

2023

VOLUM

24

REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

ÍNDEX

1 EDITORIAL

4 ARTICLES DE RECERCA

87 ARTICLES D'EXPERIÈNCIES



<http://revistes.iec.cat/index.php/RCP>
ISSN (ed. electrònica): 2013-9594



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Institut
d'Estudis
Catalans

Sumari

<p>Editorial Neus Lorenzo i Galés, Antoni Portell i Llorca, Josep Serentill i Rubio</p>	1-3
Articles de recerca	
<p>Les plataformes digitals a l'educació primària de Catalunya: una qüestió d'ètica Sandra González Mingot, Victoria I. Marín</p>	4-16
<p>Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola Mònica Macià Bordalba</p>	17-36
<p>L'aprenentatge a l'aire lliure en l'educació infantil i primària a Catalunya Núria Mayoral Ambrós, Alba Ambrós-Pallarés</p>	37-54
<p>Els seminaris de pràctica reflexiva com a estratègia metodològica per al desenvolupament de competències professionals al grau de pedagogia Jorge Luis Méndez Ulrich, Núria Rajadell Puiggròs, Maria Fernanda Duprat San Martín, Astrid Castells Tello, Elena Noguera Pigem</p>	55-68
<p>Collaborative work as a proposal for ongoing training of 3rd cycle teachers in Paraguay Gamaliel Benítez Notario</p>	69-86
Articles d'experiències	
<p>Observació, discerniment i acció en una ecopedagogia per a l'Antropocè Joan Mallart i Navarra, Albert Mallart-Solaz</p>	87-101
<p>Tallers educatius terapèutics. Resposta per a una educació més inclusiva Rafel Argemí-Baldich</p>	102-117

Editorial

El passat mes de desembre va tenir lloc el primer Congrés Internacional de la Societat Catalana de Pedagogia, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, amb un fil conductor declaradament proactiu: «La qualitat educativa en els processos de transformació: per a la inclusió, la sostenibilitat i l'ètica formativa». L'esdeveniment va comptar no només amb un gran èxit de participació per part dels assistents, sinó també amb nombroses aportacions tant a les taules rodones com als panells de comunicacions, procedents tant de la recerca com de la difusió d'experiències, tant del camp universitari com de les diferents etapes no universitàries. En total, més de tres-centes cinquanta persones ens vam aplegar a Lleida els dies 1, 2 i 3 de desembre, presencialment i virtualment, en una trobada que va ser un veritable intercanvi de mirades adreçades a la millora del nostre sistema educatiu.

Per primera vegada es van reunir els diferents sectors de la comunitat educativa amb un mateix objectiu de reflexió, recerca i acció transformadora. Van assistir-hi professionals de l'educació, amb docents referents de la universitat, les escoles bressol i l'educació primària, secundària, la formació professional i la de persones adultes. Va ser significativa la participació de les associacions i entitats representants de les famílies i de l'alumnat universitari i no universitari, en diferents projectes i pràctiques educatives. El Congrés va comptar amb una presència significativa també de professionals de l'educació dedicats a la gestió, la coordinació i la promoció de polítiques educatives, especialment des de l'Administració del nostre país. I amb tot plegat, l'intercanvi que es va propiciar, tant pel que fa a les activitats pròpies del Congrés (ponències, taules rodones i panells de comunicacions) com pel que fa a les activitats lúdiques, va convertir el Congrés en un punt de trobada al qual, des de la Societat Catalana de Pedagogia, volem donar continuïtat en el futur.

Des d'un bon començament, un any abans de la seva celebració i en els primers compassos del que havia d'acabar essent el congrés, amb els comitès organitzador i científic plenament coordinats, teníem molt clar que havia de ser un congrés que d'una manera o altra fos capaç de recollir el batec educatiu del nostre país, amb la participació de tots els agents que hi estem implicats. No ens volíem estar de comptar amb aportacions rellevants que ens ajudessin a ampliar la mirada més enllà de casa nostra, amb la qual cosa la presència de ponents internacionals amb una consolidada trajectòria va acabar d'arrodonir el Congrés al mateix temps que ens va ajudar a dibuixar l'horitzó educatiu a mitjà i llarg termini. Volíem compartir reflexions i experiències reeixides que, a través del compromís de totes i tots els docents, ens ajudessin a conèixer aquells canvis i aquelles millores ja dutes a terme i, al mateix temps, a albirar aquelles altres que ens permetessin avançar en la manera com s'ha d'ensenyar en el segle XXI. I així mostrar també què caracteritza l'escola en els territoris de parla catalana i quines han de ser les bases per a una transformació educativa ètica i sostenible.

El Congrés ha representat una acció decidida per la internacionalització, l'actualització digital i el compromís col·lectiu amb la recerca i l'acció educativa per a la resolució dels problemes d'avui dia. En el moment actual, la qualitat educativa sembla qüestionada per l'impacte d'una pandèmia mundial que ha aguditzat la davallada dels resultats acadèmics i

les desigualtats de gènere en l'entorn escolar. Els mètodes pedagògics s'han d'adaptar i aplicar diferentment, en nous contextos d'aprenentatge interactiu, creats per l'aparició d'eines d'intel·ligència artificial amb algorismes capaços de conversar amb els usuaris amb pretensions educadores. Els processos de transformació per a la inclusió es veuen desbordats per l'augment de les tensions emocionals entre el jovent, que generen un creixement de l'abandonament escolar, el patiment infantil i fins i tot els suïcidis entre infants i adolescents. D'altra banda, tota la comunitat educativa és conscient de la necessitat d'actuar conjuntament i de la urgència de cercar propostes eficients, a partir de la realitat, de les evidències aportades per la investigació de camp i per la reflexió des de tots els sectors de l'educació. Totes les conferències, converses i intervencions fetes per persones participants en el Congrés són ara a l'abast de l'audiència i reflecteixen situacions d'estudi o projectes d'èxit, amb experiències controlades i propostes obertes al debat.

En aquest número de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA ens ha semblat oportú fer-nos ressò d'una mostra significativa de tot el que va donar de si el Congrés. I ho volem fer a través de sis dels set articles que componen el monogràfic que us presentem,¹ quatre dels quals procedents de la recerca educativa i els altres dos referits a experiències educatives. Tot plegat ha estat resultat de l'expertesa dels participants i d'una acurada tria per part del Comitè Científic del Congrés. D'aquesta manera, hem volgut oferir una mirada calidoscòpica que recollís aportacions d'interès per a tots els lectors i totes les lectores de la nostra revista.

Els articles referits a la recerca presenten un gran ventall de temes innovadors, de gran interès educatiu per la seva aportació teòrica i pràctica. En el primer estudi, el paper transformador de les plataformes digitals a l'educació primària, arran de la pandèmia, ens recorda que la transformació educativa va més enllà dels artefactes i reclama un plantejament ètic i compromès. En el segon article, els estudis de camp sobre les actuacions d'acollida i d'inclusió de les famílies nouvingudes a Catalunya posen al descobert els punts forts i febles del sistema educatiu i els reptes pendents.

Amb una mirada proactiva, els altres dos articles de recerca despleguen estudis d'investigació-acció altament transferibles. La investigació exploratòria del tercer article sobre l'aprenentatge a l'aire lliure a l'educació infantil i primària ens aporta dades, iniciatives i recomanacions saludables per una educació integrada, tan necessària pel benestar personal i l'equilibri social. En el quart article, els seminaris de pràctica reflexiva, que ajuden a desenvolupar les competències professionals en el grau de pedagogia, promouen al mateix temps la recerca sobre la pròpia pràctica i l'acció de millora basada en evidències. Tots aquests exemples d'investigació educativa il·lustren, en definitiva, la sensibilització de la comunitat educativa per identificar la realitat des del rigor professional, amb una metodologia científica.

¹ L'article «Treball col·laboratiu com a proposta de formació continuada per als professionals del 3r cicle al Paraguai», recollit també en aquest volum 24, no forma part del Congrés, però s'adhereix a aquest volum de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA perquè està en consonància amb la temàtica.

Els dos articles referits a experiències educatives comparteixen una mirada ecològica, sostenible, inclusiva i centrada en l'alumnat. La primera experiència inclou la formulació de l'ecopedagogia o pedagogia ecològica, que enriqueix els plantejaments de l'educació ambiental en la seva evolució cap a l'educació per a la sostenibilitat. L'observació, el discerniment i l'acció en una ecopedagogia per a l'Antropocè s'acompanyen d'un aprenentatge pràctic, biocentrat i ecocèntric, en relació directa amb l'entorn, centrat en el respecte per la terra i la vida i que afavoreix una transformació activa i activista. La segona experiència ens presenta els tallers educatius terapèutics de costura, cuina i fusteria en el Centre d'Educació Especial La Ginesta, els quals ofereixen una resposta eficaç per a una educació més inclusiva que abasten amb temàtiques i punts d'interès diferents. Tots dos articles aporten pràctiques de referència que mostren situacions d'aprenentatge integrades en la comunitat educativa, vinculades a la reflexió i la construcció educativa d'un ecosistema enriquit amb evidències d'èxit.

Disposar d'un conjunt d'articles amb recerques tan enriquidores i experiències tan compromeses, a partir de les aportacions al Congrés de la Societat Catalana de Pedagogia, ha estat un luxe. Els articles rebuts fan evident que la sostenibilitat i l'ètica formativa han de ser prioritats irrenunciables en la recerca educativa. És per això que estem segurs que el present monogràfic serà de l'interès de totes les persones que llegiu la revista i aportarà prou elements per a la reflexió, el debat i el contrast d'idees que promouen la presa de decisions i orienten l'acció.

Neus Lorenzo i Galés, vicepresidenta de Recerca de la SCP

Antoni Portell i Llorca, vicepresident de Relacions Institucionals de la SCP

Josep Serentill i Rubio, president de la SCP

Societat Catalana de Pedagogia

Les plataformes digitals a l'educació primària de Catalunya: una qüestió d'ètica

Digital platforms in primary education in Catalonia: A question of ethics

Sandra González Mingot^a
Victoria I. Marín^b

^a Universitat de Lleida.

A/e: sgonz29@xtec.cat

<https://orcid.org/0000-0003-3010-7813>

^b Universitat de Lleida.

A/e: victoria.marin@udl.cat

<https://orcid.org/0000-0002-4673-6190>

Data de recepció de l'article: 19 de desembre de 2022

Data d'acceptació de l'article: 26 de gener de 2023

Data de publicació de l'article: 2 de novembre de 2023

DOI: 10.2436/20.3007.01.193



Copyright © 2023

Sandra González Mingot i Victoria I. Marín.

Aquest article és d'accés lliure subjecte a la llicència Creative Commons Reconeixement – No Comercial – Sense Obra Derivada 4.0 Internacional. Per a més informació consulteu:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Resum

L'ús de les plataformes educatives ha augmentat exponencialment a les escoles, especialment durant la pandèmia de la covid-19, i ha accelerat la transformació digital i l'expansió de les dades de l'alumnat. Aquesta situació planteja qüestions de seguretat i d'ètica digital. L'estudi pretén identificar la presència de plataformes digitals privatives i lliures en el context educatiu de Catalunya, els canvis ocasionats després de la covid-19 i els reptes que ha suposat, a través de les opinions del professorat d'educació primària. Com a eines de recollida de dades, s'ha utilitzat un qüestionari validat i l'entrevista. La mostra inclou quatre-cents noranta-un mestres participants en el qüestionari i dinou entrevistes. Els resultats del qüestionari mostren una evolució significativa de l'ús de les plataformes digitals després de la covid-19, de les quals gairebé el 90% eren plataformes privatives. Davant l'augment de les plataformes privatives a l'educació, les opinions del professorat obren diverses

qüestions ètiques que responen a l'adaptació del model empresarial a l'educació, el control sobre els agents educatius, el desconeixement i la manca de conscienciació, i el paper de les xarxes socials. Així doncs, és important considerar la sostenibilitat d'aquestes plataformes digitals i la mercantilització de les dades dels menors, dos aspectes ajustats a la imposició de la lògica comercial sobre l'ètica educativa.

Paraules clau

Plataformes digitals, tecnologies digitals, dades, digitalització, reptes.

Abstract

The use of educational platforms has grown exponentially in schools, especially during the Covid-19 pandemic, accelerating digital transformation and the increase of data on pupils. This situation poses several questions regarding security and ethics. In this study, we seek to identify the presence of proprietary and open-source digital platforms in the educational context of Catalonia, the production of significant changes in the post-Covid-19 period, and the consequent challenges, on the basis of primary school teachers' opinions. As tools for data collection, a validated questionnaire answered by 491 teachers and 19 interviews were used. The results of the questionnaire show a large evolution in the use of digital platforms in the wake of Covid-19, almost 90% of which are proprietary platforms belonging to major technology companies. Considering the increase of private platforms in education, the teachers' opinions pose several ethical questions involving the adaptation of the business model to education, the control of educational agents, the existing ignorance and lack of awareness, and the role of social networks. Therefore, it is important to consider the sustainability of these digital platforms and the commodification of minors' data, which are aspects connected with the imposition of commercial logic on educational ethics.

Keywords

Platformisation, digital technologies, datification, digitalisation, challenges.

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

González Mingot, S., i Marín, V. I. (2023). Les plataformes digitals a l'educació primària de Catalunya: una qüestió d'ètica. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 4-16.
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.193>

1. Introducció

La pandèmia de la covid-19 va tancar les portes de les escoles a 1.500 milions d'estudiants, confinats a les seves llars amb les tecnologies digitals com a remei aparentment màgic i únic vincle per mantenir el contacte amb l'escola i el seu aprenentatge. Molts menors d'edat es van donar d'alta a plataformes digitals durant la pandèmia per poder accedir a l'educació i, paral·lelament, van generar les dades d'una futura generació de consumidors (Díez-Gutiérrez, 2022). Tot i que aquest fet s'ha vist com una oportunitat per millorar la participació ciutadana, l'organització de l'ensenyament i l'aprenentatge, també posa de manifest una gran preocupació per la gestió de les dades, la privacitat i la vigilància (Williamson, 2021), i fa de l'educació un dels sectors més afectats per la datificació (Jarke i Breiter, 2019).

L'informe «*How dare they peep into my private life?*» *Children's rights violations by governments that endorsed online learning during the covid-19 pandemic* (Human Rights Watch, 2022) analitza 132 plataformes EdTech (Educational Technology) recomanades per l'aprenentatge durant la pandèmia i afirma que el 89 % d'aquestes vigilava o tenia la capacitat de vigilar els nens i les nenes i, per tant, atempten contra la seva privadesa. En concret, aquest informe assenyala Microsoft Teams i Google Meet com a eines privades globals que tenen accés a la informació de l'usuari i envien les dades a rastrejadors d'anuncis com Google Firebase Analytics. A més, assenyala el web del Super3 perquè conté rastrejadors que proporcionen les dades dels usuaris a Adobe i Siteimprove Analytics. També han trobat rastrejadors d'anuncis que envien les dades a Google a Edu365, el portal educatiu del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Pel que fa al programari lliure, l'informe assegura que Moodle també té incrustat el codi de tercers, amb la possibilitat de recopilar i enviar les dades dels usuaris a Google Firebase Analytics i Software Development Kit (SDK).

Des d'una perspectiva ètica, la tecnologia educativa no s'ha jutjat només per la vigilància que comporta sobre els usuaris, el rastreig i el tractament de la informació de les seves dades. Autors com Selwyn (2022) o Pronzato i Markham (2023) reprenen la pedagogia crítica per analitzar el paper de la tecnologia i l'augment desmesurat de dades que comporta en la configuració dels valors i la constitució del coneixement social.

A les escoles, darrerament, hem presenciat com les empreses de tecnologia han augmentat els seus productes educatius de manera frenètica: ens trobem amb empreses fora del sector educatiu que ofereixen un servei tangible per a l'educació com dispositius i connexió a Internet. En aquest sentit, són poques les multinacionals que configuren el «mercat tecnoeducatiu» (Saura *et al.*, 2022) i es beneficien dels ajuts i fons europeus en termes de digitalització. Recentment, el Pla Nacional de Capacitats Digitals, com a part de la resposta de la Unió Europea (UE) a la pandèmia de la covid-19 mitjançant el Mecanisme de Recuperació i Resiliència (MRR) del Pla Next Generation EU, destinat a la compra d'equipament per l'alumnat per tal d'impulsar la competència digital i fer una transformació educativa, ha resolt el concurs de 20.989.626,79 €, per la compra de dispositius en dos lots: el primer per a dispositius amb sistema operatiu Windows (Microsoft) o Linux i el segon per a Chromebooks (Google). L'adjudicació s'ha resolt a favor de Telefònica i Seidor. El projecte «Educa en digital» havia atorgat prèviament l'abastiment de dispositius a les aules de Catalunya a Orange i Telefònica. A més, per possibilitar la digitalització del sistema educatiu és indispensable l'extensió de

la xarxa de connectivitat, que es disposa mitjançant el programa «Escoles Connectades»¹ resolt a favor de Telefònica. Aquests programes són cofinançats per la UE, Espanya, les comunitats autònomes i l'entitat Red.es. Les principals corporacions tecnològiques per al seu proveïment són Orange, Vodafone i Telefònica (Saura *et al.*, 2022).

El mapa de les plataformes digitals utilitzades en educació es completa amb altres eines que provenen d'empreses que no són únicament específiques de l'àmbit educatiu i que s'utilitzen bé com a eines d'organització de la pràctica docent, de gestió dels centres, bé aplicades als processos d'ensenyament i aprenentatge. Amplien l'oferta les empreses específicament dissenyades per a l'educació, a les quals ens referim com a EdTech. Algunes de les empreses tecnològiques mundials més grans, conegudes com Bigtech, Big Five o GAMAM (Google, Amazon, Meta, Apple i Microsoft), també han ampliat els seus serveis educatius amb eines, aplicacions, projectes i programes des de les seves fundacions. En aquest estudi s'anomenen «plataformes digitals educatives globals» per l'abast internacional i l'ús estès que tenen (per exemple, Google Classroom, Microsoft Teams, etc.). Segons Sefton-Green i Pangrazio (2021), el concepte de plataforma es refereix a un lloc en línia programable i privatiu al qual es pot accedir des de diferents dispositius i també està relacionat amb les formes contemporànies de capitalisme (Zuboff, 2019).

La pandèmia ha esdevingut una oportunitat de negoci per a empreses especialitzades en educació, que s'han convertit en una expansió de la indústria de la tecnologia d'educació comercial, i també una oportunitat d'influència sobre les institucions educatives (Selwyn *et al.*, 2020) i el professorat. L'Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE), en la seva línia anterior de modernització de l'educació amb la digitalització, va proclamar la pandèmia com una oportunitat per imaginar nous models d'educació potenciat pel big data i la intel·ligència artificial (Williamson, 2019).

Així doncs, les tecnologies digitals ja s'havien vist com una força impulsora de la globalització econòmica, que està canviant la vida, les influències i les interaccions dels ciutadans des de l'ús d'informació passiva fins a l'ús de coneixement actiu, desenvolupant les habilitats en els processos econòmics (Kumpulainen, 2007). Per tant, la tecnologia és un factor clau que influeix en l'educació i un element integral de la globalització de l'educació (Rivas, 2021), que pateix constants canvis amb la multiplicació de continguts i fonts disponibles a tot el món, que canvia els rols d'alumnat i professorat, i que es converteix en un repte per a les escoles.

La presència de la tecnologia a les escoles és, per tant, un reflex de la societat on les tecnologies digitals s'han adoptat com a simples solucions a qualsevol problema (Williamson *et al.*, 2020). En aquest context, aquest estudi pretén analitzar quin tipus de plataformes educatives digitals globals estan presents a les escoles de primària de Catalunya, identificar un hipotètic canvi després de la covid-19 i descobrir quina és l'opinió dels mestres davant dels perills ètics i dels reptes que suposa aquest fet.

2. Material i mètodes

L'objectiu del present estudi és, en primer lloc, identificar la presència i la tipologia de les plataformes educatives globals en l'àmbit de l'educació primària del context català. Així mateix, pretén analitzar-ne l'evolució en el temps (per part del professorat) per tal d'identificar els canvis d'ús abans i després de la pandèmia. I, posteriorment, analitzar qualitativament les opinions dels professionals relacionats amb l'educació.

Les preguntes de recerca són:

1. Quina és la presència de les plataformes digitals educatives globals a les escoles catalanes d'educació primària?
2. Hi ha cap canvi o diferència entre l'ús de plataformes digitals a les escoles abans i després de la covid-19?
3. Quins reptes identifica el professorat davant d'aquest canvi?

Amb aquesta finalitat, s'ha dissenyat un mètode mixt amb la intencionalitat de dur a terme una explicació seqüencial. En primer lloc, es duu a terme la recollecció i anàlisi de dades quantitatives mitjançant un qüestionari *ad hoc* validat per un judici d'experts format per deu professionals amb diferents perfils en l'àmbit de les tecnologies educatives com ara membres del PI2TE (Panell Internacional de Recerca en Tecnologia Educativa), experts d'universitats catalanes i del Departament d'Educació de Catalunya (vegeu <https://doi.org/10.5281/zenodo.7543744>). L'instrument s'ha construït sobre Google Forms, ha implicat participació anònima i s'ha difós per correu electrònic. Seguidament, i com a part de la metodologia mixta, es recol·lecten i analitzen les dades qualitatives de dinou entrevistes semiestructurades que s'han dut a terme a professionals relacionats amb el món de l'educació amb preguntes sobre les plataformes presents a l'educació.

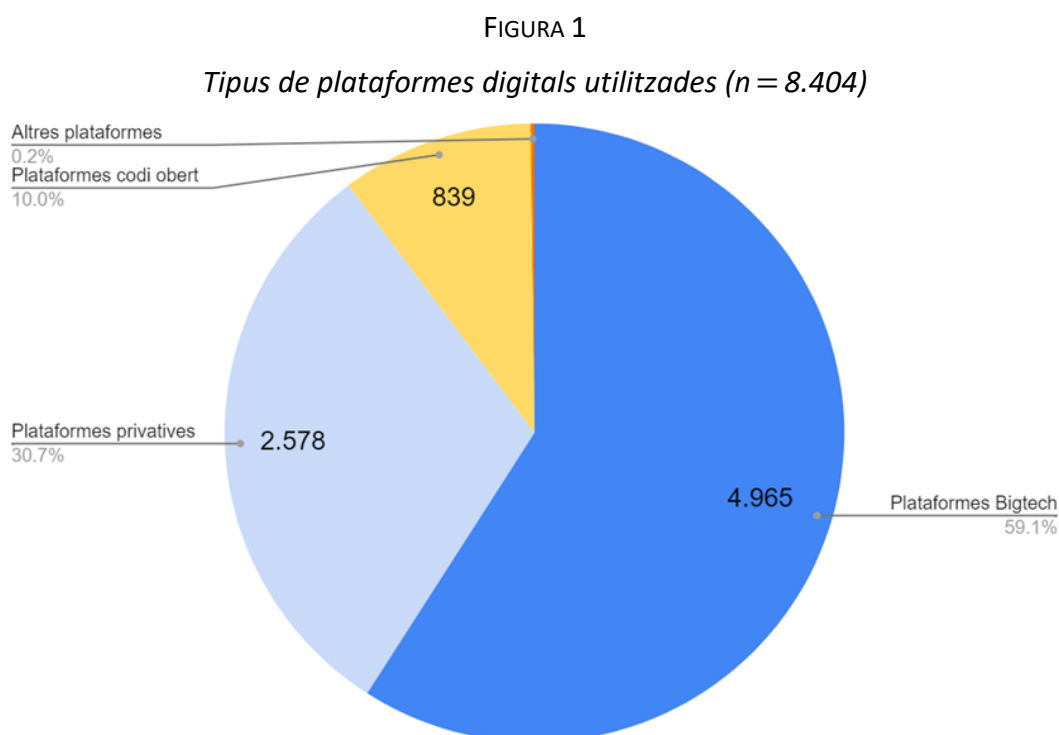
Tot i que la mostra necessària és de 381 docents, a partir de la població de 39.153 mestres d'educació primària amb un 5 % de marge d'error i un 95 % de confiança, s'han obtingut un total de 491 participants que representen 352 centres escolars de Catalunya —d'una població de 3.967 centres, 2.662 públics i 1.305 privats i privats amb finançament públic parcial. A més, s'ha mantingut la proporcionalitat per zones segons el nombre d'escoles i docents de cada àrea. El mostreig de quotes s'ha utilitzat en el mode de mostreig no probabilístic. Pel que fa a les entrevistes, s'han fet a deu mestres d'educació primària, tres membres d'equips directius, dos coordinadors digitals de primària, dos mentors digitals, un referent digital i un representant de famílies. La varietat de participants respon a la voluntarietat d'aquells que van indicar la seva disposició en la realització del qüestionari i el mostreig deliberat segons criteri.

S'han emprat estadístiques descriptives i inferencials mitjançant el programari d'anàlisi quantitativa de dades SPSS per a les preguntes 1 i 2. L'anàlisi qualitativa, per respondre la pregunta 3, s'ha dut a terme amb el programa MAXQDA mitjançant la codificació inductiva.

3. Resultats

3.1. Presència d'eines digitals educatives globals a les escoles catalanes a l'educació primària

En total, s'utilitzen 137 plataformes digitals diferents a primària, en la mostra estudiada. El 89,8% de les eines que s'empren a les escoles de primària de Catalunya estudiades són privatives, davant del 10% de codi obert (vegeu la figura 1). Dins de les eines privatives, les eines locals, privatives però amb un abast limitat, representen només un 0,42% enfront de la immensa majoria de presència d'eines globals (59,1%). Com a altres eines (0,2%) s'han considerat plataformes no comercials pròpies d'institucions públiques, per exemple.



FONT: Elaboració pròpia.

El 59,1% de les plataformes que utilitzen els participants representa l'ús d'eines de les Bigtech, distribuïdes entre quatre empreses: Microsoft, Meta (anteriorment, Facebook), Apple i Google. D'aquesta última són les eines digitals més usades, amb un 72,6% (i un 43% del total). Amazon, la cinquena gran empresa, també hi és present sota l'ús del núvol d'Amazon Web Services (AWS), juntament amb usuaris de Moodle (2,71%) i WordPress (0,01%).

De fet, les tres eines més utilitzades pel professorat d'aquest estudi formen part de la tecnologia Google: Google Drive (94,8%), Google Meet (90,8%) i el correu electrònic d'Xtec (90,2%) proveït per la multinacional des de 2010.

3.2. Canvi entre l'ús digital en situacions pre pandèmiques i postpandèmiques a l'escola

En general, dels 491 enquestats, el 47,3% afirma fer un ús de les eines digitals similar al que feia abans de la covid-19. El 18,3% reconeix no haver-les utilitzat en absolut abans

de la covid-19, mentre que el 28,6% afirma que les utilitzava, però amb menys freqüència. D'altra banda, només el 5,8% del professorat diu haver utilitzat plataformes digitals amb més freqüència abans de la pandèmia. Segons els resultats, els docents han augmentat l'ús d'eines digitals a l'escola després de la covid-19 (vegeu la taula 1). Abans de la pandèmia, només el professorat més jove (menor de vint-i-cinc anys) feia servir eines digitals diverses vegades al dia a casa (50%), per damunt dels que reconeixien usar-les diàriament (25%). Després de la covid-19, aquest fenomen també s'observa entre el professorat de vint-i-cinc a vint-i-nou anys. De manera general, la diferència percentual entre el professorat que mai fa servir plataformes digitals a l'escola va disminuir un 83,33% després de la covid-19. Aquesta tendència a la disminució del professorat que mai utilitza les plataformes digitals també s'observa en el professorat que les fa servir de manera esporàdica, setmanal i dues o tres vegades per setmana. De la mateixa manera, les freqüències diàries i de diverses vegades al dia han augmentat després de la covid-19. Concretament, el 59,9% del professorat fa servir les eines digitals a l'escola diverses vegades al dia. L'estadística d'equipaments i usos de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) apunta que un 10,4% del professorat de Catalunya mai utilitza la tecnologia al centre (Departament d'Educació, 2020). No obstant, aquest estudi ha evidenciat que actualment es tracta només d'un 0,2% dels docents.

TAULA 1

Freqüència d'ús de les plataformes digitals a l'escola abans i després de la covid-19 per part del professorat (n = 491)

	<i>Abans</i>	<i>Actualment</i>	<i>Diferència (%)</i>
Mai	1,2	0,2	↓ 83,33
Esporàdicament	14,6	5,9	↓ 59,59
Setmanalment	12	9,6	↓ 20,00
Dues o tres vegades per setmana	20,1	12	↓ 40,30
Diàriament	31,1	39	↑ 25,40
Diverses vegades al dia	20,7	33,1	↑ 59,90

FONT: Elaboració pròpia.

3.3. Reptes davant de l'augment de plataformes d'interacció digitalitzada

Segons les entrevistes als professionals relacionats amb l'educació, s'han recollit diverses opinions respecte a l'increment de l'ús de les plataformes educatives globals a l'aula. La codificació de les entrevistes i l'establiment de categories segons l'estudi de les freqüències ha permès identificar els reptes següents per al futur de l'educació digital catalana:

TAULA 2

Categories codificades amb exemples de citacions i exemples de subcategories que formen cada categoria i les seves freqüències

<i>Categoria</i>	<i>Exemple de subcategories i freqüències</i>	<i>Exemple de citacions</i>
Lògica comercial	Habitució (10), fidelització (4), consum (7), gratuïtat (3)	«Amb grans campanyes de màrqueting, sembla que només pots aprendre si utilitzes els seus productes» (Entr4).
Manca d'alternatives (5)	Manca de recursos (7), manca de temps (5), requisits informàtics (3), programari lliure (7)	«L'única alternativa per treballar tecnològicament és Google» (Entr2).
Control (6)	Responsabilització (4), tractament de dades (10), privadesa (6), presa de decisions (5)	«Interessa gent inculta digitalment, que no tingui opinió. Gent que escolta la música que et recomana el <i>boot</i> , que mira les pel·lícules que l'algoritme li recomana... i, sobretot, ni cal saber on vas. Google t'ho dirà» (Entr4).
Desconeixement (3)	Ignorància (2), clixés (2), manca de consciència i sentit crític (11), canvis de polítiques (4)	«Quan et relaciones amb algú que és tan gran, tens poca capacitat d'influència i decisió i t'avens al que ells diguin i si, a canvi que el preu sigui baix, vens dades, tanques els ulls i no sé quines o què venc... Concretament, el que fan o no després, no se sap mai. Pots llegir les condicions i no entendre res» (Entr3).
Xarxes socials (6)	Poder dels mitjans i continguts (2), influència (3)	«[...] el que veuen a YouTube i després volen ser youtubers» (Entr14).

FONT: Elaboració pròpia.

Lògica comercial

Moltes de les persones entrevistades estan d'acord amb el fet que les plataformes educatives globals pretenen fidelitzar l'alumnat i el professorat. L'objectiu d'aquest procés de mercantilització de l'educació és crear la necessitat d'utilització de les plataformes. «En l'àmbit digital, estic convençudíssim que totes les empreses tecnològiques volen ficar-hi cullerada. Al final és el seu futur, si creen futurs usuaris de les seves plataformes, el seu negoci estarà garantit» (Entr1).

S'assenyala també un traspàs d'hàbits de consum de la llar a l'escola: «Els nens ja fan servir Android amb les tauletes a casa» (Entr7). Aquesta pràctica es transmet no només entre contexts sinó entre actors que intervenen en el procés educatiu, en el qual l'ús que fa l'adult de les plataformes esdevé el model per l'alumnat: «Se'm va ocórrer dir "instal·leu el LibreOffice". No t'anirà bé, perquè no hi estàs acostumat; si ens passa sent adults, què passa amb la canalla quan sempre els fas treballar amb les mateixes eines de la mateixa empresa?» (Entr2). Una de les estratègies utilitzades per part d'aquestes empreses és l'oferta dels seus productes de manera gratuïta per aconseguir que el consumidor s'hi habitui: «Quin interès pot tenir Microsoft o Google a oferir els seus productes gratuïtament, és impressionant la inversió que fan... Microsoft també, amb Teams, tot gratis, per què?» (Entr1).

Manca d'alternatives lliures o públiques

El subtema següent que cal abordar és la manca d'alternatives de programari lliure. Val a dir que molts docents desconeixen les eines que ja proporciona l'Administració. Tant el desconeixement com la poca diversitat d'oferta fan que aquesta perilli en mans d'unes poques empreses. Aquesta concentració suposa el seu empoderament i

l'augment de la seva influència i control de les agendes educatives: «Durant la pandèmia crec que el sector públic va oferir poques alternatives» (Entr10). «Podrien haver-hi alternatives que fessin la mateixa funció i no seria necessària la presència de grans empreses que gestionen dades de manera dubtosa» (Entr6).

El control

El tercer repte està molt lligat a la manca d'alternatives lliures i públiques i a la necessitat de democratització de les eines digitals en l'ensenyament: «Si n'hi ha dos que controlen tot el contingut, també és una manera encoberta de manipular la població. Hauria de ser més democràtic» (Entr5). La preocupació dels docents es refereix al control que recau sobre els infants i l'opinió pública, mitjançant els mitjans i els continguts, sobre la seva utilització i el control de les dades. «El control de la població i de l'opinió pública és horrorós, i com més a dins estàs de les grans empreses més difícil és sortir d'aquest corrent majoritari... No m'agrada el control que està venint sobre la població i em fa pànic que es posi sobre la canalla. Jo tinc la vida feta, però la canalla que té vuit o deu anys té la vida per davant, és perillós» (Entr2).

El desconeixement

L'amenaça que necessita més atenció, segons les opinions, és la manca de coneixement i informació per part dels mestres. Paradoxalment, la tecnologia ens permet multiplicar l'accés a la informació, però malauradament encara hi ha molta ignorància i manca de reflexió sobre les polítiques de tractament de dades i seguretat digital.

«Perquè la gent en sàpiga la importància i el valor ha de tenir una base de coneixement, i la base no la tenim. Tinc la sensació que som un 70-80% de docents que considerem l'ordinador una eina per fer quatre cosetes però no anem més enllà. Ni ens ho plantejem ni ho coneixem. No culpabilitzo, és una qüestió de falta de temps i de falta d'interès» (Entr2).

Alguns docents afirmen desconèixer les aplicacions que proporciona el Departament o no són conscients del proveïdor de les plataformes que utilitzen. Però el veritable problema recau en la traçabilitat i el destí de totes les dades que ha generat i genera l'augment d'ús de les plataformes en educació.

«A més, hi ha molta ignorància sobre els termes en què s'estan cedint totes aquestes dades. No només cedint, també digitalitzant, custodiades en servidors aliens. I es fa amb l'absoluta ignorància de l'alumnat, perquè ho decideixen per ells: les famílies quan signen les autoritzacions, els centres quan trien les eines i, evidentment, el Departament quan ho permet. Es fa sense coneixença o sense permís» (Entr6).

Aquest desconeixement es recolza en la responsabilització al Departament i la suposició de la garantia de privadesa i el correcte tractament de dades per la seva relació amb plataformes privades. «Imagino que si les promou el Departament són segures» (Entr14). «El Departament sí que n'està al cas, però no sé massa com garanteix la protecció de dades... Sí que es fan autoritzacions, però no sé fins a quin punt queda tot això cobert» (Entr16).

Influències de les xarxes socials

Finalment, les xarxes socials s'han identificat com el nou actor amb un gran poder d'influència per part d'alguns entrevistats, i coincideixen a posar-les en el punt de mira. Des de pràctiques educatives a l'aula que els docents comparteixen amb dades personals incloses, com fotografies de l'alumnat, o la manca de citació de l'autoria, fins a l'ús indegut o irreflexiu per part de l'alumnat, encara que sigui fora de l'escola.

«Em fa por que l'alumnat acabi convertint-se en mer consumidor de tecnologia... Hi ha eines que no crec que aportin gaire a l'àmbit educatiu i es fan anar, que si Twitter o TikTok... No hauríem d'anar per aquí, a l'escola» (Entr17).

«La protecció de dades em sembla el principal inconvenient. Cada vegada els centres tiren molt per les xarxes socials, a banda del que publiquen a Nodes, utilitzen Instagram, Twitter fins i tot... Cal tenir molta cura amb la manera amb què s'utilitzen, respectar la privadesa i la identitat digital» (Entr16).

4. Conclusions

Aquest estudi ha conclòs que la presència i l'ús d'eines digitals globals a les escoles catalanes d'educació primària és significativament rellevant (89,62 %) i que les eines més emprades (59,1 %) pertanyen a les cinc empreses multinacionals més grans de les TIC al món occidental, les anomenades GAMAM (Google, Apple, Meta, Amazon i Microsoft), liderades per Google (72,6 %). Aquesta superioritat coincideix amb les dades disponibles a *Estadístiques d'equipaments i usos TIC a les escoles* (Departament d'Educació, 2020), que apunta que Google Apps per a l'educació s'utilitza en el 87,8 % dels centres catalans que utilitzen serveis al núvol i que representen el 84,8 % del total de centres educatius del territori. Segueixen l'ús majoritari de Google, l'11,4 % que fa servir Apple i el 18,7 % que fa servir Microsoft. En general, segons aquest estudi, Google és usat pel 72,6 % dels usuaris; Microsoft, pel 10,1 %, i Apple, només per l'1,2 %. Google Drive és la plataforma que més es fa servir a les escoles catalanes, tot i que a Espanya la més popular és Google Classroom (Qustodio, 2020). D'altra banda, pel que fa al programari lliure, tot i que el Departament d'Ensenyament posa a disposició de tots els centres educatius un entorn virtual basat en Moodle, només és utilitzat pel 2,71 % dels enquestats i el 36,5 % dels centres de primària (Departament d'Educació, 2020).

S'ha observat un augment de les eines digitals emprades pel professorat en el context escolar després de la covid-19. Tot i que un estudi dut a terme per la Fundació La Caixa (2020), amb una mostra de 1.600 docents a Espanya, informa d'un augment del 94 % en l'ús professional d'aquestes eines per part del professorat a Espanya, el present estudi ha donat com a resultat un 42,64 % d'increment mitjà d'aquest ús en el professorat de l'escola catalana.

L'increment d'ús de plataformes com a «dispositius d'extracció de dades» (Srnicek, 2017) es basa en la millora del procés d'aprenentatge mitjançant l'avenç de la intel·ligència artificial i l'analítica de l'aprenentatge, la qual és segons Williamson (2020) la màxima representació de les dades educatives mitjançant un algoritme que adapta el contingut a les necessitats individuals de l'alumnat.

Malgrat això, l'augment de la utilització de plataformes magnifica els seus efectes en massa sobre els consumidors: més usuaris comporten més dades, la qual cosa significa

més poder predictiu, més control i major fidelització del client, en detracció d'una utilització conscient i sostenible. En aquest sentit, entenem que el programari lliure és sostenible no només econòmicament, sinó socialment. Ens trobem, tanmateix, davant de la supremacia del programari privatiu que respon majoritàriament als interessos comercials de grans multinacionals, lluny de regir-se per un equilibri amb alternatives públiques i lliures. A més a més, s'ha de considerar la permanència de les plataformes que s'empren a l'educació d'acord amb la lògica comercial. Per exemple, és possible que, si no hi ha rendibilitat econòmica, pugui retirar-se un determinat producte, independentment que hi hagi una comunitat educativa que l'utilitza que vulgui mantenir-lo.

En aquest sentit, és important reflexionar sobre el rol fonamental dels docents en la informació, selecció i utilització del programari. I, també, en la introducció del programari privatiu entès com a part d'una infraestructura digital del sistema educatiu públic, conformada per dispositius, connectivitat en xarxa i productes de proveïdors tecnològics i comercials que esdevenen actors primordials en les decisions i agendes educatives, com a estructura subjacent i normalitzada d'aquesta infraestructura digital.

Les opinions dels docents, en relació amb els reptes que suposa l'augment de plataformes educatives digitals en el futur de l'educació, obren diverses qüestions ètiques que responen a l'adaptació del model empresarial a l'educació, el control sobre els agents educatius, el desconeixement i la manca de conscienciació, i el paper de les xarxes socials. Totes les problemàtiques detectades esdevenen amenaces per a la seguretat de l'alumnat, perquè la protecció de dades significa la garantia de privadesa de les persones (Xnet, 2020).

Ara més que mai, no n'hi ha prou de considerar els entorns digitals només des d'un vessant d'innovació pedagògica, cal analitzar-los des de la informació, la reflexió i el sentit crític perquè, tal com diu Saura (2020), són vitals per a sostenir l'educació. L'ètica educativa, la lògica democràtica i la sobirania digital han de prevaler davant el benefici privat, l'interès mercantil i la lògica comercial. L'opinió del professorat pel que fa a l'augment d'ús contrastat de les plataformes globals obre un debat sobre els beneficis reals de la tecnologia davant dels inconvenients que suposa. És sostenible mantenir el ritme accelerat de digitalització que ens va imposar la covid-19? La transformació digital ha deixat veure esclatxes que poden esdevenir veritables problemes relacionats amb la privadesa, els drets i la identitat digital en benefici de les Bigtech. La digitalització és molt més que publicar una tasca al Google Classroom: cal tenir en compte tots els factors subjacents de les plataformes que utilitzem a l'aula diàriament per fer-ne un ús crític i responsable, més enllà dels aspectes més visibles. Cal reflexionar si l'educació necessita l'avenç que comporta el procés de digitalització per a l'aprenentatge costi el que costi, fins i tot si aquest cost són les dades de l'alumnat i la seva privadesa.

5. Nota

1. Vegeu https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-B-2022-36444.

6. Bibliografia

- Comissió Europea (2021). *The EU's 2021-2027 long-term budget and NextGenerationEU: facts and figures*. <https://data.europa.eu/doi/10.2761/808559>
- Departament d'Educació. (2020). *Estadístiques de l'ensenyament. Equipament i usos de les TIC*. Recuperat el 5 d'octubre de 2022 de <http://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/curs-actual/educacio-primaria/>
- Díez-Gutiérrez, E.-J. (2022). Invasión en Educación. *Journal of Supranational Policies of Education*, 15, 48-63. <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/13842/14760>
- Fundació La Caixa. (2020). *Docentes en época de confinamiento*. https://educaixa.org/documents/10180/49021935/Docentes+en+%C3%A9poca+de+confinamiento_final+%281%29.pdf/6ae8b1f2-d95e-3c51-d266-4fdc5dd1d05f?t=1600969954417
- Govern d'Espanya. (2021). *Plan Nacional de Competencias Digitales*. <https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2021/270121-PlanCompetenciasDigitales.pdf>
- Human Rights Watch. (2022). «How dare they peep into my private life?» *Children's rights violations by governments that endorsed online learning during the covid-19 pandemic*. <https://www.hrw.org/report/2022/05/25/how-dare-they-peep-my-private-life/childrens-rights-violations-governments>
- Jarke, J., i Breiter, A. (2019). Editorial: the datafication of education. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1573833>
- Jorrín Abellán, I., Fontana Abad, M., i Rubia Avi, B. (2021) *Investigar en educación*. Síntesis.
- Kumpulainen, K. (2007). *Educational technology: Opportunities and challenges*. Oulu University Press. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514284069>
- Pronzato, R., i Markham, A. N. (2023). Returning to critical pedagogy in a world of datafication. *Convergence*, 29(1). <https://doi.org/10.1177/13548565221148108>
- Qustodio. (2020). *Conectados más que nunca*. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=7131&tipo=documento>
- Red.es. (2021). *Educa en digital*. <https://www.red.es/es/iniciativas/educa-en-digital>
- Red.es. (2021). *Escuelas conectadas*. <https://www.red.es/es/iniciativas/escuelas-conectadas>
- Rivas, A. (2021). *The platformization of education: A framework to map the new directions of hybrid education systems*. UNESDOC Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377733>
- Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura*, 17(2), 159-168. <https://doi.org/10.5209/tekn.69547>

- Saura, G., Cancela, E., i Adell, J. (2022). ¿Nuevo keynesianismo o austeridad inteligente?: tecnologías digitales y privatización educativa pos-COVID-19. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(116). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6926>
- Sefton-Green, J., i Pangrazio, L. (2021). Platform pedagogies –Toward a research agenda. A: M. Ito, R. Cross, K. Dinakar, i C. Odegers (ed.), *Algorithmic rights and protections for children*. MITP Works in Progress. <https://wip.mitpress.mit.edu/pub/platform-pedagogies/release/1>
- Selwyn, N., Hillman, T., Eynon, R., Ferreira, G., Knox, J., Macgilchrist, F., i Sancho-Gil, J. M. (2020). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694945>
- Selwyn, N. (2022). The critique of digital education: Time for a (post)critical turn. A: R. Gorur, P. Landri, i R. Normand (ed.), *A new repertoire for critique in contemporary education*. Routledge. Capítol avançat en línia. <https://doi.org/10.26180/21791858.v2>
- Srnicek, N. (2017). *Platform Capitalism*. Polity.
- Williamson, B. (2019). Policy networks, performance metrics and platform markets: Charting the expanding data infrastructure of higher education: Policy networks, performance metrics and platform markets. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2794-2809. <https://doi.org/10.1111/bjet.12849>
- Williamson, B. (2020). Datafication of education: A critical approach to emergent analytics technologies and practices. A: Beetham, H., i Sharpe, R. (ed.), *Rethinking pedagogy for a digital age: Principles and practices of design*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351252805-14>
- Williamson, B. (2021). Education technology seizes a pandemic opening. *Current History*, 120(822), 15-20. <https://doi.org/10.1525/curh.2021.120.822.15>
- Williamson, B., Eynon, R., i Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Whitman, M. (2020). «We called that a behavior»: The making of institutional data. Sage Journals. <https://doi.org/10.1177/2053951720932200>
- Xnet. (2020). *Plan para la privacidad de datos y la digitalización democrática de la educación*. <https://xnet-x.net/es/privacidad-datos-digitalizacion-democratica-educacion-sin-google>
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. Profile Books.

Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola

Reception, communication, and participation of families of foreign origin: Lights and shadows of the family-school relationship

Mònica Macià Bordalba^a

^a Universitat de Lleida.

A/e: monica.macia@udl.cat

<https://orcid.org/0000-0002-4841-737X>

Data de recepció de l'article: 17 de gener de 2023

Data d'acceptació de l'article: 9 de març de 2023

Data de publicació de l'article: 2 de novembre de 2023

DOI: 10.2436/20.3007.01.194



Copyright © 2023

Mònica Macià Bordalba.

Aquest article és d'accés lliure subjecte a la llicència Creative Commons Reconeixement – No Comercial – Sense Obra Derivada 4.0 Internacional. Per a més informació consulteu:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Resum

La inclusió de les famílies d'origen estranger a les escoles, així com la seva participació, és un repte encara pendent. Per aquest motiu, el present estudi pretén descriure quina és la realitat a les escoles de Catalunya, identificar-ne els principals punts dèbils i proposar estratègies de millora que fomentin la relació família-escola i la inclusió de totes les famílies dins de la comunitat educativa. En l'estudi, de disseny qualitatiu, s'han portat a terme grups de discussió amb famílies d'origen estranger i equips directius d'escoles de la ciutat de Barcelona. Els resultats mostren la manca d'accions específiques i continuades per promoure la inclusió de les famílies d'origen estranger dins la comunitat educativa, la falta de coneixement de les famílies sobre el sistema educatiu i el funcionament de les escoles, els usos d'uns canals de comunicació sovint poc efectius i l'escassa participació de les famílies d'origen estranger al centre. Com a estratègies de millora es suggereix l'ús de pares i mares d'enllaç per promoure la inclusió i la comunicació amb les famílies d'origen estranger, l'ús de traductors digitals, la millora del material

informatiu que es dona a les famílies i la creació de llaços de confiança entre docents i famílies.

Paraules clau

Relació família-escola, famílies d'origen estranger, inclusió, participació, punts dèbils, estratègies de millora.

Abstract

The inclusion and participation of families of foreign origin in schools form an important challenge. For this reason, this study aims to present the reality of the schools in Catalonia, to identify their main weak points regarding the inclusion of families of foreign origin, and to propose some strategies to promote the family-school relationship and the inclusion of all families within the educational community. The study, with its qualitative design, is based on focus groups with families of foreign origin and management teams of schools in the city of Barcelona. The results show the absence of specific continuous actions to promote the inclusion of families of foreign origin in the educational community, likewise highlighting these families' scarce knowledge about the educational system, the use of ineffective communication channels, and the lack of the families' participation in schools. The suggested improvement strategies are to provide liaison-parents to promote inclusion and communication with families of foreign origin, the use of digital translators, the improvement of the informative material given to families, and the creation of ties of trust between teachers and families.

Keywords

Family-school relationship, families of foreign origin, inclusion, participation, weak points, improvement strategies.

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

Macià Bordalba, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.194>

1. Introducció

Des dels anys seixanta, Catalunya ha estat territori receptor de migrants procedents de diferents contrades. Primer, de migracions internes, provinents de zones rurals i del sud d'Espanya i, després, de migracions transnacionals; i ha passat de 181.590 persones estrangeres l'any 2000 a 1.271.810 l'any 2022 (IDESCAT, 2023). Davant d'aquesta realitat, les escoles han hagut de fer grans esforços per adaptar-se a la diversitat cultural que anava creixent dins les aules, una diversitat que perviu avui en dia i que, tot i estar normalitzada, és font de molts reptes, presents i futurs. De fet, un d'aquests reptes és la relació entre les escoles i les famílies d'origen estranger, les quals són una part essencial de la comunitat educativa que cal cuidar i incloure si volem que les escoles siguin realment espais inclusius i democràtics que fomentin la cohesió social. A més a més, diversos estudis (Flores i Kyere, 2021; Gil *et al.*, 2021; Jeynes, 2015; Machancoses *et al.*, 2022; Park i Holloway, 2017) mostren que quan s'optimitza la relació família-escola i les famílies s'impliquen en l'educació dels seus fills i filles, aquests milloren les actituds i comportaments cap a l'escola i obtenen millors resultats acadèmics.

Malgrat això, la relació entre l'escola i les famílies d'origen estranger és força distant i els índexs de participació d'aquest col·lectiu són encara molt baixos. Pràcticament la meitat dels pares i mares d'origen estranger no coneixen les matèries que estudien els seus infants (Santos Rego i Lorenzo, 2009) ni el funcionament general de l'escola (Baráibar, 2005; Hernández *et al.*, 2016). La seva participació en els òrgans formals de participació (Consell Escolar i Associació de Famílies d'Alumnes -AFA-) registra nivells molt baixos (Lozano *et al.*, 2013), i l'assistència a les reunions d'escola o a les entrevistes personals, així com la participació en activitats i festivitats que organitza l'escola, és inferior a la que es registra quan s'estudien les famílies autòctones (Hernández *et al.*, 2016; Lozano *et al.*, 2013). Això no obstant, diverses investigacions (El Mouali, 2021; Maiztegui-Oñate i Ibarrola-Armendariz, 2012; Santos Guerra i Rosa Moreno, 2016) posen en relleu el valor que les famílies d'origen estranger donen a l'educació dels seus infants. Moltes famílies veuen l'escola com una institució que permet el moviment social i, per tant, fomenten en els seus fills i filles una actitud positiva cap a l'escola, valorant tot allò que prové de la institució i implicant-se des de casa en l'educació dels seus nens i nenes.

Establert, doncs, aquest retrat general, cal preguntar-se el perquè. Per què, a dia d'avui, després de tants anys treballant en pro de la inclusió, els pares i mares d'origen estranger tenen una relació i una presència a l'escola molt inferior a la dels pares i mares autòctons? En aquest sentit, les investigacions acadèmiques posen en relleu dos tipus de condicionants. En primer lloc, existeix tota una sèrie de barreres socioculturals i socioeconòmiques que redueixen o desanimen la participació de les famílies d'origen estranger a l'escola. Molt sovint aquestes famílies manegen codis i valors culturals diferents dels de la societat d'acollida, fet que provoca certs xocs culturals entre famílies i escoles, quelcom que es tradueix, sovint, en un sentiment d'inferioritat per part de les famílies d'origen estranger, que les frena a participar més activament a l'escola (Leiva Olivencia, 2011; Garreta, 2009; Santos Guerra i Rosa Moreno, 2016). Una altra barrera essencial que pot explicar els baixos índexs d'implicació parental de les famílies d'origen estranger és la llengua (Garreta, 2009; Santos Guerra i Rosa Moreno, 2016). I un darrer obstacle, però no menys important, és la dificultat de conciliar la seva vida laboral i familiar (Sánchez Núñez i García Guzmán, 2009; Machancoses *et al.*, 2022). De manera

similar, diversos estudis (Garreta, 2009; Terrén i Carrasco, 2007) mostren com el projecte migratori, el nivell d'estudis i el nivell socioeconòmic de les famílies també influeix en el valor i la percepció que aquestes tenen de l'escola, modelant de manera indirecta les expectatives i actituds cap als seus fills i filles i tot allò relacionat amb l'educació d'aquests.

Ara bé, qualsevol anàlisi de la relació entre escoles i famílies d'origen estranger no pot sostenir-se exclusivament des de la condició migratòria i de vulnerabilitat d'aquestes famílies, sinó que també ha de tenir en compte el rol de la institució escolar, dels docents i de la manera com s'hi governen les relacions amb les famílies (Pàmies Rovira *et al.*, 2016). Tradicionalment, l'escola ha construït un model de *good parenting*, és a dir, un model normalitzat i legítim de vincle amb l'escola (Collet-Sabé, 2020; Ule *et al.*, 2015), amb el qual moltes famílies poden trobar-se en una situació de marginació i estereotipatge, i percebre una limitada estructura d'oportunitats (Abajo Alcalde i Carrasco Pons, 2011). De fet, diversos estudis (El Mouali, 2021; Esteban-Guitart i Llopart, 2016; Lorenzo-Moledo *et al.*, 2017) posen de manifest la demanda explícita dels col·lectius d'origen immigrant que les escoles introdueixin noves pràctiques que reflecteixin la diversitat cultural dels centres, i de com aquesta percepció que reben del suport que els brinda el centre escolar (a la seva cultura i els seus costums) modela la seva relació amb la institució educativa. De manera similar, també cal estudiar com les escoles estableixen plans efectius de comunicació amb les famílies d'origen estranger, sovint poc adaptats a les necessitats concretes del col·lectiu immigrant (Garreta-Bochaca i Llevot-Calvet, 2022), i quines accions s'implementen per acollir i acompanyar aquestes famílies (Simó Gil *et al.*, 2014).

Aquest estudi, doncs, pretén detectar quines són les principals debilitats de la relació entre famílies d'origen estranger i escoles, quin tipus de barreres prevalen en els discursos d'equips directius i de famílies, i quines estratègies podrien implementar-se per crear escoles més inclusives i democràtiques.

2. Material i mètodes

Aquest article és part dels resultats d'un projecte ERASMUS+ titulat «Families and Schools. The involvement of foreign families in schools» (2018-2021). El projecte, implementat a Luxemburg, Itàlia i Catalunya, ha comptat amb la participació d'universitats, inspeccions educatives i escoles dels tres països. En total hi han participat vint-i-quatre escoles (vuit de cada país), tres universitats (una de cada país) i tres inspeccions educatives (una de cada país). Aquest article es centra en la investigació duta a terme a Catalunya. Concretament, es presenten els resultats de l'estudi qualitatiu amb què es va iniciar el projecte, el qual tenia el doble objectiu de conèixer i comprendre com és la relació entre les famílies d'origen estranger i els equips directius i docents de les escoles catalanes, i detectar-ne els principals punts dèbils (per tal de poder dissenyar i implementar estratègies de millora, ja en una segona fase del projecte).

Així doncs, en aquesta primera fase, les preguntes d'investigació que van guiar l'estudi van ser les següents:

1. Com és la relació/acollida/comunicació/participació de les famílies nouvingudes i d'origen estranger amb l'escola?

Macià Bordalba, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36.

<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.194>

2. Quines debilitats presenten els models de relació/acollida/comunicació/participació vigents a les escoles participants al projecte?
3. Quines estratègies/accions de millora podrien implementar-se per millorar la relació/acollida/comunicació/participació entre les famílies d'origen estranger i les escoles?

Per a la recollida de dades es van celebrar dos grups de discussió, un amb famílies d'origen estranger i un altre amb membres dels equips directius de les vuit escoles catalanes participants al projecte. Els criteris per a la selecció de les vuit escoles van ser els següents:

- Escoles ubicades a Barcelona (ja que el soci d'inspecció educativa de Catalunya era la inspecció de Barcelona).
- Escoles públiques i concertades.
- Escoles amb un percentatge d'immigració d'entre el 10 % i el 40 %.

Els participants al primer grup de discussió van ser onze directors i/o altres professionals amb algun càrrec directiu de les vuit escoles de Catalunya. Concretament, hi van participar set directores (cinc dones i dos homes), tres secretàries (dues dones i un home) i una mestra d'anglès. Pel que fa al grup de discussió amb les famílies, es va decidir centrar la mostra en una única escola i diversificar el perfil de les famílies. L'equip directiu de l'escola seleccionada va escollir les famílies d'origen estranger més adients per participar en el projecte, d'acord amb els criteris següents:

- Que fossin famílies de nacionalitats diferents.
- Que hi hagués paritat d'homes i dones.
- Que fossin famílies amb un mínim de competència lingüística d'espanyol.

De totes les famílies que es van contactar, sis van acceptar participar en l'estudi. El perfil dels participants és el següent: dues persones del Marroc (home i dona), una del Salvador (dona), una de l'Argentina (home), una del Perú (dona) i una de Geòrgia (dona).

El grup de discussió amb els equips directius va durar 2 hores i 30 minuts. El grup de discussió amb les famílies va durar 1 hora i 40 minuts. En ambdós casos, es va seguir un guió semiestructurat que constava de les dimensions següents:

1. Benvinguda i inclusió de les famílies novingudes.
2. Coneixement de l'escola i del sistema educatiu.
3. Comunicació família-escola.
4. Participació de les famílies a l'escola.
5. Participació de les famílies a casa.

Un cop celebrats i gravats els dos grups de discussió, es va transcriure tot el material de manera íntegra. Després, es van codificar les dades seguint una anàlisi inductiva (Thomas, 2006)¹. El resultat d'aquesta anàlisi va ser la creació d'una llista de temes dominants amb els quals diversos participants havien coincidit i mostrat un punt de vista similar. Aquests temes es recullen en l'apartat següent.

3. Resultats

En aquest apartat presentem els resultats del projecte agrupats en tres blocs: la benvinguda i inclusió de les famílies nouvingudes; la comunicació família-escola, i la participació de les famílies d'origen estranger. A la vegada, cadascun d'aquests blocs dona resposta a tres qüestions clau: 1) descripció d'allò que passa a les escoles; 2) detecció dels principals punts dèbils, i 3) formulació de recomanacions i disseny d'estratègies de millora.

Bloc 1. Benvinguda i inclusió de les famílies nouvingudes

1.1. Què fan les escoles analitzades per rebre, acollir i facilitar la inclusió de les famílies nouvingudes dins la comunitat educativa?

A Catalunya, l'acollida dels alumnes nouvinguts (i, per tant, també l'acollida de les seves famílies) és quelcom indissociable del funcionament de les escoles, ja que cada any arriben infants nous procedents de diversos països. Aquesta arribada d'alumnat d'origen estranger es produeix a l'inici de cada curs acadèmic, però també en qualsevol altre moment de l'any, mitjançant el procés que els centres anomenen «matrícula viva». Davant d'aquesta situació, les escoles porten a terme diferents accions per acollir i incorporar al sistema educatiu aquests alumnes i les seves famílies, tot i que cada escola ho fa seguint un protocol propi. El primer pas acostuma a ser el mateix en la majoria de les escoles: l'administratiu o administrativa de l'escola, acompanyat normalment per algun membre de l'equip directiu, s'encarrega de formalitzar tots els tràmits burocràtics i administratius amb les famílies, que omplen tots els papers legals i necessaris per a la incorporació dels infants a l'educació formal catalana. Ara bé, a partir d'aquí, cada escola té un funcionament diferent. Hi ha escoles que, per l'elevat percentatge d'alumnat migrant que tenen, disposen de mestres d'aula d'acollida i de tècnics d'integració social (d'ara endavant, TIS), que són els encarregats de tota la relació amb les famílies: primer és el mestre o la mestra de l'aula d'acollida qui té el primer contacte amb les famílies, hi parla i els ensenya l'escola. I després, el TIS entrevista les famílies per conèixer com estan i què necessiten, i les informa dels diferents serveis del barri i de la comunitat. Altres escoles que no disposen d'aquests professionals utilitzen els coordinadors pedagògics o els mateixos representants dels equips directius per desenvolupar aquesta funció informativa amb les famílies.

La informació que donen i la temporalització amb què ho fan també és diferent. Algunes escoles utilitzen el primer contacte amb les famílies per presentar-los l'escola i els professors, de manera que abans que l'alumne o alumna iniciï les classes, les famílies ja coneixen els espais de l'escola, l'aula on anirà el seu fill o filla i els companys i la mestra que tindrà. Segons alguns professionals, aquest coneixement previ augmenta la confiança de les famílies amb l'escola i fa que s'iniciï la relació entre ambdós agents educatius des d'una posició favorable:

El primer dia, tant la família com el nen ja saben qui serà el referent i és ella qui fa la benvinguda el primer dia. Això els situa molt i els dona molta tranquil·litat. Quan veuen ja només l'aula i els companys i la mestra, veus que les famílies es relaxen. (GDPDDir1)

Hi ha escoles que, amb el mateix objectiu, fan una entrevista individual entre la família i el tutor o tutora de l'alumne o alumna abans que l'infant iniciï les classes. De manera similar, hi ha escoles que fragmenten la informació que donen a les famílies en dos moments diferenciats: en el primer contacte només se'ls proporciona informacions molt bàsiques i, passat un temps, es fa una entrevista amb aquestes famílies per parlar de qüestions més complexes, com la seva situació familiar, les necessitats que tenen o el nivell acadèmic de l'infant:

Nosaltres tenim molta atenció a acollir la família. Que coneguin l'escola, que coneguin les persones que atendran al seu fill [...] i que sàpiguen exactament a qui es poden adreçar. Després, quan ja han agafat el ritme i ja tenim més confiança, passem a temes més concrets de necessitats, posar amb contacte amb serveis socials, nivell acadèmic dels nens, etc. Tot això ho fem, però no en el primer moment. Donem un espai. (GDPDDir5)

També, en molts centres educatius, el tutor o tutora presenta la nova família a d'altres famílies del mateix origen cultural per tal que aquestes puguin brindar-li suport en temes escolars (i, si convé, també socials), i facilitar així la inclusió de la família nouvinguda dins la comunitat educativa.

1.2. Quins són els principals punts dèbils de les accions dels centres per acollir i acompanyar les famílies nouvingudes?

1. Manca d'un protocol estandarditzat d'acollida de les famílies (o d'unes línies estratègiques a seguir), que guiï els centres en l'acollida i inclusió de les famílies d'alumnes nouvinguts

Com hem comentat en l'apartat anterior, tots els centres reben i acullen les famílies, amb molta amabilitat i molt bones intencions, però no sempre amb els millors resultats. De fet, així ho explica una directora d'una escola, qui estableix una relació directa entre aquesta acollida poc planificada i el posterior distanciament de les famílies amb l'escola:

Tothom ha dit, més o menys, respecte a la benvinguda (de l'alumne), que més o menys si fa no fa tots fem el mateix. Petites diferències, però el mateix. Però és cert que no es fa massa amb la família i això després, no sé a vosaltres, a nosaltres ens costa molt, perquè avui en dia les famílies són molt importants dins la comunitat. I després ens trobem, potser per no fer una benvinguda més concreta o una benvinguda més amb les famílies, que no tenim suport de les famílies a l'hora de fer activitats amb elles. (GDPDDir3)

2. Falten accions que fomentin el coneixement i les relacions entre les diferents famílies amb l'objectiu d'integrar la família acabada d'arribar dins de la comunitat educativa

En aquest sentit, algunes famílies d'origen estranger i professionals de les escoles manifesten que sovint existeix aquesta falta d'inclusió de les famílies nouvingudes dins del grup classe, ja que no hi ha cap estratègia protocol·l·lària que faciliti aquest coneixement i relació (sinó que, en la majoria dels casos, es tracta d'accions espontànies que depenen de la voluntat individual de cada tutor):

Veo, en el ciclo de mi hijo, que llegan familias que no te enteras que están ahí o que no... no están ni siquiera en el WhatsApp, porque claro, a la mañana vienes, dejas a tu niño y luego lo recoges. Y no hay manera de conocerse. No hay manera de establecer un vínculo con una familia. (GDFDSal)

3. *Falten estratègies continuades en el temps per fomentar la inclusió real de les famílies nouvingudes (i també estrangeres en general) dins la comunitat educativa*

Tant familiars com representants dels equips directius citen la manca d'accions per seguir acompanyant i potenciant la inclusió de les famílies més enllà dels primers dies. De fet, les famílies valoren positivament la primera acollida que reben de les escoles, expliquen que en la majoria dels casos reben un tracte amable i afectuós per part dels professionals del centre. Però també manifesten la necessitat que les escoles millorin el seguiment i suport a les famílies al llarg de tot el curs escolar (i no només en el moment en què arriben per primera vegada a l'escola). Com bé exposa el director d'una escola, cal buscar estratègies per seguir «acaronant» les famílies:

Tenim molt sistematitzat tot *lo* de l'alumne, però un gran hàndicap és com la família... ja li donem informació, ja li parlem xinès, ja li donem tal, però de pressa, de pressa. Llavors, molt sovint, aquí és on hauríem de demanar ajut, no? El gran hàndicap és que nosaltres, que tenim a la família, que li hem donat tota la informació, ara COM L'ACARONEM? O sigui, acompanyar és acaronar, eh? Un fet important, és de dir, *bueno*, com seguim acaronant? (GDPHDir1)

4. *Desconeixement d'altres formes culturals per part del col·lectiu docent*

Finalment, hi ha un altre buit important de coneixements i, en aquest cas, afecta el col·lectiu docent: la necessitat que les i els mestres siguin conscients i coneguin els sistemes educatius dels altres països, així com les formes de fer culturals i socials en altres indrets del món. Aquest coneixement és essencial per fomentar la competència intercultural dels professionals del centre; una competència necessària i indispensable per entendre millor les conductes i pensaments de les famílies i per tenir una actitud oberta i de diàleg envers les diferències culturals:

A mi em crida molt l'atenció com, de tot això, n'hem de ser molt coneixedors nosaltres mateixos. Volem integrar, a qui? Si no sabem a qui hem d'integrar? I de quina manera? (GDPDSec2)

1.3. Quines accions proposen les famílies i els centres per millorar la benvinguda, l'acollida i la inclusió de les famílies nouvingudes (i d'origen estranger en general)?

Famílies i professionals exposen diverses propostes d'acció per millorar la inclusió de les famílies nouvingudes (i d'origen estranger) dins de la comunitat educativa. La primera estratègia és el treball amb les famílies nacionals. Els professionals expliquen que moltes vegades es dona per fet que tothom vol acollir i incloure. És a dir, que les famílies que ja formen part de la comunitat educativa i que han de rebre una altra família que arriba, d'origen divers, volen fer-ho. Però, atesa la diversitat de caràcters, ideologies i formes

Macià Bordalba, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36.

<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.194>

de ser de cada persona, no sempre és així. En conseqüència, cal que les escoles manifestin de forma explícita a les famílies que la voluntat del centre és treballar amb complicitat de tothom i que per aconseguir-ho és necessària la bona entesa i la relació entre tots els membres de la comunitat educativa. I cal, per tant, fomentar en totes les famílies la competència intercultural; això és, intentar que les famílies tinguin una actitud oberta i acollidora, que valorin la diversitat de cultures present a l'escola i que tinguin interès per conèixer i enriquir-se dels altres, sense tancar-se hermèticament en els seus propis valors i cultura:

Llavors, donem per descomptat que les famílies que estan aquí i que n'han de rebre una altra, la volen rebre. Doncs, a veure, treballem-ho també. Aquest seria un altre aspecte. O sigui, hem de treballar amb les famílies, però també amb les nostres famílies, amb les que estan aquí... han de veure que la voluntat de l'escola és treballar amb complicitat de tothom. I això no es pot oblidar. Perquè molt sovint donem per descomptat que tothom és bo. A vegades sí, però a vegades no. (GDPHDir1)

Una altra estratègia exposada pels equips de direcció és el disseny d'un protocol d'acollida i de seguiment de les famílies nouvingudes (i també d'origen estranger):

I jo ara pensava, quan ve la família, l'acollim i tal, però a mi mai se m'ha acudit al cap d'un mes, cridar-los, convidar-los a seure i dir-los «com esteu?» [...] De pensar amb això dins un protocol, de dir, al cap d'un mes o mes i mig, aviso la família i seiem tranquil·lament, i ja no tenim l'atabalament del dret a imatge, el dret a no sé què... seiem i parlem: «Com esteu? Bé? De l'escola, quines coses us agraden més? Quines coses no acabeu d'entendre?». Jo no ho faig, eh? Però penso que podria ser una manera de fer com un protocol de seguiment, que no costés gaire, evidentment, però de dir, doncs, al cap d'un mes, els crido tranquil·lament, com més de tu a tu, no? (GDPDDir3)

Les famílies, per la seva banda, proposen que les famílies nouvingudes tinguin una figura referent dins la classe amb la qual puguin confiar i a la qual puguin adreçar-se:

Creo que es importante que estas nuevas familias tengan, antes de entrar, algún vínculo, aunque sea de vista, de presentación, con alguna familia antigua y del ciclo al que irá su hijo [...] Entonces, quizás eso, hacer como un recibimiento. (GDFHArg)

Bloc 2. Comunicació família-escola

2.1. Com és la comunicació família-escola a les escoles analitzades?

Les escoles utilitzen diversos canals per informar i comunicar-se amb les famílies. En primer lloc es celebren les reunions de principi de curs. En aquestes reunions els equips docents expliquen a les famílies com és el funcionament general de l'escola, quines metodologies s'utilitzen, les excursions que es faran i d'altres informacions d'interès per a tot el col·lectiu de pares i mares. Per fomentar la participació de les famílies d'origen estranger (i famílies en general) a aquestes reunions, les escoles posen en pràctica diverses estratègies:

1. Passar un qüestionari d'avaluació a les famílies perquè valorin la reunió i així poder millorar en la propera reunió.

2. Elaborar una bústia de suggeriments, on les famílies uns dies abans de la reunió puguin llançar idees sobre què els interessaria parlar/conèixer durant la reunió.
3. Utilitzar aplicacions mòbils on les famílies, al començament de la reunió, seleccionin temes clau que volen tractar durant la reunió.
4. Planificar reunions més vivencials: a partir de racons, treballar amb les famílies les diferents temàtiques que cal que coneguin, seguint la mateixa dinàmica que fan els seus fills i filles per treballar alguns dels continguts i competències a l'aula.
5. Incloure la participació dels alumnes a les reunions. Per exemple, passar un vídeo dels infants o que les famílies es trobin una noteta dels seus fills i filles.

Durant el curs, s'utilitzen diversos mitjans per fer arribar informacions d'escola o del grup classe a totes les famílies, tals com circulars, cartells, boca-orella i plataformes digitals o aplicacions mòbils. Pel que fa a les circulars, el fet que aquestes siguin sovint molt llargues i complexes fa que algunes famílies, limitades lingüísticament, de vegades no se les llegeixin. Per tant, segons els equips directius, cal que les circulars siguin curtes i directes. A més a més, hi ha escoles que han adaptat les circulars a formats molt visuals, utilitzant imatges i infografies per afavorir la comprensió del missatge d'aquelles persones que no coneixen la llengua:

Jo he anat a un altre esglaió de circulars. Posem fotos... utilitzo el color verd, que si voleu és el corporatiu nostre, en lloc de les negretes, color verd... les fem dinàmiques. (GDPHSec)

De manera similar, moltes escoles també utilitzen cartells informatius situats a l'entrada de l'escola o en espais on puguin accedir les famílies, dissenyats amb colors vius, paraules grans i moltes imatges. La comunicació informal en els moments d'entrada i sortida també és un recurs fonamental per a la comunicació família-escola, ja que el boca-orella permet una eficàcia comunicativa que de vegades no s'aconsegueix amb mitjans escrits. Ara bé, tot i que moltes escoles segueixin fent ús de mitjans de comunicació tradicionals (com les circulars, els cartells i el boca-orella), la majoria d'escoles de Catalunya ja ha iniciat la transformació comunicativa i envia totes les notes informatives a les famílies a través de plataformes digitals:

Nosaltres ho fem tot ja per plataforma. Hem deixat el paper. Nosaltres al primer trimestre, aquest any, vam dir, no... Els últims dies de l'any passat vam dir, mantindrem un temps *e-mail* i plataforma. Perquè la gent s'adapti, perquè tothom tingui les contrasenyes, tal, tal. (GDPDir2)

Per últim, cal citar l'ús de traductors. Algunes escoles manifesten haver utilitzat traductors professionals en alguna ocasió, tot i que en la majoria dels casos són altres famílies del propi centre les qui exerceixen aquest rol d'enllaç entre l'escola i les famílies d'origen estranger que desconeixen la llengua vehicular del centre.

2.2. Quins són els principals punts dèbils d'aquesta comunicació?

1. *Principal problema: la llengua*

Macià Bordalba, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36.
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.194>

La llengua oficial de l'escola catalana és el català. Això significa que tota la docència, així com les comunicacions oficials que emet l'escola (bé a les famílies, bé entre els professionals o a la resta de la comunitat educativa), també són en aquesta llengua. I aquest és el gran hàndicap de la comunicació família-escola. Les famílies d'origen estranger molt sovint desconeixen aquesta llengua, ja que quan arriben a Catalunya el primer idioma que aprenen és el castellà (que difereix, força, de la llengua catalana). I això en el millor dels casos, ja que també hi ha famílies que tenen un coneixement gairebé nul d'ambdues llengües (no aprenen ni català ni castellà), quelcom que encara dificulta molt més la comunicació amb els docents. Davant d'aquesta situació, professionals i famílies són conscients del mur tan alt que d'alguna manera caldria superar si volem millorar la informació i l'enteniment entre ambdós agents educatius, però són sobretot els pares i mares immigrants els que mostren una gran preocupació envers aquest tema:

Todo lo que es información viene solo en catalán [...] Nuestra pregunta es, qué pasa con los niños, con todas las indicaciones que llevan en la mochila, están en catalán... y no sabes. No sabes cuándo hay asambleas, no sabes qué tienes que llevar, no sabes si mañana hay una excursión... (GDFDMar)

La desinformació és, per tant, la primera conseqüència de la barrera lingüística. La segona és la repercussió que aquesta desinformació té en la implicació de les famílies a l'escola. Com que moltes famílies no entenen el català, i en la majoria d'escoles totes les informacions són en aquesta llengua (excepte les entrevistes individuals, on els docents utilitzen el castellà per assegurar la comunicació), moltes famílies ja no acudeixen al centre quan hi ha reunions de grup o bé quan es fan activitats en què poden participar:

La entrevista en castellano, sí. Todo lo demás, en catalán. Por esto a veces nosotras no participamos. Luego se quejan, porque no vienes, ies que no vengo porque no entiendo nada! (GDFDMar)

Finalment, la tercera conseqüència és el distanciament que es produeix entre els dos agents educatius (família i escola), ja que moltes famílies d'origen estranger veuen aquest tancament de les escoles en l'idioma català com una manca de voluntat per part del col·lectiu docent d'incloure les famílies d'origen estranger:

Se entiende que es la lengua oficial, pero también es un poco ver cuál es la realidad de la escuela. Es decir, si al final quieres cohesión, participación y generar una comunidad educativa, y que los padres se impliquen, como mínimo tienen que haber como diversas formas de que llegue la información. (GDFDPer)

2. La transformació tecnològica no ha suposat una millora general de la comunicació entre famílies d'origen estranger i escoles

Diverses famílies posen de manifest que, amb l'ús d'aquests nous canals de comunicació (plataformes digitals, aplicacions mòbils, etc.), la desinformació que sofreixen és major que abans. És a dir, a les barreres lingüístiques anteriorment esmentades cal sumar-hi una nova barrera: la barrera tecnològica. I els motius que exposen les famílies són bàsicament dos. D'una banda, pot haver-hi famílies que no tinguin accés a Internet des del mòbil o l'ordinador (si en tenen) i, per tant, accedir a l'aplicació digital els suposa un

esforç afegit que moltes vegades no fan. I, de l'altra, trobem la manca d'habilitats tecnològiques:

Y más allá de los problemas, las incidencias de tecnología... ¿Qué pasa si yo no sé utilizar una aplicación? No sé bajarme una aplicación en el móvil. Porque esto puede pasar. ¿Por qué se tiene que dar por hecho que soy una persona que estoy a la última de la tecnología o que tengo estas habilidades tecnológicas? A lo mejor no las tengo. (GDFDSal)

3. Falta de coneixement de les famílies d'origen estranger sobre el sistema educatiu i el funcionament de cada centre en concret

Els professionals són conscients del poc coneixement que tenen les famílies d'origen estranger sobre l'escola i sobre el nostre sistema educatiu. I el mateix manifesten els pares i mares. En aquest sentit, la qüestió que més preocupa a famílies i professionals és el desconeixement que tenen les famílies sobre el sistema pedagògic i les innovacions metodològiques que moltes escoles de Catalunya estan duent a terme. Segons ambdós agents educatius, existeix una gran distància cultural entre els sistemes pedagògics d'alguns països d'origen de les famílies (sobretot d'aquelles procedents de la Xina, l'Amèrica del Sud o el Marroc, on encara preval una educació de caire memorístic i tradicional) i els nostres sistemes educatius, immersos en continus processos d'innovació pedagògica. Un distanciament que, segons els equips directius, dificulta la comprensió per part d'aquestes famílies sobre què estan fent i aprenent els seus infants a l'aula. Les famílies, per la seva banda, centren el seu discurs no tant en la dificultat de comprensió per part de les famílies, sinó en la necessitat que les escoles amplïïn els moments d'informació més enllà de les reunions inicials. És a dir, les famílies són conscients, com hem dit, de la distància cultural entre els dos sistemes pedagògics (el del país d'origen i el català) i demanen que se'ls informi i se'ls formi en les noves metodologies que estan implementant els centres de Catalunya, de manera més profunda i continuada:

Quizás aquí falta que nos expliquen más cómo funciona el nuevo modelo pedagógico. Porque cada uno venimos de un modelo de educación muy distinto. En el que había que poner deberes, en el que primero se aprendía a sumar, luego a restar, multiplicar... y ahora todo es mucho más holístico, ¿no? Pero entender esto, y saber cómo hacer el acompañamiento en este tipo de metodología, es un aprendizaje para nosotros. (GDFHArg)

De manera similar, les famílies també expressen que hi ha informacions que s'haurien de donar amb més assiduitat i continuïtat per tal de potenciar el coneixement de les famílies sobre alguns aspectes essencials de l'educació dels seus fills i filles, com ara l'evolució dels infants a l'aula:

Una vez al año, o a mitad de año, lo sabemos (con el boletín de notas), pero no sabemos si los chicos han aprendido algo o han hecho esto, o han hecho lo otro, porque no llevan deberes a casa. (GDFDPer)

2.3. Quines estratègies proposen equips directius i famílies per millorar la comunicació família-escola?

Macià Bordalba, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36.

<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.194>

Les estratègies proposades pels equips directius i les famílies donen resposta a les tres grans problemàtiques detectades: barrera lingüística, barrera tecnològica i barrera institucional (falta d'informació). Pel que fa a la barrera lingüística, les famílies proposen celebrar una reunió específica a començament de curs només per a les famílies d'origen estranger que desconeixen la llengua catalana, on s'utilitzin traductors i recursos adients per fer arribar el missatge a totes les famílies:

Quizás hacer reuniones un poco, al principio de clases, de año, reunir a las familias por orígenes, y hacer una reunión en la que se explique cómo es el primer día de clase, en infantil, y en primaria, cómo es el sistema educativo... que esto es muy importante. (GDFDSal)

Una altra estratègia important, també en veu de les famílies, és que a la reunió general de principi de curs el professorat s'ofereixi a utilitzar el castellà si algunes famílies ho necessiten. Les famílies expliquen que sovint no s'atreveixen a demanar al professorat un canvi de registre per vergonya, inseguretats o pors, i que seria ideal que fos el propi professorat, situat en una posició de poder, qui fes pública aquesta possibilitat davant de tot el col·lectiu de famílies:

En alguna reunión yo he visto a alguien que ha pedido si por favor podían hablar en castellano, y siguieron toda la reunión en castellano. Pero lo que dice la señora es cierto: lo ideal sería que pregunten, quizás ellos, porque muchas veces quizás te da vergüenza decirlo, ¿no? Porque, claro, son sesenta personas adentro y uno no entiende. (GDFDPer)

L'última proposta que exposen les famílies és que les comunicacions d'escola es facin almenys amb dues llengües (català, més d'altres llengües d'ús majoritari a l'escola). Per exemple, català, castellà i anglès; català, castellà i àrab, o català i xinès:

Y lo de las notas, son en catalán solamente también. No sé, quizás en dos idiomas. No sé cuáles dos... si español, o inglés... no sé. Pero claro, estaría fantástico. Esto ayudaría mucho, ya sea en TokApp, sea en *e-mail*, sea en papel o lo que sea. Pero dos idiomas, mínimo. (GDFHMar)

Quant a la barrera tecnològica, les famílies proposen que segueixi vigent una estratègia que ja implementen moltes escoles: el fet de combinar els canals digitals amb altres formes tradicionals de comunicació, de manera que un mateix missatge no arribi mai per una sola via. També proposen utilitzar aplicacions senzilles i fàcils de manejar, que no requereixin contrasenyes ni grans coneixements tecnològics. Finalment, l'estudi posa en relleu la barrera institucional que hi ha quant al desconeixement que moltes famílies d'origen estranger tenen sobre les metodologies d'aula i sobre l'evolució dels seus fills i filles, ja que existeix una manca d'informació unidireccional per part dels centres. En aquest sentit, les famílies proposen que les escoles implementin noves estratègies de comunicació basades en la rutina i la sistematització, on setmanalment o mensualment les famílies rebin missatges sobre què i com han treballat els seus fills i filles a l'aula, i sobre què i com treballaran a les sessions següents (amb l'objectiu que les famílies puguin conèixer i, per tant, puguin acompanyar l'educació dels infants des de les seves llars).

Bloc 3. Participació de les famílies

3.1. Com és la participació de les famílies d'origen estranger a l'escola i a casa?

Segons els equips directius, la participació de les famílies d'origen estranger a l'escola és, en general, molt baixa. Les famílies participen poc quan se les convoca a les reunions grupals d'inici de curs o bé quan se les convida a participar en activitats i cursos de formació (com poden ser cursos de català per immigrants):

Enguany hem tingut un projecte que consistia, els dilluns i dimecres, per les famílies nouvingudes, a fer una mena de classes de català, però que no eren classes. Per exemple, sortia la nota de Sant Jordi i allà els la llegíem i els explicàvem què hi deia: «El teu fill avui portarà aquesta nota i això significa això. I quan és Sant Jordi, aquí ho celebrem així». Però l'afluència de gent ha estat molt baixeta. (GDPDDir2)

Ara bé, segons els equips directius, la participació de les famílies d'origen estranger a l'escola no és homogènia, sinó que cal veure aquestes famílies com un col·lectiu heterogeni, molt condicionat tant pel seu origen cultural com per altres factors socioeconòmics. I el mateix succeeix amb la participació de les famílies a casa. Segons els professionals, existeix un primer grup de famílies d'origen estranger que s'impliquen moltíssim en l'educació dels seus fills i filles a casa, que tenen altes expectatives educatives i que conceben l'educació com un mitjà de promoció social. En aquest sentit, els professionals citen tres cultures que, per norma general, tenen una gran implicació (essent conscients que dins de cada origen cultural hi ha famílies amb diferents nivells socioculturals i diferents experiències migratòries que influeixen en la seva implicació parental). Aquestes cultures són la musulmana, la xinesa i la de les famílies de l'Est:

Els musulmans que tenim a l'escola, realment, també són treballadors. I a casa també fan feina. Jo, dels que tenim aquí a l'escola, tenim alumnes molt bons. Musulmans molt bons. (GDPHDir2)

Ara bé, també hi ha un nombre important de famílies d'origen estranger que no s'impliquen a casa, ja que veuen l'educació com quelcom secundari, en tant que la seva preocupació principal és la satisfacció d'altres necessitats més bàsiques en la piràmide de Maslow.

3.2. Quins són els principals punts dèbils d'aquesta participació?

La principal debilitat de la participació de les famílies (tant a casa com a l'escola) és que està influenciada per múltiples variables que afecten tant al col·lectiu de famílies mateix (diferències culturals, dificultats d'idioma, conciliació laboral-familiar, etc.) com al col·lectiu docent (participació no institucionalitzada, falta d'informació per part dels centres, etc.), la qual cosa dificulta el disseny d'estratègies concretes per millorar la situació actual. I, en aquesta detecció de barreres, mentre els professionals citen sobretot les barreres lingüístiques i socioculturals de les famílies, pares i mares posen el focus en la institució escolar.

Pel que fa als equips directius, aquests citen en primer lloc les diferències culturals. Segons els professionals, hi ha països que tenen sistemes educatius amb unes dinàmiques més participatives que d'altres, quelcom que influeix en com aquestes famílies valoren i es comporten dins l'escola al país d'acollida. Un altre factor important

Macià Bordalba, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36.

<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.194>

que condiciona la participació és la conciliació laboral-familiar de cada família en particular, ja que moltes famílies treballen durant llargues jornades i set dies a la setmana. I finalment, els equips directius citen la llengua com el gran hàndicap amb què es troben les famílies d'origen estranger a l'hora de participar a l'escola i d'ajudar els seus fills i filles en les tasques educatives a casa (un condicionant també exposat per diverses famílies participants en el projecte):

Para nosotros, el problema más grande de todos es el idioma. Porque nosotros, la familia, no sabemos mucho idioma, entonces no podemos ayudar a los niños. Por eso, todo lo tienen que entender ellos aquí, en el colegio. No podemos ayudar. (GDFDMar)

Per la seva banda, les famílies manifesten que si bé és cert que hi ha famílies d'origen estranger que no participen gaire (o gens) a l'escola, també n'hi ha moltes que sí que hi participen i que, inclús, els agradaria fer-ho més i més sovint. En aquest sentit, les famílies expliquen que generalment les invitacions a participar depenen molt de cada mestre individual i que alguns docents fomenten molt la participació de les famílies a l'aula, invitant-les a entrar i a participar en diferents activitats al llarg de tot el curs escolar, mentre que d'altres professionals es mostren més tancats a aquest tipus d'activitats i anul·len per complet la possibilitat de les famílies de participar a l'aula dels seus fills i filles:

Las de fuera, quizás, venimos con otras costumbres, en Sudamérica pues hay un poco más de integración, los padres están normalmente metidos en el desarrollo de los chicos, incluso nos integramos en algunas cosas para estimularlos. Y aquí... hay una desintegración, porque aquí es un poco más el colegio y nosotros, separados. Y nosotros... en mi país el vínculo es más cercano. (GDFDPer)

La segona barrera, també exposada per les famílies, és la falta d'informació. Aquest punt, ja analitzat amb detall al bloc 2, torna a aparèixer aquí com un gran inconvenient per a les famílies que volen ajudar i implicar-se en l'educació dels infants. De manera similar, a les famílies també els agradaria que els mestres les guessin i assessoressin sobre com poden ajudar els seus fills i filles a casa per reforçar allò que es fa des de l'escola, ja que molts cops volen fer-ho, però no saben com:

A mí me gustaría, que ponen en la agenda, por ejemplo, este mes vamos a empezar con las sumas, y yo trabajo con mi hijo a casa para que cuando venga al cole, entienda. Es que nosotros no sabemos nada. De dónde están, qué hacen, bueno, nada. Yo trabajo con él a casa, pero no sé si lo hago... algo que está retrasado... no lo sé. (GDFDMar)

3.3. Quines estratègies proposen equips directius i famílies per millorar la participació de les famílies d'origen estranger?

Per tal de fomentar aquesta participació familiar, els equips directius assenyalen dues figures que podrien servir de detonant per iniciar estratègies de millora en aquest sentit. La primera figura és la del mestre tutor o mestra tutora. Segons els professionals, el mestre o la mestra és qui està més en contacte amb les famílies i és, consegüentment, la seva figura de referència dins de l'escola. Per tant, és la persona que podria motivar, incentivar i invitar més directament les famílies a participar en les activitats que es proposen. La segona figura és la d'una altra família de la mateixa comunitat cultural. És

a dir, els professionals comparteixen la idea que, molts cops, és necessari que vingui una persona d'una comunitat perquè aquesta arrossegui d'altres famílies del mateix origen cultural:

També jo crec que és important, per exemple, si tens un nucli paquistanès, no?, en el nostre cas. Si hi ha una família que està realment molt interessada i arrossega altres famílies de la seva ètnia, doncs... serà important la influència d'aquesta família envers la resta. (GDPDDir4)

Per la seva banda, les famílies proposen dues estratègies per millorar la seva participació en l'escola. En primer lloc, diversificar els horaris de les activitats de participació (per facilitar la conciliació laboral d'aquelles famílies que treballen). I, en segon lloc, que l'escola fomenti temps i espais per participar:

En realidad, necesitamos a veces saber, y creo que sería bueno que haya algo que sea del colegio, ¿no? Que digan, bueno, ahora en tal clase, o este año, los padres tales, va a haber una comisión para cualquier cosa en que se pueda ayudar. Y hay personas que sí están disponibles. (GDFDSal)

4. Discussió i conclusions

Diverses investigacions (Hernández *et al.*, 2016; Lozano *et al.*, 2013) demostren que els pares i mares d'origen estranger participen poc a l'escola, una realitat que també es constata al nostre estudi. És essencial, doncs, analitzar per què aquestes famílies tenen poca presència a l'escola i identificar els principals factors que n'inhibeixen o n'obstaculitzen la participació. En aquest sentit, el desconeixement de la llengua, la falta de compatibilitat amb la feina o les diferències culturals apareixen com tres elements clau que condicionen la participació de les famílies d'origen estranger, en la línia d'altres estudis (Garreta-Bochaca i Llevot-Calvet, 2022; Lorenzo-Moledo *et al.*, 2017; Machancoses *et al.*, 2022; Santos Guerra i Rosa Moreno, 2016). Ara bé, malgrat aquests factors són, per la seva naturalesa, barreres ubicades en la condició migratòria i de vulnerabilitat de les famílies, els discursos de les famílies d'origen estranger mateixes posen de manifest la necessitat d'analitzar aquests factors també des del rol de la institució escolar i dels docents. Segons les famílies, hi ha molts pares i mares que desconeixen la llengua vehicular de l'escola, però els docents segueixen utilitzant el català per comunicar-se amb aquestes famílies, com evidencien altres estudis (Garreta i Llevot, 2022). Segons famílies i docents, les famílies d'origen estranger sovint manegen codis i valors culturals molt diferents, però les escoles no acaben d'aconseguir trobar les estratègies adequades per evitar la desinformació i el distanciament que sovint provoca aquest xoc cultural. De fet, les famílies de l'estudi conceben aquesta manca d'accions per part dels centres com una manca de voluntat del sistema per incloure-les dins la comunitat educativa, una idea que també apareix sovint en la literatura sobre el tema (El Mouali, 2021; Esteban-Guitart i Llopart, 2016). A més a més, l'acollida i la inclusió de les famílies nouvingudes, tot i que es fa amb molt bona voluntat per part dels centres, reuneix les debilitats següents: no existeix un protocol estandarditzat d'acollida; falten accions que fomentin el coneixement i les relacions entre les famílies; manquen accions continuades en el temps per seguir acaronant i acompanyant les famílies, i existeix un desconeixement, per part de molts docents, d'altres formes de ser i fer culturals. Així

Macià Bordalba, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36.

<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.194>

doncs, sense una bona acollida i sense accions específiques per fomentar la inclusió de les famílies d'origen estranger, la distància cultural entre famílies i docents seguirà sent una gran barrera que perpetuï els baixos índexs de participació de les famílies d'origen estranger.

Per tant, com també defensa Collet-Sabé (2020), la nostra proposta per tal de construir relacions entre docents i famílies més democràtiques, que afavoreixin la participació de les famílies d'origen estranger, no va encarada a aconseguir que les famílies «ho facin millor», sinó a transformar les relacions de poder dins de la institució i a millorar les accions i estratègies que l'escola porta a terme. En aquest sentit, a continuació es recullen algunes estratègies que podrien implementar-se a les escoles catalanes per millorar la relació i la comunicació amb les famílies culturalment diverses. Aquestes estratègies són les següents:

Innovació 1. Millorar el material informatiu que donem a les famílies nouvingudes.

- Utilitzar infografies i imatges en una reunió prèvia a la d'inici de curs només amb famílies d'origen estranger.
- Enviar totes les informacions a les famílies (circulars, cartells...) en dos idiomes, bé català/castellà, bé català/àrab, català/xinès... segons el col·lectiu majoritari a cada escola.
- Elaborar una guia per a les famílies, molt visual, sobre el funcionament general de l'escola i que els tutors els l'expliquin a la primera entrevista.

Innovació 2. Crear la figura dels pares d'enllaç per facilitar la inclusió, la informació i la comunicació de les famílies d'origen estranger.

- Acompanyar les famílies d'origen estranger per part dels pares i mares delegats d'aula o bé per part de pares i mares voluntaris. Algunes idees:
 - ❖ Les famílies delegades participen en les primeres entrevistes amb les famílies nouvingudes.
 - ❖ Les famílies delegades recorden a través dels grups de WhatsApp de famílies totes les circulars que s'envien des de l'escola (ara tot digitalitzat).
 - ❖ Les famílies delegades fan formació «informal» a les famílies d'origen estranger que no saben utilitzar les eines digitals.

Innovació 3. Millorar la recepció de les famílies nouvingudes.

- Fer un seguiment a les famílies nouvingudes (amb diverses reunions i entrevistes, fragmentant la informació en moments diferents...).
- Crear un document per compartir amb tot el professorat del centre sobre com s'ha de fer l'acollida a les famílies.
- Fer una avaluació del procés d'acollida per millorar cada any aquest aspecte tan important als centres educatius.

Innovació 4. Usar traductors.

- Explicar a les famílies com utilitzar un traductor (de Google, per exemple).
- Incloure un traductor a la plataforma o blog de l'escola.

Innovació 5. Usar WhatsApp com a canal de comunicació família-escola.

- Enviar circulars i informacions d'escola a través d'aquest canal.

Innovació 6. Participar a l'escola i a casa.

- Aprofitar qualsevol oportunitat per iniciar una relació de cooperació amb les famílies.
- Millorar la comunicació i la confiança amb les famílies (tutor) per així, posteriorment, incrementar la implicació de les famílies al centre.

5. Agraïments i finançament

Aquest estudi forma part d'un projecte ERASMUS+ Key Action 2 (Cooperació per a la innovació i l'intercanvi de bones pràctiques) titulat «Families and Schools. The involvement of foreign families in schools». Per tant, ha estat finançat per la Comissió Europea en la seva totalitat.

6. Notes

1. A continuació es recullen els acrònims amb els quals s'han identificat les aportacions textuais dels grups de discussió que hem utilitzat per argumentar l'exposició de resultats.

- Primer nivell: - GDP: grup de discussió amb professionals.
- GDF: grup de discussió amb famílies.
- Segon nivell: - D: dona.
- H: home.
- Tercer nivell: - Dir: director/a.
- Sec: secretari/ària.
- Mes: mestre/a.
- Mar: Marroc.
- Sal: El Salvador.
- Arg: Argentina.
- Per: Perú.
- Geo: Geòrgia.

7. Bibliografia

Abajo Alcalde, J. E., i Carrasco Pons, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *RECERCA. Revista de Pensament i Anàlisi*, 11, 71-92.
<http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2011.11.6>

Macià Bordalba, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36.
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.194>

- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Catarata.
- Collet-Sabé, J. (2020). Les relacions entre l'escola i les famílies des d'una perspectiva democràtica: eixos d'anàlisi i propostes per a l'equitat. *Educator*, 56(1), 241-258. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1012>
- El Mouali, F. (2021). *Mares d'origen marroquí a Catalunya: entre les experiències personals i els processos d'acompanyament a l'escolarització dels fills i filles* [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/673339>
- Esteban-Guitart, M., i Llopart, M. (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 145-157. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/258/252>
- Flores, O. J., i Kyere, E. (2020). Advancing equity-based school leadership: the importance of family-school relationships. *The Urban Review*, 53(1), 127-144. <https://doi.org/10.1007/s11256-020-00557-z>
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 275-291. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220275A/15280>
- Garreta-Bochaca, J., i Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en educación primaria. *Educación XX1*, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>
- Gil, A. J., Antelm-Lanzat, A. M., Cacheiro-González, M. L., i Pérez-Navío, E. (2021). The effect of family support on student engagement: towards the prevention of dropouts. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1082-1095. <https://doi.org/10.1002/pits.22490>
- Hernández, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J., i García, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XX1*, 19(2), 127-151. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16457>
- IDESCAT (2023). Población extranjera en Catalunya a 1 de enero de 2022.
- Jeynes, W. H. (2015). A meta-analysis: the relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423. <https://doi.org/10.1177/0042085914525789>
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. *Contextos educativos*, 14, 119-133. <https://doi.org/10.18172/con.643>
- Lorenzo-Moledo, M., Godás-Otero, A., i Santos-Rego, M. A. (2017). Principales determinantes de la implicación y participación de las familias inmigrantes en la escuela. *Cultura y Educación*, 29(2), 213-253. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1305074>
- Lozano, J., Alcaraz, S., i Colás, M. P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la Región de Murcia. *Educación XX1*, 16(1), 210-232. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.724>

- Machancoses, M., Siqués, C., i Esteban-Guitart, M. (2022). La participación de las familias en el contexto escolar: un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21(1), 1-12. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2285>
- Maiztegui-Oñate, C., i Ibarrola-Armendariz, A. (2012). Réditos potenciales de la participación de las familias inmigrantes en el centro escolar y posibles dificultades. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 30(2), 33-41. <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/163/105>
- Pàmies Rovira, J., Senent Sánchez, J. M., i Essomba Gelabert, M. A. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *RELIEVE*, 22(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.7600>
- Park, S., i Holloway, S. D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1016600>
- Sánchez Núñez, C. A., i García Guzmán, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 2(2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/32/30>
- Santos Rego, M. A., i Lorenzo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3c548167-5c91-40e2-91c8-b4b8f5306199/re35012-pdf.pdf>
- Santos Guerra, M. A., i Rosa Moreno, L. de la (2016). La participación de las familias de alumnos y alumnas inmigrantes en las instituciones educativas. *Revista Ideales*, 1, 9-21. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1075/839>
- Simó Gil, N., Pàmies Rovira, J., Collet-Sabé, J., i Tort Bardolet, A. (2014). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 177-194. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41410
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Terrén, E., i Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/1511/1280>
- Ule, M., Živoder, A., i Du Bois-Reymond, M. (2015). «Simply the best for my children»: Patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 329-348. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987852>
- Macià Bordalba, M. (2023). Acollida, comunicació i participació de les famílies d'origen estranger: llums i ombres de la relació família-escola. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 17-36. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.194>

L'aprenentatge a l'aire lliure en l'educació infantil i primària a Catalunya

Outdoor learning in pre-school and primary education in Catalonia

Núria Mayoral Ambrós^a

Alba Ambrós-Pallarés^b

^aA/e: minu.mayo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-3911-634X>

^b Universitat de Barcelona.

A/e: gambros@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-4450-2067>

Data de recepció de l'article: 17 de gener de 2023

Data d'acceptació de l'article: 26 de febrer de 2023

Data de publicació de l'article: 2 de novembre de 2023

DOI: 10.2436/20.3007.01.195



Copyright © 2023

Núria Mayoral Ambrós i Alba Ambrós-Pallarés.

Aquest article és d'accés lliure subjecte a la llicència Creative Commons Reconeixement – No Comercial – Sense Obra Derivada 4.0 Internacional. Per a més informació consulteu:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Resum

Des del segle passat hi ha hagut iniciatives educatives d'apropar l'infant a la natura, i Catalunya n'és un exemple. Aquesta recerca analitza i descriu l'aprenentatge a l'aire lliure a quatre escoles catalanes a partir d'una investigació qualitativa interpretativa. Les dades es recullen mitjançant dos instruments: l'observació directa no participant a cent setanta-quatre infants d'infantil i primària, i l'entrevista a quatre mestres de les escoles i a infants de primària. Tot, a partir de la concreció de quatre dimensions apriorístiques: l'entorn natural, el rol de l'educadora, l'ús educatiu de l'entorn natural i la veu dels infants. Els resultats obtinguts indiquen que la mostra seleccionada aposta per la metodologia escola bosc, freqüenta entorns naturals silvestres i l'ús educatiu de l'entorn és el joc lliure com a atenció a la diversitat, acollida de necessitats i interessos, i motor d'aprenentatge. El rol de la mestra a la natura és el d'observar activament, guiar els infants i intervenir sense interferir. Els infants entrevistats són conscients del respecte a la natura i del que hi aprenen. Cal seguir

investigant, atès que és un tema emergent a Catalunya que suscita un gran interès educatiu.

Paraules clau

Aprenentatge a l'aire lliure, escola bosc, natura, rol docent, joc lliure.

Abstract

Since the past century, educational practices have emerged to bring children closer to nature. In Catalonia this is now an emerging topic. This research seeks to analyze and describe outdoor learning in four Catalan schools through four a priori dimensions based on qualitative and interpretive research. The dimensions are the natural environment, the teacher's role, the educational purpose of being in nature, and the child. Data are collected with two instruments: non-participative observation of 174 children, in both the pre-school and primary education stages, and interviews with four teachers and with

primary school children. Drawing on the data collected, the results suggest that the four schools follow the Forest School methodology and that they are in contact with the natural outdoor environment. In addition, it is widely agreed that the educational purpose is free play, as it enables children's needs and interests to be accommodated and the promotion of active learning. The teacher's role outdoors is to observe and to guide children and to get involved without interfering. Likewise, the interviewed children are aware of the importance of caring for the natural world and of what they learn about it and in it. Further research is needed to establish the theoretical basis of the situation in Catalonia.

Keywords

Outdoor learning, Forest School, nature, teacher's role, free play.

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

Mayoral Ambròs, N., i Ambrós-Pallarés, A. (2023). L'aprenentatge a l'aire lliure en l'educació infantil i primària a Catalunya. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 37-54.
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.195>

1. Introducció

L'ésser humà ha viscut i s'ha desenvolupat a l'aire lliure des de la seva existència, i ha establert un vincle amb la natura i un sentit innat de reciprocitat amb l'entorn que l'envolta (Freire, 2011). Amb tot, també ha hagut d'aprendre a defensar-se'n i a protegir-se dels diferents perills que hi ha. Davant la covid-19, la crisi climàtica i ecològica, i els problemes en el desenvolupament d'alguns infants, diferents autors coincideixen a afirmar la importància del contacte dels nens i nenes amb la natura des de ben petits per a la seva qualitat de vida. Recomanen, també, passar temps, experimentar i aprendre en espais vius i naturals per tenir consciència vers la cura de planeta (Hueso, 2022; Freire, 2011; Hanscom, 2018; Sobel, 1996).

Si bé és cert que els països nòrdics compten amb una llarga tradició d'aprenentatge a l'aire lliure des de l'educació infantil fins a l'educació primària, a Catalunya és un fenomen emergent que està prenent força des dels darrers vuit anys. L'objectiu de la present recerca és descriure, comprendre i analitzar l'aprenentatge a l'aire lliure de quatre escoles de Catalunya.

Estat de la qüestió

L'estat de la qüestió sobre aquest tema es divideix en dos apartats. D'una banda, la terminologia referent a la temàtica i, de l'altra, la situació actual a Catalunya.

Un dels esculls trobats a l'hora de conceptualitzar el tema és la definició d'educació a l'aire lliure i aprenentatge a l'aire lliure, atès que varia segons el país i la tradició (Waite i Pratt, 2011). En aquest treball s'ha optat per adoptar la perspectiva del Regne Unit, la qual entén que dels dos termes, l'aprenentatge a l'aire lliure és el que fa referència a l'àmbit escolar i, per tant, té vincles curriculars. Així doncs, és un tipus d'aprenentatge dut a terme en entorns naturals dominats pels humans o per la natura (Waite i Morgan, 2020). A més, és un aprenentatge basat en el lloc, i les oportunitats per aprendre es donen en la interacció del triangle de l'infant, els altres i el lloc físic. Per tal d'explorar la relació interactiva entre l'infant i l'entorn es fa referència a la teoria de Gibson de les *affordances*. Es defineixen com a propietats dels diferents elements naturals percebudes per l'infant (Gibson, 1979). Per exemple, escalar un arbre o creuar un riu passant per damunt les pedres.

Les pràctiques educatives d'aprenentatge a l'aire lliure varien entre països (Waite *et al.*, 2011). De les diferents pràctiques, n'hi ha una que està definida com a metodologia: l'escola bosc, un concepte que prové de la *forest school* del Regne Unit i la *Waldschule*, d'Alemanya (Bruchner, 2017). Consisteix en el fet que els infants estan immersos en plena naturalesa durant tota la jornada escolar, bé al bosc, bé en un parc natural o a la platja. S'ofereix la natura als infants com a recurs didàctic, és a dir, com a entorn d'aprenentatge. A més, les *affordances* percebudes pels infants i les seves accions són el que donen peu al joc lliure i espontani, un dels eixos de la metodologia escola bosc. Quan els entorns naturals són silvestres, variats i canviants es generen nombroses oportunitats de joc lliure (Tovey, 2007; Maynard i Walters, 2007). Alhora, el joc lliure pot esdevenir joc arriscat. Segons Sandseter (2007), el risc apareix en el mateix joc lliure. Els infants són exploradors i busquen accions arriscades perquè són situacions físicament i emocionalment estimulants i desafiants (Smith, 1998; Stephenson, 2003).

En relació amb el segon apartat de l'estat de la qüestió, és a dir, la situació actual a

Catalunya, convé subratllar que manca d'una denominació comuna (Hueso, 2022; Bruchner, 2022) i, consegüentment, els termes *aprenentatge a l'aire lliure* i *educació a l'aire lliure* s'utilitzen com a sinònims. Si bé és cert que a Catalunya, fruit de la renovació pedagògica influenciada pel moviment de l'escola nova (Donadeu Grabalosa, 2012), es van impulsar diferents iniciatives com ara el projecte de les escoles públiques a l'aire lliure amb l'Escola del Bosc de Montjuïc, creada per Rosa Sensat l'any 1914, o l'Escola del Mar, fundada per Pere Vergés, aquestes innovacions van seguir en vigor només fins la Segona República (1931-1939) (Donadeu Grabalosa, 2012).

Així doncs, a Catalunya no hi ha hagut una tradició continuada d'escoles a l'aire lliure o d'aprenentatge a l'aire lliure. En els últims anys, però, han anat naixent projectes educatius a la natura enfocats en l'etapa d'educació infantil (Mayorga, 2023). El setembre del 2015 es va inaugurar l'Escola del Bosc a Rubió (Catalunya), la primera escola bosc en el territori català.

Pel que fa al currículum català, a l'etapa d'infantil del segon cicle del Decret 181/2008 es deixa palesa la importància d'incorporar l'ús de l'espai exterior i de l'entorn per a multitud d'aprenentatges. De fet, de les nou capacitats que els infants han de desenvolupar, n'hi ha una que fa referència al tema que s'investiga: «Observar i explorar l'entorn immediat, natural i físic, amb una actitud de curiositat i respecte i participar, gradualment, en activitats socials i culturals» (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2016, p. 18). A més, una de les tres àrees de coneixement és l'àrea de descoberta de l'entorn. Amb tot, però, en cap cas el currículum especifica la freqüència i el nombre d'hores que s'aconsella que l'infant estigui a l'aire lliure.

D'altra banda, al currículum de l'etapa de primària del Decret 119/2015 hi ha una competència bàsica, concretament la tercera, la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic, que fa referència a l'entorn natural. També menciona que l'àmbit de coneixement del medi té la finalitat que l'alumnat disposi dels coneixements i eines necessàries «per ubicar-se en l'entorn on viu, per aprendre a habitar-lo, a respectar-lo i a millorar-lo» (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2017, p. 107). Ara bé, no s'explicita la possibilitat de sortir a l'aire lliure o d'estar en contacte amb el medi natural fora de l'àmbit d'educació física.

Més enllà del currículum, convé mencionar que es pot establir una relació directa entre l'aprenentatge a l'aire lliure i l'assoliment dels objectius de desenvolupament sostenible (ODS) a llarga durada de l'Agenda 2030. Concretament, dels disset ODS, destaquen el 3 i el 4. L'objectiu tres consisteix a garantir una vida sana i promoure el benestar per a tothom en totes les edats i l'objectiu quatre, a garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida (Organització de les Nacions Unides [ONU], 2020).

2. Material i mètodes

La modalitat de la recerca és qualitativa dins del paradigma interpretatiu, orientada a la comprensió del context d'estudi. El disseny és inductiu, obert i flexible (Massot Lafon *et al.* 2004). Els objectius específics, contextualitzats a Catalunya són:

- 1) Definir l'ús de l'entorn natural.

- 2) Identificar les metodologies de l'aprenentatge a l'aire lliure que segueixen les escoles de la mostra.
- 3) Definir el rol de l'educadora en l'aprenentatge a l'aire lliure.

Les dimensions de l'anàlisi

Per tal d'assolir els objectius, i tenint en compte la recerca bibliogràfica, es van definir quatre dimensions apriorístiques. Les dimensions pretenen concretar el focus d'estudi i facilitar la posterior anàlisi (Ruiz Bueno, 2021) per tal de comprendre en profunditat el fenomen que s'investiga (Ruiz Olabuénaga, 2012). La concreció de les quatre dimensions parteix del triangle interactiu infant-mestra-entorn, atès que l'objectiu principal és descriure, comprendre i analitzar l'aprenentatge a l'aire lliure a partir de l'ús educatiu de l'entorn natural, el rol de l'educadora i l'infant. Les quatre dimensions apriorístiques amb les corresponents subdimensions són les següents:

- L'entorn natural: tipus, freqüència i lloc on van al bosc.
- Rol de l'educadora en l'entorn.
- Ús educatiu de l'entorn natural (relació amb el currículum).
- L'infant en l'entorn natural (què diu i què fa).

Les dimensions foren validades per l'experta i fundadora de la primera escola bosc a Catalunya el 2015, l'Escola del Bosc de Rubió, mitjançant una entrevista semiestructurada.

Selecció de la mostra i característiques dels participants

La principal font de recollida de dades són les escoles que porten a terme aprenentatge a l'aire lliure i, dins d'aquestes, mestres i infants. Es tracta, doncs, d'un mostreig no probabilístic, sinó intencional, i s'han establert uns criteris en funció de les característiques que es pretenen estudiar (Ruiz Bueno, 2021), que són els següents:

- 1) Menció explícita en el projecte educatiu de centre (PEC) o en el lloc web de l'escola d'algun dels termes següents: *contacte amb l'entorn natural, escola bosc, forest school, aprenentatge a l'aire lliure, educació a l'aire lliure o tallers natura*.
- 2) Situació de l'escola prop d'un entorn natural.

El març de 2022 es contactà amb un total de quinze escoles, tant de titularitat pública com privada, que geogràficament estan situades en un poble, ciutat o bé formen part d'una zona escolar rural (ZER) de Catalunya. Primer, s'envià un correu electrònic per explicar la investigació i convidar-les a participar. Al cap de deu dies es trucà per telèfon a les que no havien contestat per correu electrònic. El resultat de la cerca i contacte de les escoles es resumeix a la taula 1. La mostra ha estat per accessibilitat i, al final, les escoles que acceptaren participar són quatre, les característiques de les quals es detallen a la taula 2. Dues escoles de la comarca del Vallès Oriental, una pública (A) i l'altra privada (C), una del Barcelonès (B) i la darrera d'Osona (D), que van des d'educació infantil fins a primària.

TAULA 1

Participació de les escoles

Titularitat	Nre. escoles seleccionades	Han contestat		Volen participar	
		Sí	No	Sí	No
Pública	10	2	8	1	1
Privada	4	3	1	2	1
Concertada	1	1	—	1	—

FONT: Elaboració pròpia.

TAULA 2

Trets bàsics de les escoles de la mostra

Escola	Comarca	Titularitat	Any creació	Etales educatives	Línies per curs / grups a l'escola
A	Vallès Oriental	Pública	1948	Infantil (1r i 2n cicle) i primària	quatre grups multinivell
B	Barcelonès	Concertada	1955	Infantil (1r i 2n cicle), primària, secundària i batxillerat	dues línies per curs
C	Vallès Oriental	Privada	2007	Infantil, primària, secundària i batxillerat	una línia per curs
D	Osona	Privada	2018	Infantil (d'un a sis anys)	tres grups multinivell

FONT: Elaboració pròpia.

Un cop es van seleccionar les escoles, es va definir la mostra de participants de la recerca: quatre mestres i cent setanta-quatre infants.

De cada escola s'entrevistà la coordinadora del programa «Forest School» o «Escola Bosc». Seguint els principis del *Codi d'integritat en la recerca de la Universitat de Barcelona* (Universitat de Barcelona, 2020), les escoles i les persones entrevistades van ser informades de l'objectiu de la recerca i se'ls va demanar el consentiment informat per participar-hi. Per aquest motiu, els noms de les escoles apareixen amb lletres i les mestres, amb noms inventats. La taula 3 resumeix les dades més significatives de les quatre mestres entrevistades.

Els infants d'infantil i de primària foren els grans protagonistes de la recerca perquè se'ls observà en l'entorn natural. En total foren cent setanta-quatre infants d'entre un i onze anys, concretament, cinquanta-tres de l'etapa d'infantil i cent vint-i-un de l'etapa de primària. Dinou infants de l'etapa de primària també van ser entrevistats. La taula 4 conté el nombre d'infants observats a cada escola, l'edat, el nivell educatiu, el dia, el nombre d'hores i l'entorn natural en el qual es trobaven durant l'observació.

TAULA 3

Dades significatives de les mestres entrevistades

<i>Escola</i>	<i>Persona entrevistada (P)</i>	<i>Informació</i>
A	Sol	Mestra de primària amb quinze anys d'experiència i directora de l'escola A des de fa quatre anys. Arran d'una inquietud personal, es va interessar per l'educació viva. Va fer la formació d'escola viva i escola bosc per introduir-les al projecte de direcció.
B	Mar	Biòloga i professora de secundària i de batxillerat des de fa nou anys. Coordinadora del programa «Forest School» de l'escola B. Té el <i>level 3</i> . ¹ És una apassionada de la natura.
C	Isa	Nativa anglesa, cap d'estudis de primària i coordinadora del programa «Forest School» de l'escola C. Té el <i>level 3</i> i és una apassionada de la natura.
D	Bet	Psicòloga infantil. Després de fer el Màster en Neuroeducació, es va formar en escoles bosc a l'Escola del Bosc a Rubió. El 2018 va fundar una escola bosc (escola D). Aficionada a l'excursionisme i a la natura.

FONT: Elaboració pròpia.

TAULA 4

Dades de l'observació als grups d'infantil i primària

<i>Escola</i>	<i>Edat observada</i>	<i>G</i>	<i>Nre. infants observats</i>	<i>Infants primària preguntats</i>	<i>Dia d'observació</i>	<i>Nre. hores</i>	<i>Entorn natural</i>
A	Infants d'un a sis anys	G1	16	—	2 de maig	5 h	Parc Natural del Montseny
B	P4	G2	25	—	28 d'abril	1h 45 min	Parc Natural de la Serra de Collserola
	2n primària	G3	44	—	28 d'abril	1h 45 min	
	4t primària	G4	47	7	5 de maig	3h 30 min	
C	Infantil i 1r primària	G5	12	—	10 de maig	3 h	Bosc Malhivern
	Year 5 (4t primària)	G6	11	6	19 d'abril	1h 45 min	
	Year 6 (5è primària)	G7	14	6	3 de maig	3 h	
D	Infants de tres a cinc anys	G8	8	—	9 de maig	4h 45 min	Bosc d'Espinelves

FONT: Elaboració pròpia.

Instruments de recollida de dades

La recollida de les dades es realitzà mitjançant dos instruments qualitius: l'entrevista a docents semiestructurada i l'entrevista tancada a infants, i l'observació directa no participant a infants. L'entrevista a les quatre docents fou semiestructurada (Massot Lafon *et al.*, 2004), amb preguntes obertes formulades a partir de les quatre dimensions

definides. Totes es realitzaren presencialment, amb una durada d'entre quaranta-cinc minuts i una hora. S'enregistrà l'àudio per realitzar posteriorment la transcripció. Vegeu les preguntes de l'entrevista a l'annex 1.

Pel que fa a l'entrevista a infants, s'optà per fer una entrevista tancada amb dues preguntes ràpides i curtes a un mínim de tres infants de cada grup de primària (Massot Lafon *et al.*, 2004). En total s'entrevistaren dinou infants. Les preguntes foren: «què és el que més t'agrada de venir al bosc?» i «què aprens al bosc?».

L'altre instrument de recollida fou l'observació directa no participant quan els infants estaven en contacte amb l'entorn natural. López *et al.* (2010) afirmen que aquest tipus d'observació té àmplies possibilitats d'anàlisi qualitativa condicionades pel grau d'estructuració i planificació prèvia. En aquesta investigació la planificació fou fonamental per facilitar que l'observació fos com més exitosa i acurada millor a l'hora de recollir les dades. S'utilitzà una graella d'observació que primer s'omplia a mà, atès que Taylor i Bogdan (1987) consideren que és cabdal recordar tot el que es veu, se sent i s'escolta mentre s'està a l'escenari de recerca. I, després, es van transcriure a l'ordinador. La graella, que conté les dimensions apriorístiques és de doble entrada, de manera que per cada dimensió hi ha dues columnes: una per anotar el que està passant (vessant objectiu) i una altra per anotar la valoració o inferència de l'observadora sobre el que està passant (vessant subjectiu), atès que la investigació s'emmarca dins el paradigma interpretatiu. Vegeu el model de la plantilla d'observació a l'annex 2.

A continuació es mostra l'encreuament entre les dimensions i subdimensions analitzades, la mostra i els instruments de recollida de dades.

TAULA 5

Relació de les dimensions i subdimensions analitzades, instruments de recollida i etapa educativa

Dimensió	Subdimensió	Instruments			Etapa educativa	
		Entrevista semiestructurada a mestres	Entrevista estructurada a infants: dues preguntes	Observació no participant	Infantil	Primària
Entorn natural	Tipus d'entorn	x		x	x	x
	Lloc	x		x	x	x
	Freqüència	x			x	x
	Elecció del lloc	x		x	x	x
Rol educadora	—	x		x	x	x
Ús educatiu de l'entorn natural	Relació amb el currículum	x		x	x	x
Infant	La veu de l'infant: — Què és el que més t'agrada del bosc? — Què aprens al bosc?		x			x
	Què fa l'infant			x	x	x

FONT: Elaboració pròpia.

Anàlisi de les dades

Es realitzà una anàlisi de contingut de tipus temàtic (Braun i Clarke, 2006) de les quatre transcripcions de les entrevistes a les docents, de les vuit graelles d'observació i de la transcripció conjunta de les respostes dels nens i nenes entrevistats de primària a partir de les quatre dimensions apriorístiques. S'identificà una subdimensió emergent a partir del raonament inductiu dins de la primera dimensió (vegeu la taula 5, escrita en color vermell).

Al costat de la transcripció, en què s'indica el minut de transcripció i el contingut, apareix, a la columna de la dreta, la interpretació en paraules clau per etiquetar el contingut per part de les investigadores, que primer es feu per separat i després es consensuà per garantir la concordança intraobservador.

Per analitzar les graelles d'observació, al costat de la columna «Què està passant?», s'hi redactà la interpretació de la investigadora observadora.

3. Resultats

Els resultats es presentaran per a cada una de les dimensions i subdimensions analitzades a partir de la interpretació que s'ha fet de l'anàlisi de les entrevistes i les

observacions (taula 5).

La primera dimensió és **l'entorn natural**. El **tipus d'entorn** que totes les educadores entrevistades han mencionat és el bosc silvestre, que no està preparat ni manipulat per la persona adulta. Aquest aspecte coincideix en totes les observacions realitzades. A més, són entorns relativament a prop de l'escola i s'hi arriba caminant. La Mar (escola B) és l'única que afegeix que a vegades van a dos parcs urbans a prop de l'escola.

Cada indret té característiques particulars: rius, turons, desnivell, entre d'altres. S'ha observat que els infants han aprofitat les possibilitats de l'entorn, en funció de les seves habilitats, ritme maduratiu i interessos, atès que tots han trobat quelcom per jugar lliurement. Alhora, les característiques de cada lloc condicionen la presència o absència de més o menys intervenció de les mestres quant al risc i la seguretat (*affordances*). Si bé és cert que cada entorn té trets característics, també ho és el fet que a les observacions es constata que tots els llocs comparteixen elements comuns, com ara pals i branques, arbres, pedres, roques i zones ombrívols.

En relació amb el **lloc on van del bosc**, les quatre escoles tenen diferents camps base. La Sol, l'Isa i la Bet subratllen que van canviant de lloc per una qüestió d'impacte ambiental. La Mar, que també ho té en compte, aposta pel fet que cada grup d'edat tingui un lloc de referència fix quan surten per poder apreciar els canvis. Per qüestions temporals, cada grup s'observà *in situ* un únic matí.

Pel que fa a la **freqüència**, convé subratllar que varia entre escoles. L'escola D surt cada dia al bosc (el seu model d'escola és escola bosc). En canvi, les altres tres ho combinen amb sessions dins l'aula. A l'etapa d'infantil, les escoles B i C surten un dia i A, dos dies a la setmana. A l'etapa de primària baixa la freqüència i és diferent per cada escola (escola A, setmanalment; escola B, quinzenalment, i escola C, sis matins al llarg del curs). La Mar i l'Isa expressen el desig de sortir més sovint al bosc amb els grups de primària. *Grosso modo* s'ha constatat que, si més no, hi ha un contacte regular amb l'entorn natural silvestre al llarg del curs.

L'elecció del lloc és una subdimensió emergent de l'anàlisi de dades. L'Isa i la Bet afirmen que la decisió es pren conjuntament entre infants i mestres el mateix dia en funció també de l'interès dels infants. La Sol precisa que segueixen una programació prèvia. La Mar no ho menciona, però a partir de l'observació s'intueix que també ho fan els mestres, segurament per una qüestió organitzativa condicionada per l'elevat nombre d'infants (quaranta-quatre).

Les quatre entrevistades coincideixen a valorar que el **rol principal de l'educadora** és el d'observar, estar present i intervenir només quan és estrictament necessari. Per contra, es contrasten diversitat d'opinions a l'hora de definir quan és necessari intervenir. La Sol, la Mar i la Bet posen l'èmfasi a analitzar i aprofitar l'interès de l'infant per anar més enllà formulant preguntes. La Sol és l'única que relaciona totes les preguntes amb objectius curriculars concrets. En canvi, l'Isa subratlla la importància de no intervenir verbalment i respectar els moments en què estan immersos en el seu joc. Afegeix que la formulació de preguntes per anar més enllà la realitzen a l'aula en les diferents situacions d'aprenentatge. La Sol, la Mar i l'Isa expressen que el rol de l'educadora és ben diferent dins i fora de l'aula, i que cal desprendre's de la tendència a intervenir i ser juganera (Mar). En aquesta línia, la Sol, la Mar i l'Isa afirmen que el rol al bosc és difícil,

bé pel canvi de mirada de la mestra (la Sol, la Mar i l'Isa), bé per tota l'observació i l'anàlisi dels aprenentatges transversals dels infants (la Bet). Les hores d'observació del rol de les mestres confirmen que hi ha una coherència molt elevada entre el que han verbalitzat a l'entrevista i el que han portat a terme amb els infants. S'ha vist que les educadores que acompanyaven els grups d'infantil han intervingut generalment més que les que acompanyaven els grups de primària, bé perquè els infants tenen poca experiència de sortir al bosc, bé per l'anàlisi de risc o per atendre les seves necessitats.

La tercera dimensió és **l'ús educatiu de l'entorn natural** i la subdimensió de la relació amb el currículum. Les quatre entrevistades consideren que el fet d'estar en contacte amb la natura com a espai d'aprenentatge, en el sentit més ampli de la paraula, ofereix nombrosos beneficis emocionals, socials, motrius, cognitius i físics per al desenvolupament i aprenentatge dels infants. Mostren divergència d'opinions entre elles pel que fa a la **relació amb el currículum**. S'ha inferit que les divergències venen condicionades per la titularitat i pels models de les escoles.

Cal posar en relleu com es defineix cada escola respecte de les sortides al bosc. Totes, bé són escola bosc, bé segueixen aspectes de la metodologia escola bosc. Amb tot, l'escola D aposta per un model educatiu a la natura on l'entorn natural és l'espai d'aprenentatge de cada dia i, segons això, entenen que el currículum s'ha d'adaptar al ritme maduratiu de cada infant. Les altres tres escoles tenen un programa «Escola Bosc» i combinen les sessions dins l'aula amb les sortides a l'entorn natural, si bé presenten diferències significatives pel que fa l'ús educatiu i la relació amb el currículum. Val a dir, però, que gràcies a les observacions, s'ha trobat un aspecte comú: acollir l'interès i la necessitat de l'infant, i per fer-ho els donen llibertat. En aquest sentit, el joc lliure és l'ús educatiu present a totes les observacions i mencionat a totes les entrevistes, posant en valor tot el que s'hi esdevé en relació amb la socialització, l'autoregulació, l'anàlisi del risc, la presa de decisions i l'aprenentatge vivencial, relacionat amb l'aprendre fent.




Durant les observacions dels diferents grups, s'ha constatat que durant les sessions d'aprenentatge a l'aire lliure a diversos entorns naturals silvestres, sigui durant l'estona de ruta cap al camp base sigui en el mateix joc lliure, es posen en marxa moltes situacions d'aprenentatge diverses. Algunes vinculades a aspectes curriculars específics planificats o bé espontanis. D'altres, relacionats amb la dimensió social o individual de la persona.

La darrera dimensió, **la veu de l'infant**, resumeix l'observació a cent setanta-quatre infants en un total de vint-i-vuit hores d'observació i l'entrevista tancada de dues preguntes a dinou infants de primària. A l'hora de preguntar **què és el que més els agrada del bosc**, la gran majoria contestava ràpidament amb entusiasme, fet que denota que els agrada estar a l'aire lliure. Dels quatre grups preguntats, tres subratllaren els termes *be free*, *freedom* i tenir llibertat. Altres infants també comentaven aspectes relacionats amb l'apreciació i l'observació de l'entorn natural: escoltar i veure ocells, escoltar la natura, *fresh air*, *sound of birds*, *looking for bugs* o *to see what is interesting*. I també amb identificar l'entorn (flora i fauna).

Les respostes de la segona pregunta («què aprens al bosc?»), s'agruparen en cinc blocs. El primer és crear, ja sigui paraules inventades o construir amb elements naturals. El segon és saber estar segurs i sobreviure al bosc, que alhora es relaciona amb el tercer, que és aprendre a utilitzar els ganivets i a fer foc. El quart és respectar i cuidar la natura.

El cinquè és aprendre noms de plantes, d'ocells i «moltes coses», segons un infant. S'interpreta que darrere de les seves respostes hi ha una certa reflexió. S'intueix que són respostes fruit de la continuïtat i constància de sortir al bosc regularment des de petits i, per tant, d'haver creat un cert vincle amb la natura i d'apreciar-la. L'altra subdimensió és **què fa l'infant**. En funció de l'estructura de la sessió al bosc, de les dinàmiques i dels grups d'edat, s'han vist accions diferents. Ara bé, en totes les observacions els infants han jugat lliurement.

La síntesi de les observacions és que cada infant estava fent quelcom a la natura: córrer, observar, seure, crear, parlar, caminar, comptar. La tendència predominant ha estat el joc lliure. Jugaven amb elements naturals del lloc on estaven i sovint aquests elements eren els promotors del joc simbòlic o joc arriscat. L'element natural que apareix de manera repetida és el pal, amb infinitud d'usos, i com d'atractiu és per a infants tant d'infantil com de primària. La gran majoria utilitza les mans per realitzar diferents accions: abocar, treure, clavar, enfilar-se, construir, comunicar-se, escriure, transportar, modelar, entre d'altres (vegeu imatges 1, 2 i 3). S'observaren infants concentrats que duïen a terme accions concretes, com ara pelar la branca d'un arbre o bé crear un mandala, infants que analitzaven el risc a l'hora d'enfilar-se a un arbre o creuar un riu, infants que preguntaven a l'adult sobre una planta o un ocell, infants encuriosits i amb inquietuds motivades per aspectes de l'entorn. A més, a totes les observacions les investigadores han percebut un clima tranquil i relaxat, sensació que s'estendria als infants. De fet, tot i l'elevat nombre d'infants que hi havia en alguns grups i la corresponent superfície per moure's, el silenci es feia present, ja que a l'espai exterior el so no reverbera (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2016), fet que permet explorar les sonoritats dels elements naturals.

IMATGE 1	IMATGE 2	IMATGE 3
		
FONT: Elaboració pròpia.	FONT: Elaboració pròpia.	FONT: Elaboració pròpia.

A continuació es detalla una taula resum dels resultats de la recerca.

TAULA 6

Taula resum dels resultats de la recerca agrupats per dimensions i subdimensions

Dimensió	Subdimensió	Resultats
Entorn natural	Tipus d'entorn	<ul style="list-style-type: none"> — Bosc silvestre (espai no manipulat ni preparat per la persona adulta) i l'escola B també va a dos parcs urbans. — Tots els llocs comparteixen elements comuns (pals, branques, arbres, roques, arbustos, zones ombrívols, etc.)
	Lloc	<ul style="list-style-type: none"> — Dins els boscos determinen diferents camps base i van canviant per una qüestió d'impacte ambiental. — La Mar (escola B) també aposta perquè cada grup d'edat tingui un lloc de referència fix.
	Freqüència	<ul style="list-style-type: none"> — Contacte regular amb l'entorn natural al llarg del curs. — L'escola D surt cada dia al bosc. — Les escoles A, B i C ho combinen amb sessions dins l'aula. — A infantil més freqüència que a primària (a infantil, mínim un cop per setmana, en canvi, a primària no és cada setmana).
	Elecció del lloc	<ul style="list-style-type: none"> — Varia en funció de l'escola: a les escoles C i D es decideix conjuntament entre infants i mestres el mateix dia en funció també de l'interès dels infants. A l'escola A es programa prèviament per les mestres i a l'escola B s'infereix el mateix.
Rol de l'educador a	—	<ul style="list-style-type: none"> — Rol principal: observar, estar present i intervenir sense interferir, només quan és estrictament necessari, si bé hi ha una varietat d'opinions a l'hora de definir quan és estrictament necessari intervenir o no. — El rol fora de l'aula és ben diferent que el rol a dins. El rol de la mestra a fora de l'aula és difícil pel canvi de mirada que comporta i també per tota l'observació i anàlisi dels aprenentatges transversals dels infants. — Més intervenció als grups d'infantil que als de primària.
Ús educatiu de l'entorn natural	Relació amb el currículum	<ul style="list-style-type: none"> — Natura com a espai d'aprenentatge, en el sentit més ampli, amb nombrosos beneficis emocionals, socials, motrius, cognitius i físics. — Divergència d'opinions pel que fa a la relació amb el currículum condicionada per la titularitat i pels models d'escola. — Totes les escoles segueixen la metodologia escola bosc i una d'elles (escola D) ho és. — Ús educatiu comú: joc lliure (tret principal de la metodologia escola bosc) com a atenció a la diversitat, acollida d'interessos i necessitats i motor d'aprenentatge vivencial.
Infant	La veu de l'infant: — Què és el que més t'agrada del bosc? — Què aprens al bosc?	<ul style="list-style-type: none"> — 1a pregunta. Respostes vinculades a sentir-se lliures i a aspectes relacionats amb l'apreciació i l'observació de l'entorn natural: escoltar la natura i veure ocells, <i>fresh air, sound of birds, looking for bugs</i> o <i>to see what is interesting</i>. — 2a pregunta. Respostes agrupades en cinc blocs: crear; estar segurs i sobreviure al bosc; aprendre a utilitzar ganivets i a fer foc; respectar i cuidar la natura, i aprendre noms de la flora i la fauna.
	Què fa l'infant	<ul style="list-style-type: none"> — Accions diferents en funció de l'estructura de la sessió, de les dinàmiques i dels grups d'edat. — Acció comuna a tots els grups observats: jugar lliurement i interaccionar amb el medi natural. — El pal: element natural més utilitzat amb infinitud d'usos. — Les mans: utilitzades per executar diferents accions, com abocar, treure, clavar, enfilat-se, comunicar-se, modelar, transportar, etc.

		— Percepció de clima tranquil i relaxat, sensació que s'estendria als infants.
--	--	--

FONT: Elaboració pròpia.

4. Discussió i conclusions

La síntesi i la discussió dels resultats segueix l'ordre de les dimensions i subdimensions explicades a la taula 6. Al final, s'exposen les conclusions de la recerca.

La primera dimensió és **l'entorn natural**. El **tipus d'entorn natural** mencionat per totes les entrevistades és el bosc silvestre. L'escola D a vegades també va a dos parcs urbans. Els entorns naturals observats són salvatges i, en aquest sentit, Maynard i Walters (2007) afirmen que els entorns naturals silvestres no limiten el joc a diferència dels entorns naturals preparats. Referent al **lloc** on van del bosc, les quatre escoles tenen camps base que ofereixen característiques particulars (Bruchner, 2017). Cada infant a qualsevol dels entorns visitats percebia diferents possibilitats a l'hora de jugar en funció de les seves habilitats i interessos (concepte d'*affordances* de la teoria de Gibson, 1979). La **freqüència** a l'hora de sortir varia entre escoles i etapes educatives. De manera generalitzada, l'etapa d'infantil surt més que l'etapa de primària. Amb tot, però, hi ha un contacte regular amb l'entorn natural al llarg del curs, característica subratllada per Portero-Tresserra (2022) sobre la importància del contacte freqüent. **L'elecció del lloc** també varia en funció de l'escola, bé es decideix conjuntament entre infants i mestres el mateix dia, bé es segueix la programació prèvia.

Totes les entrevistades consideren que el **rol principal de l'educadora** és observar i intervenir sense interferir. Entre la diversitat d'opinions, la Sol, la Mar i la Bet posen l'èmfasi a analitzar i aprofitar l'interès de l'infant per formular preguntes, tal com també mencionen Davies (1997) i Mawson (2014). Totes afirmen també que el rol fora de l'aula és diferent i més difícil que a dins, pel canvi de mirada que comporta i per tota l'observació i anàlisi dels aprenentatges transversals dels infants. La Mar també expressa que cal que sigui un rol juganer (Mawson, 2014).

En relació amb **l'ús educatiu** de l'entorn natural, *grosso modo* s'entén la natura com a espai d'aprenentatge. Ara bé, hi ha divergències pel que fa la **relació amb el currículum**, que estan condicionades per la titularitat i per la línia pedagògica de cada escola vers l'aprenentatge a l'aire lliure. Amb tot, l'aspecte comú és acollir l'interès i la necessitat de l'infant que es concreta a través del joc lliure, tret principal de la metodologia escola bosc (Bruchner, 2017). A més, durant totes les observacions realitzades, s'han constatat diverses situacions d'aprenentatge vinculades tant a aspectes curriculars planificats com espontanis. En definitiva, un ús educatiu relacionat també amb els ODS 3 i 4 citats anteriorment.

L'última dimensió fa referència a **l'infant**. El que més els agrada és sentir-se lliures i apreciar la natura i manifesten molts aprenentatges, entre ells saber estar segurs i sobreviure al bosc, respectar i cuidar la natura i aprendre noms de la flora i la fauna. L'altra subdimensió és **què fa l'infant**. El joc lliure ha estat present en totes les observacions realitzades. Els infants interaccionaven amb elements naturals del lloc que promouen el joc simbòlic i el joc arriscat (Sandseter, 2007). En aquest joc lliure, cal

destacar, d'una banda, el pal, com a element natural que apareix de manera repetida tant a infantil com a primària i, de l'altra, les mans per executar multitud d'accions.

A mode de conclusió, la recerca afirma que a Catalunya s'ofereixen algunes propostes d'aprenentatge a l'aire lliure, fet que permet apropar els infants a la natura tant a escoles de titularitat pública com a les concertades i privades. Amb tot, l'ideari de l'escola i la seva titularitat defineixen, en gran part, la relació i freqüència d'estar en contacte amb la natura. L'aprenentatge a l'aire lliure es concreta en l'aposta per la metodologia escola bosc, concepte provinent de la *forest school* (del Regne Unit) i la *Waldschule* (d'Alemanya) i que s'ha traslladat al territori català mitjançant la traducció literal i l'adaptació al context. En definitiva, l'aprenentatge a l'aire lliure és un tema emergent que suscita gran interès educatiu en el territori, tot i que ja va haver-hi iniciatives que es van portar a terme en aquest país des de principis del segle XIX fins a la Segona República.

Amb tot, s'han identificat diferències pel que fa a l'ús educatiu i el currículum, que posen en relleu la inexistència de regulació vers aquest fenomen. És més, els currículums de l'etapa d'infantil mencionen l'entorn com a escenari d'aprenentatge, a diferència del de primària, que només explicita la possibilitat de realitzar activitats a l'aire lliure en l'àmbit d'educació física. Així doncs, és necessari seguir investigant per establir una fonamentació teòrica comuna i una nomenclatura clara i concisa. Els propers anys seran reveladors per analitzar com es va concretant aquest fenomen en el territori català i espanyol i com s'abordarà des de les institucions educatives. En aquest sentit, una limitació, i alhora prospectiva de la recerca, seria ampliar la mostra d'escoles observades, sobretot les públiques, augmentar les hores d'observació a cada escola (més d'un matí) i poder diversificar el tipus d'entorn natural, com per exemple la platja. Com a darrera prospectiva, caldria dissenyar un estudi longitudinal de tres anys a grups d'infants de l'etapa d'infantil i de primària per analitzar els beneficis a llarg termini.

5. Agraïments i finançament

La recerca no ha estat finançada. S'agraeix la participació de les quatre escoles, de les mestres entrevistades i de tots els infants per la seva col·laboració i predisposició al llarg de tota la investigació.

6. Notes

1. El *level 3* és una formació específica sobre *forest school* de la Forest School Association del Regne Unit, la qual permet realitzar activitats a l'aire lliure i sessions seguint la metodologia *forest school*.

7. Bibliografia

- Braun, V., i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruchner, P. (2017). *Bosquescuola: guía para la educación infantil al aire libre*. Rodeno.
- Bruchner, P. (2022, abril 22). *L'aula dins la natura: pedagogia (i funcionament) d'una escola homologada d'educació infantil a l'aire lliure*. [Conferència]. Universitat

- de Barcelona, Barcelona, Espanya.
- Davies, M. (1997). The teacher's role in outdoor play: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 10-20.
- Donadeu Grabalosa, M. (2012). *L'educació lliure: una mirada a les experiències educatives alternatives*. [Treball final de grau, Universitat de Girona]. Repositori Digital de la Universitat de Girona. <https://tuit.cat/RXuJg>
- Freire, H. (2011). *Educuar en verde: ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Graó.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Hanscom, A. J. (2018). *Equilibrats i descalços: que els teus fills es facin forts, segurs i autònoms gaudint de la natura*. Angle.
- Hueso, K. (2022). El futur de l'educació a la natura. *Dossier Graó*, 7, 101-104.
- López, J. S., Blanco, F., Scandroglio, B., i Rasskin, I. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 131-142. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1803.pdf>
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I., i Sabariego Puig, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. A: R. Bisquerra Alzina (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (p. 329-366). La Muralla.
- Mawson, W. B. (2014). Experiencing the «wild woods»: The impact of pedagogy on children's experience of a natural environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 513-524. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.947833>
- Maynard, T., i Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255-265. <https://doi.org/10.1080/09575140701594400>
- Mayorga, M. (2023, abril). *Directorio de escuelas en la naturaleza en España*. In Natura. Recuperat el 15 de setembre de 2022 de <https://escuelainnatura.com/directorio-escuelas-en-la-naturaleza-espana>
- Organització de les Nacions Unides. (2020). *Informe de los objetivos de desarrollo sostenible 2020*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- Portero-Tresserra, M. (2022). El paper de la natura en el camp educatiu: aportacions des de la neurociència. *Dossier Graó*, 7, 13-15.
- Ruiz Bueno, A. (2021). *El contenido y su análisis: enfoque y proceso*. <http://hdl.handle.net/2445/179232>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sandseter, E. (2007). Categorizing risky play – how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252. <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
- Mayoral Ambrós, N., i Ambrós-Pallarés, A. (2023). L'aprenentatge a l'aire lliure en l'educació infantil i primària a Catalunya. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 37-54. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.195>

- Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària. (2016). *Currículum i orientacions: educació infantil segon cicle*. <https://tuit.cat/opu6r>
- Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària. (2017). *Currículum: educació primària*. <https://tuit.cat/556Jf>
- Smith, S. J. (1998) *Risk and our pedagogical relation to children: On the playground and beyond*. State University of New York Press.
- Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education*. The Orion Society.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43. <https://doi.org/10.1080/0957514032000045573>
- Taylor, S. J., i Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risks and challenges*. McGraw-Hill Education.
- Universitat de Barcelona. Vicerectorat de Recerca. (2020). *Codi d'integritat en la recerca de la Universitat de Barcelona*. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/166917>
- Waite, S., i Pratt, N. (2011). Theoretical perspectives on learning outside the classroom: Relationships between learning and place. A: S. Waite (ed.), *Children learning outside the classroom* (p. 7-22). Sage.
- Waite, S., Bentsen, P., Ho, S., i Gray, T. (2011). A global view learning outside the classroom. A: S. Waite (ed.), *Children learning outside the classroom* (p. 53-66). Sage.
- Waite, S., i Morgan, A. (2020). Marc teòric per al projecte NANOL: fomentar l'afinitat per la natura mitjançant l'aprenentatge a l'aire lliure en llocs especials. A: R. Heras Colàs (ed.), *Fomentar connexions amb la natura* (p.21-43). Documenta Universitaria.

8. Annexos

Annex 1. Guió de l'entrevista semiestructurada

1. Com a escola quina relació establiu amb la natura?
2. Quin és el tipus d'entorn natural que visiteu? És sempre el mateix lloc?
3. Cada quant sortiu al bosc?
4. Quines etapes educatives surten al bosc i què és el que hi feu?
5. Per a vosaltres, què vol dir *escola bosc*?
6. Per què aposteu per la metodologia escola bosc?
7. Des de quan seguïu la metodologia escola bosc?
8. Quin ús educatiu feu de l'entorn natural?
9. Quin és el rol de la mestra?
10. Quins avantatges i inconvenients destaqueu de l'aprenentatge a l'aire lliure?
11. Us heu basat en referents teòrics? En quins?
12. Com integreu l'aprenentatge a l'aire lliure dins el currículum?

Annex 2. Model de la plantilla d'observació

Escola:		Participants:	
Dia i hora:		Entorn:	
Dimensions i subdimensions a observar		Què està passant?	Interpretació: Idees que em suggereix el que està passant
Infant	Veu de infant	1. Què és el que més t'agrada de venir al bosc? 2. Què aprens aquí al bosc?	
	Què fa		
Entorn natural			
Tipus entorn Lloc			
Rol educadora			
Ús educatiu entorn natural			
Relació currículum			

Els seminaris de pràctica reflexiva com a estratègia metodològica per al desenvolupament de competències professionals al grau de pedagogia

Reflective Practice Seminars as a methodological strategy for development of professional skills in Pedagogy degree studies

Jorge Luis Méndez Ulrich^a
 Núria Rajadell Puiggròs^b
 Maria Fernanda Duprat San Martín^c
 Astrid Castells Tello^d
 Elena Noguera Pigem^e

^a Universitat de Barcelona.

A/e: jordi.mendez@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0001-9718-0607>

^b Universitat de Barcelona.

A/e: nrajadell@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-9162-629X>

^c Universitat de Barcelona.

A/e: fernandaduprat@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-3407-6930>

^d Universitat de Barcelona.

A/e: astridcastells@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0001-5095-3481>

^e Universitat de Barcelona.

A/e: enoquera@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0001-8488-7590>

Data de recepció de l'article: 16 de desembre de 2023

Data d'acceptació de l'article: 27 de febrer de 2023

Data de publicació de l'article: 2 de novembre de 2023

DOI: 10.2436/20.3007.01.196



Copyright © 2023

Jorge Luis Méndez Ulrich, Núria Rajadell Puiggròs, Maria Fernanda Duprat San Martín, Astrid Castells Tello i Elena Noguera Pigem.

Aquest article és d'accés lliure subjecte a la llicència Creative Commons Reconeixement – No Comercial – Sense Obra Derivada 4.0 Internacional. Per a més informació consulte:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Resum

En aquest treball es presenten els resultats d'un estudi transversal i descriptiu realitzat en el marc de les pràctiques externes del grau de pedagogia de la Universitat de Barcelona amb l'objectiu de valorar la percepció de l'alumnat respecte a la utilitat de la metodologia de seminaris de pràctica reflexiva (SPR) per al desenvolupament de les competències professionals de la pedagogia. A més, es va avaluar la percepció dels tutors i tutores respecte al nivell d'adquisició d'aquestes competències per part de l'alumnat. En aquest estudi van participar cent cinquanta-nou estudiants del grau de pedagogia que cursaven les pràctiques externes durant el curs 2021-2022, cent cinquanta-un tutors i tutores de les institucions de pràctiques i vint-i-vuit de la universitat, que són els que implementen els SPR amb l'alumnat. Els resultats suggereixen que, per part de l'alumnat es dona una elevada satisfacció tant pel que fa a les pràctiques en el seu conjunt com amb la metodologia dels SPR. Pel que fa a l'avaluació de competències s'observa que tots dos tipus de tutors i tutores valoren molt positivament l'assoliment de competències per part de l'alumnat (tot i que els resultats suggereixen la necessitat d'introduir alguna millora pel que fa a les competències tècniques i les de gestió).

Paraules clau

Pràcticum, pràctiques externes, pedagogia, pràctica reflexiva, competències.

Abstract

This study presents the results of a transversal descriptive research carried out within the framework of the external practices of the Pedagogy degree studies at the University of Barcelona (UB) with the aim of assessing students' perception of the usefulness of the Reflective Practice Seminars (RPS) methodology for the development of professional skills in Pedagogy. In addition, the tutors' perception of the level of acquisition of these skills by students was evaluated: 159 Pedagogy degree students taking part in their external internships during the 2021-2022 academic year, 151 tutors from the internship institutions and 28 from the university who implement the SPR with the students participated in this study. The results suggest that, on the part of students, there is a high degree of satisfaction both with the practices as a whole and with the RPS methodology. With regard to the evaluation of skills, it is observed that both types of teachers value very positively the achievement of skills by students (although the results suggest the need to introduce some improvements with respect to technical and management skills).

Keywords

Practicum, external internships, Pedagogy, Reflective Practice, skills.

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

Méndez Ulrich, J. L., Rajadell Puiggròs, N., Duprat San Martín, M. F., Castells Tello, A., i Noguera Pigem, E. (2023). Els seminaris de pràctica reflexiva com a estratègia metodològica per al desenvolupament de competències professionals al grau de pedagogia. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 55-68.
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.196>

1. Introducció

El model de pràcticum de la Universitat de Barcelona

La integració dins l'espai europeu d'educació superior (EEES) l'any 2007 va suposar un procés de reorientació del sistema universitari català. En el cas dels nous graus universitaris, aquests van passar d'un enfocament centrat en l'adquisició de coneixements propi de les antigues titulacions, cap a una perspectiva de desenvolupament de competències professionals orientades a la professionalització i futura inserció laboral de l'alumnat universitari (Mauri *et al.*, 2007). En aquest context, les pràctiques van adquirir encara més rellevància dins els plans d'estudis dels nous graus, en tant que les estades als centres de pràctiques representen en molts casos la primera experiència laboral pels estudiants i, per tant, l'escenari idoni per al desenvolupament competencial que va fomentar el nou espai universitari europeu (Rodicio García i Iglesias Cortizas, 2011).

El pràcticum del grau de pedagogia de la Universitat de Barcelona (UB), òbviament, no va ser aliè o reactiu a aquest procés d'adaptació als nous graus universitaris, sinó que en el si de la coordinació del pràcticum (constituïda per professorat de tres dels departaments de la Facultat que aporten el professorat a les assignatures que el componen), conjuntament amb el Grup d'Innovació Docent del Pràcticum de Pedagogia de la UB (PRAXIS), es va iniciar un procés de reconfiguració de l'estructura, els continguts i les metodologies docents vinculades a les pràctiques del grau (Rajadell Puiggròs *et al.*, 2021; Aneas *et al.*, 2012; Vilà Baños i Aneas Álvarez, 2013). Fruit d'aquest procés de reflexió i reestructuració, actualment el pràcticum del grau de pedagogia de la UB pretén oferir una aproximació successiva a la futura inserció laboral de l'alumnat i s'articula entorn a tres assignatures obligatòries, dues de les quals són semestrals i una, anual. A professionalització i sortides laborals I (PSL-I), de primer curs, s'ofereix una visió panoràmica dels camps d'intervenció i de les sortides professionals de la pedagogia mitjançant activitats grupals com conferències o tallers. A tercer curs, a l'assignatura professionalització i sortides laborals II (PSL-II), es fa una simulació d'entorns d'inserció laboral i, com a eix central, es treballa de forma grupal en la creació d'un projecte d'emprenedoria pedagògica que es presenta a la Fira d'Emprenedoria Pedagògica, que se celebra a la Facultat a final de curs i en la qual participa tot l'alumnat i professorat implicat en qualsevol de les assignatures que configuren el pràcticum. Finalment, a quart curs, l'alumnat duu a terme una immersió laboral de dues-centes vint-i-cinc hores en un context real a través de l'assignatura de pràctiques externes (PEX), amb una càrrega de divuit ECTS i amb caràcter anual. Aquesta immersió és supervisada, d'una banda, per un tutor o tutora del centre de pràctiques i, de l'altra, per un tutor o tutora de la Universitat. El model complet del pràcticum del grau de pedagogia es pot consultar a Martínez Pérez *et al.* (2018).

Els seminaris de pràctica reflexiva

A més, a l'assignatura de PEX cada estudiant és assignat a un grup de tutoria dinamitzat per un docent, en el marc del qual es realitzen al llarg del curs vuit seminaris de pràctica reflexiva (SPR), amb una periodicitat aproximada d'un mes, que tenen un paper i un pes fonamental en l'avaluació del procés de cada estudiant, juntament amb l'elaboració d'una memòria de pràctiques.

Aquests SPR es van conceptualitzar i dissenyar d'acord amb el model de l'aprenentatge a través de l'experiència d'Oser i Baeriswyl (2001), i tenen l'objectiu general de compartir l'experiència directa obtinguda als centres de pràctiques i la reflexió, tant individual com grupal, en relació amb els processos que viu cada estudiant a la seva institució, integrant la teoria amb la pràctica, en la línia que proposa Tejada (2012, 2020). En el moment de dissenyar aquests seminaris, i amb la finalitat de fomentar l'aprenentatge competencial, l'equip de coordinació va prendre com a bases conceptuals i metodològiques: el model de pràctica reflexiva R5 de Domingo (Domingo Roget, 2009; Domingo, 2010), que proposa una seqüència d'activitats d'adquisició, reconfiguració i expressió dels aprenentatges; la proposta d'Eraut (2000) en relació amb els aprenentatges implícits i no formals adquirits mitjançant la pràctica professional, i les experiències de comunitats de pràctica de Vásquez Bronfman (2011) o Wenger (2001). Per tant, aquests seminaris s'articulen en dos grans blocs: l'anàlisi de les organitzacions com a sistemes complexos i la construcció de la identitat professional pròpia i col·lectiva, i estan directament relacionats amb l'adquisició de les vint-i-set competències establertes al pla docent de les pràctiques externes, que Rubio *et al.* (2015) van agrupar en sis grans blocs relacionats amb: 1) les competències tècniques pròpies de la professió de la pedagogia; 2) els valors, el compromís ètic, l'emprenedoria i la innovació; 3) el desenvolupament individual i col·lectiu; 4) l'autoregulació en diferents entorns i sistemes professionals; 5) el treball amb altres professionals, i 6) les competències per a la societat del coneixement.

D'acord amb aquestes competències, els seminaris se centren en temàtiques com la integració al centre de pràctiques, la comunicació entre professionals, la qualitat a les institucions, la resolució de conflictes en entorns laborals, entre d'altres. Els seminaris (i en general el procés del pràcticum iniciat a primer curs) finalitzen amb la creació per part de cada estudiant d'un pla d'inserció professional a partir de la integració dels aprenentatges realitzats a través de les assignatures del grau, les del pràcticum i les experiències viscudes a les institucions de pràctiques a PEX.

En el context de revisió i millora constant de la qualitat d'aquest model que es realitza anualment pel Grup d'Innovació Docent Consolidat PRAXIS i per la coordinació del pràcticum (Vilà Baños i Aneas Álvarez, 2013), el curs 2021-2022, es va dur a terme un estudi transversal, amb un enfocament quantitatiu a través de la metodologia d'enquesta amb els objectius següents: 1) conèixer les valoracions que reben els SPR com a metodologia docent per part de l'alumnat, els tutors i tutores dels centres de pràctiques i els tutors i tutores universitaris responsables de la seva implementació i avaluació; 2) valorar l'adequació dels SPR al desenvolupament de les competències professionals especificades en el pla docent de les pràctiques externes d'acord amb la visió de l'alumnat, el professorat i els tutors i tutores dels centres de pràctiques, i 3) conèixer la valoració general de les pràctiques externes com a vehicle professionalitzador per part d'aquests tres actors.

2. Material i mètodes

Participants

Van participar en l'estudi els cent cinquanta-nou estudiants que havien cursat les pràctiques externes durant el curs 2021-2022, juntament amb els cent cinquanta-un tutors i tutores dels centres de pràctiques que van acollir aquests estudiants, i els vint-i-vuit tutors i tutores de la universitat que, a més de fer un seguiment individualitzat de cada estudiant i supervisar les memòries de pràctiques al final del curs, dinamitzaven els seminaris de pràctica reflexiva.

Instruments

Cada un dels grups analitzats (alumnat i tutors i tutores) va contestar un qüestionari en línia específic, en el context de l'avaluació de les pràctiques, que recollia informació no només sobre l'autoavaluació de l'alumnat i l'avaluació de les tasques dutes a terme al centre de pràctiques per part dels tutors i tutores, sinó també en relació amb l'assoliment de les competències professionals de la pedagogia. Aquests instruments, que s'empren anualment amb l'objectiu d'avaluar els aprenentatges de l'alumnat i també de monitorar la qualitat i satisfacció amb els centres de pràctiques, han aportat al llarg del temps evidència suficient pel que fa a la seva validesa i propietats psicomètriques (Vilà i Aneas, 2013). En el cas d'aquest estudi, la fiabilitat de les escales (alfa de Cronbach) va ser de 0,94 en el qüestionari de l'alumnat i de 0,87 tant en el cas del qüestionari adreçat als tutors i tutores del centre de pràctiques com en el dels tutors i tutores de la universitat.

Les competències que s'avaluaven mitjançant aquests qüestionaris es basen tant en el catàleg de competències transversals de la UB com en les competències específiques del grau de pedagogia, fonamentades en el marc europeu de qualificacions professionals (Unió Europea [UE], 2008). Finalment, l'avaluació dels SPR com a metodologia docent en si mateixa i en relació amb la seva utilitat per a potenciar els resultats d'aprenentatge durant les pràctiques es va dur a terme mitjançant el qüestionari de l'alumnat. La taula següent resumeix les dimensions que s'avaluaven en cada un d'aquests instruments:

TAULA 1

Dimensions analitzades mitjançant els qüestionaris de recerca

Qüestionari	Dimensions/indicadors	Nre. Ítems
Estudiants	Preguntes d'identificació	3
	Valoració de l'estada de pràctiques i dels SPR (escalar)	10
	Autoavaluació	1
	Autoavaluació d'assoliment de competències (escalar)	27
Tutors i tutores UB	Preguntes d'identificació	4
	Valoració de l'estada de pràctiques (escalar)	2
	Avaluació de l'estudiant	5
	Avaluació d'assoliment de competències per part de l'estudiant (escalar)	6
Tutors i tutores de centre	Preguntes d'identificació	4
	Valoració de l'estada de pràctiques (escalar)	8
	Valoració del centre de pràctiques	22
	Avaluació de l'estudiant (escalar)	3
	Avaluació d'assoliment de competències per part de l'estudiant	6

FONT: Elaboració pròpia.

Procediment i anàlisi de dades

En acabar l'estada de pràctiques, tant l'alumnat com els tutors i tutores de la universitat i els de centre rebien un correu electrònic de la coordinació del pràcticum en el qual se'ls indicava que havien de contestar un qüestionari d'autoavaluació (en el cas de l'alumnat) o d'heteroavaluació (en el cas dels docents). Es tractava d'un formulari informatitzat que facilitava el processament estadístic de les dades.

Les dades recollides mitjançant els qüestionaris van ser processades amb el programari IBM SPSS Statistics (v. 25). En primer lloc, es va crear una matriu de dades única que fusionava les tres matrius de dades (estudiants, tutors i tutores universitaris i tutors i tutores dels centres de pràctiques), la qual cosa va permetre executar tant les anàlisis descriptives (obtenció de freqüències i mitjanes) com les inferencials (One-way ANOVA), per determinar la significació estadística de les diferències observades entre els tres grups d'anàlisi.

3. Resultats*Valoració de les pràctiques externes*

Com es mostra a la taula 2, la valoració general del procés de pràctiques externes va ser molt positiva per part de l'alumnat, va obtenir una puntuació superior a 4 (en un rang d'1 a 5) en tots els indicadors, excepte en la valoració de l'aplicació mitjançant la qual els estudiants tramiten la sol·licitud del centre de pràctiques i realitzen totes les gestions necessàries per a poder iniciar la seva estada al centre. Els indicadors millor valorats per part de l'alumnat van ser els relacionats amb l'acollida rebuda al centre de pràctiques i l'acompanyament rebut per part tant dels tutors i tutores de la universitat com dels del centre de pràctiques. A més, pel que fa al rendiment, les avaluacions de les dues tipologies de tutors i tutores van ser molt positives: Mitjana (M) = 8,65 i Desviació típica (Desviació estàndard, DE) = 1,10 pel que fa als tutors i tutores de la universitat, i

Méndez Ulrich, J. L., Rajadell Puiggròs, N., Duprat San Martín, M. F., Castells Tello, A., i Noguera Pigem, E. (2023). Els seminaris de pràctica reflexiva com a estratègia metodològica per al desenvolupament de competències professionals al grau de pedagogia. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 55-68.

<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.196>

M = 8,92 i DE = 1,27 en el cas dels tutors i tutores dels centres de pràctiques, dades que coincideixen amb les autoavaluacions de l'alumnat, M = 8,64 i DE = 0,72. A més, aquestes mitjanes no van presentar diferències estadísticament significatives, la qual cosa suggereix que l'avaluació del procés de pràctiques va ser realment similar en els tres grups d'estudi.

Pel que fa als indicadors relatius als seminaris de pràctica reflexiva duts a terme al llarg del curs, aquests també reflecteixen una elevada satisfacció per part de l'alumnat, amb puntuacions superiors al 4 en tots els ítems. Les puntuacions en aquests indicadors relacionats amb els SPR suggereixen que es tracta d'una metodologia molt ben valorada pels estudiants, tant en els seus aspectes organitzatius i logístics com pel que fa als resultats d'aprenentatge que van extreure d'aquestes sessions. Tenint en consideració que el rol principal dels tutors i tutores acadèmics és, conjuntament amb l'acompanyament individual de l'alumnat, la dinamització d'aquests seminaris, el fet que aquest indicador hagi rebut una puntuació de les més elevades també suggereix una elevada satisfacció de l'alumnat amb la metodologia dels SPR.

TAULA 2

Valoració de les pràctiques externes per part de l'alumnat

	Mitjana (M)	Desviació típica (DE)
Relació i acompanyament del tutor o tutora del centre de pràctiques	4,34	,94
Qualitat professional del tutor o tutora del centre de pràctiques	4,53	,87
Acollida i integració al centre de pràctiques	4,48	,91
Qualitat del centre de pràctiques	4,35	,97
Acompanyament del tutor o tutora de la Universitat	4,45	,77
Metodologia de seminaris de pràctica reflexiva	4,16	,92
Recursos i materials per a les sessions de pràctica reflexiva	4,08	,87
Resultats d'aprenentatge assolits mitjançant els seminaris de pràctica reflexiva	4,11	,86
Informació rebuda als seminaris	4,09	,82
Aplicació per a l'elecció i l'assignació de les places de pràctiques	3,77	1,05

FONT: Elaboració pròpia.

Pel que fa a la coordinació entre els centres de pràctiques i els tutors i tutores de la UB (avaluada amb una escala amb un rang d'1 a 5), es van trobar diferències estadísticament significatives ($p < 0,001$) en l'avaluació dels tutors i tutores de la UB (M = 4,26 i DE = 0,81) i en la dels tutors i tutores de les institucions de pràctiques (M = 3,75 i DE = 1,25; rang 1-5), la qual cosa suggereix la necessitat d'introduir millores des de la coordinació del pràcticum en aquest aspecte.

Assoliment de competències

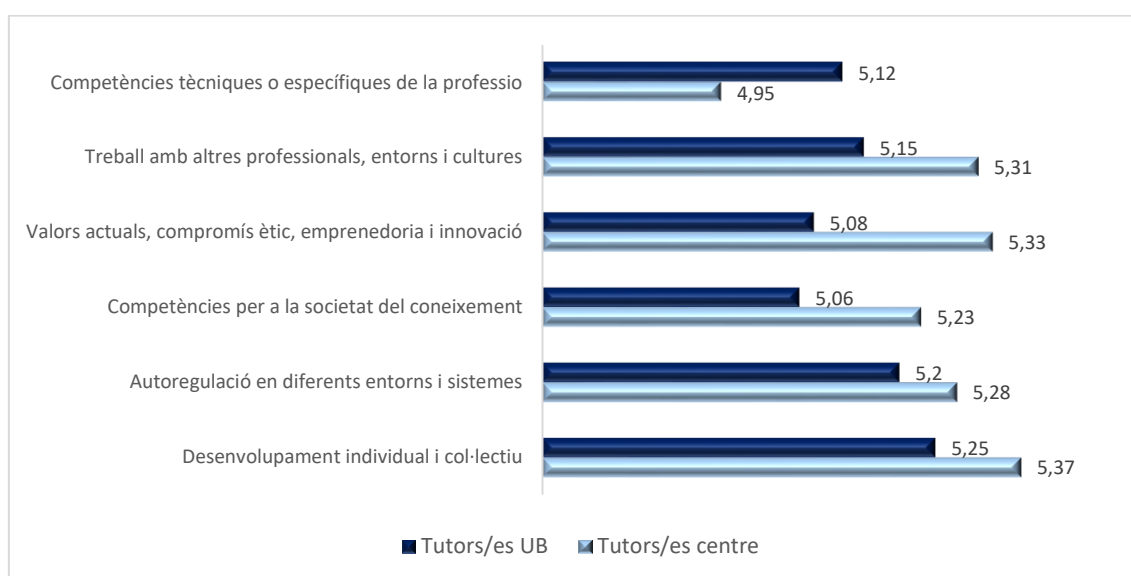
Com s'observa a la figura 1, en general, es dona un elevat grau d'acord entre els tutors i tutores de centre i els de la universitat a l'hora de puntuar de manera molt satisfactòria el nivell d'assoliment dels sis grups de competències per part de l'alumnat. Es donen puntuacions superiors a 5 sobre 6 en totes les competències avaluades, tot i que s'observa una tendència a puntuar més alt per part dels tutors i tutores dels centres de pràctiques en comparació a les puntuacions aportades pels tutors i tutores de la universitat. No obstant això, és destacable que es dona una major discrepància entre els

tutors i tutores dels centres de pràctiques i els de la universitat en el nivell d'assoliment percebut en l'alumnat de les competències de compromís ètic, valors i innovació, i en les competències per a la societat del coneixement.

D'altra banda, malgrat obtenir una puntuació elevada (4,95 sobre 6), s'observa com la competència tècnica i específica de la professió (que integra aspectes com el disseny, la implementació i l'avaluació d'accions i recursos educatius) apareix com la pitjor valorada, tant pels tutors i tutores de centre com pels de la universitat, i és l'única valorada amb una puntuació inferior per les institucions de pràctiques que pels tutors i tutores de la UB. Tanmateix, només la diferència de mitjanes en relació amb la competència dels valors ètics, el compromís, la innovació i l'emprenedoria va resultar estadísticament significativa ($F = 0,96$ i $p = 0,03$) i va ser valorada de forma més positiva pels professionals de les institucions de pràctiques que pel professorat universitari.

FIGURA 1

Avaluació de l'assoliment de les competències per part dels tutors i tutores



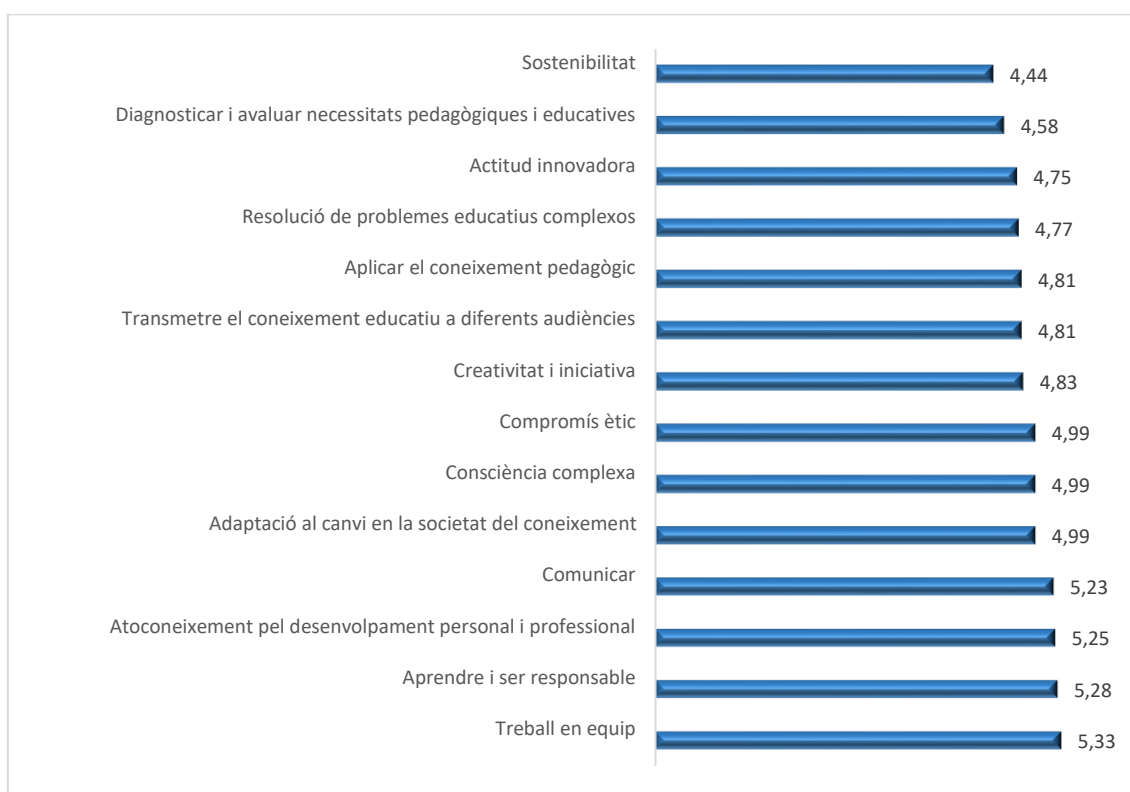
FONT: Elaboració pròpia.

Pel que fa al rol dels seminaris de pràctica reflexiva en l'adquisició d'aquestes competències, cal destacar que els tutors i tutores acadèmics els van conferir un gran valor, ja que van informar que els SPR van ser els principals vehicles (per sobre de la tutorització individual, la memòria de pràctiques o fins i tot la pròpia supervisió per part del centre de pràctiques) per a valorar el grau de desenvolupament de les competències per treballar amb altres professionals i en diferents entorns (36,1% dels casos), per al compromís ètic i amb els valors actuals de la professió (34,4%) i per a l'autoregulació en diferents entorns (41,1%). Quant a la resta de competències, la principal eina avaluativa dels tutors i tutores de la universitat va ser el portafolis: 48,9% dels casos en les competències tècniques o específiques de la professió; 40,6%, en les competències orientades a la societat del coneixement, i 37,2%, en les vinculades amb el desenvolupament individual i col·lectiu.

Per la seva banda, s'observa com l'alumnat tendeix a autoavaluar-se de forma elevada pel que fa a l'assoliment del conjunt de competències transversals de la titulació; arriba a mostrar valors mitjans superiors a 4 (en un rang d'1 a 6) en totes les competències, i inclús superiors a 5 en quatre de les catorze competències avaluades (treball en equip, comunicació, autoconeixement i responsabilitat), i obté la puntuació més baixa, de 4,44, en la competència de sostenibilitat. La figura 2 resumeix de forma ordenada les puntuacions mitjanes amb les quals l'alumnat va autoavaluar-se en aquest grup de competències.

FIGURA 2

Autoavaluació de les competències transversals del grau (estudiants)

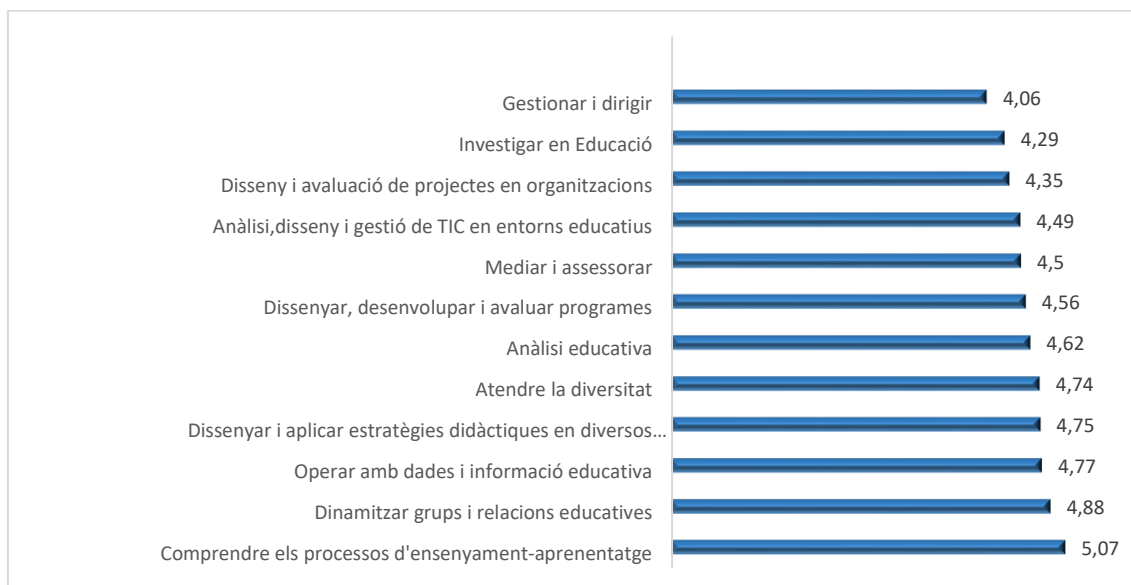


FONT: Elaboració pròpia.

Aquesta mateixa tendència a autoavaluar-se de forma positiva s'observa en el cas de les competències específiques, ja que l'alumnat va tornar a presentar puntuacions mitjanes elevades en el conjunt de les tretze competències avaluades, superiors a 4 (en un rang de 0 a 6) en tots els casos. Com s'observa a la figura 3, la competència específica en la qual els estudiants es perceben més capacitats és la relacionada amb la capacitat per comprendre els processos d'ensenyament-aprenentatge, que és un dels eixos vertebradors dels SPR i que obté una puntuació de 5,07.

En l'altre extrem, la puntuació més baixa va ser de 4,06 en la competència de gestió i direcció de processos educatius. Aquest resultat podria explicar-se pel fet que durant les estades de pràctiques els estudiants no aconsegueixen aquest tipus de responsabilitats, ja que es troben en procés de formació i, per tant, no es donen oportunitats per al desenvolupament d'aquest tipus d'habilitats.

FIGURA 3

Autoavaluació de les competències específiques (estudiants)

FONT: Elaboració pròpia.

4. Conclusions i discussió

Els estudiants van valorar molt positivament tant la metodologia en si dels seminaris de pràctica reflexiva com els materials aportats pel professorat i el potencial per a desenvolupar els aprenentatges que suposa aquesta metodologia. Aquests espais de reflexió van rebre, en general, unes valoracions molt positives per part dels estudiants. A més, en relació amb el rendiment, prenent com a base tant l'avaluació dels tutors i tutores de la UB com del centre de pràctiques i de l'alumnat mateix, els tres grups analitzats van avaluar les pràctiques externes de forma molt elevada i similar, sense que s'observin diferències estadísticament significatives entre grups. Per tant, els resultats obtinguts en aquest treball validen la metodologia dels seminaris de pràctica reflexiva emprada a l'assignatura de PEX, per al desenvolupament i l'anàlisi de competències professionals pròpies dels professionals de la pedagogia. D'altra banda, avalen els seminaris de pràctica reflexiva com a complement per a les estades als centres de pràctiques, en tant que ofereixen un espai on l'alumnat pot compartir les seves experiències a les institucions de pràctiques, seguint al llarg de les sessions una lògica discursiva coherent que acompanya el procés que es duu a terme a les institucions (acollida, integració en equips i entorns professionals, anàlisi de la institució i dels seus processos de comunicació, de sostenibilitat, de qualitat, etc.). Per tant, aquests seminaris permeten visualitzar, a través de l'alternança entre les estades de pràctiques i el treball col·laboratiu als seminaris (Tejada Fernández, 2012), la diversitat de maneres de treballar i gestionar els conflictes que els estudiants comparteixen als seminaris, fet que també contribueix a desplegar les seves competències professionals i a generar una identitat professional (Correa, 2010) i una comunitat d'aprenentatge que enriqueix la perspectiva sobre el món del treball i aporta eines per a la futura pràctica professional.

Méndez Ulrich, J. L., Rajadell Puiggròs, N., Duprat San Martín, M. F., Castells Tello, A., i Noguera Pigem, E. (2023). Els seminaris de pràctica reflexiva com a estratègia metodològica per al desenvolupament de competències professionals al grau de pedagogia. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 55-68.

<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.196>

Pel que fa al desenvolupament de competències, tant els tutors i tutores universitaris com els de les institucions de pràctiques van apuntar un elevat desenvolupament de les competències en l'alumnat que van acompanyar, si bé resulta destacable que sistemàticament la valoració dels tutors i tutores de les institucions de pràctiques va ser superior a la dels tutors i tutores universitaris en totes les competències, excepte en les tècniques i específiques de la professió de la pedagogia. Aquest fet es podria deure al fet que els tutors i tutores dels centres conviuen amb l'alumnat en un entorn de treball real, que ofereix la possibilitat de veure millor el desenvolupament professional de cada estudiant i observar com es posen en pràctica les competències de la pedagogia de forma directa, mentre que els SPR representen un entorn dialògic i de debat al voltant de qüestions relatives a la pràctica professional, però no de la pràctica en si mateixa, i els tutors i tutores han d'inferir com l'estudiant desplega les seves competències a partir de les aportacions que fa a les sessions (òbviament en combinació amb una carpeta d'aprenentatge que tots els estudiants aporten al final del curs).

No obstant això, és destacable que es dona una major discrepància entre els tutors i tutores dels centres de pràctiques i els de la universitat en les competències de compromís ètic, valors i innovació, i en les competències per a la societat del coneixement, fet que suggereix la necessitat que el professorat universitari reflexioni sobre com millorar la connexió entre la teoria i la pràctica per aquestes dues competències, ja que aquesta connexió és fonamental per a una bona experiència de pràctiques, tal com afirmen Freixa Niella *et al.* (2012). En aquest sentit, una altra dada que sosté els SPR com a estratègia metodològica, però que també dona suport a aquesta necessitat de millora, és el fet que els tutors i tutores d'universitat van afirmar que aquests van ser la principal eina per avaluar l'alumnat en tres de les sis competències que es treballen a les pràctiques externes. En resum, tot i les discrepàncies entorn d'algunes competències en concret, de la triangulació de les avaluacions dels tutors i tutores externs i els de la universitat, conjuntament amb les autopercepcions dels estudiants sobre el seu nivell d'assoliment, tant de les competències transversals com de les específiques, es desprèn que els SPR, en combinació amb les estades de pràctiques externes, contribueixen al desenvolupament de les competències professionals requerides per a la inserció laboral a la qual han d'enfrontar-se els alumnes de forma imminent i, per tant, a la seva ocupabilitat (Harvey, 2000).

De cara al futur del pràcticum també és important millorar aspectes que afecten negativament la satisfacció dels estudiants, com els processos de gestió amb la universitat a l'hora de seleccionar i tramitar l'oferta de pràctiques externes, i reflexionar com es poden potenciar, ja sigui a PEX o a les activitats de les altres dues assignatures del pràcticum (PSL-I i PSL-II), les competències relacionades amb la gestió i direcció en contextos educatius, ja que aquesta va ser la competència que els estudiants van valorar com la menys desenvolupada de totes. En aquest sentit, una línia de treball sobre la qual cal orientar els esforços, com a docents i investigadors i investigadores vinculats al pràcticum del grau, és la necessitat de potenciar l'assoliment de les competències tècniques i de treball amb altres professionals, entorns i contextos. Aquest és un dels reptes de futur de les pràctiques externes del grau, no només pel fet que es tracti d'algunes de les competències amb pitjors resultats en el nostre estudi (tot i la seva bona puntuació), sinó per adaptar-se als canvis culturals i organitzacionals que s'estan donant a les entitats i empreses on es desenvoluparan professionalment els futurs pedagogs i

pedagogues (Martín-Cuadrado *et al.*, 2022; Tejada Fernández, 2020). Un clar exemple d'aquestes noves realitats en el món del treball és la progressiva implementació (arran de la pandèmia de la covid-19) de la virtualitat en els entorns laborals i els canvis que suposa en les dinàmiques i en la coordinació entre professionals i/o en l'atenció que es dona a les persones usuàries dels seus serveis. En aquest sentit, Aneas Álvarez *et al.* (2020) suggereixen que el teletreball i la virtualitat, malgrat suposar determinades limitacions tant a efectes de docència i tutoria com en les dinàmiques laborals observades als centres de pràctiques i en l'atenció als seus usuaris i usuàries durant aquest període, també va representar una oportunitat en la qual cal aprofundir degut als seus beneficis potencials sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge i el desenvolupament de competències per part de l'alumnat. Un possible vehicle per introduir aquests temes podria ser, a més de generar nous materials relacionats amb aquestes competències per als SPR, començar a tractar aquestes qüestions des del principi del pràcticum, ja sigui a l'assignatura de PSL-I o de PSL-II. Finalment, un altre aspecte en el qual ha de treballar la coordinació del pràcticum és la millora dels processos de coordinació entre els centres de pràctiques i la universitat, ja que, si bé els nivells de satisfacció eren bastant elevats en els dos grups, la valoració de les institucions va ser significativament inferior a la valoració del professorat universitari.

5. Agraïments i finançament

Volem agrair la col·laboració i el compromís amb la professionalització i el desenvolupament de la pedagogia, tant als professionals de les institucions de pràctiques com al professorat que imparteix les tres assignatures del pràcticum, i també la disposició de l'alumnat a participar en els processos d'avaluació i millora del pràcticum del grau de pedagogia de la UB.

Aquest article s'ha dut a terme dins les activitats del professorat implicat en la coordinació del pràcticum i, per tant, no ha comptat amb cap finançament extern.

6. Bibliografia

- Aneas Álvarez, A., Méndez Ulrich, J. L., i Ferré Tobaruela, M. (2020). Adaptacions curriculars i impactes de la COVID-19 al pràcticum de pedagogia de la Universitat de Barcelona: satisfacció i aprenentatges. *Revista Catalana de Pedagogia*, 18, 29-49. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.148>
- Aneas Álvarez, M. A., Burguet Arfelis, M., Millan Guasch, M. D., Noguera Pigem, E., Rajadell, N., i Vilà Baños, R. (2012). *Guia pràctiques externes del grau de pedagogia UB per l'alumnat*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/32364>
- Correa, E. (2020, juny 30 - juliol 1-2). *Competencias para el acompañamiento en contexto de alternancia* [Conferència]. VI CIDUI (Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació). Nous espais de qualitat en l'educació superior, Barcelona, Espanya.
- Domingo Roget, À. (2009). El Practicum en los Nuevos planes de estudio. A: M. Raposo Rivas, M. E. Martínez Figueira, L. Lodeiro Enjo, J. C. Fernández de la Iglesia, i A. Pérez
- Méndez Ulrich, J. L., Rajadell Puiggròs, N., Duprat San Martín, M. F., Castells Tello, A., i Noguera Pigem, E. (2023). Els seminaris de pràctica reflexiva com a estratègia metodològica per al desenvolupament de competències professionals al grau de pedagogia. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 55-68. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.196>

- Abellás (coord.), *El Practicum más allá del empleo: formación vs. Training* (p. 125-131). Imprenta Universitaria.
- Domingo, À. (2010). La practica reflexiva en los estudios de magisterio de la UIC. A: O. Esteve, K. Melief, À. Alsina (coord.). *Creando mi profesion: una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (p. 171-196). Octaedro.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136. <https://doi.org/10.1348/000709900158001>
- Espai Europeu d'Educació Superior. (1999). *Declaració conjunta dels ministres europeus d'educació reunits a Bolonya el 19 de juny de 1999*. https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/06/0/1999_Bologna_Declaration_Spanish_553060.pdf
- Freixa Niella, M., Novella Cámara, A. M., i Pérez-Escoda, N. (2012). *Elements per a una bona experiència de pràctiques que afavoreixi l'aprenentatge*. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona; Octaedro. <http://hdl.handle.net/2445/21986>
- Harvey, L. (2000). New realities: The relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management*, 6(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/13583883.2000.9967007>
- Martín-Cuadrado, A. M., Méndez-Zaballos, L., i González-Fernández, R. (2022). *El Prácticum en contextos de enseñanza no presenciales*. Narcea.
- Martínez Pérez, S. (2018). *El prácticum del grau de pedagogia: la implicació de l'estudiant en l'optimització de l'itinerari formatiu*. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona; Octaedro. <http://hdl.handle.net/2445/126270>
- Mauri, T., Coll, C., i Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Red U: Revista de Docencia Universitaria*, 5(1). <https://doi.org/10.4995/redu.2007.6290>
- Morales Bueno, P., i Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157. <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>
- Oser, F. K. i Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching. A V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4a ed, p. 1031-1065) AERA.
- Rajadell Puiggròs, N., Aneas Álvarez, A., Méndez Ulrich, J. L., i Ferré Tobaruela, M. (2021). Balanç de deu anys del prácticum de pedagogia a la Universitat de Barcelona. *Revista Catalana de Pedagogia*, 19, 3-23. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.155>
- Rodicio García, M. L., i Iglesias Cortizas, M. (2011). La formación en competencias a través del Prácticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- Rubio Hurtado, M. J., Vilà Baños, R., i Berlanga Silvente, V. (2015). La investigación formativa como metodología de aprendizaje en la mejora de competencias transversales. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 196, 177-182. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.037>

- Tejada Fernández, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, 15(2), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>
- Tejada Fernández, J. (2020). El prácticum en educación superior: algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>
- Unió Europea. (2008). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. (DOUE C, núm. 111/01, 5 maig 2008, pàg. 1-7). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=uriserv:OJ.C .2008.111.01.0001.01.SPA>
- Vásquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, 47(1), 51-68. <https://educar.uab.cat/article/view/v47-n1-vasquez/58>
- Vilà Baños, R., i Aneas Álvarez, A. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el Prácticum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 65(3), 165-181. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/23171/11597>
- Vilà Baños, R., Rajadell Puiggròs, N., i Burguet Arfelis, M. (2013). Innovación docente en el Prácticum del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. A: P. C. Muñoz Carril, M. Raposo-Rivas, M. González Sanmamed, M. E. Martínez-Figueira, M. A. Zabalza-Cerdeiriña, i A. Pérez-Abellás (coord.), *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (p. 181-193). Andavira.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Collaborative work as a proposal for ongoing training of 3rd cycle teachers in Paraguay

Treball col·laboratiu com a proposta de formació continuada per als professionals del 3r cicle al Paraguai

Gamaliel Benítez Notario^a

^a Universitat de Barcelona.

A/e: gbenitno7@alumnes.ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-0073-312X>

Data de recepció de l'article: 28 de desembre de 2022

Data d'acceptació de l'article: 11 de març de 2023

Data de publicació de l'article: 2 de novembre de 2023

DOI: 10.2436/20.3007.01.197



Copyright © 2023

Gamaliel Benítez Notario.

Aquest article és d'accés lliure subjecte a la llicència Creative Commons Reconeixement – No Comercial – Sense Obra Derivada 4.0 Internacional. Per a més informació consulteu:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Abstract

Teacher training is fundamental to the improvement of professional practice. Indeed, both initial training and ongoing training form an essential part of teachers' continuous improvement processes. For this reason, we analyzed the importance of collaborative work, seeking to devise a strategy to develop and improve practices and work in teaching and learning. More precisely, this research analyzes the importance of collaborative work as a proposal for ongoing teacher training since it may be considered a permanent opportunity to improve teaching practices. The method used was a qualitative approach, based on an analysis of data and information obtained by semi-structured interviews, with n=3 participants who are directors of educational centers belonging to institutions under official management in Paraguay. The results were analyzed with the Atlas-ti program, from which emerged 7 main categories, namely: teaching profile, previous attitudes, managerial perception, teaching

attitude, opportunities, limitations, and recommendations. These categories served to build and recognize the main needs, opportunities, and limitations regarding continued training through collaborative work in the exercise of the teaching profession.

Keywords

Teacher training, ongoing teacher training, collaborative work, secondary education, the job of teaching.

Resum

La formació dels docents és una part fonamental de la millora de la pràctica professional; tant la formació inicial com la permanent són importants en els processos de millora. Així, la importància del treball col·laboratiu ha estat analitzada amb l'objectiu d'esdevenir una estratègia per desenvolupar i millorar les pràctiques i la feina en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Aquesta recerca analitza la importància del treball col·laboratiu com a proposta per a la formació permanent del professorat, tenint

en compte que és considerada una oportunitat permanent de millora de les pràctiques docents. El mètode utilitzat ha estat un enfocament qualitatiu basat en una anàlisi de dades i informació obtinguda per entrevistes semiestructurades, amb n=3 participants que són directores de centres educatius pertanyents a la gestió oficial del Paraguai. Els resultats es van analitzar amb el programa ATLAS.ti, del qual van sorgir set categories principals, que són: perfil docent, actituds prèvies, percepció directiva, actitud docent, oportunitats, limitacions i recomanacions. Aquestes categories han servit per construir i reconèixer les principals necessitats, oportunitats i limitacions pel que fa a la formació continuada en l'exercici de la professió docent, mitjançant el treball col·laboratiu.

Paraules clau

Formació docent, formació permanent docent, treball col·laboratiu, educació secundària, treball docent.

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

Benítez Notario, G. (2023). Collaborative work as a proposal for ongoing training of 3rd cycle teachers in Paraguay. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 69-86. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.197>

1. Introduction

In our times, ongoing training for teachers has been of interest in the educational field because it is considered that there is a timely and essential need to increase knowledge and, even more, to promote the professional development of teachers and thus improve the quality of educational practice.

Highlighting this idea, Imbernón (2020) argues that lifelong learning should help teachers to progress in their professional practice. This favors the development of factors that drive the changes and innovations that are demanded in the educational field. It should be added that, both in higher education and basic education, there is a commitment to promote the development of teachers' competence, fostering in this way the quality of the educational system*** (Mentado *et al.*, 2017).

This research proposal, based on the current educational demands for teacher training, looks into the importance of collaborative work as a proposal for permanent teacher training. In addition, consideration is given to the purpose of fostering the accumulation of knowledge that allows in turn the promotion of teacher training and the enrichment of practice through collaborative work, bearing in mind the opportunities for improvement that it would provide for third-cycle teachers in Paraguay, a country where the educational system is still in the process of improvement, a process that includes the permanent training of teachers. Benítez Pérez (2022) highlights that ongoing teacher training in this context is an indispensable factor that contributes to the quality of teaching, generating positive results through reflective and critical learning, the solution of problematic situations, and the making of contributions to the teaching experience so that there is a greater ongoing impact on teachers' professional practice through different means and forms of learning. Consequently, considering the relevance and prominence of the job of teaching, we emphasize that collaborative work is an opportunity to improve the teaching and learning process through the training and professional growth of teachers. This encourages a more active participation among colleagues, with the promotion of networking in order to bring about a joint improvement in the educational system and especially in the third cycle.

1.1. Theoretical framework

1.1.1. Ongoing teacher training

One of the aspects that helps the most to cement the construction of the identity of teachers is the training that they receive, and this must include permanent or continuous training. In this respect, Canton & Tardif (2018) affirm that ongoing training is a "constant reconstruction process", explaining that it is mainly focused on practical activity and that it must be planned, executed and, above all, evaluated. Continuous training is a process that unfolds through multiple dimensions, which means that a large part of teacher training relies on the acquisition of knowledge through experience. This method of training provides responses and proposals to different realities and contexts, so thinking of a training based on techniques that is subject to pre-established aspects will not allow the necessary adjustment and appropriate proposals for the needs which are posed. In addition, this training model requires deep and frequent reflection as a challenge that will allow mobilization towards improvement processes in terms of the

job of teaching. Reflection and thought are essential elements that allow a rethinking of the concept of training and of analyzing, interpreting and offering ideas about a specific reality or context. For this and other reasons, it is said that continuous training is a constant reconstruction of professional activity. In consideration of all this, it may be affirmed that being a teacher implies being aware that one will continue to train and never stop learning as a professional. That is why it is called *permanent* or *continuous training*, that is to say, it refers to the constant process of learning through continuous professional development. Likewise, Imbernón (2014) emphasizes that teacher training involves constant change. This is not simple and concrete change, but rather a change in the culture of teacher training. In addition, ongoing training is not only a scientific and technical update that is to be put into practice, but also implies learning and unlearning issues and aspects in teacher training. Being active means that teachers are the protagonists and pillars of their own growth as professionals. To enable such changes in training, it is necessary to reconsider the meanings and implications of cultures and of the ways of identifying realities. This would require focusing on personal and professional experiences and on the experiences of each individual, making the context known for better understanding and to prevent teachers from falling into a decontextualization, distancing what is taught from the reality of what is intended to be taught.

The relevance of ongoing teacher training is crucial to the teaching field. Highlighting this, Imbernón (2018) presents 5 models that can be applied to continue growing in teaching. In the first place, there is the individually oriented training model, where teachers oversee the directing and building of their own learning through experiences and academic training processes. The second training model involves training or qualification, where there is an expert professional who puts forward the technical or methodological aspects and the strategies for the teachers who are already exercising teaching functions. The third model is based on observation and evaluation, that is to say, it seeks to carry out an observation of work and at the same time to evaluate it, exchanging proposals and ideas among classmates so that they may continue improving their work in class. The fourth model points towards the development and improvement of teaching, where a teacher is involved in the creation of activities and projects that aim to better understand the needs, problems and situations that occur in the environment. The fifth model is the research or inquiry process, in which the teacher proposes a competent investigation based on work experience, collecting data and information in order to be able to contrast them and thus formulate questions, proposals and pathways for an understanding of the reality that is presented.

Another challenge in ongoing teacher training has to do with the level of impact that it has on the job of teaching. García Álvarez (1993) mentions the need to evaluate and reflect on the aspects that ongoing teacher training influences, not only in the teachers themselves but also in their educational centers and in their students. That is to say, the results provided by ongoing training, the way in which it contributes to the quality of teaching and learning, and the solutions it offers for what is truly needed for the job of teaching are the aspects to be considered.

1.1.2. Collaborative work

The word *collaboration* is derived from the concept of *synergy*, which comes from the Greek *συνεργός* (*synergós*), alluding to the adjective *collaborative*. By fragmenting this term, we find that it is divided into two parts. The first is *συν* (*syn*), a prefix that means “together” or “together with”, and the second is the noun *εργον* (*ergon*), which means “work, job” (Janz de Verón, 2011). Therefore, it may be inferred that the word *collaborate*, in its original etymology, means “working together” or “together with the work/job”, referring to two or more people, entities or resources that collaborate and contribute to the achievement of determined objectives. By observing the meaning of the word *collaboration*, it may be deduced that if certain projects or proposals for improvement are considered in a school or educational center, a collaboration is needed for their achievement. Therefore, the process of working together, in which each person, entity or resource contributes collaboratively to achieve the proposed objectives, allows it to be affirmed that there is a “working together”. This leads to a reflection on the importance of having a “collaborative” capacity, knowing that mutual help leads to a better coexistence wherever one is found. However, this term also includes related or synonymous words and phrases that have the same implication or the same meaning, such as the word *cooperation* or the term *teamwork*. These terms also refer to work and collective contribution, but each one has its own characteristics.

1.1.3. Collaborative work for ongoing teacher training

However, Braidotti (2020) affirms that the importance of collaborative work lies in the connection between practice and educational reality in a broader and much more diverse world. That is to say, mixture, diversity and variety contribute to a better panorama of learning, forming their own worldviews through analysis, evaluation and collaboration of ideas, proposals, perceptions, and opinions, taking teaching to a more precisely oriented level in practical and relational terms. The presence of collaborative work may also be seen in some of the permanent training models proposed by Imbernón (2018), in the observation and evaluation model, in the development and improvement of teaching, and in inquiry or research. In these models, a large amount of collaboration is needed from different capacities, skills, and competences to pose problems and to propose possible solutions. What characterizes these models is that this individualistic training is biased, in as much as there is only one infallible expert and the teachers must follow what the expert proposes in their workshops and talks without considering the context and reality of each educational environment. It should be noted that for these models to have an effect, reflection and analysis need to be put into practice as means of facilitating learning and practice. Krichesky & Murillo (2018), in the results of the research that they have carried out, also highlight that collaborative work provides the opportunity for better communication between colleagues and superiors, making information more understandable and causing it to circulate in a more systematic and organized way, flowing in an appropriate manner. On the other hand, they highlight that collaboration provides a greater environment of trust and security, both for the process and for decision-making itself. In this way, an environment conducive to conflict resolution, listening, and assimilation is created, and it provides a space of security and support for all, with disposition, mutual aid, maturity, and trust as a guarantee. Likewise, Montero Mesa (2011) highlights the positive impact that a collaborative culture has

among teachers through support, collaboration, interdependence, and collective responsibility at work.

Collaborative work not only favors the interrelationship between colleagues and educational actors, but also allows teachers to establish a greater connection and harmonization with students, with families, and with the entire reality of the educational center in which they work. Hargreaves & O'Connor (2020) mention that collaboration allows for a greater connection of teachers with the different realities, rather than just facing the challenges present in the educational reality. In addition, this leads teachers to realize that the connection with the challenges and the different contextual circumstances of reality is what should drive mutual aid. Collaboration is more than a relationship between colleagues: it is action, it is training, it is growth, and, above all, it is a confrontation with reality.

The knowledge, skills, and abilities that one has are essential factors to acquire experience and trajectory in teaching. For this reason, collaborative work can be considered a part of the improvement not only of the permanent training of teachers, but also of their professional development in particular. In this respect, Aránega (2018) highlights that changes and social complexity more frequently require teachers to acquire new methods and structures of training and professional practice. Above all, mention should be made of the preponderant role played by the integration of diversity in the professional field, that is to say, the views, perspectives, ideas, and knowledge acquired. This helps to provide solutions and to create a system in which all are woven together, creating a well-fashioned and appropriate context for future decision making. Teachers are different but they all contribute their knowledge and their practice to build solutions and to find pertinent answers that strengthen the central axis of education: the formation of the subject of learning, thus improving the quality of teaching in educational centers.

1.1.4. Ongoing teacher training strategies that promote collaborative work

In order for collaborative work to have a significant positive effect on teacher training, it is essential for teachers to have training in reflective-practical culture. Imbernón (2019) highlights the impact that this will have on secondary school teachers (including those of the third cycle) if it is imparted in a forceful way, deepening the context, and he goes on to consider the effect of this on the student body. One of the strategies that can be considered to achieve this is the joint performance of research projects, presenting proposals for innovation and pedagogical improvement. These practices will help teachers to engage in constant reflection about their practice and their work. In addition, teaching processes can be evaluated and shared among peers who have the same motivation and enthusiasm to work collaboratively.

Likewise, another way in which it could be considered for training and collaborative work is constant active interaction with digital technological means. This will always represent a challenging strategy for teachers, but it is one of the ways in which they will be able to train and place themselves in the same context as their students. The use of digital technologies offers opportunities to deepen knowledge, and to practice and thus foster reflective capacity among colleagues in order to strengthen teacher practice (Cipagauta Moyano, 2020).

On the other hand, Aguilar Moreno & Figueras Ferrer (2019) present a strategic proposal to form collaborative networks between peers from different educational centers. This will help teachers to continue to train through the acquisition of experiences by other colleagues, evaluating and analyzing practice together, and thus allowing the acquisition of new ideas, contributions, cultures, knowledge, methods, and innovations for teachers' work. The purpose is to grow in training through collaborative networks between teachers from different disciplines or subjects and positions.

1.1.5. Contextual and characteristic aspects of the third cycle of Basic School Education in Paraguay (3º Ciclo E.E.B.)

First of all, we highlight what the Republic of Paraguay's National Constitution establishes in its Article 73 (Constitución Nacional de la República del Paraguay, 1992), which refers to education and culture, stating the following:

Everyone has the right to integral and permanent education, which as a system and process is carried out in the context of the culture of the community. Its aims are the full development of the human personality and the promotion of freedom, peace, social justice, solidarity, cooperation, and the integration of peoples; respect for human rights and democratic principles; the affirmation of the commitment to the homeland, of cultural identity and intellectual, moral, and civic training, as well as the elimination of educational content of a discriminatory nature. (p. 13)

This demonstrates the support and promotion by the Paraguayan State regarding the integral and continued education of all Paraguayan citizens. Hence, it is important to ensure ongoing teacher training in Paraguay, providing opportunities for growth and development in professional work. In addition, it not only promotes education, but also has the purpose of promoting commitment, responsibility, and collaboration, which are essential principles in the educational field.

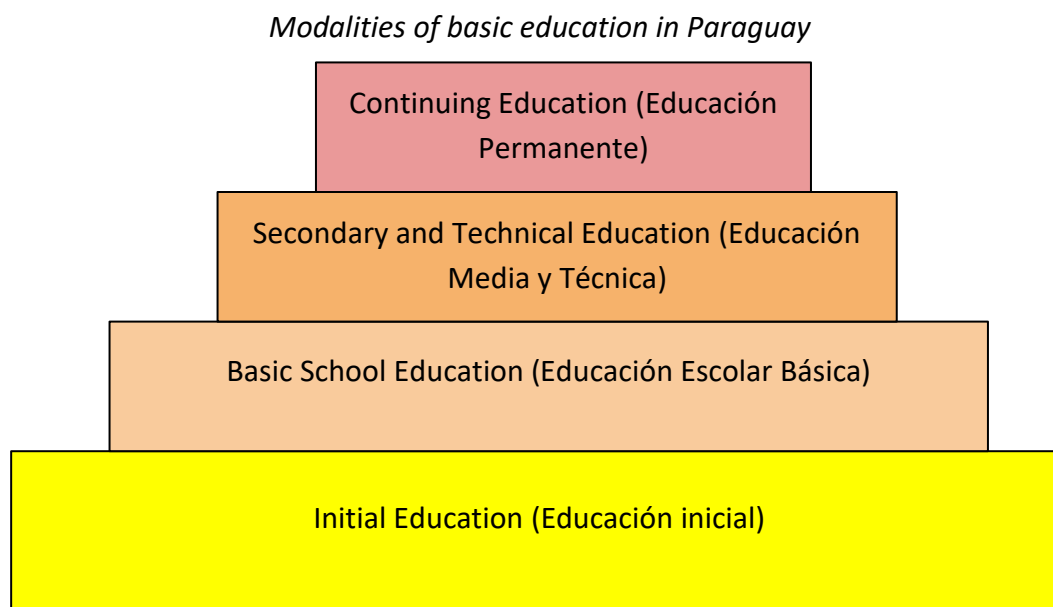
Paraguay is a country with an area of 406,752 km² in the southern hemisphere of the American continent. It borders Bolivia and Brazil to the north, Brazil and Argentina to the east, Argentina to the south, and Bolivia to the west. It is divided into 2 areas: the Eastern and Western regions, the latter better known as the "Paraguayan Chaco". Its political division is formed by 17 departments, including 14 in the Eastern region and 3 in the Western region. The capital is the city of Nuestra Señora de la Asunción. It is a bilingual country whose official languages are Spanish and Guaraní. In many cases, the Guaraní language predominates for communication, especially in rural areas. However, in the capital (Asunción) and in some other large cities in the country, Spanish and *Jopara* (a mixture of Guaraní and Spanish) predominate in communication ([Lafuente, 2009](#)). The following is stated in Article 4 of Law N° 5749, which establishes the Organic Charter of the Ministry of Education and Sciences (Ley 5749, 2017):

Basic education is understood as that which all people need for their fulfillment and personal development, as well as for the exercise of active citizenship, their social inclusion, full employment, and the ability to continue learning throughout life. Secondary education will be promoted in its various modalities; it will be considered basic education because it is necessary for all citizens, and consequently it will be free in public educational institutions administered by the

State, the body that will guarantee universal access and completion of secondary education as part of compulsory basic education.

This law, promulgated and sanctioned by the National Congress of the Republic of Paraguay, states that the modalities of basic education are as shown in the following figure.

FIGURE 1

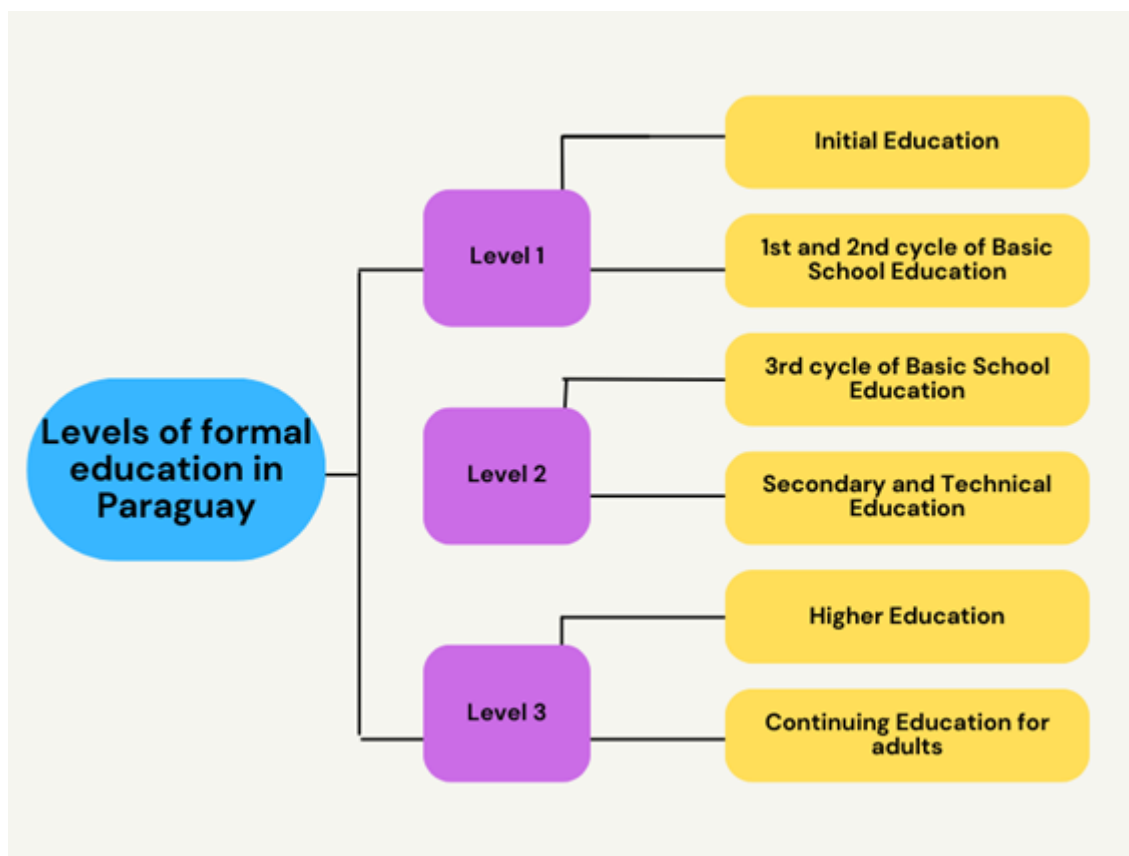


NOTE: Figure 1 shows the four levels and/or modalities which form basic education in Paraguay. SOURCE: Prepared by the authors with information obtained from Law 5749, which establishes the Organic Charter of the Ministry of Education and Sciences (2017).

The same document classifies formal education in Paraguay on the following levels: the first level corresponds to Initial Education, which includes Pre-kindergarten, Kindergarten and Pre-school. In addition, the first and second cycle of Basic School Education is included, comprising the first, second and third grades for the first cycle; and the fourth, fifth and sixth grades for the second cycle.

The second level encompasses the third cycle of Basic School Education, which includes the seventh, eighth and ninth grades. Secondary and Technical Education are also included, corresponding to the first, second and third year of Secondary School. On the third level there is University Higher Education as well as permanent education for young people and adults. The following figure gives a summary of these levels of formal education in Paraguay:

FIGURE 2

Levels of formal education in Paraguay

NOTE: Figure 2 summarizes the three levels on which formal education is established in Paraguay.
 SOURCE: Prepared by the authors with information obtained from Law 5749, which establishes the Organic Charter of the Ministry of Education and Sciences (2017).

As has been seen in the description of the levels and modalities of the educational system in Paraguay, the third cycle corresponds to the second level of formal education, as well as the modality of Basic School Education. It is aimed at the population of children and teenagers from 12 to 16 years old and it is made up of the seventh, eighth and ninth grades, according to General Education Law 1264, in the in-person modality, and it can be taken in official, private, and subsidized private educational institutions of the national education system. To access this cycle, applicants must have passed the last grade of the second cycle of the first level (sixth grade). The subjects proposed for the third cycle are: Spanish Language and Literature, Guaraní Ñe'ê ha Iñe'êporâhaipyre (Guaraní Language and Literature), Art Education, Mathematics, Natural Sciences and Health, History and Geography, Ethics and Citizenship Training, Work and Technology, and Physical Education. Each subject contains a specific number of teaching hours with a duration of 40 minutes each (Ministerio de Educación y Ciencias, 2022).

For a long time the third cycle has been a challenge, not only for teachers in the area but also for the educational system itself, since it has evolved continuously and adjustments and modifications had to be made for improvement. On the other hand, most of the teachers work part-time in different educational institutions and, according to their number of teaching hours, they are given the chance to teach the corresponding subjects.

2. Material and methods

The approach proposed for this research is qualitative, the objective being to investigate and consider collaborative work as a proposal for ongoing training of third-cycle teachers in Paraguay. Consequently, it is considered that the qualitative approach will allow us to discover the perceptions and theoretical-practical bases of its efficiency. "In qualitative study, the researcher is the instrument itself, so that the validity is found in the way in which he puts into practice his skill, ability and competence in his professional work" (Ñaupas *et al.*, 2014). In addition, Sandín Esteban (2003) highlights that when the context is considered, a better understanding could be obtained of the situation of the phenomenon in question. Hence, if the phenomena and events to be investigated are separated from the context or environment, they cannot be understood in depth. It should be noted that qualitative research has an interpretive character, with room for justifications, evidence, findings, and the human data collected, together with a theoretical framework.

This research has been designed for the collection of data and information through semi-structured interviews, emphasizing what Morga Rodríguez (2012) proposes, collecting more aspects that need to be clarified in order to have more data, giving depth and content to the information obtained. The semi-structured interview has been organized with 7 open questions because a degree of flexibility and adjustment towards the interviewees is intended. This will allow a better adaptation and a greater possibility of motivating the interlocutor to clarify terms, identify ambiguities, and reduce formalisms in an exaggerated way, without losing the focus or purpose of this valuable technique for obtaining information (Díaz-Bravo *et al.*, 2013). As proposed, the semi-structured interview was prepared to gather relevant information from educational directors and supervisors. In this case, a written invitation has been formulated and sent electronically to three (3) general directors of different educational institutions. To carry out the research, the following criteria of scientific rigor were considered: the credibility that evidences the phenomena and human experiences from the perceptions of the participants (Noreña *et al.*, 2012) and the reflexivity that serves as a bridge between the researcher and the participating agents (Cuesta-Benjumea, 2011). In addition, the invitation was attached to the informed consent, which contains all the purposes and the procedure that will be carried out in the interview, considering the ethical criteria.

Finally, for the collection of data, this research worked with three directors of educational centers belonging to public schools of Paraguay, located in the departments of Caaguazú, San Pedro, and Central. A sample of $n=3$ participants was established. It should be noted that it has been chosen to interview the directors, considering that, from their positions, and regardless of the administrative function which they fulfill, they are agents who are involved in the job of teaching, playing a role of pedagogical accompaniment to the teaching staff.

The sample being formed by $n=3$, invitations to participate in the interviews via video calls were sent to the participants, with whom an interview with an average duration of 30 minutes was applied by the researcher. Subsequently, the recordings were downloaded and the data were transcribed with Atlas-ti, followed by the process of analysis, coding and categorization of the answers received according to the sequence of the question script.

3. Results

By performing an inductive analysis of the interviews held with the directors of different educational centers, it was possible to verify the perception that each one had about collaborative work and their proposal for permanent training of teachers, especially in the third cycle of Basic School Education in the country. Seven categories were identified that could help to understand and interpret the arguments of their perceptions. To do this, shown below is the matrix of the categories which emerged and the conceptual map of the project developed with Atlas-ti:

TABLE 1
Categorization of the data obtained from the analysis of interviews with school directors

<i>Nº</i>	<i>Category</i>	<i>Comment</i>	<i>Code</i>	<i>Frequency</i>	<i>Actor involved</i>
1	Teacher profile	The profile describes what the interviewees have shown in terms of their training, their experience and the pathway of their work as educators and/or directors.	•	4	School directors
2	Previous attitudes	Behaviors that the interviewees expressed, thus highlighting the way they felt when they were or currently feel as classroom teachers.	•	3	School directors
3	Director's perception	All the thoughts and perspectives that the interviewed participants have regarding collaborative work as a lifelong learning method for teachers.	•	4	School directors
4	Teacher attitudes	Conduct or behavior of teachers regarding their work and environment.	•	3	School directors
5	Opportunities	Space, environment, and situations that promote and facilitate the improvement of the job of teaching.	•	4	School directors
6	Limitations	Difficulties, challenges, situations, needs or problems that form an impediment to the performance of a project or activity.	•	5	School directors
7	Recommendations	Suggestions by the interviewees to be more open towards aspects that could contribute to the practice of collaborative work.	•	7	School directors
			Challenges	3	Teachers Students

SOURCE: Prepared by the author based on the data obtained from the Project in Atlas-ti (2022).

3.1. Teacher profile

This category, which emerged in Question 1, details and describes the profile, management, experience, and training that the interviewees have had and the path they have followed in their work as educators and, at the same time, as directors. Several subcategories emerge from this, in which their educational management and training for their activity, both initial and permanent, stand out. In addition, two of them stressed

that they come from rural areas, and two of them mentioned that they oversee administrative management or positions. It is also important to note that the three were previously teachers or professors who worked in the classroom, teaching students. In fact, one of them had mentioned that even though she is a director, at the same time she has teaching hours in some courses of the third cycle of Basic School Education. This is very important because it is part of the permanent training, especially of the directors, since it allows them to get to know and above all, to understand the hard job of the teaching staff and the training that each one requires. This is related to one of the problems that Medina (2013) describes, regarding the importance of incorporating and adding to training the knowledge that teachers have acquired during their experience in professional practice.

3.2. *Previous attitudes*

The second question asked participants how they felt about their peers when they were teachers or classroom professors. Accordingly, they mentioned some previous attitudes relating to the behaviors that they had showed, highlighting the way they felt earlier or at present as classroom teachers. From these previous attitudes, different subcategories emerged: autonomy, which one of the interviewees expressed in this way: “-They felt freer and more independent” in carrying out the work, before their promotion to managerial positions. On the other hand, the collaborative attitude emerges when one of the interviewees states that during the time he worked as a teacher, experiences were shared with colleagues. He also mentioned the following: “-There was always a bond of solidarity, communication and mutual support between comrades. We talked frequently to exchange experiences and to turn weaknesses that arose in the institution into strengths.”

3.3. *Director’s perception*

This category encompasses all the thoughts and perspectives that the interviewed participants have with respect to collaborative work as a lifelong learning method among teachers. Each of them manifested his or her perception and these subcategories associated with their respective perceptions and points of view emerged. They were associated with learning circles among teachers, a term that interviewees used to refer to frequent meetings in which knowledge is exchanged and experiences are shared to improve work in the classroom. On the other hand, their perception is also associated with some difficulties relating to problematic situations entailing impediments to collaborative work. One interviewee said: “And generally, it is in public institutions that it is more difficult to work collaboratively.” These difficulties will be described in more detail in the category of limitations. The proposal of collaborative work also depends a great deal on leadership, as one of the participants stated. Collaborative leadership highlights the way the directors carried out work in their schools.

3.4. *Teacher attitudes*

Participants were asked if they consider that there is an openness to collaborative work on the part of teachers, considering how hard their work is in schools. One participant said that many of them are still closed to the possibility of working collaboratively among colleagues. Another interviewee added that “the teacher is not always open to working

with colleagues and may be unwilling to say, for example, that he or she has difficulties or deficiencies and would like to pool ideas for improvement. It's like the teacher shuts down and sometimes doesn't accept that he or she needs others' contributions". Motivation is also mentioned, highlighting that, on the other hand, there are educational centers where teachers show a predisposition, a positive attitude, and great involvement to work collaboratively. Yet another interviewee believes that "teachers do show an openness to collaborative work and they even clamor for such learning spaces". This highlights the fact that, aside from individualistic attitudes, there are also teachers with an open attitude with regard this proposal for teacher training. In addition, some aspects emerged that were identified as challenges for teachers in terms of collaborative work, such as working for better communication between pedagogical supervision and schools, raising awareness among teachers that what is important is "helping each other and not controlling", and becoming aware that growth forms part of teachers' permanent training.

3.5. *Opportunities*

Collaborative work provides a better educational environment and space, that is to say, constructive places and moments for learning. The interviewees unanimously highlighted that working collaboratively provides the opportunity to grow together and above all, to learn how to teach. Collaboration also provides a much broader vision of work because there is greater objectivity and more opinions for future decision-making. One of the participants added that "several heads think better than one, and in a circle of learning many ideas arise, many new things that help us to innovate our practice every day". On the other hand, it helps to organize periodic meetings with a large part of the educational community, highlighting that, in these meetings, the different contexts can be valued and preparations can be made for the performance of common plans that allow teachers to cope with the educational process in their respective institutions. Likewise, this approach not only provides opportunities for the teachers themselves, but also for the student body. With a collaborative vision and policy, a greater quantity and quality of didactic resources are available, such as better lesson plans, books, and didactic strategies that can be used for the development of classes.

3.6. *Limitations*

In the first place, all the interviewees highlighted that decentralized availability is a strong limitation to working collaboratively in an educational center. This decentralized availability refers to the fact that third-cycle teachers have teaching hours in several different educational centers during the week. This implies that it is not always possible to combine the schedules when planning permanent training through collaborative work. One of the directors expressed it in this way: "I have colleagues who even have schedules in 7 educational institutions, to which they have to travel during the week." Secondly, a lack of communication between teachers, principals, and even pedagogical supervisors is also evidenced. One participant stated that "there is no fluid communication between colleagues, it is like each one enters his or her own room, does what he or her has to do, and then just leaves". Unfortunately, this type of working environment does not help or contribute much to teaching staff with respect to finding an openness to working collaboratively. In addition, a working environment of this type

is the result of a lack of trust and dialogue, and it often hinders good decision-making in the exercise of teaching.

Thirdly, many teachers show demotivation, with a lack of responsibility, initiative, and commitment. Each teacher is completely closed within his or her schedules and is not always open to proposals for new strategies. Fourthly, another limitation that was highlighted by one of the participants is the lack of regulation of the times for performing in a normal way the duties and activities planned or proposed in the teaching framework. This can partly be related to decentralized availability, since a lack of time means that it is not possible to regularize pre-established jobs and activities synchronously or less asynchronously. Fifth, staff shortages are also a limiting factor for collaborative professionalism. One of the participants mentions that she even has to devote some hours to substitutions due to a shortage of teachers in the third cycle of her educational center.

3.7. Recommendations

The recommendations presented here are suggestions from the interviewees with respect to showing a greater openness towards aspects that could contribute to the practice of collaborative training. These suggestions are based on their experience and encompass everything that was discussed in the conversation on the subject under consideration. It was recommended that there should be a more open attitude with respect to the transfer of knowledge, that is to say, *"a teacher should not be jealous of his knowledge but rather, if someone knows more, he or she should share it in order to enrich the institution."* Transference is important for teacher training because it is what helps to use and to disseminate what has been learned in different ways. Taking the initiative to motivate oneself and showing a commitment to collaborative work was what another participant recommended as an appropriate way to start taking the first steps with regard to this proposal for permanent training. For this reason, it is important for there to be a predisposition and trust among teachers, as mentioned in the previous categories. Two of the interviewees emphasized the taking of initiative and highlighted the importance of "showing an openness to participate in learning circles, to ask questions to colleagues, to help others and, above all, not to be ashamed to ask a question when they have one". In addition, through this proposal, it will be possible to better develop the skills and abilities required to improve and perfect the job of teaching. This means exercising practice and teaching potential through daily learning. Above all, teachers should be prepared to experiment with new strategies and ways of working, that is to say, "that they are encouraged to take the first step towards working collaboratively, because that will help to expand the panorama of work", as was suggested by one of the interviewees.

On the other hand, the interviewees recommended that each teacher should have a spirit of vocation, love, dedication, and endeavor to provide better education and to enhance the job of teaching. Above all, one should visualize the future. In other words, as one of the participants recommended, it is necessary "to have a vision of change, the change that our country really needs and that is to be found in every teacher. And above all, we should not get tired of doing our job well and of dreaming of a better future". It is important to create projects, proposals, and new ideas for the improvement of teacher training and education.

4. Discussion and conclusion

Both the interviewees and some authors concur that collaborative work is essential for teaching. The strengths that the participants have highlighted with respect to collaborative work as training may be related to some of the opportunities presented by collaborative work as a method of lifelong learning. First, it is related to the improvement of professional practice and experience. What Aránega (2018) highlights in terms of changes and constant social complexity, and the demand for new forms of practice and professional training, can be seen in the statements of the interviewees in this regard. Moreover, the participants mentioned that the integration of various knowledges, skills, and experiences contribute greatly to the improvement of the job of teaching.

Secondly, by emphasizing the continuing education of third-cycle teachers, the interviewees still rely on lifelong learning that is individually oriented. Here it is good to remember that in the proposals of Imbernón (2018) regarding permanent training models, there are two models that relate to individually-oriented training and three models that provide an opening and an opportunity for collaborative work. Individually-oriented training and training in general are very good models for continuing teacher training. Nevertheless, they tend more towards individual training or the existence of an “infallible expert” who provides the new guidelines and methods for the job of teaching, limiting the opportunity to propose and share knowledge and experiences with a view to growing together. However, the models of observation-evaluation, development, and improvement of teaching and inquiry or research are propellants of learning and training that are more collaborative, more participatory, and more appropriate for involvement in the job of teaching and in teacher training. In view of this, it was also observed that, when speaking of continuing training, teachers are often still limited to the first two models of lifelong learning mentioned above. Hence, it is important to promote the training models that aim more towards collaboration and greater approximation to context.

Thirdly, considering the limitations and some of the perceptions of the participants, putting into practice or proposing collaborative work among teachers as a method of ongoing training still poses challenges. On the one hand, some argue that a restructuring of teacher training is needed to take into account the importance of collaborative work, even from the time of the initial training of teachers, in order to avoid what Bozu (2009) calls the “clash of the student with reality”, creating a resistance on the part of the novice teacher to changes and other ways of teaching and learning. On the other hand, this restructuring also coincides with what Medina (2011) proposes in terms of learning orientations, inclining a little more towards the practical, technological, and socio-critical orientation for the performance of teacher training. What’s more, in the selfsame process of initial training, teachers become aware that collaborative work must form the framework of the job of teaching and of the process of continued training.

Fourthly, it is also highlighted that there is still a large percentage of isolation or individualism in the job of teaching. As may be seen in the fourth category with respect to the teaching attitude, individualism emerges. If we relate it to what Hargreaves (1996) and Lavié Martínez (2004) say, we can see that in institutions there is still a restrictive individualism because limitations and needs that induce individual work are highlighted.

Likewise, there is a strategic individualism since in many cases the guidelines and procedures are strategically oriented towards individual work and training. The interviewees emphasize their position in favor of working collaboratively, while pointing out that there are many limitations and challenges that are beyond their control, hindering the opportunity to undertake a commitment to the collaborative training of third-cycle teachers. Lastly, it is also worth mentioning that the participants presented the context and reality that currently exists in the third cycle of Basic School Education in Paraguay. In the third cycle of Basic School Education, teachers do not always have the complete or sufficient disposition to be able to develop projects, research or collaborative learning circles, which form part of lifelong learning models. This is due to teachers' long teaching hours and the fact that they must teach in several different institutions over the course of the week. It is a matter of fact in Paraguay that needs to be restructured and reorganized in order to be able to begin to think of a more collaborative culture not only as a strategy, but also as part of ongoing teacher training. Escobar Yegros & Aguilar Morínigo (2002) propose that active teachers embrace collaborative work and consider it a part of their updating, improvement, and ongoing training. Different factors and reasons still exist that limit this proposal. The directors have been very open and have made recommendations for each institution with a view to beginning to put into practice and to carry out the collaborative culture in order to improve education in Paraguay. Huberman (1994) reminds us that the aspects to be considered as important in ongoing training would be, first, to start from reality and evident needs, so that after analyzing them, proposals for solutions and improvement may be put forward. Second, constant dialogue is essential to learn about expectations and to formulate objectives, goals, and ideas with the aim of proposing a training that promotes improvement. Third, it is important to evaluate the achievement of objectives that promote help among teachers and members of the educational community for the purpose of solving problems and situations, allowing continued growth in the educating experience in this way.

5. Bibliography

- Aguilar Moreno, M., & Figueras Ferrer, E. (2019). Estrategias de colaboración entre iguales: Pure Print (2013-2018) | Strategies for peer collaboration: Pure Print (2013-2018). *Pós-Limiar*, 2(1), 27-37. <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/pos-limiar/article/view/4508/2854>
- Aránega, S. (2018). *El trabajo en equipo interdisciplinar en la universidad con estudiantes de diferentes titulaciones del ámbito educativo*. Octaedro; Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.
- Benítez Pérez, M. G. (2022). Formación permanente del profesorado y evaluación de la gestión académica en entidades educativas del sector privado subvencionado de la ciudad de Pilar. *La Saeta Universitaria Académica y de Investigación*, 11(1), 50-76. <https://doi.org/10.56067/saetauniversitaria.v11i1.344>
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 317-328.
- Braidotti, R. (2020). *El conocimiento posthumano*. Gedisa.

- Cantón, I., & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Cipagauta Moyano, M. E. (2020). Perspectivas de la formación permanente de los docentes de educación superior. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.738>
- Constitución Nacional de la República del Paraguay*. (1992). https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/12347
- Cuesta-Benjumea, C. de la (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21(3), 163-167. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2011.02.005>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-pdf-S2007505713727066>
- Escobar Yegros, A. C., & Aguilar Morínigo, M. M. (2002). La formación y el ejercicio docente en Paraguay. *Revista Población y Desarrollo*, 13(23), 138-160. <https://revistascientificas.una.py/index.php/RE/issue/view/175>
- García Álvarez, J. (1993). *La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma*. Escuela Española.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2020). *Profesionalismo colaborativo: cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Huberman, S. (1994). *Cómo aprenden los que enseñan: la formación de los formadores y nuevos modelos para nuevas prácticas* (2a ed.). Aique.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio: 10 ideas clave*. Graó.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: un cambio necesario*. Octaedro; Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.
- Imbernón, F. (2018). *Modelos en la formación permanente del profesorado*. Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado: algunas tendencias para el siglo XXI. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Janz de Verón, E. (2011). *Griego κοινή del Nuevo Testamento*. Litocolor.

- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Lafuente, M. (2009). La experiencia del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo, SNEPE, en Paraguay: aprendizajes y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 48-73. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4569>
- Lavié Martínez, J. M. (2004). Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 439-454.
- Ley 5749/2017, que establece la Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias, *Gaceta Oficial*, núm. 20, 27 gener 2017. (2017). <https://www.csj.gov.py/cache/lederes/L-5749-24012017.pdf>
- Medina, J. L. (2011). Orientaciones conceptuales sobre la formación del profesorado. Photocopied document: Universitat de Barcelona.
- Medina, J. L. (2013). Una reconceptualización de los saberes profesionales que se enseñan en la universidad: más allá de las competencias. In J. L. Medina, & B. Jarauta Borrascas (ed.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (p. 37-84). Síntesis.
- Mentado, T., Herrera Santana, A. de los Á., & Rodríguez Pulido, J. (2017). Formação de professores da Faculdade no Catalan Autónoma. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)*, 2(3), 93-106. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/779/374>
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2022). *El tercer ciclo de la Educación Escolar Básica*. <https://www.mec.gov.py/cms/?ref=300785-tercer-ciclo-de-la-educacion-escolar-basica>
- Montero Mesa, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE: Participación Educativa*, 16, 69-88. http://www.ub.edu/obipd/docs/article_montero.pdf
- Morga Rodríguez, L. E. (2012). *Teoría y técnica de la entrevista*. Red Tercer Milenio.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación: cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (4th ed.). Ediciones de la U. <https://fdiazca.files.wordpress.com/2020/06/046.-mastertesis-metodologicc81a-de-la-investigaciocc81n-cuantitativa-cualitativa-y-redacciocc81n-de-la-tesis-4ed-humberto-ncc83aupas-paitacc81n-2014.pdf>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Applicability of the criteria of rigor and ethics in qualitative research. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5>
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.

Observació, discerniment i acció en una ecopedagogia per a l'Antropocè

Observation, discernment and action in an ecopedagogy for the Anthropocene

Joan Mallart i Navarra^a
Albert Mallart-Solaz^b

^a Universitat de Barcelona.
A/e: joan.mallart@ub.edu
<http://orcid.org/0000-0003-3286-0868>

^b Universitat de Barcelona.
A/e: albert.mallart@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0003-3442-1551>

Data de recepció de l'article: 16 de gener de 2023

Data d'acceptació de l'article: 13 de febrer de 2023

Data de publicació de l'article: 2 de novembre de 2023

DOI: 10.2436/20.3007.01.198



Copyright © 2023

Joan Mallart i Navarra i Albert Mallart-Solaz.
Aquest article és d'accés lliure subjecte a la llicència Creative Commons Reconeixement – No Comercial – Sense Obra Derivada 4.0 Internacional. Per a més informació consulteu:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Resum

L'ecopedagogia pretén transcendir una formació purament científica mediambiental per proposar canvis educatius fonamentals que incideixin en la forma de vida i relació amb la Terra, amb la vida i amb els altres, especialment els més desfavorits. Per això l'ecopedagogia és una pedagogia radical, perquè va a l'arrel dels problemes. Representa un repte per a un aprenentatge que respongui millor als greus desafiaments derivats de la situació actual de canvi climàtic i discriminació en l'accés als recursos naturals. És una problemàtica que afecta els drets de les generacions que estan per venir. L'article intenta clarificar conceptes, prioritzar objectius i contribuir a definir competències. Especialment, el canvi d'actituds que potenciï la conscienciació per assolir una cultura centrada en la Terra, la vida i els altres dins d'una ciutadania planetària imprescindible en el moment que ens toca de viure i que anomenem Antropocè o era humana.

També s'intenta presentar un model que va parteix de l'observació, el discerniment de la gravetat de la situació i l'acció que pot fer l'educació per contrarestar els efectes perniciosos i aproximar-se a la sostenibilitat.

Aquest model inclou tota una sèrie d'experiències didàctiques per a l'acció ecopedagògica.

Paraules clau

Ecopedagogia, ecoformació, educació ambiental, educació per a la sostenibilitat, educació per a la ciutadania mundial, decreixement.

Abstract

Ecopedagogy seeks to go beyond a purely environmental science education with the aim of proposing essential educational changes affecting lifestyles and the relationship with the Earth, with life, and with others, especially including the most disadvantaged. Accordingly, ecopedagogy is a radical pedagogy because it goes to the root of problems.

It represents a challenge to provide an education that responds better to the serious issues arising from the present situation of climate change and of discrimination in access to natural resources. This is a problematic situation that affects the rights of future generations. This article aims to clarify concepts, to prioritise goals and to contribute to defining the necessary skills. In particular, it aims to establish the change of attitudes required to raise awareness with respect to achieving a culture centred on the Earth, life and others as part of a planetary citizenship that has become essential in the times in which we are living – the Anthropocene or Human Age.

This paper also seeks to present a model that embraces the observation of the situation and the discernment of its severity, together with what is to be done in education to reverse pernicious effects and to approach sustainability, taking up the major challenges. This model includes a series of didactic experiences for ecopedagogical action.

Keywords

Ecopedagogy, ecotraining, environmental education, sustainability education, world citizenship education, degrowth.

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

Mallart i Navarra, J., i Mallart-Solaz, A. (2023). Observació, discerniment i acció en una ecopedagogia per a l'Antropocè. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 87-101. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.198>

1. Introducció

Marc teòric

L'Organització de les Nacions Unides (ONU) va declarar com a Dècada de l'Educació per al Desenvolupament Sostenible el període 2005-2014. Cada any, des de la instauració del Dia Mundial del Medi Ambient, s'ha dedicat a algun element de la protecció de la natura. Això demostra l'interès per un tema que reuneix periòdicament mandataris i experts mundials.

Ens trobem en un període que s'ha començat a anomenar *Antropocè*. Fou el nobel de química Paul Crutzen qui va proposar aquest terme per anomenar el període geològic —dins del Quaternari— que succeeix l'Holocè. Volia destacar la repercussió de la presència de l'ésser humà sobre els ecosistemes. Per primera vegada, un ésser trenca les relacions naturals que regeixen la biosfera. Closa (2019) i Arias Maldonado (2018) utilitzen el mateix terme per caracteritzar el moment present des del punt de vista social, econòmic i sobretot polític. L'Antropocè és l'era humana. Podem convenir que és una bona denominació per destacar el paper que té l'ésser humà en la transformació del medi natural.

Alain Badiou (2018, p. 20), Hervé Kempf (2007) i Arcadi Oliveres (2006) atribueixen al sistema econòmic capitalista la responsabilitat de l'explotació que destrueix la natura. Segons Badiou, el capitalisme és l'última fase del Neolític. L'organització de la societat neolítica imposa restriccions a la vida humana. Encara no hem sortit dels 5.000 anys d'invents al servei només d'una minoria.

L'ecopedagogia és una pedagogia ecològica, evolució de l'educació ambiental cap a l'educació per a la sostenibilitat. És una pedagogia integral compromesa radicalment amb el medi ambient (la natura, la Terra i la vida) i amb la societat actual i futura (els altres).

El medi ultrapassa la concepció primitiva conservacionista per esdevenir un entorn natural i humà on la vida digna sigui possible per a tots els éssers vius:

- a) Natural, patrimoni de la biosfera.
- b) Social, projecte comunitari.
- c) Econòmic, lluita contra la desigualtat i la pobresa.
- d) Recurs per al desenvolupament humà i mitjà de subsistència per a molts.
- e) Problema per resoldre constructivament (canvi climàtic, esgotament dels recursos naturals, contaminació...).
- f) Recurs didàctic (millora de l'aprenentatge) i recurs pedagògic (millora de l'educació).

Roca Trescents (2015) presenta una visió prospectiva de com serà la Terra i la vida dels humans d'aquí a cinquanta anys. Per educar cal tenir visió de futur. No preparem ciutadans per reproduir la forma de vida actual sinó per transformar el món que els tocarà. Un aspecte per canviar és l'organització social i econòmica, que ja no serveix en la promoció de la justícia i la vida digna per a tothom. Un altre canvi és la nostra relació amb el medi natural i amb la vida, perquè l'ésser humà és un element més d'aquesta

natura. També cal modificar les relacions entre els humans mateixos per fer-les justes, equitatives, amables i cordials.

Podem entreveure diverses etapes en l'origen i evolució de l'educació ambiental (EA):

- a) Concepció naturalista, fins a 1970. L'EA comença amb la fundació del Consell d'Educació Ambiental (Council for Environmental Education) a la Universitat de Reading, Anglaterra, el 1968.
- b) Desenvolupament, de 1970 a 1992. L'EA es concreta, defineix i desenvolupa (Tbilisi, 1977; Moscou, 1987). S'inicia, l'any 1972, el Programa de les Nacions Unides per al Medi Ambient (PNUMA).
- c) Redimensionament en una educació ambiental i intercultural per al desenvolupament sostenible (EAIDS), de 1992 fins a l'actualitat. Destaquen les cimeres de Rio (1992) i Rio +5 (1997). Aquí podem situar l'ecoformació i especialment l'ecopedagogia (Gutiérrez i Prado, 2004).

FIGURA 1

Evolució dels conceptes i paradigmes ecològics

Proteccionisme → Ambientalisme → Ecologisme → Sostenibilisme → Decreixement

Evolució dels conceptes i paradigmes educatius sobre el medi

Pedagogia mesològica → Educació ambiental (EA, 1970) → Educació per al desenvolupament sostenible (EDS, 2005) → Educació per a la ciutadania mundial (ECM, 2010) → Ecoformació → Ecopedagogia

FONT: Elaboració pròpia.

El desenvolupament sostenible (DS) té com a objectiu l'harmonia entre els humans i la natura. La sostenibilitat demana actuar «de tal manera que els efectes de la teva acció siguin compatibles amb la permanència d'una vida autènticament humana sobre la Terra». Al primer capítol de l'informe Brundtland (World Commission on Environment and Development [WCED], 1986/1988), «Un futur amenaçat», apareix el primer intent de considerar el DS com «aquell que atén les necessitats actuals sense sacrificar la capacitat de les generacions futures per a satisfer les seves» (traducció pròpia).

Si la sostenibilitat o la capacitat de càrrega és el màxim de població d'una espècie que es pot mantenir indefinidament sense degradar la base de recursos (límits de la biosfera en la seva capacitat de sustentació), llavors es pot *reformular* el concepte de DS com a aquell desenvolupament que no perjudica la capacitat global de sustentació del planeta. O dit d'altra manera, el DS és la millora de la qualitat de la vida humana sense superar la capacitat de càrrega dels ecosistemes que la sustenten (Riechmann, 1995, p. 23).

La sostenibilitat és alhora un concepte, un objectiu, un procés i una estratègia. Com a concepte, no és una expressió unívoca ni simplista. Es considera de manera holística perquè afecta tant la justícia social com la integritat ecològica i el benestar dels sistemes vius. Els factors condicionants són al mateix temps socioeconòmics, culturals i

ambientals. S'hauran de tenir en compte de manera integral i interactiva, ja que s'influeixen mútuament.

La sostenibilitat interessa a tothom en comprovar que l'amenaça del canvi climàtic i les seves conseqüències són reals. Davant del repte, a curt, mitjà i sobretot llarg termini, el desenvolupament s'hauria de presentar integrat, solidari, disposat a compartir. Això suposa un canvi important en les pràctiques socioeconòmiques i educatives. El desenvolupament implica creixement, però el creixement indefinit no és possible en un món limitat amb recursos finits.

2. Anàlisi de necessitats

L'educació ambiental (EA) avui no se centra només en el medi ambient, sinó en les persones i en la comunitat. No és —només— educació *a favor* del medi, sinó que ha de ser educació *per canviar la societat i els comportaments individuals*. Ja és una educació per al desenvolupament sostenible (EDS) que exigeix solucions globals i cooperació internacional.

Cal veure no només un problema ambiental, sinó també social o, millor encara, global, centrat en el comportament humà. La veritable qüestió és el resultat de l'acció —o inacció, en molts casos— social, industrial i política. L'impacte d'aquesta acció/inacció es comprova en analitzar el consum, la contaminació i la conservació dels recursos limitats. El comportament humà, fins ara destructiu, s'ha de modificar voluntàriament. L'ecopedagogia pretén una formació capaç de canviar la relació dels éssers humans entre si i amb l'entorn.

S'ha definit l'educació ambiental com el procés en el curs del qual l'individu va aconseguint assimilar els conceptes i interioritzant les actituds mitjançant les quals adquireix les capacitats i els comportaments que li permeten comprendre i jutjar les relacions d'interdependència establertes entre una societat, la seva forma de producció, la seva ideologia i la seva estructura de poder dominant i el seu medi físic (natural) per tal d'actuar en conseqüència amb l'anàlisi efectuada (Cañal *et al.*, 1981).

Estem vivint una *emergència planetària*, amb problemes interrelacionats: la contaminació i degradació dels ecosistemes, l'exhauriment de recursos, el creixement incontrolat de la població mundial, desequilibris insostenibles, conflictes bèl·lics incomprensibles per a la nostra civilització, pèrdua de la diversitat biològica, lingüística i cultural.

Les conductes individuals i col·lectives orientades a l'obtenció de grans beneficis a curt termini no valoren les conseqüències per als altres, incloses les futures generacions. Els educadors, en general, no hi estem dedicant prou atenció malgrat els avisos de les cimeres de la Terra i els fòrums mundials.

A Catalunya hi ha una llarga tradició científica i de grups molt actius. Destaquen els noms de Jordi Sabater Pi, Ramon Margalef, Jaume Terradas, Ramon Folch, Joandomènec Ros, Josefina Castellví... Una mostra d'aquest interès és *Natura, ús o abús? Llibre blanc de la gestió de la natura als Països Catalans* (Folch, 1976), de nou posat al dia i refet completament el 2018 amb més de vuitanta autors. La Societat Catalana d'Educació Ambiental (SCEA) té censats un nombre molt considerable d'entitats i espais d'educació ambiental que es poden consultar al seu lloc web (vegeu <https://scea.cat>).

Informes de la UNESCO

Faure *et al.* (1973) i Delors (1996) desatenien l'ecopedagogia. En canvi, *Repensar l'educació* (Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura [UNESCO], 2015) se centra en:

a) El desenvolupament sostenible, preocupació essencial. El creixement ha reduït els índexs de pobresa, però ha augmentat la vulnerabilitat, la desigualtat, l'exclusió i la violència. Els models de producció i consum contribueixen a l'escalfament global, la degradació mediambiental i un augment dels desastres naturals. L'educació ha de respondre atenent a les múltiples visions del món i els sistemes alternatius de coneixement, avenços en neurociència i tecnologia digital.

b) Una visió humanista ha de preveure que l'educació sola no pot resoldre els reptes del desenvolupament. Una educació humanista i holística contribuirà a un nou model de desenvolupament, en què el creixement econòmic estarà supeditat a la gestió mediambiental i a la pau, la inclusió i la justícia social. L'aprenentatge requereix superar l'utilitarisme i l'economicisme per integrar les múltiples dimensions de l'existència humana.

c) Polítiques locals i globals. Els models de creixement produeixen baixa ocupació, augment de l'atur juvenil i treball precari. S'ha d'evitar la desconexió entre l'educació i el món del treball.

Laudato si', l'encíclica del papa Francesc

Comença amb les primeres paraules del Càntic de les Criatures de sant Francesc («Lloat siguis»), i considera la Terra com a casa comuna. L'encíclica s'adreça a tota la humanitat, especialment als vuit-cents milions d'éssers humans que passen gana. Dirigida a les persones de bona voluntat, considera inseparables la preocupació per la natura, la justícia amb els pobres, el compromís amb la societat i la pau interior.

El document s'estructura en tres parts: veure, jutjar i actuar. Els dos primers capítols presenten el diagnòstic, revisen els problemes naturals i socials que afecten el planeta i les persones. En els dos següents es mostren les causes de la crisi ecològica que es troben en la globalització, el paradigma tecnocràtic i l'egoisme d'un antropocentrisme que ens fa actuar com a propietaris del planeta, abusant dels recursos, sense pensar en les conseqüències. Al papa Francesc li preocupa la degradació del medi ambient, però sobretot el deteriorament de la qualitat de la vida humana, la manca d'equitat planetària i la feblesa de les relacions humanes.

FIGURA 2

Estructura de l'encíclica *Laudato si'* (2015)

<i>Veure</i>	1. El que li està passant a la nostra casa 2. L'Evangeli de la Creació
<i>Jutjar</i>	3. Arrel humana de la crisi ecològica 4. Una ecologia integral
<i>Actuar</i>	5. Algunes línies d'orientació i acció 6. Educació i espiritualitat ecològica

FONT: *Laudato si'* (Bergoglio, 2015).

Els darrers capítols ofereixen línies d'actuació responsable en un diàleg polític i econòmic. Desenvolupen una proposta educativa que demana un canvi de mentalitat o conversió ecològica cap a un nou estil de vida capaç de superar l'actual paradigma tecnocràtic. Proposen una educació per a l'aliança entre la humanitat i l'entorn, creant una ciutadania responsable en àmbits com l'escola, la família i els mitjans de comunicació. Destaca el goig d'un final confiat, inspirat en la millor tradició de l'espiritualitat franciscana.

Objectius de desenvolupament sostenible (ODS)

El 2015, durant la 70a Assemblea General de la ONU, es van revisar els vuit objectius del mil·lenni aprovats el 1990. A més de la sanitat, l'educació i l'erradicació de la fam, el setè objectiu era la sostenibilitat. Els cent noranta-tres líders mundials reunits es van comprometre amb disset nous objectius mundials per assolir abans del 2030. La nova agenda mundial es resumeix en:

- a) Erradicar la pobresa extrema.
- b) Combatre la desigualtat i la injustícia.
- c) Revertir el canvi climàtic.

L'objectiu número 4 vol garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat tot promovent oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a tothom. Els objectius 6, 7 i 8 reclamen disponibilitat d'aigua, accés a l'energia i promoció del desenvolupament sostenible. El 13 vol revertir el canvi climàtic i els seus efectes. També és eminentment ecològic el 15: protegir, restablir i promoure l'ús sostenible dels ecosistemes terrestres, gestionar els boscos de forma sostenible, lluitar contra la desertificació, aturar i invertir la degradació de les terres i frenar la pèrdua de diversitat biològica.

3. Context

Pensem prioritàriament en l'educació primària i secundària, formació professional i l'educació de persones adultes. Algunes activitats van adreçades a universitaris de formació del professorat, pedagogia, educació social i treball social, especialment durant les setmanes de cinema formatiu de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. També és vàlid el model aplicat a l'educació no formal en activitats extraescolars i en moviments juvenils com colònies o l'escoltisme. En aquest últim cas, des dels seus orígens, el contacte amb la naturalesa i el respecte que mereix són els seus pilars fonamentals, juntament amb l'esperit de servei al proïsme. En canvi, el model no està pensat per a una educació informal difosa a través dels mitjans de comunicació.

El nostre propòsit és concretar un model d'actuació ecoeducativa a través de l'acció escolar a tots els nivells de l'educació obligatòria i, amb algunes adaptacions, també a l'educació postobligatòria i a la formació permanent. El mateix model hauria de servir per a la formació dels professionals de l'educació, mestres i pedagogs. Tots som subjectes potencials d'aquesta ecoformació. És molt necessari que arribi a tothom i que tothom s'hi senti estretament concernit.

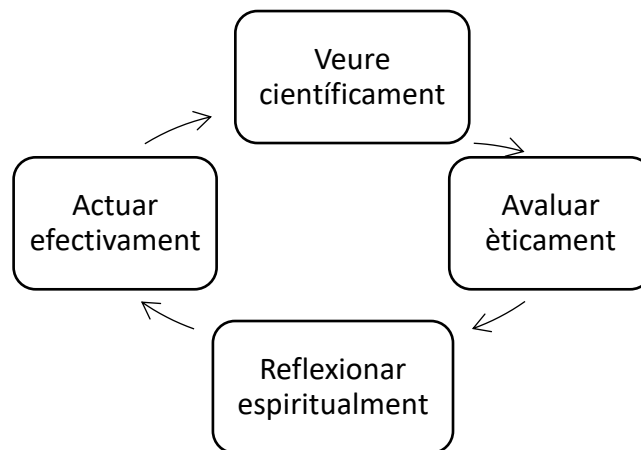
Aquesta acció pedagògica escolar es recull en el currículum, però no forma part d'un sol àmbit de coneixement perquè afecta globalment totes les àrees, com un eix transversal

amb implicacions interdisciplinàries. Quan una escola es defineix com a verda, tot l'equip docent hi està implicat.

Els models que hem considerat per definir la nostra proposta són els de García Gómez i Nando Rosales (2000) i de Surroca Sens (2009). Presentem primer a la figura 3 *Healing Earth* ('sanant la Terra'), model universitari dels jesuïtes d'Estats Units que coincideix amb el que proposa el papa Francesc a l'encíclica *Laudato si'*: veure, jutjar i actuar.

Amb poques modificacions, ens fem nostres aquestes propostes, ja que parteixen del coneixement (per observació o experimentació) de la realitat, continuen amb un intent de comprensió profunda que comporta un judici valoratiu i acaben amb una acció decidida.

FIGURA 3
Model Healing Earth



FONT: *Adaptat de Healing Earth (2022).*

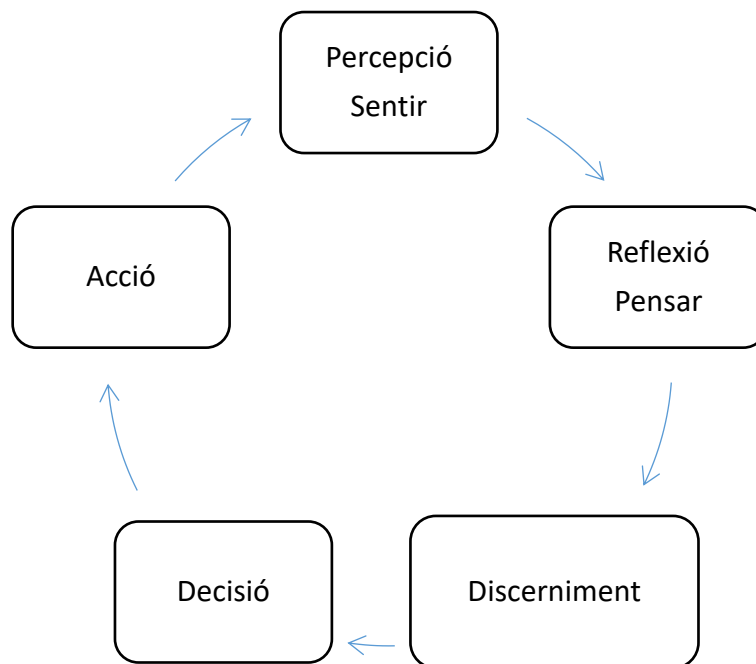
4. Proposta de la intervenció

Presentem un model semblant al model ORA: observar - relacionar/reflexionar - actuar/aplicar (Torre *et al.*, 1997) i també similar a l'esquema de Décroly (1919) per als centres d'interès: observació - associació - expressió.

La principal diferència es trobaria en el segon pas: en el model *Healing Earth*, reflexionar exigeix una activitat complexa crítica de discerniment, amb dues fases: a) avaluar èticament i b) reflexionar espiritualment.

És el mateix procés de *Sentipensar* (Torre i Moraes, 2005) si s'afegeix a continuació *actuar*.

FIGURA 4
Model d'observació, discerniment i acció



FONT: Elaboració pròpia.

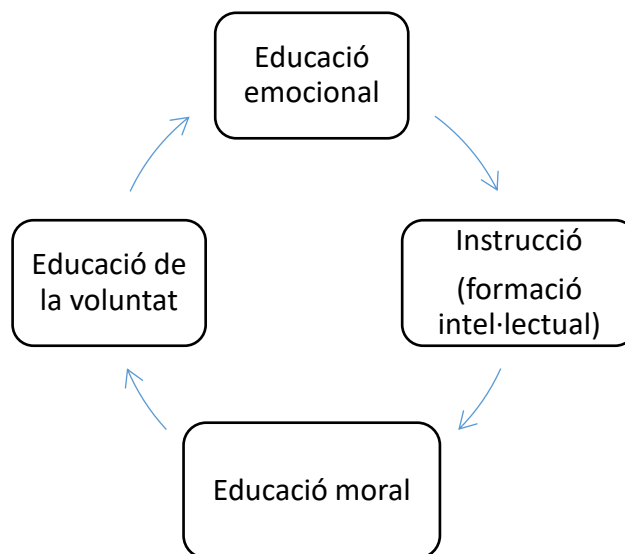
L'ecopedagogia és una pedagogia integral, que atén totes les dimensions de la persona. El model que presentem parteix d'una bona educació sensorial, montessoriana, per captar la realitat afinadament. També cal una ferma educació de les actituds que integra la vessant emocional i moral del caràcter. Hi té un lloc la formació intel·lectual, per ajuntar el coneixement, la comprensió i la valoració de les situacions en conflicte. I sobretot, no oblida la posada en pràctica, és a dir, l'acció. Com afirmava William James: «L'acció sembla continuar al sentiment, però en realitat, acció i pensament van junts».

I el papa Francesc també insistirà: «Per educar, s'ha de buscar integrar el llenguatge del cap amb el llenguatge del cor i el llenguatge de les mans. Que l'educand pensi allò que sent i allò que fa, que senti allò que pensa i allò que fa, i que faci allò que sent i allò que pensa. Integració total» (Bergoglio, 2020).

Educarem així la intel·ligència cognitiva (pensar), la vida afectiva, emocions i sentiments (sentir) i la voluntat (actuar). Raons, emocions i voluntat es fonen en una educació que ja proposaven els clàssics: educar les mans, el cap i el cor.

FIGURA 5

El model implica una educació integral



FONT: Elaboració pròpia.

5. Resultats

Observació. Educació intel·lectual i emocional

Pensar és resultat de la instrucció o formació intel·lectual, mentre que sentir, des de l'afecte i actituds, és resultat de l'educació emocional. Dels dos camps se n'ha ocupat Goleman (2009), un dels principals divulgadors de la intel·ligència emocional, ara amb una obra sobre intel·ligència ecològica, que ja entrava a l'esquema de Gardner (1993) de les vuit intel·ligències múltiples: lingüística, logicomatemàtica, espacial, musical, corporal cinestèsica, interpersonal, intrapersonal i naturalista. Precisament aquesta última hi correspon molt bé.

Conèixer és resultat de l'observació i l'experimentació i forma part de l'educació intel·lectual o cognitiva. Proposem de centrar les observacions en els principals reptes i problemes. Joandomènec Ros (2007) també revisa encertadament aquests problemes i enumera entre altres els següents: la contaminació, la pèrdua de biodiversitat, la transformació del territori, l'ús de l'energia, la salut, les plantes transgèniques... D'altra banda, Mallart Navarra (2007) parteix dels clàssics components de la matèria com són l'aire, l'aigua, la terra, el foc, la vida i l'esperit. Si haguéssim de destacar només alguns reptes principals, ens quedaríem amb els efectes sobre el clima, la pressió de la població, els desastres de la guerra i la desigualtat. Però a la natura i a l'entorn socioeconòmic tots estan ben relacionats entre si.

Discerniment i decisió. Educació moral

Arriba el moment de prendre consciència després d'haver reflexionat i comprès. Discernir i decidir són el nucli del model per poder actuar després amb plena responsabilitat. A la fase anterior s'ha conegut i comprès la realitat. Ara, abans de fer qualsevol acció que no sigui mecànica ni vegetativa, cal decidir-se lliurement, triar la

millor opció. Optar és fonamental perquè en cada decisió, per petita que sigui, es configura la personalitat de l'educand.

En el llenguatge comú, el discerniment és l'habilitat de jutjar sàviament amb prudència i ser capaç d'escollir acuradament entre moltes opcions. Segons l'etimologia, del llatí *discernere*, *discernir* vol dir 'veure-hi clar, escollir tot separant'. És aquella activitat que fem espontàniament quan les idees són incertes, se'ns presenten problemes i dubtem. Les persones intel·ligents dubten molt sovint. Sense la saviesa del discerniment podem tornar-nos titelles que segueixen les tendències del moment o que es deixen influir per les opinions d'altres.

A la recerca de la veritat, del bé i de la bellesa, se'ns fa necessari un procés de reflexió. El discerniment és una virtut —o facultat humana— que fem servir per guiar-nos en els moments clau de la nostra existència. És important en un món incert, ple de complexitat, que alguns veuen líquid, no prou consistent. I és important quan la nostra acció o inacció té conseqüències irreparables per a la naturalesa: influeix en el canvi climàtic, en la capa d'ozó, en l'exhauriment de recursos naturals, etc.

El discerniment es relaciona amb la consciència i els valors, tendeix a l'acció a partir de la reflexió. Porta a la llibertat i a la responsabilitat a aquells qui s'enfronten a decisions complexes com són les del medi ambient. Autors de prestigi com Bilbeny (2010) i Pigem (2010), entre d'altres, s'han ocupat dels valors de l'ambient i la natura.

Segons André Fossion (2020) i la tradició ignasiana, per discernir hi ha set etapes:

- a) Qüestionament. Trobada dels punts principals.
- b) Anàlisi. Recollida de documentació pertinent i analitzar-la segons la raó.
- c) Meditació. Reflexió profunda amb implicació personal.
- d) Diàleg. Intercanvi amb altres membres de la comunitat interessats.
- e) Maduració. Deixar reposar les idees, prendre temps per veure què ens suscita el discerniment a partir de les lectures, la reflexió i el diàleg.
- f) Presa de decisió. Prèvia deliberació, es busca consens per decidir amb prudència (*frònesi*) després d'analitzar pros i contres.
- g) Confirmació de la decisió.

El discerniment és un judici a partir de preguntes que interpel·len la persona, coherents amb el sentit que té la vida per a cada persona. Suposa metacognició, consciència d'estar fonamentant la decisió vers l'acció més necessària per deixar la vida i la terra en les millors condicions per als qui vindran. Amb imaginació, es consideraran els resultats previstos en les diferents opcions per assegurar-se que, amb la decisió presa, es millora l'entorn i no es perjudica ningú.

Per a Aramburu (2000, p. 212) la presa de decisions culmina tot projecte d'educació ambiental. Un projecte que suposa la transferència de coneixements a situacions pràctiques d'acció, com en l'ensenyament per competències. Segons aquest autor, els protagonistes últims —els estudiants mateixos— tenen la possibilitat d'exercir l'esperit crític, la creativitat, la intel·ligència i la capacitat d'organització. Han de valorar i fer concordar coneixements i valors, realitats i desitjos, sortir del punt de partida per arribar a una situació que, encara que no sigui l'òptima, almenys presenti una situació millor

per al medi ambient. Entre el pensament i l'acció hi ha aquest moment difícil de decisió. Apareixeran contradiccions, situacions no previstes, problemes nous. Però els encerts i els errors són difícilment predictibles al 100 %.

Per decidir, es consideraran les alternatives i s'adoptaran les solucions més raonables, partint de la globalitat però actuant de manera local. Les solucions creatives poden ser arriscades, els problemes tenen un ampli marge d'incertesa. Cal tractar el dubte mateix com «una certesa possible i, per consegüent, com un element fonamentalment positiu de la decisió» (Aramburu, 2000, p. 214; traducció pròpia).

Fa centenars d'anys, la Confederació Iroquesa de les Cinc Nacions Indígenes exigia que els seus líders, abans de prendre una decisió, consideressin quin impacte tindria en la setena generació dels seus descendents. D'alguna manera s'avançaven al concepte de sostenibilitat i eren totalment responsables de les seves decisions.

Acció. Educació de la voluntat

Passar de la decisió a l'acció és començar a realitzar allò que s'ha planificat, una ecopedagogia de l'acció com ho va ser la pedagogia activa i com ara reclama l'enfocament per competències. L'educació és una forma d'acció, prepara l'acció de les generacions actuals i properes per canviar la seva relació amb l'entorn. Busca la formació d'una voluntat sòlida que permeti assolir una vida més austera, saludable, solidària, cooperativa i lliure d'egoisme. L'ecopedagogia és una pedagogia lenta i crítica segons les aportacions de l'ecologia del decreixement (Le Lann, 2004; Latouche, 2011; Mallart Navarra, 2008; Ros, 2008).

Cal molta voluntat per a decreïxer, per no reclamar cada vegada més, com fan els infants malcriats i els més rics del nostre món. Educar per a l'acció, tot fent *learning by doing*, a la manera de Dewey. A través de la mateixa acció.

Fromm presenta la diferència entre *ser* i *tenir*, la mateixa diferència entre l'Orient i l'Occident pel que fa a la cultura i al pensament predominants. En el primer cas, una societat centrada en les persones, mentre que l'altra ho està en les coses. L'ecopedagogia, igual que Fromm, proposa canviar la mentalitat de *tenir* per la de *ser*: voler tenir menys per poder ser més.

Al final de la seva obra (Fromm, 1980, p. 200-236) dona indicacions per canviar el *tenir* per poder *ser*. Des de l'ecopedagogia, compartim:

- a) Disposició a renunciar a totes les formes de *tenir*, per poder *ser* més plenament.
- b) Manteniment d'un sentiment d'identitat i confiança envers un mateix. Viure la necessitat de relacionar-se, estimar, ser solidari i interessar-se pel món, en lloc de capficar-se en el desig de tenir més o de dominar el nostre entorn.
- c) Viure en el present, sentint la joia de donar i compartir.
- d) Deixar d'acumular i explotar, tot reduint la cobdícia.
- e) Gaudir de la llibertat de ser un mateix, desproveït d'ambicions.
- f) No cercar el màxim consum, sinó només aquell que fomenta el benestar.
- g) Ser feliç en el procés de viure cada dia més plenament.

L'acció prevista no podrà ser només ambiental sinó també social, política i econòmica, transitant del pensament global a l'acció local.

6. Conclusions i discussió

Les millors estratègies es basen en projectes i problemes, textos i cinema formatiu, però sabem que per crear consciència, actituds i hàbits són més valuoses les experiències directes. Per això es proposa una metodologia:

- a) Activa i activista, que sorgeix a partir de la recerca-indagació dels estudiants.
- b) Reflexiva, amb debat a partir de textos i pel·lícules que cada mestre seleccionarà d'acord amb les possibilitats i necessitats de l'alumnat.
- c) Aprenentatge en relació directa amb l'entorn, *biocentrat i ecocèntric*: que valora la Terra però sobretot la vida i encara més l'erradicació de la desigualtat entre els éssers humans i la superació de la pobresa.
- d) Ecofeminista i descolonitzadora, partidària del decreixement dels països occidentals del nord perquè els altres puguin créixer de manera sostenible.
- e) Participativa i col·laborativa, compromesa i crítica, que mogui a l'acció solidària.

A mitjans del segle xx es treballava el desenvolupament sostenible. Avui no hi ha més remei que esforçar-se en direcció contrària al creixement desorbitat. No hi val el catastrofisme, ni l'excusa que no hi ha res a fer, perquè no és veritat.

Penèlope desfeia de nit tot allò que havia teixit de dia per poder donar temps a l'arribada d'Ulisses. Nosaltres, a l'inrevés, haurem de teixir fortament de nits tot el teixit social que la globalització i el desenvolupament desenfrenat destrueixen de dia.

7. Bibliografia

- Aramburu, F. (2000). *Medio ambiente y educación*. Síntesis.
- Arias Maldonado, M. (2018). *Antropoceno. La política en la era humana*. Taurus.
- Aznar, P., i Ull, M. Á. (2012). *La responsabilidad por un mundo sostenible: propuestas educativas a padres y profesoras*. Desclée de Brouwer.
- Badiou, A. (2018, juliol 28). Le capitalisme, seul responsable de l'exploitation destructrice de la nature. *Le Monde Week-end*, 22.874.
- Bergoglio, J. M. (2015). *Carta encíclica Laudato si' del santo padre Francisco sobre el cuidado de la casa común*.
https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/pa-pa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_sp.pdf
- Bergoglio, J. M. (2020). *Discurs als participants en el seminari sobre Educació: el Pacte Mundial*, organitzat per la Pontificia Acadèmia de Ciències Socials [7 de febrer de 2020].
https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2020/february/documents/papa-francesco_20200207_education-globalcompact.html
- Bilbeny, N. (2010). *Ecoética: ética del medio ambiente*. Aresta.

- Cañal, P., García, J. E., i Porlán, R. (1981). *Ecología y escuela: teoría y práctica de la educación ambiental*. Laia.
- Closa, D. (2019). *Antropocè: la fi d'un món. Guia per entendre com estem alterant el planeta*. Angle.
- Décroly, O. (1919). La place de l'éducation dans la vie du peuple. Quelques problèmes urgents. *L'éducation nationale*, 1, novembre 1919, p. 6-7.
- Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Mediterrània. https://catesco.org/wp-content/uploads/2022/10/UNESCO-Educacio_-hi-ha-un-tresor-amagat-a-dins.pdf
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. i Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser*. Alianza/Unesco.
- Folch, R. (ed.). (1976). *Natura, ús o abús? Llibre blanc de la gestió de la natura als Països Catalans*. Barcino.
- Fossion, A. (2020). Discernement selon la tradition ignatienne. *Lumen Vitae*, LXXV(1), p. 15-22. <https://doi.org/10.3917/lv.751.0015>
- Fromm, E. (1980). *Tenir o ésser?* Claret.
- García Gómez, J., i Nando Rosales, J. (2000). *Estrategias didácticas en educación ambiental*. Aljibe.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind. The theory of múltiple intelligences*. Harper Collins.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia ecológica*. Kairós.
- Gutiérrez, F., i Prado, C. (2004). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Diálogos.
- Healing Earth. International Jesuit Ecology Project (2022). <http://healingearth.ijep.net>
- Kempf, H. (2007). *Comment les riches détruisent la planète*. Seuil.
- Kempf, H. (2010). *Para salvar el planeta, salir del capitalismo*. Capital Intelectual.
- Latouche, S. (2011). *En defensa del decreixement*. Tres i Quatre.
- Le Lann, E. (2004). *Progrès & décroissance: 100ensar en citoyen du monde*. Bérénice.
- Mallart Navarra, J. (2007). Ecoformación, más allá de educación ambiental. Dins: S. de la Torre (ed.), *Transdisciplinariedad y ecoformación: una nueva mirada sobre la educación* (p. 147-166). Universitas.
- Mallart Navarra, J. (2008). Ecopedagogía del decreixement. *Escola Catalana*, 446, 10-13.
- Mallart Navarra, J., i Mallart-Solaz, A. (2018). De la educación para el desarrollo sostenible a la ecopedagogía. Dins: N. Lorenzo Ramírez, i M. F. Viadana Piovesan (ed.), *Educación para la sostenibilidad bajo la mirada del cine formativo* (p. 17-44). Hergué.
- Oliveres, A. (2006). *Un altre món*. Angle.

- Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura. (2015). *Repensar l'educació: vers un bé comú mundial?* https://catesco.org/wp-content/uploads/pdf/Repensar_educacio.pdf
- Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura. (2017). *Educació per als Objectius de Desenvolupament Sostenible: objectius d'aprenentatge.* <https://catesco.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3-per-als-objectius-de-desenvolupament-sostenible.pdf>
- Pigem, J. (2010). *Qüestió de valors: del consumisme a la sostenibilitat*. Tres i Quatre; Institut del Territori.
- Riechmann, J. (1995). Desarrollo sostenible: la lucha por la interpretación. Dins: Trotta (ed.), *De la economía a la ecología* (p. 11-35).
- Roca Trescents, J. (2015). *La Terra i els humans d'aquí mig segle*. Voliana.
- Ros, J. (2007). *L'altra meitat del medi ambient*. Almuzara.
- Ros, J. (2008). Decreixement: l'única opció de sostenibilitat. *Escola Catalana*, 446, 6-9.
- Surroca Sens, J. (2009). *Com salvar-nos amb el planeta*. Comissió Agenda Latinoamericana.
- Torre, S. de la, Borja, M. de, Millan, D., i Rajadell, N. (1997). *Estrategias de simulación: ORA, un modelo innovador para aprender del medio*. Octaedro.
- Torre, S. de la, i Moraes, M. C. (2005). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Aljibe.
- World Commission on Environment and Development. (1988). *Nuestro futuro común*. Alianza. (Obra original publicada el 1986).

Tallers educatius terapèutics. Resposta per a una educació més inclusiva

Therapeutic educational workshops. A solution for a more inclusive education

Rafel Argemí-Baldich

Universitat de Barcelona.

A/e: ragemba7@alumnes.ub.edu

<https://orcid.org/0000-0001-6676-7026>

Data de recepció de l'article: 12 de gener de 2023

Data d'acceptació de l'article: 30 de gener de 2023

Data de publicació de l'article: 2 de novembre de 2023

DOI: 10.2436/20.3007.01.199



Copyright © 2023

Rafel Argemí-Baldich.

Aquest article és d'accés lliure subjecte a la llicència Creative Commons Reconeixement – No Comercial – Sense Obra Derivada 4.0 Internacional. Per a més informació consulteu:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Resum

Els tallers educatius terapèutics centren el focus de l'acció educativa en l'alumnat, es dirigeixen a l'heterogeneïtat de tot l'alumnat i entenen que la tasca que es du a terme no és una finalitat en si mateixa, sinó que és un mitjà per arribar al domini de la competència social i l'assoliment d'altres quotes de benestar subjectiu.

En el present article s'exposa com es desenvolupa la metodologia dels tallers educatius terapèutics al Centre d'Educació Especial La Ginesta (CEE La Ginesta), la qual es concreta en tres tallers diferents: costura, cuina i fusteria. Tot i els múltiples formats que prenen els tallers educatius terapèutics al CEE La Ginesta, tots tenen la mateixa estructuració base: *a)* situen l'alumne al centre de l'acció educativa; *b)* promocionen i desenvolupen el domini de les diferents habilitats que conformen la competència social, i *c)* aporten eines en pro del benestar subjectiu de cadascun dels participants amb la intenció de propiciar l'assoliment d'altres quotes de benestar individual i col·lectiu. Així mateix, cada un d'ells

desenvolupa el treball específic del taller en qüestió.

Paraules clau

Tallers, inclusió, benestar subjectiu, competència social, Sloyd, adolescents.

Abstract

Therapeutic educational workshops focus educational action on students, addressing the heterogeneity of the whole range of students. The task to be carried out in these workshops is not considered an end in itself but rather a means to achieve a mastery of social competence and to attain high levels of subjective well-being.

This article describes how the methodology of therapeutic educational workshops is applied in La Ginesta Special Education Center (CEE La Ginesta), where it is based on three different workshops, for sewing, cooking and carpentry. Despite the multiple formats of the therapeutic educational workshops at CEE La Ginesta, they all have the same basic structure: *a)* they place the student at the centre of the educational action;

b) they promote and develop the mastery of the different skills that make up social competence; and c) they provide tools for the subjective well-being of each of the participants with the intention of promoting the achievement of high levels of individual and collective well-being. In addition, each of the workshops carries out the specific task assigned to it.

Keywords

Workshop, inclusion, subjective well-being, social competence, Sloyd, adolescents.

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

Argemí-Baldich, R. (2023). Tallers educatius terapèutics. Resposta per a una educació més inclusiva. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 102-117.
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.199>

1. Introducció

1.1. Els tallers educatius terapèutics i el seu context d'aplicació

1.1.1. L'origen dels tallers educatius terapèutics a la ciutat de Barcelona

Els orígens de la metodologia per tallers amb finalitats didàctiques i terapèutiques —o tallers educatius terapèutics— a les escoles d'educació especial de Barcelona, cal situar-los a l'antiga Escola Municipal de Cecs, Sordmuts i Anormals de la ciutat, creada el 1910 i instal·lada a la seu de Vil·la Joana el 1920 (Puigdemívol, 2015), en plena natura al bell mig de Collserola. En aquesta escola, amb plantejaments pedagògics avançats al seu temps, propers a l'escola nova, i amb marcades influències de Montessori i Decroly (Puigdemívol, 2015), a part de les ensenyances de lectura, escriptura i matemàtiques, també hi havia tallers de fusteria, forja, arts gràfiques, construcció, ceràmica, costura, planxa, cuina, confecció o realització de flors artificials (Barnils, 1922; Gelabert, 1922), els quals formaven part de les ensenyances de tot l'alumnat.

En aquesta escola, l'alumnat era introduït des d'edats ben primerenques en el treball manual que es desenvolupava en els diferents tallers, i aquest treball era part d'un recurs didàctic i terapèutic enfocat a promocionar i desenvolupar, entre d'altres, l'atenció, la concentració, la força o la conducta (Gelabert, 1922; Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura, 1922), tot centrant-se en el procés d'elaboració de la tasca i no en el resultat de la mateixa. Això no obstant, quan l'alumnat arribava a l'edat adulta, els aprenentatges que prèviament havien adquirit en forma de recurs didàctic terapèutic eren claus pel posterior ensenyament d'oficis i el domini de les tècniques, ja que possibilitaven que l'alumnat una vegada fora de l'escola pogués desenvolupar-se plenament en el mercat laboral.

1.1.2. Les influències dels tallers educatius terapèutics

La metodologia dels tallers educatius terapèutics rep la influència de l'artesania pedagògica de Johann Pestalozzi (1746-1827), segons el qual l'educació artesanal ha d'incorporar-se a l'educació general de les persones, i de les idees de Friedrich Fröbel (1782-1852), segons el qual el treball manual és el centre de tot aprenentatge (Ólafsson i Thorsteinsson, 2009). Així mateix, aquesta metodologia és també molt propera a l'educació artesanal amb finalitats pedagògiques Sloyd, pròpia d'Escandinàvia.

L'educació artesanal amb finalitats pedagògiques —Sloyd— inicialment es desenvolupa a Finlàndia a mitjans del segle XIX, i durant la segona meitat d'aquell segle ràpidament s'expandeix per la resta dels països nòrdics (Thorsteinsson i Ólafsson, 2014) com a eina d'inclusió educativa i social en escoles ordinàries. S'enfoca en el desenvolupament general de l'infant, mitjançant l'aprenentatge d'habilitats tècniques per a la fabricació manual d'objectes considerats útils, la qual cosa en cap cas no s'ha de confondre amb la formació pràctica d'artesans, ja que l'accent recau en el procés de realització de la tasca i no en el resultat final de la mateixa (Borg, 2006; Thorsteinsson i Ólafsson, 2014). En aquesta direcció, l'educació artesanal amb finalitats pedagògiques, o Sloyd, té com a idea central l'aprenentatge basat en l'experiència (Dewey, 1995), on a partir d'una idea o pensament, i sobre la base de les experiències prèvies, es desenvolupa tota una tasca d'avaluació de les accions dutes a terme, que són constantment configurades i reconfigurades per arribar a un resultat final.

1.1.3. Els tallers dins l'àmbit educatiu: recurs didàctic i professionalitzador

La metodologia per tallers és emprada generalment dins l'àmbit educatiu com a recurs didàctic de caràcter curricular o com a recurs professionalitzador en el marc de l'educació compensatòria.

Pel que fa a la metodologia per tallers amb finalitats curriculars, entre d'altres, aquesta acostuma a prendre la forma de taller d'escriptura (Jasmine i Weiner, 2007; Salem, 2013), d'hort (Equip docent de l'Escola Països Catalans, 2014; Parra i Campillo, 2007; Torner i Cirera, 2014) o de cuina (Jacob *et al.*, 2020; Martínez *et al.*, 2017). En aquest sentit, des de la perspectiva del taller d'escriptura, Jasmine i Weiner (2007) sostenen que contribueix a un aprenentatge significatiu i a una millora de les competències, mentre que per Salem (2013) influeix en la millora de l'escriptura funcional. Pel que fa al taller d'hort, aquest fomenta l'esforç, la paciència, la superació i el consum responsable (Equip docent de l'Escola Països Catalans, 2014); contribueix a la sensibilització social, l'esforç i el treball en equip (Parra i Campillo, 2007), i afavoreix l'aprenentatge significatiu i la motivació (Torner i Cirera, 2014). I en relació amb el taller de cuina, segons Jacob *et al.* (2020), influeix positivament en els coneixements sobre nutrició, tot i que també ressalta que no s'observen millores significatives ni en les habilitats culinàries ni en l'alimentació saludable, mentre que per Martínez *et al.* (2017), promou l'aprenentatge significatiu i genera efectes positius en la motivació de l'alumnat.

La metodologia per tallers com a recurs professionalitzador és exposada en diferents estudis (Comissió d'Aules-Taller dels Centres, 1996; Vega Paramio i Garrido, 2000; Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, 2013; Lombarte Bel *et al.*, 2012; Marcé, 2011; Ruiz-Gallardo *et al.*, 2013), on es defensa que influeix en la millora de la competència social en aspectes com l'autoestima, la confiança, l'afrontament dels conflictes, les relacions socials, l'acceptació de normes, l'expressió d'opinions, vivències i sentiments propis, o la motivació (Comissió d'Aules-Taller dels Centres, 1996; Lombarte Bel *et al.*, 2012; Ruiz-Gallardo *et al.*, 2013); que contribueix a disminuir el fracàs escolar, desenvolupa coneixements i afavoreix la graduació en ESO (Vega Paramio i Garrido, 2000; Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, 2013; Lombarte Bel *et al.*, 2012; Marcé, 2011), i que crea hàbits de treball i promou el coneixement professional bàsic (Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, 2013; Marcé, 2011).

Diferenciadament, escoles d'educació especial com el CEE La Ginesta i el CEE Vil·la Joana (CEE La Ginesta, 2022; CEE Vil·la Joana, 2023) desenvolupen la metodologia per tallers des d'una perspectiva didàctica i terapèutica.

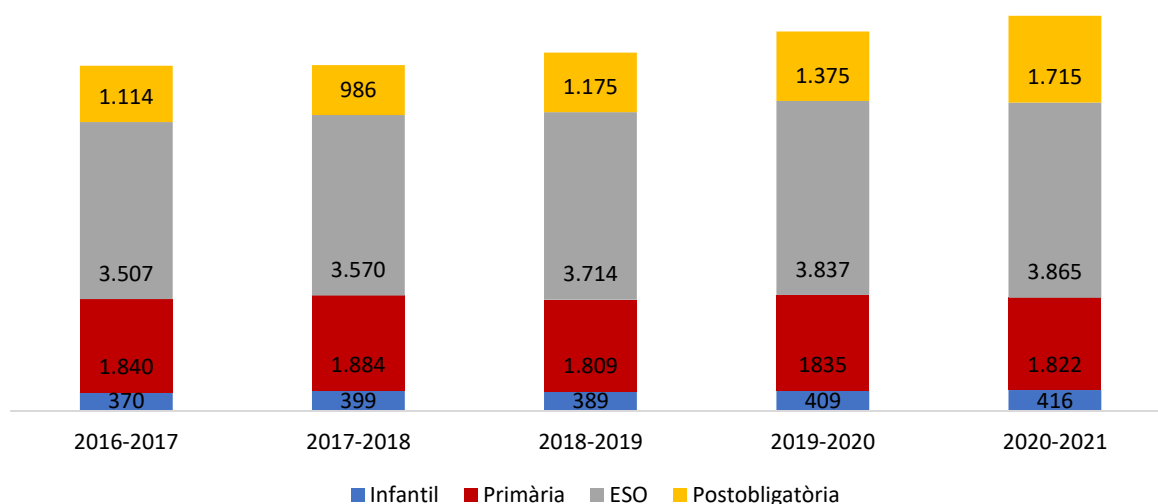
1.1.4. La inclusió educativa en el marc d'un sistema educatiu inclusiu

La inclusió educativa de l'alumnat es regeix per la Llei orgànica 3/2020 i pel Decret 150/2017 (Ley orgánica 3/2020; Decret 150/2017), on es preveu garantir l'atenció educativa de tot l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, i l'atenció educativa als centres d'educació especial recau en aquells casos que precisen mesures d'elevada intensitat de suports educatius. No obstant, el nombre d'alumnes matriculats als centres d'educació especial catalans segueix augmentant any rere any (Departament d'Ensenyament, 2017, 2018; Departament d'Educació, 2019, 2020, 2021), se situen en el quinquenni 2016-2020 en un augment proper als mil alumnes (vegeu la figura 1) i es

concentren sobretot en les etapes d'educació secundària obligatòria i educació postobligatòria. Les causes d'aquest augment són múltiples i variades, però entre d'altres, hi influeixen les reticències mostrades pel professorat a canviar les seves pràctiques professionals o les dinàmiques a l'aula, els impediments d'alguns centres educatius a la plena participació de tot l'alumnat, la manca de recursos de suport per part de l'Administració, els nombrosos casos d'assetjament escolar, l'aïllament o el rebuig per part de companys i companyes, o el rebuig per part de familiars d'alumnat (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad [CERMI], 2021; Síndic de Greuges de Catalunya, 2021; Verdugo i Rodríguez, 2008). Davant d'aquesta situació, els centres d'educació especial, lluny d'atendre únicament aquells casos d'elevada intensitat de suport educatiu, estan desenvolupant un paper complementari al de les escoles ordinàries en matèria d'inclusió educativa (Shaw, 2017) i estan garantint que les necessitats educatives, emocionals o socials de tot l'alumnat siguin ateses i respectades.

FIGURA 1

Nombre d'alumnat matriculat a les diferents etapes educatives en escoles d'educació especial a Catalunya durant el quinquenni 2016-2020



FONT: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament (2017, 2018) i del Departament d'Educació (2019, 2020, 2021). NOTA: Dades expressades en nombres absoluts.

1.1.5. El centre escolar

El Centre d'Educació Espacial La Ginesta (CEE La Ginesta), inaugurat el 1971 i ubicat dins del Recinte Mundet al barri de Montbau de Barcelona, actualment (curs 2022-2023) atén quaranta-nou alumnes d'entre dotze i vint-i-un anys amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) derivades de discapacitat intel·lectual, trastorns de l'espectre autista, trastorn greu de conducta i trastorn mental; i molts d'aquests amb discapacitats socials i multiproblemàtiques familiars associades. Al centre s'atenen dos itineraris formatius diferenciats: *a*) alumnat amb edat d'escolarització obligatòria de dotze a setze anys ($n = 29$) i *b*) alumnat d'educació postobligatòria en el Programa de Transició a la Vida Adulta (PTVA) de setze a vint-i-un anys ($n = 20$) (CEE La Ginesta, 2022). L'alumnat habitualment procedeix d'altres centres d'educació especial barcelonins on han finalitzat la seva etapa educativa; tanmateix, en la franja de dotze a setze anys, un elevat

nombre d'alumnat prové de centres d'educació infantil i primària (CEIP) ordinaris en els quals, en finalitzar l'etapa educativa i davant la perspectiva de la inclusió educativa a l'educació secundària, se'ls recomana matricular-se en un centre d'educació especial. I també hi ha casos d'alumnat que prèviament han estat matriculats en instituts ordinaris i, davant les experiències viscudes, opten per canviar a un centre d'educació especial (Argemí-Barldich *et al.*, 2022). Actualment el centre també és un centre d'educació especial proveïdor de serveis i recursos (CEEPSIR) que ofereix serveis i recursos als centres ordinaris amb alumnat amb NESE per promoure un entorn inclusiu de tot l'alumnat.

2. Materials i mètodes

El CEE La Ginesta, des de fa anys, aposta pel recurs didàctic i terapèutic que suposa la metodologia per tallers educatius terapèutics. Concretament, a mitjans de la dècada de 2010, els tallers de fusteria i cuina es reconverteixen progressivament en un recurs didàctic i terapèutic i s'allunyen d'un enfocament més centrat en la professionalització —on l'alumnat du a terme aprenentatges adreçats a assolir autonomia en la seva realització, per tal de dotar-lo d'eines de cara a una posterior incorporació al mercat laboral—; i a partir del curs 2020-2021 es crea el taller de costura amb la mateixa intencionalitat dels altres. Així, actualment, el centre ofereix al seu alumnat tallers de costura, cuina i fusteria, compta amb renovades instal·lacions d'aula taller de fusteria i d'aula de cuina, i dota l'aula taller de fusta amb un docent especialista amb fusteria amb dedicació horària completa. A la bona pràctica de la metodologia per tallers educatius terapèutics, el disseny, la creació i l'elaboració de productes no és en cap cas la finalitat de la proposta metodològica, sinó que és el mitjà, l'element facilitador que propicia la posada en joc de les diferents situacions i eines, les quals generen benestar, satisfacció, i/o desenvolupament de la competència social, tot oferint aprenentatges rellevants que serveixen per a la vida. En aquest sentit, les vertaderes finalitats dels tallers educatius terapèutics rau en la promoció, el desenvolupament i el domini de les diferents habilitats que conformen la competència social,¹ tot aportant eines en pro del benestar subjectiu de cadascun dels participants i propiciant l'assoliment d'altres quotes de benestar subjectiu, ja sigui individual o col·lectiu. En els diferents tallers, l'alumnat se situa al centre de l'acció educativa, el professorat es converteix en un facilitador de l'aprenentatge, i l'aprenentatge es desenvolupa a partir d'un diàleg constant i permanent entre alumne, professorat i companys, propiciant que cada alumne marqui el seu ritme i les seves finalitats d'aprenentatge en funció de les seves necessitats, interessos i potencialitats.

Els tallers s'estructuren com a matèries anuals de caràcter obligatori, on fusteria i cuina generalment són cursades per tot l'alumnat dels itineraris formatius oferts al centre —escolarització obligatòria i Programa de Transició a la Vida Adulta—, i costura, únicament per aquell alumnat que forma part al Grup C —alumnat pertanyent als darrers cursos de l'itinerari formatiu d'escolarització obligatòria.

A continuació descrivim els tres tallers educatius terapèutics desenvolupats al CEE La Ginesta tenint en compte:

- a) els objectius;
- b) les fases de desenvolupament: inicial, processual, i final, i

c) la valoració.

2.1. Taller de costura

Com a resposta a les restriccions imposades per la covid-19, i arran d'experiències precedents de costura manual a PTVA, durant el curs 2020-2021 es posa en funcionament el taller de costura, partint de la necessitat de dotar de matèries que permetin el distanciament social i de l'expertesa en costura d'una docent. Els objectius d'aquest nou taller —a part d'aquells pròpiament relacionats amb la costura— són la competència social i el benestar subjectiu de l'alumnat.

Pel que fa a les fases de desenvolupament del taller, d'una banda, a la fase inicial, es treballa la familiarització amb els utensilis propis de la costura, tals com màquina de cosir, fil i agulles; i s'inicia l'alumnat en la utilització de la màquina de cosir a partir de proves de costura en paper. En aquesta fase inicial es valoren els guanys en l'autoconfiança, la motivació i la superació de l'alumnat. De l'altra, a la fase processual, a partir de diferents patrons de bosses, moneders, mascaretes o estoigs, cada alumne escull la creació que vol desenvolupar i, seguidament i amb l'ajuda del professorat, confecciona la creació escollida. En darrer lloc, a la fase final, l'alumnat du a casa seva les creacions acabades i els excedents són venuts entre el professorat.

El procés de valoració de la tasca consta de: *a)* la valoració feta pel professorat durant la realització de l'activitat partint de l'observació diària a l'aula; *b)* la valoració feta pels familiars quan porten les confeccions a casa o la valoració del professorat quan les compra o les encarrega.

FOTOGRAFIA 1

Mostra de productes confeccionats al taller de costura



FONT: CEE La Ginesta (2022).

2.2. Taller de cuina

El taller de cuina compta amb objectius relacionats tant amb l'activitat específica que s'hi desenvolupa com amb la competència social. Així, mentre que d'una banda fan referència al coneixement dels aliments i la seva transformació, al coneixement i la utilització dels estris de cuina més habituals, a la importància d'una dieta equilibrada o a l'adquisició de coneixements per a la vida diària, de l'altra, busquen la interacció amb altri, el respecte, la participació, l'autoestima o la resolució de conflictes.

A la fase inicial del taller de cuina, l'alumnat del grup classe ha de consensuar conjuntament la recepta que voldrà elaborar, fer una llista dels productes que necessitarà i anar al supermercat a comprar els diversos ingredients. A la fase processual es du a terme la confecció de la recepta, on tot l'alumnat del grup desenvolupa conjuntament les diferents tasques que n'impliquen la producció: pelar, tallar, coure o rentar atuells. I a la darrera fase, una vegada duta a terme la recepta, l'alumnat la tasta a l'aula i se l'emporta a casa per tastar-la amb els familiars.

La valoració del taller de cuina es du a terme en dues direccions; mentre que, d'una banda, es basa en l'observació diària que fa el professorat de l'alumnat en la realització de tots els processos implicats en la confecció de la recepta, de l'altra, és l'alumnat i els seus familiars els qui valoren el resultat final quan la tasten.

FOTOGRAFIA 2

Taller de cuina: exemples de compra al supermercat, procés de cuinat i rentat d'atuells



FONT: CEE La Ginesta (2022).

2.3. Taller de fusteria

Els objectius en què s'estructura el taller de fusteria tenen una doble vessant. Així, en primer lloc, es refereixen al foment de la competència social i del benestar personal i col·lectiu a partir de: demanar i concedir favors, tenir conducta cooperativa, resolució de conflictes, defensar i respectar els drets propis i dels altres, etc.; mentre que, en

segon lloc, s'enfoquen a adquirir coneixements tècnics relacionats amb la fusteria tals com utilització de les eines, seguretat i higiene, o unitats de mesura.

El taller s'estructura en tres fases. A la fase inicial, l'alumnat de forma col·lectiva proposa la realització de les creacions que individualment vol dur a terme (per qüestions de gestió de material i d'espai al taller, és convenient que cada membre del grup faci la mateixa creació), tals com vehicles de fusta per l'escola bressol municipal (EBM) (Argemí-Baldich *et al.*, 2018), làmpada, marc de fotografia, taulell de parxís, safata, guardiola, etc. A la fase processual —una vegada el docent ha preparat el material necessari per a la realització de les creacions— l'alumnat desenvolupa la creació individual de forma dialogada amb professorat i companys. I a la fase final, l'alumnat du a casa la creació que ha finalitzat.

Durant tot el procés d'elaboració de les creacions, es du a terme una doble valoració a partir de: a) observació diària per part del professorat de l'alumnat a l'aula taller de fusteria durant la realització de la creació i b) qüestionari d'autovaloració diària de l'alumnat, en el qual l'alumnat respon a cada sessió els diferents ítems del qüestionari, i a la següent sessió el docent el retorna amb la seva valoració. El qüestionari es compon de deu ítems sobre competència social, en una escala Likert de tres punts (on 1 és assolit i 3, no assolit).

FOTOGRAFIA 3

Taller de fusteria: visió general de l'aula taller i procés de serrar, confeccionar amb rajoles i pintar



FONT: CEE La Ginesta (2022).

D'aquesta manera, i a tall de síntesi, a continuació presentem una taula resum amb els aspectes més destacats de cada una de les fases dels diferents tallers educatius terapèutics que es duen a terme al CEE La Ginesta.

TAULA 1

Taula resum de l'experiència d'intervenció

Fase	Taller		
	Costura	Cuina	Fusta
Inici	Familiaritzar-se amb els utensilis propis de la costura (màquina de cosir, fil i agulles). Fer proves de costura en paper.	Consensuar conjuntament la recepta. Fer la llista de la compra. Comprar els ingredients al supermercat.	Proposar i consensuar entre tots la tasca que es vol dur a terme: làmpada, marc de fotos, vehicles per les EBM...
Procés	Confeccionar individualment a partir de patrons preestablerts: mascaretes, moneders, bosses, estoigs...	Realitzar tasques que impliquen la confecció col·lectiva de la recepta: pelar, tallar, coure o rentar atuell.	Desenvolupar individualment les creacions de forma dialogada entre companys i professorat.
Final	Dur la confecció resultant a casa. Vendre l'estoc sobrant.	Menjar el que s'ha cuinat. Dur el menjar cuinat a casa per compartir-lo amb la família.	Dur la creació finalitzada a casa. Regalar <i>in situ</i> els vehicles a les EBM i compartir-los amb la mainada de les EBM.

FONT: Elaboració pròpia.

3. Resultats

Elaborar qualsevol creació o recepta comporta la transformació d'un producte inicial a un producte final, així com la transformació de les experiències de l'alumnat. En aquest sentit, el treball dut a terme des dels diferents tallers educatius terapèutics es fa a partir de la participació activa, de l'observació, de la reflexió o de la resolució dels dubtes que sorgeixen i les solucions trobades de forma individual o col·lectiva. És a partir de la pràctica, amb la vivència, la percepció, el gaudi o el patiment de l'alumnat, que es genera un corpus de coneixement experiencial sobre les tasques que es desenvolupen al taller en qüestió, i moltes d'aquestes —ja siguin de tipus tècnic o de procés, però també actitudinals o vivencials— posteriorment poden extrapolar-se a la vida diària i a la resolució de problemes pràctics. No obstant això, el fet d'haver de fer front constantment a nous reptes i degut a les característiques intrínseques de l'alumnat, els reptes que es plantegen i els dubtes que sorgeixen a vegades són viscuts en forma de pors, angoixes o neguits, o en forma de frustració o impotència amb repercussió directe en els diferents aspectes de les habilitats que conformen la competència social.

Haver de fer activitats on l'alumnat té poca o cap experiència prèvia suposa despertar neguits o angoixes per part d'algun alumne, perquè s'ignora què es farà al taller, si serà capaç de realitzar la tasca satisfactòriament, com es duran a terme les receptes o

creacions, quin procés haurà de seguir per poder assolir la creació, etc.; és a dir, neguits o angoixes relacionats amb tot allò que li és desconegut. Passa el mateix amb la manipulació d'eines de tall (per exemple, tisores, serres o ganivets) o l'ús de màquines (màquina de cosir, batidora, forn o trepant), inicialment també suposen pors i neguits perquè no estan habituats a utilitzar-les i perquè habitualment se'ls ha explicat el perill que comporten. Totes aquestes pors, angoixes o neguits són part fonamental del treball en qualsevol taller educatiu terapèutic i són contemplades pel professorat a l'hora de dur a terme les diferents activitats. El seu afrontament i superació es fa respectant el temps que cada alumne necessita per fer-hi front i mitjançant una aproximació gradual a cada un dels elements, la qual cosa produeix, una vegada superades les pors, un augment de l'autoestima, la confiança i l'empoderament, ja que es fa evident que ha pogut superar les barreres que creia insalvables.

Els reptes que sorgeixen durant el desenvolupament de les creacions o receptes, per petits que siguin, en ocasions són interpretats per part de l'alumnat com a obstacles infranquejables i es tradueixen en sentiments de frustració o impotència. Amb tot, habitualment l'alumnat demana ajuda al professorat o als companys i companyes per superar el repte que se li planteja i així poder seguir amb el desenvolupament de l'elaboració de la creació. És a dir, són més grans la motivació i les ganes de dur a terme la tasca que s'està realitzant que no pas la frustració o la impotència i, en aquest cas, a partir del treball amb la creació o la recepta, l'alumnat aplica eines internes que el condueixen a la resolució del repte i, al mateix temps, apaivaga els sentiments que li produeixen malestar. No obstant, en ocasions, en posar-se l'alumnat davant d'aquestes situacions de dificultat, la frustració o impotència són exterioritzades amb esclats de ràbia, passivitat, menyspreu, intolerància, aïllament, etc. —tot i que en els tallers educatius terapèutics sempre es prioritza el treball de les diferents habilitats que conformen la competència social, així com el benestar subjectiu de l'alumnat. L'exteriorització ostensiva d'aquests sentiments acostuma a ser el detonant d'altres conflictes interns punyents en l'alumnat i és el punt de partida per ajudar a tramitar-los. Sempre que és possible s'intenta que l'alumnat posi paraules als sentiments i sensacions que està vivint, i s'intenta motivar-lo per tornar a realitzar la creació, ja que és mitjançant el treball en el taller educatiu terapèutic que es du a terme la seva tramitació emocional.

Tot i les bondats aparents que els tallers educatius terapèutics tenen sobre la gran majoria d'alumnat, en una ínfima part d'ells provoca rebuig, degut a les característiques dels participants —sobretot d'aquells amb NESE derivades de trastorns de l'espectre autista. És a dir, característiques intrínseques del taller de fusteria, com són la pols o el soroll, o del taller de cuina, com és el tacte dels aliments, generen rebuig en algun alumne. Com que són característiques intrínseques dels tallers, en el cas de la fusteria s'intenta adaptar tant com sigui possible l'espai, tot dotant l'alumne d'auriculars antisoroll, guants o proposant-li un lloc de treball al costat de la finestra; mentre que en el cas del taller de cuina, es comença per proposar a l'alumne tocar i processar aquells aliments que prèviament ja manipula, per, de mica en mica, en sessions posteriors, proposar-li la manipulació de nous aliments. En ambdós casos es respecta que l'alumnat faci el procés d'apropament a l'activitat amb el temps que ell consideri necessari, sense presses. No obstant, si després de fer els apropaments o les adaptacions de l'espai, l'alumnat segueix rebutjant l'activitat, es prioritza la seva presència dins de l'espai, tot

assignant-li tasques que li siguin agradables i fàcils de dur a terme, per d'aquesta manera augmentar la seva autoconfiança i empoderament vers el taller que inicialment li provoca rebuig.

Arran de l'aplicació del Decret 150/2017 d'atenció educativa en el marc d'un sistema inclusiu, s'observa un gradual canvi de perfil en l'alumnat, el nombre d'alumnat en edats compreses entre dotze i setze anys amb NESE derivades de discapacitat intel·lectual disminueix i augmenta el nombre d'alumnat amb NESE derivades de trastorns de l'espectre autista, trastorn greu de conducta i trastorn mental. Aquest fet comporta una adaptació de les activitats que es desenvolupen als tallers. Així, per exemple, en el cas de fusteria, s'augmenten les hores d'atenció individualitzada a l'alumnat, es precisa més suport per part del professorat i es realitzen tasques de caire més terapèutic, com són creacions que impliquen la tècnica del trencadís. En el cas de cuina es duen a terme receptes que comporten una manipulació més senzilla, com poden ser pizzes, cuscús, *bruschette*, etc. I en el cas de costura, aquesta adopta una periodicitat intermitent, quan hi ha un grup classe amb potencialitat per dur-la a terme s'activa, ja sigui per tot el curs o per un trimestre concret.

4. Conclusions i discussió

Seguint les aportacions de Shaw (2017) en relació amb el paper complementari a les escoles ordinàries que les escoles d'educació especial tenen, constatem que l'experiència dels tallers educatius terapèutics s'adrecen i s'adapten a l'heterogeneïtat de tot l'alumnat —en aquest cas, d'un centre d'educació especial— i s'enfoquen al domini de les diferents habilitats que conformen la competència social i en l'assoliment d'altres quotes de benestar. Així mateix, els actuals tallers educatius terapèutics enllacen amb la centenària tradició educativa de tallers educatius a les escoles d'educació especial barcelonines (Municipalitat de Barcelone, 1922; Puigdemívol, 2015), i considerem que aquesta és una proposta de bona pràctica llargament contrastada per part del centre educatiu i que pot ser extrapolada a altres centres educatius, ja siguin d'educació especial o d'educació ordinària.

Els resultats de l'aplicació dels tallers educatius terapèutics al CEE La Ginesta indiquen que és una bona pràctica valorada positivament, tant per l'alumnat com pel professorat, i que any rere any demostra la seva vàlua com a metodologia de treball amb alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu derivades de discapacitat intel·lectual, trastorns de l'espectre autista, trastorn greu de conducta i trastorn mental. D'aquesta manera, els tallers educatius terapèutics demostren la importància que tenen com a mitjà per posar en joc diferents situacions que permeten el treball i l'elaboració de les habilitats que conformen la competència social, així com el benestar subjectiu de l'alumnat. Com que la importància dels tallers recau en tot el procés d'elaboració de les creacions o receptes i no en el resultat final, es respecten les característiques particulars de l'alumnat participant, s'adapten a les seves necessitats, interessos i potencialitats, sense presses, i es possibilita que experimenti i reflexioni sobre el que està duent a terme. Així mateix, en moments d'esclat emocional, es permet parar, elaborar i posar paraules a allò que provoca malestar. No obstant, també es constata que si bé els tallers educatius terapèutics són una proposta valorada de forma positiva per part de la majoria de l'alumnat, també hi ha casos en què aquest els rebutja i llavors és indispensable

buscar alternatives que possibilitin la seva participació en major o menor mesura, tot adaptant el taller i les tasques que cal desenvolupar a les necessitats de l'alumne.

5. Agraïments

L'autor vol agrair la col·laboració i dedicació a tot l'alumnat participant dels diferents tallers i, especialment, també a les professores que han possibilitat que any rere any els tallers es puguin dur a terme d'una manera tan satisfactòria.

Aquest article està vinculat a la tesi doctoral de Rafel Argemí-Baldich: *Validació del programa «toca fusta» el benestar mitjançant la fusta* del programa de doctorat en Educació i Societat de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.

6. Notes

1. La competència social que es treballa a educació primària es regeix pel Decret 119/2015 (Decret 119/2015), forma part de l'àmbit d'educació en valors i es concreta en:

- 1. Actuar amb autonomia en la presa de decisions i assumir la responsabilitat dels propis actes.
- 2. Desenvolupar habilitats per fer front als canvis i a les dificultats i per assolir un benestar personal.
- 3. Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i consolidar el pensament propi.
- 4. Mostrar actituds de respecte actiu envers les persones, les seves idees, opcions, creences i les cultures que les conformen.
- 5. Aplicar el diàleg com a eina d'entesa i participació en les relacions entre les persones.
- 6. Adoptar hàbits d'aprenentatge cooperatiu que promoguin el compromís personal i les actituds de convivència.
- 7. Analitzar l'entorn amb criteris ètics per cercar solucions alternatives als problemes.
- 8. Mostrar actituds de servei i de compromís social, especialment davant de les situacions d'injustícia.

7. Bibliografia

- Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. (1922). *Rapports de l'Institut d'anormaux de Vilajoana: Présenté au Congrès d'Hygiène mentale de Paris*.
- Alcalá, A. (2010). Aprender enseñando. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 66, 109-117.
- Argemí-Baldich, R., Moreno, L., i Rojo, R. (2018). Unos coches muy especiales: experiencia de colaboración educativa a partir del trabajo con madera. A: S.

- Blanch, i J. Gairín (ed.). *Manual para educación infantil: orientaciones y recursos 0-6 años* (tom I). Wolters Kluwer. <https://bit.ly/3MSmmSQ>
- Argemí-Baldich, R., Padilla-Petry, P., i Massot-Lafón, M. I. (2022). What is inclusive education? Voices and views from a carpentry classroom workshop. *Social Inclusion*, 10(2), 75-84. <https://doi.org/10.17645/SI.V10I2.5099>
- Barnils, P. (1922). X Congrés Internacional d'Otologia. Organització de l'Escola Municipal de Sordsmuts de Barcelona i del Laboratori de fonètica experimental anexe. *Gaseta Municipal de Barcelona*, IX(4), 60-68. <http://hdl.handle.net/11703/94905>
- Borg, K. (2006). What is Sloyd?: A question of legitimacy and identity. *Tidskrift För Lärarutbildning Och Forskning*, 13(2-3), 34-51. https://www.umu.se/globalassets/organisation/utan-fakultetstillhorighet/lararhogskolan/forskning/publikationer/tidskrift-for-lararutbildning/2006/lofu_nr2-3_2006
- CEE La Ginesta. (2022). CEE La Ginesta. <https://agora.xtec.cat/cee-laginesta>
- CEE Vil·la Joana. (2023). CEE Vil·la Joana. <https://agora.xtec.cat/ceevillajoana>
- Comissió d'Aules-Taller dels Centres. (1996). Tres experiències d'aules-tallers. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 2, 86-92. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/142215/240490>
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (2021). *Derechos humanos y discapacidad: informe España 2020*. Cinca. <http://hdl.handle.net/11181/6373>
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, DOGC, núm.6900, 26 juny 2015. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2015/06/23/119/con/20220524>
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, DOGC, núm.7477, 19 octubre 2017. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2017/10/17/150>
- Departament d'Educació. (2019). *Alumnes per nivells. Total i per sexes*. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-anteriors/curs-2018-2019/educacio-especial/>
- Departament d'Educació. (2020). *Alumnes segons nivell, sexe, naturalesa, titularitat i concert*. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-anteriors/curs-2019-2020/educacio-especial/>
- Departament d'Educació. (2021). *Alumnes segons nivell, sexe, naturalesa, titularitat i concert*. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-anteriors/curs-2020-2021/educacio-especial>
- Departament d'Ensenyament. (2017). *Educació especial. Centres, unitats, alumnes i personal*.

- <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-anteriors/curs-2016-2017/ensenyament-regim-general/>
- Departament d'Ensenyament. (2018). *Educació especial. Educació especial*. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-anteriors/curs-2017-2018/ensenyament-regim-general/>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència. (2013). *20 anys d'un projecte residencial i educatiu en salut mental per a adolescents: d'El Garraf a Can Rubió. 1992-2012*. https://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/02publicacions/02publicacions_de_bsf/04_familia_infancia_adolescencia/20_anys_projecte_residencial_salut_mental/20_anys_projecte_residencial_salut_mental.pdf
- Equip docent de l'Escola Països Catalans. (2014). L'hort, una aula oberta a l'exterior. *Guix. Elements d'acció Educativa*, 401, 23-29.
- Gelabert, A. (1922). X Congrés Internacional d'Otologia. Ensenyament especial dels nois sords-muts en les Escoles de VilaJoana. *Gasetta Municipal de Barcelona*, IX(5), 72-83. <http://hdl.handle.net/11703/94906>
- Jacob, R., Motard-Bélanger, A., Provencher, V., Fernandez, M. A., Gayraud, H., i Drapeau, V. (2020). Influence of cooking workshops on cooking skills and knowledge among children attending summer day camps. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research: A Publication of Dietitians of Canada = Revue Canadienne de La Pratique et de La Recherche En Dietetique: Une Publication Des Dietetistes Du Canada*, 81(2), 86-90. <https://doi.org/10.3148/cjdpr-2019-030>
- Jasmine, J., i Weiner, W. (2007). The effects of writing workshop on abilities of first grade students to become confident and independent writers. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 131-139. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0186-3>
- Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 340, 30 de diciembre 2020, p. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lombarte Bel, S., Merino Valencia, M., i Palacios Ruiz, A. (2012). Otros tiempos y espacios escolares: la apuesta por la diversificación curricular. *Aula de Innovación Educativa*, 217, 29-33.
- Marcé, M. (2011). L'aprenentatge productiu, l'aprenentatge a través de l'experiència. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 374, 62-66.
- Martínez, M., Pérez, M. E., i Ascanio, A. (2017). El aprendizaje de conceptos relacionados con la actividad científica utilizando al taller de cocina como escenario pedagógico. *Revista de Investigación*, 41(92), 163-184. <http://ve.scielo.org/pdf/ri/v41n92/art09.pdf>
- Ólafsson, B., i Thorsteinsson, G. (2009). Design and craft education in Iceland, pedagogical background and development: A literature review. *Design and*

- Technology Education*, 14(2), 10-24.
<https://ojs.lboro.ac.uk/DATE/article/view/246/183>
- Parra, M. À., i Campillo, J. (2007). Les ciències naturals a través de l'hort escolar. *Guix. Elements d'acció Educativa*, 338, 24-31.
- Puigdellívol, I. (2015). L'Escola de Cecs, Sordmuts i Anormals de l'Ajuntament de Barcelona (1911-1939): una experiència truncada. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 26, 161-183. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.157>
- Ruiz-Gallardo, J. R., Verde, A., i Valdés, A. (2013). Garden-based learning: An experience with «at risk» secondary education students. *The Journal of Environmental Education*, 44(4), 252-270. <https://doi.org/10.1080/00958964.2013.786669>
- Salem, A. A. M. S. (2013). The effect of writer's workshop approach to develop functional writing skills of primary stage pre-service English language teachers in Egypt. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(5), 70-80. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.2n.5p.70>
- Shaw, A. (2017). Inclusion: The role of special and mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 44(3), 292-312. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12181>
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2021). *L'educació inclusiva a Catalunya*. https://www.sindic.cat/site/unitFiles/8067/Informe%20Educacio%20Inclusiva_cat.pdf
- Thorsteinsson, G., i Ólafsson, B. (2014). Otto Salomon in Nääs and his first Icelandic students in Nordic Sloyd. *History of Education*, 43(1), 31-49. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2013.835451>
- Torner, J., i Cirera, C. (2014). ¿Por qué trabajar el huerto en la escuela? *Aula de Innovación Educativa*, 228, 30-33.
- Vega Paramio, M. J. de la, i Garrido, M. J. (2000). ¿Para qué valen las aulas-taller? *Cuadernos de Pedagogía*, 293, 58-60.
- Verdugo, M. Á., i Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 39(3), 5-25.

VOLUM **24**

2023

REVISTA CATALANA DE
PEDAGOGIA

