramienta académica dentro de la escuela (Selwyn, 2011; Potter et al. 2009; Buckingham, 2007).

El uso y creación de blogs en la asignatura que nos ocupa no deja de ser un espacio mediado por la presencia del adulto profesor que al mismo tiempo es el promotor de su creación, sin embargo está sujeto a múltiples apropiaciones por parte de los estudiantes. Al comparar los blogs escolares con los blogs personales (todos los estudiantes tienen al menos un blog propio) se puede entender las diferencias entre 'ser un sujeto virtual' dentro y fuera de la escuela a pesar de que los límites están constantemente negociándose.

Quizás una de las paradojas de la renegociación de lo que significa estar 'conectado' como estudiante y estar 'conectado' en modo tiempo libre y ocio, sea su constante solapamiento, o lo que algunos autores denomina multitasking, produciendo el espacio privado o ámbito doméstico cada vez más como un espacio sometido a las lógicas de un espacio público que damos en llamar escuela y viceversa.

El sujeto virtual escolar tiende a ser un sujeto centrado en la consecución de tareas y de los objetivos marcados por el profesorado, un uso por lo tanto más instrumental y menos expresivo y comunicacional. La comunicación entre el autor 'estudiante' y su público 'audiencia' se ve desplazada por una comunicación institucional entre el autor y sus profesores aunque en ese proceso también participen otros estudiantes que a menudo frecuentan los blogs de sus colegas, toda vez que esas visitas entrañan fines escolares, similares por ejemplo a las antiguas conversaciones telefónicas entre estudiantes para saber por ejemplo qué se tiene que hacer de cara

a la entrega de un trabajo. Vemos así desarrollarse una pragmática del estudiante, una adecuación al espacio virtual mixta basada en el entendimiento de las propias normativas y reglas del entorno escolar y al mismo tiempo en las convenciones de un uso más personalizado, donde finalmente es la propia voz del estudiante la que se está expresando y donde la simbología que los 'blogs' tienen para los jóvenes remite a una primera persona que se muestra a los demás, lo que por otro lado no existía en la mayoría de trabajos escolares sin herramientas colaborativas.

3. El espacio 'aula' como espacio de relaciones:

Más allá del planteamiento didáctico o propuesta formal de las profesoras, la especificidad del trabajo educativo que se desarrolla en el aula y en consecuencia el modo en que se propone una cierta producción del sujeto 'estudiante' tiene que ver con la idiosincrasia de las relaciones que se dan en el aula, y lo que algunos autores han dado en llamar el clima relacional. Desde la perspectiva de este estudio, entender las relaciones entre estudiantes y profesoras tiene que ver con la noción que el interaccionismo simbólico acuñó como la construcción de la 'situación' por parte de los sujetos que participan de la vida social de un determinado contexto social (Hewitt, 2005).

Como vimos en el apartado anterior los usos de los blogs en el aula están mediados por la creación de la situación por parte del sujeto estudiante y lo que entiende como 'aceptable' y 'deseable' por parte de las profesoras y de las normativas implícitas o explícitas del centro. A la hora de entender los usos y apropiaciones del espacio aula es necesario explorar del mismo modo como éste se constituye como espacio de lo posible e imaginable tanto desde la perspectiva de las profesoras como de los estudiantes.

Por parte de los estudiantes, desde mis primeras incursiones en el aula puedo entender como el espacio 'aula' del mismo modo que el año anterior se constituye de un modo implícito como un espacio relajado, donde hay un clima de trabajo centrado en la actividad del estudiante, y donde la relación más visible entre profesoras y estudiantes es la camaradería y la confianza. Este clima, que no excluye el ejercicio del poder por parte de las profesoras y la regulación del ambiente de trabajo en determinadas ocasiones, contrasta con otros espacios 'aula' pautados desde una jerarquía rígida y a menudo ridiculizada por los propios estudiantes que no la comparten aunque sin embargo la tiene que aceptar:

‘En la clase de Nuria, aprendemos más que en otras clases, ellas son más cercanas y también puedes hablar con ellas, usan las tecnologías y así es más divertido, aprendemos más... otros profesores es solo escuchar y copiar y vomitar en el examen...’
(Entrevista con estudiante de 4º curso)

Hablando con las profesoras, en los primeros momentos de mis observaciones, en un impulso similar al del año anterior ellas caracterizan al grupo ‘clase’ como siendo mas o menos ‘trabajador’, más o menos ‘creativo’ o ‘indisciplinado’:

‘Vuelvo a la clase de Periodismo digital de Nuria con el grupo de 4º, es el grupo que me dijo que es más autónomo hoy lo ha repetido en varias ocasiones, esto se traduce en que las chicas (porque el grupo está formado por 10 chicas y un chico) están trabajando cuando llego en sus ordenadores de dos a tres por ordenador a su aire, sin ninguna indicación por parte de ellas, pasamos la mitad de la clase hablando entre Nuria y yo, mientras el grupo está en los ordenadores avanzando sus trabajos.’
(Diario de campo)

Dado que estuve con ellas el año anterior observando otro grupo, ahora pueden comparar el presente grupo con el anterior, nuestro tiempo compartido sin embargo no contribuye sino a reforzar sus criterios de clasificación, una cierta creación del sentido de la situación usando el concepto de G.H. Mead que más tarde en la práctica se traduce en ciertos comportamientos y miradas. Una especie de efecto Pigmalion (Meirieu, 2002) , que conduce a que si los estudiantes son vistos como más autónomos, se les deje trabajar aún más a su aire, o todo lo contrario, cuando los estudiantes se enganchan en conversaciones interminables y dejan de lado el trabajo, las profesoras regulan y ejercen más su autoridad para pedir silencio y pautar el proceso de trabajo más de cerca:

‘Hablando con Nuria caracteriza el grupo, es una de las primeras maneras de presentarme la clase del mismo modo que el año anterior, se le ve pintada arreglada y contenta su conversación es fluida, le escucho con interés aunque en ocasiones mi expresión se endurece en el cara a cara. Es un grupo más autónomo, pero por el contrario esa autonomía lleva a que en ocasiones se columpien, y haya que marcarles cada cierto tiempo las entregas y las cosas que tienen que hacer. Este grupo son más

académicos, se centran en una cosa y van a por ella, el otro grupo era más disperso pero por el contrario era más artistas dice Nuria.´ (Diario de campo)

4. Lo que quiere ser Jacqueline la proyección de la identidad profesional:

Conforme voy observando las clases y conociendo a las estudiantes, voy entendiendo que en mitad de las actividades y de las programaciones del día a día, o quizás gracias a estas actividades pautadas, se desarrollan como digo en un clima de confianza diversas conversaciones y pautas de relación que dejan entender más allá de la identidad del estudiante, la identidad del joven que ocupa esa categoría y su mundo de vida.

El clima de confianza y el tipo de actividad creativa que se desarrollan en el aula contribuyen a que los estudiantes puedan compartir sus inquietudes y sus anhelos, referidos no solamente a sus tareas escolares sino a su futuro como sujetos en el mundo. Un futuro frecuentemente enmarcado en una perspectiva de ´lo que ser´ como sujeto profesional.

Las profesoras a menudo con sus conversaciones y su propia visión del papel de la escuela secundaria como espacio profesionalizador promueven un cierto tipo de dialogo y de preocupación por lo que ser en el futuro ´como trabajador/a´ al tiempo que informan de las posibilidades institucionales de dichas opciones:

´De las estudiantes del grupo, una de ellas Jacqueline muy espontánea y curiosa me pregunta directamente que a qué me dedico y le explico que vengo de la Universidad a lo que ella me dice que su hermano estudia allí en segundo ciclo con 21 años, es simpática y se presenta diciendo que quiere ser artista pero que entonces no podrá ir a la universidad, le dice Nuria la profesora que son estudios superiores, ella le pregunta qué itinerario tendrá que seguir. Nuria le responde que el de humanidades aunque ella no haya estudiado eso y que además tiene menos salidas, pero dado que ella quiere estudiar para actriz ese itinerario es el que le toca. Jacqueline se presenta de este modo como artista, y cierra la conversación diciendo que también es muy trabajadora y que por eso va a seguir con sus cosas en el ordenador, tiene un salva-pantallas del jugador del Madrid portugués...´ (Diario de campo)

Este sería un breve ejemplo de cómo la identidad de los y las estudiantes se va tejiendo más allá de los contenidos explícitos del currículum, en un cierto currículum oculto que fija lo que Bourdieu (2001) denominó ´habitus´ o espacio vital de posibilidades consideradas como

correspondientes al lugar que se ocupa en el espacio social y al modo como desde la escuela se van fijando dentro de un abanico de posibilidades lo que los estudiantes pueden ser en el futuro. Una visión que en diversas conversaciones entre profesoras y estudiantes se ha ido confirmando a lo largo del curso como una perspectiva de clase media profesionalizadora, con aspiraciones que incluyen desde: *‘en el futuro yo quiero ser doctor y dedicarme a estudiar medicina’*, *‘lo mío desde siempre fue el arte, quiero bailar y viajar’*, *‘yo quiero ser periodista por eso veo interesante esta clase’*, o *‘crear mi propia empresa’* (Diario de campo)

En ocasiones explorar los modos de subjetivación de los estudiantes en la escuela y en el aula, remite no sólo a los contenidos de las conversaciones o actividades que se dan, todo aquello de lo que se habla sobre el sí mismo, sino de entre todas aquellas conversaciones aquellas que remiten a la propia identificación de los estudiantes como siendo ‘alguien’ o como ‘queriendo ser alguien’, una cierta identificación con lo que se dice que puede remitir a aspiraciones, anhelos y consideraciones sobre el porqué y para qué se hace lo que se hace también en el espacio escuela y a una cierta narrativa individual orientada hacia el futuro. Aunque gran parte de estas afirmaciones resuenen como estando en el proceso de realizarse como meros proyectos de unos jóvenes pensando sobre su futuro, avanzan un cierto régimen de verdad (Foucault, 1978), o escenario posible de lo pensable sobre sí mismo que privilegia mirar al futuro de ciertos modos.

Con el tiempo estás miradas ya encuadradas y elaboradas como historias personales irán contribuyendo a que cada joven escoja uno de los itinerarios de la escuela de cara a cursar el bachillerato el año que viene. En este sentido los mecanismos institucionales en los que se irán insertando las aspiraciones y proyecciones de futuro de los jóvenes representan un mecanismo efectivo de sujeción y de construcción de sentido personal entendido como sentido profesional. Una dimensión que sin ser el centro de esta investigación por otro lado resulta fundamental a la hora de entender cómo la escuela contribuye a subjetivizar a los jóvenes.

5. Un día de trabajo en el aula: creación de anuncios publicitarios

Más allá de la narrativa secuencial del curso (creación de una historia con fotos, presentación de un actor de cine en formato digital, o exposición de los planos y ángulos en fotografía) que estaba en sus diversas actividades orientada a la creación de un trabajo final o anuncio publicitario en grupo en formato video digital, he considerado en este apartado una estrategia interpretativa que privilegia una dimensión sincrónica. El retrato de lo que acontece durante una de las clases, puede por contraste a un modo más reflexivo, iluminar algunas de las cuestiones ya señaladas en los

apartados anteriores en lo relativo a los modos de subjetivación de los estudiantes. Esta estrategia narrativa por otro lado privilegia relacionar las actividades del aula con los propios estudiantes y su manera de ocupar el espacio aula:

Si viajáramos en el tiempo y en el espacio veríamos un aula mediateca, como la de la imagen que sigue, con unos jóvenes metidos en sus respectivos trabajos. La foto en realidad habla por si sola, pero necesita de algunas palabras para entenderse. Fue tomada en el curso de otra investigación y nos da pistas de la distribución habitual del trabajo y de cómo la propia estructura del aula y la disposición de los ordenadores condicionan la organización de los cuerpos en el espacio. En este sentido las tecnologías no condicionan el uso del espacio pero si territorializan sus posibilidades creando zonas de acoplamiento entre cuerpos y máquinas:



El aula donde nos encontraríamos tiene una de las profesoras que explica a un investigador llegado de la Universidad que sus estudiantes se encuentran creando un anuncio publicitario en esos momentos. También veríamos varios grupos, y cada uno en un momento diferente del trabajo. Al fondo del aula más allá de los ordenadores un grupo grabando secuencias para realizar un anuncio de botas, son tres chicas, que se han ido al único lugar del aula donde pueden grabar con un mínimo de espacio. Lo que están haciendo no es improvisado tal y como propusieron las profesoras antes tuvieron que crear, dibujándolo un story-board o guión:



Para poder hacer el guión unas semanas antes aprendieron los tipos de planos y los diferentes ángulos que se pueden utilizar en fotografía y en video. Allí están como si el resto de la clase no fuera con ellas, van grabando hasta que quedan contentas con cada una de las escenas. Pareciera que han logrado crear su propio espacio dentro de la clase, se encuentran en un lugar del aula que al medio día se utiliza para montar un comedor dedicado a dar de comer a estudiantes de primeros cursos que se quedan en el centro. Este quizás sea uno de los motivos por los que hoy el aula tiene olor a comida, una mezcla de fritura que no sabría muy bien definir.

Las tres estudiantes tienen una cámara fotográfica con la que graban las escenas, han organizado las mesas como escenario, van grabando una por una las tomas que necesitan para el anuncio, hablan en inglés. Tienen que terminarlo en la hora de trabajo que les resta.

La secuencia es: una de ellas graba, las otras interpretan el guión, cuando no les convence lo repiten, y quedan las tomas falsas como ellas explican. Están concentradas en su papel de vendedoras, sobreactúan y ríen. Entre sus risas, en algún momento Miriam la profesora le lanza un comentario desde el otro lado del aula: 'la teletienda (un programa televisivo de venta) ha hecho mucho daño' exclama.

El ejercicio de grabación que están creando tiene ésta resonancia para la profesora, y ellas ríen, lo que demuestra que re-conocen lo que están haciendo como cercano o posiblemente asimilable dentro del ejemplo.

La profesora después del comentario vuelve a sus cosas, habla con otros estudiantes que están editando en el ordenador sus respectivas grabaciones:



Ellas siguen decidiendo los planos que consideran que están bien y los que consideran que tienen que repetir. Aunque el guión está fijando los planos y los diálogos, la puesta en escena tiene que ver con lo que ellas interpretan que ha quedado bien, algo que se me escapa, alguna risa provoca el corte de la secuencia, o un tono no lo suficientemente metido en el papel, una a una van grabando y mirándose como han quedado, en la cámara, interpretan, repasan el diálogo que en ocasiones se les olvida, van descalzas, y así siguen hasta que llega una escena en que deciden poner música.

Una de ellas comenta que su móvil tiene música pero no mucha, tiene poca, deciden poner 'Papa-Americano' un éxito del verano, y dejan la cámara fija en una de las sillas para grabarse las tres. Como el móvil no les cabe en la silla que quieren apoyarlo, se lo sujetan mientras se divierten bailando la canción elegida. Ellas bailan gran parte de la canción, el resto de la clase transcurre al otro lado de la alargada mediateca como si no tuviera nada que ver con ellas, finalmente les devuelvo el móvil, ellas siguen grabando entre risas.

Aunque todo lo que están haciendo está marcado por la tecnología del story-board, que ha sido una herramienta que les recomendó Miriam y Nuria, tuvieron que buscar tutoriales en *Vimeo* un portal de videos para buscar algún modelo aceptable de guión. Lo que indica que como método de trabajo primero han tenido que planificar lo que querían decir y hacer para el anuncio y después grabarlo. Ellas están aprendiendo un método de trabajo de creación audiovisual

pautado y más o menos lineal aunque como es natural en la interpretación del guión van sucediendo cosas no previstas.

Allí siguen, se lo están pasando en grande, han puesto su música, han decidido que querían vender unas botas fantásticas y mientras han bailado como les gusta, la situación es muy atractiva para ellas, y pareciera que se han ´apropiado´ de la actividad. Se sientan por las mesas que unas horas después tendrán que ser utilizadas como comedor, a su manera, se tumban en ellas, deslizan, etc..

La actividad sin duda les está gustando, tal vez esta práctica muestra su gusto por la moda a través del elemento que han decidido vender, unas botas altas de de mujer. Respecto al contenido de la venta no se desarrollaron en las clases previas muchas discusiones, las profesoras aceptaron sin más su propuesta. En el lenguaje de la educación mediática (Buckingham, 2005) lo que vemos puede definirse como una actividad donde el estudiante tienen una posición de creadores de medios y contenidos para éstos. Más concretamente como productoras de anuncios, desarrollando a modo de simulacro todo el proceso de pensamiento-storyboard-puesta en escena-grabación-edición montaje-y distribución en el blog. Lo que están haciendo tiene un carácter práctico y performativo, donde se destaca el proceso de producción técnica del anuncio, ya que después de la grabación tendrán ocasión de editar y cerrar de este modo el proceso del anuncio desde su ideación hasta verlo plasmado en la pantalla.

Algunas preguntas, que al parecer las profesoras no consideran importantes, me asaltan en relación a las posibilidades del trabajo con los anuncios publicitarios ¿Cuál es el sentido de los anuncios en el mundo en que éstos jóvenes viven? ¿Los anuncios de la televisión se crean realmente de este modo como ellas lo están haciendo? ¿Por qué y qué significa para cada uno de ellos el tema que han elegido, por que ellas eligen bolsos para vender, clases de baile, etc..? ¿Qué nos está diciendo estas elecciones libres sobre ellas?

Más allá de mis preguntas, que irían en la línea de articular junto al saber hacer un anuncio, otro tipo de saberes sobre el contenido y sobre la manera como efectivamente la publicidad está presente en la vida de éstos jóvenes, los estudiantes a través de un ejercicio pautado en su metodología, han tenido que buscar las herramientas a utilizar. Las profesoras les exigen aprender a utilizarlas según sus propias necesidades de forma independiente y rechazan el papel de transmisoras de información aunque si tienen dificultades les asesoran.

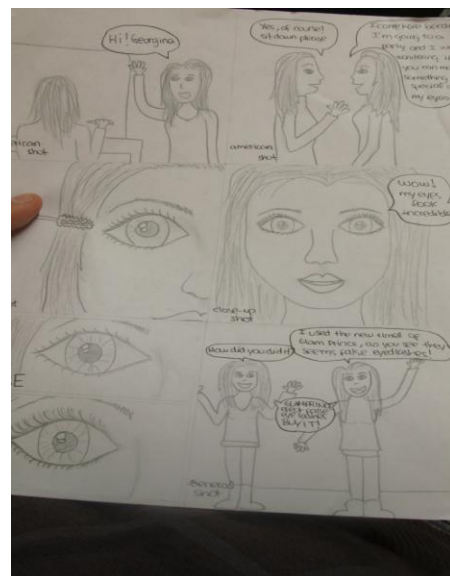
A la hora de editar con el programa Movie-Maker uno de los grupos al otro lado del aula argumenta ante las profesoras que prefieren grabar en sus casas, una de las estudiantes decide responsabilizarse de editar el video y componerlo. Aprendió a usar el programa por su cuenta sin que nadie le enseñara. Observo que la propuesta de aprendizaje autónomo en el nivel técnico no

genera problemas más bien todo lo contrario, la necesidad de buscarse la vida funcionan adecuadamente y cuando no saben les preguntan a Miriam y a Nuria. Este hecho sin embargo no sería posible sin el entrenamiento que han tenido en los cursos anteriores donde a menudo han tenido que realizar actividades similares.

Volviendo a las estudiantes que siguen grabando, pienso que más allá del anuncio lo que están practicando es una forma de hablar, actuar y ponerse delante de una cámara para después verse dentro de la misma cámara, una ida y vuelta desde fuera de la cámara hasta dentro, mientras ríen, bailan, en definitiva una manera de relacionarse consigo mismas y con las demás del grupo a través o mediadas por las pantallas. Observo una elaboración del propio modo de verse como espectáculo y como dimensión en todo caso secundaria en relación a los objetivos del aula, lo importante es decidir lo que les gusta o no de cómo salen.

En el aula acontecen más cosas, en el centro de la clase, un grupo de cuatro estudiantes están ya componiendo el anuncio en el MovieMaker, están enganchando las secuencias, son dos por un ordenador y otras dos por otro ordenador, ellas quieren vender una academia de baile, y a diferencia del otro grupo ellas si lo quieren editar aquí, aunque vaya lento, me pregunto si ¿tendrá que ver con la capacidad de sus ordenadores en casa? van pasando unos documentos de unas carpetas a otras. Mientras ya vuelven las chicas del fondo, y ahora se ponen a hablar entre ellas ya que no les da tiempo a hacer nada más en los 5 minutos de clase que quedan, hablan de sus cosas, tienen la suficiente confianza para poder hablar de sus cosas, como si estuvieran en el bar o en el patio, Miriam y Nuria están ayudando a otro grupo, normalmente solo cuando el tono de voz se eleva demasiado alzan su voz pidiendo un poco de silencio.

Aún hay otro grupo de estudiantes también editando y con alguna que otra discusión por decidir cómo enganchan las partes grabadas, les pido su storyboard lo fotografé y su tema tiene que ver con un anuncio para vender rímel:



Mientras la clase alcanza su fin, suena un timbre de fondo, y los estudiantes sin apenas hacer ruido van saliendo, las profesoras no dan ninguna indicación para la próxima sesión o sobre ésta, lo que tenían que decir ya quedó dicho, siguen saliendo del aula, por mi parte me siento con ellas un momento mientras recogen y ya nos vamos despidiendo. Luego más tarde iré al bar que queda cerca del centro y tomaré parte de las notas que me permiten realizar ésta re-construcción:



6. Cristina habla de sus actividades y blog en el aula:

Cristina tiene un aspecto despierto y es una buena estudiante según las profesoras, su relación con ellas es fluida y cordial y suele ser de las primeras en terminar las actividades. Se mostró tranquila y sonriente, como gustando mostrar su trabajo. En una de las clases le pedí que me contara lo que tenía en el blog, que me lo explicara para yo poder entenderlo. Tiene un aspecto informal, a diferencia de otros estudiantes de su grupo que van más arreglados, su mirada parece alegre. Se la ve contenta y sonriente desde las primeras clases, siempre con conversaciones fluidas con las profesoras aunque de carácter aparentemente reservada. A la hora de explicarme su trabajo no duda en empezar a utilizar palabras “oficiales” que refieren a ‘trabajar la expresión escrita’ o la ‘integración de la tecnología y su importancia etc...’

A partir del visionado conjunto de su blog Cristina ha ido destacando los aspectos más relevante del mismo. El blog tiene un gran graffiti en su cabecera donde puede leerse con dificultad el título del mismo. Lo copió de una página de diseño y lo ha ido modificando con el tiempo, poniéndole matices de colores y sombras. Me da explicaciones técnicas acerca del graffiti y de sus modificaciones.

Ella insiste en que el blog sólo es para esta asignatura, ya que tiene otros dos uno de otra asignatura y otro de esta misma asignatura pero del año anterior. Aunque este es su segundo año me deja claro que no tiene un dominio de las herramientas básicas del blog, no tiene facebook ni

cosas de esas. Me está indicando que no se considera una tecnofílica como algunos de sus compañeros. La lectura del blog a diferencia de su modo creación no está basada en un multi-tasking, más bien lo contrario hemos hablando del blog casi como si de un libro se tratase, y tengo mis sospechas de que esta herramienta más allá de las diferencias sea una especie de libreta estanca, donde guardar cosas.

Empezamos por el final que es el principio en el blog, la primera entrada en orden cronológico, se trata de un video colgado en Vimeo y creado por Cristina con el Movie Maker, sobre Tim Burton, que al parecer le interesa y le gusta, la actividad era de temática libre y dura 3 minutos con música. Me da tiempo a verlo con ella. El siguiente es un trabajo que han hecho similar sobre un fotógrafo, Man Ray, que despierta mi interés porque también me gusta, le comento que en el CosmoCaixa había una exposición suya hace un año, a lo que ella me dice que si que se acuerda, aunque sin mucho entusiasmo lo define como un trabajo típico, que no termino de entender, a qué se refiere, y me queda claro que aunque lo eligió no le gustan mucho las fotos en blanco y negro, es una especie de biografía al uso y al releerlo ahora caigo en la cuenta de que efectivamente aquí la tecnología aporta un plus por la foto en color, pero que perfectamente podría haber estado presentado en papel sin diferencias ostensibles. Es un fotógrafo elegido de entre varios otros que les dieron a elegir las profesoras, es un power-point colgado en scribd.

A continuación me presenta un ejercicio de planos realizado de cara a poder trabajar los anuncios que están haciendo, este es su trabajo favorito, el que más le gusta y que despierta más entusiasmo, porque es más dinámico dice. Muestra en la portada el graffitti que da nombre al blog y que lo encabeza, y hecho con Calameo, va mostrando los diferentes planos, todos hechos a partir de fotografías. Las protagonistas salen un grupo de amigas de clase posando, ella me explica los planos en ingles: extreme long shot, general shot, group shot, log full wide shot, american shot, médium shot, médium close shot, close up shot, extreme clos up shot, y detail shot, birds eye shot, hige angel shot, plain angle shot, low angel shot, nadir shot, aberrant shot, y termina. Más allá del entusiasmo por este trabajo que es su favorito, y de la palabra es 'más dinámico', me quedo con la impresión de que la importancia de este trabajo tiene algo que ver con el poder verse y reconocerse después y con el recuerdo de lo divertido que fue realizarlo con sus amigas.

Al comentarlo su tono de voz se hace más vívido, la herramienta Calameo deja el formato como una revista donde puedes pasar páginas y donde puedes ampliar lo que ves y esto le gusta, da juego a las composiciones. Reconoce que para hacer esta revista Miriam les ayudó. A continuación me presenta un photo-story donde tenían que narrar con fotos una historia ambientada en la clase, sobre un cadáver y alguien que muere.

Tenían por tanto una pauta previa para la narración. También antes de empezar a toar las fotos tenían que haber hecho un esquema de los planos, los dibujos están hechos con muñecos icónicos. El photo-story lo han montado con el Toondoo primero y después con el Movie-Maker prácticamente en casa, porque admite que los ordenadores del aula van lentos. Piensa que no le ha dedicado mucho tiempo al blog, que termina con una felicitación de navidad que colgó y que debería estar animada pero que no lo está. El título del blog es Yayus says, aunque su formato graffiti no me deja leerlo. Sigue contándome que ha incluido gadgets en el lateral del blog, que son juegos como el tres en ralla, o un juego de peces. Esto da lugar a que me explique el cómo se hace entrando en su cuenta donde salen los otros dos blogs de asinaturas diferentes. Por lo visto insiste, porque así lo transmiten también las profesoras en el día a día, en explicar las cuestiones de cómo lo ha hecho, y no en otro tipo de aspectos.

En todo caso Cristina parece ser una persona muy fluida en la manera de explicarse. Ya terminando le pido ver su segundo blog, y en un segundo lo tengo en pantalla, me comenta como el nombre 'whitesoulradio' tiene que ver con un amigo suyo con el que tiene un grupo de música, esto me deja entrever, varias cosas interesantes, por un lado que se define como no tecnofílica, no tengo facebook, le gusta la música tiene un grupo con unos amigos, aparentemente habla inglés muy fluido, tiene perfil de ser buena estudiante, tiene buen rollo con sus compañeros aunque parece más bien discreta, en su aspecto se le ve tirando a informal, y con estatura media para la clase en la que está, con una mirada simpática y fluida en la manera de explicarme las cosas, bastante receptiva, y con ganas de exponer su trabajo.

Ya apunto de terminar sus compañeros han vuelto del fondo de la clase donde estaban grabando el spot de publicidad, y seguíamos hablando de los otros blogs donde había menos videos y fotos y más textos, que eran de tercero del curso anterior, ante la mirada de un amigo que ya le espera, nos hemos despedido y le he dado las gracias por sus explicaciones. En cierto sentido la presentación de Cristina de su blog, me deja entender el énfasis que también las profesoras dan a los aspectos procesuales o técnicos a la hora de realizar las actividades y como explicaba en la introducción al capítulo, la lógica del blog en relación a las normativas y las pautas de las profesoras.

Capítulo 8

Escenario 3: La creación de un video promocional sobre la escuela.

1. Introducción: los proyectos de síntesis:

El capítulo siguiente da cuenta y analiza un tercer escenario escolar donde se han integrado las TIC a partir de nuevas metodologías creativas. A diferencia de los dos escenarios anteriores (ver capítulos 6 y 7) el que sigue no está enmarcado dentro de los proyectos de mejora PMQC del centro y por lo tanto no cuenta con ninguna disposición material adicional (profesores, etc...) con respecto al currículum de cualquier otro centro de secundaria en Catalunya. El siguiente escenario se enmarca dentro de la propuesta curricular denominada 'proyectos de síntesis', una disposición curricular específica de la educación secundaria en Catalunya:

Treball de síntesi: El treball de síntesi, que té la consideració de matèria optativa, està format per un conjunt d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge que s'han de fer en equip, concebudes per desenvolupar competències complexes i comprovar si s'ha aconseguit, i fins a quin punt, que l'alumnat sigui capaç de relacionar les competències bàsiques treballades en les diferents matèries per a l'aplicació i la resolució de qüestions i problemes relacionats amb la vida pràctica. Aquest treball ha d'integrar continguts de diverses matèries i admet diverses concrecions temporals. S'ha de fer un treball de síntesi en cadascun dels 3 primers cursos de l'etapa.' (Generalitat de Catalunya)

Desde el punto de vista de la integración de las TIC en el aula, nos interesa resaltar que el objetivo principal del proyecto de trabajo que analizamos consiste en la creación de un video promocional por parte de los estudiantes. La finalidad del cual es que la escuela tenga un video propio para usos promocionales en diversos ámbitos. El presente proyecto utilizando el lenguaje de la educación mediática (Buckingham, 2005, 2008; Livingstone, 2002) puede a su vez enmarcarse como una propuesta de 'producción de medios' más concretamente como la creación de una narrativa audio-visual y la producción de contenidos digitales en la escuela de forma colaborativa.

En sí el proyecto de síntesis como señala la normativa del Departament consiste en un trabajo de grupo que tiene que integrar conocimientos de diferentes áreas y tener una finalidad explícitamente práctica. El grupo que participa en el proyecto de síntesis está compuesto por estudiantes que ya han cursado las materias optativas de 'periodismo digital' y que conocen la metodología de trabajo de las profesoras. Están por tanto familiarizados con el uso de las TIC, la producción de relatos audiovisuales y el manejo de herramientas y entornos digitales.

En la escuela existen diversas propuestas de proyectos de síntesis, cada profesor o grupo de profesores en función de sus áreas de interés y de conocimiento realizan propuesta en el inicio de curso que son aprobadas por el consejo de la escuela. El proceso de creación de un proyecto de síntesis vinculado al campo de las TIC surgió en este contexto como una propuesta de un grupo de profesoras previamente interesadas en la integración de las TIC y en trabajar las competencias digitales. Las profesoras que impulsaron las materias optativas (de 3er y 4to curso) que analizamos en los capítulos 6 y 7 son las mismas que crearon en continuidad con aquellas, esta propuesta curricular. En este sentido podemos entender como el proyecto de síntesis se vincula con una propuesta más amplia que busca una transversalidad curricular en la integración de las TIC y la experimentación de nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje en el aula.

La propuesta busca integrar la competencia digital con diversos conocimientos transversales como son las habilidades para producir una investigación, técnicas de entrevista, escritura y producción audiovisual etc... Al mismo tiempo tiene por finalidad crear un tipo de trabajo académico que tenga un sentido práctico en la vida del centro, dándole de esta forma énfasis no sólo a la creación de una narrativa audiovisual sino al proceso de distribución y difusión en el centro de la misma.

A modo de resumen podemos introducir la propuesta de trabajo como la *‘producción de un video para presentar el centro a las familias el año próximo. Donde los grupos están realizando diferentes videos en diferentes cursos y de estos seleccionaran uno que será el ganador y que se mostrará al resto de la escuela y que pasará a tener un papel real a la hora de mostrar el centro a las familias de los futuros estudiantes.’* (Diario de campo)

Esta propuesta de trabajo supone un lugar privilegiado desde el que apreciar como los usos de la tecnología y los resultados de lo que con ella construyen los estudiantes están mediatizados por el entorno institucional y social donde se inserta. En este sentido el siguiente escenario nos permite observar en acción las teorías acerca de la tecnología presentadas en los capítulos 1 y 2 cuyo máximo exponentes eran Raymond Williams (1999) y Bruno Latour (1999, 2002). El argumento central de estos autores era que las tecnologías lejos de ser un elemento constituido fuera del ámbito social y por tanto con capacidad para ‘impactarlo’ o modificarlo como estando fuera, se constituye en una relación dialéctica, formándose y formando aquellos entornos sociales, institucionales o simbólicos en los cuales se inserta. Desde esta óptica vamos a poder entender de qué manera la tecnología y la producción de los relatos audiovisual están atravesados por las intenciones institucionales (objetivos de los proyectos de síntesis) del mismo modo que contribuyen a establecer ciertos patrones y realidades de la escuela, como por ejemplo las relaciones entre las familias y el centro, o el papel de los estudiantes, etc... En este sentido los

proyectos de trabajo ejemplifican tanto los modos como la escuela coopta las posibilidades de la tecnología en acción, como el modo como la tecnología contribuye a crear un cierto orden social dentro de la escuela, en una dialéctica indisociable.

2. La creación de una narrativa audio-visual sobre la escuela:

El proyecto de síntesis que analizamos como indicamos en la introducción está pensado en *continuidad* con los créditos de libre elección de periodismo digital que cursan los estudiantes de 3º y 4º curso. La continuidad supone que los estudiantes para poder realizar el documental sobre el centro tienen que utilizar los aprendizajes previamente adquiridos con las profesoras y seguir así practicando el tipo de metodología creativa y centrada en el uso de las TIC. La propuesta de este modo muestra las mismas ambivalencias y contradicciones expresadas en los capítulos 6 y 7 donde analizamos en detalle el proceso de trabajo tanto en la creación de una teleserie como en la producción de un anuncio comercial.

Por un lado se exige a los estudiantes independencia en el proceso técnico de construcción de las narrativas audio-visuales y por otro lado se les pide que sigan ciertos elementos ´estructuradores´ establecidos de antemano por las profesoras: el primero de ellos sería la aceptación de una temática cerrada (un video sobre la escuela), el segundo la obligatoriedad de un estilo de trabajo que encaja el proceso de creación en la tecnología del ´story board´.

La clase está compuesta por 5 grupos de trabajo de entre 3-4 estudiantes lo que constituye una clase de 19 personas y una profesora. El resultado de esta división organizacional de la clase será la producción de un total de 5 videos de los cuales se seleccionara uno para su efectivo uso en la escuela. El tiempo de trabajo incluyó una sesión de una hora semanal dedicada de forma específica al proyecto de síntesis y una sesión compartida con el crédito de Periodismo Digital. En total dos horas semanales.

La estructura del crédito de síntesis obliga a realizar una sesión de presentación y un proceso de evaluación final más pautado y oficial. Por lo demás el esquema de trabajo fue similar al de los anteriores escenarios analizados:

- La creación de grupos de trabajo reducidos según el criterio de los propios estudiantes.
- El diseño de un story board que incluyo ubicaciones reales con situaciones reales de la escuela, definición de planos de grabación, profesores a grabar, y organigrama de trabajo.

- Establecimiento de contactos con los profesores, petición de permiso para grabar, establecer una agenda de grabaciones, etc...
- Proceso de grabación y entrevistas a los profesores.
- Proceso de edición y montaje dentro y fuera del centro.
- Sesión de conjunta de presentación de los proyectos y auto-evaluación.

3. La presentación de los trabajos de investigación y auto-evaluación:

Del mismo modo que en los capítulo 6 y 7 la estrategia de análisis de la producción de la subjetividad en el aula está centrada en la reconstrucción de escenas y momentos cotidianos en el proceso de trabajo a partir de los cuales poder extrapolar conclusiones e hipótesis. De entre los diferentes momentos de trabajo del curso he considerado de especial relevancia para la temática que me ocupa las sesiones finales de presentación y de auto-evaluación. Porque son un elemento de novedad con respecto a los otros cursos analizados y porque en ellas se destilan elementos indispensables donde comprender cómo las tecnologías son pautadas por la propuesta institucional de trabajo y correlativamente el modo como los jóvenes son invitados a ocupar ciertas imágenes y representaciones de lo que significa ser estudiante. El aula es el emplazamiento de siempre, a saber la mediateca polivalente:

‘Llego, me abren la puerta del centro, entro veloz pensando que me tocará buscar el aula donde presentan los proyectos de síntesis, pero en seguida veo a Nuria en el hall de la entrada, me saluda sonriente, siempre está sonriendo, de diferentes maneras e intensidades. Nos dirigimos al aula de ordenadores donde siempre dan la clase, de camino por el centro, ya no me fijo en los detalles de los pasillos y apenas miro a mi alrededor. Estoy concentrado en lo que buscamos que es el aula y la situación de ‘examen’. Por contraste con los primeros días observo que antes mi mirada se detenía más en los pasillos carteles, etc.. la familiarización y meterme en el papel de las profesoras me llevan a transitar los pasillos como ellas sin mirar o más bien mirando otras cosas. Un cambio en la mirada: una mirada pensativa y otra contemplativo, la primera cubre el contacto con el espacio la segunda se deja atravesar por el. Los primeros días mi mirada se construía con pensamientos que dejaban entrar más fuertemente las gotas del espacio y de la realidad, ahora sin embargo estoy sólo pendiente de lo que acontecerá en el aula según lo previsto.’ (Diario de campo)

De vuelta al aula vemos un total de 19 estudiantes sentados en lo cualquier observador daría en llamar estructura de congreso: una pantalla de proyecciones en el fondo circunscrita por una mesa y enfrente varias filas de sillas bien ordenadas. Los estudiantes se disponen sentados aunque con bastante nerviosismo y no paran de comentar y planificar los últimos apañes de la presentación:

‘En el aula parece ser que el ritual de las presentaciones implica, una disposición del grupo en el espacio diferente que no había visto hasta la fecha, están todo sentados ordenadamente al fondo del espacio, de cara a la pantalla donde se proyectarán los videos. (foto) La tecnología contribuye a junto a la racionalidad de la profesora a codifica un cierto terreno tanto para ellas mismas como para los alumnos/as. Esto quiere decir que genera zonas de intensidad y de posibilidad en relación a la visibilidad de la pantalla, y al uso que se le da a la tecnología. Mi entrada al aula también se ve modificada por esa disposición que me restringe y no me deja moverme como en otros días. la disposición al mismo tiempo me permite colocarme detrás de los estudiantes y me deja tomar notas con tranquilidad algo que no había realizado hasta la fecha. A mi lado esta Nuria la profesora en lo que será su lugar para el resto de la sesión, donde irá cambiando los slides de cada uno de los grupos.´ (Diario de campo)

Cada uno de los grupos tiene que presentar su video promocional, un video que a día de hoy ya está realizado a pesar de las carreras y los últimos apretones para lograr tenerlo en el día de hoy. Un día importante donde se cierra la materia y donde se decidirá cual de todos los videos sale ganador y es utilizado nunca mejor dicho por el centro. Los grupos tenían que decidir quién presentaría a la clase el trabajo. Después de un tiempo de deliberación todos los grupos han decidido repartirse la tensión y los nervios y compartir la presentación. De este modo han optado por una forma de presentación diferente a la propuesta por la profesora, es decir que presentara sólo uno de ellos o ellas. La dinámica del día transcurre sin problemas, las presentaciones son fluidas y el hecho de salir en grupo les ayuda a no ponerse tan nerviosos y a poder apoyarse unos a otros. Mientras los grupos van presentando sus videos y el proceso de trabajo, la profesora desde la otra esquina del aula maneja el ordenador del centro que controla el proyector y el pase de los slides del power-point. Todos los grupos han decidido presentar en Power-point. La escena es bastante performativa, y parte de la tensión corresponde con el hecho de tener que ponerse de pie en frente de los demás compañeros. El ritual pautado por la profesora empieza con la

presentación del proyecto (en qué consiste como se hizo, etc...), sigue con la muestra del video, y así entre aplausos y aplausos, van pasando todos los grupos:

‘Cada grupo va saliendo siguiendo el esquema: presentación de forma similar: introducción o ‘lo que diremos es...’, desarrollo o forma de hacer el video, y algunos han incluido conclusiones que no eran tales en su mayoría de casos. Esta primera presentación formal y lineal la mayoría de la veces estaba estructurada por la participación de todos los miembros del grupo, es decir una división de voces: esquema 1+1+1+1, cada uno una parte del Power-Point. Puedo entender que habían tres formas de presentar: la primera aferrada claramente al contenido del power-point (la mayoría de estudiantes), la segunda desprendida del power-point aunque siguiendo sus líneas de argumento, la tercera lectura en papel de lo que el power point decía. A grandes rasgos esta era la forma que tenían de explicarnos el contenido de sus presentaciones, esta especie de ritual conlleva una especial disposición del cuerpo, con sus tensiones, sus nervios y con el mostrarte con tu cuerpo de pie frente al resto de compañeros. La disposición ritual del espacio contribuye a esta situación.’ (Diario de campo)

La sesión está pensada como un proceso de auto-evaluación, cada grupo tiene que evaluar a los demás grupos mediante un formato propuesto por la profesora. Mientras un grupo presenta el resto de grupos van rellenando la hoja de rubricas que las profesoras obtuvieron del Rubric Made Using. La hoja incluye seis categorías que vendría a ser una especie de co-evaluación de los compañeros y compañeras. A estas alturas del curso ya hace calor y se nota que los atuendos de los estudiantes es diferente, más sport y relajado, también a estas alturas se les nota más cansados con la carga de exámenes que se avecina y que llevan ya semana estudiando. Las profesoras más allá de la tensión del día se muestran contentas y cercanas como de costumbre.

3.1. La co-evaluación de los estudiantes como tecnología de la mirada:

Los estudiantes tienen que rellenar una ficha que está descargada de internet y que es estándar, primera dificultad para valorar lo que están viendo. Es la primera vez que ven la ficha por lo que justo en el momento de tener que rellenarla se diría que están más bien descubriendo el significado de cada ítem. Los ítems parecen caídos de otro planeta, tal vez no estén

contextualizados, en todo caso generan expresiones de sorpresa y dan tema de conversación. Como ficha de observación representa una cierta tecnología y forma de mirar lo que tienen enfrente, una narrativa genérica de cómo ver las cosas, que al final parece no codificar más que el número por apreciación. Los ítems tienen una escala numérica del 1 al 4.

Algunos de los grupos no sabe si tiene que poner una nota a cada grupo a cada estudiante, parece que las indicaciones del inicio no quedaron claras. La profesora rápidamente les explica que tienen que valorar el grupo y a cada estudiante. Cada grupo de 4 estudiantes va poniendo las notas del 1-4. El consenso se produce en pocos segundos, el tiempo de que disponen, e incluye escenas de pasividad, de discusión breve y en general ver como alguno de los estudiantes toma la iniciativa y dirige la valoración:

La posibilidad y al mismo tiempo la dificultad de mirar el trabajo de los compañeros desde estas lentes.. En ocasiones uno de ellos proponía una nota, en otras preguntaban, en otras directamente ni había diálogo, uno ponía la calificación y pasaban al siguiente, al mismo tiempo mientras ellos pedían tiempo para conectar lo que acababan de ver con un número del 1-4 Miriam les instaba a hacerlo más ágil, lo que me ha parecido de algún modo, o bien restarle importancia a este proceso, o bien asumir que el paso de lo visto a lo evaluado es un acto rápido y se puede hacer de una vez, siendo que la decisión la toma un grupo. No cabe duda de que todos por igual estaban utilizando el mismo tiempo para evaluar, puesto que Miriam también estaba rellenando sus rubricas.

Mientras yo, también he sido invitado a rellenar las rubricas. He leído rápido los ítems e intentando medir la realidad aunque no me han parecido muy convincentes para este fin. He decido utilizarlo y aprovechar la experiencia para entender lo que representa rellenar la ficha y mantener la atención todo el tiempo en lo que allí se me propone mirar. paso a escribir mis reflexiones que más serán parte del diario de campo.´ (Diario de campo)

Observo que lo que parece una práctica de evaluación auto-regulada y participativa, a saber que los estudiantes evalúen su propio proceso de trabajo y el de los compañeros de aula se configura como una tecnología de mirada a la realidad, a los demás y a sí mismos. Lo que parece una simple hoja donde medir y participar del proceso de evaluación, de hecho en el contexto de la clase se presenta así, empiezo a observarlo como una tecnología de reconocimiento de lo que allí está aconteciendo.

Al intentar rellenar la ficha mirando a los grupos presentar sus proyectos, observo como el flujo de mis pensamientos y percepciones se amontona como embotados, no logro rellenar y resumir lo que estoy viendo en un número del 1 al 4. Literalmente tengo que improvisar sobre la marcha un criterio aún si ser explícito para mi mismo, no he tenido tiempo de pensarlo. También observo que los grupos no se ´calientan´ mucho la cabeza y adoptan un criterio más pragmático a la hora de rellenar las fichas, en todo caso son emplazados a hacer algo con esa forma de mirar la realidad. Y aquí encuentro una pragmática y creación de la situación desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, atravesada al mismo tiempo por estructuras y dispositivos producidos por la institución, en este caso representada por las profesoras que entienden que la participación de los estudiantes, pasa por desplegar una mirada similar a la de los profesores. Una mirada sintética y analítica que es capaz de descomponer lo que está sucediendo de forma objetiva y numérica.

3.2. La presentación de los proyectos de trabajo como tecnología de narración:

‘Uno de los grupos que presenta está formado por dos chicos y dos chicas, se reparten la presentación, como el resto de grupos. Su introducción repite varias veces el mismo contenido, parece un poco forzado y se le ve tenso. Nos explican que quieren hacer lo que todos ya saben, es decir un video de presentación de la escuela para los padres.’
(Diario de campo)

Pienso que si el video está realizado para mostrar a los padres y madres en algún momento podrían haber pensado en la recepción de éstos, es decir en el supuesto padre o madre que escucha la presentación por primera vez. Por lo que he podido observar en el proceso de trabajo, lejos de plantearse la creación de la narrativa como un autentico proceso de comunicación, donde hay algo que transmitir, desde un punto de vista (el de los estudiantes) hacia otro punto de vista (las familias), se ha instrumentalizado el proceso para fijar una serie de cuestiones que el centro y las profesoras querían mostrar de forma interesada. Las presentaciones de los trabajos, crean una situación ficcional en el contexto del aula. A pesar de que todos los estudiantes conocen lo que cada grupo va a presentar y conocen su trabajo pues lo han compartido cada sesión, se trabaja con la idea de estar enfrente de una audiencia que no conoce su trabajo. Este hecho contribuye a que la evaluación tampoco sea tomada muy en serio, todos se saben en mitad de un ejercicio que no es sino un ritual de institución cuyo contenido ya conocen:

Todos saben de que va el trabajo y por supuesto conocen la estructuras a grandes rasgos del trabajo: en primer lugar hicimos el script, en segundo lugar lo grabamos, en tercer lugar lo editamos y así más o menos iban pasando los grupos. En síntesis la presentación como las del resto de grupos, están caracterizadas por el peso del ritual, la constrictión del joven, y el paso del ritual por su mismo paso.

Una estructuración del aula que a diferencia de otros días evita el diálogo, quizás sólo se estaba escenificando un cierto tipo de presentación, donde cada uno tenía un rol concreto según su turno y momento... en todo caso, me parece una sobre representación de lo que estaban haciendo, una especie de desfiguración necesaria al hilo de lo que supone un ritual como el proyecto de síntesis...' (Diario de campo)

El contenido de los videos, empieza con una introducción de la historia del centro bastante parecida a la que pudimos encontrar en la página web, lo que demuestra como las profesoras han instrumentalizado la narrativa y han provocado que el punto de vista de los estudiantes coincida sospechosamente con el del centro. En si la propia función de los videos ya supone una instrumentalización, crear un video para mostrar a las familias las bondades del centro, de alguna manera evita el trabajo narrativo más crítico, creativo o incluso experimental.

Lo que observo es no tanto unos jóvenes realizando unas narrativas de su centro, sino más bien lo contrario unas narrativas hegemónicas disponiendo ciertos jóvenes en su interior para difundirlas y a través de ellas aprender un serie de habilidades técnicas. El objetivo más allá de la adquisición de las habilidades y del proceso de investigación con sus distintas fases, sería dar continuidad a una narrativa del centro, que para ser verídica debe circular por los espacios, por entre los estudiantes, las profesoras, las familias, etc... El hecho de que los jóvenes representen el centro de un modo similar a como lo hacen los profesores, me parece una forma de consensuar un cierto tipo de narración y de dar visibilizar a la realidad de un modo determinado. La imagen que me devuelven los videos es efectivamente la de unas narraciones sin el punto de vista de los jóvenes, donde van mostrando las diferentes actividades, aulas y servicios del centro desde el punto de vista del centro es decir el de ellos y ellas. Los videos hacen un repaso y dan una serie de explicaciones sobre la gramática escolar , en ausencia de algún rastro de punto de vista subjetivo propio de los jóvenes, de su particular forma de habitar el centro.

En una de las clases mientras un grupo decidía qué grabar y cómo hacerlo, una de las profesoras les instaba a sacar las cosas bonitas del centro en los videos a pesar de que los estudiantes tenían alguna duda al respecto:

'La clase anterior cuando se reían los chicos al asumir que en el centro no todo era bonito y ella les decía que en la propagada no se trata de mentir sino de decir una parte de la verdad...pura retórica...' (Diario de campo)

3.3. La construcción de narrativas como proceso técnico:

Finalmente el ejercicio se muestra como una especie de capacitación y de habilitación de los chavales para producir un relato audiovisual técnico en varios sentidos:

- Tienen que producir un relato audiovisual sobre el centro para que padres y madres que están decidiendo donde matricular a sus hijos seleccionen el centro en las jornadas de puertas abiertas y en las entrevistas: desde este punto de vista la finalidad cuya finalidad está establecida de antemano, el relato tiene una finalidad de exhibición.
- La forma en que dan cuenta del proceso es formal y en sentido único para el conjunto del grupo: no hay énfasis en los procesos vitales de la producción audiovisual, la idea es mostrar una serie de actividades.
- A pesar de que los formatos de producción de video, se muestran precarios en cuanto a la manera de articular audio, imagen y montaje de ambos, no se habla de las dificultades a la hora de componer el video. Tan sólo un grupo en su presentación comenta como conclusiones las dificultades encontradas en el trabajo con el movie maker y en el Pinnacle.
- Con respecto a la música en cada grupo varía y suele funcionar bien con sus subidas y bajadas de volumen, otras voces o sonidos ambientales. Todas estas cuestiones son decisiones que han ido tomando pero que nadie comenta hoy en las evaluaciones, ni le dan importancia dentro de una lógica de aprender de las decisiones técnicas de los demás y de cómo funcionan o no funcionan. Los proyectos no se aprovechan como espacio donde pensar la adecuación entre una técnica y la obtención de un objetivo, por lo que dentro de su propia lógica técnica el proyecto no termina de retomar las cuestiones centrales que plantea.

- El tipo de grabaciones que las profesoras han privilegiado: a saber grabaciones en formato televisivo. lo que se deduce de sus constantes comentarios acerca de la velocidad y dinamismo de las secuencias o de su ausencia. Por otro lado las imágenes se han ido compartiendo lo que contribuye a crear un efecto de repetición y redundancia:

‘Vamos viendo una serie de imágenes que en los restantes grupos se verán de nuevo, lo que crea el efecto de repetición y me hace pensar si es una forma de trabajo que han elegido de antemano, la de compartir grabaciones, en todo caso hay algunas imágenes como la del aula de tecnología que se repiten, la de la chica cortando una casa, con un comentario de un chico delante de mí que me permite entender que él estaba en esa clase, lo que le suscita un comentario , de ala se cargo la casa, o algo asi, mientras recortaba un material... en todo caso me lleva a pensar en cómo si esas imágenes están pasadas de unos a otros, por qué no haber hecho los trabajos con grupos más amplios y haber podido distribuir el trabajo de otra manera....’ (Diario de campo).

- El contenido de los relatos se ciñe a las actividades del centro y sus proyectos, (y en esto coinciden todos ellos con más o menos énfasis en cada aula) por lo que desaparecen los sujetos de las narraciones, y se construye un espacio ideal que paradójicamente coincide con las narrativas del centro y de la página web.
- Desde el punto de vista pedagógico lo que potencialmente suponía una buena ocasión para aprender de la mirada de los jóvenes sobre el centro y trabajar sus puntos de vista e inquietudes, se instrumentaliza en la búsqueda de una imagen ideal previamente fijada. Lo que anula la posibilidad de su indagación y aprendizaje y posibilidad de compartir sus particulares puntos de vista sobre la institución en la que viven. El objetivo del video y el concurso condicionan todos estos aspectos.
- La naturaleza técnica del proyecto privilegia narrativas lógicas y realistas, una narración que busca seducir como sujeto al hipotético padre o madre ideal aún sin establecer una reflexión de quién es ese padre o madre y lo que buscaría en un centro como el suyo. El formato de los videos recuerda el de venta de productos. Sólo uno de los videos dentro de la misma lógica de venta introduce una narrativa más personal y elaborada: una par de amigos imaginan el instituto dónde quisieran estudiar evocando los diferentes aspectos del mismo, este video aporta matices narrativos particulares que la mayoría de videos no contemplan: ‘I would like’ es el tiempo que predomina, y destacan las relaciones que

se establecen en el centro entre amigos, aunque predomina el lado más técnico del centro, explicaciones 'oficiales' de lo que van a aprender, la narrativa de Carlota (profesora de matemáticas) tal cual ella la elaboro en la investigación. De lo que realmente les sucede a los jóvenes apenas se habla y sin embargo hablan los jóvenes.

Quizás por este motivo cuando uno de los videos explica con énfasis festivales como Sant Jordi o los Carnavales, no suena muy convincente, y aunque se aprecia que si son momentos especiales no llegan a mostrarse con un lenguaje cercano que podría darles credibilidad. Sus narrativas acerca de lo que el centro es están solapadas con las narrativas adultas. Lo que me lleva a plantear una pregunta: ¿ser buen estudiante implica compartir la narrativa de la escuela de los profesores?

Por todos estos motivos podemos concluir que el proyecto de síntesis está pensado como un trabajo donde la creatividad es necesaria, al tiempo que está pautada y restringida no sólo los objetivos sino por medio de las expectativas de las profesoras y forma de entender el trabajo. Lo que contribuye a crear una imagen del sujeto estudiante como sujeto creativo, hasta cierto punto autónomo pero que en lo esencial responde al rol tradicional ya que el profesorado se reserva el poder de decidir los aspectos fundamentales del proyecto a pesar de introducir elementos innovadores como las co-evaluaciones y ciertas dinámicas participativas.

Capítulo 9

Escenario 4: La vida en la escuela, supervisión y gestión de los espacios comunes

1. Introducción:

En los capítulos precedentes (cap. 6, 7 y 8) el foco de las observaciones y de las reflexiones estaba situado en el aula y en los usos de las tecnologías por parte de los estudiantes en dos de las materias consideradas como 'innovadoras' en lo que respecta a la integración de las tecnologías. De este modo trazaba una de las líneas de fuerza más importantes para explorar la construcción de la subjetividad del estudiante ante los discursos y prácticas de innovación basadas en el uso de las TIC. Un eje de análisis que por otro lado localizaba la producción de la subjetividad del estudiante en relación a la 'gramática escolar' (Tyack y Tobin, 1994; Tyack, 1991) y a la cultura fragmentaria de la enseñanza dividida por materias. Bajo la premisa latente de qué construirse como estudiante en la escuela es transitar y apropiarse de la estructura gramatical propuesta a pesar de que ciertas innovaciones difuminarían los límites gramaticales establecidos.

En este sentido la dimensión de la construcción de la subjetividad explorada hasta el momento tiene que ver con lo que anunciaba en el capítulo 3 como una cierta racionalización organizacional de la escuela:

The rationalization process of schools can be considered here from two interrelated organizational aspects that frame the relation between digital technology and students: the school grammar and the subject subculture. (Capítulo 3)

Sin embargo ser estudiante tiene que ver con otro tipo de racionalización escolar que afecta no tanto al juego de saber transitar por las diversas materias y espacios curriculares propuestos, sino con la globalidad de la performance que se tiene que realizar desde que se entra en el espacio 'escuela' hasta que se sale. Una dimensión del ser estudiante que tiene que ver con el comportamiento o actitud en el conjunto de los espacios escolares más allá del aula, en espacios como el patio, comedor escolar, pasillos y corredores, lavabos y en todo lo relativo a la entrada y salida del recinto escolar. Considero importante ésta dimensión de la producción del sujeto estudiante para el propósito de la investigación y más concretamente para explorar la primera de las preguntas o ejes del estudio:

How ICT discourses and practices define what it is innovation in schools and how they challenge what does it mean to be student?

Desde esta premisa, lo que empiezo a explorar más vívidamente es como de forma paralela un centro que se auto-define y se trata a sí mismo como siendo innovador y de excelencia, en lo relativo a la integración de las TIC y a la obtención de resultados académicos, considera la vida en común en el centro y la organiza a partir de diversos regímenes de verdad, disposiciones y reglamentos que deben ser respetados y compartidos por los habitantes de ese micro cosmos que damos en llamar escuela. Esto es una dimensión fundamental y consustancial a la implementación de innovaciones, dado que representa en el imaginario del profesorado y del director un ordenamiento necesario, un suelo común sobre el que construir un *'buen y necesario clima de trabajo en un centro masificado con más de 800 estudiantes'* (Entrevista al Director).

El modo como el Departament y más tarde las escuelas reglamentan la vida en común y crean dispositivos institucionales que permiten su efectivo cumplimiento lejos de representar una respuesta natural a cuestiones de *'orden público'* y *'convivencia'* como por ejemplo nos sugería el director del centro en alguna ocasión, aquí son consideradas en su dimensión política, o micro-política.

Un giro que evidencia como la reglamentación de la vida institucional y los diversos consensos de sentido común conforman un entorno narrativo determinado y determinante. Es decir un escenario social donde ciertas historias de sentido común delimitan lo imaginable y lo pensable (el relato de lo que significa ser un estudiante responsable y educado, el relato de lo que significa un buen clima de trabajo, el relato de lo que significa un profesor competente...) estableciendo a menudo el orden de lo existente como siendo natural. Sin embargo la naturalización y defensa de los relatos que dan sentido a la vida en común en una escuela no están exentos de contradicciones, tensiones y ambivalencias. Quizás como algunos autores sugieren, el principal papel de los relatos institucionales no sea sino ordenar una realidad que de otra forma se mostraría contradictoria y a menudo sin sentido:

'each narrative environment affirms certain established stories and ways of narrating experience; they construct, reproduce, and privilege particular accounts of institutional purposes, (school) as 'narrative environment' promote certain identities while producing, circulating and distributing different youth people stories and images. Gubrium and Holstein (2008: 253)' (Capítulo 3)

Del mismo modo que los relatos de sentido común legitiman la escuela como un entorno narrativo con el objetivo de sustentar y avalar diversas racionalidades organizativas que regulan y ordenan la vida en común, la identidad de los sujetos que habitan la escuela se negocia y dialoga

en los contornos delimitados por todas éstas historias, relatos de sentido común y racionalidades organizativas.

Como ya pudimos entrever teóricamente en el capítulo 3, existen diversas líneas de investigación en el campo educativo preocupadas con estos lineamientos, que apuntan hacia la comprensión de lo que significa más allá de los propios relatos auto-identitarios de las organizaciones, la vida en común en las escuelas, es decir la posibilidad de la producción y vivencia de lo público (encarnado aquí como espacio 'escuela') como espacio-tiempo donde practicar eso que damos en llamar democracia y que en palabras de Ranciere (2010), de Guattari y Rolink (2006) no sería sino la posibilidad de interrupción de lo establecido y la creación de nuevos modos de sentir, de pensar y de vivir.

En este sentido las páginas que siguen prolongan el foco del estudio, a saber la producción de subjetividad en entornos de innovación escolar basada en la integración de las TIC, hacia cuestiones acerca del sentido de la vida en común de la práctica de la democracia en la escuela contemporánea y de lo que entendemos por un entorno plural y democrático. En esta dirección los procesos de innovación escolar y los procesos de subjetivación de los estudiantes están necesariamente organizados entorno a los modos de participación y pertenencia no ya al grupo clase sino al conjunto de la escuela. Puede apreciarse como la subjetividad nuevamente lejos de auto-contenerse y pertenecer o coincidir con un individuo, se muestra como estando producida al tiempo que productora de escenarios sociales, o espacio-tiempos investidos por relaciones de poder, normativas y diversas racionalidades identitarias. Para ilustrar sumariamente la hipótesis de trabajo de este capítulo retomo algunas de las premisas teóricas que planteaba en el capítulo 3 y que a partir de ahora necesitaran de un cuerpo empírico que las avale como algo más que meras posiciones teóricas posibles:

Whatever youth people are trying to compose in their life is articulated in one or another way with concrete organizational dispositions that frame 'mass schooling' in the contemporary society. Youth's identities in this sense need to deal with school organizations understood as sites of youth normalization and domination. Schools today are subject to large scale administrative organization or bureaucracy with centralised and unambiguous patterns of authority with hierarchical levels, elaborate divisions of labour and extensive specialization of services, as well as elaborate systems of rules and actions. As such, issues of power, authority and control are central to understand how schools work (Selwyn, 2011:89).

School can be considered as an institution of surveillance and control in which bodies of students are disciplined through regimentation in time and space. This management is achieved through a process of normalization that creates a form of homogeneity through common activities, compulsory subjects, categorizations and differentiations according with standards and measures.

The priority of schools is to become a regulatory technology (Goodson et al. 2002) through practices of testing, examining, streaming and the use of desirables identities such as being a good worker or an able student. Students so often need to fit in these parameters, by keeping registers, filing reports, compulsory wearing of standardized uniforms, observance of rules, use of timetables, examinations and punishments. This conceptualization of schools as sites of normalization and domination provides a powerful framework for understanding schools assimilations of and relationships with digital technology.

From this point of view we are considering how schools are invested as legitimate social spheres where sovereign power is exercised from adults over youth people (Vadeboncoeur, & Stevens, 2005), where their movements and bodies are restricted and monitored, where schools physically are locked, where proper behavior defines who you are, and finally where managerial rules had to be accepted. This issue of power within schools, particularly between teachers and students and between administrators and students, has received little attention. From this stance schools are seen as places where teacher and student (counter) scripts intersect in often less than authentic forms of interaction (Smyth & Hattam, 2001). Langhout and Mitchell (2008) described how the power dynamic favors the schools and teachers in a system “where the teacher is (or potentially can be) the police, judge and jury” (p. 60)'

De forma paralela, explorar la relación entre construcción de la subjetividad de los estudiantes (en un entorno de innovación y excelencia donde se da prioridad a la integración de las TIC) atendiendo a cómo se constituye y se regula el espacio común y la convivencia, nos permite por añadidura cuestionar y ahondar varios de los presupuestos tecno-utópicos ya señalados en el capítulo 2, a saber:

1.-En primer lugar esta posición nos permite cuestionar la ecuación: integración de la tecnología + innovación = democratización de la educación. Esta ecuación estaba avalada por el presupuesto de partida siguiente: *'digital technologies are capable of fostering an increased democratisation of educational opportunities and outcomes, provide democratic benefits' and promote forms of schooling more egalitarian and provide more learning opportunities where everyone can participate* (Kellner, 2004)

2.-En segundo lugar a partir de este análisis podemos rastrear y cuestionar la relación entre procesos de innovación y el efectivo ejercicio del poder en la escuela. Es decir las formas como el poder se mantiene en determinados sujetos o colectivos dentro de la escuela, como este se reparte y desplaza por entre las jerarquías y profesionales del centro, y en su conjunto los modos como se organiza y racionaliza lo común en una escuela. Respecto a este apartado cabe señalar que las tecnologías supuestamente deberían proporcionar: *'Management benefits' or hopes for enhanced management and organisation of schooling, where digital technologies will transform school organisation and leadership, flattening out hierarchies and decision making processes within schools, and therefore making them more democratic and efficient organisations, allowing schools to become learning communities where all members of the school are given more participative role in schools affairs* (Shuttleworth 2003)

2. Efectos colaterales en los procesos de innovación: la burocratización de la vida en común.

Como pudimos observar en capítulos y publicaciones anteriores relacionadas con este proyecto (Alonso et al. 2010; Ormellas et al. 2008; Sancho y Alonso, <http://hdl.handle.net/2445/17122>) la escuela donde se desarrolla este estudio ha adquirido a lo largo de los años una identidad propia como centro innovador y de excelencia. Esta identidad es compartida por la administración pública que a menudo utiliza el centro como ejemplo y lo muestra a delegaciones de otros países para justificar su modelo de integración de las tecnologías y de innovación en el conjunto del currículum. A modo de ilustración de lo que supone la identidad innovadora del centro destacamos algunos de los ejes de las 'Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària.' que publica el Departament de Educació y que son una especie de guía de comportamiento sugeridas a las escuelas. Además de ser unas líneas de entendimiento y de planificación compartidas por el equipo directivo (ver capítulo 2), son de

obligatorio cumplimiento para los centros que se acogen a los programas de mejora institucional. Es decir lo que se expresa en ellas puede considerarse como el gui3n o discurso central de la innovaci3n del centro especialmente en lo que se refiere a las TIC:

‘Les tecnologies de la informaci3n i la comunicaci3n (TIC) ofereixen m3ltiples recursos per a l’acci3n did3ctica i per a l’aprenentatge de l’alumnat, i esdevenen un element de motivaci3n, de dinamitzaci3n, d’innovaci3n i de millora en els processos d’ensenyament i d’aprenentatge, 3s a dir, tecnologies per a l’aprenentatge i el coneixement (TAC).’

A partir de este punto, en lo que respecta al foco de este cap3tulo, es decir las normativas y vida en com3n en el centro, observamos como la centralidad recae en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje por medio de las TAC. Se sobreentiende que lo fundamental en la escuela son los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Desde este punto de vista la dimensi3n de la convivencia, y de la inserci3n del estudiante en la vida de la escuela queda desplazada desde el principio del decreto por una visi3n de la educaci3n que privilegia lo que acontece en el aula.

EL decreto presenta una concreci3n de lo que deben suponer la integraci3n de las TIC para apoyar la innovaci3n escolar centradas nuevamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Unos procesos que constituyen un curriculum con otros contenidos, que incluyen la competencia digital, y la introducci3n de la autonom3a y la flexibilidad en el aprendizaje por parte de los estudiantes:

‘(Les Tac) Per contribuir al desenvolupament de les compet3ncies b3siques establertes en el curr3culum vigent, en especial de la compet3ncia comunicativa ling3ística i audiovisual i la del tractament de la comunicaci3n i compet3ncia digital, cal que, seguint els continguts dels curr3culums: Les TIC s’utilitzin per organitzar, aplicar i presentar la informaci3n en diferents formats, per llegir i escriure de manera individual i col·lectiva, per comunicar-se i publicar la informaci3n per a una audi3ncia determinada, facilitant la quantitat i qualitat dels documents produïts i fent que el proc3s de lectura i escriptura esdevingui m3s col·laboratiu, interactiu i social, treballant estrat3gies per a la localitzaci3n de la informaci3n, l’obtenci3n i el tractament de les dades. Els canvis de rol que representa l’aplicaci3n de les TIC en el concepte d’autonomia en l’aprenentatge impliquen tamb3 l’organitzaci3n d’un espai diferent on l’alumnat trobi resposta a les seves necessitats i pugui desenvolupar les seves capacitats d’aprenentatge. Es requereix facilitat de moviment per realitzar diferents tipus d’agrupaments i organitzar activitats diverses de

manera simultània, potenciant el treball en grup de forma cooperativa, combinant els treballs des de l'aula ordinària, la biblioteca o l'aula d'informàtica.' (Decret del Departament)

Como conclusiones, podemos deducir que el centro se reconoce en un proceso de innovación que privilegia la creación de espacios de enseñanza aprendizaje colaborativos, donde se privilegia la autonomía en el aprendizaje, donde se propone mayor participación del estudiante en su propio proceso de educación, un mayor atendimento a sus necesidades y potencialidades, y nuevas formas de organizar las formas de trabajo. Ahora bien, todos estos procesos que fueron discutidos en detalle en los capítulos 6 y 7 en lo que respecta a su verdadera implementación en la escuela, nos servirán ahora para observar como discursivamente las innovaciones incluyen aspectos de la educación (los referidos a la enseñanza aprendizaje) mientras que excluyen otros (por ejemplo los que nos interesan aquí, sobre las normativas, la convivencia, la vida en común, la regulación de los espacios, la participación de los estudiantes en la vida del centro...). Lo que quiere decir es que las innovaciones, del modo como se entienden en la administración y en la escuela, excluyen desde sus perspectivas discursivas cualquier posibilidad de trascender un marco burocrático y burocratizante que es el que hoy afecta a los modos organizativos y a la vida de los centros en cuanto comunidades de sujetos que comparten su tiempo y trabajo. Una de las paradojas de este modelo de innovación sería, por resumirlo brevemente, el alcance de sus aspiraciones, es decir el querer mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante, y no señalar en ningún momento su participación en el conjunto de la escuela.

Esta paradoja me lleva a plantear una hipótesis que más tarde se verá confirmada con los datos empíricos, a saber que los centros educativos mientras tratan de implantar innovaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje se ven obligados a reforzar su estructura burocrática, manteniendo intactas por así decirlo, las estructuras de poder entre estudiantes y profesores en la vida del centro como lugar de encuentro y de convivencia. Esta conclusión tampoco debería sorprendernos si aceptamos que el profesorado del mismo es tratado a menudo como un mero técnico por parte de la administración.

3. La escuela como tecnología disciplinaria:



Volviendo al centro, en la fotografía pueden observarse los cuerpos de algunos estudiantes difuminados por el cristal que los separa del pasillo desde donde fue tomada la foto. Sentados durante el transcurso de una clase, tienen a la altura de lo que imaginamos serían sus cabezas, unas gráficas con listados de notas de asistencia y mediciones que no alcanzamos a distinguir. En el margen superior izquierdo de la foto destaca el flash de quien tomó la fotografía, alguien que en ese momento se encontraba del otro lado del cristal a diferencia de los estudiantes. Los estudiantes se encuentran en el aula como el resto de sus compañeros y compañeras de escuela en esa misma franja horaria, quien disparó la foto sin embargo no pertenecía al grupo de estudiantes, lo que le permitió estar del otro lado del pasillo en una hora en que todos deberían estar donde precisamente se encuentran, dentro del aula. El contraste entre un investigador que al atravesar las normativas desde su exterioridad o no pertenencia al centro, pretende comprender y analizar precisamente la normatividad de la escuela donde lleva a cabo su investigación.

La fotografía me acerca visualmente a una de las nociones centrales de este capítulo que resulta de utilidad a la hora de empezar a analizar la vida del centro: me estoy refiriendo a la necesidad de la institución escolar de construirse como una tecnología social de racionalización, un gran máquina de racionalizar, de territorializar, ordenar, medir, clasificar, encajar la realidad (que bien pudiera ser un conjunto de estudiantes, una manera de entender el conocimiento, o un espacio-tiempo) en un marco rígido y estable, un terreno identificable y fiscalizable.

Profundizando en la noción de 'tecnología de regulación', como vimos en el capítulo 2 según la aproximación de Goodson et al. (2002), podíamos advertir varios significados interrelacionados y concomitantes:

Un primero que se refiere al énfasis en la eficiencia, el buen funcionamiento independientemente del valor o contenido de aquello que tiene que funcionar en la escuela. Lo que lleva a sobredimensionar los mecanismos de control y regulación de los procesos que acontecen en el espacio escuela:

'School is surrounded by certain hegemonic logics that underprints for example, that is has to function efficiently and to promote social control and regulation.' (Grosvenor, Lawn and Rousmaniere, 2000).

Un segundo significado se refiere a una determinada manera de entender el conocimiento como técnica aplicada a la obtención de ciertos objetivos, o lo que se ha dado en llamar racionalidad técnica:

'School should be based on a way of knowing applied to specific goals.' (Steven Hodas, 1993).

Un tercer significado privilegia la producción de lo real desde los parámetros de lo reproducible y por tanto gestionable, y controlable:

'School should promote a way of doing things in reproducible manner...'
(Daniell Bell, 1973) o *'Schools tend to polarize education towards what's accountable and managed, and what can be measured, compared and therefore standardized.'*
(Biesta, 2010)

Y finalmente un cuarto que persigue encajar a los sujetos en ciertas localizaciones desde las que actuar y entender el mundo en que viven:

'School is based in a way of producing human subjectivities in a reproducible manner. From this perspective schools necessarily has something to do with producing and reproducing the position from where subjects (both teachers and students) actually understands and acts in the world (Goodson et al. 2002).' (Ver capítulo 2)

Estos y otros lineamientos teóricos han sido ampliamente estudiados tanto desde perspectivas neo-marxistas con especial énfasis en la noción de ideología (ver Althusser, 1971; Bourdieu, 1984) como desde perspectivas Foucaultianas (Ball, 1990; Donald, 1992; Donzelot, 1979a; Hunter, 1988, 1994; Rose, 1998, 2006; Besley and Peters, 2007). Desde ésta última perspectiva se desplaza la noción de ideología para alcanzar de forma más dinámica y sutil la noción de 'racionalidad' y de 'micro-poder' (Foucault, 1978, 1984, 1991).

Desde la perspectiva de este estudio la vida del centro, a pesar del énfasis de diferentes autores en intentar mostrar como la vida social se habría desplazado hacia una nueva racionalidad (modelo bio-político o mecanismos de gestión poblacional y de seguridad, ver Foucault, 1978), seguiría anclada en una racionalidad propia de la modernidad. En este sentido el modelo de control y de disciplina seguiría anclado en relación al tiempo histórico y político de la modernidad, donde la disciplina y el orden estaría todavía centrados en la creación de la vida social por medio de la metáfora de la Gestell o jaula de hierro. Lo que por otro lado no significa como pensaban algunos pensadores marxistas una alienación o falsa conciencia, sino simplemente una forma de ordenar la realidad que presentaría ciertas modalidades de sujeción y ciertas modalidades de resistencia, es decir ciertas potencialidades y ciertas limitaciones como cualquier otro esquema.

Este punto de vista está desarrollado ampliamente por Richard Sennet (1998), en el libro 'La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el capitalismo.' Sin embargo las conclusiones que el autor obtiene en el estudio de la vida de profesionales liberales en empresas de tecnología en Estados Unidos, no resultan de especial utilidad a la hora de entender como la escuela todavía sigue anclada en lo que el autor advierte empieza a ser un modelo obsoleto para la dinámica del capitalismo, especialmente en ciertos ámbitos empresariales.

En este sentido los resultados de este estudio desde una óptica Foucaultiana indicarían que la vida del centro escolar se constituye en y desde lo que el autor denominó: *'Mecanismos Disciplinarios: basados en la vigilancia y la corrección. En el castigo, la vigilancia y un manera de desplegar la mirada sobre el sujeto'* (Foucault, 1978:16) Desde la óptica de los mecanismos disciplinarios el 'espacio social' se construye en relación a la:

'Disciplina sobre el cuerpo de los Individuos. La disciplina es un modo de individuación. Se trabaja sobre un espacio vacío que hay que rellenar, formas geométricas, panóptico. El principal objetivo es arquitecturar un espacio, distribución

jerárquica y funcional de los elementos. Es decir la producción del sujeto como un cuerpo susceptible de prestaciones.´ (Foucault,1978:26)

Siguiendo los análisis desplegados por el autor en el curso del College de France en el año 1978, los mecanismos disciplinarios tendrían por principio la ´normalización disciplinaria´, es decir un poder que:

´Analiza, descompone a los individuos, los lugares, los tiempos, los gestos, los actos, las operaciones. Los descompone en elementos suficientes para percibirlos, por un lado y modificarlos por otro. La disciplina clasifica elementos en función de objetivos determinados. La disciplina establece las secuencias y las coordinaciones óptimas. Adiestramiento progresivo y control permanente y desde ahí clasifica quienes eran ineptos y quienes los demás. Hace una partición entre lo normal y lo anormal. Pasa por intentar que la gente, los actos, los gestos se acoplen al modelo de funcionamiento, en función de unos resultados, ´lo normal es lo que es capaz de adecuarse a la norma´. En la normalización disciplinario lo fundamental es la norma, que tiene un carácter prescriptivo. Normalización es la centralidad de la norma.´ (Foucault, 1978:56)

La siguiente parte del capítulo apunta hacia los modos en que se constituye ese espacio social denominado escuela como espacio disciplinado y al mismo tiempo como se produce el proceso de normalización o de adecuación a lo normal o la norma, esto es lo que es establecido como natural en un entorno narrativo determinado que damos en llamar escuela.

4. El buen clima de trabajo en la escuela:

Director: *´...así es se necesita un buen clima de trabajo en un centro masificado con más de 800 estudiantes, sin el que la vida sería imposible y las cosas no funcionarían como tiene que hacerlo.´*

Empezamos este apartado retomando las palabras del director para ilustrar parte de un discurso bastante extendido en las escuela, y que por medio de una naturalización como ya comentábamos en la primera parte de este capítulo, de ciertas elecciones y decisiones logra impulsar un determinado escenario institucional. Las palabras del director articulan una narrativa, que se

solapa rápidamente con el sentido común y el orden natural de las relaciones de poder en los centros escolares: dado que en la escuela conviven casi 800 adolescentes desde 1ª ESO hasta 2ª de Bachillerato es necesaria una disciplina estricta que ordene, pautе y posibilite la transformación del caos que representa esta ‘masa’ de individuos, en un clima ordenado de trabajo que pueda dar lugar a eso que damos en llamar educación.

La marea humana desplazándose por los angostos pasillos del centro, digamos por ejemplo 500 estudiantes de Eso entrando y saliendo en tromba para cambiar de aula o salir a la calle, en si no ‘significan’ nada. Como cualquier otra situación del centro esta sujeta a múltiples interpretaciones. La pregunta que surge entonces, es ¿por qué los estudiantes son representados como potencialmente peligrosos, sospechosos o necesariamente ordenables del modo en que plantea el director del centro y la mayoría del profesorado?

Quizás para obtener una respuesta sea necesario indagar más allá del discurso las acciones y lo que sucede en el día a día:

‘Entre conversaciones me voy abriendo paso hasta la puerta interna, me dispongo a esperar mientras grupos de estudiantes se van ordenando en actitud de espera... Mientras, el director se ha dirigido a la entrada y con figura autoritaria, brazos cruzados y cuello vuelto hasta el mentón, espera a que sea la hora de cierre de las puertas. A las 11.30 en punto, la puerta ya está cerrada y el director airoso se dirige hacia el interior del centro. Me llama la atención que el director juegue este papel, no entendemos muy bien a qué responde esta actitud, quizás tienen turnos para cerrar la puerta, quizás quiera dar ejemplo a los estudiantes y a los compañeros, no lo sé, inevitablemente este gesto, se suma a otros muchos que hablan del control y de las regulaciones de la vida del centro...’ (Diario de campo)

Las palabras del director acerca de la necesidad de orden, en el día a día le llevan a teatralizar una actitud exagerada de agente del orden, que por como sucede durante las entradas y salidas del centro se diría que tiene una función de agilizar la movilidad de los estudiantes entre el dentro y el fuera del centro. Una especie de trabajo de agente urbano, dando paso a los estudiantes, y en ocasiones reteniendo a quienes no siguen el protocolo de desfile en orden desde la calle hasta el aula correspondiente o del pase entre aulas.

Las escenas se repiten cada día, los estudiantes salen del centro 30 minutos al medio día para almorzar y descansar (sólo a partir de 4º ESO), la salida no da problemas, todos los profesores salen también fuera del centro. Cuando llega la hora de entrar las puertas exteriores

están abiertas, el resto del día permanecen cerradas y sólo abren cuando el portero da paso, entonces los estudiantes suelen entrar hasta el límite que separa el edificio del patio formando una fila que en ocasiones se me antoja una escena de rebajas, con cientos de personas esperando la señal.

Los estudiantes tienen prohibido el acceso al centro hasta que no suena el timbre que marca el ritmo de las entradas y las salidas. Siempre hay dos profesores de patio que son quienes controlan el cumplimiento de esa línea imaginaria que separa el patio y el edificio, aunque la mayoría de los estudiantes las respetan, de lo contrario sería imposible controlarlos:

‘Suena el timbre del centro y entran más o menos pausados, más o menos raudos, los estudiantes, decenas y decenas de ellos, con aspectos diferentes, peinados, colores, ropas, conversaciones, intensidades, parejas, grupos, pensativos, airoso, cabizbajos, gritando, en fin, un mar de chavales que se antojan jóvenes, más pequeños que los que vi el año pasado y es que deben de ser de la ESO, al final de la procesión cansada diría yo, entra el profesor de patio, olvidando que aún quedan tres estudiantes tras de él, probablemente pensando ya en el siguiente momento del día.’ (Diario de campo)

Es en el momento de entrar y distribuirse por cada aula, donde aparece el director y algún profesor agilizando la marcha de los estudiantes. Lo que da lugar a situaciones entre divertidas y faltas de sentido, puesto que las conversaciones de los estudiantes llegado de la calle se entrecortan con palabras sueltas e indicaciones de los profesores, ante lo que los estudiantes indiferentes siguen su curso como si la cosa no fuera con ellos, un ejemplo podría ser el siguiente:

‘De nuevo saliendo se encontraba el director marcando el paso de los jóvenes... la situación era cómica, nosotros, yo y Valeria (una estudiante en prácticas) detrás suyo en el vestíbulo de secretaría esperando para poder salir, mientras él, iba desviando a la masa de jóvenes hacia la izquierda, repetía una y otra vez, "no se por qué habéis salido por aquí, id hacia la izquierda", yo mientras me entretenía y dissociaba la voz de su imagen, el cuello envejecido se le arrugaba al levantar el tono de voz, y la pelusa que iluminaba el trasluz sobre cabeza se agitaba al ritmo de sus movimientos espasmódicos... seguí esperando unos segundos más, levemente me quede pensativo, ¿cómo sería este hombre en otro lugar, en su casa, con sus amigos? tal vez fuera menos hostil...’ (Diario de campo)

Esta situación ejemplifica el ejercicio de poder más visible y cotidiano y quizás por eso el más fácilmente ridiculizable y menos sofisticado. Del mismo modo nos permite abordar algunas claves sobre las racionalidades y los modos de codificar un espacio para convertirlo en lugar, es decir en espacio practicado. Lo que se observa cada día es una idea del espacio del hall y de los pasillos como espacio de tránsito, un espacio que como la calle debe transitarse ni muy rápido ni muy lento, so pena de ser considerado sospechoso y enmendado. Algunas de las reprimendas del director corresponden precisamente a esta actitud de los estudiantes, ¿Quién no podría recordar una imagen de dos estudiantes persiguiéndose y jugando por entre pasillos de una escuela cualquiera?.

La entrada del instituto y los pasillos contienen un mobiliario e infraestructuras dispuestas a modo de exposiciones, vitrinas, panfletos, paneles informativos y en lo alto televisor informativo de las actividades del centro. El espacio del centro no es homogéneo y sus usos como cualquier otra escuela dependen de la hora del día y del momento dentro del curso académico. Por ejemplo en los momentos de entrada y salida de estudiantes por la mañana, al mediodía o en la tarde, el objetivo es montar y desmontar los escenarios humanos lo más rápidamente posible para proseguir el curso de las actividades con efectividad. Es en estos momentos de máxima intensidad, cuando los cuerpos se tienen que desplazar al unísono como en las ciudades al paso de cebra de una gran avenida. Lo importante es la fluidez, y la circulación, la recolocación más rápida posible de esas masas corporales o estudiantes que en el fondo están pensadas para no circular y permanecer en un pequeño perímetro el resto del día, es decir en el aula.

Esos mismos espacios, el día de puertas abiertas del centro (cuando se muestra la escuela a familias de los posibles futuros estudiantes), se utilizara propiamente como un hall, donde pasear tranquilamente y mostrar a las familias la vida de la escuela. Aunque el hall sea un espacio secundario donde la educación propiamente no acontece, y donde los estudiantes en la mayor parte del día no pueden estar a riesgo de ser amonestados, sin embargo es uno de los lugares que se utilizan para mostrar los rasgos de esa ausencia. En el hall uno puede contemplar como decíamos una pantalla donde pasan constantemente un video corto sobre los diferentes programas de trabajo del centro. Es paradójico que donde el estudiante no puede estar tranquilamente, sea donde se inscriben las huellas de lo que se supone es importante en su educación: los planes de innovación, los programas de trabajo, algunas colecciones de trabajos de educación artística.

Los espacios son codificados por medio de dos mecanismos como vimos en el apartado anterior, por medio de *la normalización implícita* en donde las personas tienen que interiorizar lo normal, lo que es la norma. Y por medio de *la regulación externa del espacio* o prácticas de vigilancia y castigo.

En este sentido el discurso del director y su énfasis por dirigir a los estudiantes, sólo podría funcionar si la mayoría internaliza lo que debe hacer en cada espacio y en cada momento. Si cada estudiante adecua su criterio a la norma fijada explícita e implícitamente. El segundo mecanismo más tosco y visible como decimos no tendría repercusión alguna ni significado de no ser por el proceso de asimilación de cada estudiantes a lo que se espera de él. Sin embargo este proceso de asimilación de lo que se debe hacer tiene como con cualquier proceso de normalización fisuras y contradicciones constantes, prueba de ello son los toques de atención, los castigos, las conversaciones e incluso la creación de un aula de castigados.

Las fisuras en el cumplimiento de la norma, nos permiten entender que entre normativa y sujeto no existe un solapamiento perfecto y no podemos identificar la primera con los segundos como desearía todo legislador. Más bien se impone como en las aulas una pragmática o adecuación a la situación en que se está, un aprendizaje progresivo e implícito de lo que hacer y cómo hacerlo que no sólo afecta al modo de circular, sino también a los modos de hablar, la oportunidad de ciertos comportamientos, el estilo de la ropa, etc...

El mecanismo de vigilancia de los espacios comunes se institucionaliza con la existencia en la entrada de una caseta donde el portero regula el tránsito, las entradas y salidas del centro que como vimos permanece cerrado con llave la mayor parte del día. Existe como en todas las instituciones sociales (Goffman, 1981) ciertos rituales y protocolos que regulan y codifican lo que significa entrar y salir del espacio social escuela.

En las mañanas a menudo puede observarse estudiantes sentados a su lado en unos bancos adyacentes, mientras los estudiantes esperan el portero rellena el parte oportuno registrando el incidente y a continuación el profesor libre en ese momento los dirige al aula de castigos. En principio el aula de castigo es un espacio que tiene la función de que los estudiantes que llegan tarde no molesten al entrar en el aula y esperen allí el resto de la hora. El problema principal de este modo parece ser doble, llegar tarde y no respetar los horarios, y el hecho de interrumpir el trabajo de sus compañeros. Un mecanismo de castigo que trata de hacer ver a los estudiantes que su comportamiento es perjudicial para ellos pero sobre todo para los demás a quienes molestan y dan mal ejemplo. Evidentemente si no se castigara este tipo de comportamientos es de suponer que los estudiantes reincidirían una y otra vez.

4.1. Territorialización del espacio escolar, vigilancia y normalización:

El modo como los mecanismos de vigilancia y control externo y los mecanismos de normalización internalizados funcionan en la práctica puede entenderse mediante la noción de 'territorialización' acuñada por Guattari (2006) y por Michel de Certeau (1998). La territorialización es un modo de codificar una geografía o espacio-tiempo social en principio vaciados o sin contenido, a partir de ciertas rutas, movimientos, ejes y líneas de proyección que se combinan infinitamente utilizando signos o lenguajes reconocibles por los sujetos que los habilitan.

En este sentido las prácticas de vigilancia y control del director y de los profesores contribuyen a mantener una cierta codificación del espacio y de las relaciones que los cuerpos pueden tener con ese espacio-tiempo. Por ejemplo, en una de las clases de Miriam (ver capítulo 6 y 7) me sorprendió ver como los estudiantes estaban esperando a las profesoras tumbados en la entrada en mitad del pasillo. Esta imagen, representaba una transgresión de las reglas implícitas de los pasillos, de una territorialización que indica que un cuerpo no debería estar tumbado en el suelo sino de pie, y ni siquiera eso, si todo funcionara como debería funcionar, es decir si las profesoras y los estudiantes llegaran puntuales, no debería ni estar en ese espacio sino en el aula.

El modo como los signos y los lenguajes territorializan creando propiamente el espacio social estaría siempre basada en una constante actualización, un signo puede ir desde la propia presencia del director, hasta los sentimientos y emociones que experimenta quien sigue la norma y se incluye dentro del régimen de normalidad.

El modo como se crean signos en los procesos de territorialización pueden ser a partir de procesos primarios, indicativos por presencia, pero también secundarios, indicativos por ausencia, en este sentido el hecho de por ejemplo ver unos pasillos escolares sin 'restos' de vida, sin trabajo, sin producciones propiamente dichas de los estudiantes, por defecto, de modo secundario suponen una territorialización del espacio como trayectoria.

Sin duda todo proceso de territorialización está compuesto por microprocesos de desterritorialización que siempre están presentes como posibilidad y como apertura. Siguiendo el ejemplo, a pesar de que los pasillos imponen líneas de fuerza que obligan a transitar sin más de un lado a otro, es evidente que podrían rescatarse infinidad de imágenes, de recuerdos o sucesos acontecidos en esos pasillos. Todas estas dimensiones lo que indican es la cantidad de elementos volátiles y presentes en el espacio social escuela, y más concretamente en un lugar de paso como un hall o pasillos que potencialmente indican líneas de apertura, ejes o transversales a partir de las cuales re-significar el espacio como diferencia y como transgresión.

Un ejemplo relativo a este tipo de planteamiento, serían las intervenciones que a menudo en campaña electoral realizan grupos de individuos sobre los carteles y la propaganda de los candidatos. Con una pegatina roja en la nariz del candidato el futuro político visual y conceptualmente es significado como un payaso. Una re-significación que para darse necesita utilizar los elementos ya presentes en una cierta territorialización publicitaria o de la ciudad.

La territorialización del espacio, como es sabido se da en función de la edad, con la división de las clases y los cursos, en función del sexo con la división de los lavabos de la miradas y expectativas, en función del estatus con la división de espacios para estudiantes y para profesores. Los espacios propiamente practicados por los estudiantes sin la penetrante presencia o mirada de algún profesor, se reduce a los lavabos, las taquillas y la calle cuando se sale a almorzar. Los lavabos sin embargo también tienen profesores en la puerta vigilando. Lo que acontece con el espacio de recreo o patio merece una mención especial que por otro coincide con los análisis de diferentes autores (Ball, 1990; Hunter, 1994):

El espacio de recreo lejos de ser un espacio constante y homogéneo está atravesado por las lógicas institucionales y por cómo la institución y los profesores miran a los estudiantes como sujetos de riesgo y potencialmente peligrosos. Esta mirada tiene repercusiones prácticas y concretas, empezando por la existencia de 'vigilante de patio' que en todo momento monitorizan las actividades de los estudiantes en el centro. Los profesores mediante turnos tienen que permanecer atentos dentro del recinto escolar.

Fruto de mis observaciones he podido entender como el profesorado extiende las normativas de los espacios interiores a los espacios exteriores: sancionando por ejemplo ciertos comportamientos como persecuciones entre jóvenes, tirar papeles al suelo, e incluso delimitando dentro del propio patio las zonas que son practicables y las que no lo son. De este modo la panoptización de la escuela alcanza a todos los espacios sin excepción. Los argumentos que los profesores dan a su función de vigilantes, varían entre quienes lo asumen con resignación y no lo comparten y quienes lo asumen como una función educativas.

Las normativas del Departament establecen esta función como obligatoria para todos los centros, argumentado razones legales y jurídicas, con términos como responsabilidad legal. Una vez podemos entender como el discurso pedagógico se solapa con los discursos legales y jurídicos, creando en muchos de los profesores una asimilación entre su función docente y su papel legal y jurídico que en sus relatos no presenten diferencia alguna.

El desplazamiento de la función docente hacia funciones de tipo policial o judicial ha sido estudiado en el marco de lo que se ha dado en llamar los estudios sobre la sociedad del riesgo (Bauman, 1993). Desde esta óptica los escenarios sociales son progresivamente entendidos desde

el paradigma del peligro, del riesgo y de la necesaria creación de escenarios de seguridad, lo que sin duda contribuye a naturalizar como venimos argumentando ciertas decisiones de naturaleza política y educativa.

4.2. Los usos y la reglamentación de los lavabos de la escuela:

De entre las múltiples situaciones del día a día cabe destacar los usos y reglamentación de los lavabos en el centro. Este ejemplo sintetiza lo que estamos analizando como dinámica de territorialización y como solapamiento de la función educativa y la función de vigilancia. Personalmente encuentro tragicómico el siguiente ejemplo y considero que evidencia una institución ejerciendo el poder, al mismo tiempo que mostrándose ruda y casi grotesca:

Una de las chicas, divertida expresa ante la pregunta de la profesora ¿qué cosas cambiarías de la escuela?, que ella compraría papel, ante su comentario empiezan a hablar varios compañeros y Miriam comenta por qué no hay papel de wáter en los wateres. Al parecer sólo hay en la portería del centro. Esto se debe a que el año pasado unos estudiantes se dedicaban a lanzarlo al techo y a taponar el lavabo. Una de las chicas de la clase gesticula la cabeza como diciendo, que tontos o que inmaduros son algunos estudiantes... Comentan que hay una profesora que cuida los lavabos durante el recreo... al día siguiente me dirijo a hablar con la encargada de vigilar los baños durante los recreos, me dice que es aburrido, y le comento que claro, si al menos estuviera en el patio podría ser más entretenido. Me explica que el papel se tiene que pedir en la secretaria, confirmando lo que decía la estudiante, porque en un momento dado alguien lanza papel al techo y embozó los wáteres con papel, por lo que ahora el baño queda vigilado durante la hora del patio, después se cierra. Así que no sé cómo harán para ir al lavabo en horas de clase. Más tarde llegan un par de chicas que quieren ir al lavabo, creo que me han confundido con la profesora encargada de tal asunto, pero les digo que no que yo no soy quien vigila el lavabo, y le comento irónico a un chico que se ha quedado parado a dos metros de mí esperando a alguien: “Llavors com feu quan teniu que pisar com es que feu per anar al lavabo?”, el se ríe como si la cosa no fuera con él... y yo me quedo riendo también sin saber qué pensar’ (Diario de campo).

Con este ejemplo vemos como la territorialización del espacio lavabo está atravesado de relaciones de poder, donde la normalización y la normativización del espacio se plantea como la solución a los problemas de convivencia. El ejemplo del papel del water es bastante evidente en

este sentido, ante un comportamiento más o menos reiterado en el tiempo, a saber que unos estudiantes lanzan al techo o taponan los wateres con papel, se adoptan varias medidas: en primer lugar convertir el espacio del lavabo en un espacio controlado por los profesores, creando de este modo un turno de vigilancia de lavabos como en el patio. En segundo lugar se obliga a los estudiantes a pedir papel en la secretaria cada vez que quieren ir al lavabo o pedir la llave si se encuentran en horario de clase, con lo que las funciones del portero pasan a ser también repartir papel de water.

Como vemos antes un problema puntual se producen un cúmulo de circunstancias que van burocratizando la vida del centro y encajando a los sujetos que la habitan en determinadas funciones por otro lado justificadas por los comportamientos de algunos estudiantes. La naturaleza política y educativa del problema aparentemente es despejada por recurso a la normativización y vigilancia del espacio, con lo que se confirma que el culpable y quien tiene el problema es el estudiante que lanzo papel y que lo natural es tener un profesor en la puerta del lavabo para evitar que vuelva a suceder.

Este tipo de sucesos nos dan cuenta de una institución desgastada, intensificada y paradójica, con unos profesionales saturados de trabajo que por comodidad unas veces o por convencimiento en otras resuelven aumentar su carga de trabajo con turnos y con funciones extras de vigilancia como el modo más pertinente de resolución de los problemas de convivencia.

En la narrativa del suceso queda implícito como en tantos otros ámbitos del centro (comedor escolar, festividades, excursiones...) que los estudiantes más allá de las retóricas del aprendizaje autónomo o de la participación activa en su propio proceso de aprendizaje, son sujetos a quienes se inferioriza y no se les reconoce la capacidad de participar en la gestión de su propia escuela.

4.3. Breves notas sobre el castigo en la escuela:

En línea con la segunda dimensión del control y regulación de la escuela (la que tiene que ver con el control externo del estudiante) tenemos con una naturaleza claramente jurídica los diferentes procesos de castigo y sanciones que están codificadas por el Departament de Educació y concretizados por las normativas de régimen interno de la escuela.

Serían interminables los ejemplos a este respecto, a pesar de que el acceso etnográfico a los casos más graves está restringido por motivos legales y de intimidad. Sin ser el foco de la investigación

y a modo de breve ilustración relato algunos ejemplos para darnos una idea de otra dimensión de la convivencia escolar.

Llegar tarde a la escuela y justificar el retraso:

‘Se acercan las 9, y empiezan a entrar más jóvenes con partes en la mano, se los entregan a la mujer de la entrada y se sientan a mi lado en los bancos, imagino que tienen que dar el justificante por haberse dormido o retrasado. Después hablando con los estudiantes entrevistados, me entero de que tienen un aula de castigos en principio destinada a dos usos: a recoger el alumnado que llega tarde y al que se porta mal en las clases. Al parecer hay gente que es habitual de esos espacios. ¿Puede tener alguna relación la competitividad de un centro, sus proyectos de innovación con la disciplina y la necesidad de estos espacios? ¿Convencimiento, asimilación de las normas del lugar, presión...?’ (Diario de campo).

Volviendo a la noción de territorialización, en el espacio común se plantea un régimen de castigo que buscan de forma física marcar una incidencia. El castigo en si implica una nueva territorialización, la ocupación de un espacio social bajo el modelo ‘carcelario’, con la esperanza implícita de que al separar un cuerpo del conjunto de los cuerpos ‘normales’ en el futuro el cuerpo que se salió de la norma pueda volver al conjunto del cuerpo social. Volver con el resto de los compañeros que sí llegaron a su hora o que no molestaron en el aula.

Castigo por tirar papeles y utilizar el mobiliario indebidamente:

‘Nos encontramos en el patio grabando con la clase parte de la teleserie. De repente aparece en escena al fondo un chaval junto a otro profesor. Me suena su cara del año pasado porque el profesor que se quedaba en el aula de ordenadores trabajando con otros chavales en el recreo, es decir el vigilante del aula de ordenadores... El chico está recogiendo papeles mientras el profesor lo acompaña a su lado, pregunto a un estudiante del grupo que tengo al lado acerca de la situación: ¿qué están haciendo? le digo... porque la verdad no alcanzo a imaginar el sentido escolar que tiene la escena. Me responde que están recogiendo papeles, no me da más pistas de las que ya tengo... más tarde pasan cerca nuestro, suben las escaleras y se despiden de las profesoras en un gesto que no parecer corresponder a la situación, el chico tranquilo y relajado se va

hacia un lado y el profesor hacia el otro, desaparecen de la escena. Luego me encuentro con el profesor en la sala de profesores, me explica brevemente que lleva varios días lanzando papeles, revolviendo las papeleras del patio y molestando a sus compañeros...'
(Diario de campo).

Ejemplos como éste son aquellos que nos devuelven una mirada familiar, común, una mirada que habla de un tiempo muerto que no pasa, que se queda para no irse jamás, un tiempo rudo, hostil, sin fundamento, aprendido a golpes, en cada trayectoria personal, en cada historia de educación recibida y no cuestionada. Ejemplos que hablan de la impunidad que se esconde tras de los muros y la facilidad con la que el discurso pedagógico puede encubrir y justificar todo o casi todo, con tal de que las cosas sean como creen que debería ser algunos 'profesionales' de la educación.

Correr por los pasillos, escapar de una profesora, usar los espacios:

Los castigos como ejercicio del poder sobre el otro tienen muchas formas de expresión y contribuyen a mantener las relaciones de poder y la división de tareas en la escuela. A menudo están codificados por los reglamentos, pero a menudo lo que acontece en la realidad va más allá de la codificación e incluye cuestiones de orden moral o simbólico: No considerar el poder que debería tener el profesor, o 'no hacerle caso, pasar de él o de ella, actuar como si no estuviera presente, no mostrar respeto, ir a la suya, pasar de todo, estar en la luna, no enterarse' (Entrevista estudiante). El siguiente ejemplo deja entender como en los castigos se pone en juego algo más que el mantenimiento de la norma:

'Hoy llegué más pronto a la escuela, llego al aula, entro y saludo a las profesoras que se encuentran metidas en sus asuntos, al preguntarles ¿Qué tal como va todo? me explica una de ellas que está escribiendo seis partes para un grupo de estudiantes que ha encontrado en el piso de arriba, nosotros estamos en el primero, con los ordenadores cuando no tenían que estar allí. Se muestra enfadada y comenta que no fue tanto que estuvieran donde no tenían que estar a esas horas, en el piso de arriba en la sala de ordenadores, sino que cuando les llamo la atención salieron corriendo escapando de ella. Ella les persiguió pero como resulta que el piso de bajo estaba cerrado como viene siendo habitual, ella ha bajado y los ha encontrado allí. Se los ha traído al aula y en palabras textuales, 'se han ganado un parte disciplinario' que va dirigido a los padres.

Los partes que tiene sobre la mesa tienen el sello de la Generalitat por lo que intuyo que son partes oficiales.' (Diario de campo)

Esta situación me permitió entender como la institución inculca y habilita la posibilidad de que el profesorado sea al mismo tiempo educador, juez y policía. No es paradójico sino parte del trabajo de los profesores compaginar un rol cercano con constantes muestras de confianza hacia los estudiantes y de preocupación por sus necesidades con un rol que implacable acciona sanciones cuando se considera algún comportamiento como inadmisibile. Es decir el buen rollo se puede transformar dadas ciertas circunstancias en una acción punitiva, considero esta una dialéctica institucional bastante evidente que habla de una institución que en lo fundamental no aprendió ni se interesó por establecer relaciones entre adultos y jóvenes más equitativas y menos jerárquicas.

Llevar la ropa adecuada en el centro y las nuevas generaciones:

'La profesora mientras nos vamos acercando al aula para empezar la grabación de las escenas de la teleserie, lanza un comentario sobre un chico que está en la secretaria matriculándose. El chico viste con una gorra y está enfrente de la entrada rellenando unos papeles, se le ve joven y metido en su tarea. Ella comenta de pasada como quien no quiere la cosa: "mal empieza, aquí no se puede estar con gorra, ves cada vez llegan más despistados al centro, las nuevas generaciones se ha visto un cambio con las de antes, hace cinco o seis años, los de ahora son más problemáticos y trabajan menos"' (Diario de campo)

Capítulo 10

Consideraciones sobre las prácticas de innovación escolar.

Las posibilidades del sujeto de la educación en el lenguaje de la 'nueva racionalidad educativa' que se asociaba a la integración de las TIC en el currículum (discutido en el capítulo 2) nos llevarían a pensar la clase como un espacio de Innovación basados en la autoría de los estudiantes, la centralidad de la comunicación y la creación más que las habilidades técnicas descontextualizadas, en los usos colaborativos de las tecnologías para construir una narración (TV serie) compartida, la producción de medios y contenidos, etc...

Si bien estas categorías a menudo han sido utilizadas como lugar de llegada desde las cuales afirmar las bondades del trabajo realizado mediante el uso de las TIC y su integración en el currículum (McPherson et al. 2008; Buckingham et al. 2008), el recorrido trazado propone lo contrario, es decir utilizarlas como punto de partida. Como analizamos en el capítulo 2 estas categorías lejos de representar un horizonte educativo neutro, entrañan una carga discursiva y unos procesos cotidianos que es necesario contestar mediante una búsqueda de lenguaje educativo (Biesta, 2010). Una de las primeras precauciones que he mantenido a la hora de aproximarme a lo que sucede en este espacios formativo donde las TIC juegan un papel destacado es la de evitar categorías de clasificación apriorísticas en donde encajar lo que sucede en los procesos educativos en el aula. Esto hubiese implicado alguna suerte de comparación de lo que sucede en el aula con categorías como Tradicional/Innovador, Individual/Colaborativo, Relaciones Horizontales/ Verticales, Habilidades técnicas / creativas-expresivas, Pasividad/Activo, centrado en el profesor/centrado en el alumno.

Estas categorías que tratan de leer la realidad escolar desde un modelo lineal que va de las prácticas más tradicionales a aquellas más innovadoras, tiene el fin de identificarlas y medirlas. Por otro lado lejos de ser una descripción de la realidad conformarían un campo semántico y discursivo sujeto a negociaciones y diferentes intereses con repercusiones prácticas como vimos en el capítulo 2. De este modo lo que parecería una descripción concreta de lo real deviene un campo de batalla discursivo codificado de antemano por la comunidad científica y de hecho también por los lenguajes oficiales y en ocasiones de los profesores que conocen esos discursos.

El cuestionamiento de estos pares de categorías, por otro lado, implica poder localizarlas en el contexto más amplio y complejo de la 'producción del sujeto escolar'. Donde nuevas preguntas emergerían a propósito de esta relación, como por ejemplo ¿Cómo afectan, estructuran o influyen a la formación del sujeto escolar aquellas prácticas que denominamos colaborativas o directivas, tradicionales o innovadoras? ¿Cómo entran a formar parte del centro y de las aulas las categorías colaborativo, innovador, y en qué medida esa producción de discurso local afecta la producción del sujeto escolar? ¿En qué medida el sujeto escolar dialoga con esas nociones y

lenguajes que supuestamente estructuran sus propias prácticas? Desde esta óptica hablar de colaboración en la construcción del conocimiento implica explorar como se constituye y en qué consiste esa 'comunalidad' más que darla por sabida y resuelta. Una comunalidad que de forma paralela nos puede informar de lo que el sujeto de la educación tiene que decir respecto a ella. Del mismo modo hablar de autoría y de un enfoque centrado en el estudiante nos plantea el reto de entender más que asumir ¿qué es y cómo se constituye ese estudiante cuando parece que es el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje? Y sobre todo dialogar qué significa ser el centro del proceso pedagógico y devenir 'autor' del propio proceso de trabajo.

Este camino lleva a articular lo que suele leerse en términos de procesos de Enseñanza/Aprendizaje desde coordenadas en clave de producción del sujeto escolar. Un sujeto escolar que como vimos en el capítulo 2, presentaba diferentes rasgos a partir de los cuales poder analizarlo y entender el campo de posibilidades y tensiones: Por un lado un sujeto narrativo, sujeto que se conforma en/desde las historias y lenguajes disponibles para leer lo que le ocurre en un determinado escenario social, por lo tanto un sujeto contextual e institucional que deviene en contextos concretos del mismo modo que interpela esos contextos y los conforma con su presencia y la construcción del sentido de sí mismo y del contexto. Por otro lado tanto las historias y lenguajes como escenarios están atravesados por las prácticas sociales, como es el caso de la educación reglada en la que el sujeto dialécticamente es imaginado y propuesto. Este gesto implica otra localización teórica que permita cierto grado de inteligibilidad del proceso de formación de los jóvenes como 'sujetos de la educación' en un contexto reglado e institucional donde se ha apostado por las tecnologías digitales. Esta apuesta por las tecnologías sin embargo lejos de ser una evidencia en sí misma, es un elemento central de análisis para entender las posibilidades en la construcción/producción del sujeto de la educación.

La re-construcción de los espacios formativos se ha fundado en la comprensión provisional y precaria acerca de como el sujeto escolar se constituye en los intersticios de una propuesta pedagógica e institucional basada en el uso de las TIC. Lo que es tanto como entender cómo se constituye el sujeto escolar desde los diferentes modos en que habita y ocupa el espacio relacional e institucional que se le propone y entender lo que aportan las tecnologías digitales a ese proceso. Aquí las prácticas educativas implican modos de transitar, apropiarse o contestar el espacio institucional llamado escuela. Mientras que los jóvenes están inmersos en sus actividades cotidianas se constituyen como 'sujetos de la educación' de determinados modos. Esto significa que la escuela como un espacio y un tiempo institucional produce y está producida (en un sentido ontológico) por los diversos sujetos que la ocupan más allá o tal vez a pesar de lo que comúnmente llamamos procesos de enseñanza-/aprendizaje.

Bibliografía

Capítulo 1:

- Alonso, C., Casablanco, S., Domingo, L., Guiter, M.; Moltó, O.; Sánchez, J.A. y Juana M. Sancho. 2010. De las Propuestas de la Administración a las Prácticas del Aula. *Revista de Educación* ,352:53-76.
- Amin, A. and Thrift, N. 2005. What's Left? Just the Future. *Antipode* 37 (2): 220
- Apple, Michael. 2004. Are we wasting money on computers in schools? *Educational Policy*,18(3):513-522.
- Balanskat, Blamire, Kefala. 2006. *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet: European Commission's ICT.
- Ball, Stephen. 1995. Intellectuals or Technicians? The Urgent Role of Theory in Educational Studies. *British Journal of Educational Studies*, 43(3): 255-271.
- Ball, Stephen. 2008. *The Education Debate*. University of Bristol: Policy Press.
- Bell, Daniel. 1973. *The coming of post-industrial society:a venture in social forecasting*. New York.
- Biesta, Gert. 1998. Pedagogy without humanism: Foucault and the subject of education. *Interchange* 29 (1): 1.
- Biesta, Gert. 2007. Why what works won't work: evidence-based practices and the democratic deficit in Educational Research. *Educational theory* 57 (1): 1
- Biesta, G. 2009. Good Education: what it is and why we need it. Inaugural Lecture. The Stirling Institute of Education.
- Bourdieu, Pierre.1984. *Homo Academicus*. Stanford University Press Stanford, California
- Buckingham, D. 2007. *Beyond Technology. Children's Learning in the age of Digital Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Butler, J., Laclau,E., Zizek,S. 2000. *Contingency, Hegemony, Universality. Contemporary dialogues on the left*. Radical Thinkers. Verso. London.
- Castoriadis, Cornelius. 1987. *The imaginary institution of society*. Cambridge: Polity
- Debray, R. (1997) *Transmitir*, Buenos Aires: Manantial.
- De Pablos, J., Colás, P. and Teresa González. 2010. Factores Facilitadores de la Innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación* 352 (Mayo-Agosto): 23-51.
- Denzin, N. 1997. *Interpretive ethnography. Ethnographic Practices for the 21 st. Century*. Sage. London
- Donald, James. 1992. *Sentimental education: schooling, popular culture, and the regulation of liberty*. London:Verso

- ERT (European Round Table of Industrialists). 1997. *Investing in knowledge: the integration of technology in European education*. Brussels: ERT.
- Feenberg, Andrew. 2002. *Transforming technology: a critical theory revisited*. London: Oxford University Press.
- Foucault, Michel. 1978. "Nacimiento de la biopolítica", en *Estética, Ética y Hermenéutica*, Barcelona: Paidós, pp. 209-215.
- Fox Keller, Evelyn. 2002. Machines: Understanding development with computers, recombinant DNA and Molecular Imaging. In *Making sense of life: explaining biological development with models*. Harvard University Press.
- Gee, J. P. 1999. *An introduction to discourse analysis: theory and method*. New York: Routledge
- Goodson, I. Michele Knobel, Colin Lankshear, Mangan, M. 2002. *Cyber spaces/social spaces: culture clash in computerized classrooms*. Palgrave. New York.
- Goodson, Ivor. 1994. Studying the teacher's life and work". *Teaching and teacher education*, 10 (1)
- Grosvenor, Iva , Lawn, Martin, and Kate Rousmaniere. 1999. *Silences & images: the social history of the classroom*. New York: Peter Lang Publishers.
- Guba, E. y Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N. Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Sage. Pp. 105-117.
- Haraway, Donna. 1988. *Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective*. *Feminist Studies*. 14(3)
- Heidegger, Martin. 1949. "La pregunta por la técnica", en *Conferencias y artículos*, Barcelona: Serbal, 1994, pp. 9-37.
- Katzman, John and Hodas, Steve. 1995. *Class action: how to create accountability, innovation, and excellence in American schools*. U.S.A.: Wonderbook
- Latour, Bruno. 1987. *Science in action: how to follow scientists and engineers through society*. USA: Library of Congress.
- Latour, Bruno. 1999. *La Esperanza de Pandora*, Barcelona: Gedisa.
- Latour, Bruno. 2002. "Morality and Technology: the end of the means", *Theory, Culture & Society*. 19 (5/6): 247-260.
- OECD. 2002. Are students ready for a technology-rich world?
http://www.oecd.org/document/17/0,2340,en_2649_201185_35992849_1_1_1_1,00.html
- OECD. 2003. Learning to Change: ICT in Schools (Schooling for Tomorrow)
<http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?sf1=identifiers&st1=962001131P1>
- Ornellas, A., Sánchez, J.A., Alonso, K. and Oscar Moltó. 2008. Two decades of ICT Policy in Education. Changing Discourses. Changing Practices? En *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in educación*. Vol.1. Edited by Mendez, A., Solano, A., Mesa, J. and Mesa, J.A. (comp.). Pp. 154-157
- Moltó, O., Domingo, L. and Juana M. Sancho. 2009. Digital Learning, Analogical Schools. *The international Journal of Learning*, 16(11): 293-304.

- Pelgrum, W. J., & Plomp, T. J. (Eds.). 1993. *The IEA study of computers in education: implementation of an innovation in 21 education systems*. Oxford: Pergamon Press.
- Pelgrum, W.J. 2001. *Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment* W.J. Pelgrum OCTO-University Twente, Enschede, The Netherlands.
- Peters, Michael A. and James D. Marshall. 1996. *Individualism and Community: Education and Social Policy in the Postmodern Condition*. Abingdon, Oxon: Rotuledge Falmer.
- Peters, Michael. 1996. Science and Education in the 'Information Society'. En *Post-structuralism, politics and education*. Peters, M. (Ed.) Bergin and Garvey, London. pp.127-144.
- Popkewitz, Thomas. 1984. *Paradigm and Ideology in Educational Research*. New York. Falmer
- Popkewitz, T. and Brennan, M. 1997. Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucaults and Social Epistemology of school practices. *Educational Theory*. (47) 3.
- Sancho, Juana M. and Alonso, Cristina. *Cuatro casos, cuatro historias de uso educativo de las TIC*. <http://hdl.handle.net/2445/17122>
- Selwyn, Neil. 2011. *Schools and Schooling in the Digital Age. A Critical Analysis*. London, New York:Routledge.
- Smyth, J., and Hattam, R. 2001. "Voiced" research as a sociology for understanding "dropping out" of school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 401-415.
- Tirado Serrano, Francisco y Miquel Domènech Argemí (Eds.) 2006. *Lo social y lo virtual: nuevas formas de control y transformación social*. Barcelona. UOC.
- Walkerdine, Valerie. 2000. Violent Boys and Precocious Girls: regulating childhood at the end of the millennium. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 1 (1)
- Walkerdine, Valerie. 1988. *The Mastery of Reason: Cognitive Development and the Production of Rationality*. London: Rotuledge
- Williams, R. 2002. The technology and the society. In *The anthropology of media: a reader*, by Kelly Michelle Askew and Richard R. Wilk (eds.) Blackwell Publishing. Pp.27-40

Capítulo 2:

- Ainley, P. 1999. Left in a right state: towards a new alternative. In *Education and Social Justice*, pp. 74–78.
- Apple, M., Kenway, J., Singh, M. 2005. *Globalizing Education. Policies, Pedagogies and politics*. New York. Peter Lang Publishing.
- Apple, M. (Eds.) 2009. *Global crises, Social Justice, and Education*. London. Rotuledge.
- Apple, Michael. 2004. Are we wasting money on computers in schools? *Educational Policy*, 18(3): 513-522.
- Balanskat, Blamire, Kefala. 2006. *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet: European Commission's ICT.

- Ball, Stephen. 1990. Management as moral technology: a Luddite analysis. In *Foucault and Education. Disciplines and knowledge*. By Ball,S. (Eds.) Routledge. Pp. 153-166.
- Ball, Stephen. 2008. *The Education Debate*. University of Bristol: Policy Press.
- Bauman, Z. 1993. *Modernity and Ambivalence*. London. Polity Press.
- Barajas, Mario (Ed.).2003. *Learning innovations with ICT: socio-economic perspectives in Europe*. Barcelona: Universidad de Barcelona
- Biesta, G.J.J. 2010. *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. 2006. *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, Co.: Paradigm Publishers.
- Bigum, Chris. and Jane Kenway, J. 1998. New Information technologies and the ambiguous future of schooling: some possible scenarios, In *International Handbook of Educational Change*. By Hargreaves, A. Lieberman, A. and Fullan, M. (Eds.). Berlin: Springer.
- Besley, Tina and Michael Peters. 2007. *Subjectivity & truth: Foucault, education, and the culture of self*. New York: Peter Lang Publishing.
- Burbles, N. and Torres, C. 2000. Globalization and education: an introduction in *Globalization and education*. By N Burbles and C. Torres (eds.) New York:Routledge, Pp.1, 27
- Brown, M. and Murray, F. 2005. A culture of technology critique, In *Proceedings of the 33rd Annual Australian Teacher Education Association Conference*, By Cooper, M. (Ed.) Griffith University, Centre for Professional Development.
- Brown, M. and Stratford, R. 2007. Problematizing the ICT movement: learning for which future? Paper presented to *ITTE 2007 Conference*, Leicester, July.
- Buckingham, D. 2007. *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Polity Press. USA.
- Carneiro, R., Lefrere, P., Steffens, K. & Underwood, J. (Eds.) 2011. *Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: A European Perspective. Technology Enhanced Learning, Vol. 5*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Dimitriades and Kamberelis, 1997. Shifting terrains mapping education within global landscape , *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 551(14)
- De Marinis P. 1999. Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los angolfoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). In *Globalización, Riesgo y Reflexividad*. By Ramos, R. & Garcia-Selgas, F. (Eds.) CIS: Madrid. Pp.73-103.
- Donald, J. 1992. *Sentimental Education. Schooling, Popular Culture and the Regulation of Liberty*. Verso. London.New York.
- Donzelot J. 1979a. *The Policing of Families*. New York: Pantheon Books
- Druckner, P. 1966. *The effective executive*. New York, NY: Harper Row.

- Du Gat, P. 1996. *Consumption and Identity at work*. London: Sage.
- Edwards, R. 2002. Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices. In *Journal of Education Policy* 17: 353-65.
- Elliot, J. 1987. The case for School self-evaluation, en *Forum*,22(1).
- EUROPEAN COMMISSION. 1996. *Accomplishing Europe through Education and Training*. Brussels: Study Group on Education and Training. European Commission. DG XII.
- ERT (European Round Table of Industrialists). 1997. *Investing in knowledge: the integration of technology in European education*. Brussels: ERT.
- Foucault, Michel. 1984. *The order of the discourse*. Oxford: Blackwell.
- Foucault Michel. 1997. *Ethics: Subjectivity and Truth. Essential Works of Michel Foucault, 1954–1984. Vol. 1*. New York: New Press.
- Gee, James Paul. 2009. *A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology*. <http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/Approach%20to%20Literacy%20Paper.pdf>
- Gee, James Paul. 1996. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London:Routledge
- Goodson, I. Michele Knobel, Colin Lankshear, Mangan, M. 2002. *Cyber spaces/social spaces: culture clash in computerized classrooms*. Palgrave. New York.
- Gough, Noel. 1990. Futures in Australian education—tacit, token and taken for granted. *Futures* Special Issue Futures for Australia and the Pacific. 22 (3): 298-310
- Green, Judith L. 2001. Interactional Ethnography: An Approach to Studying the Social Construction of Literate Practices. In *Linguistics and Education*. (11.4): 353-400
- Green, H. et al. 2006. *Personalisation and digital Technologies*. Bristol, Futurelab
- Haigh, G. 2007. *Inspirational, and Cautionary Tales for Would be school leaders*. London. Routledge.
- Heidegger, Martin. 2007. [1954] *Filosofía, ciencia y técnica*. Editorial Universitaria
- Hill, Dave .2001. State Theory and the Neo-Liberal Reconstruction of Schooling and Teacher Education: A structuralist neo-Marxist critique of postmodernist, quasi-postmodernist, and culturalist neo-Marxist theory, *British Journal of Sociology of Education*, 22:1, 135-155
- Hunter Ian. 1988. *Culture and Government: The Emergence of Literary Education*. Basingstoke, UK: Macmillan.
- Hunter Ian. 1994. *Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. St. Leonards, NSW: Allen & Unwin
- Ilomaäki, L. and Rantanen, P. (2004) Intensive use of ICT in school: Developing differences in students ICT expertise. University of Helsinki, *Computers & Education* 48 (2007) 119–136
- Istance, David. 1999. *Innovating Schools*. OECD
- Janssen Reinen, I. A. M. 1996. *Teaching and computer use: the process of integrating IT in the curriculum*. Thesis, University of Twente, Enschede

- Junger, Ernest. 1990. *El trabajador*. Barcelona. Tusquets.
- Kellner, D. 2004. Technological transformation, multiple literacies and the re-visioning of education. In *e-learning*, 1, 1.
- Kogan, M. 1988. *Education Accountability. An analytical Overview*. Hutchinson, Londres.
- Kozma, Robert B. 2005. *White Paper. ICT, Education Reform and Economic Growth*. Copyright ©2006 Intel Corporation.
http://download.intel.co.jp/education/wsis/ICT_Education_Reform_Economic_Growth.pdf
- Kenny, M. and Smith, M.J. 2001. Interpreting New Labour constraints, dilemmas and political agency, In *New Labour in Government*. By S. Ludlam and M.J. Smith (eds.). London: Macmillan.
- Lacey, Colin and Denis Lawton. 1981. *Issues in evaluation and accountability*. London: Methuen.
- Latour, Bruno. 1999. *La Esperanza de Pandora*, Barcelona: Gedisa.
- Latour, Bruno. 2002. Morality and Technology: the end of the means. *Theory, Culture & Society*. 19 (5/6): 247-260.
- Livingstone, Sonia. 2002. *Young People and New Media*. London, UK, and Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Luke, Carmen. 2000. Cyberschooling and technological change: Multiliteracies for new times. In *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, by M. Kalantzis & B. Cope (Eds) Cambridge University Press. Pp. 69-91.
- Luckin, R. 2010. *Learning, context and the role of technology*. London. Routledge.
- MacDonald, Barry. 1976. La evaluación y el control de la educación, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gomez, A. 1983. *La enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid: Akal.
- Milojevic, Irvana. 2005. *Education Futures: Dominant and contesting visions*. Oxon: Routledge.
- Norman, D. A. and Spohrer, C. J. 1996. *Learner-Centered Education*. Stanford University 39 (4)
- Norman, D. A. (1998). *The Invisible Computer: Why good products can fail, the PC is so complex, and information appliances the answer*. Cambridge, MA: MIT Press.
- OECD, 2001. *Learning to Change: ICT in Schools (Schooling for Tomorrow)*
<http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?sf1=identifiers&st1=962001131P1>
- OECD. 2006. *Are students ready for a technology-rich world?* OECD
http://www.oecd.org/document/17/0,2340,en_2649_201185_35992849_1_1_1_1,00.html
- OECD. 2011. *Skills Strategy. Towards an OECD Skills Strategy*. OECD
- Olssen, M. and Michael Peters. 2005. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism, *Journal of Education Policy*, 20(3): 313-345
- Pardo, Carmen. 2010. 'Martin Heidegger y la pregunta por la técnica.' En *Las tic una reflexión filosófica*. By Carmen Pardo. Laertes. Barcelona. Pp.19-36

- Pelgrum, W. J., Janssen Reinen, I., & Plomp, T. J. (Eds.). 1993. *Schools, teachers, students and computers: a crossnational perspective*. The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Pelgrum, W. 2000. *Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment*. Enschede, The Netherlands.
- Peters, Michael. 1996. 'Science and education in the 'Information Society' in *Poststructuralism, politics and education*. by Michael Peters. Bergin and Garvey, pp.127-144.
- Petras, J. and Veltmeyer, H. 2001. *Los intelectuales y la globalización: de la retirada a la rendición*. Ecuador: Abya.
- Prensky, M. 2008. The role of technology in teaching and the classroom' . *Educational Technology*, 48(6)
- Rose, Nicholas. 1998. *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. Rotuledge.
- Rose, Nicholas, O'Malley, Pat and Mariana Valverde. 2006. Governmentality. *Annual Review. Law Society and Science* 2006. 2 :83-104
- Rose, Gillien. 2006. *Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. London. SAGE
- Santos Guerra, M. A. 1990. *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Sassen, Sakia. 2009. *Una sociología de la Globalización*. Buenos Aires. Katz.
- Selwyn, Neil. 2011. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London, New York:Continuum.
- Selwyn, Neil. 2010. *Schools and Schooling in the digital age. A critical Analysis*. London:Rotuledge.
- Sennet, Richard. 2006. *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama. Barcelona
- Slater, D. and Tonkiss, F. 2001. *Market Society*. Cambridge. Polity Press.
- Shoup, B. 1984. Television: friend , not foe of the teacher., *Journal of reading*, 27, 7, pp. 629-31.
- Stake, Robert. 1972. An approach to the evaluation of instructional programs, en *Beyond the number game: a reader in Educational Evaluation*, by Hamilton, et al. McMillan, Londres.
- Shuttleworth , D. 2003. *School management in transition: schooling on the edge*. London.Routledge.
- Taibo, Carlo. 2009. *En defensa del decrecimiento: sobre capitalismo, crisis y barbarie*. Madrid: Catarata.
- UNESCO. 2005. *Information and Communication Technologies In schools. A handbook for teachers or How ICT can Creat New Open Learning Environments*. UNESCO
- Usher R. and Richard. 1994. *Postmodernism and Education: different voices, different worlds*. London: Routledge.
- Walkerdine, Valerie. 1988. *The Mastery of Reason: Cognitive Development and the Production of Rationality*. London: Rotuledge

- Williams, Raymond. 2002. The technology and the society. In *The anthropology of media: a reader*, by Kelly Michelle Askew and Richard R. Wilk (eds.). Blackwell Publishing. Pp.27-40
- Whitty, G. 1994. Education reform and teacher education in England in the 1990s, in *International Analyses of Teacher Education*. Edited by : P. Gilroy and M. Smith (Eds.) Abingdon: Carfax Publishing.
- Youdell, Deborah. 2006. *Impossible bodies, impossible selves: exclusions and student subjectivities*. Springer.
- Zimmerman, Barry J. 2002. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, *Theory Into Practice*, 41:2, 64-70

Capítulo 3:

- Adlam, D., Henriques, J., Rose, N., Salfield, A., Venn, C. and Walkerdine, V. (1976).
Psychology, Ideology and the Human Subject. *Ideology and Consciousness*, 1, pp. 1–26.
- Althusser, L. (1971). Ideology and Ideological State Apparatuses. In Brewster, B. (ed.) *Lenin and Philosophy*. London: New Left Books, pp. 127–186.
- A. Lin (2008) *Problematizing identity: Everyday struggles in language, culture, and education*. Lawrence Erlbaum
- Badiou, A. (1988). *L'Être et l'événement*. Paris: Editions du Seuil.
- Ball, S. (2003) *Class strategies and the education market: the middle classes and social advantage*. Routledge.
- Baudelot, Christian and Roger Establet. 1975. *La escuela capitalista en Francia. Siglo XXI*
- Biesta, Gert (1998). "Pedagogy without humanism: Foucault and the subject of education". *Interchange* (Toronto. 1984) (0826-4805), 29 (1)p.1.
- Brah, A. Hickman, M. And Mac and Ghail M. (1999) *Thinking identities: Ethnicities, racism and culture*. Basigstoke. Macmillan.
- Davies, B. (1989) The discursive production of male and female dualism in school settings. *Oxford Review of Education*, 15 (3), 229-241. <http://www.jstor.org/stable/1050415> Davies, 1989
- Clandinin, J. (2010) *Narrative Understandings of Lives Lived in and out of Schools*. University of Alberta. *Learning Landscapes | Volume 3, Number 2, Spring 2010*. Pp. 15-20
- Denzin, N. (1997) *Interpretive ethnography. Ethnographic Practices for the 21 st Century*. Sage.
- Dubet, F. (2006) *La escuela de las oportunidades*. Gedisa. Barcelona
- De Certeau, M. (1998) *The practice of everyday life: Living and cooking*. University of Minnesota.
- Foucault, M. (1984) The order of the discourse. In M. Shapiro, (eds.) *Language and politics*. Oxford: Blackwell.
- Foucault, M. (1991) The ethics of care for the self as a practice of freedom. In J. Bernauer, D. Rasmussen. *The Final Foucault*, (1-20). Cambridge. MIT Press.
- Friedkin, N. (1985) 'The sociology of school organisation' in *Contemporary Sociology*, 14, 2, p.207-208.

- Gee, J. P., Michaels, S., & O'Connor, M. C. (1992). Discourse analysis. In M. Lecompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 228-291). New York: Academic Press
- Gergen, Kenneth. 1991. *The saturated Self: dilemmas of Identity in contemporary life*. US:Basic Books
- Goodson, I. Michele Knobel, Colin Lankshear, Mangan, M. (2002) *Cyber spaces/social spaces: culture clash in computerized classrooms*. Palgrave. New York.
- Goodson, I. And Mangan, J. (1996) 'Computer literacy as ideology'. *British Journal of Sociology of Education*, 17, 1. Pp.65-80
- Gubrium and Holstein (2008) *Analyzing Interpretive Practices In Strategies of qualitative inquiry*. Sage. London (Denzin, N. and Lincoln) I., pp.214-248
- Granel,. 1991. Who comes after the subject? In E. Cadava, P. Connor, and J. L. Nancy. (Eds) *Who comes after the subject*. (pp.148-156) NY Routledge
- Hall, Stuart. 1994. 'Cultural identity and diaspora'. In P. Williams and L. Christman (eds.) *Colonial Discourse and post-colonial theory: a reader*. London. Harvester. Pp.392-401
- Hall, S. and Jefferson, T. (1989). *Resistance through Rituals: Youth Subcultures in Postwar Britain*. London and New York: Routledge.
- Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C., & Walkerdine, V. (1984). *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. London: Methuen.
- Hodas, Steven. 1991. Technology refusal and the organizational Culture of Schools. In *Computerization and controversy: value conflicts and social choices*, by Rob King (Ed.). San Diego:Academic Press. Pp. 197-218
- Kupchik and Monahan, (2006) *The new American School. Preparation for postindustrial discipline*. *British Journal of Sociology of Education*. 27, 5, pp. 617-63.
- Langhout, RD, & Mitchell, CA (2008). Engaging contexts: Drawing the link between student and teacher experiences of the hidden curriculum. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 18, 593-614
- Lash, S., & Urry, J. (1989). *The end of organized capitalism*. Cambridge, England: Polity Press.
- Lesko, Nancy. 2001. *Act Your Age! A Cultural Construction of Adolescence*. New York: Routledge Farmer.
- Luke, A. (1995) *Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis*. *Review of Research in Education*, Vol. 21 (1995) pp. 3-48
- Monahan, T. and and Torres, R. (2010) *Schools under Surveillance: cultures of Control in Public Education*. Piscataway NJ: Rutgers University Press
- Morley, D. (2007) *Media, modernity and technology: the geography of the new*. Routledge.
- Vadeboncoeur, J., & Stevens, L. P. (Eds). (2005). *Reconstructing the „adolescent“: Sign, symbol, and body*. New York: Peter Lang.

- Popkewitz, T. and Brennan, M. (1997) Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucaults and Social Epistemology of school practices. *Educational Theory*. Summer 1997/Vol. 47/n.3. University of Illinois.
- Richards, C. (1998) Beyond Classroom Culture, en *Teaching Popular Culture. Beyond Radical Pedagogy*. Buckingham, D. pp. 132-152
- Rose, G. (2000) *Visual Methodologies*. Routledge
- Rose, N. (1998) *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. Rotuledge.
- Sancho, J. M. (1994) La tecnología un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia. En Sancho, J.M. (Coord.)*Para una tecnología educativa*. Horsori. Pp.13-38
- Savage, G. (2008) Silencing the everyday experiences of youth? Deconstructiing issues of subjectivity and popular corporate culture in English Classroom. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 29:1, 51-68
- Seidler, Victor. 2010. *Embodying Identities. Culture, differences and social theory*. Polity Press.
- Selwyn, N. Potter, J. Cranmer, S. (2009) Primary pupils use of information and communication technologies at school and home. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 40. N.5, 2009. 919-932
- Selwyn, Neil. 2011. *Schools and Schooling in the Digital Age: A Critical Analysis*. Routledge
- Sennet, Richard. 2006. *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama. Barcelona
- Sennet, Richard. 1998. *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. London: W.W. Norton
- Silverstone. R. (1999) *Why study the media?* Sage. London
- Skeggs, B. (2004) *Class, self, culture*. London Routledge.
- Smyth, J., & Hattam, R. (2001). "Voiced" research as a sociology for understanding "dropping out" of school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 401-415.
- Taylor, C. (1989) *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge University Press.
- Van Manen, M. (1979) The phenomenology of Pedagogic Observation. *Canadian Journal of Education*. Vol. 4. N. 1.
- Tyack, D. B. 1991. *The One Best System: A history of American Urban Education*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Tyack , D. and Tobin, W. 1994. The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), pp. 453-480.
- Twining, P. 2005. *Conceptualizing computer use in education. Introducing the Computer Framework (CPF)*. *British Educational Research Journal*, 28 (1): 95-110
- Walkerdine, W. 2002. Violent Boys and Precocious Girls: regulating childhood at the end of the millennium. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Volume 1 Number 1 2000
- Walkerdine, W. (2006) Playing The Game. *Feminist Media Studies*. 6:4, 519-537

Weedon, C. (1987) *Feminist practices and poststructural theory*. London Blackwell.

Wright Mills, Charles. 1961. *La imaginación sociológica*. FCE

Capítulo 4:

Angrosino, V., Kimberly, D and Mays de Perez. Rethinking observation from method to context In Denzin, N. and Lincoln, Y. (2008) *Collecting and interpreting qualitative materials*. SAGE. California. Pp.107-154

A. Lin (2008) *Problematizing identity: Everyday struggles in language, culture, and education*. Lawrence Erlbaum

Ball, S. (1987) *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. Methuen and co. USA.

Bauer, M. W. and Gaskell, G. (2000) *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook*. Sage.

Biesta, G. (2009) *Good education: what it is and why we need it*. Inaugural Lecture. The Stirling University of Education. 4th March 2009.

Biesta, G. ; Hodkinson, P.; Goodson, I. (2005) *Combining life history and life-course approaches in researching lifelong learning: some methodological observations from the 'learning lives' project*. Paper presented at the 3rd Int. Conference in Lifelong Learning (CRL) 24-26 June 2005, University of Stirling.

Buckingham, D. (2007) *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Polity Press. USA.

Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Harvard College.

Clifford, J. and Marcus, G. (1984) *Writing Culture. The poetics and politics of Ethnography*. University of California Press.

Corsaro, W. (1980) *Something old and something new. The importance of prior ethnography in the collection and analysis of audio-visual data*. Manuscript. Indiana University.

Crook, Ch. (1996) *Computers and the collaborative experience of Learning*. Routledge. London.

Delamont and Atkinson, (1995) *Fighting familiarity: essays on education and ethnography*. Hampton Press

Denzin, N. (1997) *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*. Sage

Douglas, M. (1986) *How institutions think*. Routledge. London.

Goodson, I. (Eds.) (1992). *Studying teachers' lives*. Routledge.

Goodson, I. Michele Knobel, Colin Lankshear, Mangan, M. (2002) *Cyber spaces/social spaces: culture clash in computerized classrooms*. Palgrave. New York.

Gordon, Holland and Lahelma (2001) *'Ethnographic Research in Educational Settings'*. In Atkinson et al. (Eds.) *Handbook of ethnography*. SAGE. London. pp.188-203

Gordon, T. Holland, J. Lahelma E. and Tolonen, T. (2005) *Gazing with intent: ethnographic practices in classrooms*. *Qualitative Research* 2005; 5, 113.

- Guba, E. and Lincoln, Y. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Sage. London
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994) Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N. Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Sage. Pp. 105-117.
- Habermas, J. (2007) *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos. Madrid
- Hammersley, M. (1992) *What's wrong with ethnography?: methodological explorations*. Routledge.
- Hammersley, M. and Atkinson, P. (2007) *Ethnography. Principles in practices*. London. Routledge
- Haraway, D. (1988) Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*. Vol. 14, No. 3, Autumn, 1988
- Holstein and Gubrium (2003) *Analyzing Interpretive Practices In Strategies of qualitative inquiry*. Sage. London (Denzin, N. and Lincoln) I., pp.214-248
- Jovchelovitz, S. and Bauer, M. *Narrative Interviewing*. In Bauer, M. W. and Gaskell, G. (2000) *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook*. Sage. Pp. 57-74
- Kleiman, G. (2000) Myths and Realities about Technology in K-12 Schools. *LNT Perspectives*. Online Journal of the Leadership and the new technology Community. Issue 14. April-June.
- Livingstone, S. (2002) *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*. London: Sage.
- Mas i Morillas, C. (2010) *TRIBUNA ABIERTA*. Carme Mas i Morillas. *Inspección de educación y autonomía de centros*. CEE Participación Educativa, 13, marzo 2010, pp. 116-126.
- Maxwell, J.A. (2004) *Qualitative Research Design: An Interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, C. Wright (2010) *Sobre artesanía intelectual*. Lumen.
- Pinnegar, S. & Daynes, J. (2007). Locating narrative inquiry historically. In Clandinin, D. J. (Ed.) *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 1-34). Thousands Oaks, CA: Sage
- Popkewitz, T. and Tabachnick, B. (1981) *The study of schooling. Field based methodologies in Educational Research and Evaluation*. CBS. USA
- Popkewitz, T. (1984) *Paradigm and Ideology in Educational Research*. New York. Falmer
- Popkewitz, T. and Brennan, M. (1997) *Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucaults and Social Epistemology of school practices*. *Educational Theory*. Summer 1997/Vol. 47/n.3. University of Illinois.
- Rizzo, TA (1992). *Ethnographic methods and interpretive analysis: Expanding the methodological options of psychologists* In *Developmental review* (0273-2297), 12 (2), p. 101.
- Sancho, J. and Alonso, C. (2010) *Cuatro casos, cuatro historias de uso de las TIC*.
<http://hdl.handle.net/2445/17122>
- Silverstone. R. (1999) *Why study the media?* Sage. London
- Spencer, J. (2007) 'Ethnography after postmodernism' in *Handbook of Ethnography* (Atkinson et al.) pp. 443-452. Sage. London
- Spindler, G. (1982) *Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action*. Holt, Rinehart, and Winston.

- Twining, P. (2002) Conceptualizing computer use in education. Introducing the Computer Framework (CPF). *British Educational Research Journal*, 28 (1): 95-110
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997) 'El trabajo de campo' en La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Pp. 17-41.

Capítulo 5:

- A. Lin. 2008. *Problematizing identity: Everyday struggles in language, culture, and education*. Lawrence Erlbaum
- Ball, S. 1987. *The micro-politics of the school: towards a theory of school organisation*. Methuen and co. USA.
- Biesta, G. 2009. *Good education: what it is and why we need it*. Inaugural Lecture. The Stirling Univesity of Education. 4th March 2009
- Buckingham, D. 2007. *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Polity Press. USA.
- Corsaro, W. 1980. *Something old and something new. The importance of prior ethnography in the collection and analysis of audio-visual data*. Manuscript. Indiana University.
- Crook, Ch. 1996. *Computers and the collaborative experience of Learning*. Routledge. London.
- Goodson, I. Michele Knobel, Colin Lankshear, Mangan, M. 2002. *Cyber spaces/social spaces: culture clash in computerized classrooms*. Palgrave. New York.
- Gordon, Holland and Lahelma. 2001. 'Ethnographic Research in Educational Settings'. In Atkinson et al. (Eds.) *Handbook of ethnography*. SAGE. London. pp.188-203.
- Gordon, T. Holland, J. Lahelma E. and Tolonen, T. 2005. *Gazing with intent: ethnographic practices in classrooms*. *Qualitative Research* 2005; 5, 113.
- Hammersley, M. and Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in practices*. London. Routledge
- Kleiman, G. 2000. *Myths and Realities about Technology in K-12 Schools*. LNT Perspectives. Online Journal of the Leadership and the new technology Community. Issue 14. April-June.
- Livingstone, S. 2002. *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*. London: Sage.
- Mas i Morillas, C. 2010. TRIBUNA ABIERTA. Inspección de educación y autonomía de centros. CEE Participación Educativa, 13, marzo 2010, pp. 116-126.
- Rizzo, T. A. 1992. *Ethnographic methods and interpretive analysis: Expanding the methodological options of psychologists* In *Developmental review* (0273-2297), 12 (2), p. 101.
- Sancho, J. and Alonso, C. (2010) *Cuatro casos, cuatro historias de uso de las TIC*. <http://hdl.handle.net/2445/17122>
- Silverstone. R. 1999. *Why study the media?* Sage. London

- Twining, P. 2002. Conceptualizing computer use in education. Introducing the Computer Framework (CPF). *British Educational Research Journal*, 28 (1): 95-110
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. 1997. 'El trabajo de campo' en La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Pp. 17-41

Capítulo 6:

- Biesta, G.J.J. 2010. *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Buckingham, David. 2005. *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Buckingham, David (Ed.) 2008. *Youth Identity, and Digital Media*. US:Massachusetts Institute of Technology.
- De Certeau, M. (2007) *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. Instituto Tecnológico y de Estudios superiores de Occidente. Mexico.
- Goffman, Erving. 2009. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Bilbao. Amorrortu
- Goffman, Erving. 1970. *Estigma. La identidad deteriorada*. Bilbao:Amorrortu
- Hewitt, John. 2005. *Self and Society: A symbolic interactionist Social Psychology*. (10th Edition). US. Pearson Education
- McPherson, Tara. 2008. *Digital Youth, Innovation and the Unexpected*. US:Massachusetts Institute of Technology.
- Merleay-Ponty, Maurice. 2007. *The visible and the invisible*. Northwestern University Press.
- Ornellas, A., Moltó, O., Guitert, M., Romeu, T. y Xavi Giró. 2011. Un Centro Puntero en TIC con Innovaciones Puntuales. En *Cuatro casos, cuatro historias de uso educativo de las TIC*. Sancho, J.M. y Alonso, C. (Eds.). <http://hdl.handle.net/2445/17122> Pp. 157-207
- Selwyn, Neil. 2010. *Schools and Schooling in the digital age. A critical Analysis*. London:Routledge.
- Tyack , D. and Tobin, W. 1994. The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), pp. 453-480.

Capítulo 7:

- Ball, S. 2003. *Class strategies and the education market: the middle classes and social advantage*. Routledge.
- Bauman, Z. 1993. *Modernity and Ambivalence*. London. Polity Press.
- Buckingham, David. 2005. *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Buckingham, D. 2007. *Beyond Technology. Children's Learning in the age of Digital Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre.1984. *Homo Academicus*. Stanford University Press Stanford, California

- Feenberg, Andrew. 2002. Transforming technology: a critical theory revisited.
- Hewitt, John. 2005. Self and Society: A symbolic interactionist Social Psychology. (10th Edition). US. Pearson Education. London: Oxford University Press.
- Foucault, Michel. 1978. Estética, Ética y Hermenéutica. Barcelona: Paidós
- Goodson, I. Michele Knobel, Colin Lankshear, Mangan, M. 2002. Cyber spaces/social spaces: culture clash in computerized classrooms. Palgrave. New York.
- Goodson, Ivor. 1994. Studying the teacher's life and work". Teaching and teacher education, 10 (1)
- Latour, Bruno. 1987. Science in action: how to follow scientists and engineers through society. USA: Library of Congress.
- Latour, Bruno. 1999. La Esperanza de Pandora, Barcelona: Gedisa.
- Popkewitz, Thomas. 1984. Paradigm and Ideology in Educational Research. New York. Falmer
- Popkewitz, T. and Brennan, M. 1997. Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucaults and Social Epistemology of school practices. Educational Theory. (47) 3.
- Potter, J. ;Selwyn, N. Cranmer, S. 2009. Primary pupils use of information and communication technologies at school and home. British Journal of Educational Technology. Vol. 40. N.5, 2009. 919-932
- Ricoeur, P., Changeaux, J.P. 2005. La naturaleza y la norma. F.C.E. México
- Selwyn, Neil. 2011. Education and Technology: Key Issues and Debates. London, New York:Continuum.
- Selwyn, Neil. 2010. Schools and Schooling in the digital age. A critical Analysis. London:Rotledge.
- Sennet, R. 2006. La cultura del nuevo capitalismo. Anagrama. Barcelona
- Meirieu, P. 2002. Frankenstein educador. Laertes. Barcelona.

Capítulo 8:

- Buckingham, David. 2005. Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós.
- Buckingham, David (Ed.) 2008. Youth Identity, and Digital Media. US:Massachusetts Institute of Technology.
- Latour, Bruno. 1999. La Esperanza de Pandora, Barcelona: Gedisa.
- Latour, Bruno. 2002. Morality and Technology: the end of the means. Theory, Culture & Society. 19 (5/6): 247-260.
- Livingstone, Sonia. 2002. Young People and New Media. London, UK, and Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Selwyn, Neil. 2011. Education and Technology: Key Issues and Debates. London, New York:Continuum.
- Selwyn, Neil. 2010. Schools and Schooling in the digital age. A critical Analysis. London:Rotledge.
- Williams, Raymond. 2002. The technology and the society. In The anthropology of media: a reader, by Kelly Michelle Askew and Richard R. Wilk (eds.). Blackwell Publishing. Pp.27-40

Capítulo 9:

- Alonso, C., Casablancas, S., Domingo, L., Guiter, M.; Moltó, O.; Sánchez, J.A. y Juana M. Sancho. 2010. De las Propuestas de la Administración a las Prácticas del Aula. *Revista de Educación*, 352: 53-76.
- Althusser, L. (1971). Ideology and Ideological State Apparatuses. In Brewster, B. (ed.) *Lenin and Philosophy*. London: New Left Books, pp. 127–186.
- Bauman, Z. 1993. *Modernity and Ambivalence*. London. Polity Press.
- Ball, Stephen. 1990. Management as moral technology: a Luddite analysis. In *Foucault and Education. Disciplines and knowledge*. By Ball, S. (Eds.) Routledge. Pp. 153-166.
- Bell, Daniel. 1973. *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*. New York. Basic Book
- Besley, Tina and Michael Peters. 2007. *Subjectivity & truth: Foucault, education, and the culture of self*. New York: Peter Lang Publishing.
- Biesta, G.J.J. 2010. *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Homo Academicus*. Stanford University Press Stanford, California
- De Certeau, M. (1998) *The practice of everyday life: Living and cooking*. University of Minnesota.
- Donald, J. 1992. *Sentimental Education. Schooling, Popular Culture and the Regulation of Liberty*. Verso. London. New York.
- Donzelot J. 1979a. *The Policing of Families*. New York: Pantheon Books
- Foucault, Michel. 1978. “Nacimiento de la biopolítica”, en *Estética, Ética y Hermenéutica*, Barcelona: Paidós, pp. 209-215.
- Foucault, Michel. 1984. *The order of the discourse*. Oxford: Blackwell.
- Foucault, M. (1991) The ethics of care for the self as a practice of freedom. In J. Bernauer, D. Rasmussen. *The Final Foucault*, (1-20). Cambridge. MIT Press.
- Goffman, E. (1981) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Goodson, I. Michele Knobel, Colin Lankshear, Mangan, M. 2002. *Cyber spaces/social spaces: culture clash in computerized classrooms*. Palgrave. New York.
- Grosvenor, Iva, Lawn, Martin, and Kate Rousmaniere. 1999. *Silences & images: the social history of the classroom*. New York: Peter Lang Publishers.
- Guattari, F. Rolnik, S. (2006) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficantes de sueños. Madrid. <http://caosmosis.acracia.net/textos/micropolitica.pdf>
- Gubrium and Holstein (2008) *Analyzing Interpretive Practices In Strategies of qualitative inquiry*. Sage. London (Denzin, N. and Lincoln) I., pp.214-248

- Hodas, Steven. 1991. Technology refusal and the organizational Culture of Schools. In *Computerization and controversy: value conflicts and social choices*, by Rob King (Ed.). San Diego:Academic Press. Pp. 197-218
- Hunter Ian. 1988. *Culture and Government: The Emergence of Literary Education*. Basingstoke, UK: Macmillan.
- Hunter Ian. 1994. *Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. St. Leonards, NSW: Allen & Unwin
- Kellner, D. 2004. Technological transformation, multiple literacies and the re visioning of education. In *e-learning*, 1, 1.
- Langhout, RD, & Mitchell, CA (2008). Engaging contexts: Drawing the link between student and teacher experiences of the hidden curriculum. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 18, 593-614
- Ornellas, A., Sánchez, J.A., Alonso, K. and Oscar Moltó. 2008. Two decades of ICT Policy in Education. Changing Discourses. Changing Practices? En *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in educación*. Vol.1. Edited by Mendez, A., Solano, A., Mesa, J. and Mesa, J.A. (comp.). Pp. 154-157
- Ranciere, J. (2010) *El espectador emancipado*. Ellago. Pontevedra
- Rose, Nicholas. 1998. *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. Rotuledge.
- Rose, Nicholas, O'Malley, Pat and Mariana Valverde. 2006. Governmentality. *Annual Review. Law Society and Science* 2006. 2 :83–104
- Sancho, Juana M. and Alonso, Cristina. *Cuatro casos, cuatro historias de uso educativo de las TIC*. <http://hdl.handle.net/2445/17122>
- Selwyn, Neil. 2011. *Schools and Schooling in the Digital Age. A Critical Analysis*. London, New York:Routledge.
- Sennet, Richard. 1998. *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. London: W.W. Norton
- Smyth, J., & Hattam, R. (2001). “Voiced” research as a sociology for understanding “dropping out” of school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 401-415.
- Shuttleworth , D. 2003. *School management in transition: schooling on the edge*. London.Routledge.
- Tyack, D. B. 1991. *The One Best System: A history of American Urban Education*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Tyack , D. and Tobin, W. 1994. The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), pp. 453-480.
- Vadeboncoeur, J., & Stevens, L. P. (Eds). (2005). *Reconstructing the „adolescent“: Sign, symbol,and body*. New York: Peter Lang.